

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Fülöp Erzsébet Mária

**Az időskorúak nyelvhasználatát és  
idegennyelv-tanulását befolyásoló tényezők**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:  
Dr. Szépe Judit

Pécs, 2013

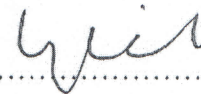
## Témavezetői nyilatkozat a dolgozat benyújtásához

Alulírott Szépe Judit PhD, CSc nyilatkozom, hogy **Fülöp Erzsébet Mária** doktorjelölt

*Az időskorúak nyelvhasználatát és idegennyelv-tanulását befolyásoló tényezők*

című doktori értekezését megismertem, nyilvános vitára bocsátását támogatom.

Dátum: Strasbourg, 2013. december 15.



.....  
témavezető aláírása

## Doktori értekezés benyújtása és nyilatkozat a dolgozat eredetiségéről

Alulírott

név: Fülöp Erzsébet Mária.....

születési név: Fülöp Erzsébet Mária.....

anyja neve: Ilyés Ilona.....

születési hely, idő: Gheorgheni (Románia), 1973. 06. 10.....

Az időskorúak nyelvhasználatát és idegennyelv-tanulását befolyásoló tényezők

című doktori értekezésemet a mai napon benyújtom a

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Alkalmazott nyelvészeti Programjához.

Témavezető neve: Dr. Szépe Judit

Egyúttal nyilatkozom, hogy jelen eljárás során benyújtott doktori értekezésemet

- korábban más doktori iskolába (sem hazai, sem külföldi egyetemen) nem nyújtottam be,
- fokozatszerzési eljárásra jelentkezésemet két éven belül nem utasították el,
- az elmúlt két esztendőben nem volt sikertelen doktori eljárásom,
- öt éven belül doktori fokozatom visszavonására nem került sor,
- értekezésem önálló munka, más szellemi alkotását sajátomként nem mutattam be, az irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek, az értekezés elkészítésénél hamis vagy hamisított adatokat nem használtam.

Dátum: 2013. december 16.

*Fülöp Erzsébet Mária*

.....  
doktorjelölt aláírása

# TARTALOM

<b>Köszönetnyilvánítás .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Bevezetés .....</b>	<b>6</b>
<b>2. Időskorúak, a nyelv és a nyelvtanulás .....</b>	<b>15</b>
2.1. Az időskor általános és nyelvi-kommunikációs jellemzői.....	15
2.1.1. Az időskor meghatározása .....	15
2.1.2. A demográfia szempontjai .....	15
2.1.3. Az öregedés fizikai és szellemi jellemzői .....	16
2.1.3.1. Beszédzavarok.....	16
2.1.3.2. Időskori hangszínezet.....	17
2.1.3.3. A beszédmegértés és kifejezés időskori változásai.....	17
2.1.3.4. Az öregkori távollátás .....	18
2.1.3.5. Az időskori nagyothallás.....	18
2.1.3.6. Az agy „öregedése” .....	18
2.1.3.7. Az intellektuális képességek kérdése az időskorban.....	19
2.1.3.8. A figyelmi folyamatok az időskorban.....	19
2.1.3.9. Megjegyzések az intelligenciáról, a verbális intelligenciáról és az érdeklődésről .....	20
2.1.4. Az öregedés kognitív jellemzői.....	20
2.1.4.1. Kognitív képességek és teljesítmények az intelligencia tükrében .....	20
2.1.4.2. A kognitív képességek változása.....	22
2.1.4.3. Az általános lassulási elmélet.....	22
2.1.5. Memória .....	24
2.1.5.1. Emlékezet és az időskor .....	25
2.1.5.2. A rövid távú emlékezet.....	27
2.1.5.3. A munkamemória.....	28
2.1.5.4. A hosszú távú emlékezet.....	29
2.1.5.5. Az explicit (vagy deklaratív) és az implicit (vagy nem deklaratív) memória. Az emlékezet fejlesztése .....	32
2.1.6. Tanulás időskorban .....	34
2.1.7. A felejtés .....	36
2.1.8. A figyelem.....	38
2.1.9. Nyelvi sajátságok. Az időskor nyelvi jellemzői.....	40

2.1.9.1. A beszédmegértés.....	40
2.1.9.2. A nyelvi produkció.....	44
2.1.9.2.1. A narratív beszéd.....	47
2.1.9.2.2. A bőbeszédűség.....	48
2.1.9.2.3. Tévesztések .....	49
2.1.9.3. Az idősek nyelve az iskolázottság függvényében .....	50
2.1.10. Kommunikációs készségek .....	53
2.1.10.1. Az idősek és a kommunikáció.....	54
2.1.10.2. Generációk közötti kommunikáció .....	55
2.2. Nyelvi attitűdök.....	57
2.2.1. A presztízs és a stigma .....	58
2.2.2. A nyelvi értékítélet .....	59
2.2.3. Nyelvi attitűd vizsgálatok.....	60
2.3. Nyelvtanulás.....	65
2.3.1. A nyelvtanulók egyéni különbség változói .....	65
2.3.1.1. A motiváció .....	67
2.3.1.2. Attitűd, valamint a nyelv és a nyelvhasználat .....	74
2.3.1.3. Nyelvtanulási stratégiák .....	77
2.3.1.3.1. A nyelvtanulási stratégiák osztályozása.....	79
2.3.1.3.2. Vizsgálatok a nyelvtanulási stratégiák feltárására .....	85
2.3.1.4. Kreativitás .....	86
2.3.1.5. Tanulói hiedelmek.....	88
2.3.2. Az életkor szerepe a második vagy idegennyelv-tanulásban .....	89
<b>3. Magyar időskorú és fiatal adatközlőkkel végzett empirikus vizsgálatok.....</b>	<b>93</b>
3.1. Attitűdvizsgálat .....	93
3.1.1. 60 év fölöttiek véleménye a saját és a fiatalok nyelvhasználatáról.....	94
3.1.1.1. Bevezetés.....	94
3.1.1.2. Kutatásmódszertan .....	96
3.1.1.3. Eredmények.....	112
3.1.1.4. Összefoglalás.....	138
3.1.2. Időskorú nyelvtanulók véleménye a nyelvről és nyelvtanulásról .....	142
3.1.2.1. Bevezetés.....	142
3.1.2.2. Módszer.....	143
3.1.2.3. Eredmények.....	143

3.1.2.4. Összefoglalás.....	146
3.2. Nyelvi jellemzők az életkor tükrében.....	148
3.2.1. Lexikális elemekhez való hozzáférés a mentális lexikonban (különös tekintettel egy időskori nyelvi jellemző, a „nyelvem hegyén van” jelenségre) .....	148
3.2.1.1. Bevezetés.....	148
3.2.1.2. Irodalmi áttekintés.....	149
3.2.1.3. Módszer.....	152
3.2.1.4. Eredmények.....	154
3.2.1.5. Következtetés .....	157
3.2.2. Nyelvi kreativitás: Kreativitás és nyelvi különbségek magyar időskorúak és fiatalok angol és magyar nyelvű írott narratíváiban.....	158
3.2.2.1. Bevezetés.....	158
3.2.2.2. Módszer.....	158
3.2.2.3. Eredmények.....	160
3.2.2.4. Következtetés .....	169
3.2.3. Nyelvi kreativitás: Kreativitás és nyelvi különbségek magyar időskorúak és fiatalok angol nyelvű szóbeli narratíváiban.....	171
3.2.3.1. Bevezetés.....	171
3.2.3.2. Módszer.....	172
3.2.3.3. Eredmények.....	174
3.2.3.4. Következtetés .....	182
3.3. Nyelvtanulás időskorban .....	184
3.3.1. Bevezetés.....	184
3.3.2. Módszer.....	190
3.3.2.1. Vizsgálati személyek.....	190
3.3.2.2. Vizsgálati eszközök és adatvizsgálat.....	199
3.3.3. Eredmények.....	203
3.3.3.1. Idegennyelv-tanulási és nyelvhasználati jellemzők .....	203
3.3.3.1.1. Nyelvi interferencia.....	203
3.3.3.1.2. Böbeszédűség .....	205
3.3.3.1.3. A „nyelvem hegyén van” jelenség .....	208
3.3.3.1.4. A feladatok gyors értelmezése anyanyelvre való fordítással .....	210
3.3.3.2. Attitűdök.....	211
3.3.3.2.1. Nyelvvvel kapcsolatos attitűdök .....	211

3.3.3.2.2. Nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök .....	218
3.3.3.3. Nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák .....	224
3.3.3.3.1. Kognitív stratégiák .....	224
3.3.3.3.2. Metakognitív stratégiák .....	227
3.3.3.3.3. Társas-érzelmi stratégiák .....	233
3.3.3.3.4. Visszaszerzési/visszakeresési stratégiák .....	245
3.3.3.3.5. Kommunikációs stratégiák .....	246
3.3.4. Összefoglalás.....	250
<b>4. Következtetések .....</b>	<b>253</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>259</b>
<b>IRODALOM .....</b>	<b>266</b>
<b>MELLÉKLET .....</b>	<b>295</b>
<b>A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák.....</b>	<b>307</b>
<b>CD-MELLÉKLET .....</b>	<b>309</b>

## Köszönetnyilvánítás

Hálás köszönetemet elsőként témavezetőmnek, Dr. Szépe Juditnak szeretném kifejezni a sok-sok értékes útmutatásáért, gondolatébresztő meglátásaiért, a nagyon sok áldozatos munkájáért, bátorításáért, és nem utolsósorban azért, hogy hitt bennem, melyekkel együttesen nagy erőt is kölcsönzött számomra az értekezésem elkészítéséhez.

Soha el nem múló hálával és köszönettel tartozom Dr. Szépe György professzor úrnak, aki felkeltette érdeklődésemet az idők nyelvhasználatával és idegennyelv-tanulásával kapcsolatos vizsgálatok iránt, aki a doktori tanulmányaim folyamán fáradhatatlan segítségnyújtásával és kitartó biztatásával mindvégig odaadó figyelemmel kísérte szakmai fejlődésemet. Szépe György professzor úr olyan pótolhatatlan és felbecsülhetetlen lelki és szellemi javakkal látott el, melyeket nemcsak a tudományos munkám során, de az életben is bőven kamatoztathatok.

Köszönetemet szeretném kinyilvánítani konzulensemnek, Dr. Pék Győzőnek, valamint Dr. Sinfree Makoninak és Dr. Robert W. Schraufnak azokért a személyes beszélgetésekért, amelyeken az időskor kognitív, valamint nyelvi jellemzőivel kapcsolatos szakirodalomra is felhívták a figyelmemet.

Hálás köszönettel tartozom Dr. Kontra Miklósnak és Dr. Szilágyi N. Sándornak az értekezésem attitűdvizsgálatával és a szakirodalommal kapcsolatos igen értékes észrevételeikért és gondolatébresztő ötleteikért.

Nagyon köszönöm Dr. Mezei Gabriellának és Dr. Polonyi Tünde Évának, hogy az értekezésem nyelvtanulásról szóló szakirodalmi részét és a nyelvtanulással kapcsolatos vizsgálataimat részletes megjegyzéseikkel, előmozdító kritikákkal, valamint szakirodalmi javaslatokkal látták el. Dr. Lugossy Rékának és Némethné Dr. Hoch Ildikónak is őszintén köszönöm az értekezés témájával kapcsolatos igen hasznos beszélgetést, és a szakirodalmi hivatkozásokban nyújtott segítséget.

Köszönet illeti a vizsgálatban résztvevő időskorú és fiatal személyeket.

Köszönet szüleimnek mindazért, amit értem tettek és tesznek.

Pécs, 2013 tele

Fülöp Erzsébet Mária



## 1. Bevezetés

Értekezésemben az általam megvizsgált időskorúaknak az általános nyelvi jellemzőit és idegennyelv-tanulási jellegzetességeit szeretném feltárni.

Elsősorban arra a kérdésre keresek választ, hogy a nyelvvel, nyelvekkel, nyelvhasználattal és nem utolsósorban az idegennyelv-tanulással kapcsolatban milyen gondolatok, vélemények fogalmazódnak meg a vizsgálati személyekben. Azért is lenne lényeges ennek kiderítése, mert a véleményeknek általában különféle attitűd töltetük is van, az attitűdök pedig befolyásolni tudják a saját nyelvhasználatunkat, sőt nyelvválasztásunkat, de még inkább a nyelvtanulás folyamatát és a benne elért eredményeket (pl. Preston, 2002; Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Mtsai, 2006; Gardner és Clément, 1990). Az attitűd a nyelv által közvetített kultúrára, és a nyelvet beszélő közösségre/közösségekre is kiterjedhet (pl. Ellis, 1994: 198).

Másodsorban az is érdekel, hogy az attitűdvizsgálatokban megnyilvánuló saját vélemények mennyire vannak összhangban a tanulók nyelvórai megnyilvánulásaival. Azt feltételezem, hogy az idős nyelvtanulóim nyelvről, nyelvhasználatról, nyelvtanulásról, sőt saját magukról vagy bármiről alkotott saját véleménye szinte észrevétlenül is jelen van a nyelvórákon. Az időskorúak nemcsak az attitűdvizsgálatokban bontakoztatják ki tehát őszintén véleményeiket, gondolataikat, hanem a nyelvórákon is bátran megteszik ezt. Határozott véleményük van a nyelvről, a nyelvtanulásról, és feltevésem szerint ebben őket nem vagy nem csupán a kommunikációs éhség vezérli, hanem csakugyan fontosnak tartják azt, hogy ezeket a gondolatmeneteket másokkal is megoszthassák. Tehát úgy gondolom, hogy életüknek ebben az időskori szakaszában korábbi éveikhez képest még fontosabb szerepet tölt be az információátadás, amely többek között azt is szolgálja, hogy másokkal megoszthassák a mikrovilágukról, az évtizedek során felgyülemlett élettapasztalataikról, valamint a világról alkotott sajátos képet.

A következő feltevésem az, hogy az idősek idegen nyelven is fontosnak tartják a kommunikációt, még hogyha nincsenek is olyan jó nyelvi szinten, hogy gondolataikat önállóan, segítség nélkül ki tudják fejezni. Ezt a kommunikációs fontosságot jelzi nagy valószínűséggel az is, hogy saját véleményüket, mások által feltett kérdésekre válaszaikat a célnyelven igyekeznek megválaszolni, még akkor is, ha nem a tanórai anyaghoz kapcsolódik az. A kommunikáció részeként a beszédértés, beszédértelmezés is fontos szerepet tölt be, nemcsak a beszédprodukciónál. Erre utalhat például az is, hogy szövegfordításkor, vagy

nyelvtani feladatok megoldásakor a célnyelvi mondatok olvasását saját maguk félbeszakítják, hogy mielőbb értelmezni tudják a mondat, a szöveg üzenetét.

Feltehetően az idősek fokozott kommunikációs vágyát tükrözi az, ha idegen nyelven is fontos számukra az üzenet közvetítése és értelmezése: törekszenek arra, hogy több nyelven ki tudják magukat fejezni. Ez egyben lehetővé teszi azt is, hogy minél több üzenetet kódolni tudjanak, és őket is minél többen meg tudják érteni.

## **A kutatás célja**

Kutatásom feltáró jellegű, melyben elsősorban azt szeretném megvizsgálni, hogy bizonyos tényezők hogyan befolyásolják az általam vizsgált időszerűak nyelvhasználatát és idegen-nyelvtanulását. Az olyan nyelvhasználatot befolyásoló tényezőket igyekszem bemutatni, amelyek fontos szerepet tölthetnek be az időszerűak esetében. Ilyenek például a kognitív képességek, a memória, a felejtés, valamint az életkor, az aktivitás és az iskolai végzettség. Ezen kívül a fiatalabb korosztályhoz hasonlóan ők is rendelkeznek nyelvi attitűdökkel, melyek szintén befolyásoló tényezők lehetnek a nyelvhasználatot illetően. Az idegennyelv-tanulást befolyásoló tényezők közül elsősorban a nyelvi attitűdöket, a nyelvtanulási stratégiákat vizsgálom, és arra is kíváncsi vagyok, hogy hogyan követhetők nyomon olyan tényezők, mint a memória működése és olyan nyelvhasználati jellemzők, mint a kreativitás, a „nyelvem hegyén van” jelenség, a bőbeszédűség, a nyelvi interferencia, vagy a kódváltás. Ezen kívül azt is megvizsgálom, hogy a tanulók milyen gyakorisággal nyújtanak egymásnak segítséget a nyelvtanulásban, és hogy valamilyen összefüggés kimutatható-e a nyelvtanulási aktivitás, valamint a tanulási szituációval és a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűdök között.

Kvalitatív jellegének köszönhetően kutatásom célja nem az, hogy általános érvényű tanulságokat vonjak le az időszerűak nyelvtanulását, nyelvhasználatát illetően, hanem az, hogy a nyelvtanulást és nyelvhasználatot befolyásoló tényezőket, valamint nyelvtanulási jellegzetességeket mutassak be az általam megvizsgált időszerűak esetében.

A szakirodalom (pl. Bahrick, 1984; Clyne, 1977, 1982; de Bot és Clyne, 1989; de Bot és Lintsen, 1986; de Bot és Stoessel, 2000) az idősek idegennyelv-tanulásának vizsgálatát a nyelvmegtartás, a nyelvi felejtés vagy nyelvvesztés szempontjából közelítette meg a korábbi években. Újabban Polonyi (2013) vizsgálta az idősek idegennyelv-tanulását, melyben a szó- és nyelvtani szabálytanulást vetette górcső alá egy mesterséges nyelv tanulásának kezdetén, azaz a nyelvtanulási folyamat első óráiban. Olyan kutatásról viszont nincs tudomásom, amelyben az időszerűak idegennyelv-tanulását nyelvtanuláson, a tanulás folyamatában

vizsgálták hónapokon át. Az én kutatásom hiánypótló ebből a szempontból, hiszen időskorúaknak tartott saját nyelvóráimon gyűjtöttem a vizsgálati adatokat, melyek segítségével betekintést nyerhetünk az idős tanulók nyelvtanulási folyamatába. Ebben a folyamatban különféle tanulási jellegzetességek, sajátosságok bontakoznak ki, és nyomon követhetők olyan tényezők is, amelyek befolyásolni képesek a nyelvtanulást.

### **Kutatási kérdések, hipotézisek <sup>1</sup>**

Kutatási kérdéseim az értekezésemben bemutatott hat vizsgálatomhoz kapcsolódnak, melyek a 3.1.; 3.2. és 3.3. fejezetben kerülnek bemutatásra. Így az 1–3. kérdések a 3.1.1. alfejezetben; a 4–5. kérdések a 3.1.2. alfejezetben; a 6–7. kérdések a 3.2.1. alfejezetben; a 8. kérdés a 3.2.2. és 3.2.3. alfejezetekben és a 9–14. kérdések a 3.3. fejezetben bemutatott vizsgálatokhoz kapcsolódnak.

A kutatási kérdéseim bemutatása előtt azokra a háttérismeretekre reflektálok, amelyek alapul szolgáltak a kutatási kérdéseim és hipotéziseim megfogalmazásához, illetve felállításához. A könnyebb áttekinthetőség végett az egymás után felsorakoztatott kutatási kérdéseimet még egyszer bemutatom az értekezés felépítésének ismertetése előtt.

Vizsgálatok igazolták a magasabb iskolai végzettségnek (pl. Bosma és mtsai, 2003; Mulder és Hulstijn, 2011) és az aktivitásnak vagy aktív életmódnak (pl. Ghisletta, Bickel és Lövdén, 2006; Kemperman, Kuhn és Gage, 1998) az időskorúak kognitív működésére tett jótékony hatását. Az életkor előrehaladtával a beszélők nyelvhasználata szintén változásokon megy át (Trudgill, 1997), melyek többek között a kognitív változásoknak is köszönhetőek (állítja Czigler egy kerekasztal-beszélgetésen, melyről Fülöp, 2006 számol be). Már ezek a tények is alátámasztják azt, hogy a fiatalok és az időskorúak beszédproduktói különböznek egymástól. Épp ez a fajta nyelvhasználati különbség keltette fel bennem azt a kérdést, hogy az időskorúak milyenek ítélik a fiatalok nyelvhasználatát. A fentebb említett vizsgálati

---

<sup>1</sup> A kutatási kérdések és a hipotézis terminusok együttes használatának ötletét a következő tanulmány szolgáltatta: Albert, Á., and Kormos, J. (2004). Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning*, 54 (2). 277-310. Albert és Kormos (2004) mindkét terminust alkalmazta a vizsgálati módszerek részletezésekor (289. oldal). Értekezésemben a kutatási kérdések terminus használatát az indokolja, hogy a bemutatandó kutatás kvalitatív természetű. A kutatási kérdésekkel együtt a hipotézisek terminus együttes használatát pedig az indokolja, hogy az értekezésben szereplő vizsgálatokban, melyek publikációkként már korábban megjelentek, és melyekről konferencia előadásokat tartottam, hipotézisek szerepeltek. Ezekben a vizsgálatokban, melyeket az értekezés 3.1.1.; 3.2.1.; 3.2.2. és 3.2.3. számú alfejezeteiben ismertetek, az eredeti, azaz hipotézis terminust meghagytam.

eredményeiből és tényekből kiindulva fogalmazódik meg az 1., 2. és 3. kutatási kérdésem, melyek a következők:

1. Kimutatható-e valamilyen összefüggés az aktív életmód, a minél magasabb iskolai végzettség és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között?

2. Az iskolai végzettség és az életkor befolyásoló tényezőknek mutatkoznak-e a szókincsgazdagságot illetően?

3. Van-e összefüggés az időskorúak iskolai végzettsége között és aközött, hogy milyennek ítélik a fiatalok nyelvhasználatát? Más szóval, az időskorúak az iskolázottsági szinttől függetlenül egyformán megértik és elégedettek vagy elégedetlenek a fiatalok nyelvhasználatával?

Olyan vizsgálatok is születtek, amelyek a második nyelvnek, azaz az anyanyelven kívül, korábban tanult nyelvnek a harmadik nyelv tanulásában betöltött szerepét kívánták feltárni. Az itt bemutatott vizsgálatok a második nyelvnek a harmadik nyelv tanulására gyakorolt pozitív hatását igazolták. Bayona (2009) és Jaensch (2009) vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a magasabb szintű másodiknyelv-tudás nagyobb mértékben segíti a harmadik nyelv elsajátítását, mint a második nyelv alacsony szintű ismerete. Flynn (2009) vizsgálatában rávilágított arra, hogy a nyelvtanulók által előzetesen ismert nyelvek nyelvtani sajátosságai meghatározóak, alapjául szolgálnak az új nyelvi, azaz a harmadik nyelvi minták elsajátításában. Foote (2009) vizsgálatában fény derült arra, hogy a háromnyelvű csoportok következetesen jobban teljesítenek, mint a kétnyelvű csoport. Foote szerint a harmadik nyelvüket tanuló alanyok a második nyelvi tudásuknak köszönhetően voltak sikeresebbek, mint a második nyelvüket tanuló személyek. Ezek az eredmények biztatóak az én időskorú tanulóim angol nyelvtanulását illetően, hiszen egy kivétellel mindenki harmadik vagy akár negyedik/ötödik nyelvként kezdte el tanulni az angol nyelvet. Vizsgálatomban azt szeretném feltárni, hogy az időskorú nyelvtanulóim megítélése szerint a korábban tanult nyelvek segítik, vagy éppen gátolják az angol nyelv tanulását. Ezen kívül a tanulóimnak a szókincssel, kiejtéssel és nyelvtannal kapcsolatos vélekedését is fel szeretném tární. A 4. és 5. kutatási kérdéseim pedig így hangzanak:

4. Mi foglalkoztatja jobban a megvizsgált időskorú nyelvtanulókat: a bő és helyes szókincs, valamint a helyes kiejtés használata, vagy inkább a helyes nyelvtan alkalmazása?

5. A megkérdezett időskorúak megítélése szerint az új nyelvi elemek (mint amilyen a szókincs és nyelvtan) tanulását segítik-e vagy gátolják a korábban tanult más nyelvek?

Kutatási eredmények igazolták, hogy a „nyelvem hegyén van” jelenség, amikor ismerős szavakat ideiglenesen nem tudunk felidézni, sokkal általánosabb az idősök, mint a fiatalok körében (pl. Burke és mtsai, 1991; Evrard, 2002; Heine és munkatársai, 1999; Maddox, 1995). Evrard (2002) vizsgálati eredményei arra is rámutattak, hogy az idősök esetében a köznevek memóriából történő előhívása nem volt nehezebb, mint a fiataloknál, viszont a tulajdonnevek felidézésekor gyakrabban jelentkezett a „nyelvem hegyén van” jelenség az idősöknél, mint a fiataloknál. Ezeknek az eredményeknek köszönhetően fogalmazódott meg a 6. és a 7. kutatási kérdésem:

6. A képek megnevezésekor a megvizsgált idősöknél gyakrabban jelentkezik-e a „nyelvem hegyén van” jelenség, mint a fiataloknál?

7. Ez a „nyelvem hegyén van” jelenség egyformán érinti a tulajdonnevek és a köznevek felidézését időskorú és fiatal adatközlőim esetében?

Vizsgálatomban az adatközlőim nyelvi kreativitásának a feltárására is vállalkozom, melynek alapjául az időskorú és fiatal vizsgálati alanyaim írott és szóbeli narratívái állnak. A nyelvi kreativitás megállapításához Barkóczi és Zétényi (1981) standardizált tesztjében szereplő kreativitás-összetevők közül a narratívák szószámában mért mennyiségét és a narratív mondatokat vizsgálom, ezen kívül pedig a mondatkomplexitást és a szóismétlést is megvizsgálom, melyek szintén a nyelvi kreativitást tükrözhetik. Ezeknek a kreativitás-összetevőknek, változóknak a függvényében azt feltételezem, hogy a narratívák annál kreatívabbak, minél több szóból állnak, minél több narratív és összetett mondatot tartalmaznak, és minél kisebb az eltérő szószám, valamint az összes szószám hányadosa. A nyelvi kreativitással kapcsolatos kutatási kérdésem pedig így szól:

8. A megvizsgált idős adatközlők írott és beszélt narratívái nagyobb nyelvi kreativitást tükröznek-e, mint a fiatal adatközlők narratívái?

Az általam oktatott csoportokban a tanulók angol nyelvhasználatát befolyásolja az általuk ismert más idegen nyelv vagy nyelvek. Ezek a korábban tanult idegen nyelvek, mint például a francia és a német, grammatikai és lexikai (fonológiai-jelentéstani) interferenciákat okoznak az időskorúak és a fiatalok angol nyelvhasználatában (Şavli, 2009). Vizsgálatomban a nyelvi interferencia vizsgálata kapcsán a következő kérdésekre keresem a választ, mely egyben a 9. kutatási kérdésem:

9. A nyelvi interferenciák közül melyik mutatkozik erősebbnek vagy legerősebbnek az idősök és a fiatalok csoportjában?

A vizsgált tanulóknak a nyelvórákon történő szóbeli megnyilvánulásai bőbeszédűségről is árulkodhatnak. Így például bőbeszédűsége vallanak a tanóra témájától független, vagy azt plusz információkkal kiegészítő gondolatoknak, élményeknek a tanuló társakkal való megosztása, kifejtése. A szakirodalom szerint (pl. Arbuckle és Gold, 1993; Glosser és Deser, 1992; Gold és mtsai, 1988; James és mtsai, 1998; Pietilä, 1989; Pushkar Gold és Arbuckle, 1995) az életkor előrehaladtával a nyelvhasználatot egyre nagyobb mértékben jellemzi a bőbeszédűség, mint fiatal korban. Ez különösen igaz akkor, amikor az alanyok önéletrajzi társalgásokba bocsátkoznak. Viszont annak, hogy az idősek bőbeszédűek a normál kommunikációs helyzetben, nem feltétlenül következménye, hogy a nyelvórákon is bőbeszédűek lesznek. Mindezekből a tényekből kiindulva választ szeretnék kapni a 10. kérdésemre, amely így hangzik:

10. A bőbeszédűség gyakrabban jelentkezik az időskorú, mint a fiatal nyelvtanulóim esetében?

Julkunen (1989) szerint a tanulók motivációját az egyéni sajátosság (trait) motiváció és a feladatalapú motiváció képezik, amelyeknek meghatározó szerepük van abban, hogy a tanulók mennyire elszántak arra, hogy elvégezzenek egy feladatot. A feladatalapú motiváció olyan aspektusokkal áll összefüggésben, amelyek befolyásolják a tanulók részvételét, kitartását és feladatteljesítéssel kapcsolatos tulajdonságait egy bizonyos feladatban. Dörnyei (2002) szerint pedig a motiváció és a feladatteljesítés között erőteljesebb az összefüggés, mint a motiváció és a tanulók hosszú távon elért eredményei között. Ezeknek a tényeknek az alapján fogalmazódik meg a 11. kérdésem:

11. Az időskorú és a fiatal adatközlők esetében kimutatható-e valamilyen pozitív összefüggés a nyelvórai aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök között?

Horwitz (1985, 1988) és Kern (1995) a második nyelv tanulásával kapcsolatos hiedelmeket vizsgálták, és azt találták, hogy a nyelvtanulók és tanáraik számára fontos, hogy kiváló kiejtéssel fejezhessék ki magukat a célnyelven. Saját vizsgálatomban a célnyelvi kiejtés fontosságát jelölheti az a tény, hogy a tanulók rákérdeznek a helyes kiejtésre. És valószínű, hogy minél fontosabb számukra a helyes vagy a célnyelvit megközelítő kiejtés, annál gyakrabban kérdeznek rá a kiejtésre. Ennek a feltételezésnek a kapcsán fogalmazódik meg a 12. kutatási kérdésem, mely így hangzik:

12. Kik kérdeznek gyakrabban az angol szavak helyes kiejtésére: az időskorú vagy a fiatal nyelvtanulók?

A motiváció fontos szerepet tölt be a nyelvtanulásban, hiszen a nyelvérzéken kívül a motiváció az, amely a legmegbízhatóbb módon képes előrejelezni a célnyelvi teljesítményt és a tanulásban elért eredményeket (pl. Dörnyei, 1998, 2001a; Csizér és Dörnyei, 2005; Gardner és MacIntyre, 1993a; Spolsky, 2000). A motivációt többek között a tanulócsoporthoz és olyan komponensek is befolyásolni képesek, mint a csoportkohézió (Dörnyei, 1994). Kutatásomban a tanulók nyelvórai segítségnyújtását szeretném megvizsgálni, melynek a gyakorisága szintén utalhat a csoporttagok közti kapcsolatra, azaz a csoportkohézióra. 13. kérdésem megfogalmazásához az előbb említett vizsgálatok és megfontolások vezettek. A kérdés így szól:

13. Az időskorúak vagy a fiatalok segítik egymást gyakrabban a nyelvtanulási folyamatban, és leginkább milyen fajta segítségnyújtással szolgálnak egymásnak az időskorú és a fiatal nyelvtanulók?

Vizsgálatok igazolták, hogy időskorú bevándorlók a második nyelvhasználatuk folyamán gyakrabban váltanak anyanyelvükre, azaz gyakoribb náluk a kódváltás, mint a náluk fiatalabb bevándorlók esetében (pl. Clyne, 1982; Pietilä, 1989). Vizsgálatomban nem a magyar alapú kódváltást vizsgálom, hanem azt, hogy adatközlőim a tanult idegen nyelvek közül a korábban tanult nyelvekre váltanak-e át angol vagy magyar nyelvű megnyilatkozásaikban. Az adatközlők közül egy időskorú és egy fiatal személy kivételével mindenki előbb kezdte el tanulni a német, francia, orosz és/vagy más nyelveket, és csak azután kezdték el tanulni az angolt. Valószínűnek tartom, hogy vizsgálati alanyaim angol és magyar beszédük folyamán egy-egy szó, vagy kifejezés erejéig időnként átváltak az általuk korábban tanult idegen nyelvre vagy nyelvekre. Mivel a fentebb említett vizsgálatokban az időskorúak gyakrabban váltottak kódot második nyelvhasználatukban, jelen vizsgálatomban azt szeretném feltárni, hogy ebben az idegennyelv-tanulási környezetben az időskorú vagy a fiatal adatközlőim azok, akik gyakrabban váltanak kódot. A 14. kérdésem tehát így hangzik:

14. Az idős vagy fiatal nyelvtanulók angol nyelvhasználatában fordulnak elő gyakrabban a német, francia vagy más idegen nyelv alapú kódváltások? Milyen tényezőknek köszönhetőek ezek a fajta kódváltások?

A kutatási kérdéseim tehát a következők:

1. Kimutatható-e valamilyen összefüggés az aktív életmód, a minél magasabb iskolai végzettség és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között?
2. Az iskolai végzettség és az életkor befolyásoló tényezőknek mutatkoznak-e a szókincsgazdagságot illetően?
3. Van-e összefüggés az időskorúak iskolai végzettsége között és aközött, hogy milyenek ítélik a fiatalok nyelvhasználatát? Más szóval, az időskorúak az iskolázottsági szinttől függetlenül egyformán megértik és elégedettek vagy elégedetlenek a fiatalok nyelvhasználatával?
4. Mi foglalkoztatja jobban a megvizsgált időskorú nyelvtanulókat: a bő és helyes szókincs, valamint a helyes kiejtés használata, vagy inkább a helyes nyelvtan alkalmazása?
5. A megkérdezett időskorúak megítélése szerint az új nyelvi elemek (mint amilyen a szókincs és nyelvtan) tanulását segítik-e vagy gátolják a korábban tanult más nyelvek?
6. A képek megnevezésekor a megvizsgált időseknél gyakrabban jelentkezik-e a „nyelvem hegyén van” jelenség, mint a fiataloknál?
7. Ez a „nyelvem hegyén van” jelenség egyformán érinti a tulajdonnevek és a köznevek felidézését időskorú és fiatal adatközlőim esetében?
8. A megvizsgált idős adatközlők írott és beszélt narratívái nagyobb nyelvi kreativitást tükröznek-e, mint a fiatal adatközlők narratívái?
9. A nyelvi interferenciák közül melyik mutatkozik erősebbnek vagy legerősebbnek az idősek és a fiatalok csoportjában?
10. A bőbeszédűség gyakrabban jelentkezik az időskorú, mint a fiatal nyelvtanulóim esetében?
11. Az időskorú és a fiatal adatközlők esetében kimutatható-e valamilyen pozitív összefüggés a nyelvórai aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök között?
12. Kik kérdeznek gyakrabban az angol szavak helyes kiejtésére: az időskorú vagy a fiatal nyelvtanulók?
13. Az időskorúak vagy a fiatalok segítik egymást gyakrabban a nyelvtanulási folyamatban, és leginkább milyen fajta segítségnyújtással szolgálnak egymásnak az időskorú és a fiatal nyelvtanulók?
14. Az idős vagy fiatal nyelvtanulók angol nyelvhasználatában fordulnak elő gyakrabban a német, francia vagy más idegen nyelv alapú kódváltások? Milyen tényezőknek köszönhetőek ezek a fajta kódváltások?



## **Az értekezés felépítése**

A 2. fejezetben mutatom be az értekezésben szereplő vizsgálataim elméleti hátterét, melynek ismertetését a vizsgálataim bemutatására szolgáló 3. fejezetben folytatom. Ennek okára a következőkben térek majd ki. A 2.1. alfejezetben az időskor általános és nyelvi-kommunikációs jellemzőit ismertetem. Ezen belül az öregedés fizikai, szellemi, kognitív jellemzőit tárom fel, majd pedig a memória, memóriaműködés, valamint az időskorúak nyelvi jellemzőinek bemutatására is vállalkozom. A 2.2. alfejezetben a nyelvi attitűdök elméleti hátterére reflektálok röviden. A 2.3. alfejezetben pedig a nyelvtanulás szakirodalmi bemutatását a nyelvtanulói személyiség és a nyelvtanulók egyéni különbség változóin keresztül közelítem meg. Végül pedig kitérek az életkor második vagy idegennyelvtanulásban betöltött szerepére is.

A 3. fejezetben bemutatom azokat az empirikus vizsgálataimat, amelyeket magyar időskorú és fiatal adatközlőimmel végeztem. A 3.1. alfejezetben két kérdőíves attitűdvizsgálat keretében a megvizsgált adatközlők nyelvhasználattal és nyelvtanulással kapcsolatos véleményeinek a bemutatására vállalkozom, a 3.2. alfejezetben pedig olyan nyelvi jellemzőket vizsgálok, mint a lexikális elemeknek a mentális lexikonban való hozzáférése, és írott, valamint szóbeli narratívák nyelvi kreativitása. A 3.3. alfejezetben az időskorú és főiskolás nyelvtanulóim néhány idegennyelvtanulási jellegzetességét igyekszem feltárni. Az értekezést a 4. fejezetben található következtetésekkel zárom.

## 2. Időskorúak, a nyelv és a nyelvtanulás

### 2.1. Az időskor általános és nyelvi-kommunikációs jellemzői

#### 2.1.1. Az időskor meghatározása

Az öregedés tanulmányozásával a gerontológia foglalkozik, beleértve az öregedéssel együtt járó biológiai, szociológiai és pszichológiai változásokat.

Az idősök korcsoportját nem könnyű pontosan meghatározni. Gyakran használják az *idősebb ember* kifejezést, viszont ez is eléggé pontatlan (Beers, 2009: 2757).

A demográfiában általában a következő korcsoportokat különböztetik meg:

- *időskorú*: 65–74 éves
- *öregkorú*: 75–84 éves
- *aggastyánkorú*: 85 éves és idősebb (Paksy, 2008: 16).

Szabó (1987) például a következő életkorokba sorolta az idősöket:

- *idősödők* a 60–74 év közöttiek
- *idősök* a 75–89 év közöttiek
- *aggok* a 90 év fölöttiek

Vannak olyan szakemberek is, akik írásaikban megkülönböztetik az *előöregkort* vagy a *haladó öregedés korát* (presenium) az *aggkortól*.

„Az előöregkor: egyénenként az alkati típus szerint igen változó korszak, amelyben az öregedés határozott külső jelei ellenére a szervek nagyobb mérvű öregkori visszafejlődése még nem jelentkezik” (Szentágothai és Réthelyi, 2006: 341).

Az *aggkor*: általában 70–75 éves koron túl jelentkezik, amikor előtérbe kerülnek a szervezet visszafejlődési (involúciós) jelenségei (Szentágothai és Réthelyi, 2006: 341). Az *öregedés* definiálását legutóbb Semsei javasolta: „Az öregedés az életnek az az utolsó harmada, ahol a szervezet funkcióinak lassú, folyamatos romlása következik be (lehet az sejt, szerv, vagy szervezet szintű), s mely az egyed halálával végződik” (Semsei, 2008: 11).

#### 2.1.2. A demográfia szempontjai

A fejlett országokban az elmúlt fél évszázadban a népesség átlagos élettartama fokozatosan nőtt. Ezzel egyidőben a születések száma és aránya csökkent. Ennek következtében a fiatalok és középkorúak aránya csökkent, az idősök részaránya viszont jelentősen megnőtt. Ez érvényes Magyarországra is.

„Hazánkban a lakosság előregedése, az időskorúak számának és arányának növekedése már az 1960-as években elkezdődött” (Paksy, 2008: 16).

Magyarországon:

– a 65 éves és idősebb nők száma 1960-ban 518 ezer, aránya 10% volt; 2006-ban számuk 1 millió 10 ezer volt, arányuk 19%.

– a 65 éves és idősebb férfiak száma 1960-ban 373 ezer volt, aránya 7,8%, 2006-ban számuk 581 ezer volt, arányuk 12,1%.

### **2.1.3. Az öregedés fizikai és szellemi jellemzői**

A szervezet válaszreakcióinak sebessége a húszas évek közepére eléri a maximumát; s ettől a kortól kezdve – jóllehet lassan, de – folyamatosan csökken a reakció-sebesség. A hallás is ugyancsak a húszas évek derekán kezd romlani; és ennek következtében a magas hangokat is egyre kevésbé halljuk. Természetesen a hallás romlásának tempója is egyénenként változik; viszont általánosságban a nőknél lassabban megy végbe ez a fajta érzéki hanyatlás, mint a férfiaknál. Így könnyen megtörténhet az, hogy egy középkorú férfi nehezebben hall meg egy magasabb hangú csengőt, mint egy vele egyidős hölgy (Bernáth, 1997: 132).

A jó fizikai-fiziológiai állapot megőrzése az öregedés során szorosan összefügg az egyén mentális, azaz lelki egészségével. Sem a fizikális, sem a mentális egészségben bekövetkező hanyatlás nem az előrehaladó korosodás egyenes következménye (Iván, 2008: 36). Azt is érdemes megjegyezni, hogy az időskori hanyatlás a szokványos mindennapi tevékenységet általában kis mértékben vagy egyáltalán nem befolyásolja (Beers, 2009: 2757). Így az egészséges öregedés nem zárja ki az aktív és eredményes idegennyelv-tanulást sem, bár feltehető, hogy az időskor általános jellemzőivel összefüggésben eltérő jellemzőket találunk benne a fiatalok idegennyelv-tanulásához képest.

#### **2.1.3.1. Beszédzavarok**

Időskorban gyakran felléphetnek beszédzavarok. Három fontos beszédzavarformát különböztetnek meg a szakirodalomban. Ezek (a) a *diszfónia* (tartós, elhúzódó rekedtség); (b) a *dizartria* (a beszédmozgások koordinációs kivitelezésének zavara, melyhez leggyakrabban agyi keringési történések, motoros neuron betegség, Parkinson kór vezet); (c) az *afázia* (beszédzavar, mely enyhe formájában szótalálási nehézség lehet, súlyos formában a beteg nem fogja fel a szavakat, vagy egyáltalán nem képes beszélni; az afázia organikus eredetű, számos esetben agyi keringészavar következtében alakul ki). Diszfóniát eredményezhet a

hangképzésben fontos gégeizmok, hangszalagok sorvadása. Lényeges szerepet játszik a gégeizületek korlátozott mozgása, a nyálkahártya szárazsága. A diszfónia különböző betegségek meglétét is jelezheti; például a refluxbetegség is diszfóniát eredményezhet. Közismert, hogy időskorban a gégeizmok és hangszalagok meszesedése miatt a férfiak alaphangja emelkedik, a nőké pedig mélyül (Nagy, 2008: 245).

Az időskori beszédzavaroknak megvannak a sajátosságai és veszélyei; a hangadás és a beszédképesség változása, csökkenése vagy megszűnése ugyanis az idős személy szociális elszigetelődését és depresszióját fokozza (Nagy, 2008: 246).

### **2.1.3.2. Időskori hangszínezet**

A hangszínezet, akárcsak a hangterjedelem és a hangerősség, örökölhető tulajdonság, mely a testalkathoz is szorosan kapcsolódik. Azonban a hangszínezetet az öregedési folyamatok nagymértékben befolyásolni tudják. Ez az úgynevezett időskori hangszínezet nem egyértelműen beszédzavar, de kóros mértékben is eltérhet a normálistól. A gégeizületek megmerevednek, a porcok fokozatosan meszesednek és a hangképző izmok tónusa csökken. Mindezek a változások a zöngéhang általános gyengüléséhez vezetnek. Ezen kívül megrövidül a hangtartás és változik a hangmagasság, a hangterjedelem és a dinamika is. A beszédtempó lassabbá válik, és nő a szünettartások száma. Az évek, évtizedek elteltével a beszédhang lassú, fáradékony, fátyolosabb, színtelenebb, és akár reszkető is lesz. Az idősök beszédét egyre kevésbé jellemzik a nemi különbségek (Balázs, 1993). Ezek a változások negatív módon befolyásolhatják az időskorúak teljes beszédprodukciónak (Gósy, 2005: 340).

### **2.1.3.3. A beszédmegértés és kifejezés időskori változásai**

A *beszédteljesítmény* időskorral bekövetkező csökkenésének „perifériás” okai is vannak. A garatban és a szájüregben bekövetkező *sorvadásos folyamatok*, valamint a *protézis használata* nehezíti a hangképzést. Ugyanakkor a gondolkodási műveletek végrehajtási sebessége is csökken. A finom koordinációs zavarok miatt pedig a bonyolultabb szavak kiejtése nehezebb, a szóvégi hangzók könnyebben lemaradnak, s a felidéző emlékezet kisebb-nagyobb hozzáférési nehézségei csökkentik az aktív szókincset.

A beszéd megértését a hallászavar nehezítheti. Hallászavartól eltekintve az idősök esetében akkor is nehezítetté válik a beszédmegértés a mindennapok során, ha nem mutatható ki klinikai értelemben vett hallásromlás (Humes, 1996; Schneider és mtsai, 2002).

A felsorolt tényezők hatása egyébként különböző, a globális beszédteljesítmény (amelyre voltaképpen különféle csökkenések összegeződése jellemző) az idősek életminőségére egészséges körülmények között nincs befolyással.

#### **2.1.3.4. Az öregkori távollátás**

A szemlencse csökkent rugalmassága miatt keletkezik az öregkori távollátás (Rigutti, 2006: 97). A szemlencse rugalmasságának csökkenése következtében közelre nézéskor a szükséges alakváltoztatásának lehetőségét veszti el a szem, és romlik a „fókuszáló” képesség. Ez a látási rendellenesség az életkor előrehaladtával alakul ki: jellemzően a 40 éves kor körül kezdődik (Beers, 2009: 881).

#### **2.1.3.5. Az időskori nagyothallás**

A hallószerv öregedése gyakran öregkori halláscsökkenést idéz elő (Rigutti, 2006: 101), amelynek neve: *presbycusis*. Ez a jelenség rendszerint kétoldali, szimmetrikus. Kezdetben a magas hangokat nem hallja az ember, később a középső frekvenciájú hangok terén is jelentkezik ez a hallási rendellenesség. A halláscsökkenés fokozatosan megy végbe, és ez a fokozatos halláscsökkenés úgynevezett „szociális sükettség”-et idéz elő. Ez azt jelenti, hogy az időskori rosszul halló több ember társaságában nem képes aktívan részt venni (ez az úgynevezett „kocktélparti effektus”) (Nagy, 2008: 241). Időskori nagyothallókra jellemző, hogy a tisztahang hallása gyakran jobb, mint általában a beszédhallás; és az egyes szótagok percepciója is jobb, mint az egész mondatoké. A fülben kialakuló zajérzet, a pszichés zavarok az idős nagyothallót növekvő mértékben szigetelik el a környezetétől. Ezáltal depresszió, bizalmatlanság, vagy akár üldöztetési téveszme léphet fel (Nagy, 2008: 242).

#### **2.1.3.6. Az agy „öregedése”**

Az agy is öregszik, és a 40. életév után évente átlagosan 9 grammal csökken a tömege (Rigutti, 2006: 85). Viszont az agy morfológiai struktúrájának megváltozása a 60–65. évtől válik makroszkopikusan láthatóvá (Degrell, 2000). A működésképes idegsejteknek az elvesztése előrehaladó agyi elfajulást idéz elő; és ezáltal az intellektus többé-kevésbé súlyosan károsodik. Az öregkori „elbutulás” (*demencia*) különböző válfajai a 65 évesnél idősebbeknek körülbelül a 4%-át érintik. Ennek az aránya, azonban, akár 20%-ig is nőhet a 80 évesek körében. Az öregkori „elbutulás” egyik legismertebb előidézője nem más, mint az érlelmeszesedés (Rigutti, 2006: 85).

### **2.1.3.7. Az intellektuális képességek kérdése az időskorban**

Az életkorral összefüggő intellektuális képességeknek a fejlődését nehéz megbízhatóan vizsgálni. Ez elsősorban azért nehézkes, mert nem pusztán az életkori különbségek, hanem az eltérő élettörténetek is okozhatják az idősek és fiatalok közötti intellektuális, valamint emlékezési teljesítményekben elért különbségeket. Az életben megtapasztalt nagymértékben befolyásolják azt, hogy a különböző korosztályok hogyan gondolkodnak, milyenek az ismereteik és értékrendszerük hogyan alakul.

Az *évjáráthatás* könnyen megtapasztalható úgy időseknél, mint fiataloknál, hisz például más volt húszévesnek lenni az ötvenes években, mint a kilencvenes években. Napjainkban általában több évig tart az iskolai képzés, többen érettségiznek és tanulnak tovább valamilyen felsőoktatásban, mint régen. A mai fiatalok nagyobb számban iskolázottak, mint az idősek; így például egy (verbális) intellektuális teljesítményt mérő tesztben az idősek és fiatalok eredményeinek különbsége félrevezető lehet. Nemcsak az iskolázottsági szintkülönbségek okozhatják a két korosztály vizsgálati eredménykülönbségét, hanem például az is, hogy az idősek általában kevésbé motiváltak, azaz nem feltétlenül akarják (vagy tudják) a legjobb teljesítményüket nyújtani.

Ehhez a fajta *keresztmetszeti vizsgálathoz* képest megbízhatóbbnak tűnik a *hosszmetszeti (longitudinális) vizsgálat*, amikor ugyanazt a populációs mintát évtizedekig vetik alá különböző intelligenciavizsgálatoknak. Ennek keretében ugyanazoknál a személyeknél követhető nyomon az, hogy mely területeken és milyen mértékben következtek be változások. A hosszmetzeti vizsgálatok hátránya viszont az, hogy nagyon költségesek, és sokkal hosszabb idő alatt mutathatók ki vizsgálati eredmények, mint a keresztmetszeti vizsgálatok esetén. Ezen kívül pedig idővel azok a vizsgálati szempontok, eljárások és eszközök, amelyek a vizsgálat kezdetén még korszerűek voltak, elavulhatnak.

### **2.1.3.8. A figyelmi folyamatok az időskorban**

A felnőttkor során a figyelmi folyamatok egy része lassan hanyatlik, más része viszont nem változik az életkor előrehaladtával. A figyelmi folyamatoknak az a része, amely az öregedéssel romlik, nem más, mint a *kontrollált figyelmi folyamatok*; míg a másik rész, amely időskorban sem mutat jelentős csökkenést, az a figyelmi folyamatoknak az *automatikus* része. Míg a *kontrollált figyelem* akaratlagos, vagyis mentális erőfeszítést igényel, addig az *automatikus figyelemhez* szándékos odafordulás és erőfeszítés nem szükséges. Új dolgok tanulásakor a *kontrollált figyelem* lép működésbe, amelyet elsajátítás és begyakorlás után az *automatikus figyelem* vált fel (Bernáth, 1997: 133). Szakértők szerint a kontrollált figyelmi

folyamatok hanyatlása nem annyira a korosodás, mint a gyakorlat hiányának a következménye.

Czigler és munkatársai (1995) vizsgálati eredményei alapján az időseknek (hatvanéves kor körül) nehezebben megy az újszerű, váratlan dolgokra való felfigyelés, azaz az orientációs reakció nehezkesebb, mint a fiataloknál (huszonéveseknél). A kor előrehaladtával az emberek kerülnek az olyan helyzeteket, amelyekben kontrollált figyelmi folyamatokat kellene igénybe venni, illetve újszerű eseményekre kellene felfigyelni. Az idősek jobban érzik magukat a megszokott, ismerős helyzetekben, körülményekben, amelyekben az automatikus figyelmi folyamatok még meglehetősen jól működnek.

#### **2.1.3.9. Megjegyzések az intelligenciáról, a verbális intelligenciáról és az érdeklődésről**

A korról az *intelligencia* is változik, de ez a változás összetett képet mutat (Bernáth, 1997: 134). A *verbális intelligencia* folyamatosan növekszik kb. hatvanéves korig. A *nem verbális intelligencia* viszont a huszonéves kor közepéig nő, ezután pedig kb. negyven éves korig ezen a szinten marad, majd folyamatosan romlik. A *folyékony intelligencia*, amely a problémahelyzetekhez való rugalmas alkalmazkodást jellemzi, a húszas életevek elején hanyatlani kezd. Ezt a fajta intelligenciát nem befolyásolja a tapasztalat. Viszont a *kikristályosodott intelligencia*, amely a megszerzett tudást és élettapasztalatot jellemzi, még hatvan éves kor után is növekedhet. Ezen felismerések tükrében akár azt is mondhatnánk, hogy míg a fiatalok gyorsabbak, az idősek bölcsebbek.

Az *érdeklődés* is megváltozik a korról. Az idősek egyre inkább olyan személyekhez kötődnek, akik már nem élnek, illetve olyan eseményekhez, amelyek rég elmúltak (Bernáth, 1997: 135).

### **2.1.4. Az öregedés kognitív jellemzői<sup>2</sup>**

#### **2.1.4.1. Kognitív képességek és teljesítmények az intelligencia tükrében**

Időskorban a biológiai változásokat nem egyforma mértékben és tempóban követik a különféle kognitív változások. Ezzel szemben a XX. század legnagyobb részében még úgy

---

<sup>2</sup> A dolgozat 2.1.4, 2.1.5 és 2.1.9 részében szereplő egyes, korábban főiskolai körökben és konferenciákon hozzáférhetővé tett, de még nem publikált szövegeimet tudtomon és beleegyezésem nélkül számomra ismeretlen internetes oldalak ([http://www.eujegyzet.eoldal.hu/cikkek/2---gerontologia/intellektualis-hanyatlas - etelminoseg-idoskorban -depresszio -delirium -dementia.html](http://www.eujegyzet.eoldal.hu/cikkek/2---gerontologia/intellektualis-hanyatlas-etelminoseg-idoskorban-depresszio-delirium-dementia.html)) használják anélkül, hogy hivatkoznának rá. Én minden ilyen szöveglopástól elhatárolódom.

vélték, hogy a kognitív és a biológiai képességek időben párhuzamosan fejlődnek és hanyatlanak. Ennek értelmében (a) mindkét képesség (a biológiai és a kognitív) gyorsan fejlődik a születéstől a serdülőkorig, (b) viszonylag keveset változik a felnőttkor folyamán, (c) viszont időskorban hanyatlásnak indul, (d) és az öregkori „elbutulás” is bekövetkezhet.

Ma már a szakértők elismerik, hogy bizonyos kognitív képességek romlanak az idő múlásával, azonban némi bizonytalanság van azzal kapcsolatban, hogy pontosan melyek ezek a képességek, és milyen módon változnak meg.

Mindemellett Horn és Donaldson (1980) kétféle *kognitív változást* állapított meg, mely – szerintük – két, alapvetően eltérő intelligencia létezésének köszönhető:

(a) Egyfelől adottak azok a teljesítmények, amelyek a felnőttkorral hanyatlani kezdenek. Ezek a teljesítmények a *folyékony intelligencián* alapulnak, és ehhez a fajta intelligenciához az emberek akkor folyamodnak, amikor a különféle problémamegoldásokban új információkat kell kezelniük, feldolgozniuk.

(b) Másfelől pedig vannak azok a teljesítmények, amelyek javuló tendenciát mutatnak a felnőttkor folyamán. Ezekben a teljesítményekben az emberek *kikristályosodott intelligenciát* használnak, mégpedig olyan intelligenciát, amelyet az emberek tapasztalataikból egy életen át építenek (Cole és Cole, 1997: 679).

Horn és Donaldson (1980) szerint a „folyékony intelligencia” olyan biológiai adottság, amely nagy részben öröklött, és amely más biológiai képességekkel párhuzamosan javul, majd pedig romlik. Ez a fajta intelligencia szükséges olyan intellektuális feladatok megoldásában, mint amikor például ismert szavakból új analógiákat kell létrehozni (például: *A regénynek az az író, mint az operának a ...; válasz zeneszerző*); vagy ahol egy számsorozatot kell folytatni (például *42, 9, 43, 13, 44, 17, 45, 21, 46, ...; válasz 25, 47, 29*); vagy több egymással kapcsolatban nem álló szót kell megjegyezni. Az ilyen és hasonló feladatok megoldásában a teljesítmény 30 éves kor után jelentős romlásnak indul.

A folyékony intelligenciával ellentétben, a „kikristályosodott intelligenciát” a *kulturálisan szervezett tapasztalatok* befolyásolják. Ez az utóbbi fajta intelligencia folyamatosan gyarapszik, és hanyatlani csak akkor kezd, amikor a minden viselkedést megalapozó biológiai alap is jelentős hanyatlásnak indul. Ezért van az, hogy például a távoli múltból származó információ visszahívásának a képessége felnőttkorban enyhén javul, és csak 60 éves kor körül kezd enyhén hanyatlani. Az olvasott vagy hallott szöveg értelmezésének képessége is javul, mégpedig jelentős mértékben 60 éves korig, majd ez a fajta képesség is csökkenni kezd (Cole és Cole, 1997: 678–9).



#### **2.1.4.2. A kognitív képességek változása**

Baltes és munkatársai (1992) is „kettős folyamat” létezésével magyarázzák a felnőttkori kognitív változásokat. Így egyfelől megkülönböztetik az emberi gondolkodás öröklött, egyetemes jellemzőitől függő *mentális mechanikát*. Másfelől pedig megállapítják a gazdag tudásalaptól és kulturális háttértől függő *pragmatikai jellemzőket*. Baltes szerint mindig ennek a kétfajta teljesítménynek (tehát a mentális mechanikának és a pragmatikai jellemzőknek) a keveréke tükröződik egy személy intellektuális működésében. A felnőttek kognitív változását pedig legfőképpen az jellemzi, hogy az emberek növekvő pragmatikai képességei ellensúlyozzák az agy hanyatló teljesítményét, vagyis a „demenciát” (Cole és Cole, 1997: 679).

Ezt a tényt igazolják de Bot és Makoni (2005) vizsgálatukban nyert eredmények, amelyek arra mutatnak rá, hogy az alacsonyabb iskolázottságú alanyoknak a demenciája előrehaladottabb, mint a magasabb iskolázottsággal rendelkezőké. Ily módon az iskolázottság mértéke összefüggésbe hozható a demenciaszinttel, de nem szükségképpen kapcsolódik össze az idősödő alanyok kommunikációs hatékonyságával. A kognitívan ép egyének esetében általában azoknál észlelhető szegényesebb kommunikációs készség, akiknél kimutatható bizonyos mértékű demencia.

A kognitív képességek pontos meghatározásának a bizonytalanságához még negatív módon társul az a sok mérési probléma, amely megnehezíti a határozott következtetések hozatalát a felnőttek kognitív változásáról. Például nem mindegy, hogy *keresztmetszeti* vagy *hosszmetszeti* kutatásokban vizsgálják ezeket a kognitív változásokat, mint ahogy erre feljebb már utaltam.

#### **2.1.4.3. Az általános lassulási elmélet**

*Az időskori kognitív változással* összefüggő két legismertebb pszichológiai terminus az *általános lassulási elmélet* és a *gátlási működések hatásfokának csökkenése* (Czigler, 2003: 343).

Az eredmények szerint a lassulás kisebb mértékű az automatikus folyamatoknál, mint azoknak a figyelmi folyamatoknak a területén, ahol több környezeti változás („inger sajátság”) együttes feldolgozása történik. A lassulás hatása lehet az, hogy megterhelő helyzetekben az idősöknek csökkent kapacitás áll rendelkezésükre az információk rögzítésében. Ugyanakkor a figyelmi folyamatok területén sajátos kettősség figyelhető meg az idős embereknél: egyrészt az új, váratlan ingerekre (változásokra) csökken az érzékenység, másrészt ezeknek a változásoknak a hatása hosszabb ideig marad fenn, mint fiatalabbaknál.

Mind az *általános lassulási elmélet*, mind a *gátlási működések hatásfokának csökkenése* könnyen kapcsolatba hozható idegrendszeri változásokkal. Az idősök kognitív rendszerének működésében különböző „figyelmi” és „végrehajtó” működéseket olyan alapvető keringési és neuromorfológiai változások befolyásolnak, amelyek idegrendszeri területek által szervezett mentális funkciókat érintenek. A lassulási folyamatok pedig éppen azokban az esetekben a legnagyobbak, amikor ezeknek a kognitív rendszereknek nagy a terhelése. A mentális lassulással csökken a *feldolgozási sebesség*. Ennek következtében a feldolgozási folyamatok sikeres végbemeneteléséhez nincs elegendő idő. A későbbi szakaszokra nem jut elég idő, mert a megelőzőek igénybe veszik az idő túlnyomó részét. Ezen kívül az egyidejűleg rendelkezésre álló információ mennyisége is redukálódhat.

A gátlási folyamatok hatékonyságának romlását gyakran összefüggésbe hozzák a legfőképpen frontális területeken mutatkozó vérellátási változásokkal (Shaw és mtsai, 1984; West, 1996). Hasher és Zacks (1988) szerint a gátlási folyamatok befolyásolják a munkaemlékezet tartalmát. A gátlási folyamatok hatékonyságának csökkenésével a kognitív működésekben fokozódik a „nem kívánt” elemek interferenciájának szerepe és válaszok szerveződnek akkor, amikor az információfeldolgozás még nem ért el optimális szintet (Czigler, 2000). Ezért a gátlási folyamatok hatékonyságának csökkenésével csökken az idősök emlékezeti és gondolkodási teljesítménye.

Baltes (1987) megfogalmazásában túlzás az a sztereotípiája, amely szerint a felnőttkorban egyöntetű és elkerülhetetlen hanyatlás megy végbe (az élet legutolsó szakaszának kivételével); ezt látszik igazolni az idősök nyelvhasználatára, nyelvtanulására vonatkozó kutatások eredményei is. Az intellektuális működések bizonyos vonatkozásai valóban hanyatlani kezdenek, mint amilyen például az újszerű problémák kezelésének rugalmassága, ezt azonban a legtöbb mindennapi feladatban az élettapasztalat, a tudás és a készségek kiegyensúlyozzák (Cole és Cole, 1997: 681).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A szakirodalom áttekintését a vizsgálataim bemutatásánál folytatom. A szakirodalmat azért tekintem át a standard megoldástól eltérő helyen, hogy egyértelműbb legyen az összefüggés az adott vizsgálat és a hozzá kapcsolódó szakirodalom között. Máskülönben túl messze kerülne egymástól az irodalom a vizsgálattól.

## 2.1.5. Memória

### *A memória /emlékezet három szakasza*

Az *emlékezet* nem más, mint emberi mivoltunk egyik legkritikusabb mentális jelensége. Emlékeink határoznak meg szinte mindent: azt is, hogy például milyen döntéseket hozunk, vagy mit teszünk egy adott helyzetben (Atkinson és Hilgard, 2005: 294).

Az *emlékezet* nem egységes entitás vagy rendszer, mint például a szív vagy a máj. Sok különböző bonyolult rendszerből áll, amelyeknek közös tulajdonságuk, jellemzőjük az, hogy információt tárolnak és hívnak elő (Baddeley, 2005: 19).

Az információt érzékszerveinken keresztül fogadjuk. Továbbá az, hogy valamit látunk, hallunk, szagolunk, befolyásolja, hogy milyen információt hívunk elő. Ez annál is inkább így van, mert emlékeink, bizonyos értelemben, észleleteink lenyomatai (Baddeley, 2005: 28).

Az emlékezet három részre, azaz szakaszra bontható fel. Ezek a következők:

1) A *kódolási szakasz* az, amelyben a környezeti információkat jelentéssel bíró egységekké alakítjuk át és tároljuk. Ez az a szakasz, amikor például valakinek a nevéhez és arcához rendelt információkat viszünk be a memóriánkba. 2) A *tárolási szakaszban* valamennyi időre megőrizzük az információt. 3) Az *előhívási szakasz* során megpróbáljuk visszaszerezni azt az információt, amit korábban az emlékezetünkbe mentettünk és ott tároltunk.

A három közül bármelyik szakaszban megtörténhet az, hogy az emlékezetünk cserben hagy minket. Például, ha egy alkalommal bemutatták nekünk Zsófit, de a második találkozáskor nem jut eszünkbe Zsófi neve, akkor a hibát a három szakasz közül bármelyikben kereshetjük. Ha a *kódolási szakaszban* van a hiba, akkor már Zsófi arcát vagy a nevét nem sikerült jól elmentenünk; ha a *tárolási szakaszba* csúszott hiba, akkor útközben valahol elvesztettük a nevét; vagy ha az *előhívási szakasz* hibás az emlékezeti deficitért, akkor az arcát nem úgy rendeltük hozzá a nevéhez, hogy egyik a másikat elő tudná hívni.

Újabb vizsgálatok eredményei arra utalnak, hogy az emlékezés különböző szakaszai az agy eltérő képleteihez kötődnek (Atkinson és Hilgard, 2005: 295).

Ami a *tárolás időtartamát* illeti, a különböző emlékezeti rendszerek tárolási ideje terjedhet egy másodperctől egy egész élethosszig (Baddeley, 2005: 19). Természetesen létezik olyan emlékezeti tárolás is, amely egy másodperc töredékéig tart, de az ilyen szenzoros emlékeket az észlelési folyamatok részének tekintik (Baddeley, 2005: 28). A rövid és hosszú idejű tárolást különböző memóriatípusok végzik (Atkinson és Hilgard, 2005: 295).

A *tárolási kapacitást* tekintve is nagy különbséget mutatnak az emlékezeti rendszerek: nagy a skála a kis kapacitású, akár csak egy-két másodpercig tartó rövid távú emlékezettől a

hosszú távú emlékezetig. A hosszú távú emlékezet képes kapacitásban és flexibilitásban felülmúlni napjaink legnagyobb teljesítményű számítógépeit is (Baddeley, 2005: 19).

### **2.1.5.1. Emlékezet és az időskor**

#### ***Az emlékezet romlása időskorban***

Az öregedés egyik legjobban ismert jelensége nem más, mint az emlékezetromlás. Az idős emberek gyakran panaszkodnak emlékezeti problémákról. Így például nem jutnak eszükbe nevek, nem jut eszükbe, hogy hova tettek valamilyen tárgyat stb. Viszont időskorban az emlékezeti problémák nem tükrözik romlást az emlékezet összes területén.

Johansson és Berg (1989) egy tíz évig tartó longitudinális vizsgálatban figyelték a *rövid távú memória* változását idős emberek esetében. Az eredmények szerint a rövid távú memória jóllehet kis mértékben, de mindenképpen romlik a kor előrehaladtával. Ebben a vizsgálatban az emlékezeti letapogatás módszerét alkalmazták.

Az idős embereknek megmutattak egy számsort, amely néhány elemből állt. Ezután pedig megjelenítettek egy számot, amelyről el kellett dönteni, hogy szerepelt-e az előzőleg mutatott számsorozatban vagy nem. A rövid távú memória változását más módszerekkel is vizsgálták, amikor ennek a fajta memóriának a romlása nem volt kimutatható. Ezek közé a vizsgálati módszerek közé tartozik például a „recenciahatás”, amikor egy lista tanulásakor az utolsó néhány elemre jobban emlékszünk, mint a középsőkre: A Brown–Peterson-féle eljárás módszere pedig az, hogy amikor néhány másodperces figyelemelterelő feladat után egy hárombetűs sorozatot kell felidézni (Nilsson 1993). Tehát az alkalmazott vizsgálati módszerektől függ, hogy az öregedéssel járó rövid távú memóriaromlása kimutatható-e vagy nem.

Azokban az esetekben, amikor az idős embereknek kontrollált figyelmi folyamatokra, jelentős figyelmi kapacitásra van szükségük ahhoz, hogy az emlékezeti feladatokat jól el tudják végezni, az idős emberek gyengébben teljesítenek, mint a fiatalok. Ilyen esetek például azok, amikor különböző dolgokat kell *felidézni*. Amikor az emlékezeti feladatokban csak *felismerést* kell alkalmazni, az idős emberek és fiatalok teljesítménykülönbsége kisebb. Ezek a feladatok inkább automatikus feldolgozást igényelnek (Bernáth, 1997: 134).

#### ***Az emlékezet kutatásának további kérdései***

Verhaeghen, Marcoen és Goossens (1993) az emlékezet időskori változásait vizsgálták, és azt találták, hogy az idős emberek a fiatalokhoz képest jóval gyengébben teljesítettek az emlékezeti terjedelemben, vagyis abban, hogy valaki például hány egyjegyű számot

képes a bemutatás sorrendjében megjegyezni. Ez a fajta *rövid tartamú emlékezeti* feladat olyan emlékezeti rendszert vizsgál, amely részt vesz a *munkaemlékezetben*. Ez az emlékezeti rendszer ugyanakkor időlegesen információkat tárol és műveleteket végez olyan kognitív működések esetében, mint amilyen *a megértés, a tanulás és a következtetés* (Baddeley, 1986). A munkaemlékezet teljesítménye legfőképpen a feldolgozási sebesség csökkenésének hatására romlik időskorban.

Az *epizodikus emlékezetet* illetően jelentős életkori hatások mutatkoznak. Ez a fajta emlékezet új ismeretek elsajátításáért felelős, valamint azért, hogy ezeket az új ismereteket összefüggésbe tudjuk hozni önmagunkkal és környezetünkkel.

Az *indirekt emlékezet* az emlékezet azon területe, ahol nem, vagy csak nagyon kis mértékben adódnak életkori eltérések. Az indirekt emlékezet vizsgálatokban a feladat például az, hogy értelmes szóvá kell kiegészíteni töredékeket. Megvizsgálják azt is, hogy előzetes tapasztalatok hogyan befolyásolják a személy választát. Például a „\_ \_ \_ k \_ zet” láttán eszünkbe juthat az „emlékezet” szó, vagy a „szerkezet”. Noha ezekben a vizsgálati feladatokban ismereteket, tudást mérnek, nem kérik a valamilyen helyen, valamilyen időpontban tapasztalt események, szavak, tárgyak visszaadását. Tehát az indirekt emlékezet feltárásánál az elterjedt előfeszítéses (priming) módszert alkalmazzák, amikor szótöredékeket kell kiegészíteni (Light, Singh és Capps, 1986), akár szótó-kiegészítésnél vagy torzított szavak olvasásakor (Light és Singh, 1987), vagy amikor képeket kell megnevezni (Mitchell, 1989). Ilyen vizsgálatokban azonos eredmények születtek időseknél és fiataloknál egyaránt.

A *direkt emlékezetben* viszont romlás mutatható ki az életkor előrehaladtával. Az emlékezet direkt vizsgálata a felidézéssel (Mi történt tegnap hat órákor?) és a felismeréssel történik (Ezt az újságot kerested?). Felidézés esetében adott a kontextus, és vissza kell emlékezni arra, hogy mi volt ebben a kontextusban. A felismerés esetében azonban adott valamilyen tárgy vagy esemény, és vissza kell emlékezni, hogy megfelelő-e a kontextus. Light (1991) szerint az időseknél a direkt emlékezeti tesztelésben nemcsak a kontextusra romlik az emlékezet, hanem arra is, ami a kontextusban történt (azaz a tárgyra). Light (1992) rámutat arra, hogy túlnyomó részt a nem verbális kontextus hatása csökken időskorban (Czigler, 2000: 109).

A *szemantikus emlékezet* az általános ismeretekre, a kristályosodott intelligencia területére vonatkozik. Ebben a fajta emlékezetben nagy életkori romlás nem mutatható ki.

A *prospektív emlékezet* a jövőben elvégzendő feladatokkal kapcsolatos emlékezet, így olyankor hívjuk segítségül, amikor például arra kell emlékezni, hogy mikor kell bevenni a

gyógyszert vagy legközelebb mikor kell elmenni az orvoshoz, mikorra beszéltünk meg egy találkozót stb. Életkori eltéréseket a prospektív emlékezet területén is ki lehetett mutatni.

Azokban a teljesítményekben mutathatók ki életkori változások, amelyek a folyékony intelligenciát tükrözik. Így teljesítménycsökkenés tapasztalható olyan kognitív működésekben, mint amilyen a problémamegoldási és a gondolkodási folyamatok.

#### **2.1.5.2. A rövid távú emlékezet**

Az *emlékezet fajtája* az információk jellegétől is függ, vagyis attól, hogy az adott információk éppen tények vagy készségek (Atkinson és Hilgard, 2005: 295).

A rövid távú emlékezet és a figyelem elméletei közeli kapcsolatban állnak egymással. A munkamemória központi végrehajtnak nevezett komponense például úgy működik, mint egy ellenőrző figyelmi rendszer, más szóval nagyon hasonlít a figyelemre (Baddeley, 2005: 58). Baddeley modellje szerint a munkamemóriának másik két összetevője van az említett komponensen, 1) a tudatos kontrollt végző, korlátozott kapacitású központi végrehajtn kívül. Ezek: 2) a beszédalapú információ tárolására szolgáló fonológiai hurok (eredetileg artikulációs hurok) és 3) a vizuális-téri vázlatfüzet, amely a vizuális-téri információkat tárolja (Eysenck és Keane, 2003).

#### ***A rövid távú emlékezet kapacitása***

Joseph Jacobs londoni tanár kísérlete meg először közvetlen módon felmérni a rövid távú emlékezet kapacitását. Ő arra volt kíváncsi, hogy a tanítványainak mekkora a mentális teljesítménye. Ő dolgozta ki azt a módszert, amelyet „a memóriaterjedelem mérésének eljárásaként” ismerünk. E módszer abban áll, hogy a kísérleti személyeknek „egy az egyben” meg kell ismételnük azt a sor elemet, többnyire számot, amit bemutatnak nekik. A sorozat általában egy elemmel kezdődik és ez fokozatosan mindaddig nő, amikor a személy már nem tudja helyesen visszamondani a sorozatot. A személy memóriaterjedelmének a határa az a pont lesz, ahol a sorozat 50%-át még fel tudja idézni (Jacobs, 1887).

Kísérletből nyert eredmények arra is rámutattak, hogy az auditív bemutatás valamivel jobb teljesítményhez vezet, mint a vizuális. Így valószínűleg jobban fogunk emlékezni arra a telefonszámra, amit hallottunk, mint amit olvastunk (Ryan, 1969). Az is jellemző, hogy valamivel jobban emlékszünk az első és az utolsó elemekre, valamint a hármasával való csoportosítással lehet a legjobb eredményt elérni (Wickelgren, 1964).

### **2.1.5.3. A munkamemória**

#### ***A munkamemória meghatározása***

A rövid távú emlékezeti rendszereknek azt a szerveződését nevezzük *munkamemóriának*, amelynek döntő szerepe van jó néhány *megismerési feladatban*, mint amilyen a *következtetés*, a *tanulás* és a *megértés*, (Baddeley, 2005: 23). A *munkamemória* átmenetileg információkat tárol és kezel („manipulál”) a megismerési vagy kognitív feladatok (pl. a tanulás, a megértés, a következtetés) végrehajtása közben (Baddeley, 2005: 88).

Az emberek a munkamemória-kapacitást illetően is különböznek egymástól, és valószínűleg ennek a különbözőségnek is betudható az egyének egymástól eltérő nyelvi teljesítménye. A nagyobb munkamemória-kapacitás jobb mondat- és szövegértést tesz lehetővé azokban a feladatokban, ahol a feldolgozás után kérdésekkel vizsgálják a megértést (Németh, 2006).

#### ***A munkamemória-modell***

Kutatásokból nyert bizonyítékok alapján Baddeley és társai leírtak egy olyan munkamemória-modellt, amelyben egy kontrolláló figyelmi rendszer néhány periférikus alrendszer működését ellenőrzi és koordinálja. Ebben a modellben a figyelmi ellenőrző rendszer a *központi végrehajtó* nevet kapta, és az alrendszerek közül csak kettővel foglalkoztak részletesebben, mégpedig az (a) *artikulációs vagy fonológiai hurokkal* és a (b) *téri-vizuális vázlattömbbel*. A kutatók feltételezése szerint az *artikulációs vagy fonológiai hurok* a beszéd alapú információk manipulálásáért felelős, míg a *téri-vizuális vázlattömb pedig* a vizuális képek felépítésében és manipulálásában játszik szerepet (Baddeley, 2005: 92).

#### ***A fonológiai hurok***

A munkamemória komponensei közül a legegyszerűbb alkotóelemet, a fonológiai hurkot vizsgálták a legalaposabban és a legintenzívebben (Baddeley, 2005: 93). Ennek a komponensnek vagy alrendszernek fontos szerepe van a kogníció fejlődésében, a beszéd és olvasás elsajátításában, a beszédmegértésben, valamint a szókincs elsajátításában is (Baddeley, 2005: 118).

Feltételezések szerint a fonológiai huroknak két alkotóeleme van. Az egyik komponens a *fonológiai tár*, mely a beszéd alapú információ megtartásával foglalkozik. A másik komponens pedig az *artikulációs kontrollfolyamat*, amely a belső beszéden alapul. A *fonológiai tár* emléknymoi másfél vagy két másodperc lefolyása alatt elhalványulnak és

„előhívásuk”, azaz felidézésük lehetetlenné válik. Az *artikulációs kontrollfolyamatok* segítségével azonban ezeket az emléknyomokat frissíteni tudjuk, mivel a folyamatok „kiolvassák” és „visszatáplálják” (úgy is értelmezhetnénk, hogy ezek a folyamatok azonosítják és visszahelyezik) az információt a fonológiai tárbba. A „hangtalan ismételtetés” háttérben például ez a folyamat áll. Az *artikulációs kontrollfolyamatok* arra is képesek, hogy az írott információt át tudják alakítani fonológiai kóddá és a *fonológiai tárbba* is be tudják vinni (Baddeley, 2005: 94; Eysenck és Keane 2003).

### ***Belső beszéd***

Valószínűnek látszik, hogy a belső beszéd sem működésében, sem fejlődésében nem függ a hallható beszédétől. Épp ezért az „artikulációs hurok” elnevezésnél megfelelőbbnek tűnik a „fonológiai hurok” elnevezés, mivel az „artikulációs hurok” magában foglalja az artikulációs (vagyis a hallható beszéd képzésével kapcsolatos) folyamatokat (Baddeley, 2005: 110).

### ***Nyelvi megértés***

Valószínű, hogy a fonológiai hurok a beszédmegértés és a beszédprodukciónak evolúciója során alakult ki (Baddeley, 2005: 111).

Kutatási eredmények arra utalnak, hogy a fonológiai tárnak van valamilyen szerepe a megértésben, különösen, ha a megértendő anyag komplex és nagy kapacitást igényel. Azt is feltételezték, hogy a fonológiai hurok csak másodlagos szerepet játszik a megértésben, hiszen csak kiegészítő támogatást jelent (Baddeley, 2005: 113).

### ***Hosszú távú fonológiai tanulás***

Pszichológusok kutatási eredményeik alapján arra következtettek, hogy a fonológiai hurok második funkciója a fonológiai tanulás. Ha ez így van, akkor a fonológiai huroknak nemcsak az idegen nyelv, hanem az anyanyelv elsajátításában is döntő szerepe van (Baddeley, 2005: 116).

#### **2.1.5.4. A hosszú távú emlékezet**

Míg a rövid távú memória jellemző reprezentációja akusztikus és vizuális jellemzők összessége, a hosszú távú emlékezet a jelentésen alapszik (Atkinson és mtai, 2003: 231).

Amikor az információk néhány percre (beszélgetés közben kifejtett érvek) vagy egy egész életen át megőrződnek (gyermekkori emlékeink), *hosszú távú emlékezet*ről beszélünk.



Ennek a memóriatípusnak a kapcsán is különbséget teszünk az emlékezet három szakasza: (a) a kódolás, (b) a tárolás és (c) az előhívás között. A hosszú távú memóriánál lényeges a kölcsönhatás a kódolás és az előhívás között.

### ***A kódolás***

Verbális (vagyis – leginkább írott – szövegre támaszkodó) tanulás esetén az információ jelentése kerül kódolása, tehát nem akusztikus vagy képi kódolás történik. Például egy mondat elhangzása után néhány perccel elsősorban a mondat tartalmára fogunk emlékezni vagy akár ráismerni. Egy-két perccel egy olyan mondat elhangzása után, mint „A szerző hosszú levelet intézett a bizottsághoz” már nem leszünk abban biztosak, hogy pontosan ezt a mondatot hallottuk-e vagy pedig a következőt: „A bizottság hosszú levelet kapott a szerzőtől” (Sachs, 1967). Ebben a helyzetben is a jelentést kódoljuk, mint ahogy szinte minden hétköznapi helyzetben ezt tesszük.

Noha hosszú távon rendszerint a verbális anyagok jelentését tároljuk, például verstanuláskor a konkrét szavakat is tárolni szoktuk (Atkinson és Hilgard, 2005: 308).

### ***Az előhívás***

Hogyha a hosszú távú memóriában tárolt információt elfelejtettük, akkor ez nem föltétlen jelenti azt, hogy az információt elveszítettük, hanem inkább azt, hogy ehhez az információhoz (itt és most) nem tudunk hozzáférni. Vagyis a szegényes emléknym gyakran inkább előhívási, mint tárolási nehézségekre utal. Úgy tűnik, hogy a látszólag elfelejtett emlékek nem szükségszerűen vesznek el, hanem inkább csak nehéz hozzájuk férközni (Atkinson és Hilgard, 2005: 309–10).

### ***Előhívási hibák***

Mindenkivel megesett már, hogy valamilyen információ, tény vagy személyes emlék csak később jutott eszébe, mint amikor szüksége lett volna rá. Olyan is van, amikor nagyon is ismerjük azt a bizonyos szót vagy nevet, és minden igyekezetünk ellenére nem tudjuk előhívni az emlékezetünkéből. Ez az úgynevezett „nyelvem hegyén van” (TOT, „tip-of-the-tongue”) jelenség (Brown és McNeill, 1966). Olyankor, amikor ez a jelenség fennáll, a szó hangzó alakját egyáltalán nem, vagy csak részben vagyunk képesek felidézni, noha pontosan tudjuk, hogy mire gondolunk (Gósy, 2005). Tehát ilyenkor a nyelvi elem keresése teljes vagy részleges mértékben sikertelen marad. Előfordulhat az is, hogy a beszélő fel tudja idézni a keresett szó bizonyos tulajdonságait, mint például azt, hogy milyen beszédhanggal kezdődik

vagy hány szótagból áll a szó, de a szó hangalakjának felidézésére és a szó kimondására képtelen (Szende, 1997: 153–165; Huszár, 2005: 41).

### ***Interferencia***

Az interferencia a hosszú távú memóriából való felidézést vagy előhívást gátolja. Épp ezért az interferencia a legjobban felelős a felidézési hibákért és azért, hogy a felejtés az idővel együtt növekszik. Ha a különböző elemeket vagy tételeket ugyanazzal az előhívási támponttal kapcsoljuk össze, és azon keresztül próbáljuk valamelyik tételt felidézni, akkor megeshet, hogy az interferencia miatt egy másik tétel aktivizálódik (vagyis az egyik információ elfedi a másikat). Egy támpont annál kevésbé segít a felidezésben minél több tétel vagy tény társul a támponthoz. Pszichológusok arra is felhívták a figyelmet, hogy az interferencia valószínűleg minden esetben befolyásolja az idővel történő felejtést (Atkinson és Hilgard, 2005: 310).

### ***A tárolással összefüggő agyi területek***

A hosszú távú *memória tárolásában* vagy a „konszolidációban” az agyi területek közül a legfontosabb szerepe a hippokampusznak és a hippokampuszt körülvevő agykérgi területnek van. A *hippokampusz* az a képlet, amely a halántéklebény mélyén helyezkedik el (Greenfield, 2000: 202). Az embereknél az emlékezet teljes mértékű elvesztése általában csak akkor következik be, ha mind a hippokampusz, mind pedig a körülötte lévő terület károsodik. Azonban komoly emlékezeti zavarokat eredményezhet az is, ha önmagában a hippokampusz sérül (Atkinson és Hilgard, 2005: 312).

### ***A szervezés***

Minél jobban megszervezzük a kódolásban részt vett anyagot, annál könnyebb lesz később előhívni. Például, ha egy konferencián különböző foglalkozású emberekkel találkozunk, már az elején foglalkozások szerint rendezhetjük az információkat. Ebben az esetben például azokat a kérdéseket tudjuk feltenni, hogy „Kik voltak a jogászok? Kik voltak az orvosok?”. Ez segíteni fog abban, hogy később jobban emlékezzünk a nevekre. Hasonlóképpen, neveket vagy szavakat könnyebb felidézni, ha előzőleg kategóriákba soroljuk, és így később kategóriáról kategóriára tudjuk felidézni őket (Bower, Clark, Winzenz és Lesgold, 1969).

### ***A kontextushoz igazodás***

Az eseményeket könnyebben fel tudjuk idézni azokban a kontextusokban, amelyekben kódoltuk őket (Estes, 1972). Ez okozhatja azt, hogy oly nagy intenzitással rohannak meg bennünket az emlékek, amikor visszatérünk oda, ahol felnőttünk. Az események kontextusa az egyik legerőteljesebb előhívási támpont; vagyis a környezeti kontextus nagy hatással van a felidézésre (Atkinson és Hilgard, 2005: 313). Viszont a kontextus nem föltétlen jelenti a külső környezetet, hiszen az is számít, hogy az információk kódolásakor milyen a belső állapotunk. Ezt a jelenséget *állapotfüggő tanulásnak* nevezik, hiszen ilyen esetekben az emlékezet a tanulás alatti belső állapot függvénye (Atkinson és Hilgard, 2005: 314).

### **2.1.5.5. Az explicit (vagy deklaratív) és az implicit (vagy nem deklaratív) memória. Az emlékezet fejlesztése**

Szakértők szerint az explicit és az implicit memória két különböző rendszer, melyet egészséges alanyokkal végzett kísérletek is igazoltak. A két különböző rendszerbe tartozó ismeretek különbözőképpen tárolódnak az agyban.

#### ***Az explicit / deklaratív emlékezet***

Ez a fajta tudatos vagy explicit emlékezet két részre osztható: az *epizodikus emlékezetre* és a *szemantikus emlékezetre* (Atkinson és Hilgard, 2005: 319).

Az *epizodikus emlékezet* a személyes eseményeket foglalja magában. Epizodikus emlékeink például azok, hogy mit vacsoráztunk tegnap este, de például még az érettségi vizsgára vonatkozó emlékeink is azok. Az epizódoknak a személyes vonatkozásai kódolódnak (az én vacsorám, az én érettségim) a helyi és időbeli vonatkozásokkal együtt (Atkinson és Hilgard, 2005: 319).

A *szemantikus emlékezet* tartalmazza a világgal kapcsolatos tényeket, információkat és általános tudásunkat, mint például azt, hogy hogyan kell ételt rendelni, buszon vagy vonaton utazni, illetve hogyan kell használni a különféle készségeket ahhoz, hogy létezni tudjunk ebben a világban (Baddeley, 2005: 21). Szemantikus tény például az, hogy a szeptember harmincnapos, vagy hogy a magyar *agglegény* szó jelentése *nőtlen felnőtt*. Tehát ezek inkább más ismeretekkel és nem saját magunkkal kapcsolatosak (Atkinson és Hilgard, 2005: 319).

### ***Az implicit / nem deklaratív emlékezet***

Ez a fajta emlékezet a készségekben mutatkozik meg és általában a mozgásos, észlelési vagy a kognitív teljesítményekben vagy feladatokban mutatott javulásban jelentkezik anélkül, hogy a tanulás egyes lépéseit tudatosítanánk. Például egy idegen nyelv szavainak felismerését gyakorlással nagymértékben javíthatjuk. A szó felismerése, vagyis az emlékezés implicit módon történik; tehát a szófelismerésnél, a készségünk alkalmazásánál nem kell emlékeznünk a tanulást eredményező erőfeszítésekre (Atkinson és Hilgard, 2005: 316).

Az explicit memóriával szemben az implicit memória jobban ellenáll az öregedés negatív aspektusainak, hiszen az új információk tanulása és tudatos felidézése problémásabb az időskorúaknál, mint a fiataloknál (O'Hanlon és mtsai, 2001).

### ***Az emlékezet fejlesztése (elsősorban explicit memóriára vonatkoztatva)***

A rövid távú memóriaterjedelmét növelő eljárások elsősorban a kódolás és az előhívás hatékonyságát hivatottak fejleszteni. Ezek az eljárások a következők:

#### 1) „Tömbösítés” és memóriaterjedelem

A legtöbb ember esetében a rövid távú memória kapacitása nem haladhatja meg a hét vagy az ennél kettővel több vagy kevesebb egységet, tömböt. Az emlékezeti tárban szereplő tételek számát azonban meg lehet növelni, ha a tömbök méretét növeljük. Ha például, átkódoljuk a 152-6184-819-56 számsorozatot 1526-1848-1956-ra és a rövid távú memóriában a 12 számjegy helyett ezt a három tömböt tároljuk, akkor könnyen megjegyezhetjük mind a 12 számot. Ilyenformán a memóriaterjedelem növelhető a tömbök méretének növelésével (Atkinson és Hilgard, 2005: 329).

#### 2) Képzelet és kódolás

A felidézést megkönnyíti, ha a bevésés során valamilyen értelmes kapcsolatot próbálunk létrehozni egymástól független egységek között. A kapcsolatok meggyorsítják a visszakeresést. Az egységek társítása, valamint a képzelet az idegen szavak tanulásánál is alkalmazható. A képzelet kulcsszómódszerként jelenik meg, mely két lépésből áll. Például az angol *curtain* (függöny) szó tanulásakor először találni kell az angol szóban egy olyan részt, amely úgy hangzik, mint egy magyar szó. Mivel a *curtain* hozzávetőlegesen „körtn”-nek ejtendő, a *körte* megfelelő kulcsszó lehet. A szótanulás második lépéseként egy olyan mentális képet kell elképzelnünk, amelyben összekapcsolódik a kulcsszó a magyar jelentéssel. Ilyenformán képzeletünkben megjelenhet egy körte mintás függöny. Ebben a módszerben az angol és a magyar szavak között jelentésalapú kapcsolat valósul meg. Ahhoz, hogy ezzel a módszerrel felidézhesük a *curtain* szó jelentését, először elő kell hívni a *körte* kulcsszót,

majd pedig a tárolt képet, ami hozzákapcsolja a „függönyt”. A kulcsszó-módszer ahhoz is alkalmas lehet, hogy a magyar szó angol megfelelőjét megtaláljuk. Ebben az esetben is például a mentális képen megjelenő „körte” fogja biztosítani a felidézési támpontot a *curtain* szóhoz. Vizsgálatok bizonyították, hogy a kulcsszó-módszer nagymértékben segíti a tanulást, de általában leginkább az idegen nyelvek tanulását (Atkinson és Hilgard, 2005: 331).

### 3) Feldolgozás és kódolás

Minél több kapcsolatot alakítunk ki a megtanulandó tételek között, annál nagyobb az előhívás valószínűsége. Úgy is mondhatnánk, hogy minél mélyebben dolgozzuk fel a tételleket, annál többre emlékszünk.

### 4) Kontextus és előhívás

Mivel a kontextus hatékony előhívási támpont, emlékezetünket úgy is fejleszthetjük, hogy a tanulás eredeti kontextusát újból létrehozuk. Ha például a pszichológia előadást mindig ugyanabban a teremben tartják, az előadás anyagára ott emlékszünk a legjobban. A terem kontextusa az előadás anyagához előhívási támpontként szolgál. Az eredeti kontextust, azonban mentálisan is újrateheremthetjük, azáltal hogy például az előadásokra gondolunk (Atkinson és Hilgard, 2005: 331).

### 5) Szervezés

Ha az információk kódolását megfelelően szervezzük, nagy mennyiségű információt is képesek vagyunk tárolni és előhívni. Összefüggéstelen szavak memorizálása közben is alkalmazhatunk tanulást segítő szervezési módszereket. Egymástól független szavakra könnyedén visszaemlékezhetünk, ha a szavakat történetté alakítjuk.

Pl.: „Egyik éjjel VACSORÁra volt BÁTORSÁGom elhozni a TANÁRomat. Olyan ÁRVÍZ volt aznap, hogy ...”

### 6) Az előhívás gyakorlása

Az előhívást úgy is javíthatjuk, ha a megtanulandó anyagról kérdéseket teszünk fel magunknak. Így lehetőség nyílik arra, hogy a kevésbé megértett részek mélyebben feldolgozásra kerüljenek (Atkinson és Hilgard, 2005: 332–3).

## 2.1.6. Tanulás időskorban

A tanulás nem más, mint az információk rögzítése és tárolása. Sikeres tárolás esetén a hatékony felhasználás attól is függ, hogy megfelelő időben és megfelelőképpen tudunk-e hozzáférni az információkhoz. A hatékony és jó előhívási képesség ugyanolyan mértékben lényeges, mint a megfelelő információtárolási képesség. Hisz nincs annál frusztrálóbb, mint amikor egy szó, legyen az egy tulajdonnév vagy fogalom neve, a nyelvünk hegyén van, és

nem vagyunk képesek előhívni. A tárolás és az előhívás nagyon is összefüggnek egymással, hiszen az információ előhívása függ attól, hogy az anyagot miként tárolták el (Baddeley, 2005: 22).

A tanulás kétféleképpen, implicit és explicit módon is történhet. Az implicit tanulás során a tanuló „nincs tudatában azoknak a szabályoknak és összefüggéseknek, amelyek a tanulási folyamat háttérében állnak” (Baddeley, 2005: 535). Az explicit tanulás folyamán a tanuló aktívan odafigyel az anyagra, és megpróbál olyan szabályokat, hipotéziseket megfogalmazni, amelyek segíthetik a tanulást (Baddeley, 2005: 523). Paradis (2004) azt állítja, hogy míg az anyanyelvet nagyrészt implicit módon sajátítjuk el, a legtöbben a második és különösen az idegen nyelvet explicit módon tanulják. Paradis ugyanakkor a nyelven belül is megkülönbözteti az implicit és az explicit módon tanult tudást. Szerinte a morfoszintaktikai tudás lehet implicit vagy explicit, a lexikai tudás pedig alapvetően explicit. De Bot és Makoni (2005) szerint úgy tűnik, hogy az öregedés nagyobb hatással van az explicit, mint az implicit memóriára. Ezzel magyarázható a lexikai tudás „sebezhetősége”, akárcsak az is, hogy öregedéssel a második vagy idegen nyelvet jobban befolyásolja az öregedés, hiszen a második vagy idegen nyelv nagyobb mértékben függ az explicit tudástól, mint az anyanyelv (de Bot és Makoni, 2005: 62).

Az életkorral hanyatlak a *tanulási képesség* és az információknak a memóriából való előhívásának képessége, de ezt a képességet lehet kompenzálni, ha az idősök fejlesztik a tanulási és emlékezeti stratégiáikat, és ha szánnak időt a tanulásra (Bernáth, 1997: 134). Az idősebb korban az embereknek kissé hosszabb időre van szükségük valami megtanulásához, mint a fiataloknak. Ezért tehát az időskorhoz kötött deficitiek kiegyensúlyozódnak abban az esetben, amikor a tanulási idő nem korlátozott. Az idős tanulók, kiterjedt tudásuknak köszönhetően, az értelmes tanulni való anyagot könnyebben redukálhatják és befogadhatják.

Löwe és Almeroth 1975-ben megvizsgálták például azt, hogy idősebb tanárok és diákjaik tanulása miben térnek el egymástól. Az eredmények kimutatták, hogy a tanárok tanulása hallgatóikkal szemben nehezebbnek bizonyult, amikor értelmetlen szótagokat kellett megtanulni. A tanárok viszont teljesítményben felülmúlták hallgatóikat, amikor tudományos szövegekből információt kellett leszárnaniuk.

Időskorban a tanulási képesség és az emlékezeti teljesítmény bizonyos feladatoknál konstans marad, de valamelyest akár emelkedhet is. Vanderplas és munkatársai (1981) ismert személyek vezetéknevének szabad visszaadását és az újrafelismerési teljesítményt mérték diákok és idős emberek esetén. Az idősök mindkét esetben jobban teljesítettek, mint a fiatalok. A kutatók ezt az eredményt azzal magyarázták, hogy az idősök nagyobb

tudásanyagában nagyobb mennyiségű „ráutaló ingerek” található és így a keresett információkhoz könnyebben megtalálják az asszociatív „ösvényeket”.

Azok az idősek, akik szakértelemmel rendelkeznek, könnyebben jegyeznek meg szakterületekkel kapcsolatos információkat, mint azok, akik egy meghatározott szakterületen újoncok. Ebből is látható, hogy a rögzült tudásstruktúrák másképpen fogadják be az információt, mint a kevésbé megszilárdult tudásanyag.

Az időseknél azonban megjelenik a „komplexitás hatás” is: általánosságban igaz, hogy az időskortól függő deficitek annál hamarabb lépnek fel, minél összetettebbek a feladatok. Kliegel és munkatársai (2000) szerint a prospektív emlékezet időseknél is jól működik, vagyis jól emlékeznek arra, hogy a jövőben milyen feladatot kell elvégezniük. Ezzel ellentétben, deficitek mutatkoznak, ha az időseknek összetettebb cselekvési terveket kell kidolgozniuk (Bednorz és Schuster, 2006: 298).

Noha időskorban a tanulási képesség csökken, Schuster (1984) szerint megfelelő információfeldolgozási stratégiákkal ellensúlyozható ez a fajta deficit. Schuster azt is hozzáteszi, hogy a tanulási képességgel kapcsolatos deficiteket a fiziológiai változások váltják ki (Bednorz és Schuster, 2006: 299).

### **2.1.7. A felejtés**

Az emberi emlékezet többek között abban különbözik a számítógép memóriájától, hogy minden információt nem őriz meg; vagyis az ember felejt (Baddeley, 2005: 22). Tehát a felejtés nem minden esetben vezethető vissza előhívási hibákra, hiszen a megtanult információk egy része elvész. Ilyenkor a megfelelő előhívási támpontok sem segítenek (Atkinson és Hilgard, 2005: 312). A felejtést általában kellemetlen ténynek tekintjük, de a felejtés igen hasznos sajátossága az emberi emlékezetnek. Felejtés folyamán a fontos és lényeges jellemzők kiszűrődnek és megőrződnek. A lényegtelen részletek vagy eltűnnek, vagy olyan formában kerülnek tárolásra, hogy nagyon nehezen lehet majd őket előhívni.

A következő részben olyan vizsgálatokról számolok be, melyek arcok és nevek, idegen nyelvek, valamint önéletrajzi események emlékezetben való megtartásának vagy felejtésének feltárására irányultak. Ezt követően a felejtés néhány lehetséges magyarázatát sorolom fel.

#### ***Arcok és nevek***

Bahrick, Bahrick és Wittlinger (1975) arra voltak kíváncsiak, hogy az emberek mennyire emlékeznek középiskolai osztálytársaik nevére és fényképére. Az emlékezet vizsgálata során a felismerési feladatokban a kísérleti személyek jobban teljesítettek, mint

amikor fel kellett idézni a hajdani osztálytárs nevét, vagy amikor egy fénykép alapján meg kellett mondani az illető nevét. (A felismerési tesztekben 25 év távlatából is csak nagyon kis mértékben mutatkozott felejtés.) (Baddeley, 2005: 271). Az eredmények azt mutatták, hogy a felejtés lineáris, viszont akkor kezd nagyobb méreteket ölteni, amikor az emberek 50 év távlatából idézik fel osztálytársaikat.

Bahrick főiskolai tanárok esetében is megvizsgálta, hogy mennyire emlékeznek olyan hallgatóik nevére és arcára, akik a megelőző 11 nap és 8 év közötti időszakban részt vettek valamelyik kurzusukon. A tanárok emlékezeti teljesítménye alacsonyabb volt, mint az előző vizsgálatban, amely hajdani osztálytársakkal kapcsolatos emlékezetet kutatta. A nevekre jobban emlékeztek a tanárok, mint az arcokra. Érdekes eredménynek látszik, hogy a tanároknak diákjaik nevével és arcával kapcsolatos emlékezetét nem befolyásolta a tanárok életkora. A 60 év fölöttiek emlékezeti teljesítménye nem volt rosszabb a náluk fiatalabb tanárokénál. Ebből Bahrick arra következtetett, hogy a felejtés nem pusztán a személyek életkorából adódik (Baddeley, 2005: 272).

### ***Idegen nyelvek***

Bahrick (1984) arra is kíváncsi volt, hogy egy idegen nyelvet hosszú időn keresztül, akár 50 éven át, hogyan lehet az emlékezetben megtartani, még akkor is, ha nem használjuk. Kiderült, hogy a kezdeti időszakban, az első 1–2 évben gyors a felejtés, ez később nagyon lelassul, viszont a nyelv megtanulása óta eltelt 40. és 50. év között a felejtés újból felgyorsul. Az, hogy két év elteltével az idegennyelv-tudást illetően alig történik felejtés, arra utal, hogy az idegennyelv-tudás valamiféle igen „tartós tárbán” kerül megőrzésre (Baddeley, 2005: 273).

### ***Önéletrajzi események***

Linton (1975) vizsgálta a mindennapi élet eseményeinek az emlékezetben való megtartását. Öt éven keresztül mindennap két olyan eseményt írt le magának, ami vele megtörtént. Ezekből a lejegyzésekből tetszőleges módon kiválasztott néhány eseményt; elolvasta rövid leírásukat és megpróbált visszaemlékezni rájuk, hogy ezek az események mikor is történtek. Feljegyezte magának azt, ha egy eseményre egyáltalán nem emlékezett. Ezt az elfelejtett eseményt kihagyta a mintából. Linton esetében lineárisnak bizonyult a felejtés, vagyis minden évben 5%-kal többet felejtett el (Baddeley, 2005: 276).

### ***A felejtés lehetséges magyarázatai***

A következő magyarázatokat Ebbinghaus néhány filozófustól idézte:



– Az *interferenciaelmélet* azt feltételezi, hogy „a korábbi képzeteket egyre jobban elnyomják és eltakarják a későbbiek”.

– A *nyomelhalványulás* azt feltételezi, hogy az emléknymokat az idő elkoptatja (Baddeley, 2005: 278). További feltevések értelmében nem maga az eltelt idő okozza a felejtést, hanem a szervezetben az eltelt idő folyamán végbemenő idegrendszeri történések (Baddeley, 2005: 279). Az idő előrehaladtával az idegrendszer morfológiai struktúrája is változik, azaz kevesebb lesz az agyban a dendritek (az idegsejtek közötti kapcsolatot biztosító nyúlványok) száma, és károsodik az idegrostok körüli myelin burkolat. Ennek köszönhetően az információáramlás egyre nehezebbé válik (Czigler, 2003).

– A fragmentációs elképzelés vagy az emléknymok többkomponensű elmélete szerint a felejtés során az anyag „darabokra hullik és az egyes elemek elvesznek, mintsem hogy egy általános elhalványulás menne végbe” (Baddeley, 2005: 278).

### **2.1.8. A figyelem**

#### ***A figyelem fogalma és meghatározása***

A munkamemóriát három komponensre is lehet osztani. Így a munkamemóriának van két periférikus alrendszere: a fonológiai hurok és a téri-vizuális vázlattömb. Ezt a két alrendszert egy harmadik rendszer tartja ellenőrzése alatt, mely nem más, mint a központi végrehajtó rendszer. Bizonyos értelemben a központi végrehajtó úgy működik, mint egy *figyelmi rendszer* (Baddeley, 2005: 142).

A figyelem fogalma történeti fejlődése során sokat változott.

Moray (1969) kiemelte, hogy a pszichológusok és filozófusok a figyelmet gyakran rokon értelműnek tekintették az összpontosítással, és szerintük a figyelem sokszor arra a képességünkre utal, hogy a bejövő ingerek egy részét további feldolgozás céljából szelektáljuk.

James (1890) is a figyelmet a feldolgozás szelektivitására vonatkoztatja, mint ahogy ezt mások is gyakran tették. Az ő megfogalmazásában a figyelem az elmének, illetve bizonyos tárgynak vagy gondolatsornak birtokba vételét jelenti. Ugyanakkor a figyelem azt is jelenti, hogy valamilyen dologtól azért tekintünk el, hogy másokkal hatékonyan tudjunk foglalkozni. A figyelem lényege a tudat „fókuszálása”, összpontosítása.

Tehát, a figyelem jelentését leggyakrabban a szelektív feldolgozáshoz, valamint az összpontosításhoz vagy mentális beállítódáshoz kapcsolták (Eysenck és Keane, 2003: 107).

### ***A fókuszált figyelem***

A *fókuszált figyelem* vizsgálata során a kísérleti személyeknek egy időben két vagy több ingeret mutatnak be, és csak az egyik ingerre (a követett ingerre) kell reagálniuk, a másikat (a nem követett ingeret) figyelmen kívül kell hagyniuk. Az ilyen vizsgálatok azt igyekeznek feltárni, hogy az emberek több inger közül milyen hatékonysággal képesek bizonyos bemeneteket kiválasztani, szelektálni. Ezen kívül a kiválasztás folyamatát és a figyelmen kívül hagyott ingerek sorsát is részletesen megvizsgálják (Eysenck és Keane, 2003: 108).

A *fókuszált figyelemmel* kapcsolatosan a kutatókat az foglalkoztatta, hogy (a) miként működik a hallás utáni figyelem szelektivitása és (b) mi történik a „nem követett” ingerrel. Volt olyan nézet, amely szerint a feldolgozás korai szakaszában megkülönböztetjük a követett ingeret a figyelmen kívül hagyott ingertől. Ezen megkülönböztetésnek köszönhetően a nem követett ingeret nagyon minimális mértékben dolgozzuk fel. Egy másik nézet szerint mindkét ingeret, a követett és a nem követett ingeret is alaposan feldolgozzuk, de az ingerre adott válaszunkat csak a követett inger befolyásolja. További szakértők szerint a két nézet vagy felfogás közül egyik sem helytálló, mert a nem követett információ is részesül valamilyen feldolgozásban. Ennek a feldolgozásnak a mennyisége azonban attól függ, hogy a követett és nem követett ingereket milyen könnyen tudjuk elkülöníteni egymástól (Eysenck és Keane, 2003: 140).

### ***A megosztott figyelem***

A *megosztott figyelem* tanulmányozásakor szintén két vagy több ingeret mutatnak be egyidejűleg, viszont az utasítások szerint a kísérleti személyeknek minden ingerre figyelni és válaszolni kell. Ezek a fajta vizsgálatok hasznos információkkal szolgálnak a figyelmi mechanizmusokról és kapacitásukról, illetve az egyén információfeldolgozási korlátairól (Eysenck és Keane, 2003: 108).

A *megosztott figyelmi vizsgálatokban* a kísérleti személyeknek az utasítás értelmében az egy időben kapott feladatokat a lehető legjobban el kell végezniük. Kutatók szerint két vagy több feladat sikeres elvégzéséhez akkor a legkedvezőbbek a feltételek, ha a feladatok különböznek egymástól, elvégzésük viszonylag könnyű, és jól begyakorolt feladatok, azaz sok gyakorlásra volt lehetőség (Eysenck és Keane, 2003: 140).

### 2.1.9. Nyelvi sajátosságok. Az idősor nyelvi jellemzői

Az életkor előrehaladtával a beszélők nyelve változik. Trudgill (1997) például úgy fogalmaz, hogy „egy közösség beszélőinek beszéd szokásai fokozatosan megváltoznak, ahogy a beszélők öregszenek”. Ezt a jelenséget nevezik életkori változásnak. Trudgill (1997) arról is számot ad, hogy néhány beszélőközösségben a beszélők nyelve az akrolektus, azaz a legnagyobb társadalmi presztízzsel bíró nyelvváltozat irányába módosul, amikor a beszélők elérik a középkort. Ugyanezek a beszélők viszont kevésbé magas presztízsű mintákat követnek a nyugdíjkorhatár elérése után (Trudgill, 1997: 22).

A nyelvi változással a kognitív változás is összefüggésbe hozható. Fülöp (2006) kerekasztal-beszélgetés beszámolójában Czigler például azt is megemlíti, hogy a kor előrehaladtával kognitív változások mennek végbe, amelyek érintik az idősorúak beszédprodukciónak és a beszéd megértését is. A nyelvhasználat változása mind a produkció, mind a megértés szintjén azért következhet be és azért követhető jól, mert a nyelvhasználat az egyik legbonyolultabb kognitív működés (Fülöp, 2006: 134).

De Bot és Makoni (2005) szerint a *nyelv* olyan különböző alrendszerekhez kapcsolódik, és olyanokkal kerül kölcsönhatásba, mint az *észlelés*, a *memória* és az *érzelem*. Ezek az alrendszerek kölcsönhatásuk és belső átszerveződésük folytán az öregedéssel változnak, bizonyos tekintetben fejlődnek. A nyelvi fejlődésben leginkább az erőforrásokhoz való hozzáférésnek és a nyelv használatának van döntő szerepe. Az említett erőforrások lehetnek belső erőforrások, mint az egyén fejlődési képessége, fogalmi tudása és a motivációja; illetve külső erőforrások, mint például a környezetben használt nyelv és a környezet által nyert megerősítések.

A következő részben az idősorúak néhány más nyelvi sajátosságára és jellemzőjére is fel szeretném hívni a figyelmet mind a beszédpercepció, mind pedig a beszédprodukciónak szintjén.

#### 2.1.9.1. A beszéd megértés

##### *A beszéd megértést befolyásoló tényezők*

Egészséges időseknél a beszéd megértést a hanyatló működés és kompenzációs folyamatok közötti egyensúly tükrözi. A normális idősorhoz halláskárosodás, az auditív munkamemória csökkenése és a kognitív működés bizonyos fokú lassulása társul. A beszédfeldolgozás sebességének csökkenésével valószínűleg a nyelvi rendszer is hanyatlik. Ezt a fajta idősori regressziót azonban a feldolgozáshoz biztosított hosszabb idő

kompenzálni képes.<sup>4</sup> Szakirodalmi adatok (Gósy, 1997; Gocsál, 2000; Menyhárt, 2000) nemcsak a beszédfeldolgozás sebességének csökkenését igazolják, hanem azt is, hogy az időskorúak beszédprodukciója lassúbb, azaz lassabban beszélnek, mint a fiatalok.

Időskorban a munkamemória hanyatlása befolyásolja a nyelvi megértést (Maddox, 1995: 538). Különböző általánosságban a nyelvi deficitok okozói lehetnek a munkamemóriában bekövetkezett korlátozások (Burke és Shafto, 2008: 377). Kemper és Kemtes (1999) arról is beszámolnak, hogy a munkamemória képességcsökkenése az időseket a komplex szemantikai tartalom és a komplex szintaxis használatában is akadályozhatja. Noha a mondatmegértés korlátozott memóriával is megvalósulhat, a korrall összefüggő memóriakorlátozások negatívan befolyásolhatják az időseket a megértés folyamatában. Ez különösen akkor igaz, ha a beszéd komplex szintaxist (mondatszerkezeteket) tartalmaz, illetve amikor a beszédben fellelhető kétértelműséget csak az utána következő szöveg kontextusából lehet kikövetkeztetni és megérteni (Burke és Shafto, 2008: 381).

A gyors beszédtempó is hátráltatja, negatívan befolyásolja az idősek beszédmegértését (Maddox, 1995: 538). Viszont értelmes mondatok megértésekor életkori hatások gyakran csak akkor jelentkeznek, amikor a beszédtempó nagyon felgyorsul. A mindennapi normális társalgásban ilyen gyors beszédtempó azonban nem szokott előfordulni (Burke és Shafto, 2008: 392). Mindemellett a felgyorsult beszédsebesség az idősek beszédfeldolgozását jobban károsítja, mint a fiatalokét (Burke és Shafto, 2008: 394). A háttérzajjal kísért beszéd szintén megnehezíti az idősek beszédmegértését (Janse és Mtsai, 2007; Janse, 2009; Maddox, 1995: 538). Az idősek panaszkodni szoktak arra, hogy nehezen tudnak megérteni egy elhangzott szöveget, ha azt háttérzaj kíséri, illetve ha többen egyszerre beszélnek. Laboratóriumi kísérletek alátámasztották ezeket a panaszokat, ahol kiderült, hogy zaj hatására az idősek beszédmegértése a fiatalokéhoz képest jobban csökken (Burke és Shafto, 2008: 388). A társalgás követésében fellépő nehézségek a szövegismerésben és az auditív nyomok használatában jelentkező perceptuális deficitok következményei lehetnek (Burke és Shafto, 2008: 389). Az idősek beszédfeldolgozását a beszédtempón és a háttérzajon kívül a grammatikailag komplex mondatok is megnehezítik (Kemper, 1987).

---

<sup>4</sup> Ez az időtényező két aspektusból érdekes. Az egyik a feldolgozás saját időigénye és rendelkezésre állása, amelyre nincs hatással, hogy hány perce van az idős személynek átgondolni egy hallott mondatot. Ha egy adott idő alatt nincs meg a megfejtés, mert például nem érkezett meg időben a mentális lexikonból valami, akkor defekt van. Ekkor jön a külső időtényező, ami azt jelenti, hogy ha az idős személy újra és újra meghallgathatja, vagy a memóriájában tudja tartani a mondatot, és újra meg újra nekifoghat a feldolgozásnak, akkor azért lesz végül sikeres, mert egy következő feldolgozási próbálkozásnál már rendelkezésére áll számos információ a feldolgozáshoz, így a teljes idejét csak a hiányzókra fordíthatja.

A mindennapi társalgások során idősek számára nehezebbnek bizonyul a beszédmegértés, mint a fiatalok esetében. Murphy és társai szerint időskorban a társalgás megértésének a képessége valószínűleg inkább azért csökken, mert a beszédészlelésben, beszéd felfogásában következik be hanyatlás, és valószínűleg nem azért, mert a kognitív képességek is hanyatlásnak indulnak. Murphy és munkatársai vizsgálati eredményekből azt is leszűrték, hogy az idősek számára a párbeszéd követése nem azért problematikus, mert két embert kell figyelemmel követniük, és nem egyet (ami jobban megterheli a mentális képességüket), hanem azért, mert hallásérzékelésük romlása következtében nehezebben tudják azonosítani, hogy a megszólalások éppen melyik beszélőtől hangzanak el, vagyis térben melyik irányból, milyen távrolról érkeznek. Úgy is mondhatnánk, hogy a két beszélőtől érkező megszólalást az időseknek nehezebb elkülöníteni, mint a fiataloknak (Murphy, Daneman és Schneider, 2006: 49).

### ***Kompenzációs képességek***

A beszédfeldolgozásban fellépő hanyatlással ellentétben a nyelvi tudás, mint amilyen a lexikális, grammatikai, pragmatikai tudás, általában jól megőrződik normális időskorban. Az idősek a nyelvi struktúrákat, kontextusokat hatékony módon tudják felhasználni, amelyek segítenek a beszéd felismerésében és előhívásában. Gyors beszédfeldolgozás során a kontextusnak, vagy a „fentről lefele” irányuló információ használatának a képessége benne rejlik a hallgatók perceptuális folyamatában. Ez a képesség lényeges ahhoz, hogy a gyorsan elhangzó szöveget megértsük, mert a szavakat a folyékony beszélgetés során gyakran elnagyoltan artikulálják.

Kimutatták, hogy az egészséges idősek különösen jól fel tudják használni a kontextust beszédmegértés folyamán. A beszédmegértést még gyors beszédtempó esetén is megkönnyíti az idősek hatékony prozódia használata, mint amilyen például az intonáció és hangsúly. Ezek a prozódia használatok pedig összefüggésben állnak a mondatmegértésben lényeges szerepet vállaló mondatszerkezetek tudatosításával.

Nagymértékben ezeknek a kompenzációs képességeknek, mechanizmusoknak köszönhető az, hogy a mindennapi beszédmegértés az idősek egyik legjobban megőrzött kognitív képessége marad (Maddox, 1995: 538).

### ***Szavak jelentésének a kikövetkeztetése***

A beszédmegértés sikerességéhez az is hozzájárulhat, hogy ismeretlen szavak jelentését mennyire vagyunk képesek kikövetkeztetni a szövegkörnyezet segítségével.

McGinnis és Zelinski (2000) például azt vizsgálták, hogy az életkor mennyire befolyásolja azt a képességet, hogy adott szövegkörnyezetből ismeretlen szavak jelentését kikövetkeztessék. Az egyik vizsgálatukban két 60 tagú csoport vett részt: az egyik csoportban 18–33 évesek voltak a résztvevők, a másik csoport tagjai pedig 61–96 évesek voltak. Az adatközlőknek néhány szövegrészletből ritkán előforduló szavakat kellett értelmezniük. A fiatalokhoz képest az idősek a szavaknak kevesebb jelentését tudták a szövegből kiszűrni, és pontos szóértelmezések helyett inkább általánosításokba bocsátkoztak a szó jelentését illetően.

McGinnis és Zelinski (2000) másik vizsgálatukban 726 felnőtt vett részt, akik 30–97 év közöttiek voltak. A felnőtteknek az volt a feladatuk, hogy egy történetből szavakat kellett értelmezniük. A szavak jelentését nem nekik kellett kitalálniuk, hanem a megadott négy lehetőség közül a megfelelőt kellett választaniuk. Ez a négy lehetőség: pontos szóértelmezés, általános szóértelmezés, a történetnek egyfajta általános értelmezése, a szójelentéssel össze nem függő információ a történetből. A 75 évnél idősebbek ritkábban adták meg a szavak pontos jelentését és gyakrabban választották a történetnek egyfajta általános értelmezését. Az eredmények azt sugallják, hogy az időseknek nagyobb nehézséget okoz az ismeretlen szavak jelentésének szövegkörnyezetből való kikövetkeztetése, mint a fiataloknak (McGinnis és Zelinski, 2000: 335).

### ***Beszédészlelés. Érzelmek felismerése***

Paulmann és társai (2008) németajkúak körében azt tanulmányozták, hogy a különböző korúak (18–50 évesek) és különböző neműek (nők és férfiak) hogyan képesek felismerni az érzelmeket a különböző érzelmekkel „fűtött” beszéd típusokban. Azt találták, hogy az életkor befolyásolja a különböző érzelmek felismerését mások beszédében. Így a különböző érzelmek (mint amilyen a kellemes meglepetés, boldogság, szomorúság, félelem, harag, ellenszenv stb.) felismerésének a képessége hanyatlak a kor előrehaladtával. Nemek közötti eltérést (az érzelmek felismerésében) a vizsgálati eredmények nem mutattak ki (Paulmann, Pell és Kotz, 2008: 267). A vizsgálatban sajnos időskorúak nem vettek részt, csak fiatalok és középkorúak. Talán érdemes lenne megvizsgálni, hogy időskorban az érzelmek felismerésének a képessége (csupán a beszéd hangzása alapján) megközelíti-e a fiatalokét, vagy pedig tovább hanyatlak.

### **2.1.9.2. A nyelvi produkció**

#### ***A nyelvi produkció meghatározása***

A nyelvi produkció egy üzenet megfogalmazásával kezdődik, és magába foglalja a szó kiválasztás, a nyelvtani elemek előhívása és az artikuláció lépéseit. A produkció bármely szakaszában előfordulhatnak hibák, amelyek a figyelem hiányának, feldolgozási korlátozásoknak és a beszédvégrehajtás problémáinak köszönhetőek. Az öregedés és a nyelvi produkció vizsgálatainak száma messze alulmaradt a beszédmegértés és a memória vizsgálataihoz viszonyítva. Ez nagymértékben annak tudható be, hogy a produkciós folyamatok manipulálhatóak. A következőkben leírt tanulmányok orális produkciókra vonatkoznak (Maddox, 1995: 538).

#### ***Az idők beszédének jellemzői***

(1) A szókészlettel kapcsolatos memória normális öregedés folyamán jó állapotban megmarad. Azt is megállapították, hogy a felnőttkorban a szókincs végig bővül.

(2) A szemantikus memória folyamatai (a fogalomalkotás/gondolatalkotás, következtetés és társítás) életkorral hanyatlanak. Azonban ezek apró, kis változások, és nem károsítják drámai módon a kommunikációs készséget.

(3) Előrehaladott korban a teljesítmény csökkenhet az olyan feladatokban, amelyekben különböző tárgyakat, személyeket kell megnevezni, továbbá az idők deskriptív (leíró, elmesélő) nyelvi megfogalmazásából is hiányozhat a fiatalokat jobban jellemző képzeletalkotás képessége.

(4) Bayles és Kaszniak (1987) szerint a nyelvtani ismeretek jól megőrződnek az élet folyamán, Kemper és munkatársai (2001) viszont azt állítják, hogy az életkor előrehaladtával csökken a grammatikai komplexitás. Az idők grammatikai hibái valószínűleg nem annak köszönhetőek, hogy a nyelvtantudás „elvész”, hanem inkább annak, hogy az információ feldolgozásának a képessége romlik.

(5) A kommunikációs képességet befolyásoló legáltalánosabb tényezők időskorban a hallás és a látás romlása.

(6) Az idők általános lelassulása befolyásolja az alanyok teljesítményét az olyan feladatokban, amelyek időkorláttal rendelkeznek. Az időkorlátozás hiánya szignifikánsan javíthatja az idők teljesítményét, ezen a módon a teljesítmény akár meg is közelítheti a fiatalokét.

(7) A depresszió idők körében jobban elterjedt, mint a többi generációnál, amely hatással lehet az idők kognitív (mentális) működésére és a kommunikációjára. A

depressziós idősök valószínűleg nehezen tudnak valamire koncentrálni és ezért valószínűleg a vizsgálatban elért eredményeik nem következetesek (Bayles és Kaszniak, 1987: 153).

### ***Artikuláció és fonológia***

Úgy tűnik, hogy normális öregedés során az artikuláció és fonológia lényegesen nem változik. Néhány kutató az öregedéssel összefüggésbe hozta az idősök beszédében előforduló szünetek és tétovázások, habozások („hezitációk”) számának a megnövekedését. Ugyancsak gyakran előfordul náluk a rekedtség, illetve lassul a beszédtempójuk, és általában változik az alaphangjuk. Fonológiai környezettől független szegmentális hibák nemigen fordulnak elő az ő esetükben. Így például, az idősök a szavak végéről az utolsó mássalhangzókat nem szokták elhagyni (tehát az angolul beszélők *doll* (baba) helyett nem szokták [*da*]-t mondani) és például az /r/ és /w/ fonémákat (beszédhangokat) sem szokták felcserélni (tehát *rock* helyett nem mondanak [wak]-ot) (Maddox, 1995: 539).

### ***Szintaxis***

Az idősök beszédének a szintaxisa egyszerűbb a fiatalokéhoz képest. Habár a szavak számát tekintve a mondatok hosszúsága állandó marad, az idősök kevésbé használnak bonyolult mondat szerkezeteket, mint amilyenek az alárendelt és beágyazott mondatok. Úgy tűnik, hogy az ilyenfajta mondatok megterhelik az idősök munkamemóriáját (Maddox, 1995: 539). Ezeknél jobban kedvelik a mellérendelő és jobbra ágazó mondat szerkezeteket, mint amilyen a következő mondat: „A lány borzalmasan fiatal ahhoz, hogy egy céges autót vezessen.” Ezzel szemben nehezebb egy olyan balra ágazó mondat produkciója, mint „A lány, aki egy céges autót vezet, borzalmasan fiatal”. Az ilyenfajta mondatok jobban megterhelik a munkamemóriát (Kemper és Kemtes, 1999: 82). Az idősöknek a bonyolult mondat használata attól is függ, hogy milyenek a „feladat-követelmények”. Nem túl igényes személyközi társalgásban és egyszerű képleírásakor meglehet, hogy az idősök könnyedén használják a bonyolult mondat szerkezeteket. Amikor a beszédprodukciós feladatban nagyobbak az elvárások, és a munkamemóriát inkább arra kell fordítani, hogy választékos narratív (elbeszélő) szöveget hozzanak létre, akkor az efféle próbálkozások a bonyolult mondat szerkezetek rovására mehetnek (Maddox, 1995: 539). Tehát, az igényesen megfogalmazott narratív szövegek létrehozása közben valószínű, hogy az idősök inkább egyszerű mondat szerkezeteket használnak.

Ez a fajta igényes megfogalmazás és egyszerű képleírás látszik igazolódni Davis (1979) vizsgálatában is, melyben két londoni, 79 és 58 átlagéletkorú csoport szóbeli



visszaemlékezéseit és képleírásait hasonlították össze egymással. A visszaemlékezés feladatban azt kérték az adatközlőktől, hogy meséljenek el egy-egy eseményt a második világháború idejéből. Ebben a feladatban az idősebb korcsoport szignifikánsan kevesebb beágyazott mondatot használt, és több befejezetlen mondatot hozott létre, mint a náluk fiatalabb korcsoport. A képleírásokban viszont nem találtak semmiféle, így a mondatkomplexitással és a fluenciával kapcsolatos eltéréseket sem a két csoport esetében.

### ***Lexikon***

A kommunikációs képességvizsgálatok nagy részét a leggyakrabban a *szókincsvizsgálatok* teszik ki. Néhány kutató szerint, mint például Lewinsky (1948), Shalow és Goldman (1938), Thorndike és Gallup (1944) az ember megőrzi szókincsét az életkor előrehaladtával. Viszont olyan kutatók is vannak, mint Owens (1953) és Fox (1947), akik szerint koraival a szókincs bővül. Fox például szókincsvizsgálatot végzett negyvenes és hetvenes éveikben levő felnőttekkel. Ebben a vizsgálatban az adatközlőknek bemutattak néhány szót és arra kérték őket, hogy definiálják, azaz értelmezzék őket. A válaszokat annak függvényében értékelték, hogy a személyek a szavakat helyes vagy kevésbé helyes szinonimákkal (rokon értelmű szavakkal), illetve megfelelő minőségű vagy kevésbé helytálló szómagyarázatokkal értelmezték (Bayles és Kaszniak, 1987: 134).

Az időskorban gyakran kimutatható szókincs megmaradásának és bővülésének ellenére az idősök nagyon gyakran panaszkodnak amiatt, hogy nem jutnak eszükbe a megfelelő szavak. *Spontán beszédben* (a) a szünetek jelenléte, (b) különböző dolgoknak, fogalmaknak stb. a körülírása (szószaporítás), (c) névmások használata, amelyekről nem lehet tudni, hogy mire is vonatkoznak. Ezek az említett jellegzetességek, valamint a *kompenzációs (helyettesítési) stratégiák* mind arra utalnak, hogy időskorban egyre nehezebb hozzáférni a lexikális információkhoz és egyre nehezebb felidézni azokat. Kutatások általában azt igazolták, hogy az idősök szókincsében változások nem történnek, csak a szavak (különösen a fonológiai alakjuk) felidézése válik nehézkessé. Következésképpen, a „nyelvem hegyén van” jelenségek (amikor ismerős szavakat ideiglenesen nem tudunk felidézni) sokkal általánosabb az idősök, mint a fiatalok körében (Maddox, 1995: 539).

### ***Beszédpragmatika***

A pragmatika különféle társalgási készségeket foglal magába, mint amilyen (a) a társalgás megkezdése és befejezése, (b) témák fenntartása, (c) és egyik témából a másikba való átváltás, (d) udvariasság, (e) sértés, (f) egyéni- és csoportidentitás közvetítése stb. Kevés

vizsgálatot végeztek az idősök társalgási készségeiről. Viszont azt kimutatták, hogy korral a társalgási készségek fejlődnek: az idősök igen választékos narratív (elbeszélő) szöveget képesek létrehozni, amelyek hierarchikusan és alaposan kidolgozott részeket (bevezetés, tárgyalás és befejezés) tartalmaznak. Az idősök narratív történeteit a hallgatók pozitívan értékelik, és sokszor szívesebben hallgatják őket, valamint ezek emlékezetesebbek, mint amiket fiatalok mondanak (Maddox, 1995: 539).

### ***Az írásprodukción***

MacKay és Abrams (1998) az idősök írásbeli produkcióját kutatta. Az általuk végzett vizsgálatban az idősök bizonyos típusú helyesírási hibákat (pl.: *calendar* helyett *calender*-t írtak) gyakrabban követtek el, mint a fiatalok. Az idősöknél a helyesírási hibák annak ellenére is előfordultak, hogy magasabb szókinccsel és magasabb szintű végzettséggel rendelkeztek, mint a fiatalok (Burke és Shafto, 2008: 207). Míg a szavak jelentése állítólag jól megőrződik idős korban, a szó fonológiai és helyesírási jegyeinek a felidézése öregedéssel hanyatlak, vagyis ez a felidézési képesség csökken.

MacKay és Abrams (1998) például nem szövegalkotást, hanem csak bizonyos szavak helyesírásának a képességét vizsgálták. Ők arra keresték a választ, hogy a kor befolyásolja-e a helyesírás képességét. A vizsgálatban fiatalok, idősebbek és nagyon idősök vettek részt, akik magnóra felvett szósorozatokat hallgattak meg és ezeket saját tempójukban kellett leírniuk. A felmérésben olyan szavak szerepeltek, amelyeknek a helyesírása általában nem túl könnyű, viszont a szavakat lassan, világosan mondták, illetve meg is ismételték a magnófelvételeken. Idősöknél több helyesírási hiba következett be, különösen a (mindennapi nyelvhasználatban) gyakran előforduló szavak esetén. A vizsgálat egy kérdőíves felmérést is tartalmazott, amely szerint az idősök tudatában vannak annak, hogy helyesírás-képességük hanyatlak. Ezeket az eredményeket például nem befolyásolta az idősök általános lelassulása, az iskolázottság, az olvasással töltött idő, írásfeladatok gyakorisága, vagy a keresztretjvények megoldása. Az eredmények alapján a kutatók valószínűnek tartják, hogy az életkor előrehaladtával a helyesírással kapcsolatos tudásnak a felidézése romlik (MacKay és Abrams, 1998: 647).

#### **2.1.9.2.1. A narratív beszéd**

Vizsgálati eredmények igazolták, hogy a fiatalokkal ellentétben az idősök narratív (elbeszélő) beszéde vagy szövege a nyelvi megfogalmazást illetően sok esetben igényesebb és élvezetesebb.

Juncos-Rabadán (1996) vizsgálatában a személyeknek *narratív beszédalkotás* volt a feladatuk, azaz egy bemutatott kép alapján történetet kellett elmondaniuk. A 184 adatközlőt két csoportra osztották, mégpedig az életkor (50–59 és 70–71 évesek), az iskolázottság és beszélt nyelveik (katalán, angol, francia, galíciai és spanyol) alapján. A narratív beszédet olyan változók alapján elemezték, mint (a) a történet felépítése, (b) a történet minősége, (c) deskriptív (leíró) mondatok és (d) koherencia. Az eredmények azt mutatják, hogy a történet megértésének és elmondásának a képessége a beszélt nyelvtől függetlenül romlik a kor előrehaladtával. A magasabb iskolázottság pozitívan befolyásolja a történetalkotás képességét, de a nembeli különbségekről ez nem mondható el (vagyis a narratív beszédet a nemek nem befolyásolják). Juncos-Rabadán feltételezése szerint az iskolázottsági szint azért játszik közre a felnőttek narratív beszédében, mert az fejleszti a metakognitív készségeket, amelyek szükségesek a narratív beszédalkotáshoz (Juncos-Rabadán, 1996: 669).

Juncos-Rabadán és társai (2005) az életkor és a *narratív beszéd (elbeszélés)* közötti összefüggéseket vizsgálták 40 és 91 év közöttiek szövegalkotásában. A 79 vizsgálati személy képek alapján egy-egy történetet mondott el. A feladat során az idősök hosszabb történeteket meséltek, amelyekben az irreleváns (tárgyhoz nem tartozó) elemek száma nagyobb volt, mint a fiatalok történeteiben. Ezzel ellentétben, a saját történetükben már elhangzott különböző tárgyakra és személyekre való világos visszautalás képessége csökkent idős korban. Azoknak az adatközlőknek a szövege, akik gazdagabb szókinccsel rendelkeztek, a tartalmat és koherenciát (*azaz* a szöveg egységeit összetartó erőt) illetően is jobbnak bizonyult, mint a szegényesebb szókinccset birtokló személyek szövegei (Juncos-Rabadán és társai, 2005: 423).

#### **2.1.9.2.2. A bőbeszédűség**

A szakirodalom szerint (Arbuckle és Gold, 1993; Glosser és Deser, 1992; Gold és társai, 1988; James és társai, 1998; Pietilä, 1989; Pushkar Gold és Arbuckle, 1995) minél idősebb lesz valaki, annál nagyobb mértékben jellemzi nyelvhasználatát a bőbeszédűség. Azt is megfigyelték, hogy a bőbeszédűség legfőképpen az önéletrajzi társalgásokban érhető tetten.

A bőbeszédűségen kívül az ismétléseket, az elnyújtott és tárgyhoz nem tartozó beszédet is gyakran azonosítják az idősökkel, noha az utóbbi időben végzett kutatások azt sugallják, hogy a bőbeszédűség nem általános jellemzője az idősöknek. Szakirodalmi megállapítások szerint a bőbeszédűség intellektuális hanyatlás, amelyet a frontális lebeny károsodásával hoznak összefüggésbe (Maddox, 1995: 540).

James és társai (1998) például beszámolnak arról, hogy amikor embereket saját életükről interjúvolnak meg (vagyis amikor önéletrajzi interjúkat készítenek), az idősök általában

gyakrabban kalandoznak el a beszéd témától vagy a beszélgetés tárgyától, mint a fiatalok. Ezt azzal hozzák összefüggésbe, hogy időskorban nehezebben tudják mellőzni vagy elfojtani az irreleváns (tárgyhoz nem tartozó) információkat. James és munkatársai saját vizsgálatukban arra jöttek rá, hogy az idősök több *tárgyhoz nem tartozó témát* vagy információt érintettek az önéletrajzi interjúk során, mint a fiatalok. Viszont az idősök esetében ez a fajta témától való elkalandozás nem volt jellemző akkor, amikor képleírásra került sor. A kutatók egy harmadik (fiatalokból és idősökből álló) csoportot is bevontak a vizsgálatba, akik a másik két csoportnak a fogalmazásait (képleírásait) értékelték. Kiderült, hogy mind a fiatalok, mind az idősök pozitívabban értékelték az idősök fogalmazványainak a minőségét, mint a fiatalokét (James és mtsai, 1998: 355).

### 2.1.9.2.3. Tévesztések

Vizsgálati eredmények rámutattak arra, hogy időskorban csak bizonyos típusú tévesztések fordulnak elő, és olyan tévesztések is léteznek, amelyeknek az előfordulása csökken az idősök beszédprodukciónban.

MacKay és James (2004) vizsgálatukban fiatal és idős adatközlőkkel olyan feladatokat végeztek, amelyek folyamán fonológiai és morfológiai tévesztésekre kerülhetett sor. A feladatokban olyan értelmes szavakat mutattak az alanyoknak, amelyek *p* vagy *b* szegmentumokat tartalmaztak. A vizsgálati személyeknek, a megadott szavakban ki kellett cserélniük a *p* mássalhangzókat *b*-re és fordítva, amilyen gyorsan csak lehet. Az így megváltoztatott szavaknak szintén értelmes szavaknak kellett lenniük. Így például, az adatközlőknek a *PUNK* ‘vacak/balfácán’ szót *bunk* ‘hálólhely/ideiglenes szállás’ szóval, a *RIBBED* ‘bordás/recézett’ szót pedig a *ripped* ‘hasított’ szóval kellett helyettesíteniük. Kiderült, hogy az öregedés hatása nem mutatható ki egyformán mindenfajta tévesztés esetén. Tehát az öregedés szelektíven hat a különböző tévesztések előfordulására. Azt is megfigyelték, hogy öregedéssel néhány hibafajta előfordulása csökken. Például, a fiatal felnőttek feladatmegoldásában a szegmentumok esetében többször következett be olyan csere, amelyre a feladatban utasítást nem kaptak. Vagyis, a fiataloknál gyakrabban előfordult, hogy nem a *p* és *b* szegmentumokat cserélték fel, hanem például a *p* mássalhangzót *g*-re, a *b* mássalhangzót meg *f*-re változtatták. Így lett például a szándékolt *bill*s ‘számlák’ szó helyett tévesen *gills* ‘kopoltyúk’. Azonban más hibatípus használata a kor előrehaladtával vagy növekedett, vagy pedig állandó maradt. Például az idősök több olyan hibát követtek el, amelyben a szándékolt teljes alakú szavakból valami kimaradt. A szavakból kimaradt elemek leggyakrabban toldalékok voltak. Így előfordult, hogy például a *ribbed* ‘bordás/recézett’

helyett nem a *ripped* 'tépett/hasított' alakot, hanem tévesen a ragozatlan *rip* 'tép/hasít' szóalakot adták meg (MacKay és James, 2004: 93).

### **2.1.9.3. Az időssek nyelve az iskolázottság függvényében**

Számos tanulmány világított rá arra, hogy az 50 évnél idősebb személyek gyengébbek a nyelvi információk feldolgozásában, mint a fiatal felnőttek. Ezért a lelassult feldolgozó sebesség, a csökkenő munkamemória és az olyan szenzoros funkciókban való hanyatlás, mint amilyen a halláscsökkenés, okolhatóak (Burke és mtsai, 2000; Waters és Caplan, 2005; Schrauf, 2008). Schrauf (2008) szerint az idősebb felnőttek az automatikus információfeldolgozáshoz viszonyítva inkább az olyan feladatokban teljesítenek gyengébben, amelyek az információk erőfeszítéssel járó feldolgozását igényelik. Ilyen nehéz feladatnak tekinthető például egy szónak a memóriatárból való előhívása, melyhez képest sokkal könnyebb az olyan automatikus feldolgozás, mint egy olvasott vagy hallott szó jelentésének az előhívása. Ezek értelmében az életkor jobban befolyásolja az erőfeszítést igénylő, mint az automatikus mentális folyamatokat.

Bosma és társai (2003) szerint a magasabb iskolázottság csökkenti az életkorral járó kognitív hanyatlás mértékét. Acevedo és munkatársai (2000) az iskolázottság és a kognitív működés közötti összefüggés helyett olyan változók között találtak összefüggést, mint az iskolázottság, az életkor, valamint a verbális fluencia. Ők két 50 év fölötti személyek csoportjában vizsgálták a verbális fluenciát. Az egyik csoport résztvevői spanyol, a másik csoport résztvevői pedig angol anyanyelvűek voltak. Az eredmények mindkét csoportban arra mutattak rá, hogy az életkor, az iskolai végzettség és a nem azok a tényezők, amelyek a legnagyobb mértékben befolyásolják a verbális fluenciát. Kempler és társai (1998) is összefüggést találtak az életkor, az iskolázottság, valamint a szemantikus verbális fluencia között, amikor különféle etnikai (kínai, hispán, vietnámi bevándorló és amerikai bennszülött) csoportokhoz tartozó időskorúak nyelvhasználatát vizsgálták.

Mulder és Hulstijn (2011) néhány általuk bemutatott vizsgálat alapján rámutatnak arra, hogy a magasabb iskolázottságú személyeket kevésbé befolyásolják azok az információfeldolgozással és memóriával kapcsolatos problémák, amelyeket az időskorral társítanak. Ezek a problémák az alacsonyabb végzettségű személyeknél inkább tetten érhetőek. Az imént említett kutatók például egy olyan vizsgálatról tesznek említést, amelyből kiderül, hogy a magas iskolázottsági szint nemcsak fiatal- és középkorúaknál, de időskorban is egyaránt pozitív hatással van a szótanulásra. Ebben a vizsgálatban, melyet Van der Elst és munkatársai (2005) végeztek 24 és 81 év közötti holland anyanyelvi beszélőkkel,

bebizonyosodott, hogy az alacsony iskolázottságú személyekhez viszonyítva a magas iskolázottságúak jobban teljesítettek a szótanulás feladatokban. Meijer és társai (2008) is egy olyan szótanulási vizsgálatról adnak számot, amelyben 24 és 76 év közöttiek vettek részt. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a magas iskolázottság pozitív hatással van a szótanulásra idősebb korosztály esetében is. Más szóval az életkorral járó változások a verbális tanulásban kisebb mértékűek a magasabb végzettségű egyéneknél, mint az alacsonyabb végzettségűeknél. Egy másik pozitívum, amely szintén a magasabb iskolával rendelkezők javára írható, az, hogy az alacsonyabb iskolázottságú személyekkel ellentétben számukra rövidebb időre volt szükség ugyanazon verbális információk memorizálásához.

Mulder és Hulstijn (2011) néhány olyan vizsgálatra is hivatkozik, melyek rámutatnak az iskolázottság és képleírás közötti összefüggésekre: a magas iskolázottságúak jobb eredményeket értek el a hosszabb és jól elkészített képleírásokkal. Mackenzie és társai (2007) például képleíró vizsgálatukban azt találták, hogy a magasabb iskolázottságú alanyok esetén a pontosan és helyesen használt fogalmak száma, valamint a témafelosztások (topic subdivision) mennyisége szintén magas volt.

Makoni, Lin és Schrauf (2005) vizsgálati eredményei például azt mutatják, hogy míg a szintaktikai komplexitás összefüggésben áll az iskolázottsággal, addig az életkor és a *narratív komplexitás* (vagyis az elbeszélés elemeinek bonyolultsága) között nem mutatható ki összefüggés.

A magas iskolázottság pozitív hatása megmutatkozott abban is, hogy anyanyelvi beszélők az anyanyelvükön elhangzott mondatokat nyelvtani helyesség szempontjából helyesen meg tudták-e ítélni (Chipere, 2001), illetve, hogy anyanyelvi mondatokat anyanyelvük meg tudnak-e érteni (Dąbrowska, 1997).

Mulder és Hulstijn (2011) egy olyan általuk végzett vizsgálatba enged betekintést nyernünk, amelyben felnőttek anyanyelvi képességeit kívánták föltárni. Ezt szem előtt tartva a kutatók megvizsgálták, hogy az életkor, valamint az iskolázottsági szint és a foglalkozás változók hogyan befolyásolják a különböző életkorú felnőttek lexikális- és beszédképességét.

A vizsgálatban résztvevő 98 holland anyanyelvű felnőttet az életkor szerint három csoportba soroltak (18–35, 36–50 és 51–76 év közöttiek), és ezen kívül alacsony, illetve magas szintű iskolázottság és foglalkozás szerint is külön kategóriákba sorolták őket. Megvizsgálták az alanyok 1) lexikális tudását, 2) lexikális folyékonyságát és 3) lexikális memóriáját, akiknek négy beszédtevékenységben is részt kellett venniük. Ez utóbbi feladatokban a beszédprodukciókat a következők alapján értékelték/rangsorolták: kommunikatív alkalmasság vagy siker, szószámok, megszólalások (T-unit) száma, valamint a

megszólalások alatti: a) szószám, b) tartalmas szavak: főnevek, igék, melléknevek, határozószók, c) hezitációk, és d) nyelvtanhibák.

Az alanyok lexikális tudását szókincs- és szótársítási teszt alapján állapították meg; a lexikális fluenciát reakcióidő-méréssel határozták meg komputeren végzett feladatok (szótársítás, auditoros lexikális döntés, vizuális lexikális döntés, képmegnevezés) segítségével; a lexikális memória képességet pedig auditoros és vizuális szó-időtartam (word-span) teszt tudta kimutatni.

Az eredmények azt mutatták, hogy az életkor előrehaladtával növekszik a lexikális tudás, viszont hanyatlak a lexikális folyékonyság és a memória.

Az életkornak szignifikáns hatása van a feldolgozó sebességre, mivel a lexikális fluenciát mérő feladatokat az idősebb adatközlők lassabban végezték el, mint a fiatalok.

Ugyanakkor a magas szintű iskolázottság és foglalkozás pozitívan befolyásolta a lexikális tudást és memóriát, de nem volt hatással a lexikális folyékonyságra. Az életkort és az iskolázottsági szintet tekintve megállapítható, hogy a lexikális memória a leghatékonyabban a fiatal és magasabb iskolázottságú egyéneknél működött. Ezen kívül a magas szintű iskolázottság és foglalkozás szintén pozitív hatással volt a beszédprodukciók kommunikatív alkalmasságára, amelyet viszont az életkor nem befolyásolt.

Az eredményekből jól látható, hogy az idősebb életkor és a magas szintű iskolázottság és foglalkozás pozitív hatást gyakorolt a lexikális vagy szókinccstudásra, hiszen a fiatalabb és alacsony iskolázottságúak gyengébb eredményeket értek el a lexikális tudást mérő feladatokban, mint az idősebb és magas iskolázottságú adatközlők. Tehát az életkor és magas iskolázottság kölcsönhatása szignifikáns volt a szókinccstudás tekintetében.

A fiatalabbik korcsoportban (18–35 év közöttiek) nagyobb különbségek rajzolódtak ki a szókinccstudást illetően a magas és alacsony iskolázottságúak között, mint a másik két idősebb korcsoportban.

Két független változó: az életkor és az iskolázottsági szint/foglalkozás hatása a beszédprodukciók nyelvi aspektusaira:

Az alacsony iskolázottságúakkal ellentétben a magas iskolázottságú alanyok beszédprodukciói hosszabbak voltak, több szót, több megszólalást (T-unit), viszont kevesebb nyelvtani hibát tartalmaztak. Tehát az iskolázottsági szint és a kommunikatív alkalmasság/siker, valamint a szószámok között szignifikáns korreláció mutatható ki. Az iskolázottság hatása azonban nem volt tetten érhető a megszólalások szószámában, lexikális gazdagságában vagy hezitációiban. Összességében a magas iskolázottságú alanyok beszédprodukciói sikeresebbek voltak kommunikatív szempontból, azaz a beszéd feladatokban

üzeneteiket sikeresebben tudták közvetíteni, mint az alacsony iskolázottságú személyek. A beszédfeladatokban az információk közvetítéséhez szignifikáns mértékben járult hozzá mind a lexikális tudás, mind a lexikális tudás feldolgozásához szükséges sebesség, mind pedig az a képesség, amellyel a lexikális információt rövid ideig a memóriában (memory buffer) lehet tartani.

Az életkor és a kommunikatív siker, valamint a beszédprodukciók hosszúsága, a lexikális gazdagság, a hezitációk és a nyelvtani hibák között azonban nem találtak összefüggéseket, mivel mind az idősebb, mind pedig fiatalabb résztvevők egyformán jól teljesítettek a beszédfeladatokban. Jóllehet az idősebbek lassabban dolgozzák fel a lexikális információkat, és a lexikális memória időtartamuk (memory span) is kisebb, mint a fiataloké, ennek ellenére beszédprodukcióikban nem sikertelenebbek üzeneteik átadását illetően (Mulder és Hulstijn, 2011: 490).

A beszédfeladatokban jelentkező információk minősége szignifikáns korrelációt mutatott a lexikális tudással, folyékonyssággal és memóriával.

Mulder és Hulstijn (2011) vizsgálatában váratlan eredménynek számított az, hogy a résztvevők közül a legtöbben, alacsony és magas iskolázottsággal rendelkezők egyaránt nyelvtani hibákat vétettek anyanyelvükön, mellyel nyilvánvalóan megsértették a holland nyelv rendszerének szabályait.

#### **2.1.10. Kommunikációs készségek**

A kommunikáció az életkortól függetlenül minden ember életében központi helyet foglal el. A kommunikáció, és ezen belül a nyelvi kommunikáció szerepe az emberi társas viselkedésben nem életkorfüggő.

Austin (1962) és Wittgenstein (1953) szerint a nyelv egy olyan cselekvésforma, amelyben a szavak a saját szó szerinti jelentésükön túl jelentéseket hordoznak. Ez a nyelvdefiníció kizárólag pragmatikai aspektusú, és nem a nyelv általános definíciója. Blumer (1969) és Mead (1934) elképzelése szerint azok a cselekvések és jelentések örökletesen társadalmiak, és másokkal való interakcióink során jönnek létre. Berger és Luckmann (1966), valamint Schultz (1967) pedig úgy gondolják, hogy ezek a társadalmilag megalkotott jelentések képezik a mi valóságunkat. Ezek az elképzelések nyomon követhetők Cronen, Pearce és Harris (1982) kommunikáció meghatározásában. A kommunikáció az a folyamat, amely által az emberek együtt megalkotják, fenntartják és megváltoztatják mind a társadalmi rendet, a személyes kapcsolatokat, mind az egyéni identitásokat. Minden életkorú ember



számára a kommunikáció fontos az életminőség szempontjából (Hummert és Nussbaum, 2001: xii). Sok időskorú számára a kommunikáció egyre inkább elsődleges ellenőrzési eszközzé/móddá válhat, és ezért a kommunikáció lehet az egyedüli út a mentálisan egészséges öregedéshez. Különböző kutatásokat végeztek, amelyek alapján elismerték, hogy a kommunikáció fontos szerepet tölt be a sikeres öregedésben, továbbá nemzetközi konferenciákat is szerveztek, amelyeknek a témája a kommunikáció, az öregedés és az egészség kapcsolata volt (Hummert és Nussbaum, 2001: xiv).

#### **2.1.10.1. Az idősök és a kommunikáció**

A 60 év fölöttiek populációját feltűnően különböző mentális és fizikai állapotok jellemzik. A fiatalabb generációkhoz viszonyítva az idősök populációja heterogén. Többek között, az idősöknek ez a szembetűnő különbözősége az oka annak, hogy az életkori hatásokat vizsgáló kutatások feltűnően különböző eredményeket produkáltak.

Általánosságban a kommunikációs készségekre ható életkori hatások kismértékűek, és ilyen jellegű hatások nem is mindig mutathatók ki közvetlenül a vizsgálatokban. Az idősök kommunikációját kutató vizsgálati feladatokban elért eredményeket pedig a vizsgálati alanyok intelligenciája, iskolázottsága, élettörténete, motivációja, mentális és érzékszervi állapota, illetve lelki- és életereje is befolyásolják. Kevés kutatónak sikerült az előbb említett összes változót meggyőzően figyelembe venni, ellenőrizni. Viszont elegendő kutatást és vizsgálatösszehasonlítást végeztek ahhoz, hogy a következő tényt megállapíthassák: a kommunikációs készségek életkorral hanyatlanak (Bayles és Kaszniak, 1987: 152).

Ez azért van így, mert a kommunikációs készségek függnek mind a memóriától, az új információk feldolgozásának a képességétől, a következtetés képességétől, mind az érzékszervek megfelelő működésétől.

Az életkori hatások akkor a legnyilvánvalóbbak, amikor a megértendő információ új, bonyolult, a benne foglalt üzenet pedig burkoltan van jelen, továbbá amikor az információ feldolgozására szánt idő rövid. Hallási és látási problémákkal küzdő személyeknél a kommunikációs képességek romlása még inkább megfigyelhető.

A kommunikációs készséget befolyásoló alapfolyamatok például a beszédmegértés, beszédfeldolgozás és beszédprodukciónak, amelyek közül a beszédprodukciónak a folyamatát a legnehezebb értékelni, felbecsülni. Ahhoz, hogy a kutató valaki beszédprodukciónakból következtetéseket tudjon levonni a kommunikációs készségeit illetően, nem úszhatja meg a spekulációt. Azaz ilyen esetekben a kutató nem tudhatja, hogy az adatközlő épp azért nem használt bizonyos nyelvi elemeket (legyenek azok bizonyos szóalakok vagy

mondatszerkezetek), mert nem volt képes rá, vagy csak azért, mert nem volt kedve hozzá. Azonban elegendő vizsgálati adat halmozódott fel, amelyek azt sugallják, hogy életkorral hanyatlanak a nyelvi információk megfogalmazását, átadását lehetővé tevő készségek.

Nem szükségszerűen a mentális lexikon károsodik, hanem inkább a műveleti sebesség csökken, és az a képesség romlik, amely segítségével az információt bizonyos memóriatárakból vissza tudjuk keresni.

Tehát a *lassúság* nemcsak a motoros készségekben jelentkezik, hanem a gondolkodásban is. A *reakcióidő* megnövekedése a legkövetkezetesebben kimutatható eredmény az időskori vizsgálatokban. Schaie (1980) szerint a reakcióidő összetevői: a szenzoros információk közvetítéséhez szükséges idő, motoros végrehajtás és döntéshozatal. Botwinick (1978) szerint pedig a reakcióidő 80%-át a döntéshozatalhoz szükséges idő teszi ki (Bayles és Kaszniak, 1987: 153).

#### **2.1.10.2. Generációk közötti kommunikáció**

##### ***A sztereotípiák és szerepük a kommunikációban***

Harwood, Giles és Ryan (1995) szerint, amikor az emberek egy másik társadalmi csoporthoz tartozó egyénnel találkoznak, akkor hajlamosak arra, hogy a társadalmi csoport tagjaiként kezeljék őket, és nem egyedi személyekként. Hummert (1994) megfogalmazásában az emberek ilyenkor arra is erősen hajlanak, hogy az adott társadalmi csoportra vonatkozó sztereotípiák befolyásolják viselkedésüket, kommunikációjukat. Nagyon gyakran a rajtuk kívül álló társadalmi csoportra vonatkozó *sztereotípiák kevésbé pozitívak*, mint a saját társadalmi csoportunk tagjaira vonatkozóak. A fiataloknak is az idősekkel kapcsolatos sztereotípiái is eléggé negatívak. Ezek kutatások eredményeit tükrözik, amelyek szerint az idősek *zsörtölődőek, nem vonzóak, boldogtalanok, szájalmasok, gyengék, egocentrikusak, tehetetlenek, rámenősek, törékenyek és sebezhetőek*.

Ezek és más hasonló sztereotípiák befolyásolhatják az idősek és fiatalok közötti kapcsolatokat, attitűdöket (magatartásformákat) és természetesen a kommunikációjukat. Így például, megtörténhet, hogy az időseket nemcsak a szociális társalgásokból zárják ki, hanem a funkcionális interakciókból is (pl. a bolti eladó nem az idős vásárlóval beszélget, aki magának ruhát vesz, hanem annak gyerekével vagy fiatalabb kísérelőjével). Viszont az is meggesik, hogy az idősek nem állnak szóba a megbízhatatlannak vagy tolakodónak tűnő fiatalabbakkal. Kutatások igazolták, hogy mind fiatal, mind idős felnőttek kölcsönösen hajlamosak negatív előítéletekkel viseltetni egymással folytatott társalgásaik során (Maddox, 1995: 200).

Amint láttuk, az idősök sok sztereotípiával szembesülnek. Noha az idősöknek csak egy kis százalékát érinti a mentális állapotváltozás, sokan mégis úgy gondolják, hogy az idősokkal együtt jár a kóros szenilis állapot. Az egyik képesség, amely nem része az „idősokkal járó hanyatlás” sztereotípiáinak, nem más, mint az idősök kommunikációs képessége. Különböző kutatásokban nyert adatok viszont bebizonyították, hogy a kommunikációban fontos szerepet játszó bizonyos folyamatok a kor előrehaladtával hanyatlanak. Ezek a hanyatlások azonban kismértékűek és gyakoribbak az idős idősokorúaknál (a nagyon idősöknél) vagy a beteg idősokorúak esetén (Bayles és Kaszniak, 1987: 134).

### ***Az „idősbeszéd” vagy „leereszkedő beszéd”***

A „Kommunikációs Alkalmazkodás Elmélet” (CAT/Communication Accommodation Theory) szerint egy másik csoport tagjával fennálló kommunikációs viselkedésünk tükrözi azt a sztereotípiát, amely azzal a csoporttal kapcsolatos (Noels és mtsai, 2001: 250). Összhangban az idősokor negatív sztereotípiájával, vizsgálatok arra utalnak, hogy a fiatalok „túlzón kommunikálhatnak” (may „overcommunicate”). Más szóval, a fiatalok túlzásokba eshetnek azon igyekezetükben, hogy az idősöknek szánt üzenetük (a) világos és (b) egyszerű, a hozzájuk intézett beszédük pedig (c) hangosabb, (d) lassúbb tempójú, (e) túlzott intonációjú legyen (természetellenes hangjelzéssel); ezek az úgynevezett *paralingvisztikai alkalmazkodások*. Az ilyen üzeneteknek egyszerű a nyelvtanuk (egyszerű és rövid mondatokat tartalmaznak), egyszerű a szókincsük, kicsinyítő képzőket és ismétléseket is tartalmaznak (Giles és Coupland, 1991). Ezen kívül a leereszkedő beszédet korlátozott kommunikációs témák és olyan próbálkozások is jellemezhetik, amelyek az idősöket megfosztják a társalgás irányításától (Ryan és mtsai, 1995; Hummert és Ryan, 1996).

Ryan, Hummert és Boich, (1995) szerint az ilyen kommunikációs stílust lealacsonyodó vagy leereszkedő stílusnak is felfoghatják az idősök, különösen azok, akik társadalmilag és kognitív szempontból (mentálisan) aktív életmódot folytatnak (Noels és mtsai, 2001: 251).

Ryan és társai szerint (1986) az idősokkal társított negatív sztereotípiák helyett az adott idős emberek kommunikációs kompetenciáját kellene figyelembe venni, hogy a kínos kommunikációs helyzeteket elkerülhessük. A sztereotípiákhoz és nem az idős személyekhez való alkalmazkodást túlzott alkalmazkodásnak nevezték el.

Kemper és Harden (1999) azt vizsgálták, hogy az idősök hogyan viszonyulnak a különböző „idősbeszéd” fajtákhoz. Az első vizsgálatban az idősökhöz kétféleképpen beszéltek, azaz kétféle „idősbeszéd”-et használtak. Az egyik fajta idősbeszédet egyszerű mondatszerkezetek jellemezték, a másikat pedig bő, részletes szókincs tarkította. A második

és harmadik vizsgálatokban újabb kétféle „idősbeszédet” intéztek az idősekhez. Az egyik „idősbeszéd” egyszerű mondatszerkezeteket tartalmazott, a másik pedig túlzott prozódiai jegyeket (így például bizonyos nyelvi elemek túlzott hangsúlyozását és normális beszédben szokatlan hanglejtéseket alkalmaztak). Kiderült, hogy az egyszerű mondatszerkezetek, illetve a kevesebb alárendelt és beágyazott összetett mondatok használata, valamint a bő, részletes szóincset tartalmazó mondatok alkalmazása segíti az idősek beszédmegértését és ezek a kommunikációs feladatokban elért teljesítményeikre is pozitív hatással vannak. Ezzel ellentétben a nagyon lerövidített mondatszerkezetek, a beszédtempó lassulása és a túlzott hanglejtés (magas alaphang használata) nem segítik az idősek beszédmegértését és a kommunikációs teljesítményét. Az idősek különben több kommunikációs problémára panaszkodtak, amikor ezek az utóbb említett negatív beszédjegyek jellemezték a velük társalgók beszédét. Ezekből a vizsgálatokból nyert eredmények is alátámasztják azt a feltevést, amely szerint létezik olyan fajta „idősbeszéd”, amely hasznosnak, előnyösnek bizonyul az idősek számára, anélkül, hogy ez a beszéd „leereszkedőnek” vagy sértőnek hangzana (Kemper és Harden, 1999: 656).

### ***Kommunikáció a kultúrák és életkorok tükrében***

Egyre több lehetőség nyílik arra, hogy idegen kultúrájú emberekkel találkozzunk, éppen ezért fontos az is, hogy megértsük a különböző kultúrák és a kommunikáció közötti kapcsolatot. A különböző kultúrák befolyásolják a generációk közötti kapcsolatokat és a kommunikációt is (Noels és mtsai, 2001: 249). Így például, míg az ausztrál idősek ugyanolyan pozitívan értékelték a generációk közti kapcsolatokat, mint a generáción belülieket, a Hong Kong-i kínai idősek bizonyos tekintetben negatívabb módon ítélték meg a saját korabeliekkel folytatott interakcióikat (Noels és mtsai, 2001: 268).

## **2.2. Nyelvi attitűdök**

Síklaki (1994) szerint az attitűd a társadalom-lélektan alapfogalma, és általános jelentése a következő: „magatartás, viselkedés, modor”. Pontosabban fogalmazva, az attitűd: „beállítottság, beállítódás, viselkedési mód; adott jelenséggel, véleménnyel, eseménnyel szemben tanúsított magatartás” (Síklaki, 1994: 25).

Az emberi viselkedés legtöbb formájának részét képezi a nyelvi viselkedés. A nyelvi attitűd ezzel a nyelvi viselkedéssel összefüggésben áll. Így például Lambert (1967) szerint a nyelvi attitűd nagymértékben meghatározza a nyelvi viselkedést, Brudner és Douglas (1979) szerint pedig a nyelvi attitűd is nyelvi viselkedésből fakadó tényező. Kiss (1995)

megfogalmazásában a nyelvi attitűd az embereknek a nyelvekkel, nyelvváltozatokkal, nyelvi elemekkel, nyelvi jelenségekkel, valamint a nyelvhasználattal kapcsolatos beállítottságát, hozzájuk való viszonyulását, a róluk kialakult értékelő viselkedését jelöli. A nyelvi attitűdökre többféle tényező hatással lehet, mint például egy adott személy nyelvi és a nyelvhez kapcsolódó ismeretei és hiedelmei, környezetének véleménye, szokásai, anyanyelvi és általános műveltsége, és az egyént befolyásoló különböző természetű presztízs (Kiss, 1995: 135).

Más megközelítés szerint a nyelvi attitűd a nyelvi viselkedésre való felkészültséget, valamint készültséget jelenti, és azt a fajta hajlamot, ahogyan egy nyelvre, nyelvváltozatra, nyelvi elemekre vagy jelenségekre következetesen kedvező vagy kedvezőtlen módon reagálunk (Kiss, 1995: 135). Tehát az attitűdök szubjektív adatoknak számítanak, viszont objektív, nyelvi és nyelven kívüli okokra vezethetők vissza (Erb, 2007: 61).

A nyelvi attitűd a megismerő (kognitív), az értékelő (evaluatív) és az akarati összetevőkből áll (Deprez és Persoons, 1987). A megismerő összetevő az adott nyelvi jelenségre vonatkozó ismereteket jelöli. A központi, azaz az értékelő összetevőben az érzelmi értékek a különböző ismeretekhez, hiedelmekhez kapcsolódnak. Az előítélet akkor alakul ki, ha az érzelmi értékek differenciálatlan hiedelmekhez kötődnek. A megismerő és az értékelő összetevő határozza meg az akarati összetevőt, amelyben az ismeretek, hiedelmek és a velük kapcsolatos érzelmi értékek viselkedési készültséggé, törekvéssé alakulnak át (Kiss, 1995: 135).

Kiss (1995) azt is hozzáteszi, hogy a nyelvi attitűdök nem nyelvi alapúak, hanem társadalmi eredetűek, ezért elsősorban a beszélőközösség társadalmi szokásait, viselkedési szabályait, akár előítéleteiket tükrözik, nem pedig a nyelvi vagy esztétikai vonatkozásokat (Kiss, 1995: 136).

Az is ismeretes, hogy a nyelvi attitűdöknek jelentős szerepük van például a nyelvmegtartásban, illetve a nyelvvesztésben, a nyelvi konfliktusokban, a nyelvi változásokban és a nyelvhasználatban is (Erb, 2007: 61).

### **2.2.1. A presztízs és a stigma**

A nyelvi attitűddel szorosan összefügg a presztízs és a stigma. A presztízs azt a társadalmi tekintélyt vagy elismertséget jelenti, amelyre pozitívnak tartott tulajdonságok alapján teszünk szert. Presztízse természetesen nemcsak személynek vagy csoportnak lehet, de valamilyen jelenségnek is. A nyelvhasználatot illetően presztízse a standard formáknak

van, amely a művelt, az igényes, a követendő, az elfogadott, a „helyes, korrekt, szép, választékos” nyelvhasználatot jelenti (Kiss, 1995: 136).

A stigma, amely negatívnak tartott tulajdonságok alapján születik, a társadalmi leértékelést, megbélyegzést jelenti. Stigmatizált nyelvváltozatok például az olyan nem köznyelvi formák, mint amilyenek a nyelvjárások, melyekhez negatív megítélések fűződnek. A stigmatizált nyelvi formáknak is van presztízsiük, de ezt rejtett presztízsnak nevezik a köznyelvi formák nyilvánvaló vagy nyílt presztízisével szemben. A stigmatizált nyelvváltozatot beszélő emberek számára ez a fajta nem köznyelvi forma értéket képvisel, és használata által juttatják kifejezésre közösségvállalásukat, a közösséggel való azonosulásukat (Kiss, 1995: 137).

A szociolingvisztikai szakirodalom alátámasztja mind a köznyelv tekintélyével, presztízisével, mind pedig a nyelvjárások negatív megítélésével kapcsolatos társadalmi nézeteket (Sándor, 2001: 87).

### **2.2.2. A nyelvi értékítélet**

A nyelvi attitűddel szorosan összefügg a magunk és a mások nyelvhasználatának az értékelése és a róla való véleményalkotás. Ezek a fajta értékelések és véleményalkotások nemcsak azt tükrözik, hogy hogyan viszonyulunk bizonyos nyelvhasználati jelenségekhez, mint amilyen például egy szó, kifejezés, fordulat vagy hanglejtésforma, hanem azt is feltárják, hogy hogyan viszonyulunk a kommunikáló emberekhez. Tehát nyelvi értékítéletről akkor van szó, amikor „valamely nyelvi forma vagy formák használata alapján magáról a nyelvet használó emberről, személyiségéről gondolunk, feltételezünk, állítunk valamit”, például olyat, hogy intelligens, beképzelt, durva stb. (Kiss, 1995: 145).

Kontra (2009) arról a vizsgálatról ad számot, amelyet 2005-ben végeztek egy budapesti reprezentatív mintán. A vizsgálat többek között két nyelvi előítéletet igyekszik feltárni, mégpedig azt, hogy egy ismeretlen beszélő (1) mennyire okos vagy intelligens és (2) mennyire megbízható vagy becsületes. A nyert eredmények szerint az adatközlőknek szinte a fele úgy véli, meg tudja ítélni egy ismeretlen beszélő intelligenciáját az alapján, amit a beszélőtől két percig hall, de azt nem tudják megítélni, hogy ez a személy mennyire becsületes vagy megbízható. Kontra szerint az eredmények a magyar standard nyelvi ideológiát tükrözik, amely szerint „a helyes beszéd együtt jár az intelligenciával” (Kontra, 2009: 50).

Labov (1966) szociolingvisztikai vizsgálata fényt derített arra, hogy például az (r) fonológiai változónak társadalmi megkülönböztető szerepe van, és egyben társadalmi

osztályok vagy osztály iránti attitűdöt is tükröz a New York-i beszélőközösségben. Ezt a változót a hagyományos New York-i rendszerben sem mássalhangzó előtti, sem szóvégi helyzetben nem ejtik. Viszont kiderült, hogy minél magasabb a társadalmi osztály, minél jobban akar valaki azonosulni a felsőbb társadalmi rétegekkel, és minél nagyobb a kiejtésbeli tudatosság, annál nagyobb mértékben jelenik meg az  $r$  a kiejtésben. A társadalmi osztályok közül az alsó középosztály az, amelyik a leginkább hajlamos az  $r$  kiejtés bevezetésére, formális beszédstílusok alkalmával pedig ez az osztály a felső középosztályt is túlteljesíti az  $r$  kiejtését illetően. Az  $r$  jelenléte a kiejtésben tehát tekintélyt kölcsönöz a használóinak.

Német nyelvterületen is végeztek olyan nyelvi értékítélet vizsgálatokat, amelyekben az adatközlőknek nyelvjárásban beszélő személyek foglalkozását kellett megállapítaniuk. A vizsgálati személyek közül szinte mindenki azt állította, hogy a meghallgatott nyelvjárásban beszélő személyek vagy gyári munkások, vagy pedig takarítónők. Kérdőíves vizsgálatban résztvevő sváb általános iskolások nagy részének a megítélése szerint a nyelvjárásban beszélő emberek alacsony társadalmi réteghez tartoznak, fizikai munkások, kevésbé intelligensek, kevésbé jó tanulók, és nem annyira bizalomgerjesztők vagy őszinték. Pozitív értékítéletként a barátságosságot és a jólelkűséget említették a nyelvjárási beszélőkkel kapcsolatosan (Kiss, 1995: 145).

### **2.2.3. Nyelvi attitűd vizsgálatok**

Az attitűdöknek a nyelvészeti szempontból való megközelítése a hatvanas évek elején vált fontos kérdéssé először is a nyelv-szociálpszichológiában, majd a szociolingvisztikában, az antropológiai nyelvészetben és később a diskurzuselemzésben. A nyelvi attitűd vizsgálatokat Lambert és munkatársai indították el 1960-ban. Ők az ügynökmódszert alkalmazták, majd később, a hetvenes évek elején Gardner és Lambert az integratív és instrumentális motivációt vizsgálták, Labov pedig a nyelvi bizonytalanságot, a hiperkorrekciót, a nyílt és rejtett presztízst, valamint a hozzájuk tartozó eltérő nyelvhasználatot kutatta. Néhány évtizede a nyelvi attitűdöket Preston és munkatársai egy külön szociolingvisztikai területnek, a népi nyelvészetnek a képviselőiként is vizsgálják (Lambert és mtsai, 1960, 1967; Gardner és Lambert, 1972; Labov 1972; Preston, 1999, 2002; Niedzielski és Preston, 2000).

A nyelvi attitűd a nyelvhasználatot nagymértékben befolyásolni képes, ezért is van szükség a nyelvi attitűd vizsgálatokra (Kiss, 1995: 134–5).

Szociolingvisztikai vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a nyelvi attitűdök általában a nem nyelvi sztereotípiák hatására alakulnak ki, és mintegy megerősítik, igazolják ezeket a nem

nyelvi eredetű sztereotípiákat. A nyelv tehát nem nyelvi információkat is tartalmaz, és a beszélők társadalmi hátterére, személyiségére is utal. Így az egyének nyelvhasználati formái vagy módjai alapján feltételezni tudjuk, hogy az adott egyének műveltek, iskolázottak vagy pedig nem. A szociolingvisztikában ezt nevezik sztereotípiának (Kiss, 1995: 136).

Magyarországon és a határon túli magyarság körében több vizsgálatot végeztek, amelyben a nyelvi attitűd felmérése is szerepet kapott, de ezen kívül szép számban születtek olyan vizsgálatok is, amelyek az attitűdre koncentrálnak, azt kívánták felmérni, hogy az adatközlők hogyan viszonyulnak a köznyelvi és a nem köznyelvi változatokhoz. Ezek közül most következzen néhány vizsgálat rövid bemutatása.

Kontra (2003) beszámol az 1988-ban végzett Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálatról, mely azt igyekezett feltárni, hogy a magyar lakosság hogyan ítéli meg a különféle nyelvi jelenségeket, és ezeknek a jelenségeknek milyen a használata. A felmérésben a nyelvi attitűd megvilágítása is sorra került, hiszen a kérdőíves vizsgálatban azt is megkérdezték az adatközlőktől, hogy Magyarország mely vidékén beszélnek a legszebben és hol beszélnek a legcsúnyábban. A válaszolók többsége a budapesti beszédet ítélte a legszebbnek, viszont a nógrádi (palóc) beszédet vélte a legcsúnyábbnak. A budapesti beszéd legszebbnek ítéltése ellentétben áll azzal a „sztereotípiával, mely szerint a pesti beszéd csúnya” (Kontra, 2003: 255).

Egy 1996-ban végzett szociolingvisztikai vizsgálat (Kontra, 1998; Cserniczkó, 1998; Sándor és mtsai, 1998; Göncz, 1999; Lanstyák, 2000; Fenyvesi, 2005) szintén nem a nyelvi attitűdök feltárására koncentrált, hiszen elsősorban a magyarországi és a környező országokban beszélt magyar nyelv azonos és eltérő vonásait kutatta. A vizsgálatban használt egyik kérdés viszont épp a nyelvi attitűdöket igyekezett megvilágítani. Ez a kérdés így szólt: *Hol beszélnek legszebben magyarul?* A magyarországi adatközlők közül a legtöbben úgy ítélték meg, hogy a magyarországi vidéki városokban beszélnek a legszebben. Ezeket az adatközlőket százalékosan megközelítették azok a vizsgálati résztvevők, akik szerint a magyarországi falvakban beszélnek a legszebben. A határon túli adatközlők értékítélete szerint az erdélyi beszéd a legszebb, melyet szépség szempontjából a budapesti nyelvhasználat követ. Érdekes, hogy a magyarországiak az erdélyi beszédén kívül más határon túli nyelvváltozatot nem említettek a nyelvhez való viszonyulásuk kifejtésekor (Kontra, 2006: 568).

Sándor (2001) arról a nyelvi attitűdvizsgálatáról számol be, amelyet a szlovákiai Kolonban végzett középiskolás fiatalokkal. A kérdések között szerepeltek olyanok, amelyek az alanyok nyelvjáráshoz való viszonyulását kívánták feltárni. A kérdések közül különösen az



a kérdés hívta elő a nyelvjárás iránti pozitív attitűdöket, amely érzelmi szempontból közelítette meg ezt a nyelvváltozatot. Ez a kérdés így hangzott: “Sajnálád, ha kiveszne a koloni nyelvjárás?” A válaszok alapján az alanyok (N = 30) 80%-a sajnálná, ha kiveszne a koloni nyelvjárás. Sándor (2001) szerint ez az eredmény annak is a bizonyítéka, hogy az érzelmi tényező milyen fontos összetevője a nyelvi attitűdnek (Sándor, 2001: 89). A vizsgálat során nyilvánvalóvá vált a nyelvjárással kapcsolatos pozitív nyelvi attitűd és a nyelvhasználat közötti összefüggés is, hiszen Kolonban a nyelvjárás mind az idősebb generáció, mind pedig a fiatalok domináns nyelvhasználati formája. Ugyancsak ebben a felmérésben érdekesnek bizonyult az az eredmény is, amely szerint a szülők iskolázottsága befolyásoló tényező a gyermekek értékítéletét illetően, vagyis, hogy szépnek vagy éppen csúnyának tartják a helyi nyelvváltozatokat (Sándor, 2001: 88).

2003–2004-ben kétnyelvű magyarországi kisebbségi közösségeknek a nyelvi attitűdjét vizsgálták a következő projektum keretében: A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei. Az adatgyűjtés német, szlovák, beás, romani, román, és szerb kétnyelvű kisebbségi közösségben került sorra, és a nyert adatok összehasonlító elemzését is elvégezték. Közösségenként 70 adatközlő vett részt a vizsgálatokban, akiket a következő független változók szerint választottak ki: életkor (20–40, 41–60, 61–80 életév közöttiek), a nem (fele-fele arányban) és iskolázottsági szint (alapfokú végzettségük: általános iskolával, szakmunkásképzővel rendelkezők; középfokú végzettségük: érettségivel rendelkezők; és felsőfokú végzettségük: egyetemet, főiskolát végzettek) (Borbély, 2007a: 58). Néhány nyelvi attitűdbeli jellegzetesség kiragadásával röviden bemutatom ezeket a vizsgálatokat.

Erb (2007) a tarjáni német közösségben (N = 70, azaz 70 adatközlő esetében) vizsgálta a helyi német nyelvjárással, a német standard nyelvváltozattal és a magyar nyelvvel kapcsolatos attitűdöket. Ezt a három kommunikációs eszközt a nyelvi szépség, hasznosság, nehézség és emocionális-affektív kritériumok alapján kellett a vizsgálati alanyoknak értékelniük a kérdőíves felmérésben. Többek között kiderült, hogy a szociális változóknak, azaz az életkornak, a nemnek és az iskolai végzettségnek a nyelvi attitűdökre is hatásuk van. Így például az idős adatközlők közül a legtöbben a szépség (65%) és az emocionális kötődés (85%) szempontjából kedvelik jobban az általuk beszélt német nyelvjárást. Ugyanakkor az idősek korcsoportjában akadtak a legtöbben (80%), akik a német standard nyelvváltozatot ítélik nehezebbnek. Ezzel szemben a legkevesebben (20%) ebből a csoportból ítélték nehezebbnek a német dialektusukat. Az is kiderült, hogy az idősek korcsoportja egyformán szereti a német és a magyar nyelvet, de a három korosztályt összevetve az időskorúak szeretik

a legjobban a német nyelvet. Ezek az eredmények nem az életkorkülönbséggel, hanem szociolingvisztikai okokkal függenek össze: az idősebbeknek még alkalmuk volt olyan időszakban élni, amikor a német nyelvjárásnak nagyobb szerepe volt, mint a mostani fiatalok körében. Ennek a ténynek köszönhető, hogy az időskorúaknak a német nyelvjárással kapcsolatos értékítélete más, mint a fiatalabbaknak.<sup>5</sup> A nők közül többen tartották szebbnek (45,7%) és hasznosnak (54,3%) a német nyelvet a magyarral szemben. Az általános iskolát végzettek 20%-a a német nyelvjárást ítélte hasznosabbnak, viszont a náluknál iskolázottabbak közül senki sem helyezte hasznossági szempontból első helyre a helyi dialektust. Az is kiderült, hogy az iskolai német nyelvoktatásban eltöltött idő növekedésével csökken azoknak a száma, akik a német standard nyelvváltozatot vélik nehezebbnek a dialektussal szemben (Erb, 2007).

Uhrin (2007) Tótkomlóson vizsgálta a nyelvi attitűdöt a helyi szlovák nyelvjárás, az irodalmi szlovák és a magyar nyelv esetében. Szubjektív önértékelés alapján az adatközlők (N = 70) 80%-a tökéletesen, illetve könnyen, jól beszél a helyi szlovák nyelvjárásról és ugyanennyi százaléka tökéletesen beszél a magyar nyelvet. Ezzel ellentétben a megkérdezetteknek csak a (N = 70) 8,7%-a tartja tökéletesnek az irodalmi szlovák nyelvismeretét. Az életkor tekintetében a vizsgálati eredmények rámutattak arra, hogy az idősebb korosztály szignifikánsan a szlovák nyelvet kedveli jobban, mint a magyart, és azt is tartja szebbnek. Ez azzal is magyarázható, hogy ez a korosztály gyerekkortól fogva szinte csak a helyi szlovák nyelvváltozatot használta, és most is többet beszélnek szlovákul, mint a fiatalabbak. Jól látható, hogy ezek az időskorúak, akik erősebb nyelvi és nemzetiségi azonosságtudattal rendelkeznek, szívesebben és gyakrabban beszélgetnek anyanyelvükön. A Szlovákiában használt nyelvváltozatot viszont az időskorúak nehezebbnek ítélik, mert nem volt vele kapcsolatuk, és a legidősebbek az iskolában tanított irodalmi szlovákot is nehéznek tartják. A válaszadók véleménye kortól függetlenül megegyezik abban, hogy a szlovák nyelvvel jobban tudnak boldogulni a világban és legfőképpen szláv nyelvterületen, mint a magyarral. A vizsgálatból az is kiderült, hogy a nyelvi attitűdöket a kor sokkal szignifikánsabban képes befolyásolni, mint a nem (Uhrin, 2007).

Pálmáné (2007) Mánfán vizsgálta a beás cigányok helyzetét, kétnyelvűségét és a nyelvi attitűdöket. Többek között fény derült arra is, hogy a beás nyelvet főleg az idősebbekkel folytatott beszélgetések alkalmával használják, a gyerekekkel pedig többnyire csak magyarul beszélnek. Ezt a válaszadók azzal indokolják, hogy a beás nyelvtudás révén nem lesznek

---

<sup>5</sup> Dr. Szilágyi N. Sándor szíves személyes közlése

sikeresebbek az életben, mert ez nem segíti őket jobb munkához, biztosabb megélhetéshez és ezen felül negatív megkülönböztetésüket is csak fokozni képes. A szülők ezt a fajta kirekesztést és kisebb presztízst szeretnék kiküszöbölni gyerekeik életéből azáltal, hogy inkább a nagyobb piaci értékkel bíró magyar nyelvet tanítják meg nekik. Megállapítható tehát, hogy a beás nyelv használati színterei egyre csak csökkennek (Pálmainé, 2007).

Borbély (2007b) kétegyházi románokkal és pomázi szerbekkel folytatott vizsgálatáról számol be. A román és a szerb nyelvek esetében is a standard nyelvhez és helyi nyelvváltozatokhoz, valamint a magyar nyelvhez fűződő attitűdöket vizsgálták. Az eredmények azt igazolják, hogy mindkét közösségben a helyi dialektust jobban kedvelik, mint a standard változatot, viszont a románok a standard változatot szebbnek, hasznosabbnak, de ugyanakkor nehezebbnek ítélik, mint a helyi román nyelvjárást. Kiderült, hogy a helyi dialektus negatív megítélése, azaz alacsony presztízse nyelvcserét von maga után, hiszen a kétegyházi románok, akik kevésbé ragaszkodnak a saját nyelvjáráshoz, mint a pomázi szerbek, kevesebbet beszélnek a románt, mint a pomáziak a szerbet (Borbély, 2007b).

Bartha (2007) hat magyarországi kisebbségi közösség (beás, német, romani, román, szerb, szlovák) nyelvi attitűdjeinek az összehasonlító elemzését végezte el. Az életkor változó tekintetében egyik érdekes eredmény, hogy az adatközlők mindegyik közösségben az időskorúak kisebbségnyelv-tudását magasabbra értékelték, mint a fiatalokét. Ezek az eredmények sem az öregedésnek tulajdoníthatók, hanem annak tudhatók be, hogy az idősök akkor tanulták a kisebbségi nyelvet, amikor a közösségben nagyobb szerepet töltött be ez a nyelvváltozat.<sup>6</sup> Az adatközlők ugyancsak érzékelik az életkor és a kisebbségi nyelv funkcionális visszaszorulása közötti összefüggést. Bartha (2007) azt is megjegyzi, hogy amennyiben az életkor növekedése pozitív összefüggést mutat a kisebbségi nyelv használatának mennyiségével, a nyelvtudás mértékével és a nyelvvel kapcsolatos attitűdökkel, fokozatos nyelvcsere lehet számítani (Bartha, 1999, Borbély, 2001).

Természetesen nemcsak a nyelven belüli nyelvváltozatokhoz, vagy a kisebbségi és a többségi nyelvekhez való viszonyulás feltárására végeztek vizsgálatokat, hanem az idegen nyelvekhez való viszonyulás feltárására is. Az attitűdvizsgálatoknak az utóbb említett típusát a „Nyelvtanulás” fejezet keretében az „Attitűd, valamint a nyelv és a nyelvhasználat” címszó alatt néhány példa fogja illusztrálni. Az említett fejezeten belül arra is fény derül majd, hogy a nyelvi attitűdnek a nyelvtanulás hatékonyságában is szerepe van.

---

<sup>6</sup> Dr. Szilágyi N. Sándor szíves személyes közlése

## **2.3. Nyelvtanulás**

Általánosan elfogadott az a tény, amely szerint a nyelvtanulás sikerének két legmegbízhatóbb előrejelzője a nyelvérzék és a motiváció (Nikolov, 2004: 20). E két változón kívül a többi egyéni különbség változóira is reflektálni szeretnék ebben, a nyelvtanulással kapcsolatos fejezetben, melyek szintén befolyásolják a nyelvtanulást. Viszont csak azok az egyéni különbség változók kerülnek részletesebb bemutatásra, amelyek feltárásával az értekezésemben bemutatott vizsgálataim is foglalkoznak. Ezek a változók a motiváció, a vele szoros összefüggésben álló attitűdök, a nyelvtanulási stratégiák, a nyelvi kreativitás és a tanulói hiedelmek. Végül pedig az életkor nyelvtanulásban betöltött szerepének a rövid bemutatására térek ki. Ennek a változónak a figyelembe vételét az indokolja, hogy időskorúak idegennyelv-tanulását vizsgálom, és az ő esetükben más változókkal együtt az életkor is fontos szerepet tölthet be a nyelvtanulásban.

### **2.3.1. A nyelvtanulók egyéni különbség változói**

Az idegennyelv-tanulásban elért siker több tényezőtől függ, amelyek között a nyelvtanuló tulajdonságai is szerepelnek olyan más tényezőkön kívül, mint például a nyelvi tanfolyam időtartama vagy intenzitása, nyelvtanítási módszerek, a nyelvtanulói csoport mérete és összetétele, a nyelvkönyv minősége stb. A tanulói tulajdonságokra „egyéni különbségek” elnevezésként is utalnak a szakemberek (Cohen, 2010: 161).

Dörnyei meghatározása szerint az egyéni különbség változók „olyan tartós személyes tulajdonságok, amelyek feltevés szerint mindenkit jellemeznek, és amelyek megkülönböztetik az embereket egymástól” (Dörnyei, 2005: 4). Az egyéni különbség változókkal egy külön kutatási irányzat foglalkozik, lásd például Dörnyei (2005), Dörnyei és Skehan (2003), Kontráné (2004).

Dörnyei (2005) öt egyéni különbség változót azonosít, melyeket hagyományosan a fő tanulói tulajdonságokként azonosítottak a második nyelvvel kapcsolatos irodalomban. Ezek a változók a következők:

1. a személyiség
2. a nyelvérzék
3. a motiváció
4. a tanulási stílusok és kognitív stílusok
5. a nyelvtanulási stratégiák.

A Dörnyei (2005) által ismertetett másik öt tanulói tulajdonság a következő:

1. a szorongás

2. a kreativitás
3. a kommunikációra való hajlandóság
4. az önbecsülés
5. a tanulói hiedelmek/meggyőződések

Gardner és Clément (1990: 497) olyan kognitív és affektív változókat soroltak fel, amelyek hatással vannak a nyelvtanulásra:

1. kognitív jellemzők, amelyek átölelik a nyelvérzéket és a nyelvtanulási stratégiákat;
2. attitűdök és a motiváció, amely magában foglalja a társadalmi beilleszkedést, a tanulási szituáció iránti attitűdöt és a motivációt;
3. személyiség változók, mint például a szorongás, társaságkedvelés, extroverzió/kifelé fordulás, mezőfüggőség/függetlenség és empátia.

Ellis (1994: 274) olyan tanulói tulajdonságokat, azaz változókat említ, amelyek kölcsönhatásban vannak a nyelvtanulásban elért eredményekkel:

1. a tanulók hiedelmei vagy vélekedése (Bernat és Lloyd, 2007; Gabillon, 2005; Horwitz, 1985, 1987, 1988, 1999; Kalaja és Barcelos, 2003; Levine, 2003; Siebert, 2003) a nyelvtanulással kapcsolatban, mint például a nyelvérzék szerepe a nyelvtanulásuk fejlődésében, valamint a tanulók hiedelme a leghatékonyabb nyelvtanulási stratégiájukról.

2. a tanulók affektív állapota, így például a vonásszorongás, állapotsszorongás, vagy szituációs-specifikus szorongás (Ellis, 1994: 479); A szorongásról lásd Ehrman, 1996; MacIntyre és Gardner, 1994; Horwitz, 2001; MacIntyre és mtsai, 2003; Piniel, 2009; Tasnimi, 2009; Tóth, 2007.

3. általános tényezők, mint a nyelvérzék (Carroll, 1990; Harley és Hart, 1997, 2002; Kiss és Nikolov, 2005; Skehan, 2002; Xu, 2011), a motiváció (Clément és mtsai, 1994; Csizér és Dörnyei, 2005; Dörnyei, 1994, 1998, 1999, 2000, 2001a, 2003; Gardner, 2001a, 2001b; MacIntyre, 2002; Masgoret és Gardner, 2003; Nikolov, 1995a, 2001, 2003, 2009a, 2009b), az életkor (Harley, 1986; Nikolov, 2004, 2006, 2007, 2009c; Nikolov és Mihaljevic-Djigunovic, 2006; Singleton és Ryan, 2004), a nem (Block, 2002; Cameron, 2004; Goddard és Patterson, 2000; Norton és Pavlenko, 2004; Pavlenko és mtsai, 2001; Sunderland, 2000) és a tanulói stílus (pl. Brown, H. D., 2000; Cohen, 2010; Oxford, 2001).

Talán az egyik legjobban ismert egyéni különbség változó a nyelvtanulásban nem más, mint a „nyelvérzék”, amely meghatározó jellegű a nyelvtanulás sebességét és a nyelvtanuláshoz szükséges energiát illetően. A nyelvérzék a nyelvtanulási sebességet határozza meg (Ottó, 2002), azt viszont nem tudja megállapítani, hogy valaki meg tud-e tanulni egy nyelvet vagy nem. Kemény munkával és kitartással a kevésbé jó nyelvérzékkel

rendelkező tanuló is megszerezheti azt a nyelvtudást, amit egy jó nyelvérzékkel rendelkező nyelvtanuló viszonylag könnyen ér el. A kevésbé jó nyelvérzékkel például olyan tényezők képesek kompenzálni, mint a motiváció és a hatékony nyelvtanulási stratégiák (Cohen, 2010: 162).

### **2.3.1.1. A motiváció**

A többi változó mellett a motiváció bemutatását azért is találom lényegesnek, mert amint Polonyi (2013) is megjegyzi, a motiváció szintén kiemelkedően fontos a felnőttkori tanulásban. Időskorban pedig legfőképpen a belső motiváció válik fontossá (Bajusz, 2008).

A tanuló affektív sajátosságainak egyike a motiváció, melyet teoretikusok és kutatók különbözőképpen definiáltak. Gyakran viszont pszichológiai sajátosságként értelmezték a motivációt, amely irányítja az embert céljai elérésében (McDonough, 1998: 220).

Williams és Burden (1997) a motivált viselkedés folyamatának leírásakor a motiváció három részét különböztetik meg: (1) a cselekvés indítéka, (2) a cselekvés elhatározása és (3) az erőfeszítés/törekvés fenntartása. A szerzők szerint a kognitív és érzelmi szempontú indítékok tudatos elhatározásra serkentik az egyént, hogy cselekedjen és elérje az előzőleg kitűzött céljait azáltal, hogy intellektuális és fizikai erőfeszítéseket tesz (Williams és Burden, 1997: 120).

Szakemberek (pl. Bandura, 1991; Dörnyei 2001a; Eccles, Wigfield és Schiefele, 1998) szerint a motiváció három tényezőnek a kölcsönhatása: (1) a cselekvés kiválasztása, (2) kitartás a cselekvésben, (3) erőfeszítés a cselekvés fenntartását illetően.

A motivációnak a nyelvtanulásban betöltött szerepét Gardner és Lambert kezdték vizsgálni Kanadában élő, franciául és angolul beszélő közösségekben. Gardner és Lambert (1972) motivációs elmélete évtizedekig alapjául szolgált a motiváció kutatásának. Azóta is empirikus vizsgálatok igazolták, hogy a nyelvérzék mellett a nyelvtanulási motiváció egy másik olyan fontos tényező, amely jól előrejelzi a célnyelvi teljesítményt (Dörnyei, 1998, 2001a; Csizér és Dörnyei, 2005; Gardner és MacIntyre, 1993a; Spolsky, 2000).

Gardner (1985) motivációs modellje a motiváció szociális aspektusait hangsúlyozza ki. A modell szerint a motiváció más egyéni különbség változókkal együtt, mint amilyen az intelligencia, a nyelvérzék, nyelvi attitűdök, nyelvtanulási stratégiák és nyelvi szorongás hatással vannak a tanulási eredményekre. Gardner azt is felteszi, hogy az integrativitás és a tanulók tanulási környezettel kapcsolatos attitűdje közvetlen módon befolyásolja a motivációt. Az integrativitás különben nem más, mint egyfajta nyitottság és pozitív beállítódás a célnyelvi környezettel szemben. Gardner három tényező kölcsönhatásaként értelmezi a motivációt: (1)

erőfeszítés kifejtése a cél elérése érdekében, (2) nyelvtanulási vágy és (3) a tanulási tevékenységből származó elégedettség.

Gardner (1985) szocio-educációs modelljét továbbfejlesztették (pl. Dörnyei, 1994; Tremblay és Gardner, 1995; Dörnyei és Ottó, 1998; Dörnyei, 2000, 2001b, 2002).

Dörnyei (1994) a motivációnak három szintjét különbözteti meg: (1) a nyelvi szint, (2) a tanulói szint és (3) a tanulási szituáció szintje. (1) A nyelvi szint integratív és instrumentális/eszköz alrendszerekre osztható. Az integratív alrendszer olyan affektív változókat tartalmaz, mint az idegen nyelv beszélői iránti érdeklődés, és az idegen nyelvi kultúra és közösség iránti attitűdök. Az instrumentális/eszköz alrendszer pedig a nyelvtanulás hasznosságára utal. (2) A tanulói szinten a motivációt olyan tanulói jellemzők befolyásolják, mint amilyen a magabiztosság, mely magában foglalja a nyelvi szorongást, a tanuló által észlelt saját nyelvi kompetenciát, a tanuló múltbeli siker vagy kudarc attribúcióit a nyelvtanulás és nyelvhasználat során. (3) A tanulási szituáció szintje, amelyen a következő tényezők különíthetők el: (a) a nyelvi kurzus, (b) a tanár (ezen belül fontos szerepet játszik például a tanár személyisége és a tanítási stílusok), (c) a tanulócsoport. Ennek megfelelően, ez a szint három összetevőből áll, amelyek: (a) a „kurzus-specifikus”, (b) a „tanár specifikus”, és (c) a „csoport specifikus” motivációs komponensek. A három szint összetevői mind hatással vannak a motivációra, akárcsak a tanulócsoport, és ezen belül olyan komponensek, mint a csoportkohézió vagy az osztálytermi célstruktúra. A csoportkohézió a csoporttagok közti kapcsolatra és arra az erőfeszítésre utal, melyet a csoporttagok a csoport sikerének érdekében tesznek. Az osztálytermi célstruktúra a csoport versengő, együttműködő és individualista munkamódjainak a diákok motivációjára tett hatásával kapcsolatos.

Tremblay és Gardner (1995) továbbfejlesztették Gardner (1985) szocio-educációs modelljét. Az ő kifejlesztett modelljükben az attitűdök fontos szerepet játszanak, hiszen meghatározóak a motivációs viselkedést illetően, amely végül a tanulási eredményekre fejt ki hatását. Tremblay és Gardner (1995) a következő attitűd típusokat sorakoztatják fel: a célnyelvi beszélők iránti attitűdök; a célnyelvi kurzussal kapcsolatos attitűdök, a tanár iránti attitűdök, integratív orientáció, az idegen nyelvek iránti érdeklődés, valamint az instrumentális/eszköz orientáció. Tremblay és Gardner (1995) modelljében több olyan motivációs változó szerepel, amely megmagyarázza az attitűdök és a tanulói viselkedések közötti összefüggést. Ezek a változók a „motivációs előzmények”, amelyek magukban foglalják a következőket: 1) „cél kiemelkedés” (goal salience): célkitűzés; az a gyakoriság, amellyel a tanulók a céljaikat megemlítik; 2) „vonzerő” (valence): célnyelvi tanulásvágy, a

célnyelvi tanulással kapcsolatos attitűdök, 3) „önhatékonyság” (self-efficacy): a tanulók magabiztossága a feladat megvalósítását illetően.

A motivációs modellek továbbfejlesztésére Tremblay és Gardner (1995) modellje után is sor került miután szükség mutatkozott arra, hogy a nyelvtanulást és a nyelvtanulási eredményeket befolyásoló mentális folyamatok működését feltárják (Dörnyei, 1998).

Gardner és munkatársai (1997) empirikus kutatásokon alapuló motivációs modellje alapján mind a nyelvérzék, mind pedig a célnyelvi motiváció közvetlenül befolyásolják a nyelvtanulásban elért eredményeket. E modellben kihangsúlyozódik a nyelvi attitűd és a motiváció, valamint az attitűd és a nyelvtanulás sikeressége közötti szoros kapcsolat. Gardner és társai (1997) ugyanis bebizonyították, hogy a nyelvtanulás sikeressége nagymértékben függ a célnyelvi kultúrközösséggel kapcsolatos pozitív attitűdöktől. További fogalmakként megjelennek a nyelvi önbizalom, valamint a nyelvi stratégiák. A nyelvi önbizalomra a motiváció és a nyelvtanulási eredmények is hatással vannak. Gardner és munkatársai azt is felteszik, hogy „nagy részben a nyelvtudásban és a nyelvi készségekben fellelhető különbségek azok, amelyeknek az önbizalmat illető változások köszönhetőek (szerző saját fordítása)” (Gardner és mtsai, 1997: 355). Ugyancsak ők arra is rájöttek, hogy a nyelvtanulási stratégiák használatát fordított arányosságban befolyásolja a motiváció, hiszen a motiváltabb nyelvtanulók kevesebb tanulási stratégiát alkalmaztak. Ezt azzal magyarázták, hogy a sikeres nyelvtanulók nyelvtanulásuk folyamán rájöttek arra, hogy melyek a számukra hatékony stratégiák, és valószínűleg a stratégiák széles skálájából csak a számukra hatékonyakat alkalmazzák (Gardner és mtsai, 1997: 354).

A motivációs elméletről szóló újabb munkák és kutatások tartalmazzák Dörnyeinek a motiváció folyamat modelljét (Dörnyei, 2000, 2001a, 2002; Dörnyei & Ottó, 1998; Ushioda, 2001, Williams, Burden, & Lanvers, 2002), mely számot ad a célnyelvi motiváció dinamikus és időben változó természetéről.

A fenti részben láthattuk, hogy a szakértők a motivációt különbözőképpen konceptualizálták, és különféle motivációs komponenseket állapítottak meg. Ellis (1997) szerint az olyan motivációs komponenseket, mint például (a) belső, vagy intrinzik, (b) külső, vagy extrinzik, (c) instrumentális, (d) integratív, (e) az elsajátítási motiváció nem különálló vagy egymással szemben álló komponenseknek kellene tekinteni, hanem olyanoknak, amelyek kiegészítik, erősítik egymást:

a) A belső motiváció az, amikor a tanuló egyént a kíváncsiság és az érdeklődés hajtja; valamint a tanulót a nyelvtanulási tevékenységek és feladatok is motiválják, mert örömet lel bennük (Dörnyei, 1994: 275; Ellis, 1997: 76).



b) A külső motivációt a nyelvtanuló a feladaton kívül találja meg, és jellegét tekintve haszonelvű (McDonough, 1998: 220). Tehát a külső motiváció esetében nem elsődlegesen a nyelv önmagáért való tanulása a cél, és arra ösztönzi a tanulót, hogy külső jutalomban részesüljön: jó jegyet kapjon, jó eredményt érjen el a vizsgán, előléptessék a munkahelyén stb. Ezek és a hasonló külső jutalmak a tanulók belső motivációjához is vezethetnek (Dörnyei, 1994: 275–6).

Itt jegyezném meg, hogy mind a belső, mind pedig a külső motiváció Ryan és Deci (2000, 2002) nevéhez fűződik, és a független elhatározás (self-determination) elmélet egyes „lépcsőfokait” jelentik. Harmadik nagy „típusuk” az „amotiváció”, ami a motiváció hiányát jelenti.

c) Az instrumentális motiváció funkcionális okokra vezethető vissza. Így valaki azért tanul nyelvet, hogy azt eszközként használhassa például azért, hogy átmenjen a nyelvvizsgán, megjutalmazzák az órán, egy szakcikket el tudjon olvasni, jobb állást kapjon vagy, hogy bekerüljön az egyetemre (Ellis, 1997: 75).

d) Integratív motiváció ösztönzi a tanulókat, ha azért tanulják a nyelvet, mert érdeklődnek a célnyelvet beszélő közösség és kultúrájuk iránt. Az integratív módon motivált tanuló szándékai között szerepel az a vágy is, hogy a célnyelvi közösséggel kommunikálni tudjon vagy, hogy a célnyelvi közösség megbecsült tagjaihoz hasonlóvá váljon (Cohen és Dörnyei, 2002: 173). Dörnyei és Csizér (2002) vizsgálatának eredményei is igazolták, és megerősítették Gardner (1985, 2001a) állítását, amely szerint az „integrativitás kulcsszerepet játszik a célnyelvi motiváció alakításában” (Dörnyei és Csizér, 2002: 456).

Az integratív motiváció fogalmát illetően a szakértők különbözőképpen vélekednek. Gardner legtöbb munkájában „integratív indítékként” (integrative motive) értelmezi ezt a fajta motivációt (Gardner, 1985, 2002; Gardner és MacIntyre, 1993a). Az „integratív indíték” kategóriáján belül Gardner három fogalmat azonosít:

- 1) Integrativitás, amely integratív orientációra, idegen nyelvek iránti érdeklődésre és a célnyelvi közösséggel kapcsolatos attitűdre vonatkozik.
- 2) A tanulási szituációk iránti attitűdök, amelyek például a tanár vagy a tanfolyam iránti attitűdökre vonatkoznak.
- 3) Motiváció, amely nem más, mint vágy a célnyelv elsajátítására, motivációs intenzitás és a célnyelv tanulásával kapcsolatos attitűdök (Dörnyei, 2005: 69).

Gardner (2001a) újabb motivációs modellje szerint tehát „az integratív módon motivált egyén az, aki motiválva van, hogy megtanulja a második nyelvet, vágyik arra vagy

hajlandóságot mutat arra, hogy azonosuljon a másik nyelvi közösséggel, és hajlamos arra, hogy a tanulási szituációt pozitívan értékelje” (Gardner, 2001a: 6).

e) Az elsajátítási motiváció egy készségnek, képességnek a teljes mértékű, optimális elsajátítására, begyakorlására készlet. Ez a fajta motiváció megfelelő körülmények között addig működik, amíg az elsajátítás meg nem történik, vagyis amíg a kihívás, a megoldás bizonytalansága fennáll (Józsa, 2002, 2007).

A jobb nyelvelsajátítást idézi elő a motiváció, bármelyik motiváció típusról is legyen szó, hiszen a motiváció a tanulási cél eléréséhez tett erőfeszítéssel és a kitartással van összefüggésben. Az orientáció pedig nem más, mint a nyelvtanulás oka (Gardner, 2001a), mely arra utal, hogy a tanulók miért is tanulják a nyelvet. Itt lényegesnek tartom megemlíteni az elsajátítási orientációt, melyet a szakértők megkülönböztettek a teljesítményorientációtól. Empirikus vizsgálatok igazolták, hogy az elsajátítási orientációval rendelkező egyének jobb tanulókká válnak, mert a tanulás iránti pozitív attitűd és belső motiváció jellemzi őket, valamint hatékonyabb tanulási stratégiákat alkalmaznak (Midgley, Kaplan és Middleton, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b). Pintrich és Schunk (1996) szerint az elsajátítási orientációval rendelkező tanulók a tartalom vagy a készség tanulásának a belső értékére helyezik a hangsúlyt, és új készségek fejlesztésére törekszenek azért, hogy tudásszintjüket tökéletesíthessék. Ezzel ellentétben, a teljesítményorientációval rendelkező tanulók számára a lényeges tényezők nem mások, mint a jegyek vagy osztályzatok, és a tanároktól, a szülőktől vagy a tanulóktól kapott jutalmak vagy helyeslések.

Vizsgálatomban a motivációval kapcsolatos egyik lényeges szempont, amely Gardner felfogásában is tükröződik, az, hogy a motiváció magában foglalja az attitűdöket és az affektív állapotokat, amelyek befolyásolják, hogy a nyelvtanuló mekkora erőfeszítést hajlandó tenni a célnyelv elsajátításának érdekében (Ellis, 1997: 75).

### ***A motiváció és a csoportdinamika***

A nyelvtanulási folyamatban a csoportot azért lényeges vizsgálni, mert a nyelv nem öncélúan létezik, és az idők esetében a tanulói csoport jelenti azt a közeget, ahol a tanulók a tanult idegen nyelvet többnyire használni tudják. A fiatalok számára most és a jövőben is minden bizonnyal több lehetőségük nyílik arra, hogy különböző körülmények között hasznosítani tudják az általuk tanult idegen nyelvet vagy nyelveket. Viszont az időskorúak többnyire a nyelvórán, a csoportban tudják begyakorolni és érvényesíteni azt, amit az órán megtanulnak, ezért nagyon valószínű, hogy az idők számára a csoport meghatározó jellegű az idegennyelv-tanulási folyamatban.

### **A csoport meghatározása**

Csoportról akkor beszélünk, ha bizonyos személyek közül ketten vagy többen csoportként azonosítják magukat, és ezt legalább egy, a csoporthoz nem tartozó személy is elismeri (Brown, R. J., 2000: 3). Dörnyei és Murphey (2003: 13) a csoport részletesebb leírásával szolgálnak néhány csoportjellemző azonosítása során, melyek a következők:

- 1) A csoporttagok között valamilyen interakció áll fenn.
- 2) A csoporttagok egy különálló csoportnak tartják magukat, amely iránt bizonyos fokú elkötelezettséget mutatnak.
- 3) A csoporttagoknak valamilyen közös szándékuk vagy céljuk van, amely összetartja őket.
- 4) A csoport hosszabb ideig fennáll (vagyis nemcsak percekig létezik)
- 5) A csoportnak „belső struktúrája” van, amely tartalmazza:
  - a) a csoportba lépés és a csoport elhagyásának szabályait
  - b) a csoporttagok viselkedési szabályait
  - c) meglehetősen stabil személyközi kapcsolatokat és kialakult státusz hierarchiát
  - d) a csoporton belüli szerepeket
- 6) Végül az itt felsoroltakból következik, hogy a csoport tagjainak cselekedeteiért a csoport felelősséggel tartozik.

### **Csoportdinamika az idegennyelv-tanulásban**

A nyelvpedagógia területén először az idegen nyelvi motiváció vizsgálata folyamán merült fel a csoportdinamika, azaz a csoportfolyamatok kutatásának a fontossága, és azóta is több olyan második/idegen nyelvvel kapcsolatos vizsgálat született, melyben az osztálytermi folyamatokat a csoport szemszögéből kutatták (pl. Dörnyei, 1997; Dörnyei és Malderez, 1997, 1999; Dörnyei és Murphey, 2003; Ehrman és Dörnyei, 1998; Ushioda, 2003). Ezekben a vizsgálatokban többek között arra a kérdésre keresték a választ, hogy a nyelvtanulói csoport jellemzői hogyan befolyásolják a csoporttagok motivációját (Csizér, 2011: 14).

Vizsgálati eredmények igazolták, hogy a csoportspecifikus változók fontos szerepet játszanak a célnyelvi motivációban (lásd például Clément és mtsai, 1994; Dörnyei, 1994, Williams és Burden, 1997). Clément és társai (1994) például azt találták, hogy a csoportkohézió hatással van motivációra, és összefüggésben áll a tanulók motivációs viselkedésével. Vizsgálati eredmények arra is rámutattak, hogy a tanulók motivációját szignifikáns módon képes befolyásolni az a csoport, amelynek a tanulók a részesei (Dörnyei, 2005: 89).

Először Dörnyei (1994) vont be csoporttal kapcsolatos elemeket a motivációs elméletbe. Háromszintű motivációs modelljében (1) a nyelvi szint, (2) a tanulói szint és (3) a tanulási környezet szintje közül az utóbbi, a (3) szint az, ahol a csoporthoz köthető motivációs elemek is jelen vannak, akár csak a tanfolyamhoz, iskolához (ide tartoznak a tanítási anyagok, a tanmenet, a feladatok, a tanítási módszerek), valamint a tanárhoz kapcsolódó motivációs elemek (ide tartozik a tanár viselkedése, személyisége, a tanítási stílus). A csoporthoz kapcsolódó motivációs elemek a csoportfolyamatokhoz, csoporttársakhoz kapcsolódnak. Empirikus kutatásokban az ilyen, csoporthoz kapcsolódó motivációs elemek közül a csoportösszetartás bizonyult fontos elemnek (Csizér, 2011: 15).

A csoportösszetartás a csoportfejlődés szempontjából és a csoport életében is lényeges szerepet tölt be. A csoportfejlődés folyamatát (Tuckman, 1965; Tuckman és Jensen, 2010) a megalakulás – viharzás – normaalkotás – működés – lezárás (forming – storming – norming – performing – adjourning) lépésekkel részletezik. Dörnyei és Murphey (2003) is a csoportfejlődés szempontjából mutatják be a csoportdinamikát, és a csoport életét befolyásoló tényezőket a következő jellemzőkkel írják le:

- 1) Csoporttá válás
- 2) A csoport irányítása: szabályok, normák és a fegyelem
- 3) A csoport fejlődése
- 4) A csoportösszetartás: kapcsolatok és teljesítmény
- 5) Az osztálytermi környezet hatása a csoportdinamikára
- 6) A tanár mint a csoport vezetője
- 7) A diákok szerepei és példamutatás
- 8) Problémák kezelése: konfliktusok és apátia
- 9) Az utolsó órák: a csoport életének lezárása (Dörnyei és Murphey, 2003: 171–174).

A csoportdinamikán kívül a nyelvórai légkör, a tanár következetes kemény munkája, lelkesedése és gondoskodó attitűdje mind motivációs forrásként szerepelhet a nyelvtanulási folyamatban (Kontra H. E., 2006: 103). Zerkowitz (1988) felhívja a figyelmet a kedvező csoportszellem kialakításának fontosságára, és arra, hogy a tanár nemcsak egyénként, hanem a csoport többi tagjával harmonizáló, őket jó irányba befolyásoló személyiségként is szerepel a nyelvtanulási folyamatban (Zerkowitz, 1988: 38). Ezeknek a motivációs forrásoknak a hiánya nagymértékben hozzájárulhat a motiváció hiányához, azaz demotiválhatja a nyelvtanulókat (Kormos és Lukóczy, 2004).

A csoportdinamikai folyamatok és a kooperatív tanulás kapcsolatban állnak egymással (Csizér, 2011: 18). Bárdos (2000) szerint a kooperatív tanulás „olyan kics csoportos

foglalkozásokat jelent, amelyekben a csoport tagjai egyénileg is csak úgy érhetnek el jó eredményeket, hogyha az egész csoport sikeres, vagyis a csoport tagjai egymásért felelősséget vállalnak”. Dörnyei (1997) rámutatott arra, hogy a kooperatív tanulás növeli a motivációt, később Ehrmann és Dörnyei (1998) szintén kitértek a kooperatív tanulás és a motiváció összefüggéseire, valamint a csoportösszetartás és a kooperatív tanulás közötti kapcsolatra. A kooperatív tanulás ellentéte nem más, mint a kompetitív tanulás, amikor „valakinek a sikeressége a többieknek a relatív sikertelenségét jelenti” (Bárdos, 2000: 276).

### **2.3.1.2. Attitűd, valamint a nyelv és a nyelvhasználat**

Az attitűd affektív tényező, amely életünk folyamán fejlődik, és tapasztalat hatására módosulhat, erősödhet (Gardner és Clément, 1990: 198). Akárcsak a motiváció, az attitűd is szorosan kapcsolódik a nyelvtanulásban elért eredményekhez (Ellis, 1994; Dörnyei és mtsai, 2006, Gardner és MacIntyre, 1993b). Az attitűdök képviselik a nyelvtanulóknak a célnyelvvel, a célnyelvi beszélőkkel, a célnyelvi kultúrával, a célnyelv tanulásának társadalmi értékével kapcsolatos hiedelmeiket és érzelmeiket. Ugyanakkor az attitűdök tükrözik a nyelvtanulóknak a saját magukkal kapcsolatos érzéseiket, felfogásaikat, amikor a saját kultúrájuk részeseiként tekintenek önmagukra (Ellis, 1994: 198). Az attitűdök vagy a múltunkból erednek, vagy pedig egy számunkra példaként álló fontos személy hatására ágyazódnak be mélyen az elménkben (Dörnyei, 2005: 214). Formális nyelvtanulási kontextusban a nyelvtanulási folyamattal, a tanárral és más nyelvtanulási szituációval kapcsolatos attitűdök jelentős szerepet játszanak a tanulók nyelvi fejlődésében (Gardner és Clément, 1990: 499). Leggyakrabban a nyelvtanulóknak a célnyelvvel, a célnyelv beszélőivel és a célnyelvi kultúrával kapcsolatos pozitív attitűdjei a motivációra és a nyelvtanulásra is pozitív hatással vannak. Viszont olyan esetek is előfordulnak, amikor a negatív attitűdök nem befolyásolják a nyelvtanulásban elért jó eredményeket, sőt előmozdítják azokat (Ellis, 1994: 200).

Az olyan lehetőségek, amelyek biztosítják a gyakori interkulturális interakciókat, mint amilyen a célnyelvi országban való tartózkodás általában jótékony hatással vannak a tanulók attitűdjére, mivel a tanulók ilyen körülmények között jobban megérthetik a célnyelvi kultúrát, valamint az anyanyelvi beszélők iránti szimpátia is megnövekedhet (Coleman, 1997: 7). Viszont vizsgálati eredmények ennek a jelenségnek az ellentétére is rámutattak, amelyek szerint a célnyelvi országban való tartózkodás nem feltétlenül eredményez pozitív attitűdöt a célnyelvvel és beszélőivel kapcsolatban. Coleman (1998) vizsgálata derített fényt arra, hogy angol nyelvszakos hallgatóknak az őket vendégül látó célnyelvi ország lakosaival kapcsolatos

erős sztereotípiái nem változtak a célnyelvi országban való tartózkodásuk alatt és után sem. Ezekhez az eredményekhez hasonlókat találtak Masgoret, Bernaus és Gardner (2000) is vizsgálatukban.

Néhány olyan tanulmány is született, amely a nyelvtanulási attitűdöt magyar kontextusban vizsgálta (pl. Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei, 1994; Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Dörnyei, Nyilasi és Clément, 1996; Józsa és Nikolov, 2005; Kormos és Csizér, 2008; Nikolov, 2003). Az iskolás korosztály nyelvtanulási attitűdjét és motivációját először az 1993/1994-es tanévben vizsgálták reprezentatív mintán, majd ezt a vizsgálatot 1999-ben ismételték meg (Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Clément, 2001). Az első és a megismételt vizsgálatban is magas szintű motivációt és a nyelvekhez való pozitív hozzáállást mutattak az eredmények. A kérdőíves vizsgálat eredményei alapján a nyolcadikosok a nyelvválasztás szempontjából a következő sorrendbe helyezték az idegen nyelveket: angol, német, francia, olasz, orosz, spanyol és latin. Arra a kérdésre, hogy a tanulók mennyi energiát lennének hajlandóak fordítani egy nyelv tanulására, az angol került első helyre, és ezt követte a német, a francia, valamint az olasz. Arra a kérdésre, hogy mennyire bíznak abban, hogy képesek lesznek jól megtanulni egy idegen nyelvet, az 1-től 5-ig terjedő skálán 3,73 átlagot értek el. Nikolov (2009b) ezeknek és más iskoláskorú tanulókkal végzett vizsgálatok (pl.: Csapó és Nikolov, 2001; Nikolov és Csapó, 2002) alapján állapította meg, hogy a „felnőtt lakosság, köztük a szülők attitűdje a nyelvtudáshoz és a nyelvtanuláshoz igen pozitív. A diákoké ehhez hasonlóan alakul a rendszerváltás óta”, hiszen az ő idegennyelv-tanulási attitűdjük és motivációjuk is igen pozitív (Nikolov, 2009b).

Nikolov és Józsa (2003) három évfolyamon, azaz 6., 8. és 10. osztályos tanulók esetében vizsgálták a diákok attitűdjét és motivációját. Az eredmények azt mutatták, hogy a diákok által kedvelt feladattípusok ritkábban fordultak elő az angol és német órákon, mint az általuk kevésbé kedveltek. Mindhárom évfolyamon a diákok jobban élvezték a jelentésre (meaning-focused), mint a formára fókuszáló (form-focused) feladatokat. A legnépszerűbb osztálytermi tevékenységek a hallott szövegértés és olyan feladatok, amelyekben a videofilmek megtekintése után kötetlen beszélgetések vagy nyelvi játékok következtek. A diákok az egyéni tanuláshoz és a frontális tevékenységhez viszonyítva jobban kedvelték a pár- és csoportmunkát. Ezek az utóbbi tevékenység módok szintén ritkábban kerültek sorra a nyelvórákon, mint a diákok által kevésbé kedvelt egyéni tanulás vagy a frontális tanórai munka. Nikolov és Józsa (2003) szerint az ilyen osztálytermi folyamatok aligha alkalmasak hosszú távon fenntartani a tanulói motivációt.

Dörnyei és társai (2006) az interkulturális kontaktusnak a nyelvi attitűdre gyakorolt hatását vizsgálták, és azt is igyekeztek felmérni, hogy a különböző társadalmi és személyes tényezők hogyan befolyásolják az idegen nyelvek választását és tanulását. Az 1993, 1999 és 2004-ben végzett kvantitatív vizsgálatokban 13000 olyan tinédzser magyar diák vett részt az ország különböző részéről, akik angol, német, francia, olasz vagy orosz nyelveket tanulnak. Az eredmények azt mutatták, hogy a magyar nyelvtanulók esetében a célnyelv beszélőivel fenntartott gyakori kontaktus bizonyos mértékig előmozdította a pozitív nyelvi attitűdöket és növelte a nyelvtanulási motivációt. Azonban negatív nyelvi attitűd jelentkezett, amikor a kontaktus gyakorisága túlhaladt egy bizonyos szinten. A vidéki városokban, településeken lakó magyar tanulóknak pozitívabb attitűdjeik voltak a célnyelvi beszélőkkel (külföldi látogatókkal) kapcsolatban, mint a főváros tanulóinak, ahol a célnyelvi beszélők, turisták nagyobb számban vannak jelen. A lehetőségek adta különbségek ellenére a vidéki és a fővárosi tanuló diákok egyforma gyakorisággal tartják fenn a kapcsolatot a célnyelvi beszélőkkel.

Az eredmények azt is igazolják, hogy a magyar tinédzserek körében az angol a legnépszerűbb idegen nyelv, ezt követi a német, majd pedig a francia és olasz, amelyek között kis különbség mutatható ki a népszerűségét illetően. Az öt nyelv között az orosz az ötödik legnépszerűbb idegen nyelv.

Idegen nyelvi környezetben a nyelvtanulóknak általában nem az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatban vannak erős attitűdjeik, hanem magával a célnyelvvel és olyan személyekkel, akik a célnyelvet szintén idegen- vagy második nyelvként beszélik (Dörnyei és társai, 2006: 9). Mindez annak köszönhető, hogy az idegen nyelvi környezetből gyakran hiányoznak a célnyelvet anyanyelven beszélő személyek. Ennek a ténynek a szerepe szintén nyomon követhető Kormos és Csizér (2008) kutatási eredményeiben, akik azt kívánták feltárni, hogy három különböző életkorú tanulócsoportban miben különböznek egymástól az attitűd és a motivációs diszpozíciók. Ezen kívül ebben a vizsgálatban Dörnyei motivációs énrendszerének (Dörnyei, 2005) két fő összetevőjét, az 1) ideális nyelvi ént és 2) a szükséges nyelvi ént is megvizsgálták. A kérdőíves vizsgálatban 623 magyar nyelvtanuló, azaz középiskolások, egyetemi hallgatók és felnőtt nyelvtanulók vettek részt. Kiderült, hogy a három tanulócsoportban különböznek a motivációs viselkedési modellek. A középiskolások esetében az angol nyelvi kulturális termékek iránti érdeklődés hatással volt a tanulók motivált viselkedésére. A másik két csoportban viszont a nyelv nemzetközi szerepe volt kimutatható a motivált viselkedésre.

### 2.3.1.3. Nyelvtanulási stratégiák

A tanuló kognitív sajátosságaihoz tartozó nyelvtanulási stratégiák kutatása a hetvenes évek közepén kezdett elterjedni, és egyre népszerűbbé vált. Kezdetben a „jó tanuló” tulajdonságai iránt mutatkozott nagymértékű érdeklődés (Bárdos, 2000: 241; Rubin, 1975; Stern, 1975). Naiman és társai szerint az a jó nyelvtanuló, aki kihasznál minden gyakorlási lehetőséget, elemezni és osztályozni próbálja a nyelvi formákat, jelentéscentrikus szemlélettel bír, a jelentés kitalálása (amelyet meglehetősen pontossággal végez) örömet szerez számára (Naiman, Fröhlich, Stern és Todesco, 1978). Chamot és Rubin (1994) szintén meghatározzák a jó nyelvtanuló fogalmát. Szerintük jó nyelvtanuló az, aki kifejleszti a számára hatékony tanulási stratégiákat (Chamot és Rubin, 1994). Locke és Latham (1990) pedig összefüggést találtak az elérhető célok és a tanulási stratégiák között, hiszen azt állítják, hogy azok az emberek, akik nehezen elérhető célokat tűznek ki maguknak könnyebben tudnak összpontosítani az adott feladatra, jobb tanulási stratégiákat tudnak kifejleszteni, és inkább végrehajtják a feladatot, mint akiknek könnyebben elérhető céljaik vannak a tanulást illetően.

A stratégiák fogalmát illetően a szakértők nem tudtak megegyezni, hogy ez a fogalom tulajdonképpen mit is takar: készséget, képességet, vagy viselkedési formát (lásd Chamot, 1987; O'Malley és Chamot, 1990; Oxford 1999; Wenden és Rubin, 1987). Tulajdonképpen a stratégiák bonyolultságának köszönhető, hogy a nyelvtanulási stratégiákat többféleképpen értelmezték. Dörnyei (2005) szerint a nyelvtanulási stratégiák hagyományosan az egyéni különbségekhez tartoznak, noha a nyelvtanulási stratégiák nem kimondottan tanulói tulajdonságok (Dörnyei, 2005: 162) hanem olyan „tanulási folyamatok, amelyeket a tanulók tudatosan választanak” (Cohen, 1998: 4). Dörnyei (2005) a stratégiákat az önszabályozás paradigmával hozza összefüggésbe.

Kontráné (2004) szerint a nyelvtanulási stratégiák olyan eszközök, taktikák, technikák és fogások, amelyeket a nyelvtanulás folyamán alkalmazunk (Kontráné, 2004: 18). A nyelvtanulási stratégiákat ugyanakkor a nyelvtanulási folyamat alapegységének is tekinthetjük. Ezek olyan mentális folyamatok, amelyek segítségével összegyűjtjük, feldolgozzuk, összekapcsoljuk, osztályozzuk, memorizáljuk, és majd abból visszanyerjük a szükséges információkat (Bárdos, 2000: 239).

Rubin értelmezése szerint a nyelvtanulási stratégiák azok a „technikák vagy eszközök, amelyeket a tanulók a tudás megszerzéséhez használhatnak” (Rubin, 1975: 43). O'Malley és Chamot (1990) szerint pedig a nyelvtanulási stratégiák olyan „speciális gondolatokat vagy viselkedéseket foglalnak magukba, amelyeket az egyének azért alkalmaznak, hogy megértsék, megtanulják és megtartsák az új információkat” (O'Malley és Chamot, 1990: 1).



Oxford (1990) úgy gondolja, hogy tanulási stratégiának tekinthető minden olyan megoldás, amely a tanulót segíti a nyelvtanulásban azáltal, hogy tanulási környezetét megszervezi. Oxford ezt az értelmezést kibővíti, amikor a következőképpen fogalmaz: a tanulási stratégiák „sajátos eljárások, viselkedések, lépések vagy technikák”, amelyeket a tanulók azért használnak, hogy a második vagy idegen nyelvi készségeik tökéletesebbé váljanak. Ezek a stratégiák képesek elősegíteni az új nyelv tárolását, előhívását és használatát (Oxford, 1999: 518). Egy másik definíció szerint a tanulási stratégiák olyan gondolatokat, viselkedéseket, hiedelmeket vagy érzelmeket foglalnak magukba, amelyek előmozdítják az új nyelvi ismeretek és készségek megértését és elsajátítását (Weinstein és mtsai, 2000: 727). Cohen (1998) pedig a következőképpen értelmezi a tanulási stratégiákat:

„A tanulási stratégiák magukba foglalják az olyan stratégiákat, amelyek segítségével a tanulók azonosítják a tanulásra szánt anyagot; csoportosítják azt a tanulás megkönnyítése céljából (pl.: a szókinés szófajok szerinti csoportosítása); ismételten kapcsolatba kerülnek az anyaggal (az osztálytermi feladatokban vagy a házi feladatok megoldása során); és megtanulják az anyagot akár ismétlés útján vagy más memória technikák alkalmazása révén” (Cohen, 1998: 5).

A nyelvtanulási stratégiák és a tanulási stílusok összefüggésben állnak egymással. Erre utal például Snow és társai kijelentése, amely szerint a tanulási stílusok olyan stratégiák, amelyeket a tanulók állhatatosan használnak a feladatok során (Snow és mtsai, 1996: 281).

Amikor célnyelvet tanulunk, vagy használunk, különböző stratégiákat alkalmazhatunk azért, hogy mind a nyelv tanulási, mind pedig használati folyamatában jobban tudjunk teljesíteni (Cohen, 2010: 164). Viszont az is igaz, hogy a tanulók önként (Cohen, 1998) és különböző mértékben használják a tanulási stratégiákat. Vannak olyan tanulók, akiknél nagyobb hajlandóság mutatkozik a tanulási stratégiák használatára, mint másoknál (Dörnyei, 2005: 162).

Mindenesetre tanulók akkor választják a stratégiai tanulást, ha elszántan törekszenek olyan tanulási folyamatok alkalmazására, amelyek véleményük szerint növelik a saját tanulási hatékonyságukat (Riding és Rayner, 1998). A stratégiai tanulást illetően is igazából az számít, ha valaki „stratégiai tulajdonságokkal bír” (being strategic) és nem csak stratégiái vannak (having strategies) (Paris és Winograd, 2001).

Azt is érdemes megjegyezni, hogy ha egy stratégia hatékonyak bizonyul egy tanuló esetében, nem föltétlen jelenti azt, hogy ez a tanulási stratégia általában jó. Önmagában egy stratégia se nem jó, se nem rossz. A stratégia hasznossága kontextusfüggő, vagyis attól függ, hogy: a) a második nyelvi feladattal jól összeillik-e az adott stratégia, b) a tanuló tanulói

stílusával bizonyos mértékben összhangban áll-e a stratégia, c) a tanulók hatékonyan alkalmazzák-e a stratégiákat és más releváns stratégiákhoz kapcsolják-e őket (Ehrman és mtsai, 2003: 315). Tehát a sikertelen nyelvtanulók is használhatnak tanulási stratégiákat, melyeket azonban nem alkalmaznak megfelelőképpen (Kontráné, 2004: 20). A jól és sikeresen alkalmazott stratégiák azonban feltevések szerint nemcsak a nyelvtudásban elért szintet befolyásolják, de a nyelvtanulás tempójára is pozitív hatással vannak (Kontráné, 2004: 18). A sokfajta stratégia használata sem garantálja a sikeres tanulást, mint ahogy a kevés stratégiahasználat sem vezet minden esetben eredménytelen tanuláshoz. A használt stratégiák hatékonysága lényegesebb a mennyiségnél (Yamamori és mtsai, 2003: 384).

#### **2.3.1.3.1. A nyelvtanulási stratégiák osztályozása**

Oxford (1990) a következő nyelvtanulási stratégiákat különböztette meg:

(a) a metakognitív stratégiák, (b) kognitív stratégiák, (c) a memóriát fejlesztő stratégiák, (d) kompenzációs stratégiák (mint például a kitalálás; ez a stratégia inkább a nyelvhasználattal, kommunikációval kapcsolatos, mint a nyelvtanulással), (e) érzelmi stratégiák, amelyek a nyelvtanulásnak az érzelmi aspektusait vizsgálják, mint amilyen a feladatokra való ráhangolódás, (f) társas stratégiák, melyek a nyelvtanulásnak a szociális aspektusait vizsgálják. Ilyenek például a másoktól való segítségkérés (Oxford, 1990).

O'Malley és Chamot (1990) szerint három fő stratégiaosztály különböztethető meg, amelyek hasonlóak Oxford (1990) stratégiáihoz: (a) kognitív stratégiák (amelyek tartalmazzák a memóriát fejlesztő stratégiákat is) (b) metakognitív stratégiák, (c) társas-érzelmi stratégiák (amelyek a kommunikációs stratégiákat is tartalmazzák). A legutóbbi stratégiák például olyan különböző viselkedésformákat tartalmaznak, mint a „kooperáció/együttműködés”, „kérdés és tisztázás” (clarification) és a „belső beszéd”.

Oxford (1990), valamint O'Malley és Chamot (1990) által is megnevezett nyelvtanulási stratégiáik között a kognitív és metakognitív stratégiákat a következőképpen értelmezhetjük. A *kognitív stratégiák* a nyelv közvetlen használatával kapcsolatosak, ilyen az utánzás, az információátvitel, jegyzetelés, tömörítés, elemzés, érvelés, ismétlés, a csoportosítás, a szabályalkotás vagy a jelentés kikövetkeztetése. A *metakognitív stratégiák* pedig a nyelvtanulás megtervezésére, szervezésére, irányítására és értékelésére használatosak. Ilyen stratégiák például a szelektív figyelem, az önellenőrzés és az önértékelés is. *Társas és érzelmi stratégiák* például a tanulók vagy beszélők közötti együttműködés, a kérdés, a saját teljesítménnyel kapcsolatos pozitív kijelentések (Kontráné, 2004: 20).

A kognitív és az érzelmi stratégiák direkt, valamint indirekt stratégiákként is ismeretesek. A direkt stratégiák kognitív jellegűek és közvetlenül a célnyelv jelenségeivel foglalkoznak (mint amilyen például a szókincs vagy a nyelvtani szabályok tanulása). Az indirekt, azaz közvetett stratégiák jellegüket tekintve affektív stratégiák. Ilyen nyelvtanulási stratégiákra van szükség az olyan folyamatokban, mint például a biztonság vagy jó érzés növelése, csoportépítés vagy éppen kooperatív tanulás. Közvetett stratégiák használatával a nyelvtanulóknak arra is lehetőségük nyílik, hogy szükség esetén például további gyakorlásban, vagy akár alaposabban elmagyarázott hibajavításban részesüljenek. Ezeknek a stratégiáknak a fő célja az, hogy a nyelvtanulással kapcsolatban pozitív érzelmi hatást váltsanak ki (Bárdos, 2000: 240).

A stratégiák közül 1) a nyelvtanulási és 2) a nyelvhasználati stratégiákat is megkülönböztetik egymástól:

1) A nyelvtanulási stratégiák nem mások, mint a tanulóknak a tudatos és félig tudatos gondolatatai és viselkedésformái, amelyeket a tanulók azért alkalmaznak, hogy előmozdítsák célnyelvi tudásukat és megértésüket.

2) A nyelvhasználati stratégiák a következők:

– Visszakeresési stratégiák, amelyek az elraktározott nyelvi anyag előhívásához használt stratégiák, így például egy szó jelentésének az előhívása olvasáskor vagy hallott szövegértés kapcsán.

– Ismétlés stratégiák, amelyek a célnyelvi struktúrák gyakorlásához használt stratégiák.

– Kommunikációs stratégiák, amelyek informatív és jelentéssel bíró üzenet közvetítéséhez használt stratégiák. Ilyen stratégiákat használunk például akkor, amikor műszaki információt akarunk átadni, de hiányzik hozzá a szakszóink.

– A fedő stratégiák, amelyek segítségével azt a látszatot kelti a célnyelv használója, hogy megértett egy bizonyos nyelvi információt. Ezt a látszatot csak azért kelti, mert nem szeretné, hogy felkészületlennek vagy akár ostobának tűnjön mások szemében. Ilyen stratégia az, amikor például valaki nagyot nevet egy vicc hallatán, pedig egyáltalán nem is értette a viccet, vagy amikor osztálytermi nyelvgyakorlás folyamán egy esetleg oda nem illő, memorizált és csak részben megértett szólást használ a tanuló csak azért, hogy továbbhaladhassanak a beszélgetésben (Cohen, 2010: 164).

A szakirodalomban a nyelvtanulói stratégiák közül a kommunikációs stratégiákra összpontosítottak a legnagyobb mértékben (Dörnyei, 2005; Poulisse, 1990; Dörnyei és Scott, 1997, Kasper és Kellerman, 1997). A kommunikációs stratégiákat elsősorban olyan verbális (és nem verbális) eszközöknek tekintik, amelyeket kommunikációs problémák megoldásához

használtak. Ezek az eszközök lehetővé teszik a tanulók számára, hogy a kommunikációban aktív partnerek maradhassanak (Cohen, 2010: 165). A kommunikációs stratégiákat például azért is alkalmazhatják, hogy a társalgást a problémás területekről elirányítsák vagy mondandójukat kreatív módon fejezhessék ki (amikor egy szót vagy fogalmat körülírnak). Ezeknek a stratégiáknak a segítségével a nyelvtanuló kiterjeszti kommunikatív eszközeit, melyek növelhetik a tanuló nyelvi magabiztosságát. Ezen kívül, a nyelvhasználat különböző nyelvelsajátítási lehetőségekhez is vezet, és ezért a kommunikációs stratégiák megfelelő alkalmazása előmozdítja a második nyelvben való jártasságot (Cohen, 1998, Ellis, 1994). Viszont az is megtörténhet, hogy bizonyos kommunikációs stratégiáknak nincs hatásuk a tanulásra. Így például az is lehet, hogy egy új lexikális elemet a tanuló nem azzal a szándékkal használ, hogy azt meg is tanulja, hanem csak azért, hogy gondolatát általa közvetítse (Cohen, 2010: 166).

Cohen (2010) felsorakoztat néhány általában használt kommunikációs stratégiát. Ezek a következők:

***Elkerülés vagy egyszerűsítési stratégiák:***

Üzenet elhagyása: befejezetlen üzenet nyelvi nehézségek miatt.

Téma elkerülése: olyan témák vagy fogalmak elkerülése, amelyek nyelvi nehézséggel párosulnak.

Üzenet helyettesítése: az eredeti üzenetnek egy újjal való helyettesítése kifejezésbeli képtelenség miatt.

***Teljesítmény vagy kompenzációs stratégiák:***

Körülírás: a memóriában el nem érhető célszó leírása; pl.: *a tárgy, ami kinyitja az üveget* használata a *dugóhúzó* helyett.

Megközelítés / approximáció: egy el nem érhető szó helyett egy olyan másik szó használata, amelynek jelentése a legjobban megközelíti a célszót; pl.: *hajó* használata *vitórlás csónak* helyett.

Minden célra alkalmas szavak használata: általános lexikális elemeknek olyan kontextusokra való kiterjesztése, amelyekben a megfelelő szó hiányzik; pl.: *a dolog, cucc, csinál, minnek hívják, mi a neve* túlzott mértékű használata.

Szóalkotás: egy nem létező célnyelvi szó alkotása egy feltételezett szabály alapján; *violiner* használata *violonist* 'hegedűs' helyett.

Nem nyelvi eszközök használata: némajáték, gesztus, arckifejezés hangutánzás.

Szószerinti fordítás: egy lexikális elem, összetett szó, állandósult szókapcsolat szószerinti fordítása az anyanyelvből célnyelvbe; pl.: *The man is a good party for the lady.* hibás használata a: *The man is a good prospect for the lady.* 'A férfi egy jó parti a hölgy számára' helyett.

„Idegenítés”: egy anyanyelvi szónak a célnyelv fonológiája szerinti módosítása (célnyelvi kiejtés alkalmazása) vagy célnyelvi morfológiai elemmel (pl. képzővel) való ellátása; pl.: *probe try* helyett a ‘próbál’ hatására.

Kódváltás: anyanyelvi vagy akár egy másik nyelvhez tartozó szó anyanyelvi/másik nyelvi kiejtéssel való használata a célnyelvben.

***Időt nyerő stratégiák:***

Szópótlók vagy más hezitációs eszközök használata: szópótlók használata szünetkitöltés és gondolkozáshoz szükséges idő nyerése céljából; pl.: *nos, lássuk csak, valójában*.

Ismétlés: egy szó vagy szavak/szófüzér elhangzást követő azonnali megismétlése (a beszélő vagy a beszédpartner által).

***Interakciós stratégiák:***

Segítségkérés: segítség kérése a beszédpartnertől közvetlen (pl.: *Hogy hívod...?*) vagy közvetett módon (pl.: emelkedő intonáció, szemkontaktus, szünet, zavart kifejezés).

Ismétlés kérése: elhangzott információ ismétlésének a kérése, amikor az nem volt hallható vagy érthető; pl.: *Tessék?*; ismeretlen kifejezéssel kapcsolatos magyarázat kérése: *Mit értesz ezen?*

Megerősítés/visszaigazolás kérése: az elhangzott információ helyes értelmezését szolgáló visszaigazolás kérése; pl.: *Úgy érted ..., Azt érted alatta, hogy ...*

A meg nem értés kifejezése: az elhangzott információ meg nem értésének a kifejezése verbális vagy nonverbális eszközök segítségével; pl.: *Elnézést, nem értem*.

Értelmező összefoglalás: a beszélőpartner üzenetének más szavakkal való körülírása, azzal a céllal, hogy a beszélgetőtárs megbizonyosodjon az üzenet helyes értelmezéséről; pl.: *Tehát, amit te akarsz mondani az az, hogy ...* (Cohen, 2010: 165).

Faerch és Kasper beszédprodukciós modellje (1983) szerint a beszédprodukciónak van egy tervezés és egy végrehajtás fázisa. A kommunikációs stratégiák a tervezés fázisának képezik a részét, amelyeket a beszélő akkor vesz igénybe, amikor a kezdetleges tervvel kapcsolatosan valamilyen problémát észlel. Ez a probléma megakadályozza a kezdetleges terv végrehajtását. Ennek következtében vagy az történik, hogy a kezdetleges terv helyét átveszi egy teljesen másik terv a redukciós stratégia segítségével (ami például témaváltással valósul meg), vagy pedig az eredeti kommunikációs cél megmarad, jóllehet bizonyos stratégiák révén, mint amilyen az anyanyelvből való kölcsönzés (Ellis, 1997: 60–1).

Selinker (1972) rámutatott arra, hogy a kommunikációs stratégiák azoknak a folyamatoknak az egyike, amelyek felelősek a nyelvtanulói hibákért. Ha a diák kommunikálni akar, le kell küzdeni a tudatossági igényt, mert olvasás vagy beszélgetés közben nem lehet minden szót kiszótározni (Zerkowitz, 1988: 78).

## **Készség alapú nyelvtanulási stratégiák**

A négy alapkészség stratégiái nem mások, mint a receptív készségek (beszédértés és olvasás) és produktív készségek (beszéd és írás) stratégiái. Megkülönböztetik még a szókinccs tanulásával, a nyelvtan tanulásával kapcsolatos stratégiákat, valamint a fordítás stratégiai használatát is. Fordításon a szakértők azt a szószerinti vagy nyersfordítást értik, amelyet a legtöbb nyelvtanuló időnként vagy akár gyakrabban alkalmaz a négy alapkészség kapcsán (Cohen, 2010: 167). A Cohen (2010) a különböző készségekkel kapcsolatos stratégiákat példákkal együtt mutatja be:

### ***Beszédértés stratégiák***

– Az új nyelvvel való érintkezés növelésének a stratégiái: pl.: célnyelvű rádió vagy tévéműsorok meghallgatása vagy megtekintése, film megtekintése célnyelven.

– Az új nyelv beszédhangjainak alaposabb megismerését szolgáló stratégiáik: célnyelvi szavak vagy kifejezések beszédhangjainak társítása ismert szavak beszédhangjaival; a célnyelvi beszélők beszédmódjának utánzása.

– Az új nyelven elhangzott társalgások jobb megértését szolgáló stratégiák.

### ***Olvasással kapcsolatos stratégiahasználat***

– Célnyelvi olvasási szokásokkal kapcsolatos stratégiák: a nyelvtanuló törekvése arra, hogy szintjének megfelelő célnyelvi olvasmányokat találjon.

– Alapvető olvasási stratégiák: az olvasás megtervezése, olvasás közbeni monitorozás, olvasás utáni szövegértés ellenőrzése; összefoglalások készítése gondolatban vagy írásban.

– Ismeretlen szavakkal és struktúrákkal való találkozáskor: a hozzávetőleges jelentés megfejtése a szöveggörnyezet segítségével; szótárhasználat szavak részletes jelentésének a feltárásához.

### ***Beszéddel kapcsolatos stratégiahasználat***

– A beszélgetésre való felkészülés céljából: új nyelvtani struktúrák különböző szituációkban való gyakorlása abból a célból, hogy a tanuló megbizonyosodjon arról, hogy mennyire magabiztosan tudja használni azt a bizonyos struktúrát; a tanuló önmagától megkérdezi, hogy az anyanyelvi beszélő hogyan is mond valamit, ezt követően pedig megpróbálja őket utánozni.

– Beszédbe elegyedés szándékával: társalgások kezdeményezése az új nyelven amilyen gyakran csak lehet; a tanuló kérdéseket tesz fel, hogy megbizonyosodjon, hogy ő is részt vesz a társalgásban.

– Egy szó vagy kifejezés hiánya kapcsán: egy gondolat másféle módon való kifejezésének a keresése, pl.: szinonima használata, vagy egy tárgy/gondolat leírása.

– Anyanyelvű szavak használata, esetleg magánhangzók vagy mássalhangzók hozzáadásával, amelyek segítségével célnyelvi szavaknak tűnnek.

### ***Írással kapcsolatos stratégiahasználat***

– Alapvető íráskészség stratégiák: egy tudományos esszé megírásának a megtervezése, írás közbeni monitorozás, az elkészült szöveg és a kezdeti célok egybevetése; a tanuló törekvése arra, hogy célnyelven különböző fajta szövegeket hozzon létre, pl.: személyes jegyzetek, üzenetek, levelek, tanulmányok.

– Esszéírás közben: a leírt szöveg áttekintése új szövegrész megfogalmazása előtt.

### ***Szókincs stratégiák***

– Új szavak memorizálása céljából: szavak elemzése bizonyos szórész vagy szórészek struktúrájának vagy jelentésének azonosítása végett; ábrázolható új szavakról mentális képek létrehozása.

– Szókincs ismétlése céljából: új szavak gyakori ismétlése kezdetben, hogy a tanuló biztos lehessen abban, hogy megtanulta őket; korábban tanult szavak ismétlése időszakonként.

– Szókincs előhívása céljából: törekvés annak a szituációnak a felidezésére, amelyben a keresett szó valamikor elhangzott vagy előfordult.

– Az új szókincs hasznosításának céljából: épp megtanult szavak használata, hogy a tanuló számára kiderülhessen jól és jókor használja-e őket; ismerős szavak különböző kombinációkban való használata új mondatok alkotása céljából.

### ***Nyelvtan stratégiák***

– Igeidő elsajátítása céljából: múlt igeidő végződés memorizálása énekek segítségével; betűszó/mozaiszó használata, amely emlékezteti a tanulót, hogy mikor használjon befejezetlen igeidőt.

– Névmás pozíciójára való emlékezés céljából: minta mondatok használata; egy szókapcsolatnak emlékeztető eszközként való használata.

– Szám és melléknév egyeztetés ellenőrzése céljából: az összes főnév és a hozzájuk kapcsolódó melléknévek aláhúzása ugyanolyan színnel, amely segít a főnév és melléknév egyeztetésében; a mondat alanyának az összes többi mondatrészrel való egyeztetésének az ellenőrzése.

### ***A fordítás stratégiai használata***

– A nyelvtanulás és nyelvhasználat tökéletesítése céljából: a mondanivaló vagy írni való megtervezése anyanyelven és ennek lefordítása célnyelvre; mások által elhangzott célnyelvi

beszéd részeinek lefordítása anyanyelvre abból a megfontolásból, hogy ez segítse az elhangzott fogalmak memóriában való elraktározását.

– Azért, hogy a tanuló közvetlen módon (amennyire csak lehet) csakis a célnyelven dolgozhasson: a tanuló törekvése arra, hogy csak célnyelven gondolkozzon; a tanuló ilyenkor óvatos a szavak és fogalmak anyanyelvből célnyelvbe való közvetlen átvitelét illetően (Cohen, 2010: 167–9).

Az időskorúak nyelvtanulási folyamatában a stratégiák közül nagy valószínűséggel kimagasló jelentőségűek a memóriát fejlesztő stratégiák, és ezeknek a stratégiáknak a fejlesztése, jóllehet empirikus kutatások ezt még nem igazolták, legalábbis erre utaló nyomokat nem találtam a szakirodalomban.

### **2.3.1.3.2. Vizsgálatok a nyelvtanulási stratégiák feltárására**

Oxford és Nyikos (1989) több mint ezer diák nyelvtanulási stratégiáját vizsgálták és megnézték ezek összefüggését a tanulók különböző kognitív és affektív változóival. E vizsgálat eredményei azt igazolják, hogy: (a) a jó nyelvtanulók többféle nyelvtanulási stratégiát alkalmaznak, mint a kevésbé sikeres tanulók, (b) a nők több nyelvtanulási stratégiát használnak, mint a férfiak, (c) a motiváció több nyelvtanulási stratégia használatát eredményezi. A több nyelvtanulási stratégia használata pedig jobb nyelvtanulási eredményekhez vezet, ezáltal növekszik az önbizalom, és az önbizalom tovább erősíti a motivációt.

Oxford (1996) szintén megállapítja a férfiak és a nők közti stratégiahasználati különbséget és megjegyzi, hogy a különböző kultúrákban a nők tipikusan több tanulási stratégiahasználatról számolnak be. Oxford és társai (1988) ezt a különbséget olyan tényezőkkel magyarázzák, mint amilyenek a következők: (a) a nők jobban hajlanak arra, hogy elfogadják a létező normákat, (b) a nők jobb általános verbális képességgel rendelkeznek, (c) a nők és a férfiak célnyelvi beszéde különbözik.

Oxford (1996) szerint a tanulási stratégiahasználatot a különböző kultúrák is befolyásolják, amelyeknek a nyelvtanulók a részesei. Dörnyei (2005) beszámol egy olyan vizsgálatról, amelyben kultúrák különböző hatását fedezték fel. A vizsgálatban Szovjetunióból bevándorló és legalább öt éve Izraelben élő személyek tanulási stratégiáit hasonlították össze. A két csoport között különböző tanulási stratégiákat fedeztek fel. Míg a bevándorló diákok a hagyományos stratégiákat alkalmazták: például nyelvtani szabályok memorizálása, gépies tanulás/nyelvi elemek megtanulása kívülről, szavak ismételt leírása, nyelvtani feladatok elkészítése; a hosszabb ideje Izraelben élők inkább a kommunikatív



megközelítést részesítették előnyben, és az új szavakat és struktúrákat is előszeretettel használták (Levine, Reves és Leaver, 1996).

Schmidt és Watanabe (2001) pedig a tanulási stratégia és a motiváció közti összefüggést vizsgálta több mint 2000 egyetemi hallgató esetében. A vizsgálati eredmények azt igazolták, hogy a motiváció befolyásolja a stratégiahasználatot, viszont a motiváció a különböző stratégiafajtákra különböző mértékben fejti ki hatását. Így például, a motiváció legjobban a kognitív és a metakognitív stratégiákra hat, a társas stratégiákat befolyásolja a legkisebb mértékben, amely az osztálytársakkal és a tanárral fenntartott kapcsolatra vonatkozik az ő esetükben.

Dörnyei (2005) rámutat arra, hogy a stratégiakutatásban sok a problémás terület és számos következetlenség mutatható ki. Mi több, még a „stratégia” terminus is zűrzavart keltő. Ezek ellenére Dörnyei arra a következtetésre jutott, hogy „a tanulási stratégiák hasznosak az aktív és tudatos tanulást illetően”, továbbá a tanulói autonómián és az önszabályozáson kívül a jó nyelvtudást is előmozdítják a tanulási stratégiák (Dörnyei, 2005: 195).

#### **2.3.1.4. Kreativitás**

A kreativitás az intelligenciának egyik fő alkotóeleme (Eysenck, 1994). A kreativitást gyakran társítják az „eredetiséggel”, „feltalálással” és „felfedezéssel” (Dörnyei, 2005: 203). A Longman modern angol nyelv szótára (Longman Dictionary of Contemporary English (1995) értelmezése szerint a kreativitás: „az a képesség, amellyel új és eredeti gondolatokat és dolgokat tudunk életre kelteni; fantázia és leleményesség.” Feldhausen és Westby értelmezése alapján kreativitás mutatkozik meg például az életre keltett gondolatokban; problémamegoldásokban; tervekben; művészeti, irodalmi alkotásokban vagy akár elméletekben, amelyek legalább az alkotó számára hordoznak valami újat és értékeset. Legjobb esetben, azonban az említett alkotásokat, gondolatokat, megoldásokat és a többi kreativitással, valamint újdonsággal, újszerűséggel, egyediséggel párosuló produktumot a társadalom elismerésben, megbecsülésben részesíti (Feldhausen és Westby, 2003: 95).

#### ***Kreativitás a második vagy idegennyelv-tanulásban***

Noha kevés vizsgálat született a kreativitásnak a nyelvtanulásra kifejtett hatásáról, és annak ellenére, hogy az ilyen jellegű empirikus adatok is korlátozottak, Dörnyei kijelenti, hogy a kreativitás a második nyelvtanulásban egy olyan egyéni különbség változó, amelynek az elméleti jelentősége vitathatatlan (Dörnyei, 2005: 207).

Runco (2004) olyan vizsgálatokról számol be, melyekben azt igyekeztek feltárni, hogy a közvetlen osztálytermi környezet milyen hatással van a kreatív gondolkodásra. Az eredmények azt sugallják, hogy a diákok kreativitását bizonyos osztálytermi feltételek és feladatok gátolják, mint amilyenek a „tesztszerű” tevékenységek. Ezzel ellenkezőleg, kreativitást képesek felszabadítani az olyan feladatok, amelyeket „engedékeny hozzáállással és játékként” mutatnak be a nyelvtanulóknak (Runco, 2004: 671). Ezek az utóbbi tanórai feladatok (például tanulóközpontú, interakció alapú tevékenységek) lehetővé teszik a tanulók számára, hogy kibontakoztassák kreatív gondolkodásukat és viselkedésmódjukat.

Ottó (1998), valamint Albert és Kormos (2004) a kreativitás és a nyelvtanulásban elért eredmény közötti összefüggést vizsgálták. Mindkét vizsgálatban szignifikáns pozitív összefüggés mutatkozott a kreativitás és a második nyelvű teljesítmény, valamint a nyelvben elért eredmények között. Ottó (1998) tanulmányában kitér arra, hogy az olyan kommunikatív feladatok, mint amilyen a szerepjáték vagy a szimulációs tevékenységek gyakran megkövetelik a tanulóktól, hogy szabadjára engedjék fantáziájukat, képzelőtehetségüket és, hogy saját gondolatokat, ötleteket mozgósítsanak. Az ilyen feladatokban elért eredményeket pedig nagy valószínűséggel a tanulók „kreatív képességei” befolyásolják. A tanulói kreativitás mérésére Ottó öt alfeladatot adaptált a Kreatív Gondolkodás Torrance Tesztjéből (Torrance, 1962):

- 1) Következtetések: az ilyen feladatokban a tanulóknak valószínűtlen szituációkat mutatnak be, és arra kéri őket, hogy minél több következtetést vonjanak le.
- 2) Szokatlan használatok: arra kéri a diákokat, hogy soroljanak fel lehetséges, de szokatlan felhasználási lehetőségeket az olyan mindennapi tárgyak esetében, mint amilyen a könyv vagy ceruza.
- 3) Mindennapi problémák: a diákoknak olyan problémákat kell felsorolniuk, amelyek két mindennapi tevékenység közül az egyikkel kapcsolatosan felmerülhetnek; pl. szendvicskészítés közben vagy reggel iskolába menet.
- 4) Kategóriák: a diákoknál minél több olyan tárgyat kell felsorolniuk, amelyek egy adott kategóriába tartoznak, pl.: piros tárgyak.
- 5) Társítások: két bemutatott szóhoz (pl.: „eső” és „tükör”) a tanulóknak egy olyan harmadik szót kell kitalálniuk, amely szemantikailag kapcsolatban van az első két szóval.

Albert és Kormos (2004) vizsgálatukban feladatalapú megközelítést alkalmaztak. A vizsgálat résztvevői egy szóbeli narratív feladatot végeztek el és egy egységes kreativitás tesztet tölthettek ki. A teszt azt vizsgálta, hogy a kreativitás három összetevője: az „eredetiség”, a „flexibilitás (alkalmazkodóképesség)” és a „fluencia” milyen hatással volt a

feladatteljesítményre. Az eredmények arra világítottak rá, hogy az „eredetiség”, a ” és a „kreatív fluencia” összefüggésben áll a feladatteljesítménnyel, de a „flexibilitás” és feladattal kapcsolatos változók között nem mutatkozott szignifikáns összefüggés.

### 2.3.1.5. Tanulói hiedelmek

A hiedelmek befolyásolják az emberek viselkedését (Bandura, 1986, Schommer, 1990), és a hiedelmek azok a tényezők, amelyek meghatározzák azokat az elvárásokat, amelyek befolyásolhatják azt, ahogy az egyén egy új környezetre reagál (White, 1999).

A tanulói hiedelmek nagyobb mértékben alapulnak a tényeken, mint az attitűdök. Ez a tulajdonság az, amely a legjobban megkülönbözteti a tanuló hiedelmeit az attitűdjeitől (Dörnyei, 2005: 214).

A tanulói hiedelmeket hagyományosan Horwitz (1988) kérdőívei alapján vizsgálták. A vizsgálatokban öt tanulói hiedelemmel kapcsolatos területet különböztettek meg: a) *a nyelvtanulás nehézsége*, b) *nyelvérzék*, c) *a nyelvtanulás természete*, d) *tanulási és kommunikációs stratégiák*, e) *motiváció és kilátások*. Ezek a hiedelmek bármilyen tanulói, tanulással kapcsolatos önelemzéssel kiegészülhetnek, mint amilyen például *a tanulóknak a saját magukról alkotott hiedelme* (Horwitz, 1988). Horwitz is erre utal, amikor megjegyzi, hogy a tanárok tanításuk folyamán különféle tanulói hiedelmekkel találkozhatnak, amelyek közül ő is felsorakoztatott példákat (Horwitz, 1999: 558).

Horwitz (1987) szerint fontos, hogy megértsük a tanulói hiedelmek természetét, hiszen ezek a hiedelmek hatással vannak a megfelelő tanulási stratégiák kiválasztására és használatára, a tanulók osztálytermi viselkedésére és a tanulók nyelvelsajátítására.

Wenden (1999) a tanulói hiedelmek és a metakognitív tudás között fontos kapcsolatot állapított meg. Sőt mi több, ezt a két koncepciót felcserélhetőnek véli. Wenden úgy gondolja, hogy a metakognitív tudás, azaz amit a tanuló például a tanulásról, a tudásról, a gondolkodásról tud, a tanuló megszerzett tudásalapjának részét képezi.

Míg Wenden a tanulói hiedelmeket tanulmányozta, és ezeknek a hiedelmeknek az elméleti alapjait igyekezett szélesíteni, az iskolapszichológusok egyre többet foglalkoztak az „episztemiológiai hiedelmek” (azaz a tudás és a tanulás természetével kapcsolatos hiedelmek) tanulmányozásával az 1990-es években. Az iskolapszichológiában nyert vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az „episztemiológiai hiedelmek” hatással vannak a magasabb szintű gondolkozásra. Ez különösen akkor igaz, amikor a tanulóknak komplex információkat kell feldolgozniuk (Dörnyei, 2005: 216–7).

Mori három fő tanulással kapcsolatos hiedelem típust különböztetett meg: a) a nyelvtanulás nehézségével kapcsolatos megfigyelés/percepció (pl.: az egyik nyelv nehéz, a másik könnyű); b) a nyelvtanulás „megközelítésének” vagy a nyelvtanulási stratégiáknak a hatékonysága (kockázatvállalás, elemző megközelítés, a kétértelműség elkerülése); c) a nyelvi tudás forrása (az anyanyelvbe vetett bizalom) (Mori, 1999).

A tanulói hiedelmekkel kapcsolatos vizsgálati eredmények azt sugallják, hogy a nyelvtanulók hiedelmei befolyásolják azt, ahogyan a tanulók elsajátítanak egy nyelvet. Épp ezért, az ilyen fajta vizsgálatok segítenek abban, hogy jobban megértsük a második nyelv elsajátítását. (Dörnyei, 2005: 217).

Értekezésemben a tanulói hiedelmek az időskorú nyelvtanulóim tanórai megszólalásaiban és véleménykifejtéseiben tükröződnek. Ezeknek a hiedelmeknek a segítségével betekintést nyerhetünk abba, hogy a megvizsgált időskorúak például hogyan vélekednek a tanult idegen nyelvről, a nyelvtanulásukról és a nyelvtanulásukat befolyásoló kognitív változásaikról.

### **2.3.2. Az életkor szerepe a második vagy idegennyelv-tanulásban**

Ellis (1994, 2008) az életkor változó kapcsán bemutatja azokat a vizsgálatokat, amelyek az életkor szerepét kutatták a második nyelvtanulásban. Ellis (2008: 19) bevallja, hogy az életkor folytatódó viták tárgyát képezi, mivel a szakemberek különbözőképpen vélekednek az életkornak a nyelvtanulásban betöltött szerepéről.

Ebben a témakörben végzett vizsgálatok és tanulmányok alapján Krashen és társai (1979: 161) a következő következtetéseket vonták le:

- A felnőttek szintaktikai és a morfológiai szinten gyorsabban fejlődnek a nyelvtanulásuk kezdeti szakaszában, mint a gyerekek (ahol az idő és a célnyelvvvel való kapcsolat állandó)
- Az idősebb gyerekek nyelvelsajátítása gyorsabb, mint a fiatalabb gyerekéké (szintén szintaktikai és a morfológiai szinten a nyelvtanulás kezdeti szakaszában, amikor az idő és a célnyelvvvel való kapcsolat állandó)
- Természetes körülmények között, azaz anyanyelvi környezetben a gyerekek magasabb szinten tudják elsajátítani a célnyelvet, mint a felnőttek.

Krashen és társai (1979) harmadikként említett következtetése értelmében a nyelvtanulásban elért siker például nemcsak a grammatika és a szókincs szintjén érhető tetten, hanem a fonetika–fonológia területén is.

Vizsgálatok (pl. Flege, 1999; Flege és MacKay, 2011; Flege, Munro és MacKay, 1995; Oyama, 1982; Trofimovich és mtsai, 2003) igazolják, hogy a gyerekként célnyelvet tanulók kiejtése jobban megközelíti az anyanyelvűek kiejtését, mint a felnőtt nyelvtanulóké. Viszont olyan vizsgálatok is születtek (pl. Bongaerts, 1999; Bongaerts és mtsai, 1997; Nikolov, 1994, 1995b, 2000), melyekben felnőtt nyelvtanulók nyelvtudását kiejtésük alapján is anyanyelvűszerűnek ítélték az anyanyelvi beszélők. Ezek az utóbb említett vizsgálatok is igazolják, hogy a felnőttek körében szintén előfordulnak olyanok, akik kiejtésben is képesek eljutni az anyanyelvi szintre, noha „valóban jellemzőbb a gyermekkorban kezdőkre, hogy sikeresebbek a fonetika–fonológia területén (Nikolov, 2004: 12).

Snow és Hoefnagel-Höhle (1978) vizsgálata szintén alátámasztja Krashen és társai (1979) következtetését, amely szerint a vizsgálatban résztvevő angol serdülőkorúak (12 és 15 év közöttiek) a tanult célnyelven, azaz holland nyelven jobban teljesítettek morfológiai és szintaktikai szinten, mint a felnőttek. Mindkét csoporthoz viszonyítva kevésbé jól teljesítettek a gyerekek (8 és 10 év közöttiek) ebben a tíz hónapos időintervallumot felölelő vizsgálatban. Akárcsak a serdülőkorúak, a másik két csoport tagjai is a holland nyelvet anyanyelvi környezetben tanuló angol vizsgálati alanyok voltak. A célnyelvi kiejtést illetően csak kis eltérések mutatkoztak a csoportok között, és idővel a nyelvtani tudásban is egyre jobban megközelítették a gyerekek a felnőtteket és a serdülőkorúakat.

Muñoz (2006) idegen nyelvi környezetben vizsgálta a nyelvtanulás kezdetén fennálló életkor hatását a nyelvtanulásra. A vizsgálatban (azaz a Barcelonai Életkor Tényező Projektben) olyan spanyol anyanyelvű tanulók vettek részt, akik 8, 11, illetve 14 évesen kezdték el tanulni az angol nyelvet. A vizsgálati eredmények azt mutatták, hogy az idősebb tanulók gyorsabban fejlődtek, mint a fiatal tanulók, viszont az idő előrehaladtával a fiatalabb tanulók nem érték utol az idősebb tanulókat nyelvtudásukat illetően. Muñoz (2006) az utóbbi eredményt azzal magyarázta, hogy ebben az idegennyelv-tanulási környezetben a nyelvórák száma talán nem volt elegendő ahhoz, hogy a fiatalabb tanulók nyelvtudásban utolérjék a náluknál idősebbeket.

Olsen és Samuels (1973) vizsgálati eredményei szintén azt igazolták, hogy a felnőttek rövid távon jobban teljesítenek, mint a gyerekek. A vizsgálati alanyok amerikai angol anyanyelvű gyerekek, serdülőkorúak és felnőttek, akik tíz alkalommal 15–25 perces német kiejtést gyakorló foglalkozásokon vettek részt. A tíz alkalmas foglalkozás utáni felmérésben a gyerekekhez viszonyítva a serdülőkorúak és a felnőttek jobban teljesítettek.

A fentebb említett vizsgálati eredményeket is figyelembe véve úgy tűnik, hogy a formális tanulási szituációkban a felnőttek jobban teljesítenek, mint a gyerekek. Hosszú távú

nyelvtanulás esetén viszont nem biztos, hogy a felnőtt nyelvtanulók jobb eredményeket érnek el, mint a gyerekek. Különösen igaz ez az implicit tanulás esetén, amely egy lassú, fokozatos fejlődésen alapuló folyamat, és amely jobban kedvez a fiatal nyelvtanulóknak, azaz a gyerekeknek. Ezzel ellentétben, a felnőtt nyelvtanulók jobban teljesítenek az explicit tanulás esetén (mely például a hagyományos nyelvtan tesztekben érhető tetten) az erőteljesebb kognitív fejlődésüknek köszönhetően (Ellis, 2008: 21). Az implicit és explicit tanulást illetően lásd DeKeyser, 2000.

Singleton (1989) összefoglaló munkájában megemlíti, hogy azt a feltevést, amely szerint a gyerekkorban kezdő és hosszú távon tanuló nyelvtanulók magasabb szintű nyelvtudást érnek el, vizsgálati eredmények támasztották alá. A jobb és eredményesebb nyelvtudás megszerzésén kívül általánosan azt is elfogadják a gyerekkori nyelvtanulással kapcsolatban, hogy ők gyorsabban és könnyebben sajátítják el a nyelveket, mint a serdülők vagy a felnőttek. Ezeket az előnyöket a kritikus periódus létével magyarázzák, mely feltételezések szerint egy olyan időszakot jelöl, amikor a nyelvelsajátítás általában eredményesebb, könnyebb, mint az utána következő periódusban (Nikolov, 2004: 3). A kritikus perióduson túl a nyelvelsajátítás nehéz és hiányosságok jellemzik, hiszen elérhetetlenné válik az anyanyelvi szint. Ez a hipotézis olyan vizsgálati eredményeknek köszönhető, amelyek rámutattak arra, hogy az emberek (például baleset folytán) elvesztett nyelvi képességeiket csak a pubertáskor (kb. 12 éves kor) előtt, az agy lateralizációját megelőző években tudták teljes mértékben visszanyerni, azaz addig, amíg az agy két féltekéjének más-más képességekre való specializálódásának a folyamata le nem zárult (Ellis, 1997: 67). Mindezeknek a tényeknek az alapján azt is feltételezhetnénk, hogy az életkor egy olyan tényező, amely képes megjósolni az idegen nyelvben elért nyelvi kompetenciát, hiszen a fiatalabb nyelvtanulók általában jobbnak bizonyulnak az idegen nyelv elsajátításában, mint az idősebbek. Azonban az életkor önmagában elégtelen az idegen nyelv sebességének és kompetenciaszintjének jóslásához, hiszen a célnyelvi input / a célnyelvvel való kapcsolat és az affektív szűrő szintje is meghatározó tényezők. Az affektív szűrő hipotézis alapján megállapítható, hogy hogyan viszonyulnak az affektív változók a második nyelvelsajátítás folyamatához. A nyelvtanulók az affektív szűrő erősségét és szintjét illetően is különböznek egymástól. Így azok a tanulók, akiknek a nyelvelsajátítás szempontjából nincsenek optimális attitűdjeik, kevésbé keresik a célnyelvvel való kapcsolatot, és erős vagy magas affektív szűrővel fognak rendelkezni. A magas affektív szűrő megakadályozza a nyelvi input elsajátítását. Viszont azok a tanulók, akiknek az attitűdjei jobban előmozdítják a második nyelvelsajátítást, több nyelvi inputra tesznek szert és gyengébb vagy alacsonyabb affektív szűrőjük lesz (Krashen, 1987: 31).

Nikolov (2004) szintén beszámolt a fontosabb, életkor szerepére összpontosító nyelvtanulási vizsgálatokról, melyek pszicholingvisztikai, neurolingvisztikai és szociolingvisztikai jelenségeket integrálnak. Az általa áttekintett vizsgálatok alapján Nikolov (2004) arra a következtetésre jutott, hogy az életkor független változóként való kezelése indokolatlan. Ezen kívül azt is megállapítja, hogy nem létezik olyan kutatás, amely azt a feltevést igazolná, amely szerint az életkor megbízhatóan előrejelzi a nyelvtanulás sikerét vagy sikertelenségét. Az életkor más változókkal szoros interakcióban tekinthető befolyásoló tényezőnek a nyelvtanulást illetően.

Például a nyelvérzék, motiváció, a tanulási stratégiák és a tanítási módszerek képesek befolyásolni azt, hogy az idősebb nyelvtanulók mennyire jól és gyorsan tudják megtanulni az idegen nyelveket (Taylor és Taylor, 1990: 344). Az idősebb emberek szintén hajlamosak arra, hogy a nyelveket formálisabban és nagyobb erőfeszítéssel tanulják, mint a fiatal gyermekek (Taylor és Taylor, 1990: 344). Egyéni különbség változókon és a tanítási módszereken kívül nagy valószínűséggel az iskolai végzettség változó szintén befolyásoló tényező lehet az időskorúak idegennyelv-tanulását és nemcsak nyelvhasználatát illetően. Ezt látszanak igazolni például d'Anglejan és Renaud (1985) vizsgálatának eredményei. Ebben a felmérésben nagyon idősök nem vettek részt, csak 17 és 63 év közötti személyek, összesen 391-en. Ezek a vizsgálati alanyok bevándorlókként hét hónapig intenzív francia nyelvoktatásban részesültek, viszont csak néhányan értek el számottevő eredményeket. Az eredmények azt is igazolták, hogy minél magasabb volt egy felnőtt nyelvtanuló nonverbális IQ-ja, minél magasabb iskolai végzettséggel bírt, és minél fiatalabb volt, annál nagyobb sikereket ért el a nyelvtanulásban.

A sikeres tanulás tekintetében nem elhanyagolhatóak a felnőtt korúakat jellemző tulajdonságok sem, mint például az önállóság, a komoly gondolkodásmód, a gyerekekhez, ifjakhoz viszonyított nagyobb fegyelmezettség, a nehézségekkel szembeni nagyobb ellenállás és magasabb fokú kiegyensúlyozottság. Ezek a tulajdonságok egyben megkönnyítik a felnőttek tanítását. Ami viszont ezzel szemben nehézséget jelenthet, az nem más, mint a gyerekek tanításában alkalmazott módszerektől eltérő oktatási módszerek szükségessége (Szamarin és Szewczuk, 1964: 41).

### **3. Magyar időskorú és fiatal adatközlőkkel végzett empirikus vizsgálatok**

A következőkben a 3.1. alfejezetben mutatom be azokat a vizsgálataimat, amelyek abból a célból készültek, hogy feltárják az időskorúak nyelvvel, nyelvi sajátságokkal, nyelvhasználattal, idegennyelv-tanulással kapcsolatos saját véleményeiket. Ezt követően a 3.2. alfejezetben mutatom be azokat a vizsgálataimat, amelyek bizonyos nyelvi jellemzők feltárására irányultak fiatalok és időskorúak esetében. Az egyik ilyen jellemző a lexikális hozzáférés a mentális lexikonban, másik nyelvi, illetve nyelvhasználati jellemző pedig a nyelvi kreativitás képleírásos narratívákban. Az utolsó, azaz a 3.3. alfejezetben olyan idegennyelv-tanulási jellegzetességek részletezése kerül sorra, amelyek megfigyelhetőek a saját, időskorúaknak és főiskolás hallgatóknak tartott nyelvóráimon.

#### **3.1. Attitűdvizsgálat**

Ebben a fejezetben bemutatott első vizsgálatban Magyarország néhány településén élő idősödő és időskorú személynek, azaz 60 év fölöttieknek a véleményét kívántam feltárni a saját és a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatosan. A második vizsgálatom a budapesti nyelvtanulóim nyelvvel és a saját nyelvtanulásukkal kapcsolatos véleményeinek a feltárására irányult. Mindkét vizsgálatban kérdőíves módszert alkalmaztam.

A 3.1.1. alfejezetben ismertetett vizsgálatomban az értekezésem 1–3. kutatási kérdéseinek megválaszolására vállalkozom, ezen kívül a megvizsgált időskorú adatközlők esetében az aktív életmód és az iskolázottsági szint változókon kívül a családi állapotnak a memóriaműködéssel és nyelvhasználattal kapcsolatos összefüggéseit is igyekszem feltárni.

Az ide tartozó kutatási kérdések:

1. Kimutatható-e valamilyen összefüggés az aktív életmód, a minél magasabb iskolai végzettség és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között?
2. Az iskolai végzettség és az életkor befolyásoló tényezőknek mutatkoznak-e a szókincsgazdagságot illetően?
3. Van-e összefüggés az időskorúak iskolai végzettsége között és aközött, hogy milyennek ítélik a fiatalok nyelvhasználatát? Más szóval, az időskorúak az iskolázottsági szinttől függetlenül egyformán megértik és elégedettek vagy elégedetlenek a fiatalok nyelvhasználatával?



### 3.1.1. 60 év fölöttiek véleménye a saját és a fiatalok nyelvhasználatáról

#### 3.1.1.1. Bevezetés

A 2010–2011-es tanév tavaszi félévében az egyik budapesti főiskolán „Az idősök kommunikációja” című program keretében főiskolás hallgatóim a kollokviumi vizsgán kívül azt a feladatot kapták a kurzus abszolválásának feltételeként, hogy végezzenek egy kisebb empirikus vizsgálatot 60 év fölötti adatközlők bevonásával.

A vizsgálat önértékelő vallomások alapján azt kívánta feltárni, hogy az időskorú személyek hogyan ítélik meg saját nyelvhasználatukat saját, fiatalabb életkorukéhoz képest; memóriadeficitet érzékelnek-e, és ha igen, milyen mértékben; milyen eszközökkel kompenzálják a memóriadeficitet, ha ez fennáll; mit tesznek memóriájuk minél jobb állapotban való megőrzése végett; kikkel és miről szoktak gyakrabban beszélgetni; mit gondolnak az időskorúak a fiatalok nyelvhasználatáról.

Az adatközlőket a főiskolások szabadon választhatták ki időskorú rokonaik, ismerőseik köréből, de akár számukra ismeretlen időskorúakkal is elvégezheték a vizsgálatot Budapesten vagy egy vidéki településen.

Ez a vizsgálat szociolingvisztikai jellegű, és az adatközlők neurológiai állapotáról nem készült felmérés. Más szóval, a tesztalanyaim válaszai verbális válaszoknak tekintendők, nem pedig neurológiailag alátámasztott agyműködés-produktumoknak. A neurológiai háttérvizsgálat elmaradásának okai között szerepelnek a terjedelmi korlátok, a disszertáció véges volta és a neurológiai háttérvizsgálatok megvalósításának komoly nehézségei is. A kutatás következő fázisában terveim szerint a neurológiai vizsgálatra is sor kerül majd.

A vizsgálat eredményeinek egy részéről a XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson számoltam be, mely 2013. március 26–28-án került megrendezésre az ELTE Bölcsészettudományi Karán. Előadásom címe: Az aktivitás és iskolázottság hatása az időskorúak memóriaműködésére és szókincsgazdagságára.

Szakirodalomban fellelhető különböző kutatási eredmények alapján a következő hipotéziseket állítom fel:

1. hipotézis: Pozitív összefüggés mutatható ki az aktív életmód és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között. Így azok az alanyok, akik minél több tevékenységben vesznek részt, így például *olvasnak, keresztrejtvényt fejtenek, tévéznek, interneteznek, nyugdíjas klubba járnak, családtagokkal, barátokkal, ismerősökkel rendszeresen találkoznak, beszélgetnek*, vagy akár még *dolgoznak*, kisebb mértékű memóriacsökkenést észlelnek, mint azok, akik kevésbé aktív életmódot folytatnak. Ezekhez a tevékenységekhez pozitív hatásként társulhat az, ha az alanyok *a házastársukkal, élettársukkal vagy családtagjaikkal élnek*, ami a

szociális életüket is teljesebbé, szociális tevékenységüket pedig aktívabbá teheti. Ebből feltehetően következik a második hipotézis.

2. hipotézis: Összefüggés mutatható ki a családi állapot, az aktív életmód és a memóriacsökkenés között. Felteszem, hogy a családban a házastárs/élettárs, gyerekek, vagy más közeli hozzátartozók által megtapasztalt érzelmi kötődés, és a folyamatosan érzékelt törődés nagymértékben hozzájárul a testi-lelki-szellemi kiegyensúlyozottsághoz, amely csak fokozni tudja az aktív életmódnak a memóriakapacitásra kiváltott jótékony hatását. Tehát, azok az idősödő személyek vagy időskorúak, akik aktív életmódot folytatnak és családban élnek, kevésbé panaszkodnak memóriaromlásra, mint azok, akik szintén aktívan részt vesznek különböző tevékenységekben, viszont egyedül élnek.

Pszichológiai kutatások igazolták azt is, hogy a házasság, a családhoz tartozás egészségmegőrző jellegű. Ebből következően fogalmazódik meg a harmadik hipotézis.

3. hipotézis: Azok, akik családjuk valamelyik tagjával vagy tagjaival élnek, ritkábban beszélnek egészségi állapotukról. Kivételt képezhet az, ha az időskorú súlyos, folyamatosan fennálló, életminőségét nagyban befolyásoló betegségben szenved.

4. hipotézis: A szókincsnövekedés megtapasztalása korrelál az életkorral. Így a 80 év alattiakhoz viszonyítva több azoknak a 80 év fölötti időseknek a száma, akik saját esetükben gazdagabb szókincset észlelnek, mint életük korábbi szakaszaiban. A 60–69 évesekhez képest a 70–79 év közötti idősek esetében is nagyobb számban akadnak olyanok, akik saját, jelenlegi szókincsüket gazdagabbnak vélik, mint a fiatalabb korukét.

5. hipotézis: Nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező időseknek az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké.

6. hipotézis: Azok az időskorúak, akiknek saját megítélésük szerint jól működik a memóriájuk, gyakrabban beszélnek a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól, mostani eseményeiről, sőt a gyerekkori és fiatalkori eseményeiről is, mint akik valamilyen szintű memóriahanyatlásra panaszkodnak.

7. hipotézis: A magas iskolai végzettséggel rendelkező idősödő személyek vagy időskorúak esetében kisebb mértékben hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és náluk intenzívebb ennek a fajta időskori hanyatlásnak a kompenzációja, mint az alacsony iskolázottságú társaiknál.

8. hipotézis: Azok az időskorúak, akik saját maguk is gyorsan beszélnek, nem panaszkodnak a fiatal korosztályra gyors beszédtempójuk, hadaró kifejezőmódjuk miatt.

A hipotéziseken kívül a következő két kérdésre keresem a választ:

1. kérdés: A magas iskolai végzettségű időskorú alanyok jobban megértik a fiatalok nyelvhasználatát, mint az alacsony iskolázottsággal rendelkezők?

2. kérdés: A magas és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők között egyaránt többségben vannak azok, akik elégedetlenek a fiatalok szóbeli megnyilvánulásaival?

### **3.1.1.2. Kutatásmódszertan**

#### **Eszközök**

Vizsgálati eszközként hallgatóim az általam összeállított 17 kérdésből álló kérdőívet használták, amelyek között zárt, félig zárt (szabadon választható és akár általuk megadott válaszokkal), és nyitott kérdések szerepeltek. A kérdőív az 1. számú mellékletben található.

A hallgatók a kérdőíveket saját maguk töltötték ki fejenként három-három adatközlővel, és az általuk összegyűjtött adatokat egy házi dolgozat keretében kellett kielemezniük. Noha színvonalas és nagyon értékes munkák is születtek, ebben az értekezésben a hallgatóim elemző dolgozatától eltekintek, és csak az általuk összegyűjtött adatokat használom fel. Mégpedig azokat az adatokat áll módomban alkalmazni, amelyek az eredeti kitöltött kérdőíveken nyomon követhetőek, illetve amelyeket a hallgatók oly pontossággal mutattak be dolgozataikban, hogy az adatközlők minden egyes adata nyomon követhető. Mellőzöm azokat az adatokat, amelyekről nem derült ki, hogy pontosan mely adatközlőktől származnak. Így a jóval több, mint 70 kitöltött kérdőívből összesen 67 vizsgálati alanytól származó kérdőívet tudok feldolgozni.

#### **Adatközlők**

A) Az iskolázottság alapján három csoportra osztom a résztvevőket: 1) magas iskolai végzettséggel rendelkezők (főiskolát, egyetemet végzetek); 2) középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők (középfokú iskolát, gimnáziumot, szakiskolát végzetek); 3) alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők (általános iskolát végzetek). Így a magas iskolázottsági szintű személyek száma 18, a középfokú iskolázottsági szintű személyek száma 32, az alacsony iskolázottsági szintű személyek száma pedig 17. A különböző végzettségű csoportok átlagéletkora közti különbségek nem szignifikánsak. Ezek az átlagéletkorok a következők: magas végzettségűek: 71,55 életkor; közepes végzettségűek: 71,46 életév; alacsony végzettségűek: 73,23 életkor.

B) Az életkor szerint így csoportosítom az adatközlőket:

A 67 (49 nő, 18 férfi) adatközlő életkor szerinti eloszlása a következő:

- 27 (20 nő, 7 férfi) idősebb, azaz 60–69 év közötti;
- 28 (19 nő, 9 férfi) időskorú 70–79 év közötti;

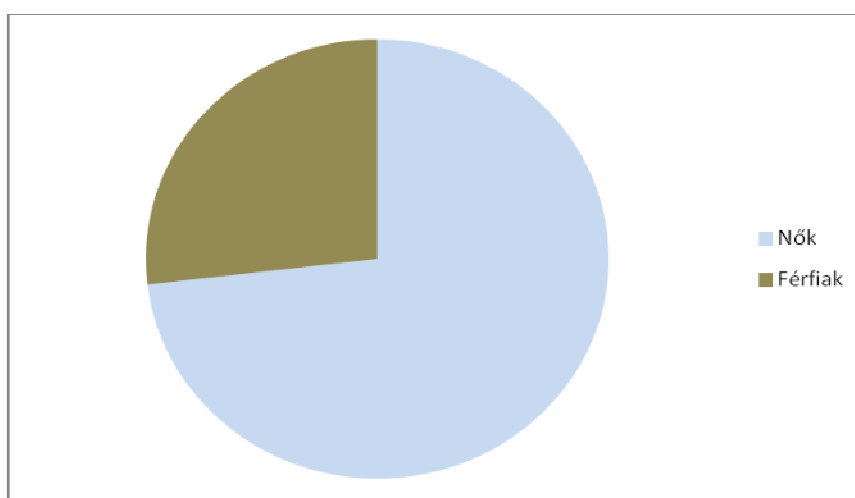
- 12 (10 nő, 2 férfi) időskorú/nagyon időskorú, akik közül:
  - 11 (9 nő, 2 férfi) 80–89 év közötti;
  - 1 nő, a legidősebb adatközlő, egy 94 éves nő.

C) Az adatközlőket a „családi állapot” szempontja alapján a következőképpen csoportosítom:

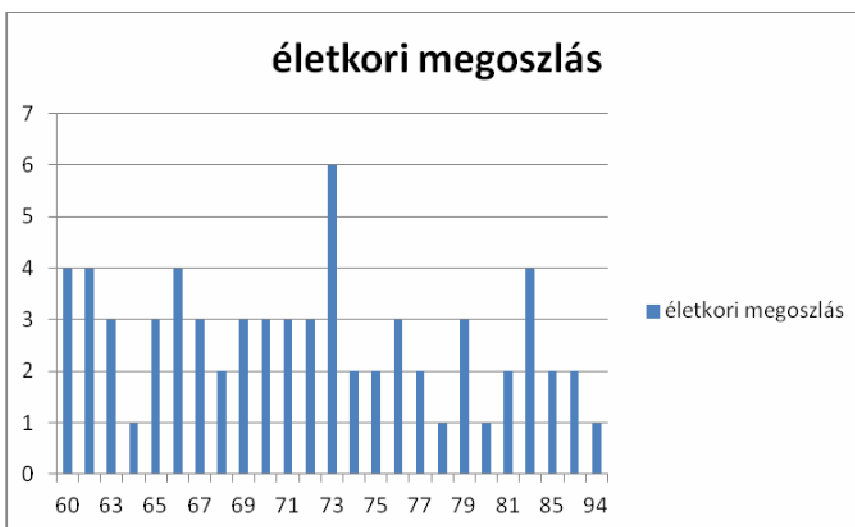
családjával, azaz párjával vagy gyerekeivel él (42); egyedül él (25).

Az itt bemutatott grafikonok az adatközlőket a következő változók alapján részletezik: nem, életkor, lakóhely, iskolai végzettség, családi állapot.

Grafikon A: A vizsgálatban résztvevő férfiak és nők aránya (18 férfi és 49 nő)



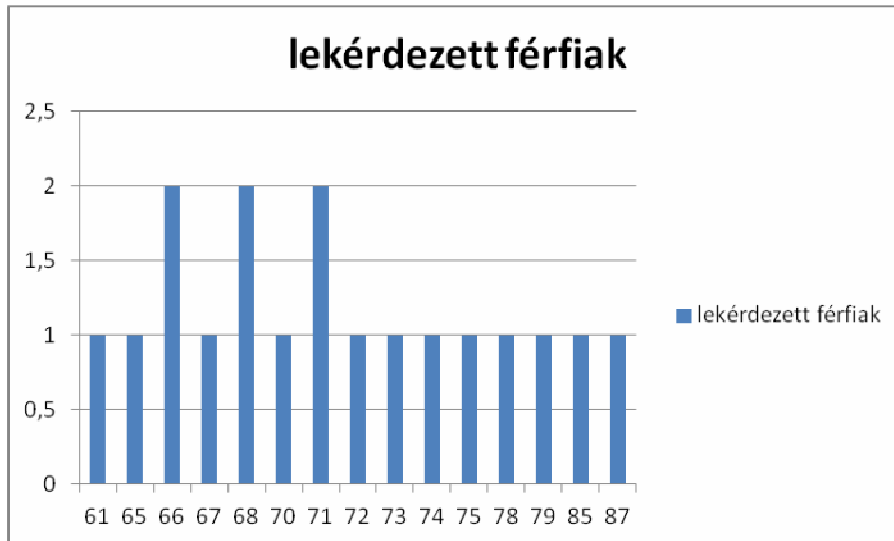
Grafikon B: Az adatközlők kor szerinti megoszlása



Az életkori megoszlásban a *módusz* (a legtöbbször előforduló elem) a 73 év. Ugyanebben az eloszlásban a *medián* (középső eset vagy esetek) 72 év.

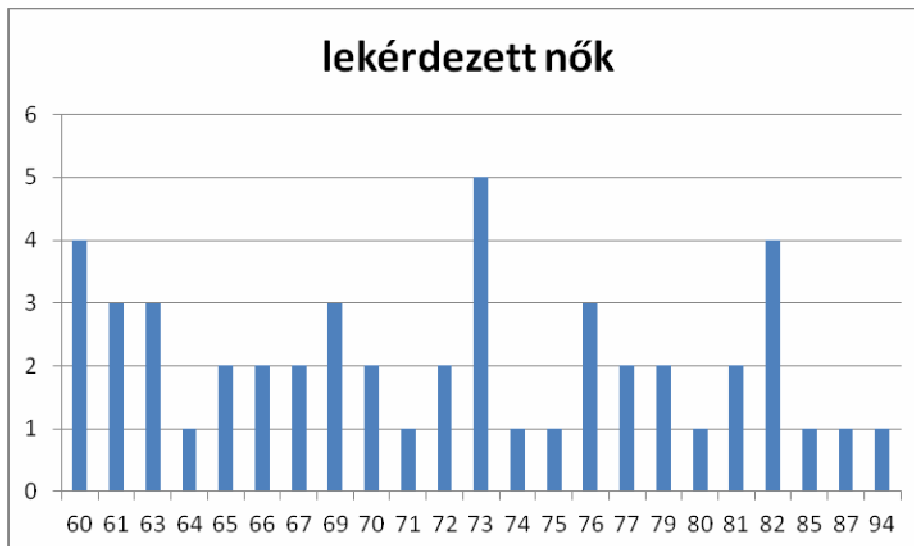
Az adatközlőknek nemek és életkor szerinti megoszlása:

Grafikon C: A férfiak életkor szerinti megoszlása



Férfiaknál a módusz 66, 68 és 71 évnél van. A *medián*: 71 évnél van.

Grafikon D: A nők életkor szerinti megoszlása

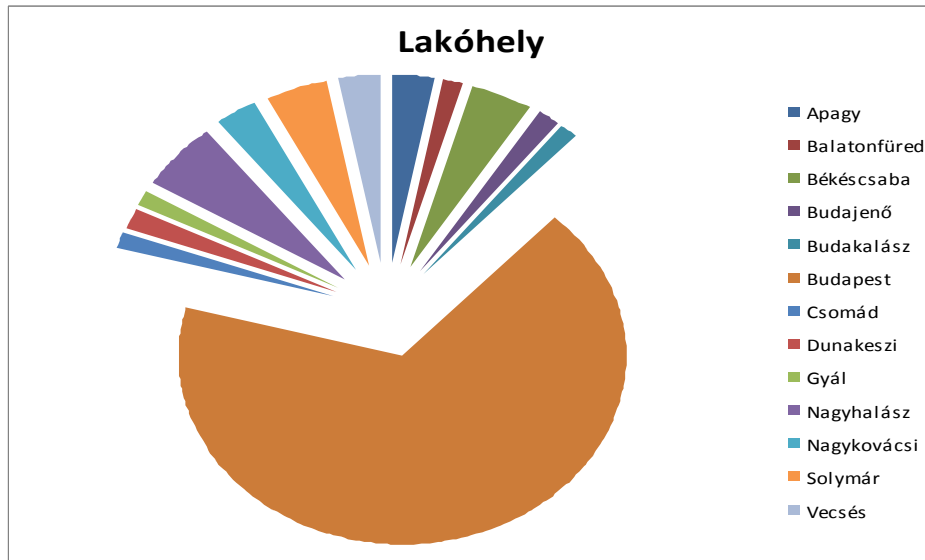


Nőknél a módusz 73 évnél van. A medián pedig 72 év.

Táblázat A: A lekérdezettek életkoráról szóló statisztikai alapadatok

	Összes	Min	Max	Átlag	Stdv.
Férfi	18	61	87	72.00	6.84
Nő	49	60	94	71.91	8.19
Összesen	67	60	94	71.94	7.80

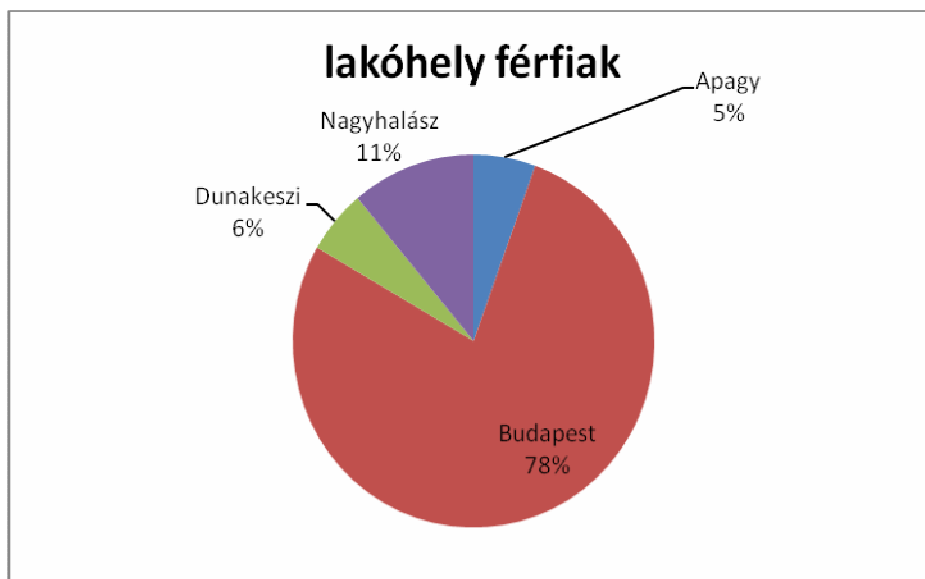
Grafikon E: Lakóhely szerinti megoszlás az összes adatközlő esetében



Táblázat B: Lakóhely szerinti megoszlás a férfiak esetében:

Lakóhely	Apagy	Budapest	Dunakeszi	Nagyhalász
	1	14	1	2

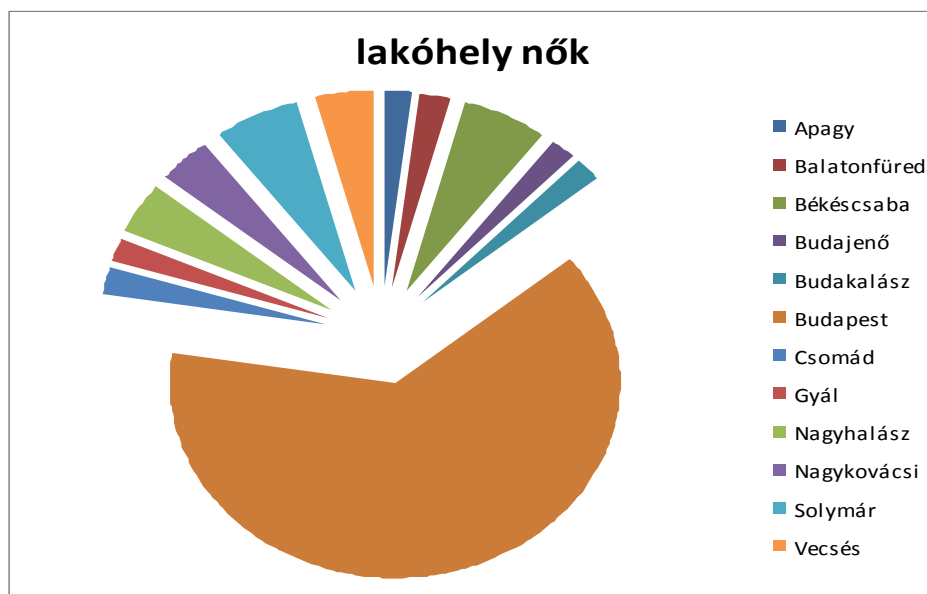
Grafikon F: Lakóhely szerinti megoszlás a férfiak esetében



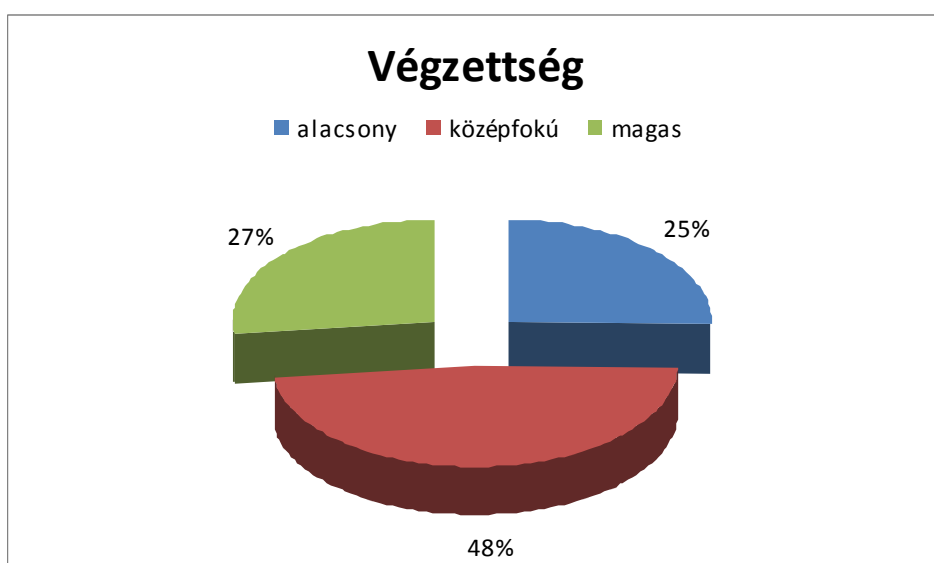
Táblázat C: Lakóhely szerinti megoszlás a nők esetében

Lakóhely Adatközlők száma	Apagy 1	Balatonfüred 1	Békéscsaba 3	Budajenő 1	Budakalász 1	Budapest 31
Lakóhely Adatközlők száma	Csomád 1	Gyál 1	Nagyhalász 2	Nagykovácsi 2	Solymár 3	Vecses 2

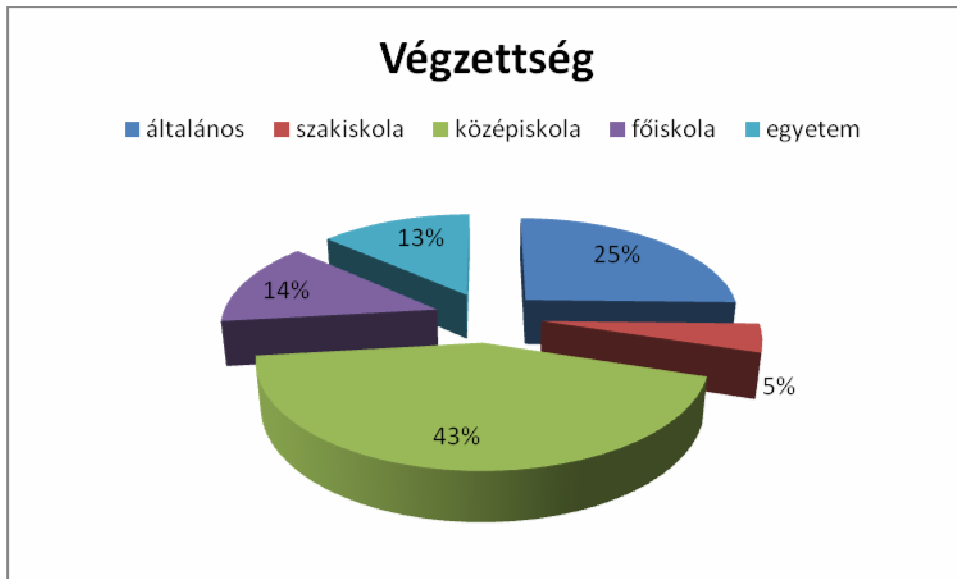
Grafikon G: Lakóhely szerinti megoszlás a nők esetében



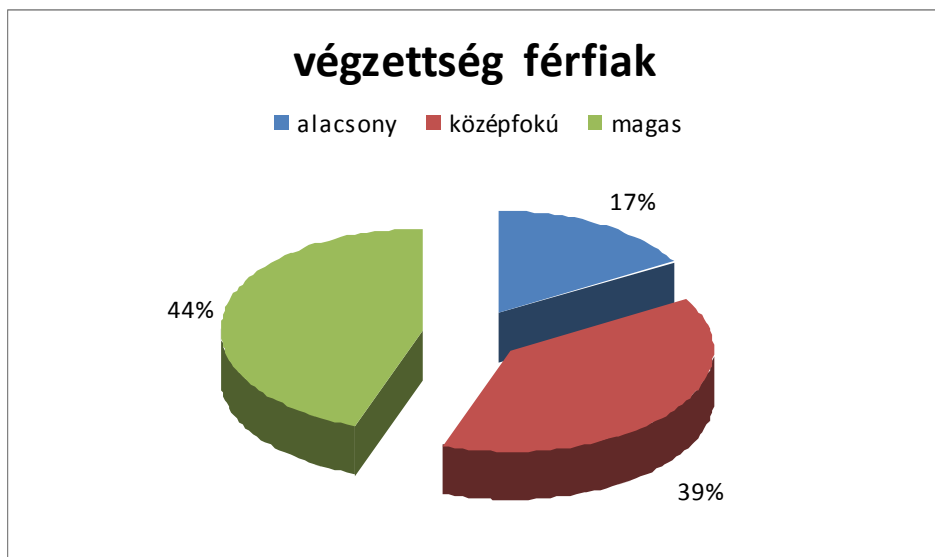
Grafikon H1: Az adatközlők végzettsége



Grafikon H2: Az adatközlők végzettsége

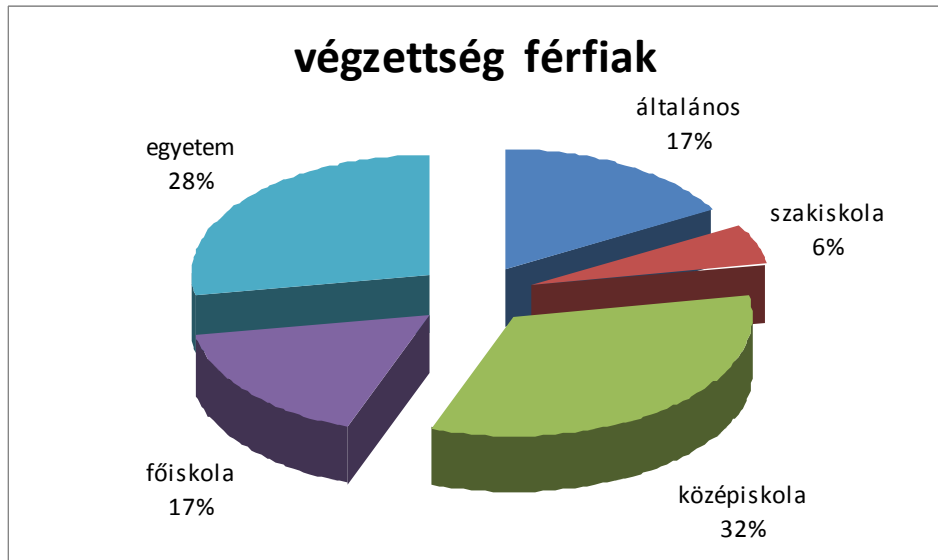


Grafikon II: A férfiak végzettsége

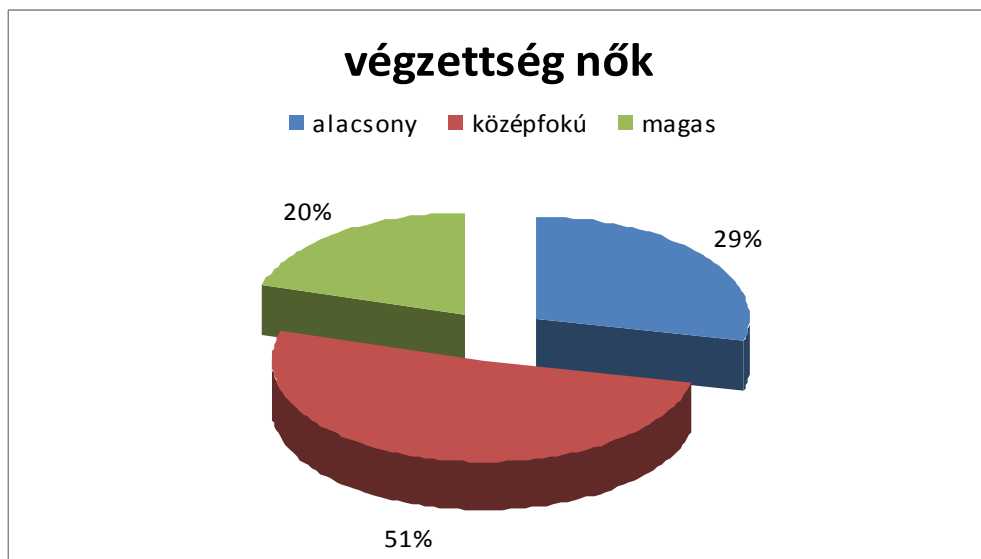




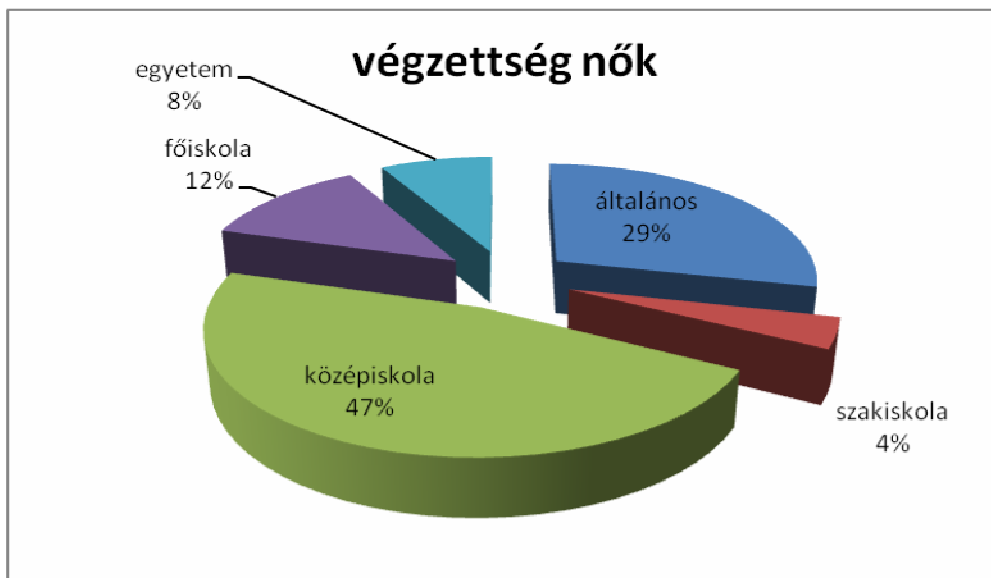
Grafikon I2: A férfiak végzettsége



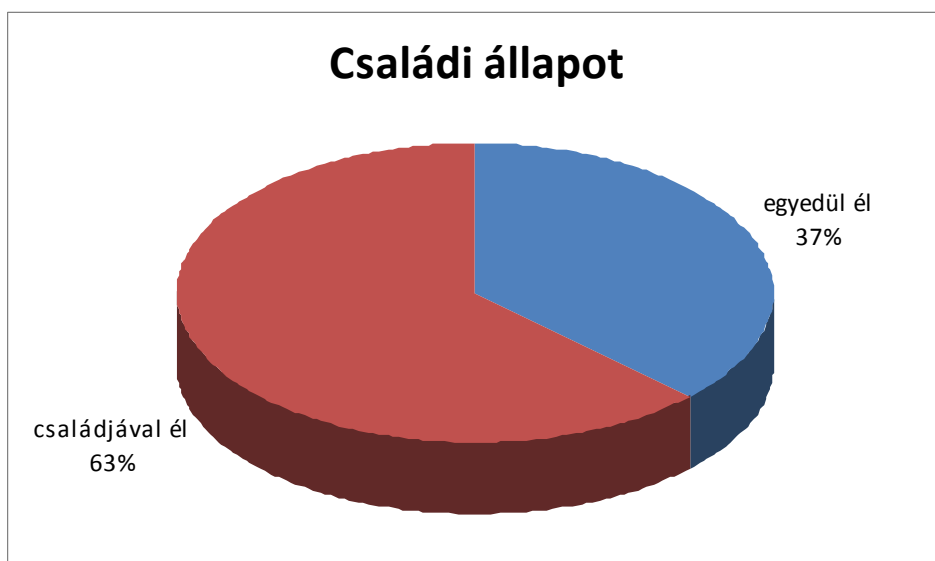
Grafikon J1: A nők végzettsége



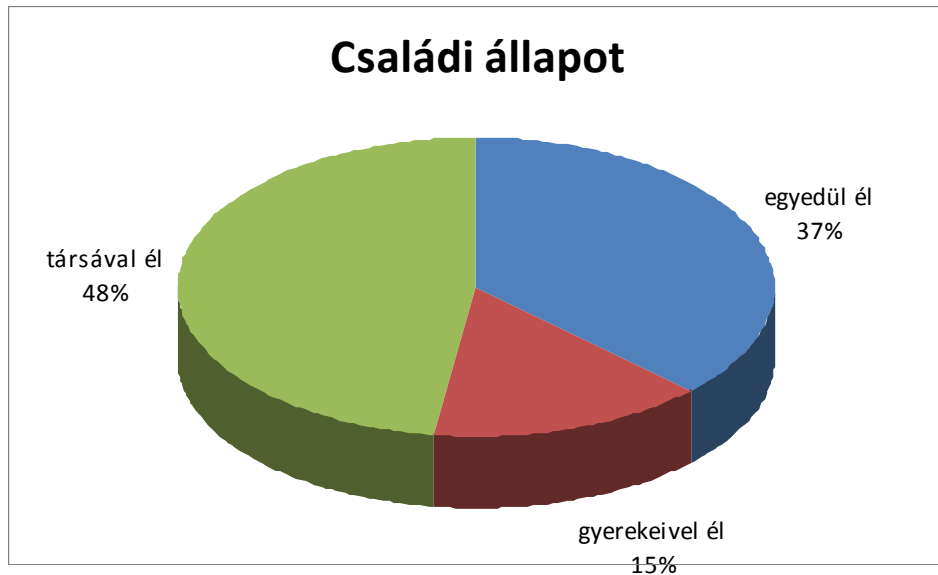
Grafikon J2: A nők végzettsége



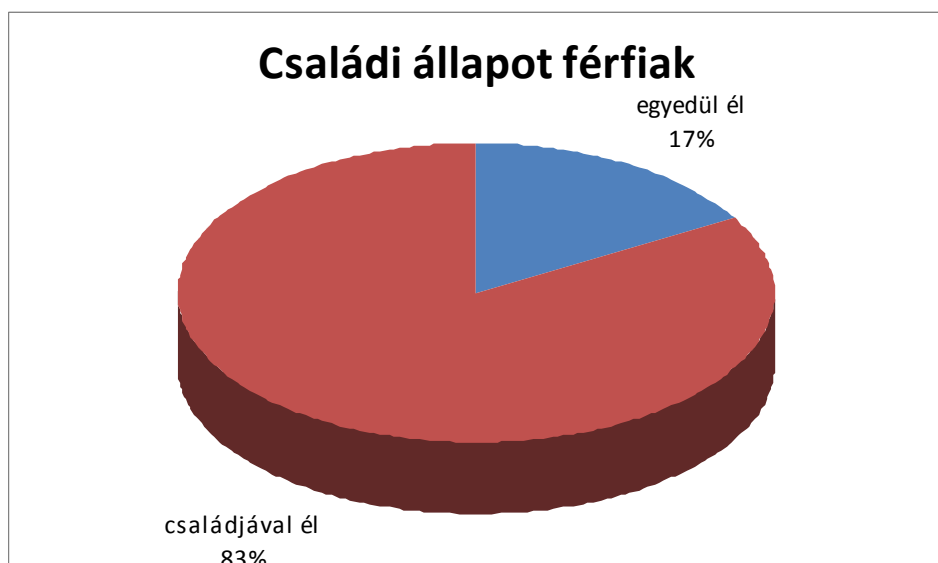
Grafikon K1: Az adatközlők családi állapota



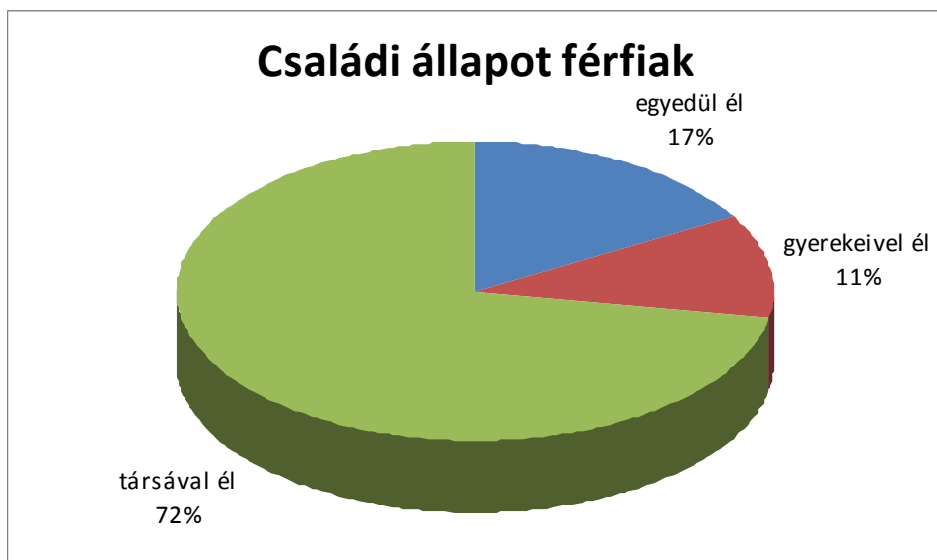
Grafikon K2: Az adatközlők családi állapota



Grafikon L1: A férfiak családi állapota



Grafikon L2: A férfiak családi állapota



Grafikon M1: A nők családi állapota



Grafikon M2: A nők családi állapota



Mint ahogy a két utóbbi ábra is mutatja, több nő él egyedül, mint ahány férfi. Ez összhangban áll azzal az általános tapasztalattal, hogy a nők tovább élnek, és hogy a férfiak közül csak kevesen tudnak egyedül élni. Ebben a vizsgálatban a részvevő férfiakra csak a 17%, míg a nőknek 45%-a él egyedül.

### Szakirodalmi áttekintés

Vizsgálati eredmények alátámasztották azokat a feltevéseket, amelyek szerint az elfoglalt és aktív életmódot folytató idősök és nagyon idős személyek (akiknek életkora 70-től 103 éves korig terjed) esetében csökkenhet a perceptuális sebességben bekövetkező hanyatlás mértéke (Lövdén, Ghisletta és Lindenberger, 2005). Tehát a különböző tevékenységek, amelyek között szerepelhetnek szabadidővel kapcsolatosak (mint például kulturális eseményeken való részvétel), személyes gondozáson túli „instrumentális” tevékenységek (mint amilyen például a banki ügyek intézése), társadalmi tevékenységek (pl. családtagok, barátok, ismerősök meglátogatása), és akár munkavégzés (amely lehet akár rendszeres, fizetett munka), nagy valószínűséggel enyhítik az életkor előrehaladtával bekövetkező perceptuális sebességcsökkenés mértékét. Lövdén, Ghisletta és Lindenberger (2005: 431) néhány olyan irodalmi hivatkozást is tesz, amelyből kiderül, hogy felnőtt- és időskorban a fluencia (fluid) képességekben bekövetkezett hanyatlást elsősorban a perceptuális sebesség jelzi, amely sebesség már 25–30 éves korban hanyatlásnak indul (Schaie, 2005). Azaz

időskorban általában a perceptuális sebesség az, amely a legérzékenyebben jelzi a kognitív öregedést (Salthouse, 1996).

Ghisletta, Bickel és Lövdén (2006) longitudinális vizsgálatának célja az volt, hogy tovább kutassák a kapcsolatot nagyon idős személyek kognitív teljesítménye és különböző típusú tevékenységekben való részvételük között. Ezeket a megvizsgált tevékenységeket a következő kategóriákba sorolták:

- 1) Média: rádiózás, tévzés, újságolvasás, könyvek, vagy folyóiratok olvasása
- 2) Szabadidő: a) játékok, mint amilyen a kártyajáték, társasjáték, sakk, szókirakós játék, b) rejtvényfejtés
- 3) Manuális: a) kertészkedés, b) kézimunka, kézművesség, kézügyességet igénylő munka, mint amilyenek például a kötés vagy valaminek a megjavítása
- 4) Külső-fizikai: séta (vásárlásokon és ügyintézéseken túlmenően), torna vagy más (sétán kívüli) mozgás
- 5) Társadalmi: a) látogatás kávézóba, teázóba, étterembe, b) kirándulások, c) kulturális eseményeken való részvétel (színház, zene, mozi), d) helyi vásárokon vagy ünnepeken való részvétel
- 6) Vallásos: ima, istentiszteleteken való részvétel (akár templomban, vagy tévé-, rádióközvetítéseken keresztül)

A vizsgálatban nagyon idős személyeknek két csoportját vizsgálták: az egyik csoportot 1994 és 2004 között összesen kilenc alkalommal, a másik csoportot 1999 és 2004 között mindössze öt alkalommal. Az első vizsgálat elvégzésekor 80–85 közötti életkorúak voltak mindkét csoportnak a vizsgálati alanyai, akik közül az első csoportban 340-en vettek részt, a második csoportban 377-en. Ez a létszám a legelső vizsgálatot jellemzi, amely az évek folyamán csökkent. A résztvevők esetében két olyan változót is figyelembe vettek, mint amilyen a biológiai nem és a lakóhely (város vagy városon kívüli terület [semiurban]). Továbbá, az interjúk folyamán többek között szociális, egészséggel kapcsolatos, családi, szakmai és kognitív tényezőket is felmértek.

A kognitív teljesítmény felmérésére két kognitív feladatot végeztek el az adatközlőkkel. Az egyik ezek közül az 1) „Áthúzásos teszt” (Cross Out Test), amely a perceptuális sebességet volt hivatott felmérni. Ebben a feladatban a résztvevőknek egy „cél” (target) alakzatot kellett megtalálni egy sorozat hasonló, de figyelemelterelő alakzat között. A 19 figyelemelterelő alakzat között a „cél” alakzat öt alkalommal fordult elő. A végső ponteredmény annak függvénye, hogy a „cél” alakzatot 3 perc alatt hányszor tudták helyesen azonosítani. A másik kognitív feladat 2) a „Gyümölcs Kategória Teszt” (Category Fruit Test),

amelyben a vizsgálati résztvevőknek 2 perc alatt minél több különböző gyümölcsöt kellett megnevezniük. A végső pontszámot a különböző gyümölcsnevek száma adta.

Az „Áthúzás teszt”-ben elért teljesítményváltozást befolyásolták azok a pontszámok, amelyeket a médiával és szabadidővel kapcsolatos tevékenységekben előzetesen kaptak a vizsgálati alanyok. Más szóval, a fentebb bemutatott Média és Szabadidő kategóriákba sorolt tevékenységekben való gyakori részvétel jótékony hatású az „Áthúzás teszt”-ben elért eredményekre. Ilyenformán kiderült az is, hogy a felsorolt tevékenységek közül a médiával és szabadidővel kapcsolatos tevékenységek azok, amelyek a leginkább igénybe veszik a kognitív képességeket. Ebből az is következik, hogy a tevékenységek komplexitása kulcsfontosságú lehet a különböző tevékenységek és a kognitív teljesítmény között fennálló kapcsolatok megkülönböztetésében (Schooler, 1984). Itt jegyzem meg azt, hogy a szabadidővel kapcsolatos tevékenységek között a nyelvtanulás is, amelyet Ghisletta és kollégái (2006) jóllehet nem vizsgáltak, szintén olyan nagy komplexitású tevékenység, amely nagymértékben igénybe tudja venni a kognitív képességeket. Ez pedig azt sugallja, hogy a nyelvtanulásnak szintén pozitív hatása lehet a perceptuális sebességre, és ezzel együtt a kognitív képességekre. Tehát a nyelvtanulás segítheti ezeknek a képességeknek a megtartását, vagy legalábbis kismértékű hanyatlását. Mivel a többi tevékenységben is a minél aktívabb részvétel az, ami jótékony hatást kelt a kognitív teljesítményre, nagy valószínűséggel a nyelvtanulás terén is a minél nagyobb igyekezettel, szorgalommal, rendszerességgel és kitartással végzett nyelvtanulás az, amely leginkább képes lassítani a kognitív képességek hanyatlását.

Visszatérve Ghisletta, Bickel és Lövdén (2006) vizsgálatára, a kapott eredmények azt sugallják, hogy a médiával és szabadidővel kapcsolatos tevékenységekben való megnövekedett részvétel egyrészt 1) csökkentheti a perceptuális sebességben bekövetkező hanyatlás mértékét, másrészt viszont ezek a tevékenységek 2) a verbális fluenciára (szógyörgyök) és a verbális performanciára (nyelvi végrehajtás) nincsenek hatással. Ez az utóbbi eredmény nem is meglepő, hiszen a verbális fluencia ellenállóbb a kognitív hanyatlással szemben, mint a perceptuális sebesség (Schaie, 2005). Továbbá az is megfigyelt tény, hogy szóbeli megnyilatkozások alkalmával előforduló mindennapi szavak előhívásának a képtelensége legfőképpen nagyon idős személyeknek lehet a sajátja. Ez viszont közvetlenül az időskori folyamatoknak tulajdonítható. Azoknál a személyeknél, akiknél ezek a kognitív területek hanyatlásnak indulnak, valószínűbb a demencia kialakulása, mint azon egyedeknél, akiknél a mindennapi, gyakori előfordulású szavak előhívása kisebb gondot jelent (Lövdén, Bergman, Adolfsson, Lindenberger és Nilsson, 2005). A vizsgálatból az is kiderült, hogy a kognitív teljesítmény a tevékenységekben való részvételt illetően nem idéz elő változást.

Azok, akik aktív életmódot folytatnak, hajlamosabbak lehetnek a kompenzációs változásokra, amelyeknek a szükségességét a neurofiziológiai hanyatlás teszi indokolttá (Schaie, 1996; Stern, 2002).

Ghisletta, McArdle és Lindenberger (2006) a Berlieni Öregedés Vizsgálat (Berlin Aging Study) adatainak segítségével azt kívánták feltárni, hogy idős és nagyon idős személyek (70–103 éves életkorúak) esetében van-e valamilyen összefüggés a kognitív képességek szintje, változása és a halál időpontjában elért életkor (age at death) között. Négyféle kognitív képességet vizsgáltak, amelyek: 1) a *perceptuális sebesség*, 2) az *epizodikus memória*, 3) a *folyékonyosság*, és 4) a *verbális tudás*.

1) A *perceptuális sebesség* felmérésére kétféle tesztet alkalmaztak: a) „Szám/kódelem Betű” (Digit Letter) tesztet, amelyben arra kérték a résztvevőket, hogy betűket nevezzenek meg. A három percen belül megadott helyes válaszokat elemezték. A másik teszt a b) „Azonos Kép” (Identical Picture) feladat volt, amelyben a résztvevőknek egy külön megmutatott „cél” (target) képet kellett megtalálni másik öt kép között a komputer képernyőjén. (Az öt kép között az egyik azonos volt az egyedül bemutatott „cél” képpel.) Itt a 80 másodpercen belül megadott helyes válaszokat használták fel elemzés céljából.

2) Az *epizodikus memória* vizsgálatához két feladatot alkalmaztak: a) „Szöveghez szükséges Memória” (Memory for Text). Ebben a feladatban a résztvevők egy felolvasott rövid történetet hallgattak meg (amit párhuzamosan a komputer képernyőjén is megmutattak), és ezt követően hat kérdést tettek fel nekik az elhangzott szöveggel kapcsolatban. A helyesen megadott válaszokat vizsgálták meg. b) A „Párosított Társak” (Paired Associates) nevű feladatban a vizsgálati alanyoknak nyolc konkrét főnév párt mutattak meg kétszer 40 másodperc alatt. Ezután a szópárokból csak az első szavakat mutatták meg, viszont más sorrendben, mint az első alkalommal. A helyesen párosított főnevek számát elemezték.

3) A *fluenciát* két feladat segítségével vizsgálták. Ezek: a) a „Kategóriák” feladat, amelynek keretében az adatközlőknek 90 másodperc alatt annyi állatot kellett megnevezniük, amennyit csak tudtak. b) A „Szókezdetek” (Word Beginnings) feladatban a résztvevőknek 90 másodperc alatt minél több „s”-sel kezdődő szót kellett megadniuk. Mindkét feladatban a szavaknak az összes számát elemezték.

4) A *verbális tudást* a következő két feladattal mérték: a) A „Szókincs” feladatban 20 olyan szót kellett meghatározni, amelyeket egymást követően mutattak be a képernyőn. b) A „Szótalálás” (Spot-a-Word) feladatban egy létező szót kellett megtalálni egy olyan szólistában, amely négy figyelemelterelő nemlétező, viszont kiejthető szót is tartalmazott. A komputer



képernyőjén húsz ilyen szólistát mutattak be a vizsgálat résztvevőinek, és a helyes válaszok teljes számát vizsgálták meg.

A kognitív változás tekintetében a *perceptuális sebesség* mutatói (a „Szám/kódelem Betű” és az „Azonos Kép”) jelezték a legmeredekebb hanyatlást, míg a *verbális* vagy (a kutatók által nevezett) *kikristályosodott tudás* mérői (melyek a „Szókinccs” és a „Szótalálás”) mutatták a legcsekélyebb változást. Továbbá a verbális tudás mutatói („Szókinccs” és a „Szótalálás”), valamint az epizodikus memória egyik mutatója (a „Szöveghez szükséges Memória”) és a halálozási életkor között nem volt összefüggés, sem a mutatók szintjét, sem azok változását tekintve.

Az eredmények arra mutattak rá, hogy a kognitív képességekben elért magas teljesítmények korrelációt mutattak a halálig elért életkorral (delayed the age of death). Ez pedig azt sugallja, hogy a túlélés, vagyis a halálnak minél távolabbi időpontra való tolodása kapcsolatban áll az egyén kognitív fejlődésével. Továbbá, a vizsgálatból az is kiderült, hogy míg a kognitív képességek és halálozás közötti kapcsolatban fontos változók az életkor és a biológiai nem, az iskolázottság nem bizonyult meghatározónak.

Lövdén, Ghisletta és Lindenberger (2005: 431) szerint az aktív életmód azok ellen az öregséggel együtt járó változások ellen fejtheti ki hatását, amelyek csökkentik az egyén kognitív plaszticitását és teljesítményét. Ugyancsak Lövdén, Ghisletta és Lindenberger (2005: 431) utalnak arra, hogy noha a kognitív plaszticitás nagymértékben csökken nagyon időskorban (Singer, Lindenberger és Baltes, 2003), az öregedő agy létrehozhat/generálhat új neuronokat gyakorlás eredményeként (Kemperman, Kuhn és Gage, 1998).

A magyar szakirodalomban Bóna Judit mélyrehatóan foglalkozik az időskorúak nyelvhasználati jellegzetességeinek a feltárásával. Kutatásai közül bemutatok néhányat, melyek fényt derítenek bizonyos nyelvhasználati aspektusoknak a különbségére és hasonlóságára az idősek és fiatalok esetében.

Bóna (2010) idősek (70–85) és fiatalok (20–32) spontán narratíváinak és hallott szöveg felidézésének temporális sajátosságait és megakadásjelenségeit vizsgálta. A megvizsgált kétféle beszédstílus a mentális folyamatok nehézségi fokát illetően is különbözik egymástól: míg a spontán narratívák létrehozása folyamán könnyebbek, a tartalomösszegzés során nehezebbek a végbemenő mentális folyamatok. Az eredmények azt mutatták, hogy a természetes spontán narratíva esetén az idősek beszéde lassabb a fiatalokénál (ezt igazolják a beszédtempó és az artikulációs tempó értékei is), viszont a szünetek és megakadások produkálásában nincs különbség az idősek és a fiatalok között. A mentálisan nehezített feladatban mind az időseknél, mind pedig a fiataloknál lassul a beszéd, nő a szünettartás

aránya, és gyakoribb előfordulásúak a megakadásjelenségek. Ugyancsak a mentálisan nehezített feladatban a fiataloknál nagyobb mértékű a lassulás, mint az időseknél, a szünetek gyakoriságában nincs jelentős különbség a két életkori csoport között, és a fiatalok esetében gyakrabban fordulnak elő megakadások, mint amilyenek a hezitálások, töltelékszavak vagy nyújtások. Bóna (2011b) idősek és fiatalok spontán beszédében előforduló megakadások vizsgálata kapcsán hasonló eredményekről számol be: míg természetes spontán narratívákban hozzávetőleg egyforma mértékben jelentkeztek a megakadások, a mentálisan nehezített beszédprodukción folyamán a megakadások gyakrabban fordultak elő a fiataloknál, mint az időseknél.

Bóna (2011a) fiatalok (20–30 évesek), idősödők (60–74 évesek) és idősek (75–90 évesek) beszédmegértését és beszédprodukciónját vizsgálta, azáltal, hogy az adatközlőknek két különböző hallott szöveg tartalmát kellett összefoglalniuk. Az eredmények szerint az idősek beszéltek a leghosszabb ideig, és ők produkálták a legtöbb szót. Velük ellentétben a fiataloknál mérték a legrövidebb átlagos időtartamot, és ők ejtették a legkevesebb szót. Az idősödők inkább a fiatalokhoz hasonlóan teljesítettek mind az átlagos időtartamot, mind a szavak számát tekintve. A szövegértés alapú narratívákban a fiatalok artikulációs tempója tendenciaszerűen gyorsabb volt, mint az idősödőké és az időseké, viszont sem a beszédtempóban, sem az artikulációs tempóban nem mutatkoztak szignifikáns különbségek az életkorcsoportok között. A szünetek arányát, gyakoriságát és átlagos hosszát tekintve sem voltak szignifikáns különbségek a három korcsoport között. Bizonytalansági megakadást (hezitálást) a fiatalok produkáltak a leggyakrabban. Ez annak köszönhető, hogy a fiatalok törekedtek a legjobban a hallott szöveg legpontosabb interpretációjára, amelyhez több időre volt szükségük. Az idősödők kevésbé pontosan interpretálták a hallott szöveget, az idősek pedig háttértudásukra támaszkodva nagyrészt a saját reflexióikat mondták el. A nyelvi hibák produkcionját illetően a két idősebb korcsoport felülmúlta a fiatalok csoportját. Mind a bizonytalansági megakadások típusait, mind pedig a hibatípusokat tekintve az idősödők átmeneti csoportnak számítanak.

Bóna (2012) idősödő, idős és matuzsálemi korú (száz év feletti) adatközlők spontán beszédét hasonlította össze különböző szempontok alapján. Eredményei azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával jelentősen változik a beszédtempó, a grammatikai komplexitás, és a megakadások gyakoriságát illetően tendenciaszerű a különbség az életkori csoportok között.

A következő részben hadd következzenek az időskorú adatközlőkkel készített vizsgálatom eredményeit.

### 3.1.1.3. Eredmények

#### Az 1. hipotézis:

Feltettem, hogy pozitív összefüggés mutatható ki az aktív életmód és a jól működő vagy kompenzációra képes memória között. Így azok az alanyok, akik minél több tevékenységben vesznek részt, így például *olvasnak, keresztrejtvényt fejtenek, tévéznek, interneteznek, nyugdíjas klubba járnak, családtagokkal, barátokkal, ismerősökkel rendszeresen találkoznak, beszélgetnek*, vagy akár még *dolgoznak*, kisebb mértékű memóriacsökkenést észlelnek, mint azok, akik kevésbé aktív életmódot folytatnak.

Az adatközlőket az aktivitás szempontjából négy csoportra osztottam annak függvényében, hogy hányféle tevékenységet végeznek az emlékezőképesség minél jobb megőrzése végett. Erre a csoportosításra a 3. kérdésre adott válaszok szolgálnak alapul, mely így hangzik: „Ön szokott-e tenni valamit annak érdekében, hogy emlékezőképességét minél jobban megőrizze? Ha igen, mit szokott tenni?”

Az adatközlők négy csoportja a következő: 1) a nagyon aktívak: három vagy négy tevékenységben; 2) a közepesen aktívak: két tevékenységben; 3) a gyengén aktívak: egy tevékenységben és 4) az inaktívak egyetlen tevékenységben sem vesznek részt. Az adatközlők aktivitásának feltárásához a 3. kérdés szolgált, amelyre négy adatközlő (N14, N26, N33, N39) nem adott választ. Ennek köszönhetően a hatvanhét adatközlőből csak hatvanhárom adatközlő szerepel az aktivitás szerint: hét nagyon aktív (N1, N2, N5, N8, N16, N20, F19), huszonegy közepesen aktív (F1, N10, F6, N13, N18, N19, N22, F8, F11, F12, N31, N34, N35, N41, N44, N45, F20, N48, N49, N51, F21), huszonegy gyengén aktív (F3, N4, N7, N11, N12, N17, N23, N24, F9, F10, N27, N28, N29, F13, N30, N32, F14, N37, N38, F17, N50) és tizennégy inaktív (F2, N3, N6, N9, F4, F5, F7, N15, N21, N25, N40, N46, N47, N52) adatközlő.

A nagyon, közepesen és gyengén aktív adatközlők esetében a memória minél jobb állapotban való megőrzését szolgáló leggyakoribb tevékenység az olvasás vagy sok olvasás, és ezt követi a keresztrejtvény- vagy rejtvényfejtés. A nagyon és közepesen aktív adatközlőkhöz viszonyítva a gyengén aktív adatközlők válaszainak több mint négyszerese jelzi azt, hogy a válaszadók tévénezéssel edzik memóriájukat. A gyengén aktív adatközlők közül viszont senki sem említette, hogy sakkozik, internetet használ vagy verset, esetleg szöveget tanul, a nagyon aktív vagy közepesen aktív személyek közül viszont néhányan ezekben a tevékenységekben is részt vesznek (a két utóbbi csoportból négy személy sakkozik; ketten interneteznek és hárman verset vagy szöveget tanulnak). Az inaktív alanyok (akik a 3. kérdésre „nem”-mel válaszoltak) viszont nem tesznek semmit memóriájuk frissen tartása

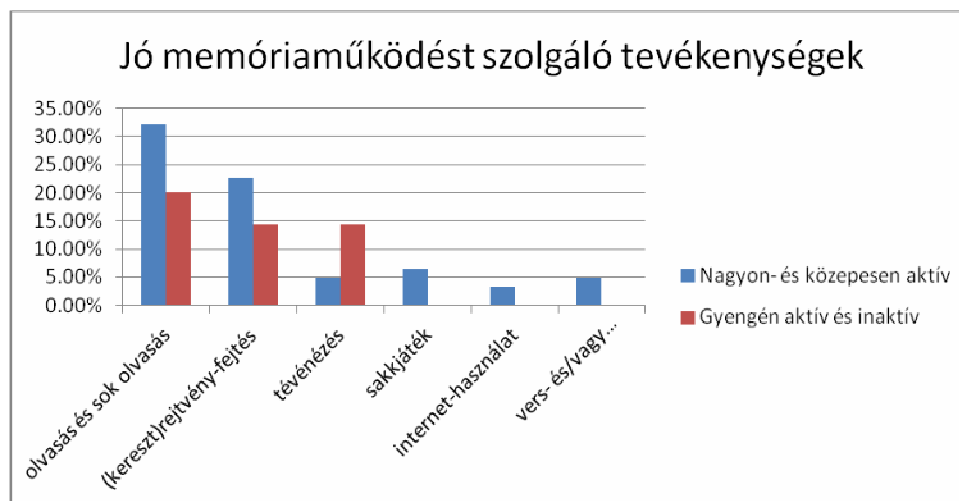
végett. Az 1. táblázat tartalmazza a fent említett tevékenységekkel kapcsolatos válaszokat. Az 1. táblázat a leggyakoribb tevékenységeket tartalmazza; a táblázatban fel nem tüntetett tevékenységeket egyszer vagy egyszer sem választották a különbözőképpen aktív adatközlők. Ezek a tevékenységek: activity, aktív munka, barkochba, fiatalkori történetek felelevenítése, kártyajáték/bridzs, logikai játékok, mesélés, IQ teszt kitöltése, művelődés, naplórás, puzzle kirakás, sok beszélgetés, sport, szókitalálás interneten, társaságba járás, unokázás.

**1. táblázat: A tevékenységekkel kapcsolatos válaszok százalékban az aktivitás szerinti négy csoportban:**

Tevékenységek	Nagyon aktív adatközlők (%)	Közepesen aktív adatközlők (%)	Gyengén aktív adatközlők (%)	Inaktív (%)
olvasás és sok olvasás	31,81	32,5	33,33	0
(kereszt)rejtvény-fejtés	27,27	20	23,80	0
Tévézés	4,54	5	23,80	0
Sakkjáték	4,54	7,5	0	0
internethasználat	0	5	0	0
vers- és/vagy szövegtanulás	4,54	5	0	0

Ha a nagyon és közepesen aktív adatközlőket együtt, valamint a gyengén aktív és inaktív adatközlőket szintén együtt vizsgáljuk, akkor a választott tevékenységek százalékban megadott gyakorisága a következőképpen alakul. Ezek az eredmények az 1. grafikonon láthatók.

1. grafikon: A tevékenységekkel kapcsolatos válaszok százalékban az aktivitás szerinti két csoportban



A két csoportot tekintve láthatjuk, hogy a leggyakoribb tevékenységek esetében a nagyon és közepesen aktív személyeknél a tévzés kivételével mindegyik tevékenység nagyobb százalékban fordul elő, mint a gyengén aktív és inaktív adatközlők esetében. Az is nyilvánvalóvá válik, hogy míg a nagyon és közepesen aktív adatközlők esetében a sakkjáték kis százalékban megelőzi a tévéműsorok megtekintését, a gyengén aktív és inaktív adatközlők esetében az említett tevékenységek 14%-a teszi ki a tévénézést, 0%-a pedig a sakkjátékot.

Az 1. és 2. kérdésre adott válaszok jelzik a megkérdezettek véleményét a saját memóriaműködésükről. Először az 1. kérdésre adott válaszok és a belőlük nyert eredmények kerülnek bemutatásra.

Az 1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalokhoz képest?

- c) 1 *sokszor* / 2 *néha* / 3 *ritkán* nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések
- d) az újonnan hallott neveket 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán* elfelejtem
- e) a régen hallott nevek 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán nem jutnak eszembe*
- f) ...

A 2–5. táblázatokban a válaszok alatti kódok, mint például a „c3” a választípusokat jelölik és az utánuk levő zárójelek a válaszok számát tartalmazzák. A válaszok kódjainak jelentése: c1 = sokszor nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; c2 = néha nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; c3 = ritkán jutnak nehezen eszembe bizonyos szavak, kifejezések; d1 = az újonnan hallott neveket sokszor elfelejtem; d2 = az újonnan hallott neveket gyakran elfelejtem; d3 = az újonnan hallott neveket néha elfelejtem; d4 = az újonnan hallott neveket ritkán felejttem el; e1 = a régen hallott nevek sokszor nem jutnak eszembe; e2 = a régen hallott nevek gyakran nem jutnak eszembe; e3 = a régen hallott nevek néha nem jutnak eszembe; e4 = ritkán fordul elő olyan, hogy a régen hallott nevek nem jutnak eszembe.

Az 1. kérdés és néhány más kérdés válaszaiban a gyakoriságra utaló szavakat (számnevek vagy számhatározószók, pl.: sokszor, gyakran, néha, ritkán, soha) a gyakoriság csökkenése szempontjából helyeztem egymás után. Az adatközlők számára is világossá tettük azt, hogy ezek a gyakoriságra utaló szavak egy skálát képeznek. A válaszok soraiban az első szó jelzi a kérdésben szereplő cselekvés leggyakoribb előfordulását, és az utolsó szó pedig arra utal, hogy az ott szereplő cselekvés a legritkábban fordul elő. Más szóval, a kérdéseknek azokat a válaszait, amelyekben gyakoriságra utaló szavak szerepelnek, úgy állítottam össze, hogy amennyiben egy állítás a leggyakoribb esetben jellemző az adatközlőre, akkor a sorban első szót kell bekarikázni. Ha a kérdésben szereplő állítás a legritkább esetben jellemző a vizsgálati alanyra, akkor az utolsó szót kell bekarikázni. Az állításra jellemző gyakoriság csökkenésével az első szótól egyre távolabb eső szót kell bekarikázni. Így, tehát a válaszok

soraiban a skálaszerűen elrendezett szavak csökkenő gyakoriságot jelölnek, és például a „néha” gyakoribb előfordulást fejez ki, mint a „ritkán”.

Amint a 2–5. táblázatok, valamint a 2. grafikon is mutatják, a nagyon aktív és közepesen aktív adatközlők eredményei fordítottan arányosak a gyengén aktív és inaktív adatközlők eredményeivel. A nagyon és közepesen aktív adatközlők esetében az adott válaszoknak több mint a fele utal arra, hogy a válaszadók megítélése szerint ritkán vagy néha nehezen jutnak eszükbe bizonyos szavak, kifejezések, illetve az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtik, vagy nehezen jutnak eszükbe. A gyengén aktív és inaktív adatközlők esetében viszont az adott válaszoknak több mint a fele utal arra, hogy a válaszadónak gyakran vagy sokszor nehezen jutnak eszükbe bizonyos szavak, kifejezések, illetve az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtik, vagy nehezen jutnak eszükbe.

**2. táblázat: A memóriaműködésre utaló eredmények a nagyon aktív adatközlők esetében**

<b>Nagyon aktív adatközlők:</b>	
<b>Ritkán vagy néha</b>	<b>Gyakran vagy sokszor</b>
nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejttem, vagy nehezen jutnak eszembe	nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejttem, vagy nehezen jutnak eszembe
válaszok	válaszok
c3 (1); e4 (1); d3 (1); e3 (3)	d2 (2)
75%	25%

**3. táblázat: A memóriaműködésre utaló eredmények a közepesen aktív adatközlők esetében**

<b>Közepesen aktív adatközlők:</b>	
<b>Ritkán vagy néha</b>	<b>Gyakran vagy sokszor</b>
nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejttem, vagy nehezen jutnak eszembe	nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejttem, vagy nehezen jutnak eszembe
válaszok	válaszok
c3 (4); d4 (3); e4 (3); c2 (6); d3 (1); e3 (3)	d2 (4); e2 (3); c1 (2)
68,96%	31,03%

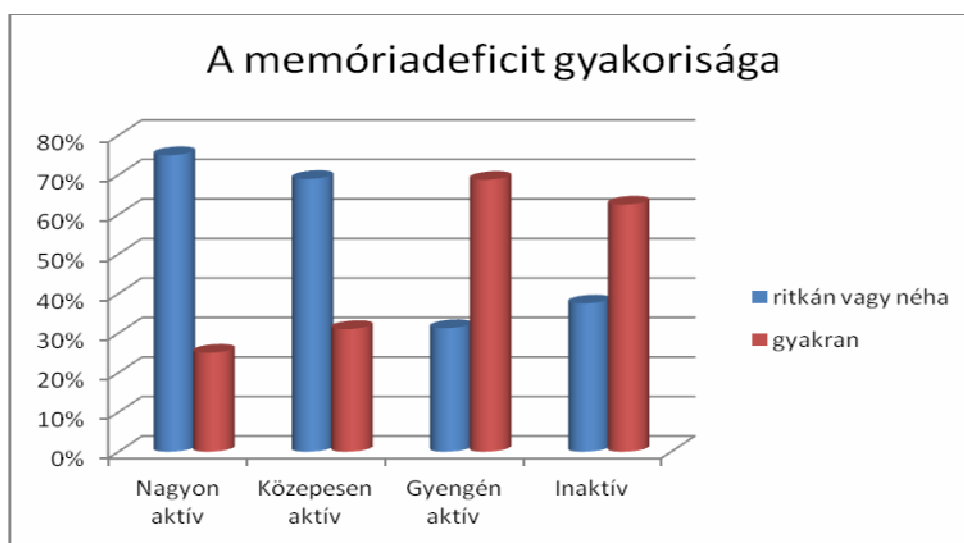
**4. táblázat: A memóriaműködésre utaló eredmények a gyengén aktív adatközlők esetében**

<b>Gyengén aktív adatközlők:</b>	
<b>Ritkán vagy néha</b>	<b>Gyakran vagy sokszor</b>
nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtem, vagy nehezen jutnak eszembe	nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtem, vagy nehezen jutnak eszembe
válaszok	válaszok
c3 (2); e4 (1); c2 (1); e3 (1)	d2 (2); e2 (2); c1 (5); d1 (1); e1 (1)
31,25%	68,75%

**5. táblázat: A memóriaműködésre utaló eredmények az inaktív adatközlők esetében**

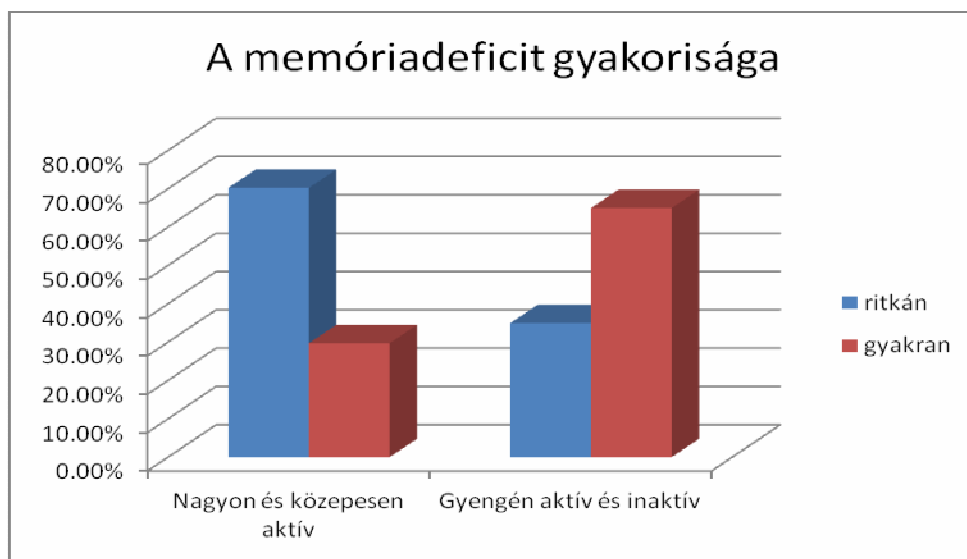
<b>Inaktív adatközlők:</b>	
<b>Ritkán vagy néha</b>	<b>Gyakran vagy sokszor</b>
nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtem, vagy nehezen jutnak eszembe	nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések; az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtem, vagy nehezen jutnak eszembe
válaszok	válaszok
c3 (3); e4 (2); c2 (1); d3 (1); e3 (2)	d2 (2); c1 (7); d1 (4); e1 (2)
37,5%	62,5%

**2. grafikon: A memóriaműködésre utaló eredmények az adatközlők négy csoportjában**



Ha a nagyon és közepesen aktív alanyokat együtt, valamint a gyengén aktív és inaktív adatközlőket szintén együtt vizsgáljuk, akkor a memóriaműködés különbsége nyilvánvalóbbá válik az aktivitás szerinti két csoportban. Az első említett csoportban (nagyon és közepesen aktív adatközlők) a válaszoknak több mint kétszerese (70,27%) utal arra, hogy az adatközlőknek ritkán vagy néha nehezen jutnak eszükbe bizonyos szavak, kifejezések, illetve az újonnan vagy régen hallott neveket elfelejtik, vagy nehezen jutnak eszükbe. Ugyancsak ebben a csoportban a megmaradt válaszok (29,72%) arra utalnak, hogy az említett memóriadeficit gyakran vagy sokszor fordulnak elő. A második csoportban (gyengén aktív vagy inaktív adatközlők) a kapott válaszoknak szinte több mint a kétszerese (65%) utal arra, hogy az említett memóriadeficit gyakran vagy sokszor érzékelhető az adatközlőknél, és a válaszoknak kisebb százaléka (35%) utal a memóriadeficit ritkán vagy néha előforduló voltára. A százaléokban megadott eredmények a 3. grafikonon láthatók.

3. grafikon: A memóriaműködésre utaló eredmények az adatközlők két csoportjában



A jól működő vagy kompenzációra képes memória feltárását a 2. kérdésre kapott válaszok is szolgálják. Ez a kérdés és a válaszok így hangzanak:

Mit tesz, hogyha beszélgetés közben nem jut eszébe egy szó vagy kifejezés?

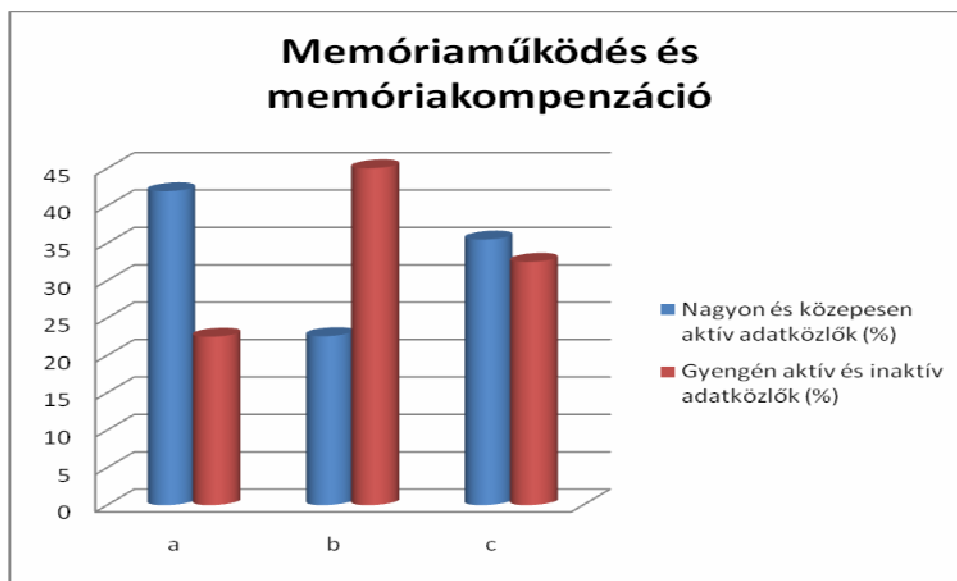
- egy másik szóval igyekszem helyettesíteni, hogy mások ne vegyék észre, hogy nem jut eszembe a szó
- várom egy kicsit, hátha eszembe jut a szó
- beszélgetés közben megállok és ilyeneket mondok, hogy „Na, hogy is van az a szó?” vagy „Nem jut eszembe ez a kifejezés”. Remélem, hogy a beszélgetőtársam segíteni tud felidézni az elfelejtett szót vagy kifejezést.
- ...

A memóriakompenzáció akkor működik a legjobban, ha beszélgetés közben az el nem érhető lexikális elemet egy másik elemmel, szinonimával igyekszik a beszélő helyettesíteni



anélkül, hogy mások észrevennék ezt a fajta kommunikációs stratégiát. Erre utal a 2. kérdésre adott *a* válasz, melyet ebben a felmérésben a második legjobb lehetőség követ, azaz a *b* válasz, amely szerint a beszélgető kis ideig arra vár, hogy számára elérhetővé váljon a keresett szó. Ennél kevésbé jó memóriakompenzációra valló megoldás a *c* válasz, amikor a beszélgető különböző kérdések feltevését követően abban bízunk, hogy a beszélgetőtárs segít feleleveníteni a keresett elemet. A 4. grafikonon nyomon követhetők a 2. kérdésre adott válaszok százalékban.

4. grafikon: Memóriaműködés és memóriakompenzáció az adatközlők két csoportjában



A memóriakompenzációra utaló legjobb és a második legjobb válaszok fordítottan aránylanak egymáshoz az aktivitás szerinti két csoportban: a nagyon és közepesen aktív adatközlőknek a legnagyobb százaléka a legjobb (*a*) választ választotta, a gyengén aktív és inaktív adatközlőknek a legnagyobb százaléka a második legjobb (*b*) választ adta a kérdésre. A megkérdezettek megítélése alapján a nagyon és közepesen aktív adatközlőknek szinte ugyanannyi százaléka képes a legjobb memóriakompenzációra, mint ahány százaléka képes a második legjobb memóriakompenzációra a gyengén aktív és inaktív adatközlők közül.

A közepesen aktív személyek közül ketten adtak olyan válaszokat, amelyek nem számíthatók az eredményekbe, de nem is befolyásolnák a nyert eredményeket. Ezek az adatközlők és válaszaik: N31 (69 éves): „Nem volt még példa erre.” F6 (78 éves): „Keresek olyat, ami eszembe juttatja.” A gyengén aktív és inaktív adatközlők közül négyen saját szavaikkal fejezték ki *d* válaszukat, amelyeket *a* vagy *b* válaszként bele lehetett számítani az eredményekbe. A gyengén aktív adatközlők és válaszaik: N11 (69 éves) *a*: „Ilyen nagyon ritkán van, de olyankor gyorsan átgondolom, hogy milyen szinonimák vannak.” N29 (61

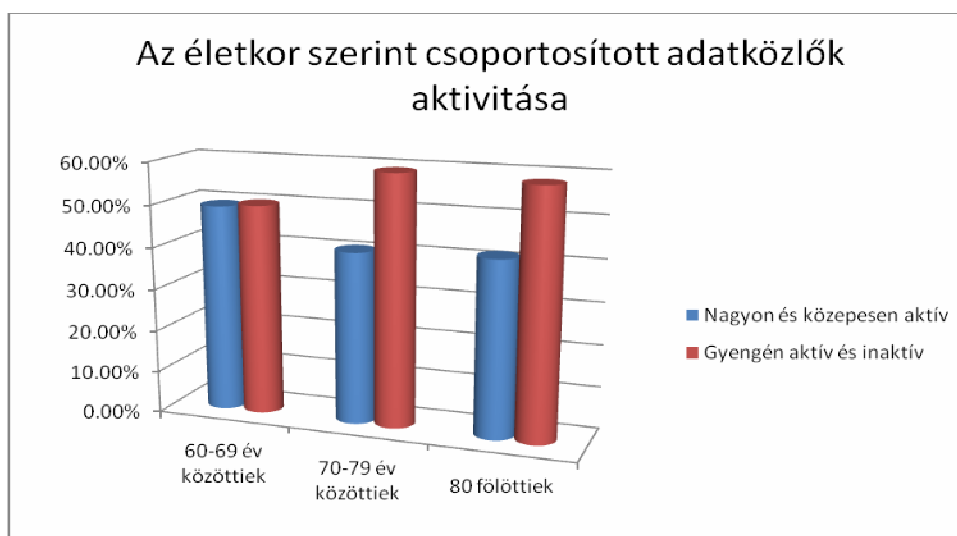
éves): *b*: „Hirtelen elkezdek telefonálni, illetve úgy tenni, míg eszembe nem jut.” N37 (82 éves) *b*: „Mosolygok, azalatt gondolkozom.” Inaktív adatközlő és válasza: F4 (66 éves) *b*: „Becsukom a szemem, és így gyorsabban eszembe jut.”

Az életkor szerint az adatközlők a következőképpen csoportosíthatók: a) huszonnégy 60–69 év közötti; b) huszonhét 70–79 év közötti; c) tizenkét 80 év fölötti személy. Az adatközlőknek az életkor szerinti eloszlása az aktivitás szerinti csoportokban a 6. táblázatban és az 5. grafikonon követhetők nyomon. A 6. táblázatban az látható, hogy az életkorcsoportokat külön tekintve az adatközlőknek hány százaléka képviseli magát az aktivitás szerinti négy csoportban (nagyon aktív, közepesen aktív, gyengén inaktív, inaktív adatközlők). Pl.: az összes 60–69 év közötti adatközlőnek 16,66%-át teszik ki azok, akik nagyon aktívnak bizonyultak; 33,33%-át, akik közepesen aktívak; 37,5%-át teszik ki azok, akik gyengén aktívak és 12,5%-át pedig azok, akik inaktívak. Az 5. grafikon pedig azt mutatja, hogy a feltüntetett korcsoportoknak hány százalékát teszik ki a nagyon és közepesen aktív, valamint a gyengén aktív és inaktív adatközlők.

6. táblázat: Az adatközlőknek százalékban megadott életkor szerinti eloszlása négy csoportban

Adatközlők	Nagyon aktív (%)	Közepesen aktív (%)	Gyengén aktív (%)	Inaktív (%)
60–69 év közöttiek	16,66	33,33	37,5	12,5
70–79 év közöttiek	11,11	29,62	37,03	22,22
80 év fölöttiek		41,66	16,66	41,66

5. grafikon: Az adatközlőknek százalékban megadott életkor szerinti eloszlása két csoportban



A 60-as életkorúak nagyjából egyformán képviselik magukat a nagyon és közepesen aktív, valamint a gyengén aktív és inaktív adatközlők csoportjában. A 70-es és 80-as életkorú adatközlők több mint 15%-kal többen képviselik magukat a gyengén aktív és inaktív csoportban, mint a nagyon és közepesen aktív személyek csoportjában. Azaz, a 70-es életkorúak 18,52%-kal és a 80-as életkorúak 16,66%-kal vannak többen a gyengén aktív és inaktív személyek csoportjában, mint a másik csoportban. Az sem elhanyagolható, hogy az inaktív személyek között szerepel egy 94 éves adatközlő is.

Természetesen az életkor szerinti eloszlás befolyásolhatja a nyert eredményeket, és nemkülönben az is befolyásoló tényező lehet, hogy az inaktív személyek között szerepelhetnek olyanok is, akik azért nem tesznek semmit memóriájuk megőrzése végett, mert nincs rá szükségük, viszont ezt nem vallották be. Először figyeljük meg az adatközlők életkor szerinti eloszlását az aktivitás szerinti csoportokban külön-külön. Amint a 7. táblázatban láthatjuk, például a nagyon aktív személyek csoportjában az ide tartozó összes adatközlő 57,14%-át teszik ki a 60–69 év közöttiek, és csak 42,85%-át teszik ki a 70–79 év közöttiek.

7. táblázat: Az adatközlők életkor szerinti eloszlása az aktivitás szerinti négy csoportban külön-külön

Adatközlők	Nagyon aktív (%)	Közepesen aktív (%)	Gyengén aktív (%)	Inaktív (%)
60–69 év közöttiek	57,14	38,09	42,85	21,42
70–79 év közöttiek	42,85	38,09	47,61	42,85
80 év fölöttiek	0	23,80	9,52	35,71

6. grafikon: Az adatközlők életkor szerinti eloszlása az aktivitás szerinti két csoportban külön-külön



Amint a 6. grafikonon feltüntetett eredmények is mutatják, a nagyon és közepesen aktív személyek csoportjában a 60–69 év közöttiek vannak többségben (42,85%), a gyengén aktív és inaktív alanyok csoportjában pedig a 70–79 év közöttiek szerepelnek nagyobb százalékban (45,71%). A két aktivitás szerinti csoportban (nagyon és közepesen aktív, valamint gyengén aktív és inaktív) a legnagyobb számú és a második legnagyobb számú életkor szerinti előfordulások között nincs nagy különbség, mint ahogy ezt a százalékos eredmények is tükrözik. Viszont, ha csak az inaktív adatközlőket tekintjük, akkor láthatjuk, hogy nagyobb százalékukat a 70–79 év közöttiek teszik ki (42,85%), őket követik a 80 év fölöttiek (35,71%) és a legkevesebben (21,42%) vannak a 60–69 év közöttiek.

Az eredmények alapján láthattuk, hogy az aktív életmód pozitív hatása megmutatkozik a memóriaműködésben. Más szóval, összefüggés mutatható ki az aktív életmód és az adatközlők saját megítélése szerint jól működő vagy kompenzációra képes memóriájuk között. Így, azok az alanyok, akik két vagy három tevékenységben szoktak részt venni azért, hogy emlékezőképességüket minél jobban megőrizzék, kisebb mértékű memóriacsökkenést tapasztalnak, mint azok, akik nem tesznek semmit ebben a tekintetben, vagy akik náluk kevesebb memóriadeficit gátló vagy éppen memóriajavító tevékenységben vesznek részt. A leggyakoribb memóriajavító vagy memóriadeficit csökkentő tevékenységek a következők: olvasás, (kereszt)rejtvényfejtés, tévénézés, sakkjáték, internethasználat, vers- és/vagy szövegtanulás. Más tevékenységeket, mint amilyen például a kártyajáték, IQ teszt, logikai játékok, naplórás csak egy-egy adatközlő nevezett meg.

## **A 2. hipotézis:**

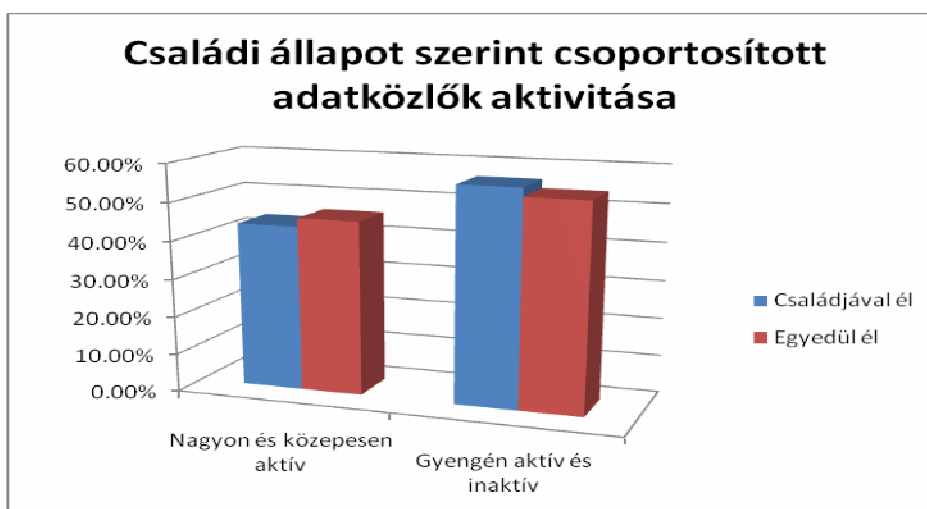
Feltettem, hogy azok az idősödő személyek vagy időszerűek, akik aktív életmódot folytatnak és családban élnek, kevésbé panaszkodnak memóriaromlásra, mint azok, akik szintén aktívan részt vesznek különböző tevékenységekben, viszont egyedül élnek.

Ennek, azaz a 2. hipotézisnek az alátámasztása végett az 1. hipotézis eredményeit az adatközlők családi állapotának függvényében vizsgáljuk. A családi állapot nem befolyásoló tényező az eddig nyert eredményeket illetően, amelyeket a 8. táblázat és a 7. grafikon tartalmaznak. Amint a 7. grafikonon feltüntetett eredmények is mutatják, a családjukkal (társukkal vagy gyerekeikkel) élő adatközlők 43,58%-a nagyon és közepesen aktív, 56,41%-a pedig gyengén aktív vagy inaktív. Az egyedül élők 45,83%-a nagyon és közepesen aktív és 54,16%-a gyengén aktív vagy inaktív.

8. táblázat: Az adatközlőknek a családi állapot szerinti eloszlása négy csoportban

Adatközlők	Nagyon aktív (%)	Közepesen aktív (%)	Gyengén aktív (%)	Inaktív (%)
Családjával él	7,69	35,89	33,33	23,07
Egyedül él	16,66	29,16	33,33	20,83

7. grafikon: Az adatközlőknek a családi állapot szerinti eloszlása két csoportban



A nagyon és közepesen aktív adatközlők 60,71%-a családja körében, 39,28%-a egyedül él; a gyengén aktív vagy inaktív adatközlők 62,85%-a családjával és 37,14%-a egyedül él. Ezeket az eredményeket a 8. grafikon tartalmazza.

8. grafikon: Az aktivitás szerint csoportosított adatközlők családi állapota



A nagyon és közepesen aktív, valamint a gyengén aktív és inaktív adatközlők csoportjának nagyobb százalékát azok az adatközlők alkotják, akik családjuk körében élnek. Az eredmények arra utalnak, hogy a családi állapot jótékony hatása a jól működő memóriára nem követhető nyomon, azaz nem mutatható ki összefüggés a családi állapot, valamint az aktív életmód és a memóriaműködési megítélés között.

### **A 3. hipotézis:**

Feltettem, hogy azok, akik családjuk valamelyik tagjával vagy tagjaival élnek, ritkábban beszélnek egészségi állapotukról, mint azok, akik egyedül élnek.

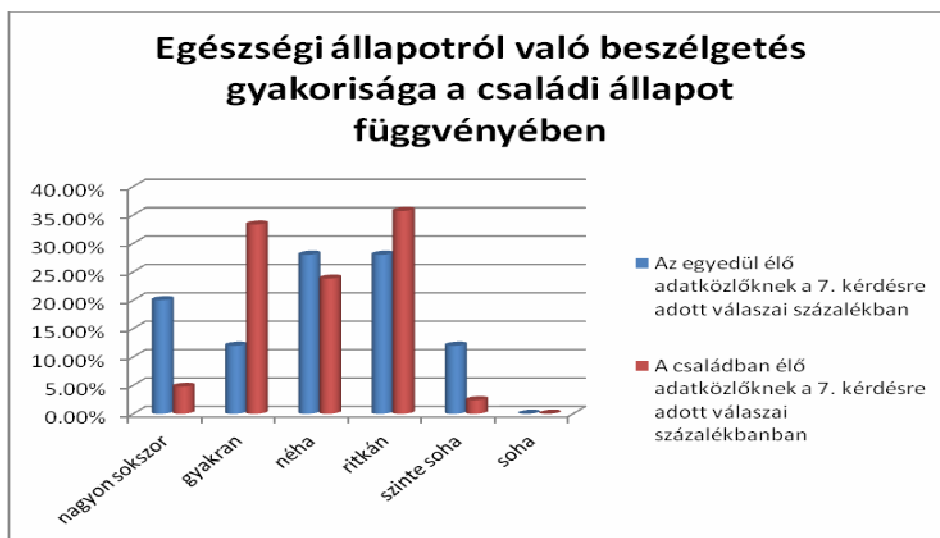
Ehhez a hipotézishez kapcsolódó kérdés:

7. kérdés: Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön egészségéről?

a) nagyon sokszor; b) gyakran; c) néha előfordul; d) ritkán fordul elő; e) szinte soha; f) soha

A válaszok alapján született eredmények a 9. grafikonon láthatók.

9. grafikon: A 7. kérdés válaszaival kapcsolatos eredmények



A válaszadók közül senki sem állította azt, hogy soha sem beszél a saját egészségi állapotáról.

A családban élő adatközlők 38%-a (azaz 42-ből 16 adatközlő) választotta a *d* vagy *e* válaszokat és 62%-a adott *a*, *b* vagy *c* válaszokat. Ez arra utal, hogy közülük többen vannak olyanok, akik gyakrabban beszélnek saját egészségükről, mint akik ritkábban teszik ezt.

Az egyedül élők 60%-a (azaz 25-ből 15 adatközlő) választotta az: *a*, *b* vagy *c* válaszokat és 40%-uk adott *d* vagy *e* válaszokat. Tehát közülük többségben vannak azok, akik gyakrabban beszélnek egészségi állapotukról, mint akik kevésbé gyakran teszik ezt.

Míg az egyedül élők 20%-a válaszolta azt, hogy nagyon sokszor beszél a saját egészségi állapotáról, a családban élőknek csak a 4,76%-a válaszolta ugyanezt. Viszont több családban élő választotta azt, hogy gyakrabban beszél az egészségi állapotáról, mint az egyedül élők, mert az előbbieknél 33,33%-a, az utóbbiaknak csak 12%-a állította ezt. Ha a *b* és *c* válaszokra kapott eredményeket vesszük figyelembe, akkor láthatjuk, hogy a családban élőknek 57,13%-a, az egyedül élő adatközlőknek pedig csak 40%-a válaszolta azt, hogy gyakran, illetve néha szokott beszélni az egészségi állapotáról.

Amint láthattuk, a családjukkal és az egyedül élőknek nagyobb százalékát (60%, illetve 61,89%) teszik ki azok, akik úgy ítélik meg, hogy gyakrabban (nagyon sokszor, gyakran vagy néha) szoktak beszélni egészségi állapotukról, mint azoknak a családjuk körében és egyedül élő résztvevőknek a százaléka (40%, illetve 38,09%), akik az egészségi állapotukkal kapcsolatos gondolataikat ritkán vagy szinte soha nem szokták másokkal megosztani.

#### **A 4. hipotézis:**

Feltettem, hogy a szókincsnövekedés megtapasztalása korrelál az életkor előrehaladtával. Így a 80 év alattiakhoz viszonyítva több azoknak a 80 év fölötti idősöknek a száma, akik saját esetükben gazdagabb szókincset érzelnek, mint életük korábbi szakaszaiban. A 60–69 évesekhez képest a 70–79 év közötti idősök esetében is nagyobb számban akadnak olyanok, akik saját, jelenlegi szókincsüket gazdagabbnak vélik, mint a fiatalabb korukét.

Ezzel, a 4. hipotézissel kapcsolatos 1. kérdés és *b* válasza:

1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

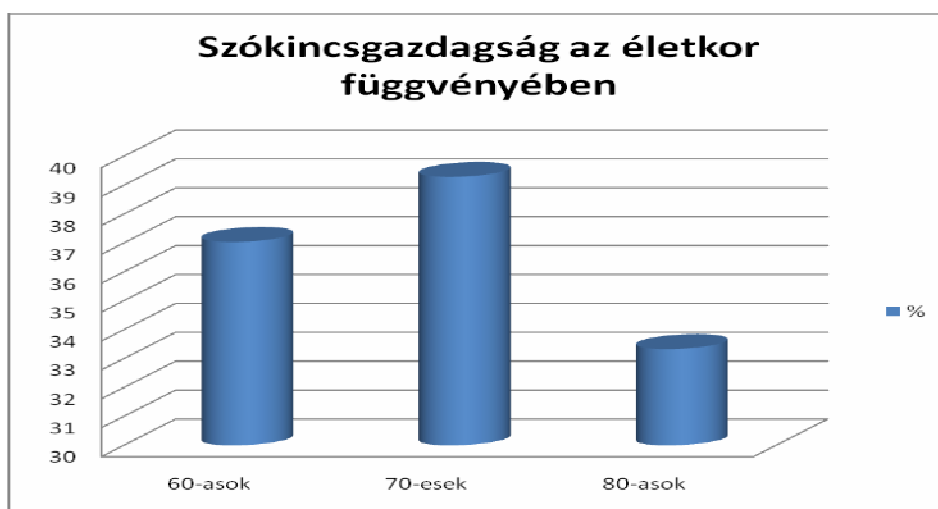
b) gazdagabb a szókincsem, ezért sokszor szebben ki tudom magam fejezni, mint fiatal koromban

Szignifikáns különbségek nem születtek, viszont a 10. grafikon és a 9. táblázat segítségével is nyomon követhető, hogy a 70-es életkorúak (2,25%-kal) megelőzik a 60-as életkorúakat szókincsük gazdagabbnak ítéltétek tekintetében. A 80-as életkorúak viszont kissé (5,95% és 3,70%-kal) alulmaradnak a 70-es és 60-as korcsoportokhoz viszonyítva, mivel a 80 év fölöttiek kisebb százaléka gondolja úgy, hogy fiatalkorához képest gazdagabb a szókincse.

9. táblázat: Az 1. kérdés *b* válaszával kapcsolatos eredmények az életkor szerinti három csoportban.

Az adatközlők életkora	Az adatközlők száma	Az adatközlők száma és százaléka, akik az 1. kérdésnél <i>b</i> választ adtak
60–69 év közöttiek	27	10 (37,03%)
70–79 év közötti	28	11 (39,28%)
80 év fölöttiek	12	4 (33,33%)

10. grafikon: Az 1. kérdés b válaszával kapcsolatos eredmények az életkor szerinti három csoportban.



#### **Az 5. hipotézis:**

E hipotézis szerint nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező időseknek az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké.

A 11. grafikon jól mutatja, hogy az iskolázottsági szint emelkedése egyenesen aránylik azon adatközlők számának a növekedésével, akik gazdagabbnak tartják saját szókincsüket fiatalkorukéhoz képest: a magas iskolai végzettséggel rendelkezők 61,11%-a, a középfokú végzettséggel rendelkezők 34,37%-a és az alacsony végzettségűek 17,64%-a választott *b* választ az 1. kérdéshez.

1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

b) gazdagabb a szókincsem, ezért sokszor szebben ki tudom magam fejezni, mint fiatal koromban

A különböző életkori csoportokban is hasonló eredmény mutatható ki, mint az összes adatközlő esetében. A 70–79 év közöttiek közül kétszer, illetve háromszor annyi magas iskolai végzettséggel rendelkező (azaz 6 adatközlő) válaszolta, hogy fiatalkorához képest gazdagabb a szókincse, mint ahány középfokú (3 adatközlő) és alacsony (2 adatközlő) végzettséggel rendelkező válaszolta ugyanezt. A 80-as korcsoportban viszont három középfokú és csak egy alacsony iskolai végzettségű adatközlő állította ugyanezt. A 60-as



életkorúak körében ilyen eltérés nem mutatkozott, hiszen a magas és középfokú végzettségű adatközlők közül ugyanannyian (5 személy) választottak *b* választ az 1. kérdéshez.

11. grafikon: Az 1. kérdés *b* válaszával kapcsolatos eredmények az iskolai végzettség szerinti három csoportban



Az időszerűk önfigyeléstől független szókincsgazdagságát a szleng és neologizmusok vizsgálatával is tesztelni szándékozom a vizsgálat folytatásában.

### **A 6. hipotézis:**

Feltetem, hogy azok az időszerűk, akiknek saját megítélésük szerint jól működik a memóriájuk, gyakrabban beszélnek a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól, mostani eseményeiről, sőt a gyerekkori és fiatalkori eseményeiről is, mint akik valamilyen szintű memóriahányatlásra panaszkodnak.

Ehhez a hipotézishez kapcsolódó kérdések:

1. kérdés: Ön most hogyan beszél fiatalokhoz képest?

- c) 1 *sokszor* / 2 *néha* / 3 *ritkán* nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések
- d) az újonnan hallott neveket 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán* elfelejtem
- e) a régen hallott nevek 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán nem jutnak eszembe*
- f) .....

2. kérdés: Mit tesz, hogyha beszélgetés közben nem jut eszébe egy szó vagy kifejezés?

- a) egy másik szóval igyekszem helyettesíteni, hogy mások ne vegyék észre, hogy nem jut eszembe a szó
- b) várok egy kicsit, hátha eszembe jut a szó

6. kérdés: Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön jelenkori mindennapjairól?

- a) nagyon sokszor; b) gyakran; c) néha előfordul; d) ritkán fordul elő; e) szinte soha; f) soha

8. kérdés: Ön milyen gyakran szokott beszélni a családjá mostani eseményeiről, mindennapjairól?

a) nagyon sokszor; b) gyakran; c) néha előfordul; d) ritkán fordul elő; e) szinte soha; f) soha

9. kérdés: Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön gyerekkori élményeiről?

a) nagyon sokszor; b) gyakran; c) néha előfordul; d) ritkán fordul elő; e) szinte soha; f) soha

10. kérdés: Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön fiatalkori élményeiről?

a) nagyon sokszor; b) gyakran; c) néha előfordul; d) ritkán fordul elő; e) szinte soha; f) soha

Az adatközlők saját megítélésében tükröződő memóriaműködés alapján két csoportra osztottam az adatközlőket: 1) memóriájukat jónak és 2) memóriájukat gyengébbnek ítéelő adatközlők.

Az 1) memóriájukat jónak ítéelő adatközlők csoportjába soroltam azokat, akik az 1. kérdésnél a *c3, d3, d4, e3, e4* válaszok, a 2. kérdésnél pedig *a* vagy *b* válaszok közül választottak. Más szóval, azok a személyek kerültek ebbe a csoportba, akikre legalább egy állítás érvényes a következőkből: az 1. kérdésnél azt állították, hogy bizonyos szavak, kifejezések *c3 ritkán* nehezen jutnak eszükbe; az újonnan hallott neveket *d3 néha, d4 ritkán* elfelejtik; a régen hallott nevek *e3 néha, e4 ritkán* nem jutnak eszükbe; a 2. kérdésre pedig azt válaszolták, hogy ha beszélgetés közben nem jut eszükbe egy szó vagy kifejezés, akkor azt *a)* egy másik szóval igyekeznek helyettesíteni, *b)* várnak egy kicsit, hátha eszükbe jut a szó.

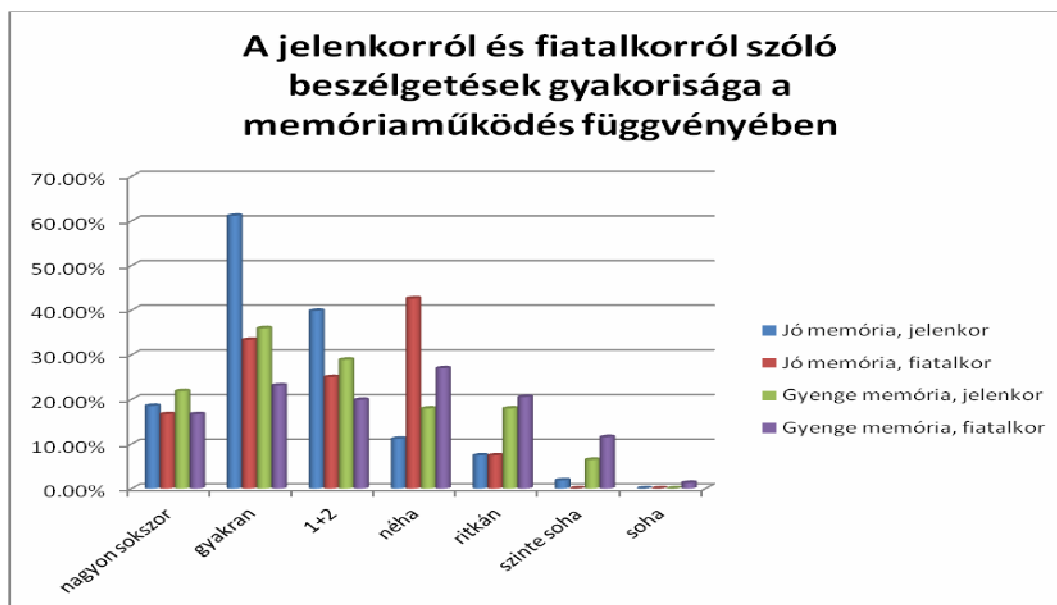
A 2) memóriájukat gyengébbnek ítéelő személyeknek tekintem azokat az adatközlőket, akik többé vagy kevésbé magasabb szintű memóriahanyatlásra panaszkodtak, mint a jól működő memóriájú alanyok. Ebbe a csoportba soroltam azokat az adatközlőket, akik az 1. kérdésnél a *c1, c2, d1, d2, e1, e2* válaszok, a 2. kérdésnél pedig a *c* válaszok közül válogattak. Azaz azok az alanyok kerültek ebbe a csoportba, akikre legalább egy állítás érvényes a következőkből: az 1. kérdésre azt válaszolták, hogy bizonyos szavak, kifejezések *c1 sokszor, c2 néha* nehezen jutnak eszükbe; az újonnan hallott neveket *d1 sokszor, d2 gyakran* elfelejtik; a régen hallott nevek *e1 sokszor, e2 gyakran* nem jutnak eszükbe; a 2. kérdésnél pedig azt állították, hogy ha beszélgetés közben nem jut eszükbe egy szó vagy kifejezés, akkor *c)* beszélgetés közben megállnak és ilyeneket mondanak, hogy „Na, hogy is van az a szó?” vagy „Nem jut eszembe ez a kifejezés”. Remélik, hogy a beszélgetőtárs segíteni tud felidézni az elfelejtett szót vagy kifejezést.

Egy adatközlő (N33) az 1. és a 2. kérdésnél sem adott releváns választ (1. kérdés: nincs válasz; 2. kérdés: d) „Elviccelem az egészet”), ezért az ő adatai kimaradtak a 6. hipotézis vizsgálatánál. A 66 adatközlőből 27 jó memóriával, 39 pedig gyengébb memóriával rendelkező vizsgálati alany.

10. táblázat: A 6, 8, illetve a 9 és 10. kérdések eredményei a jó és gyengébb memóriával rendelkező adatközlők esetében

Válaszok	Jó memóriával rendelkező adatközlők		Gyengébb memóriával rendelkező adatközlők	
	Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön jelenkori mindennapjairól, a családja mostani eseményeiről, mindennapjairól? (%)	Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön gyerekkori, fiatalkori élményeiről? (%)	Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön jelenkori mindennapjairól, a családja mostani eseményeiről, mindennapjairól? (%)	Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön gyerekkori, fiatalkori élményeiről? (%)
a) nagyon sokszor	18,51	39,81	16,66	24,99
b) gyakran	61,11	33,33	35,89	28,84
c) néha	11,11	42,59	17,94	26,92
d) ritkán	7,40	7,40	17,94	20,51
e) szinte soha	1,85	0	6,41	11,53
f) soha	0	0	0	1,28

12. grafikon: A 6, 8, illetve a 9 és 10. kérdések eredményei a jó és gyengébb memóriával rendelkező adatközlők esetében



A 10. táblázatban és a 12. grafikonon feltüntetett *a* (nagyon sokszor), *b* (gyakran) válaszok eredményei alapján látható, hogy mind a memóriájukat jónak, mind pedig gyengébbnek ítéelő alanyok nagyobb százaléka szokott gyakrabban beszélni a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól és mostani eseményeiről, mint múltbeli (saját gyerekkori,

fiatalkori) élményeikről. A 12. grafikonban az „1+2” az *a* és *b* (nagyon sokszor és gyakran) válaszoknak a középátlagos eredményeit mutatja be, akárcsak a 10. táblázat 3. és 4. sorában látható összevont eredmények. Az „1+2” a grafikonban megjelenő hosszabb szöveg megjelenését hivatott kiküszöbölni.

A memóriaműködési ítélettől függetlenül nagyobb azoknak a személyeknek a százaléka, akik a gyakranál ritkábban, azaz néha szoktak beszélni a múltbeli élményeikről, mint, akik a jelenkori mindennapi eseményekről beszélnek. Az is észrevehető, hogy a memóriájukat gyengébbnek ítéltkhöz viszonyítva a memóriájukat jónak ítélt adatközlők között több mint 10%-kal akadnak többen, akik nagyon sokszor vagy gyakran beszélnek a jelenkori eseményekről. A múltbeli élményeket tekintve már csak fele ennyi százalékkal vezetnek a memóriájukat jónak ítélt adatközlők.

13. grafikon: A 6, 8, 9 és 10. kérdések összesített eredményei a jó és gyengébb memóriával rendelkező adatközlők esetében



A 13. grafikonon, amely összesíti az adatközlők jelenkorára és fiatalkorára utaló válaszok eredményeit, szintén nyomon követhető, hogy azok, akik memóriájukat jónak ítélik, gyakrabban beszélnek a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól, mostani eseményeiről, valamint saját gyerekkori és fiatalkori eseményeikről, mint a memóriájukat gyengébbnek ítélt személyek. Azok az adatközlők, akiket megítélésük szerint nagyobb mértékű memóriadeficit jellemez, nagyobb százalékban (9,61%) válaszolták azt, hogy d) ritkán beszélnek, e) szinte soha vagy f) soha nem beszélnek a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól, mostani eseményeiről, valamint gyerekkori és fiatalkori eseményeiről, mint azok, akiket jó memóriaműködés jellemez (2,77%). A 13. grafikonban az „1+2+3” az *a*, *b* és *c* (nagyon

sokszor, gyakran és néha) válaszoknak, a „4+5+6” pedig a *d*, *e* és *f* (ritkán, szinte soha és soha) válaszoknak a középarányos eredményeit mutatja be. Az „1+2+3” és a „4+5+6” a grafikonban megjelenő hosszabb szöveg megjelenését hivatott kiküszöbölni.

Hasonló eredmények születtek az iskolai végzettség szerinti csoportokban is, mivel a magas, közepes és alacsony végzettségűek csoportjából egyaránt a memóriájukat jónak ítéelő adatközlők nagyobb százaléka beszél a jelenkori és múltbeli eseményekről, élményekről.

### **A 7. hipotézis:**

Feltettem, hogy a magas iskolai végzettséggel rendelkező idősödő személyek vagy időskorúak esetében kisebb mértékben hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és intenzívebb náluk ennek a fajta időskori hanyatlásnak a kompenzációja, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező társaiknál.

Ehhez a hipotézishez kapcsolódó kérdések:

1) Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

- c) 1 *sokszor* / 2 *néha* / 3 *ritkán* nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések
- d) az újonnan hallott neveket 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán* elfelejtem
- e) a régen hallott nevek 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán nem jutnak eszembe*
- f) .....

2) Mit tesz, ha beszélgetés közben nem jut eszébe egy szó vagy kifejezés?

- a) egy másik szóval igyekszem helyettesíteni, hogy mások ne vegyék észre, hogy nem jut eszembe a szó
- b) várok egy kicsit, hátha eszembe jut a szó
- e) .....

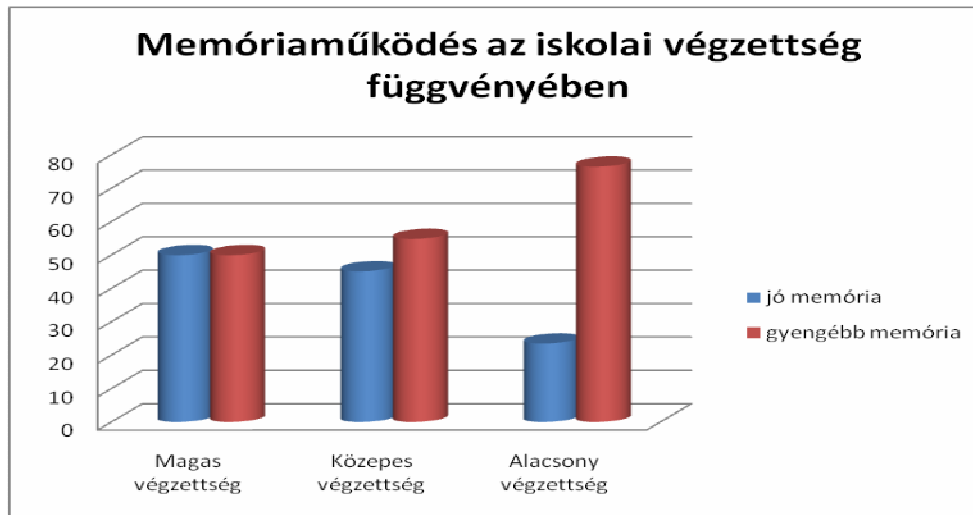
A memóriaműködésre, valamint a memóriahanyatlás kompenzációjára az adatközlők saját megítélései utalnak. A memóriaműködés szerinti csoportosítás a 6. hipotézis eredményeinek tárgyalásánál került bemutatásra.

A 14. grafikon azt mutatja, hogy az adatközlőknek hány százaléka ítéli memóriáját jónak, illetve gyengébbnek a három iskolázottsági szintű csoportban.

Láthatjuk, hogy a memóriájukat jónak ítéelő alanyok számának a csökkenése egyenesen aránylik az iskolai végzettség csökkenésével. Míg a magas végzettségű személyek 50%-a ítéli jól működőnek memóriáját, a közepes végzettségűeknek 45,16%-a és az alacsony végzettséggel rendelkezőknek csak a 23,52%-a, amely a magas végzettségűeknek kevesebb, mint felét képezi. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a magas végzettségű személyek kisebb százalékánál hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és

nagyobb százaléknál működik jobban a memóriahanyatlás kompenzációja, mint a másik két végzettségű csoport esetében.

14. grafikon: A különböző végzettségű adatközlők százalékos megoszlása a jó és gyengébb memóriaműködés tekintetében



### **A 8. hipotézis:**

E hipotézis szerint azok az időskorúak, akik saját maguk is gyorsan beszélnek, nem panaszkodnak a fiatal korosztályra gyors beszédtempójuk, hadaró kifejezésmódjuk miatt.

Az eredmények azt mutatják, hogy azok az időskorúak, akik saját maguk is gyorsan beszélnek, nem panaszkodnak a fiatal korosztályra gyors beszédtempójuk, hadaró kifejezésmódjuk miatt.

Ezeket az eredményeket a 4. és 17. kérdésekre adott válaszok szolgálták.

4. kérdés: Fiatalkorához képest ön most gyorsabb tempóban beszél?

- a) gyorsabban beszélek, mert sok mondanivalóm van
- b) gyorsabban beszélek, mert évek multával felgyorsult a beszédem

17. kérdés: Ön szerint a magyar fiatalok általában hogyan fejezik ki magukat magyarul?

- a) sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek
- b) általában tetszik, ahogy beszélnek, mert ...

Azok az adatközlők, akik 4. kérdésnél az *a* vagy *b* választ választották, a 17. kérdésnél nem választották a *b* választ.

## 1. kérdés:

A bevezetésben bemutatott 1. kérdésem így hangzik: A magas iskolai végzettségű időskorú alanyok jobban megértik a fiatalok nyelvhasználatát, mint az alacsony iskolázottsággal rendelkezők?

Ezzel a kérdéssel a kérdőív 17. kérdésének *d*, *e* és *f* válaszai kapcsolódnak. Ez a kérdés így szól:

Ön szerint a magyar fiatalok általában hogyan fejezik ki magukat magyarul?

d) mindig mindent meg lehet érteni, amit mondanak

e) gyakran nem értem, hogy mit beszélnek

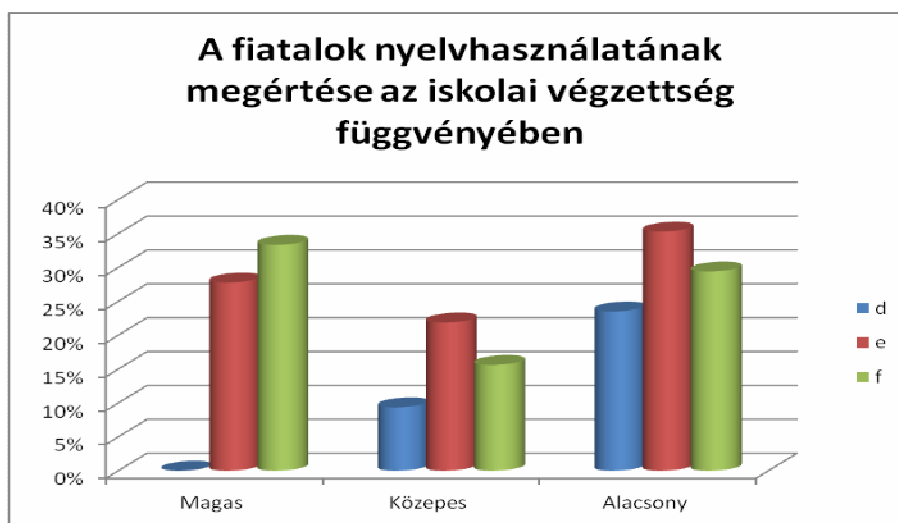
f) néha nem értem, hogy mit beszélnek

A 15–16. grafikonok tartalmazzák az adatközlőknek a 17. kérdésre adott válaszaikat, amelyekből arra következtethetünk, hogy mely iskolai végzettséggel rendelkezők számára érthető nagyobb mértékben a fiatalok beszéde. Míg a 15. grafikonon a kérdés válaszainál nyert eredmények külön-külön láthatóak, a 16. grafikonon az *e* és *f* válaszok egyetlen válasz eredményeként kerülnek bemutatásra.

A magas iskolai végzettségű adatközlők közül senki sem állította, hogy mindig mindent meg lehet érteni, amit a fiatalok mondanak. Az alacsony iskolai végzettségű alanyok között akadtak a legtöbben (23,52%), akik ezt állították. A közepes iskolai végzettséggel rendelkezőknek pedig csak 9,37%-a állította ezt.

Az alacsony iskolai végzettségűek közül többen válaszolták azt, hogy ők gyakran nem értik, hogy mit beszélnek a fiatalok, mint a magas vagy közepes iskolai végzettségűek. Viszont a közepes végzettséggel rendelkezők között akadtak a legkevesebben, akik gyakran (21,87%) vagy néha (15,62%) nem értik, hogy mit beszélnek a fiatalok. Ha a kérdés *e* és *f* válaszait együtt vizsgáljuk, akkor láthatjuk, hogy a magas és az alacsony iskolai végzettségűek szinte ugyanolyan mértékben válaszolták, hogy ők gyakran vagy néha nem értik, hogy mit beszélnek a fiatalok. E két csoporthoz viszonyítva több mint 10%-kal kevesebben válaszolták ugyanezt a középfokú iskolai végzettségű adatközlők közül.

15. grafikon: A különböző végzettségű adatközlők véleménye a fiatalok nyelvhasználatának megértését illetően



16. grafikon: A különböző végzettségű adatközlők véleménye a fiatalok nyelvhasználatának megértését illetően



Az eredmények azt mutatják, hogy a középfokú iskolai végzettséggel rendelkezők kisebb százaléka gondolja úgy, hogy gyakran vagy néha nem érti a fiatalok nyelvhasználatát, mint ahányan ezt az alacsony iskolai végzettségű személyek közül állítják. A magas és közepes végzettségű alanyok közötti különbség viszont fordítottnan arányos azzal a különbséggel, amely a közepes és alacsony végzettségűek között mutatkozott. Más szóval, a magas és úgyszintén az alacsony végzettségű személyekhez viszonyítva is szinte ugyanannyi százalékkal kevesebben válaszolták a közepes végzettségűek közül azt, hogy gyakran vagy néha nem értik a fiatalok nyelvhasználatát. Az is kiderült, hogy az alacsony végzettségűek között akadnak a legtöbben, akik úgy gondolják, hogy ők mindig mindent megértenek a



fiatalok nyelvhasználatából. A magas végzettségűek közül viszont senki sem állítja ugyanezt. Ez ugyanakkor betudható annak is, hogy a magasabb képzettségűek a világgal és saját magukkal szemben magasabb elvárásokat fogalmaznak meg.

A vizsgálatok értelmezése közben felmerült annak a lehetősége, hogy a magas iskolai végzettségűek közül azért sem állította senki sem, hogy mindig mindent megért abból, amit a fiatalok mondanak, illetve néhányan közülük azért is mondhatták, hogy gyakran vagy néha nem értik a fiatalok nyelvhasználatát, mert esetleg ezzel is ki akarják fejezni elhatárolódásukat a fiatalok beszédmódjával szemben. Ez a fajta negatív attitűd esetleg befolyásoló tényező lehet az eredményeket illetően, melyet a továbbiakban szintén tesztelni fogok.

## **2. kérdés:**

A bevezetésben bemutatott 2. kérdés pedig így hangzik: A magas és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők között egyaránt többségben vannak azok, akik elégedetlenek a fiatalok szóbeli megnyilvánulásaival?

Ehhez a kérdéshez a kérdőív 17. kérdésének az összes válasza kapcsolódik.

A 17. kérdés: Ön szerint a magyar fiatalok általában hogyan fejezik ki magukat magyarul?

- a) sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek
- b) általában tetszik, ahogy beszélnek, mert .....
- c) általában nem tetszik, ahogy beszélnek, mert .....
- d) mindig mindent meg lehet érteni, amit mondanak
- e) gyakran nem értem, hogy mit beszélnek, mert .....
- f) néha nem értem, hogy mit beszélnek, mert .....

A 17. grafikon bemutatja, hogy a magas, közepes és alacsony végzettségű adatközlők hány százaléka választotta a 17. kérdésnél az *a*, *b* és *c* válaszokat. Az eredmények alapján látható, hogy az iskolai végzettség emelkedésével párhuzamosan emelkedik azoknak az adatközlőknek a száma, akik a fiatalok beszédét hadarónak vagy gyors tempójúnak tartják. Az alacsony végzettségűekhez viszonyítva a közepes végzettségűeknek körülbelül kétszer annyi százaléka, a magas végzettségű személyeknek pedig körülbelül háromszor annyi százaléka gondolja úgy, hogy a fiatalok sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek.

Az eredmények azt is mutatják, hogy az iskolai végzettség emelkedésével párhuzamosan a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatos nemtetszés is növekvő tendenciát mutat. Az alacsony végzettségűek közül senki sem állította, viszont a közepes végzettségű személyek 28,12%-a és a magas végzettségűek 33,33%-a gondolja úgy, hogy nem tetszik számukra, ahogy a fiatalok beszélnek.

A magas végzettségűek közül senki sem állította azt, hogy mindig megértik a fiatalok nyelvhasználatát, viszont ők azok, akik a legnagyobb százalékban választották azt, hogy a fiatalok sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek. A végzettség szerinti másik két csoporthoz viszonyítva az alacsony végzettségűek voltak azok, akik közül többen állították, hogy mindig mindent megértenek a fiatalok nyelvhasználatából. Ugyanakkor ők azok, akik a legkisebb mértékben gondolják, hogy a fiatalok sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek. Ebben a két esetben a beszédmegértés és a beszédtempó között összefüggés mutatható ki: azok a személyek, akik a fiatalok beszédét kevésbé tartják hadaró vagy gyors tempójúnak, azoknál nagyobb a valószínűsége, hogy úgy vélik, mindig mindent megértenek a fiatalok nyelvhasználatából, mint azoknál, akik sokszor hadarónak vagy gyorsnak találják azt a beszédet.

17. grafikon: A különböző végzettségű adatközlők véleménye a fiatalok nyelvhasználatát illetően



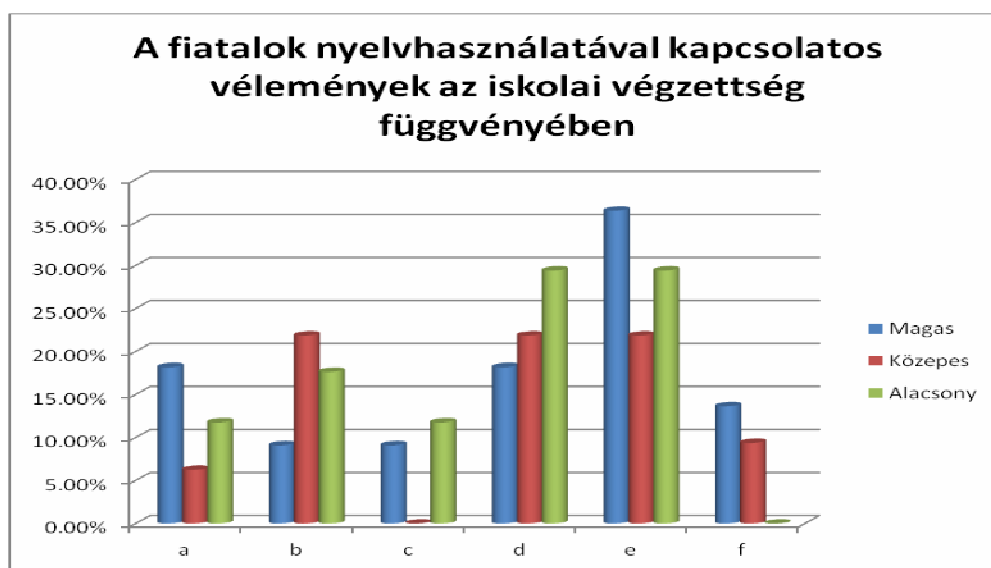
Noha az alacsony végzettségűek közül senki sem választotta a *c* választ: „Általában nem tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek”, közülük az egyik (F6) adatközlő nemtetszését fejezi ki a fiatalok nyelvhasználatát illetően, amikor az *e* válasznál azt állítja, hogy gyakran nem érti, amit a fiatalok beszélnek, mert „nem jól fejezik ki magukat”.

Az adatközlők többsége megindokolta, hogy miért nem szokta érteni a fiatalok nyelvhasználatát. Az adatközlők ezekkel az indokokkal a 17. kérdés *e* és *f* válaszait egészítették ki. A 11. táblázat és a 18. grafikon a leggyakoribb indokokat tartalmazzák a különböző végzettségű adatközlők esetében.

11. táblázat: A fiatalok nyelvhasználatának meg nem értését és nemtetszését illető indokok

A fiatalok	Magas iskolai végzettséggel rendelkezők (%)	Közepes iskolai végzettséggel rendelkezők (%)	Alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők (%)
a, Szlenget/sok szlenget használnak	18,18	6,25	11,76
b, Ismeretlen kifejezéseket használnak	9,09	21,87	17,64
c, Idegen szavakat használnak	9,09	0	11,76
d, Ismeretlen és idegen szavakat használnak	18,18	21,87	29,41
e, Ismeretlen, idegen, furcsa és újdivatú szavakat, kifejezéseket használnak	36,36	21,87	29,41
f, Csúnyán beszélnek	13,63	9,37	0

18. grafikon: A fiatalok nyelvhasználatának meg nem értését és nemtetszését illető indokok



A magas végzettségűek között vannak a legtöbben (18,18%), akik gyakran vagy néha azért nem értik a fiatalok nyelvhasználatát, mert szlenget vagy sok szlenget használnak. Viszont a legkevesebben vannak a közepes végzettségűek között (6,25%), akik ugyanerre hivatkoznak. Az ismeretlen kifejezések használatát a közepes végzettségűek említették a legtöbben, de ha azt vizsgáljuk, hogy összesen hányan említették az ismeretlen, idegen, furcsa és újdivatú szavakat a fiatalok nyelvhasználatára hivatkozva, akkor láthatjuk, hogy a másik két csoporthoz viszonyítva ők (a közepes végzettségűek) vannak a legkevesebben, akik erre hivatkoznak.

A közepes végzettségűek csoportjában voltak a legkevesebben, akik a fiatalok szleng használatára, valamint ugyancsak az általuk használt ismeretlen, idegen, furcsa és újdivatú szavak, kifejezések használatára hivatkoztak, amikor arról számoltak be, hogy gyakran vagy néha miért nem értik a fiatalok nyelvhasználatát. Ez összhangban van azzal a korábban bemutatott eredménnyel, amely szerint a másik két csoporthoz viszonyítva a közepes végzettséggel rendelkezők között vannak a legkevesebben, akik gyakran vagy néha nem értik, hogy mit beszélnek a fiatalok.

A 25. táblázat ötödik sora összegezi az adatközlők válaszait két tényezőt illetően: az ismeretlen és idegen szavak használatát a fiatalok beszédében. (A 18. grafikonon a *d* pontnál feltüntetett eredmények szintén összegzik a *b* és *c* pontnál nyert eredményeket. Ezek az eredmények az ismeretlen és idegen szavak használatára utalnak a fiatalok beszédében.) A hatodik sorban ezekhez az eredményekhez még hozzáadódik két, az előbbihez hasonló tényező: furcsa vagy újdivatú szavak használata. A másik két csoporthoz viszonyítva csak magas végzettségűek csoportjában akadtak olyanok, akik szerint a fiatalok furcsa vagy újdivatú szavakat használnak.

Azzal az állításukkal, hogy a fiatalok csúnyán beszélnek, az adatközlők vagy azt szándékozták indokolni, hogy miért nem értik, vagy pedig azt, hogy miért nem kedvelik a fiatalok nyelvhasználatát. A fiatalok csúnya beszédére egyetlen alacsony végzettségű adatközlő sem hivatkozik, viszont a magas végzettségűek a közepes végzettséggel rendelkezőket is megelőzik, hiszen 13,63%-uk úgy gondolja, hogy a fiatalok csúnyán beszélnek. Ez az eredmény is összhangban van a 17. kérdés *c* válaszaival is, hiszen amint ez is korábban bemutatásra került, a magas iskolai végzettséggel rendelkezők között akadtak a legtöbben, akiknek általában nem tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek

Egy-egy adatközlő a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatos nemtetszését még a következőképpen részletezi:

– magas végzettségűek: F1 (85 éves) „nem beszélnek szépen”; N48 (85 éves) „pongyolán fogalmaznak”; N5 (73 éves) „más a szóhasználatuk”; N4 (65 éves) „a stílusuk erősen kifogásolható”;

– közepes végzettségűek: F7 (87 éves) „nincs szókincsük”; N15 (82 éves) „bosszantó a szókincsük”; N34 (81 éves) „más a szóhasználatuk”; N41 (77 éves) „nem túl választékos a nyelvhasználatuk”; N6 (87 éves) „hangos a nyelvhasználatuk”; N6, N49 (87 és 73 éves) „durva kifejezéseket használnak”; N6 (87 éves) „felszínes a nyelvhasználatuk”; N32 (63 éves) „elrontják a szép magyar nyelvet”; N49 (73 éves) „közönséges, erőszakos, agresszív a

beszédük”; N31 (69 éves) „távol áll tőlem az ő nyelvhasználatuk”; N47 (75 éves) „más világban élek”.

Egy-egy adatközlő a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatos tetszését pedig a következőképpen fogalmazta meg:

– magas végzettségűek: N13 (61 éves) általában tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek, mert „tájékozottak”

– közepes végzettségűek: általában tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek, mert: N33 (65 éves) „tanulok tőlük”; N37 (82 éves) „sokat lehet tőlük tanulni, műveltek, olvasottabbak, iskolázottabbak”; F13 (65 éves) „vagány szavakat alkalmaznak”.

Csak az alacsony végzettségűek között akadt egy személy, N27 (63 éves), aki megindokolta a 17. kérdés *d* válaszát, amely így hangzik: Mindig mindent meg lehet érteni, amit a fiatalok mondanak, „csak figyelni kell rájuk”.

A nyert eredmények alapján a fiatalok nyelvhasználatának megértése és a fiatalok nyelvhasználata iránti attitűd között összefüggés mutatható ki a magas és a közepes végzettségű adatközlők esetében. A magas végzettségűek között többen (30,55%) voltak olyanok, akik gyakran vagy néha nem értik a fiatalok nyelvhasználatát és ugyancsak ők voltak többségben (33,33%), akiknek általában nem tetszik a fiatalok nyelvhasználata. A közepes végzettségűeknek pedig csak 18,75%-a gondolja, hogy gyakran vagy néha nem érti a fiatalok beszédét és csak 28,12%-a állítja azt, hogy általában nem tetszik a fiatalok nyelvhasználata. Más szóval, a fiatalok nyelvhasználatának gyakori vagy időnkénti meg nem értése és e nyelvhasználat iránti negatív attitűd között összefüggés mutatkozik a két legmagasabb végzettségű csoportban. Az alacsony végzettségűek voltak a legtöbben (23,52%), akik szerint mindig mindent meg lehet érteni abból, amit a fiatalok mondanak és közülük egyetlen adatközlő sem állította, hogy általában nem tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek. Továbbá a magas és közepes végzettségűek csoportjában többségben vannak azok az adatközlők, akiknek nem tetszik, mint akiknek tetszik a fiatalok szóbeli megnyilvánulása. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők közül viszont senki sem fejezte ki nemtetszését a fiatalok nyelvhasználatát illetően.

#### **3.1.1.4. Összefoglalás**

Az aktivitás, az iskolai végzettség és az életkor különbségek befolyásoló tényezőknek bizonyultak az időskorúak memóriaműködési ítéletében és bizonyos nyelvi jellegzetességeit illetően. Ezek a változók abban is szerepet játszanak, hogy az időskorúak milyenek találják a fiatalok nyelvhasználatát.

Az eredmények alátámasztják az 1. hipotézist, hiszen az önbevallásokon alapuló eredmények azt igazolják, hogy az aktív életmódot folytató idős korúak kevésbé panaszkodnak memóriadeficitre, és az ő esetükben előforduló deficittek alkalmával a memóriakompensáció hatékonyabb, mint a náluk kevésbé aktív életmódot folytató idős korúak esetében. Ebben a vizsgálatban az aktívabb életmódot folytató idős korúak legalább két tevékenységben szoktak részt venni azért, hogy emlékezőképességüket minél jobban megőrizhessék. Ezeknél az idős korúaknál kevésbé aktív vizsgálati alanyok azok, akik csak egy vagy egy tevékenységben sem vesznek részt a memóriaműködésük minél jobb állapotban való megőrzése végett.

Az eredmények nem támasztották alá a 2. hipotézist, amely így hangzott: azok az aktív életmódot folytató idős korúak, akik családban élnek, kevésbé panaszkodnak memóriaromlásra, mint azok, akik szintén aktívan részt vesznek különböző tevékenységekben, viszont egyedül élnek. Más szóval, a családi állapot nem bizonyult befolyásoló tényezőnek a memóriaműködést illetően.

Az eredmények nem igazolták a 3. hipotézist, hiszen azok az adatközlők, akik családjuk valamelyik tagjával vagy tagjaival élnek, megítélésük szerint nem beszélnek ritkábban egészségi állapotukról, mint akik egyedül élnek. Mind a családjuk körében élő, mind pedig az egyedül élő adatközlők között kisebbségben vannak azok, akik ritkán vagy szinte soha nem osztják meg másokkal egészségükkel kapcsolatos gondolataikat. Családi állapottól függetlenül többségben vannak azok, akik ennél gyakrabban (nagyon sokszor, gyakran vagy néha) beszélnek másoknak saját egészségi állapotukról.

A 4. hipotézis, amely szerint a szókincs gazdagodásának megtapasztalása korrelál az életkor előrehaladtával, részben igazolódott. Noha szignifikáns különbségek nem születtek észrevehető, hogy a 60-as életkorúakhoz képest kicsivel több azoknak a 70-es életkorúaknak a száma, akik a szókincsüket gazdagabbnak vélik, mint életük korábbi szakaszaiban. Viszont a mind a 60-as, mind a 70-es életkorúakhoz viszonyítva kissé kevesebb azoknak a 80 év fölöttieknek a száma, akik ugyanezt gondolják saját szókincsükről.

Az eredmények igazolták az 5. hipotézist, hiszen pozitív összefüggés mutatható ki az iskolai végzettség és a vélt szókincsgazdagság között. Nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező idős korúaknak az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint a középfokú és alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké.

Az eredmények alátámasztották a 6. hipotézist, mert azok az idős korúak, akiknek saját megítélésük szerint jól működik a memóriájuk, önmegfigyelésük szerint gyakrabban beszélnek a saját és családjuk jelenkori mindennapjairól, mostani eseményeiről, valamint a

gyerekkori és fiatalkori eseményeikről, mint akik hozzájuk képest magasabb szintű memóriahanyatlásra panaszkodnak.

Az eredmények alapján az is kiderült, hogy a magas végzettségű idősödő személyek vagy időskorúak kisebb százalékánál hangzik el panasz a memóriacsökkenésre, és nagyobb százalékánál intenzívebb a memóriahanyatlás kompenzációja, mint a középfokú és alacsony végzettségű csoportok esetében. Ezek az eredmények igazolják a 7. hipotézist.

Az eredmények a 8. hipotézist is alátámasztották, amely szerint azok az időskorúak, akik megítélésük szerint saját maguk is gyorsan beszélnek, nem panaszkodnak a fiatal korosztályra gyors beszédtempójuk, hadaró kifejezésmódjuk miatt. Úgy tűnik, hogy az időskorúaknak a saját beszédükre jellemző prozódiai jegyeik, mint amilyen a gyors beszédtempó befolyásolja azt, hogy az időskorúak milyen tempójúnak, esetleg hadarónak érzékelik-e a fiatalok beszédét.

A hipotéziseken kívül az 1. kérdésem az volt, hogy a magas iskolai végzettségű időskorúak jobban megértik-e a fiatalok nyelvhasználatát, mint az alacsony iskolázottsággal rendelkezők? Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a közepes végzettségűek úgy ítélik, hogy jobban megértik a fiatalok nyelvhasználatát, mint az alacsony iskolázottságúak. Azonban a közepes végzettségűekhez viszonyítva ugyanez nem mondható el a magas végzettséggel rendelkező időskorúakról. Az alacsony iskolázottságúakhoz viszonyítva a magas végzettségűeknek szinte ugyanannyi százaléka gondolja úgy, hogy néha vagy gyakran nem értik, amit a fiatalok mondanak. Továbbá, a magas végzettségűek közül senki sem gondolja úgy, hogy ők mindig mindent megértenek a fiatalok nyelvhasználatából. Ezzel szemben az alacsony iskolázottságúak között akadnak a legtöbben, akik ezt állítják.

A 2. kérdésem így hangzott: A magas és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők között egyaránt többségben vannak azok, akik elégedetlenek a fiatalok szóbeli megnyilvánulásaival? Az eredmények azt mutatják, hogy az időskorúak iskolai végzettségének a növekedésével a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatos nemtetszés is növekszik. Míg a közepes és magas végzettségűeknek nagyobb százaléka fejezte ki nemtetszését, és kisebb százaléka fejezte ki tetszését a fiatalok nyelvhasználatát illetően, az alacsony végzettségűek közül senki sem állította, hogy általában nem tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek.

A következő, 3.1.2. alfejezetben ismertetett vizsgálatomban az értekezésem 4–5. kutatási kérdéseit igyekszem megválaszolni, és még néhány olyan nyelvtanulással kapcsolatos kérdésre keresem a választ, melyek megválaszolására az időskorú nyelvtanulóim vállalkoztak.

Az időskorú nyelvtanulóim tanulási folyamatába a 3.3. fejezetben ismertetett vizsgálatom során fogunk bővebb betekintést nyerni. A 3.1.2. alfejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálat arra szolgál, hogy az adatközlők válaszaik előrevetítsenek néhányat azokból a nyelvtanulási jellegzetességekből, melyek a 3.3. fejezetben kerülnek bemutatásra. Ilyen jellegzetességek például a kiejtéssel, a kiejtés alapú/fonológiai interferenciával és a nyelvi készségekkel kapcsolatosak.

Az ide tartozó kutatási kérdések:

4. Mi foglalkoztatja jobban a megvizsgált időskorú nyelvtanulókat: a bő és helyes szókincs, valamint a helyes kiejtés használata, vagy inkább a helyes nyelvtan alkalmazása?

5. A megkérdezett időskorúak megítélése szerint az új nyelvi elemek (mint amilyen a szókincs és nyelvtan) tanulását segítik-e vagy gátolják a korábban tanult más nyelvek?



### 3.1.2. Időskorú nyelvtanulók véleménye a nyelvről és nyelvtanulásról

#### 3.1.2.1. Bevezetés

Vizsgálatomban 75 és 93 év közötti idős emberek idegennyelv-tanulásával kapcsolatos tapasztalataikat és véleményüket kutatom. Kérdéseim megválaszolása céljából kérdőíves módszert alkalmaztam az idős nyelvtanulóim körében. A kérdőívek megválaszolására két idős ember otthonában került sor Budapesten.

Kérdőíves módszerrel végzett vizsgálatomban a következő kérdésekre keresem a választ: a) Az idős emberek számára mely nyelvi elemek a fontosabbak: a helyes nyelvtan vagy a helyes/gazdag szókincs? b) Az idegen nyelvű szavak jelentése szokott-e előbb eszükbe jutni, vagy az, ahogyan írják? A kiejtésben szokott-e lenni nehézsége? c) Most, idős korban mi jelent nehézséget a nyelvtanulásban? d) Fiatal felnőtt korukban, középkorban eltért-e a nyelvtanulásuk, nyelvgyakorlásuk a gyermekkorukhoz képest? e) Most milyen nyelvtanulási technikákat alkalmaznak? f) Az újonnan vagy a régen tanult szavak, kifejezések jutnak-e könnyebben eszükbe? g) Az idős nyelvtanulók észre szokták-e venni, hogyha saját idegennyelv-használatukban helytelenül ejtenek ki valamit? h) Melyik az a nyelvi készség, az olvasás, beszélgetés vagy írás, amely a legkönnyebb számukra?

Felteszem, hogy az idős nyelvtanulóimat jobban foglalkoztatja a helyes szókincs és a kiejtés használata, mert anyanyelvükön is egyre többször fordul elő a „nyelvem hegyén van” jelenség, amikor is az általuk ismert szavak, kifejezések átmenetileg nem jutnak eszükbe. Ezen kívül az is tudott, hogy az idős emberek szókincsében változások nem történnek, csak a szavak (különösen a fonológiai alakjuk) felidézése válik nehézkessé (Maddox, 1995). Továbbá, valószínűnek tartom, hogy inkább a szavak írásmódja szokott korábban eszükbe jutni és nem a szavak kiejtése, hiszen egy adatközlő (Laura) kivételével az összes adatközlő korábban kezdett el más indoeurópai nyelveket tanulni, mint amilyen a német vagy a francia, és csak később tanulták az angol nyelvet. Éppen ezért felteszem, hogy legalább a nemzetközi szavak esetében angolul a szavak írásmódja és nem a kiejtése szokott előbb eszükbe jutni. Azt is felteszem, hogy az új nyelvi elemek (szókincs, nyelvtan) tanulását segítik a korábban tanult más nyelvi szavak és a nyelvtan.

Ennek a vizsgálatomnak egy korábbi változata a (2012b) publikációm, melynek adatai a disszertáció végén, „A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák” cím alatt szerepelnek.

### 3.1.2.2. Módszer

#### Adatközlők

A vizsgálatban szereplő adatközlők azok az időskorú nyelvtanulóim, akik a „3.3. A nyelvtanulás időskorban” című fejezetben bemutatott vizsgálatnak szintén a résztvevői. A tíz nyelvtanuló eredeti nevét megváltoztattam, és a tanulók ugyanezekkel a megváltoztatott nevekkel szerepelnek az említett 3.3. fejezetben is.

Az adatközlőim életük korábbi szakaszában több nyelvet tanultak, köztük az angolt is. A tanulók angol nyelvi szintje, a *Közös Európai Referenciakeret* (2002; Figueras és Noijons, 2009) szintrendszere szerint a következők:

- 1) a kezdő szintű tanulók (Édua, Ildi és Timi) nyelvi szintje A1, azaz minimumszint.
- 2) a haladó szintű nyelvtanulók (Aranka, Fatima, János, Laura, Margit, Noémi, Wendie) nyelvi szintje B1–B2, azaz küszöbszint és kilépő szint.

#### Eszközök

Vizsgálati eszközként huszonnyolc nyitott kérdésből álló kérdőívet alkalmaztam, melyek közül ebben a vizsgálatban nyolc kérdést és a rájuk kapott válaszokat ismertetem. A kérdésekre mindegyik nyelvtanuló írásban válaszolt a szabadidejében.

### 3.1.2.3. Eredmények

A kérdőíves felmérésben feltett kérdések és a rájuk kapott válaszokból kikövetkeztetett eredmények a következők:

*a) Mit tart fontosabbnak: a helyes nyelvtant vagy helyes / gazdag szókincset?*

Az adatközlők fele (Aranka, Margit, Wendie, Noémi, Fatima) gondolja úgy, hogy a helyes nyelvtan és helyes/gazdag szókincs egyaránt fontos. Másik négy vizsgálati alany (Édua, Laura, Timi, János) szerint a gazdag szókincs fontosabb, mint a helyes nyelvtan. Ildi pedig úgy gondolja, hogy a nyelvtan fontosabb.

Egy másik kérdésemre kapott válaszokból az is kiderült, hogy míg hat adatközlő (Édua, Ildi, Laura, Timi, Noémi, Fatima) számára fontosabb az, hogy a célnyelven megértsenek minket, másik négy válaszadó (Aranka, Margit, Wendie, János) számára egyaránt fontos az, hogy megértsenek minket és, hogy nyelvtanilag minél helyesebben mondjunk valamit.

*b) A szavak kiejtése szokott előbb eszébe jutni vagy az, ahogyan írják? A kiejtésben szokott-e lenni nehézsége?*

Az adatközlők közül ugyanannyian, hárman (Margit, Wendie, János) állították azt, hogy nyelvhasználat közben a szó írott alakja jut előbb eszükbe, mint akik (Édua, Timi, Fatima) azt mondták, hogy a szavak kiejtése jut előbb eszükbe. Ez azért érdekes, mert mind a hat vizsgálati alany az elemi és középiskolai tanulmányaik alatt német, latin és francia nyelvet tanultak és az angol nyelvvel csak később találkoztak nyelvi tanfolyamokon, magánórák keretében vagy anyanyelvű környezetben. Laura a szavak kiejtését soha nem hasonlítja az íráshoz, és ez nagy valószínűséggel annak köszönhető, hogy anyanyelve mellett az angolt már kis gyerekkora óta hallotta és beszélt a családjában. Aranka, Ildi és Noémi nem adtak releváns választ erre a kérdésre.

Arra a kérdésre, hogy *A kiejtésben szokott-e lenni nehézsége?* hat adatközlő (Édua, Ildi, Margit, Timi, Wendie, Fatima) válaszában jelenik meg valamilyen kiejtéssel kapcsolatos probléma. Közülük hárman (Édua, Margit, Fatima) tesznek arról említést, hogy a kiejtésben szokott lenni nehézségük, illetve nem olyan jó a kiejtésük. Másik két adatközlő (Ildi, Wendie) számára saját angol kiejtésük *nem tökéletes*, azaz *magyaros*. Ez viszont számukra nem zavaró és nem jelent nehézséget, mert ettől függetlenül tudnak a célnyelven boldogulni. Timi adatközlő számára problémát jelent az, hogy *A kiejtést külön tanulni kell*.

Aranka a fenti kérdésre adott válaszában kifejti, hogy a helyes kiejtés mindig fontos volt számára. Laurának a szavak kiejtése nem jelent problémát, Noémi és János pedig nem szolgáltak válasszal a kérdésre.

A válaszokból az is kiderül, hogy az adatközlők közül csak ketten (Aranka és Wendie) néznek angol nyelvű tévéműsorokat, azt is csak ritkán.

*c) Most, időskorban mi jelent nehézséget a nyelvtanulásban?*

Hárman (Édua, Timi, Wendie) nehézségként említik a memóriával kapcsolatos deficitet, azaz a felejtést, és azt, hogy az agy már nem olyan felvevőképes, mint korábban. Itt ketten (Timi, Wendie) az új szavak felejtésére utalnak, melyet valószínűleg a régen tanult szavak felejtéséhez képest állapítanak meg. Amint Bahrick kutatása kapcsán megállapította, a megtanult, de nem használt idegen nyelv is az első két éves gyors felejtési szakasz után egy igen „tartós tárban” kerül megőrzésre. Ez a lassú felejtéssel kísért időszak akár 38–39 évig is tarthat, ami után a felejtés újból felgyorsul (Baddeley, 2005).

Ketten-ketten problémaként hozzák fel azt, hogy (Ildi, Noémi) nincs akivel angolul kommunikálhatnának; (Édua, Margit) különbözik a szavak kiejtése az írásmódjuktól, nehéz a kiejtés és a beszédmegértés; (Aranka, János) hamar elfáradnak, valamint idő és szorgalomhiánnyal küszködnek. Laura és Fatima nem szolgáltak releváns válasszal.

Életkorral valóban hanyatlik a *tanulási képesség* és az információk előhívásának képessége a memóriából, de ezt a képességet kompenzálni lehet, ha az idősök több időt szánnak a tanulásra, és ha fejlesztik a tanulási és emlékezeti stratégiáikat (Bernáth, 1997: 134).

*d) Fiatal felnőtt korában, középkorában eltért-e a nyelvtanulása, nyelvgyakorlása a gyerekkorához képest?*

Az adatközlők fele válaszolta azt, hogy felnőttkorban, illetve középkorban nyelvtanulásuk és nyelvgyakorlásuk eltért gyerekkorukhoz képest: Aranka szerint nyelvtanulásában változást hozott a magnókazetták megjelenése, Ildi szerint fiatalon könnyebb tanulni, János kedvet kapott a nyelvtanuláshoz, Margit és Timi pedig csak igennel válaszolt. Másik két adatközlő (Édua, Wendie) középkorúként eszperantót, illetve német szaknyelvet tanult.

*e) Milyen nyelvtanulási technikákat szokott alkalmazni? Például, amikor új szavakat tanul, összehasonlítja-e őket korábbról ismert magyar, angol vagy más nyelvben ismert szavakkal? Vagy például egy másik nyelv nyelvtana vagy egy másik nyelv kiejtése szokta-e segíteni, vagy éppen gátolja a nyelvtanulásban?*

Erre a kérdésre négyen (Margit, Timi, Wendie, Fatima) azt válaszolták, hogy a szótanulást a korábbról ismert más nyelvek szókinccse segíti, ketten (Ildi, János) azt állítják, hogy a nyelvtanulást nemcsak a korábbról ismert nyelv szókinccse, hanem a nyelvtana is segíti. Édua számára a legeredményesebb nyelvtanulási technika, amikor az új szavakkal szöveggörnyezetben ismerkedik, és annak segítségével gyakorolja be őket. Timi és Wendie pedig kijelentették, hogy a más nyelvek nyelvtana és kiejtése nem segíti, vagy éppen gátolja az új nyelv tanulását. Aranka, Laura és Noémi nem adtak releváns választ.

*f) Az újonnan megtanult szavak könnyen eszébe jutnak-e? Könnyebben eszébe jutnak a régen tanult szavak és nyelvtan?*

A vizsgálati alanyok fele (Édua, Margit, Timi, Wendie, Noémi) állította azt, hogy a régebben megtanult szavak és nyelvtan könnyebben jut eszükbe. Ketten (Aranka, Laura) már nem tanulnak új szavakat, három adatközlő (Ildi, Fatima, János) számára pedig a régi és új szavak felidézése nem határolódik el teljes mértékben egymástól.

g) *Észreveszi-e, hogyha ön szerint nem helyes valamelyik ön által kimondott szó kiejtése? Aggasztja-e ez?*

A válaszadók többsége, heten (Ildi, Margit, Timi, Wendie, Noémi, Fatima, János) bevallották, hogy észreveszik, hogyha egy szót helytelenül ejtettek ki. Öten (Laura, Margit, Timi, Fatima, János) azt is kifejtették, hogy a saját maguk által helytelenül kiejtett szavak aggasztják vagy zavarják őket. Ketten (Aranka, Édua) nem, vagy nem feltétlen veszik észre, ha egy szót helytelenül ejtettek ki.

h) *Melyik nyelvi készség (olvasás, beszélgetés, írás) a legkönnyebb?*

Az adatközlők között akadtak olyanok (Ildi, Fatima), akik számára nem egy, hanem két vagy három nyelvi készség is könnyű. Négyen (Margit, Wendie, Noémi, Fatima) voltak, akik az olvasást könnyű vagy a legkönnyebb nyelvi készségként nevezték meg. Közöttük szerepel Wendie is, aki a válaszban az olvasást angol magyar fordításként interpretálja. Ketten-ketten állították azt, hogy (Laura, János) a beszélgetés és (Aranka, Fatima) az írás a legkönnyebb, illetve nincs velük probléma. Viszont hat adatközlő (Aranka, Édua, Margit, Timi, Wendie, Fatima) szerint a beszélgetés nehézkes vagy nehezen megy számukra. Édua és Timi bevallása szerint mindegyik nyelvi készség nehéz, és ez azzal magyarázható, hogy mindketten kezdő szintű nyelvtanulók.

#### **3.1.2.4. Összefoglalás**

A tíz idős adatközlő egy kivételével úgy gondolja, hogy a gazdag és helyes szókinccs fontos az idegen nyelv tanulásában és használatában. A vizsgálati alanyok fele pedig azt tartja, hogy a gazdag szókinccsen kívül a helyes nyelvtan használata is egyaránt lényeges szerepet tölt be.

Az is kiderült, hogy az adatközlők közül kisebbségben vannak azok, akik számára előbb jut eszükbe a szavak írásmódja, mint az, ahogyan ejtik. Ezen kívül a válaszadók többsége, heten észreveszik, ha egy szót helytelenül ejtenek ki. Hat vizsgálati alany említést tesz a kiejtéssel kapcsolatos nehézségéről, az adatközlők felét pedig aggasztja vagy zavarja, ha egy szót helytelenül ejt ki.

Ezek az eredmények azt látszanak alátámasztani, hogy az idős nyelvtanulóimat nagyobb mértékben foglalkoztatja a bő és helyes szókinccs, valamint a helyes kiejtés használata, mint a helyes nyelvtan alkalmazása.

Az a tény, hogy az adatközlőknek több mint a fele fontosabbnak tartja azt, hogy megértsék őket, mint azt, hogy nyelvtanilag helyesen fejezzék ki magukat, azt sejteti, hogy az

elhangzottak értelme, jelentése számukra is nagyobb jelentőséggel bír, mint a nyelvi alak vagy nyelvtani pontosság.

Többségben vannak azok, akik úgy gondolják, hogy a szótanulást a korábbról ismert más nyelvek szókincse segíti, viszont csak ketten ítélik úgy, hogy egy másik nyelv nyelvtana vagy kiejtése nem szolgál segítségül, vagy éppen gátolja az új nyelvi elemek elsajátítását.

A válaszokból az is kiderült, hogy a régen tanult szavak, kifejezések az időseknek könnyebben eszükbe jutnak, mint az újonnan tanultak. Az is meglehet, hogy az újabban tanult szókincset sem felejtik el végérvényesen, hanem csak nehezebben tudnak hozzájuk férni, mint a régebben elsajátított szavakhoz. Az új szavak, kifejezések felidézésénél sokat segíthetnek az előhívási támpontok, mint például kezdőbetűk említése vagy a tanult szavak témakörének megadása (Atkinson és Hilgard, 2005).

Az olvasás bizonyult könnyebbnek a többi készséggel szemben, és összességében a beszélgetés mutatkozott nehezebbnek több adatközlő számára. Ez az eredmény azzal is magyarázható, hogy az olvasás készségével ellentétben a beszélgetés idői kényszerekkel is társul (Fülöp, 2006). Vagyis a szóbeli kommunikáció folyamán minden alkalommal nem nyílik megfelelő idő a memóriában meglévő, de pillanatnyilag el nem érhető információ előhívására. Viszont, a nyelvi készségtől független, az idősek általános lelassulása befolyásolja az alanyok teljesítményét az olyan feladatokban, amelyek időkorláttal rendelkeznek. Az időkorlátozás hiánya szignifikánsan javíthatja az idősek teljesítményét, és ez a teljesítmény akár meg is közelítheti a fiatalokét (Bayles és Kaszniak, 1987).

### **3.2. Nyelvi jellemzők az életkor tükrében**

Ebben a fejezetben három olyan vizsgálatról számolok be, amelyekben lexikális elemeknek a mentális lexikonban való hozzáférését, valamint narratívák nyelvi kreativitását kívántam feltárni. A 3.2.1. alfejezetben bemutatott vizsgálat a köz- és tulajdonnevekhez való lexikális hozzáférést vizsgálta képek megnevezése alapján. A 3.2.2. és 3.2.3 alfejezetekben leírt két vizsgálat pedig a nyelvi kreativitást veszi górcső alá írott és szóbeli narratívák esetében.

A 3.2.1. alfejezetben ismertetett vizsgálatomban értekezésem 6–7. kutatási kérdéseinek megválaszolására törekszem, és ezen kívül azt is meg szeretném vizsgálni, hogy a lexikális elemek felidézésekor a háttérzaj befolyásoló tényezőnek mutatkozik-e a megvizsgált időszerűak és fiatalok esetében.

Az ide tartozó kutatási kérdések:

6. A képek megnevezésekor a megvizsgált időszerűknél gyakrabban jelentkezik-e a „nyelvem hegyén van” jelenség, mint a fiataloknál?

7. Ez a „nyelvem hegyén van” jelenség egyformán érinti a tulajdonnevek és a köznevek felidézését időszerű és fiatal adatközlőim esetében?

#### **3.2.1. Lexikális elemekhez való hozzáférés a mentális lexikonban (különös tekintettel egy időszerű nyelvi jellemző, a „nyelvem hegyén van” jelenségre)**

##### **3.2.1.1. Bevezetés**

Ebben a vizsgálatomban arra szeretnék választ kapni, hogy az öregedés mely lexikális elemekhez való hozzáférésre van nagyobb hatással, a köznevekhez vagy a tulajdonnevekhez. Ezen kívül az is érdekel, hogy a háttérzaj mennyire befolyásolja a lexikális hozzáférést.

A kérdéseim megválaszolását Budapesten élő fiatalok és idősű csoportjának a vizsgálata szolgálja. Az egyik kísérleti csoportot 22–40 év közötti főiskolások képezik, a másik csoport pedig 67 év feletti, valaha értelmiségi munkakört betöltő nőkből és férfiakból áll. A vizsgálat három részből tevődött össze: (1) Az adatközlőknek ismeretlen személyeket mutattam be képeken. Ezek a képek, amelyeken a személynevek is rajta voltak (a) csendes háttér és (b) háttérzaj váltakozásával kerültek bemutatásra. (2) Ezt követte a lexikális hozzáférési feladat, amelyben a vizsgálati alanyoknak az előzőleg bemutatott személyeket kellett megnevezniük a képek láttán. (3) Ezután a vizsgálati személyeknek képek alapján tárgyakat és közismert személyeket kell megnevezniük (a) háttérzaj kíséretével és (b) háttérzaj nélküli körülmények között.

Hipotézisek: Az idősök esetében a „nyelvem hegyén van” jelenség gyakrabban fordul elő, mint a fiataloknál; továbbá ez a tulajdonnevek elérését gyakrabban befolyásolja, mint a köznevekét. A háttérzaj szintén az idősök lexikális hozzáférését nehezíti a fiatalokéhoz képest. A háttérzaj viszont nem érinti kedvezőtlenebb módon a bizonyos típusú lexikális elemek elérését: így például a tulajdonnevek elérését nem hátráltatja jobban a háttérzaj, mint a köznevekét.

Ennek a vizsgálatomnak egy korábbi változata a (2012a) publikációm, melynek adatai a disszertáció végén, „A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák” cím alatt találhatóak.

### **3.2.1.2. Irodalmi áttekintés**

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy néhány irodalmi hivatkozás tükrében, nagy vonalakban összefoglaljam, hogy valójában hol is történik a lexikai elemek tárolása, és ennek a tárolásnak valamint hozzáférésnek néhány jellegzetességét is kiemeljem. Négy, angol nyelven végzett vizsgálatot is bemutatatok, amelyek a jelen kutatáshoz hasonlóan szintén a köznevekhez és/vagy tulajdonnevekhez való lexikális hozzáférést vizsgálták.

#### ***A mentális lexikon***

Az elsajátított/megtanult és az emlékezetünkben rögzített szavakat a lexikális vagy deklaratív memóriában tároljuk (Eysenck és Keane, 2003). Ezen belül a szavak egy hipotetikus mentális rendszerben, azaz mentális lexikonban reprezentálódnak, amelyből a nyelvhasználat során előhívhatóak. A szóspecifikus információk is itt, a mentális lexikonban tárolódhatnak, mint amilyen a szó jelentése, a szót felépítő hangsor, a szó kötelező argumentumai és kivételes alakjai (Magyari, 2008). A tradicionális elméletek szerint a mentális lexikon szótárhoz vagy könyvtárhoz hasonlítható a felépítés szempontjából (Kovács, 2007). Elsődleges szerepe pedig az, hogy a fentebb említett szóspecifikus információk, vagyis a fonológiai és a szemantikai reprezentáció között kapcsolatot hozzon létre, továbbá a szavakat valamilyen rendszer szerint tárolja (Navracsics, 2001, 2007). Továbbá, az is igaz, hogy a mentális lexikonban végzett műveletek általában nem tudatosak. A szóelőhívás vagy aktiválás folyamata a nyelvbotlások útján vagy pedig kísérletekben, lexikai döntést kívánó feladatok segítségével vizsgálható (Huszár, 2005; Vargha, 2006).

A mentális lexikon életkortól, nemtől, szociális helyzettől függően változik, vagyis nem állandó és nem rögzült. Ezek a változások pedig részben univerzálisak és részben egyediek (Lengyel, 2009). Az idős emberekre például jellemző, hogy a kevésbé régi dolgokra nem



emlékeznek olyan jól, mint a nagyon régiekre (Libárdi, 2001). Ez a tény is arra enged következtetni, hogy az életkor előrehaladtával a mentális lexikon változik.

A szavak mentális lexikonban történő elérésének vagy előhívásának az időtartama általában reakcióidő-méréssel mutatható ki. A reakcióidő a lexikai döntéshez szükséges idő, és azt mutatja, hogy egy adott szót milyen gyorsan tudunk felidézni, illetve aktiválni. A szó aktiválásának a gyorsasága nagymértékben függ a szó használatának gyakoriságától. A használat gyakorisága azonban függ az egyén nyelvhasználati és olvasási szokásaitól, valamint a kulturális, szociális és szakmai környezetétől (Vargha, 2006).

A mentális lexikonnak két része különböztethető meg, amelyek a lemmatár, illetve a lexématár, és a „nyelvem hegyén van” jelenség a legfőbb természetes bizonyítéka annak, hogy ez a két különálló rész viszonylagosan önálló (Huszár, 2005: 42). „Nyelvem hegyén van” jelenség lép fel akkor, ha a lemma megtalálása után teljes mértékben nem tudjuk aktiválni a hozzá kapcsolódó lexémát. A lemma szintaktikai–szemantikai egység. A lexéma információegyüttes a szóban szereplő beszédhangokról, a beszédhangok sorrendjéről, a szó hangsúlyviszonyairól, morféma- és szótagstruktúrájáról (Huszár, 2005: 89).

Akárcsak a „nyelvem hegyén van” jelenség, a nyelvbotlás is a mentális lexikonban végbemenő sikertelen keresésnek a következménye (Huszár, 2005: 41). Huszár (2005) kísérletet végzett a sorrendi cseréken alapuló nyelvbotlások, azaz az anticipációs (előreható, azaz jó) és a perszeverációs (hátraható, azaz rossz) hibák előfordulási arányának a feltárására. Kísérletében 40 egyetemi hallgatónak tizenhat, egyenként négy szóból álló sort mutattak be és olvastak fel, amelyeket a hallgatóknak rögtön meg kellett ismételniük. A hipotézissel ellentétben a perszeverációs hibák jóval felülmúlták az anticipációs hibákat. Az eredmények azt is igazolták, hogy a lányok verbálisan jobban teljesítettek, mint a fiúk.

### ***Néhány vizsgálat az időskorúak lexikális hozzáférését illetően***

Albert és társai (1988) 30 és 80 év közötti személyek körében vizsgálták a különböző tárgyak megnevezésének képességét. Az eredmények azt mutatták, hogy a felnőtteknél a megnevezés képessége meglehetősen állandó marad, amíg a hetvenes éveiket el nem érik. Ezen életkor után az időseknek a megnevezés folyamatában nyújtott teljesítménye szignifikánsan csökken. Életkorral nő a szemantikai hibáknak (pl.: körülírás, szemantikailag összefüggő társszavak /semantically related associates/, nominalizációk /nominalizations/) és a perceptuális hibáknak a száma. Az életkor előrehaladtával a lexikai hibák (pl.: fonológiailag összefüggő létező és nemlétező szavak /phonologically related real words/) száma nem

növekszik. Az idősök a tárgyak nevét szignifikánsan lassabban tudják felidézni, mint a fiatalok (Albert és mtsai, 1988).

Egy kísérletben a vizsgálat résztvevőinek a saját szótalálási nehézségeikről kellett naplót vezetniük négy héten át. Az eredmények szerint az idősebbek több „nyelvem hegyén van” jelenséget produkáltak, mint a fiatalok, különösen a tulajdonnevek előhívásakor (Burke és mtsai, 1991).

Egy másik vizsgálatban idős és fiatal alanyoknak rajzfilmet kellett szóban elmesélniük. Az idős személyeknek nehezebben ment a rajzfilm szereplőinek a megnevezése, mint a fiataloknak. A modális hivatkozások/referenciák száma csökkent időskorban, míg a nem modális és pontatlan, nem részletezett /unspecified/ hivatkozások előfordulási száma megnőtt az idősök esetében. Ezen kívül az idősök több névmást és kevesebb főnevet is használtak, mint a fiatalok. Ezek az eredmények is azt igazolták, hogy a fiatalokhoz képest az idősök több szótalálási problémával találták szemben magukat (Heller és Dobbs, 1993).

Heine és munkatársai (1999) vizsgálatában a „nyelvem hegyén van” jelenség az öregeknél fordult elő a leggyakrabban és a fiatal felnőtteknél jelentkezett a legritkábban. A vizsgálati alanyok fiatal felnőttek, idősebbek (60–70 évesek) és öregek (80–92 évesek) voltak.

Egy szóelőhívási vizsgálatban, amelyben fiatalok, fiatal-idősök és idős-idősök vettek részt, az idősök szignifikánsan több szóelőhívási nehézséggel küszködtek a képleírás folyamán, mint a fiatalok. A képmegnevezés során azonban az idősök teljesítménye jobb lett. A szóelőhívást illetően nemcsak a fiatalok és az idősök között találtak különbséget, hanem a fiatal-idősök és az idős-idősök között is (Schmitter-Edgecombe és mtsai, 2000).

Evrard (2002) számot ad egy olyan vizsgálatról, amelyben tulajdon- és köznevekhez való lexikális hozzáférést tanulmányozta. Kiderült, hogy az időseknél a köznevek memóriából történő előhívása nem volt nehezkesebb, mint a fiataloknál, viszont az idősök esetében a tulajdonnevek felidézése több „nyelvem hegyén van” jelenséggel párosult, mint a fiatalabb korosztálynál. Ez alátámasztotta azt a feltevést, hogy a tulajdonnevekhez való lexikai hozzáférés nehezebb időskorban.

Taylor és Burke (2002) arról számoltak be, hogy a tárgy-, illetőleg képmegnevezéses feladatban az időseket az elhangzott, szemantikailag összefüggő figyelemelterelő szavak jobban gátolták a látott tárgy helyes megnevezésében, mint a fiatalokat. Így például a vizsgálati alanyoknak megmutattak egy labdát, amelynek angol nyelvű megfelelője homofon, mert a *ball* (bál) jelentéssel is bír. Az adatközlők a kép megtekintésével egy időben a *bál* szó egyik szinonimáját: *prom* (diákbál) szót hallották, amely szemantikailag összefüggésben áll a *ball* szóval. Ez az elhangzott nyelvi elem negatívabban befolyásolta az időseknél a helyes

képmegnevezést, mint például a vele össze nem függő *frisbee* (frizbi), vagy *hammer* (kalapács), vagy a vele fonológiai viszonyban álló, vagy hasonló kiejtésű *call* (kiáltás) szó (Taylor és Burke, 2002).

A mentális lexikon aktiválására vonatkozó egyik magyar kísérletben Gósy (2001) gyermekek (13–14 évesek), egyetemisták és idősek (72–89 évesek) szóasszociációs működéseit vizsgálta. A vizsgálatban a gyermekek és az idősek hasonlóan teljesítettek ugyanazon feltételek mellett és azonos idő alatt. Ugyanakkor az idősek teljesítettek a leggyorsabban az igék előhívásában, és ők voltak, akik a fiatalabbakhoz viszonyítva magasabb számban aktiváltak határozószókat.

### 3.2.1.3. Módszer

#### Adatközlők

Míg az egyik kísérleti csoport 22–40 éves főiskolásokból, a másik csoport 67–98 év közötti felnőttekből állt. Az 1. táblázatban látható az idős és a fiatal adatközlőknek a kódja és az életkora. Az (F) azt jelzi, hogy az adott adatközlők férfiak, akik közül mindkét korcsoportban csak egy-egy található, a többi tizennyolc alany pedig nő.

1. táblázat. Az adatközlők kódja és életkora

Idősek		Főiskolások	
Adatközlők	Életkor	Adatközlők	Életkor
A1	98	B1	37
A2	67	B2	29
A3	82	B3	28
A4	80	B4	40
A5 (F)	68	B5	40
A6	82	B6	33
A7	89	B7 (F)	37
A8	97	B8	22
A9	80	B9	27
A10	75	B10	37

## **Eszközök**

A vizsgálat első részében az adatközlőknek hét ismeretlen személyt mutattam be a személynevével (Kati, István, János, Péter, Zsuzsa Judit, János) együtt. A képek bemutatása alatt csend, háttérzaj, majd pedig újból csend követte egymást, így háttérzaj csak a három középső személy (János, Péter, Zsuzsa) bemutatását kísérte.

A vizsgálat második részében az adatközlőknek negyvenöt, egyenként bemutatott képet kellett megnevezniük. Közülük huszonhárom tárgyat, huszonkettő pedig közismert személyt (író, színész, politikus stb.) ábrázolt. Mint ahogy a példákból is kitűnik, a *tárgyak* fogalom alá soroltam ismert tereket, épületeket és személyekre utaló közneveket is, mert feltevésem szerint ezek megnevezése együttesen könnyebb a *közismert személyek nevének az előhívásánál*.

### Tárgyak:

*fésű, piros rózsza, tank, trombita, Hősök tere, villanykörte, hintó, tulipán, Dobos tortaszelet, huszárok, szultán, kalapács, kukoricacső, fagyalt, Akropolis, Szent István Bazilika, nagydob, Lánchíd, görögdinnye, sparhelt, papucs, szemüveg, piramis.*

### Közismert személyek:

*Ady Endre, Beethoven, Mátyás király, Shakespeare, Törőcsik Mari, Nagy Imre, Szelezcki Zita, Chaplin, Móricz Zsigmond, Széchenyi István, Koós János, Mikszáth Kálmán, Petőfi Sándor, Latinovits Zoltán, Jókai Mór, József Attila, gróf Teleki Pál, Gobbi Hilda, Erzsébet királyné, Bajor Gizi, Karádi Katalin, Ferenc József.*

A tárgyakat és a közismert személyeket kevert sorrendben mutattam be a vizsgálati alanyoknak úgy, hogy egy tárgy képét egy személy képe követte és így tovább. A vizsgálat végzése közben a főiskolai tanteremben, illetve az idős adatközlők otthonában csak az adatgyűjtő és a vizsgálati alany voltak jelen. A képeket csend és háttérzaj váltakozásával mutattam be, és mindkét esetben a képen láthatókat rögtön meg kellett nevezni. A csend és háttérzaj képekre lebontva egyenletesen váltotta egymást mindegyik alany esetében. A háttérzajt rádióműsorok hallgattatásával oldottam meg.

### 3.2.1.4. Eredmények

#### *Ismeretlen személyek neveinek az előhívása*

A felidézési feladatban négyen (A4, B1, B6, B7) hibátlanul teljesítettek. Három adatközlő az utolsó vagy a középső neveket nem tudta felidézni a hétből: B3 az utolsó három nevet, B4 a legutolsót, B5 az 5. és 6. nevet nem tudták sikeresen előhívni az emlékezetükből.

További négy főiskolás hallgatónál fordultak elő nehézségek az ismeretlen személyek és neveik társítását illetően:

B2: Csak az első két nevet tudta a megfelelő személyekkel társítani.

B8: Olyan nevet is említett, amellyel a személyek bemutatásakor nem találkozott (*János* helyett *Józsefet* mondott).

B9: Két személynevet az elején felcserélt.

B10: A harmadik személynevet nem tudta felidézni (a háttérzaj kezdete), Zsuzsát pedig Kattival helyettesítette (háttérzaj vége).

A lexikális hozzáféréssel kapcsolatos deficitek nemcsak azon lexikális elemek esetén fordultak elő, amikor a képek bemutatása háttérzaj kíséretében történt, hanem akkor is, amikor csendes körülmények között találkoztak a képekkel.

A 2. táblázatból jól kitűnik, hogy a bemutatás és a közvetlen utána következő felidézés feladatait kísérő néhány percben az idősök kétszer annyi ismeretlen személynek a nevére nem emlékeztek, mint a fiatalok. A két csoportnál a névtévesztések (az arcok és nevek helytelen asszociációja) közötti különbség viszont nem szignifikáns.

2. táblázat. Az ismeretlen személyekkel kapcsolatos névtévesztések és névhiányok

Idősök		Főiskolások	
névtévesztés	névhiány	névtévesztés	névhiány
14	15	11	7

#### *A köznevek és tulajdonnevek előhívása*

##### **A köznevek**

A köznevek előhívásával az adatközlők többségének nem volt nehézsége. Mind a fiataloknál, mind az idősöknél előfordult az, hogy például a *huszár* helyett *katonát* mondtak, a *sparhelt* helyett pedig *tűzhelyet*. Két idősnél a vizuális képesség csökkenése okozta egy-egy tárgy lassú felismerését. A 97 éves adatközlő egy szelet dobostortát ábrázoló kép láttán a következőket mondta:

A8: *Na mostan, itten meg kell nézni, hogy itten ez a ez a cikcakk nem tudom mit számít egyáltalán. (Adatgyűjtő: Semmit sem számít. Mi van a tányéron különben még?) A tányéron? Át van döfve a tányéron egy ecset. (Adatgyűjtő: Torta, az egy tortaszelet.) Nahát, ez rémes. Ugyan, hát ez egy tortaszelet? A XXVIII. századba való.*

A 89 éves hölgy egy többgombócos fagyalt láttán a következőt jegyezte meg:

A7: *Hát ez rózsza akar lenni pamutból, (Adatgyűjtő: vagy pedig) kosárban fagyalt?*

### **Tulajdonnevek/közismert személynevek**

Akiket az összes adatközlő felismert, nem mások, mint Mátyás király és Petőfi Sándor.

Akiket az összes főiskolás felismert, az Charlie Chaplin és Karádi Katalin. A tízből kilenc főiskolás felismerte Koós Jánost. Erzsébet királynét/Sissyt az összes idős adatközlő és nyolc főiskolás ismerte fel és tudta megnevezni. A másik véglet Szeleccki Zita és gróf Teleki Pál, akiket egyetlen főiskolás sem ismert fel.

### **A „nyelvem hegyén van” jelenség**

Ha az adatközlők memóriájukból azonnal nem tudták lehívni az általuk ismert személy nevét, elmondták róla a vele kapcsolatos ismereteiket, vagy kifejtették, hogy tudják, kiről van szó, de nem jut eszükbe a neve. Legtöbb esetben egy kis gondolkodási idő vagy a vezetéknev kezdőbetűjének a megadása elégségesnek bizonyult a tulajdonnév felidézéséhez.

A következőkben az adatközlők példáin keresztül mutatom be a vizsgálatban előforduló „nyelvem hegyén van” jelenséget. A bemutatott személyek közül hat megnevezésekor fordult elő ilyen jelenség. Nyolc példával szolgálnak az idősek és hárommal a fiatalok:

Chaplin:

A6: *Nahát, ő meg a Stan és a Pan-ból? Nem. (Adatgyűjtő: Nem, de hasonló. Némafilmekben szerepelt.) Igen, igen (Adatgyűjtő: „cs” betűvel kezdődik Cs Cs Chap) Chaplin.*

A7: *Na kicsoda? Tudom, hogy ki. Mondjad csak a nevét. Tudom, tudom (Adatgyűjtő: Cs Cs Cse) Chaplin, igazi Chaplin a nagy cipőivel.*

Koós János:

A2: *A ..., az Antal Imrével együtt szokott hülyéskedni. Annak a párja. Az egereket én énekelték. Hát most ez nem, ez nem ugrik be. Antal Imre, Koós János, na. Csakhogy.*

B3: *Ismerem. öö Ko, milyen Koós Já, nem (Adatgyűjtő: De, Koós János).*

Törőcsik Mari:

A4: *Jaj, hát ez a Mari színésznőnk. A milyen Mari? Éppen most emlegettem. Állítólag itt van egy lakó, aki szegről-végről rokona. Na szóval a pöttyösben debütált, pöttyös szoknyájában. Na milyen Mari? Jaj. (Adatgyűjtő: „T” betűvel kezdődik a vezetékneve. Tö). Törőcsik.*

B5: *Színésznőőő. (Adatgyűjtő: Ismerős?) Abszolút tudom, hogy ki az. Körhintában játszott és nem jut eszembe a neve. Már öreg vagyok (40 éves). (Adatgyűjtő: Törő) Törőcsik Mari*

Shakespeare:

A1: *Jaj-jaj, haj-jaj, Shakespeare.*

A3: *Na most ez, ez nem tudom, ez Shakespeare.*

A8: *Jaj, hát ezt hogy hívják, ez angol, na. Nehezen jutnak eszembe a nevek. Nem Shakespeare. (Adatgyűjtő: De. Ő az.)*

Érdekesség: a főiskolások közül csak ketten (B7, B8) tudták Shakespeare-t megnevezni.

Latinovits Zoltán:

A1: *Hát ez a mi nagy nagy színészünk. Ez senki nem múlta felül ennek a művészetét. Öngyilkos lett a Balaton-parton ez is. Hárman vannak testvérek. A zenész az öccse, annak se ugrik be a neve, a bátyja Bujtor István, ő meg a Rutkainak a férje volt. Nem ugrik be a neve. Latinovits Zoltán.*

B2: *Nem jut eszembe a neve, de tudom. (Adatgyűjtő: Kicsoda?) Színész, de nem jut eszembe a neve (Adatgyűjtő: Latinovits) Latinovits Zoli.*

Karádi Katalin:

A8: *Na a Katalin. (Adatgyűjtő: Milyen Katalin?) Aki énekel a ... Karádi Katalin.*

Karádi Katalin nevét az összes főiskolás azonnal elő tudta hívni a mentális lexikonból, viszont az idősek között akadt egy, az A8-as adatközlő, akinek a színésznő vezetékneve egy kis reakcióidő elteltével jutott csak eszébe.

A háttérzaj és a csend egyenlő arányban oszlott meg azon közismert személynevek felidézése közben, amelyeket a „nyelvem hegyén van” jelenség jellemzett. Míg Chaplin, Koós

János és Karádi Katalin bemutatása háttérzaj mellett történt, Törőcsik Mari, Shakespeare és Latinovits Zoltán képeinek megtekintése csendes körülmények között valósult meg. Az a tény, hogy ennek ellenére a „nyelvem hegyén van” jelenség nagyobb mértékben jelentkezett az időseknél, nem zárja ki annak a lehetőségét sem, hogy háttérzaj nagyobb mértékben és negatívabban játszott közre az idősök, mint a fiatalok tulajdonnevekhez való hozzáférésben.

### **3.2.1.5. Következtetés**

Az elért eredmények tükrében nagyon valószínű, hogy az idősök esetében a „nyelvem hegyén van” jelenség gyakrabban fordul elő, mint a fiataloknál.

A vizsgálatban a „nyelvem hegyén van” jelenség a tulajdonnevek, azaz közismert személynevek lexikális hozzáférésénél jelentkezett, és nem a köznevek aktiválásakor.

Az is valószínű, hogy a háttérzaj szintén az idősök lexikális elérését érinti negatívabban a fiatalokhoz képest.

Mivel a köznevek előhívása nem járt nehézségekkel és a „nyelvem hegyén van” jelenség sem kísérte őket úgy, mint a tulajdonnevek felidézését, valószínűsíthető, hogy a tulajdonnevek elérését jobban hátráltatta a háttérzaj, mint a közneveket. Ezt természetesen a háttérzajon kívül más tényező is elősegíthette, mint amilyen például az egyének érdeklődési köre, a köz- és tulajdonnevek előfordulási/használati gyakorisága, és akár az egyének motivációja is.

A továbbiakban újabb vizsgálatom tárgyát képezhetné a köznevekhez és a tulajdonnevekhez való hozzáférés, valamint ezeknek a főnévtípusoknak az agyi lokalizációja közötti esetleges összefüggés feltárása. Ugyanis neurolingvisztikai vizsgálatok világítottak rá arra, hogy a köznevek és a tulajdonnevek eltérő helyeken őrződnek meg az agyban. Míg a konkrét és absztrakt főnevek a bal agyféltekében, a tulajdonnevek nagy része a jobb agyféltekében tárolódik (Muller és Bovet, 2002).

A következő, azaz a 3.2.2. és 3.2.3. alfejezetekben ismertetett vizsgálataim az értekezésem 8. kutatási kérdésének megválaszolására irányulnak, és egyben olyan kreativitás változók feltárását tűzik ki célul az idős és fiatal adatközlők írott és beszélt narratíváiban, mint a narratívák szószámban mért mennyisége, mondatkomplexitás, narratív mondatok és a szóismétlés.

Az ide tartozó kutatási kérdés:

8. A megvizsgált idős adatközlők írott és beszélt narratívái nagyobb nyelvi kreativitást tükröznek-e, mint a fiatal adatközlők narratívái?



### **3.2.2. Nyelvi kreativitás: Kreativitás és nyelvi különbségek magyar időskorúak és fiatalok angol és magyar nyelvű írott narratíváiban**

#### **3.2.2.1. Bevezetés**

Ebben a vizsgálatomban az idősek és fiatalok írásbeli képleírásaiban megnyilvánuló nyelvi kreativitását igyekeztem feltárni. Vizsgálatomhoz azért választottam írásbeli feladatot, mert szakirodalmi álláspontokkal egybehangzó véleményem szerint nemcsak a szóbeli, hanem az írott narratív szövegek is alkalmasak a nyelvi kreativitás tanulmányozására. Ottó (1998) szerint a második nyelven a gondolatokat ébresztő kommunikatív feladatokban elért eredményeket a nyelvtanulók kreatív képességei befolyásolják, vagyis a nyelvtanulók a kommunikatív feladatvégzésük folyamán képzelőerejüket mozgósítják saját gondolataik felépítéséhez: ez pedig a nyelvtanulóknak a kreatív képességeit tükrözi.

A vizsgálat céljaként szerepel annak a hipotézisemnek az alátámasztása, amely szerint a fiatalokkal ellenzök az idősek nyelvi produkciója a mondatkomplexitás kivételével minden tekintetben magasabb szintű kreativitást tükröz, beleértve a fogalmazványok hosszúságát, szókincsét és narratív felépítését/struktúráját. Azért felteszem, hogy az időskorúak csoportja kevésbé komplex mondatokat fog használni narratíváiban, mint a másik két csoport, mert amint a szakirodalmi részben is részleteztem, az idősek kevésbé használnak bonyolult mondatstruktúrákat, mint amilyenek az alárendelt és beágyazott mondatok. Ez a munkamemória képességcsökkenésével magyarázható (Burke és Shafto, 2008; Maddox, 1995).

Összesen huszonnégy idős és fiatal adatközlő vett részt a vizsgálatban, akiknek az volt a feladatuk, hogy ugyanannak a képnek az alapján írjanak egy angol és egy magyar nyelvű narratív szöveget: történetet, mesét, beszámolót, bármit, ami a kép láttán eszükbe jutott. Ezeknek a fogalmazványoknak az elkészítésére 2008 szeptemberében és októberében került sor.

Ennek a vizsgálatnak egy korábbi változata angol nyelven jelent meg, mely a disszertáció végén, „A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák” cím alatti (2009b) publikáció.

#### **3.2.2.2. Módszer**

##### **Adatközlők**

Ebben a vizsgálatomban saját nyelvtanulóim vettek részt, akiket az életkoruktól függően három csoportba osztottam. Az 1. csoport adatközlőinek az átlagéletkora 81,37 év; a 2.

csoport tagjai főiskolás hallgatók, akiknek az átlagéletkora 31,37 év; a 3. csoportot pedig negyedik évfolyamos középiskolások képezik, akik átlagosan 17,87 évesek. A résztvevők életkorát az 1. táblázat foglalja össze. Az 1. csoport résztvevői egy adatközlő kivételével két különböző szeretetotthonban élnek Budapesten, akiknek heti két angol órájuk volt. Ezeket az órákat hetente két különböző napon tartottuk. A másik két csoportnak hetente két alkalommal, összesen négy angol órájuk volt. Egy ideiglenesen Budapesten tartózkodó idős kivételével az összes adatközlő budapesti lakos.

A személyiségi jogok védelmének érdekében az adatközlők neveit kódokra változtattam. A kódokban az F betű női adatközlőkre, az M betű pedig férfi adatközlőkre utal. Itt az angol rövidítések az eredeti, publikált szövegváltozatból maradtak meg.

1. táblázat: Az adatközlők életkora

1. csoport Idős adatközlők		2. csoport Fiatal adatközlők		3. csoport Tinédzser adatközlők	
Idős Adatközlők	Életkor	Fiatal adatközlők	Életkor	Tinédzser Adatközlők	Életkor
A1F	93	B1F	32	C1F	18
A2F	76	B2F	39	C2F	17
A3F	79	B3F	37	C3F	17
A4F	85	B4F	30	C4F	19
A5F	83	B5F	28	C5F	18
A6F	90	B6F	29	C6F	18
A7F	75	B7F	31	C7F	18
A8M	70	B8M	25	C8M	18
	Átlagéletkor: 81,37		Átlagéletkor: 31,37		Átlagéletkor: 17,87

## **Eszközök**

A képleírás feladatához az összes adatközlő esetében ugyanazt az eszközt használtuk, amely a 2. számú mellékletben látható nagyon színes rajz alapján készült képeslap. Ez a kép (amelyet valószínűleg gyerek alkotott, és amelyen egy sokszínű palota, valamint az udvaron összesereglett vendégség látható) arra szolgált, hogy segítségével gazdag fantáziájú válaszok születhessenek. Az adatközlőket szóban arra kértem, hogy fogalmazzanak egy történetet, tündérmesét, vagy írják le azokat a gondolataikat, amelyek a kép kapcsán eszükbe jutnak. A

vizsgálati személyeknek adott utasítás nem zárta ki a képen látottak részletezését, azonban az adatközlők figyelmét felhívtam arra, hogy a képen látottak leírását egészítsék ki egy történettel vagy bármi mással. Ily módon igyekeztem elkerülni a megadott témakifejtésből adódó esetleges „alulteljesítést”. Az 1. és 2. csoport tagjai a narratív írásfeladatot otthon végezték el szabadidejükben. A 3. csoport tagjai pedig ezt a feladatot elkezdhették középiskolájukban az egyik angol nyelvórán, amelyet otthon befejezettek, vagy, ha úgy kívánták, az egész feladat elvégzésére iskolán kívüli szabadidejükben keríthettek sort.

Azt a tényt, hogy a három csoport esetében a feladatot nem kizárólag a nyelvórákon végeztetem el, a következőkkel indokolom: mindhárom csoportban, de legfőképpen az időskorúak csoportjában fordult elő több ízben, hogy a nyelvóráról egy vagy több tanuló hiányozott. Ezen kívül az időskorúak saját maguk kértek, hogy órán kívül, azaz szabadidejükben készíthessék el fogalmazványaikat, amikor, állításuk szerint, erre a feladatra ők nagyon is ráértek. A főiskolások pedig önköltséges képzésre jártak, így a nyelvórákért is fizetniük kellett. Ebből az okból kifolyólag főiskolás hallgatóimat nem kérhettem arra, hogy a nyelvórán, vagy a nyelvóra egy bizonyos részén magyar és angol nyelvű fogalmazványokon dolgozzanak. A nyelvórák előtt vagy után a felügyeletem mellett azért nem kerülhetett sor a fogalmazások megírására, mert a hallgatók általában a munkahelyükről érkeztek, az óra után pedig hazai gyerekeztek. A középiskolások közül az egyik diák (C1F) saját bevallása szerint csak otthon tud fogalmazni; még a magyartanára által kért fogalmazásokat is mindig otthon írja meg. Rajta kívül más középiskolás diákok is kérték, hogy otthon készíthessék el vagy fejezhessék be a fogalmazványaikat, arra hivatkozván, hogy igazából otthon tudják összeszedni a gondolataikat.

Az elkészült fogalmazványok közül néhányat a 3. számú melléklet tartalmazza.

### **3.2.2.3. Eredmények**

Ebben a vizsgálatban az alkotásnak egy speciális típusával foglalkozom, amely annak a szokásos/általános emberi kreativitásnak a járuléka, amely körülveszi a klasszikus generatív grammatikát. Ezt a speciális kreativitást *eszközgazdagságnak köszönhető kreativitásnak* is lehetne nevezni. Néhány példában az idősek több lexikális elemet képesek egymással kombinálni, mint ami a magyar társalgási nyelvben megszokott lenne. Ez közel hozza őket a néphagyományhoz, amely önmagában kreatív és amely nagyon gyengén kapcsolódik az életkorhoz. Igaz, a jó történetmesélők általában nem mások, mint az időskorúak. Obler szerint idős és igen tapasztalt történetmesélők nagyobb valószínűséggel élnek a választékosabb,

igényesebb nyelvi kifejezőeszközökkel, amikor történeteket mesélnek, mint a fiatal történetmesélők (Maxim, J. és Bryan, K., 1994).

Mi is a tapasztalati gazdagság? Ez a fajta gazdagság kimutatható olyan esetleírásokban, amelyek bővelkednek lexikális elemekben és, amelyek valószínűleg több emlényomot hordoznak, különösen vizuális emlényomokat. Az is lehet, hogy az idősek válaszában megemlített bármely emlényomhoz többletjelentés társul. Egy esemény vagy szituáció leírásakor akaratlanul is eszünkbe juthatnak régen hallott tündérmeserészletek. A2F adatközlő a feladat elvégzésének ily módon, vagyis tündérmeserészlet felelevenítésével tett eleget. Egy másik idős hölgy, A1F, a képen látottakat szintén egy tündérmesébe ágyazta, amelyet az olvasóknak feltett kérdésével zárta: „És most rád bízom, kedves olvasó, dönts el, ki él boldogabban, a földesúr a hatalmas kastélyában, mindenkitől gyűlölve, vagy a fia a kunyhóban, melyet körülfont a szeretet aranyfonala, és ahonnan nemsokára kihallatszik a gyermekcacagás?” Ennek a két adatközlőnek a fogalmazványa nem volt híján a kommunikatív információknak. Viszont volt olyan idős adatközlő is, A5F, aki a kép leírására szorítkozott mindenféle plusz megjegyzés vagy információ hozzáadása nélkül.

Egy másik vizsgálati alany, A3F, egy sajátos típust testesít meg, aki a képleírás folyamán a művészettörténet témakörére váltott át, amely sok évvel ezelőtt egyik kedvenc iskolai tantárgya volt. Ez a hölgy – a számára átnyújtott kép leírása közben – festéztörténeti témára váltott át, amikor három híres festményt is megemlített, nevezetesen Raffaellótól a Transfiguratio (Színeváltozás), Tizianótól: Assunta (Mária mennybemenetele), és El Grecótól: Orgaz gróf temetése című alkotásokat. Ezeknek a festményeknek a részletezése által kívánta adatközlőnk megmagyarázni azt a szabályt vagy eljárásmodot, amellyel a festők két részre vagy térfélre tagolják a festményt. Ezen kitérés után a vizsgálati alany visszatért a leírandó képhez és néhány kitalált jelenetet írt le, amelyekben emberek speciális szerepet tölthettek be. Végül, képleírását a következő kérdéssel és az olvasóknak célzott felszólítással fejezte be: „Nektek melyik változat tetszik? Döntsétek el!”

Az idős résztvevők többsége a boldogságot a szegény és becsületes feltételekkel azonosította. Csak egy olyan idős volt, A7F, akinek a leírásából egy olyan mese kerekedett ki, amelyben egy szegény fiúból gazdag és boldog fiatalember vált.

És végül az A8M férfi adatközlő más szemszögből szemlélte a képet. Számára a kép nem más, mint egy naiv festő alkotása (különben A3F szerint sem zárható ki ennek a lehetősége). Ez az idős férfi képzeletben a kép kellős közepébe helyezte magát. Körülnézett, és a képen látható emberekhez kezdett beszélni. Az ő életéről beszélt, amikor egy gyerekkori történetet is megosztott a körülötte állókkal. Ez életének egy emlékezetes történetét képezi,

amikor édesapja ölében templomba vitte, és kisgyerekként nem értette a körülötte állókat. Ő most erre úgy emlékezett vissza, hogy annak idején, kisfiúként szomorúsággal töltötte el az, hogy nem értette az anyanyelvén, magyarul beszélő felnőtteket.

A fogalmazványokból olyan példákat választottam ki, amelyek egyrészt az interjúhelyzetet jellemzik, másrészt pedig a kép által kiváltott emlékeket és gondolattársításokat.

A fiatalok és a tinédzserek csoportja, vagyis a 2. és a 3. csoport rövidebb képleírásokat hozott létre, mint az idősek csoportja, mely nyomon követhető a 2–3. táblázatokban. Ennek az eredménynek a fő oka az iskolai környezetben keresendő. Úgy tűnik, hogy a középiskolások és a főiskolások számára ez csak egy rutinfeladat volt, viszont látszólag az időskorúak örültek, hogy egy ilyen feladat elvégzését bíztam rájuk.

Az idősekkel ellentétben, akiket negatív módon nem befolyásolt az iskolai környezet, a középiskolások és a főiskolások is rövidebb és kevésbé komplex szövegeket hoztak létre az iskolai tevékenységük folyamán. Nem kizárt, hogy a két fiatalabb korcsoport azért alkotott rövidebb és kevésbé komplex fogalmazványokat, mert nekik kevesebb a szabadidejük és több a kötelezettségük, mint az időskorúaknak.

A 2. és a 3. táblázat az angol és a magyar nyelvű fogalmazások esetében mutatja be: a) a létrehozott szövegek karaktereinek a számát; b) az összes szószámot; c) az egy adatközlőre jutó átlagos szószámot; d) az ismétlődő szavak számát az összes adatközlő esetében a három csoportban külön-külön. Ezek az utóbbi számok képezik azoknak a szavaknak a számát, amelyek kétszer vagy többször is előfordulnak a különböző csoportok szövegeiben. A táblázat utolsó, azaz e) sora bemutatja, hogy a fogalmazásokban az összes szószám és az eltérő szószám hogyan aránylik egymáshoz a három csoportban. Ezt úgy valósítottam meg, hogy a három csoport esetében külön-külön elosztottam az ismétlődő szavak számát az összes szószámmal. Az így nyert hányadosok alapján szintén következtethetünk a kreativitásra, hiszen minél kisebb ez a hányados, annál kreatívabb a csoport. A 2. táblázat e) sorában láthatjuk, hogy a három csoport angol nyelvű fogalmazásainak esetében nincs szignifikáns különbség az eltérő szószám és az összes szószám hányadosai között.

2. táblázat: Az angol nyelvű fogalmazások szószáma és karakterek száma

<b>Kvantitatív eredmények</b>	<b>1. csoport Idős adatközlők</b>	<b>2. csoport Fiatal adatközlők</b>	<b>3. csoport Tinédzser adatközlők</b>
a) Karakterek száma összesen	5718	3869	4039
b) Szavak száma összesen	1254	880	960
c) Egy adatközlőre jutó átlagos szószám	156,75	110	120
d) Ismétlődő szavak száma az összes adatközlő esetében a három csoportban külön-külön	171	122	131
e) Az eltérő szószám és az összes szószám hányadosa	0,1363636	0,1386364	0,1364583

Amint a 3. táblázat e) sorában látható, a magyar nyelvű fogalmazások esetében, még ha nem is szignifikánsak a különbségek az eltérő szószám és az összes szószám hányadosai között, a tinédzserek tendenciaszerűen nagyobb kreativitással rendelkeznek, mint az időskorúak, és a fiatalok fogalmazásai mutatkoznak a legkevésbé kreatívnek.

3. táblázat: A magyar nyelvű fogalmazások szószáma és karakterek száma

<b>Kvantitatív eredmények</b>	<b>1. csoport Idős adatközlők</b>	<b>2. csoport Fiatal adatközlők</b>	<b>3. csoport Tinédzser adatközlők</b>
a) Karakterek száma összesen	15719	6517	5949
b) Szavak száma összesen	2649	1135	1110
c) Egy adatközlőre jutó átlagos szószám	331,12	141,87	138,75
d) Ismétlődő szavak száma az összes adatközlő esetében a három csoportban külön-külön	366	169	140
e) Az eltérő szószám és az összes szószám hányadosa	0,1381653	0,1488987	0,1261261

A 4. táblázat az összes (angol és magyar) fogalmazás szavainak és karaktereinek a számát mutatja be.

4. táblázat: Az összes fogalmazás szavainak és karaktereinek száma

	<b>Szavak száma</b>	<b>Karakterek száma</b>
Angol fogalmazások	3094	13626
Magyar fogalmazások	4894	28185

A 2. és 3. csoport közötti különbségeket kutatóként vázlatosan a következők állapíthatók meg: ebben a szituációban a 2. csoport tagjai kevésbé állnak a történetmesélés befolyása alatt; míg a 3. csoport fiatalabb tagjai jobban kedvelik a képen látható kisvilág időbeli felépítését/szerkesztettségét (egy vizuális élménynek mesébe való átváltását).

A feladatteljesítést, azaz a fogalmazványok elkészítését valószínűleg a tanár és a tanulócsoporthoz közti kapcsolat is befolyásolja. Én az idős adatközlőimnél fiatalabb vagyok, és a köztünk levő kapcsolat többé-kevésbé családiasnak mondható. Mivel a főiskolásaim életkorcsoportjába tartozom (ők általában nem első éves hallgatók), ezért a köztünk levő kapcsolat két általam betöltött szerepet: a tanárnak és barátoknak a függvénye. A 3. csoportban egyértelműen tanár és diák közti kapcsolatról van szó. Tehát minden bizonnyal a különböző kommunikációs helyzeteknek is köszönhető, hogy míg az időskorúak olyan hosszú szövegeket hoznak létre, mintha azokat családi környezetben mesélnék el, a náluk fiatalabbak inkább számon kért feladatként tesznek eleget a tanár kérésének.

### ***Kreativitás és nyelvi komplexitás***

Egy alternatíva a „kreativitás” szemszögéből:

Felteszem a kérdést: vajon (a) a szintaktikai struktúra jellemzi a létrehozott szöveget, vagy (b) a leíró/deskriptív technika, vagy esetleg (c) egyszerre mindkettő.

A bevezetésben feltettem, hogy az idősek a nyelvi komplexitást tekintve kevésbé kreatívak, mint a fiatalok. Ebben a vizsgálatban viszont az idősek alkották a legtöbb komplex/összetett mondatot mindkét nyelven. Ezek az eredmények az 5. és 6. táblázatban láthatók. A százalékos eredmények azt jelzik, hogy a három csoportban külön-külön az angol, valamint a magyar fogalmazások mondatainak hány százalékát teszik ki az egyszerű és az összetett mondatok. Az összetett mondatok között mind mellérendelő, mind pedig alárendelő mondatok is szerepelnek. A százalékos eredményeket egész számban adtam meg, azaz mellőztem a tizedesvessző utáni értékeket. Ennek köszönhető, hogy az 5. és a 6. táblázatban

bizonyos csoportok esetében az egyszerű és az összetett mondatok százalékban megadott értéke nem éri el a 100%-ot.

5. táblázat: Az angol fogalmazások mondatípusai

<b>Adatközlők</b>	<b>Mondatok száma</b>	<b>Egyszerű mondatok (%)</b>	<b>Mellérendelő mondatok (%)</b>	<b>Alárendelő mondatok (%)</b>	<b>Összetett mondatok (%)</b>
1. csoport	102	50	13	37	50
2. csoport	88	64	17	18	35
3. csoport	86	60	18	21	39

6. táblázat: A magyar fogalmazások mondatípusai

<b>Adatközlők</b>	<b>Mondatok száma</b>	<b>Egyszerű mondatok (%)</b>	<b>Mellérendelő mondatok (%)</b>	<b>Alárendelő mondatok (%)</b>	<b>Összetett mondatok (%)</b>
1. csoport	195	34	14	52	66
2. csoport	98	45	10	45	55
3. csoport	99	42	18	40	58

Az angol nyelvű fogalmazványok rövidebbek voltak és kevesebb összetett mondatot tartalmaztak, mint a magyar fogalmazványok. Ennek az lehetett az oka, hogy a vizsgálat résztvevői ily módon próbálták elkerülni az olyan nyelvészeti és kognitív szempontból komplex szövegek létrehozását, amelyek meghaladták volna nyelvi képességeiket. Schoonen és társai (Schoonen és mtsai, 2003) szintén hasonló elkerülési technikákat fedeztek fel 8. osztályos diákok második nyelven írott fogalmazásaiban. Meglehet, hogy a diákok a strukturálisan bonyolultabb szintaxis elkerülésével épp a világos, érthető kifejezőmódra törekedtek. Robinson (1995) szerint a magasabb szintű szintaktikai komplexitáshoz kevesebb szövegértési erőfeszítés társul, amely a szöveg közérthetőségének a rovására megy. Ezt az eredményt későbbi nyelvi fejlődéssel társították.

#### ***Nyelvészeti indikátorok és az életkor***

Az „időskutatás” problémái a növekvő és hanyatló nyelvészeti mutatókra/indikátorokra egyaránt vonatkoznak. Lehetséges, hogy a hanyatló nyelvészeti indikátorok az életkornak



köszönhetőek. A visszafejlődés hipotézis szerint a nyelvleépülés folyamatában fordított a sorrend, mint a nyelvelsajátítás folyamatában, vagyis, amit utoljára tanulunk meg, azt felejtjük el a legkorábban (lásd Cohen, 1975; Hansen, 1999; Hayashi, 1999; Hedgcock, 1991). Hasonlóképpen Roman Jakobson is hasonlóságot talált a gyereknyelv növekvő jellege és az afáziások nyelvének hanyatló jellege között: „A beszédkészség elvesztésével járó károsodás fordított sorrendben megy végbe, mint ahogy a gyermek elsajátítja az egyes hangokat” (Jakobson, 1972: 81). Bár a későbbiekben az elsősorban deduktív módszerekkel nyert jakobsoni kategóriákat és megállapításokat adatokkal összevetve igazolták, módosították vagy cáfolták (pl. Fry 1959 vizsgálatai az afázias szegmentumhelyettesítéseket illetően nem igazolták a gyermeknyelvi fejlődés inverz menetét), az inverz folyamatok tételének alapjául szolgáló univerzális elv, amely szerint minden nyelvi szintnek tartalmaznia kell olyan elemeket és összefüggéseket, amelyeknek megléte előfeltétele másokénak, mindmáig érvényben van. Jakobson azt is megállapította, hogy a gyermekeknél és az afáziásoknál a nagyfokú új szóalkotás annak köszönhető, hogy a morfológia és a szintaxis között nincs határ, vagyis hiányzik ennek a két nyelvi szintnek az éles megkülönböztetése a készen kapott szavak és mondatok között (Jakobson, 1972). Vizsgálati eredményeimből arra következtetek, hogy a mentálisan ép, organikus agykárosodásban nem szenvedő idős emberek nyelvének „hanyatló” jellege valamelyest különbözik a jakobsoni hanyatló modelltől. Ezt a különbséget az a tény is megerősítheti, hogy míg az afázias leépülés az agy valamely meghatározott területén végbement, alkalomhoz köthető károsodás, addig az időskorral velejáráó agyi változás a teljes struktúrát érintő, folyamatos esemény.

### ***Lexikális elemekben rejlő kreativitás***

A szókincsben mutatkozó kreativitás szintén fellelhető új szóösszetételekben és ritkán használt vagy szokatlan lexikális elemekben.

Az egyik idős személy, A7F magyar fogalmazásában két összetett szót, a *madárhercegnő* és *embergyerek* összetett szavakat találtam, amelyeket nyelvészetileg kreatívnak tekinthetünk, mivel az alkotó szavak új vagy kevésbé elterjedt szóösszetételeket hoztak létre. Ez a képleíró feladat elvégzésének eredeti vagy „folklór jellegű” voltára utal.

### ***Színhatások a szókincsválasztásban***

Lehetséges, hogy fiatalok esetében a színhatások nagyobb valószínűséggel váltanak ki kreativitást, mivel a magyar fogalmazásokban az idősökhöz képest több fiatal használt szokatlanabb, ritkábban előforduló szókincset a színekkel és színleírásokkal kapcsolatban. Ők magát a „szín” szót és színneveket gyakrabban használták, mint az idősök.

Példák:

2. csoport:

- a) B5F: A festő *harsány, telített színeket* használ *pirosat, kéket, sárgát, zöldet*.
- b) B7F: ... a képeslap *vidám színekben pompázik* ...
- c) B6F: Én a képen egy *kicsit túl színes* közepes méretű kastélyt látok. ... az emberek mosolyognak, és *vidám színekkel* vannak ábrázolva. Kifejezetten jólesik ránézni a képre a *színek sokaságának* köszönhetően!

3 csoport:

- a) C2F: A *színes palota* el van kerítve egy *zöld kerítéssel*. ... a növények *sokszínűek*
- b) C5F: A háttérben egy hatalmas kastély áll, melynek tornyai *különböző színűek*. Messziről látni lehetett a *szivárvány színeiben tündöklő*, szinte álomszerű építményt.

### ***Narratív mondatokban rejlő kreativitás***

A narratív struktúra is kreativitást tükrözhet. Mint ahogy Labov kifejtette, a narratív mondatok egymástól függetlenek, viszont időben egymás után vannak elrendezve, és időre vonatkozó szavak/időhatározók kötik össze őket. Ilyen mondatok képezik bármely narratív szövegnek a vázát (Labov, 1972).

Ebben a vizsgálatban az idősek alkották a legkevesebb narratív mondatot angol nyelven, viszont a magyar nyelvű fogalmazásokban a többi csoporthoz képest ők hozták létre a legtöbb ilyen fajta típusú mondatot.

Az összehasonlítást a képleírásokban szereplő narratív mondatok előfordulási százaléka alapján is elvégeztem. Noha az idősek hosszabb szövegeket hoztak létre, az idősek és a tinédzserek magyar nyelvű fogalmazásai a két csoport szövegeit külön-külön tekintve szinte egyforma százalékbán tartalmaztak narratív mondatokat. A főiskolások csoportja a magyar fogalmazások létrehozásakor kevésbé volt termékeny a narratív mondatokat illetően, hiszen ők alkották a legkevesebb (29) narratív mondatot.

Ahogy a 7. táblázat is mutatja a fiatal felnőttek és a tinédzserek angol nyelvű fogalmazásai több narratív mondatot tartalmaznak (38,6%, illetve 36%), mint az időseké (27,4%). A százalékos adatok azt jelzik, hogy a három csoportban külön-külön az angol nyelvű fogalmazványok össz-mondatszámának hány százalékát teszik ki a narratív mondatok.

7. táblázat: A magyar és az angol nyelvű fogalmazások narratív mondatai

<b>Adatközlők</b>	<b>Az angol narratív mondatok száma</b>	<b>Az angol narratív mondatok százaléka (%)</b>	<b>A magyar narratív mondatok száma</b>	<b>A magyar narratív mondatok százaléka (%)</b>
1. csoport	28	27,4	72	36,9
2. csoport	34	38,6	29	29,5
3. csoport	31	36	36	36,3

A 7. táblázatot tekintve megjegyzendő, hogy ezek az eredmények valószínűleg annak köszönhetőek, hogy a fiatal felnőttek és a tinédzserek magabiztosabban használják az angol nyelvet, továbbá az angol nyelvű képleírás megszokottabb feladat számukra. Ezen kívül, ők inkább hozzászokhattak ahhoz, hogy történetmesélést várnak el tőlük az idegen nyelvi órákon, valamint a nyelvvizsgákon. Például az idős A5F adatközlő tanárával (velem) folytatott beszélgetése során egy alkalommal bevallotta, hogy szándékosan azért használt egyszerű és rövid mondatokat angol fogalmazásában, hogy elkerülje a nyelvi hibákat. Ő és másik két idős társa, A1F és A6F csupán azt írta le, amit a képen látott. Összességében angol nyelven többen szorítkoztak a pusztán képleírásra, mint magyar nyelven. Ennek okát képezheti a többé-kevésbé korlátozott angol nyelvtudás is. Amint Cushing-Weigle (2002) megállapítja, korlátozott másodiknyelv-tudás esetén a második nyelven írt szövegek minőségét ronthatja az, hogy a hangsúly a nyelvre és nem a tartalomra összpontosul.

Mind az idősek, mind pedig a tinédzserek több narratív mondattal (36,9% és 36,3%) gazdagították magyar fogalmazásaikat, mint a fiatalok (29,5%). Itt a százalékok szintén azt jelzik, hogy a három csoportban külön-külön a magyar fogalmazványok összmondatszámának hány százalékát teszik ki a narratív mondatok.

A kapott eredmények azzal magyarázhatók, hogy a „fiatal felnőttek” (főiskolások) többet tapasztaltak a valós életben, mint a tinédzserek, és ezért ők kevésbé hajlandóak egy történet/mese kitalálására vagy elmondására. Az időseket gazdagabb élettapasztalataik készíthetik történet vagy mese kitalálására, valamint másokkal való megosztására. És talán az is, hogy immár kicsit izolálódtak is a való világtól. Ezen kívül az idősek annak idején az iskolában másfajta írással és fogalmazással kapcsolatos elvárásokkal találkozhattak, és az élettapasztalat szintén gazdagította képzelőtehetségüket, a tinédzserek pedig valószínűleg könnyebben el tudnak szakadni a valós élettől és kicsit jobban bele tudják élni magukat a képzelet világába, mint a fiatal felnőttek.

#### 3.2.2.4. Következtetés

A generatív nyelvészet egyik elméleti alappillére az emberi nyelvi kreativitás tételének. Ezen az alapon túlmenően, a nyelvi kreatitásnak egy kézzelfoghatóbb szintjét igyekeztem megtalálni, amelyet a folklórból merített tényezők inspirálnak. Azt találtam, hogy egy képleírás során az emberek hajlamosak a történetmesélés keretében visszaadni azt, amit vizuálisan tapasztalnak. Az idősek, fiatal felnőttek és a tinédzserek fogalmazásai is ezt a tendenciát mutatták. Azonban ez nem képezi egyetlen részhalmaznak sem a teljes körű jellemvonását.

Az viszont kiderült, hogy a többi adatközlőhöz viszonyítva az idősek jobbnak bizonyultak a vizuális érzékelésük ilyen fajta tolmácsolásában. Ez valószínűleg a gazdagabb élettapasztalataiknak, vagy bármely más kultúrafüggő (iskolában, családban elsajátított) készségeiknek köszönhető.

Ezen kívül, a kreatitásnak bizonyára nincsenek lépcsőfokai, de felteszem, hogy több tapasztalat, beleértve a nyelvi tapasztalatot, és néhány más egyéni sajátosság hozzájárulnak a nyelvi kreatitás eltérő megnyilvánulásaihoz.

Úgy tűnik számomra, hogy talán létezik egy speciális előadói/beszédprodukciós szint (azaz szabálykészlet), amely a generatív nyelvészeti modellnek a nyelvi kreatitására vonatkozik. Ez az előadói szabálykészlet kapcsolódhat (a) a Jakobson által meghatározott költői kommunikatív funkcióhoz (Jakobson, 1960), és (b) az emberek folklór jellegű attitűdjéhez, amely feltehetően szintén egy „univerzális” képesség.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy a feltett hipotézis részben igazolódott, hiszen a mondatkomplexitás szempontjából is kreatívabbnak bizonyultak az idősek a több összetett mondatszerkezet használatának köszönhetően. Az angol szövegekben a narratív mondathasználat szempontjából az idősek csoportja kevésbé bizonyult kreatívnek a fiatalabb adatközlőkhöz képest, a magyar szövegekben viszont a narratív mondathasználat tekintetében kreatívabbnak és tendenciaszerűen kreatívabbnak mutatkoztak az idősek, mint a fiatalok, valamint a tinédzserek. Ezen kívül az is megállapítható, hogy az időskorúak a tinédzserekhez viszonyítva tendenciaszerűen kevésbé mutatkoztak kreatívnek a szóismétlés szempontjából a magyar nyelvű szövegekben, noha szignifikáns különbségek nem születtek az eltérő szószám és az összes szószám hányadosai között. Az idősek esetében itt is tendenciaszerű nagyobb kreativitás mutatkozott a fiatalokhoz képest.

Összességében ezek az eredmények valószínűleg nemcsak az idősök gazdagabb élettapasztalatának és egyéb kultúrafüggő készségeinek köszönhetőek, hanem annak is, hogy a hosszabb szövegekben nagyobb valószínűséggel fordulhatnak elő szóismétlések, azaz bizonyos szavak nagyobb valószínűséggel fordulhatnak elő két vagy több alkalommal, mint a rövidebb, kevesebb lexikális elemet tartalmazó szövegekben.

### **3.2.3. Nyelvi kreativitás: Kreativitás és nyelvi különbségek magyar időskorúak és fiatalok angol nyelvű szóbeli narratíváiban**

#### **3.2.3.1. Bevezetés**

Ebben a szakaszban magyar idősek és fiatalok angol nyelvű szóbeli képleírásainak a nyelvi kreativitását igyekszem feltárni. Azért választottam ezt a fajta feladatot, mert a képleírás milyensége, azaz nyelvi jellemzői valószínűleg a kreativitástól is függenek. Albert és Kormos (2004) szerint a szóbeli narratív feladatok nagy valószínűséggel megfelelőnek bizonyulnak a képzelet kibontakozásához, és a kreativitás feltárásához.

A vizsgálati alanyok közül az időseknek heti két alkalommal egy-egy órában, a fiataloknak pedig heti két alkalommal két-két órában tanítottam angol nyelvet. A 16 adatközlő közül mindenki Budapesten él: a 60 év fölötti idősek két szeretetotthon lakói, a fiatalok pedig főiskolások. A vizsgálatban résztvevő személyek feladata az volt, hogy ugyanazon kép alapján szóbeli narratívákat hozzanak létre angol nyelven. A narratívákról 2009 augusztusában és szeptemberében készült magnófelvétel a résztvevők hozzájárulásával.

A nyelvprodukciónak a kreativitását a következő kreativitás-összetevőkkel vagy -fokmérőkkel vizsgálom: a narratívák mennyisége, a narratív struktúra, nyelvtani komplexitás és szókincs. A narratívák mennyiségét a létrehozott szóbeli narratívák karaktereinek, szavainak, illetve mondatainak a számával mutatom majd be; a szövegek narratív struktúrájára a narratív mondatok számának a megadásával fogok reflektálni; a nyelvtani komplexitást az egyszerű és összetett mondatszerkezetek vizsgálatával kívánom feltárni; a szókincset illető kreativitásra az olyan, narratívákban előforduló szavak is utalhatnak, amelyeket nyelvórákon általában ritkábban használnak a tanulók. Az ilyen, általában ritkábban előforduló szavak vizsgálatán kívül azt is szándékomban áll feltárni, hogy a kétszer vagy többször előforduló, azaz ismétlődő szavak száma hogyan tükröződik a nyelvi kreativitásban. Ennek a felderítésére megvizsgálom azt, hogy az összes szószám és az eltérő szószám hogyan aránylik egymáshoz.

Vizsgálatomban azt a hipotézist igyekszem alátámasztani, amely szerint az idősek nyelvi produkciója magasabb szintű kreativitást tükröz, kivéve a mondatkomplexitást és a megfelelő lexikális elemekhez való sikeres hozzáférést. Azért valószínűsítem, hogy vizsgálatomban az idősek a mondatkomplexitás szempontjából kevésbé lesznek kreatívak, mert az idősek általában egyszerűbb mondatszerkezeteket alkalmaznak, mint a fiatalok (Burke és Shafto, 2008; Maddox, 1995). A megfelelő lexikális elemekhez való sikeres hozzáférést a

„nyelvem hegyén van” jelenség is nagyban befolyásolja, mely sokkal általánosabb az időskorúak, mint a fiatalok körében (Maddox, 1995).

A következő hipotéziseket állítom fel:

1. A fiatalokkal ellentétben az idősök szóbeli narratíváinak mennyisége nagyobb lesz, azaz az idősök hosszabb képleírásokat hoznak létre.

2. Az idősök szóbeli képleírásai több narratív mondatot fognak tartalmazni.

3. Az idősök narratíváiban szereplő mondatok kevésbé lesznek összetett szerkezetűek.

4. Az idősök változatosabb szókinccsű narratívákat hoznak létre, melyekben nagyobb valószínűséggel szerepelnek beszédben ritkábban előforduló szavak.

5. Az idősök narratíváiban nagyobb számban fognak előfordulni a névmások, mivel lehetséges, hogy a fiatalokkal ellentétben az idősök valamivel kevésbé hatékonyan tudják felidézni a megfelelő szókinccset. A gyakoribb névmáshasználati módszerrel az idősök ellensúlyozhatják a megfelelő főnevekhez való azonnali sikertelen hozzáférésüket. Ebből feltehetően az is következik, hogy a helyes lexikális elemekhez való hozzáférés mennyisége kisebb az idősök, mint a fiatalok esetében.

Ennek a vizsgálatnak egy korábbi változata angol nyelven jelent meg, mely a disszertáció végén, „A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák” cím alatti (2010a) publikáció.

### **3.2.3.2. Módszer**

#### **Adatközlők**

Ebben a vizsgálatban az idősökre az 1. csoport tagjaiként utalok, a fiatal adatközlők pedig a 2. csoport résztvevői. Az 1. csoportban az átlagéletkor 83,5; a 2. csoportban pedig 32,12 év. A vizsgálati alanyok életkora az 1. táblázatban látható. A személyiségi jogok védelmében az adatközlők neveit kódokra cseréltem. Az adatközlők kódjában szereplő F betű nőre, az M betű férfira utal.

Az 1. csoport résztvevői két szeretetotthon lakói, akiknek 2007 áprilisa, illetve szeptembere óta 2009 februárjáig tanítottam angol nyelvet. Fiatalabb korukban mindannyian rövidebb-hosszabb ideig tanulták ezt az idegen nyelvet. A második csoport résztvevői egy budapesti főiskola hallgatói, akiknek heti négy angol órájuk volt. Ők második vagy harmadik évfolyamos hallgatók, akiknek a felét szintén tanítottam a főiskolán. Az összes résztvevő budapesti lakos.

1. táblázat: Az adatközlők életkora

<b>1. csoport</b> <b>Idős adatközlők</b>		<b>2. csoport</b> <b>Fiatal adatközlők</b>	
Idősek	Életkor	Fiatalok	Életkor
A1F	86	B1F	40
A2F	77	B2F	31
A3F	94	B3F	33
A4F	80	B4F	38
A5F	72	B5F	23
A6F	91	B6M	30
A7F	84	B7M	22
A8M	84	B8M	40
Átlagéletkor	83,5	Átlagéletkor	32,12

### **Eszközök**

A képleírás feladatához az összes adatközlő esetében ugyanazt az eszközt, a 4. számú mellékletben látható képeslapot használtam, amely egy festett kisfiút ábrázol, amint koronával a fején, behunyt szemmel széken ül. Ez a kép fantáziadús válaszok előhívására vagy egy mikrovilág leírására szolgált. Az adatközlőket szóban arra kértem, hogy mondjanak el egy történetet, egy mesét, vagy pedig fejezzék ki mindazokat a gondolatokat, amelyek eszükbe jutnak, amikor a képre néznek. Az utasítás nem zárta ki a képen látottak részletezését, azonban a résztvevőket megkértem, hogy ezt egészítsék ki saját gondolataikkal vagy bármilyen történettel. Ezáltal próbáltam kizárni egy megadott témakörnek köszönhető „alulteljesítést”. A szóbeli képleírás feladatot az összes adatközlő egyenként végezte, amikor csak egy adatközlő és az adatgyűjtő (vagyis a szerző) volt jelen. A képleírás feladatáról a vizsgálat résztvevőinek beleegyezésével magnófelvételek készültek, melyek rögzítésére: (1) az idősek esetében a saját szeretetothonbeli lakásukban került sor; (2) a fiatalok esetében pedig négy alkalommal a főiskolán, másik négy alkalommal az adatközlők munkahelyén, munkaidő után került sor. Az összes főiskolásnak elegendő ideje volt a narratívák létrehozására, hiszen a feladatvégzéskor két egymás utáni angol órájuk volt, vagy pedig épp befejezték az aznapi munkát. A magnófelvételeken szereplő narratívákat átírtam, melyek közül kettőt a 5. számú mellékletben mutatok be.



### 3.2.3.3. Eredmények

Az idősek többsége, közülük összesen hat adatközlő azt mondta el, amit a képen látott, azonban öt fiatal adatközlő egy fiatal királyról mondott el egy történetet. Az egyik idős adatközlő, A2F szintén egy történetet osztott meg az adatgyűjtővel, és egy másik idős, A1F a saját emlékeiről és tapasztalatairól beszélt. Két fiatal résztvevő a képen látottakat ecsetelte, és egy másik fiatal emlékeket idézett saját olvasmányáiból a spanyol inkvizícióról. A3F és A4F idős és B7M fiatal adatközlőket a kép Csipkerózsikára emlékeztette. A8M idős pedig Mark Twain: Koldus és Királyfi című regény tartalmát is röviden összefoglalta képleírásában.

A kreativitás első változóját, azaz a beszédmennyiséget a narratívák szószáma adta meg, melybe nemcsak angol, hanem magyar szavak is tartoznak, hiszen az adatközlők angol nyelvű képleírásaik során kódváltást is alkalmaztak. Az idősek hosszabb szóbeli narratívákat produkáltak, amelyeknek így a kvantitatív mértéke is nagyobb, mint a fiataloké. Azáltal, hogy az időseknek gazdagabb lexikális elemük volt, több emléket elevenítettek fel és gazdagabb élettapasztalatról tettek tanúbizonyságot. A 2. táblázatban szerepel: a) a két csoport által létrehozott narratívák karaktereinek a száma; b) az össz-szószám, amelybe az angol és magyar szavak mind beletartoznak; c) egy adatközlőre jutó átlagos szószám a magyar szavakat is tartalmazó angol narratívákban; d) az angol szavak száma; e) az ismétlődő angol szavak száma, mely azoknak a szavaknak a számát képezi, amelyek kétszer vagy többször is előfordulnak a két külön csoport szövegeiben. A táblázat utolsó, f) sora bemutatja, hogy a fogalmazásokban az összes angol szószám és az eltérő angol szavak száma hogyan aránylik egymáshoz az idősek és a fiatalok csoportjában. Ezt úgy kaptam meg, hogy a két csoport esetében külön-külön elosztottam az ismétlődő szavak számát az összes szószámmal. Az így nyert hányadosok alapján szintén következtethetünk a kreativitásra, hiszen minél kisebb a hányados, annál kreatívabb a csoport. Noha a két csoport esetében szignifikáns különbségek nem születtek az eltérő szószám és az összes szószám hányadosai között, az időskorúak esetében tendenciaszerűen nagyobb kreativitás mutatható ki, mint a fiataloknál. Megjegyzem, hogy ebben, az utóbbi részvizsgálatban azért vettem figyelembe csak az angol nyelvű szavakat, mert angol nyelvű narratívákról lévén szó azt kívántam feltárni, hogy az angol szóismétlések hogyan tükröződnek a kreativitásban.

2 táblázat: A szóbeli narratívák szószáma és karakterek száma

<b>Kvantitatív eredmények</b>	<b>1. csoport</b>	<b>2. csoport</b>
	<b>Idős adatközlők</b>	<b>Fiatal adatközlők</b>
a) Karakterek száma összesen	13614	7577
b) Angol és magyar szavak száma összesen	2703	1484
c) Egy adatközlőre jutó átlagos szószám a magyar szavakat is tartalmazó angol narratívákban	337,87	185,5
d) Angol szavak száma összesen	2564	1331
e) Ismétlődő angol szavak száma az összes adatközlő esetében a két csoportban	281	171
f) Az eltérő angol szószám és az összes angol szószám hányadosa	0,1095944	0,1152291

A leghosszabb és a legrövidebb narratívák beszédmennyiségét a szavak száma jelzi a 3. táblázatban. Ezek a szószámok a narratívák össz-szószámát, azaz az angol és magyar szavakat is tartalmazzák.

3. táblázat: A leghosszabb és a legrövidebb szóbeli narratívák szószáma

<b>1. csoport</b>			<b>2. csoport</b>		
<b>Idős adatközlők</b>			<b>Fiatal adatközlők</b>		
	A	A		A	A
	leghosszabb narratíva	legrövidebb narratíva		leghosszabb narratíva	legrövidebb narratíva
A1F	1114		B2F	338	
A3F		55	B4F		61

A 4. táblázat a kreativitásnak egy másik változóját: a narratív struktúrát, azaz a narratív mondatok számát mutatja be. Az elvárásokkal ellentétben az idősek képleírásaikban kevesebb narratív mondatot használtak, mint a fiatalok. A narratív mondatok százalékát külön-külön állapítottam meg a két csoport beszédprodukciónak mondatszámára alapján.

4. táblázat: A szóbeli narratívák narratív mondatai

<b>Adatközlők</b>	<b>A narratív mondatok száma</b>	<b>A narratív mondatok százaléka (%)</b>
1. csoport	35	13
2. csoport	44	33

A nyelvi komplexitást tekintve azt a hipotézist állítottam fel, hogy a fiatalok kreatívabbak, mint az idősek. Például Makoni és társai (de Bot és Makoni, 2005) az életkornak és az iskolázottságnak a narratívákra, a történetmesélésre, és a nyelvtani készségekre, ezen belül pedig a szintaktikai komplexitásra gyakorolt hatását kutatták az USA-ban élő kínai idősek esetében. A vizsgálati eredmények tükrében a szintaktikai komplexitás és az iskolázottsági szint között összefüggést állapítottak meg, viszont az életkor és a narratív komplexitás között nem fedeztek föl semmilyen kapcsolatot. Ugyanakkor, az életkor szignifikánsan és negatívan befolyásolja a teljes és „hallható” mondatok létrehozását.

Valószínűleg nemcsak a tartalom, vagy a változatos szókincs eredményez jó történetet, hanem a narratív mondatok struktúrái, a mondatfelépítések is hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a történet élvezetes legyen. A mondatkomplexitásról szóló eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat: A szóbeli narratívák mondat típusai

<b>Adatközlők</b>	<b>Az összes mondat-szám</b>	<b>Egyszerű mondatok (%)</b>	<b>Mellérendelő mondatok (%)</b>	<b>Alárendelő mondatok (%)</b>	<b>Összetett mondatok (%)</b>
1. csoport	254	54	15	30	45
2. csoport	130	51	19	29	48

Látható, hogy a két csoport között nincsenek nagy különbségek a mondat típusok száma és százaléka tekintetében. Mindkét csoport tagjai jobban kedvelték az egyszerű mondatokat, amelyeket számban az alárendelő mondatok és végül a mellérendelő mondatok követtek. Az egyszerű mondatok nagyobb számú alkalmazásával az adatközlők arra is törekedhettek, hogy mondandójuk világosabb legyen a hallgató számára, mint ha több összetett mondatban tolmácsolták volna gondolataikat. Az összetettebb mondatszerkezetek Robinson (1995) szerint is az üzenet érthetőségét nehezítik.

Lehetséges, hogy az idősek nyelvi produkcióit több narratív és összetett mondat tarkította volna, hogyha a szó szerinti képleírás helyett inkább történetmesélést választanak, hiszen történetmesélésük sokkal színesebb volt. Az életkorkülönbségek más vizsgálatokban is hiányoztak, amelyekben szintén képleírás volt a feladat (Burke, 1999: 18).

A kreativitásnak egy másik komponense a szókincs, amelyet a szavak matematikáján keresztül is meg lehet közelíteni. Gustav Herdan volt az, aki a *típus és a jel* matematikáját kidolgozta (Kiefer, 1968). E matematika szerint, a *jelként* értelmezett szavak a szöveg összes szavát (azaz a számítógép által megszámlált szavakat) képviselik. A jelként megállapított szavak számáról az 1. hipotézissel kapcsolatban már esett szó.

Herdan matematikája a *szótípusokkal* is foglalkozik, amely minket szintén érdekelhet a szóbeli narratívák kreativitásának felderítésében. A *típusként* értelmezett szavak azok, amelyek a teljes korpuszban csak egyszer fordulnak elő. Az idősek szóbeli narratíváiban előfordulnak olyan *típus* szavak, amelyek szokásos iskolai környezetben a szóbeli idegen nyelvi feladatokban nem tűnnek gyakoriaknak. Ezen kívül, általában ritka előfordulású szavak hiányoznak a jelen vizsgálat fiataljainak narratíváiból. Az 1. csoport tagjaitól származó *típus* szavak például: 1. (A1F) *remarkable* ‘figyelemre méltó’, (A3F) *mythical* ‘mítoszi’; (A4F) *causelessly* ‘indokolatlanul’, *contradictory* ‘ellentmondó’, *grotesque* ‘groteszk’, *innocent* ‘ártatlan’, *vibrating* ‘vibráló’; (A6F) *dull* ‘unalmas’, *imagination* ‘képzelet’; (A8M) *transfigured* ‘átszellemült’. Például a fiatal B5F adatközlő egy gyakoribb *típus* szót használt, a *bored* ‘unatkozó’ melléknevet, és hozzá hasonlóan A6F idős hölgy is alkalmazhatta volna a gyakoribb *boring* ‘unalmas’ szót, de ehelyett a ritkábban előforduló *dull* ‘unalmas’ melléknevet részesítette előnyben. Ebben a vonatkozásban kivételt képeznek a B6M fiatalembertől származó lexikális elemek: az *inquisition* ‘inkvizíció’ és a *heretics* ‘eretnekek’. Ezek meglehetősen ritka és egyben témafüggő szavak is az idegen nyelvű feladatokban.

Általában, elég gyakran használt melléknevek, mint amilyen a *fantastic* ‘fantasztikus’, *special* ‘speciális’ és *significant* ‘szignifikáns, fontos’ az A8M idős személy *típus* szavai voltak. Ilyen „szép” melléknevek helyett az egyik fiatal adatközlő, B6M képleírásában használt kevésbé „vonzó” *típus* szó a *rotten* ‘rothadt’ volt. Ebben az esetben a kép az adatközlőt a spanyol inkvizícióra emlékeztette, és ezért így fogalmazott: *It is a very peaceful picture but inside I think there are more rotten things. ‘Ez egy nagyon békés kép, de emögött, úgy gondolom, rothadtabb dolgok vannak’.*

Ezek az eredmények azt is jelzik, hogy az idősek hajlamosabbak az igényesebb kifejezőmód alkalmazására. Azonban, a fiatalok kommunikációs céljaik megvalósítása

közben valószínűleg nem érzik szükségét annak, hogy általában ritkábban előforduló szavak használatával hivatkozzanak.

Az eredmények rámutattak arra, hogy a névmáshasználati különbség nem számottevő az idősek és a fiatalok esetében, hiszen összességében szinte ugyanannyi névmással gazdagította mindkét csoport a szóbeli képleírást. Az idős adatközlők narratíváiban szereplő személyes, birtokos és határozatlan névmások csak 0,7%-kal haladták meg a fiatalok által használt személyes, birtokos és határozatlan névmásokat, hiszen az idősek által használt névmások 15,3%-át, a fiatalok által használt névmások pedig 14,6%-át teszik ki az összes szószámnak a két csoport esetében külön-külön. Ezek az eredmények akár csak a különféle névmásoknak az előfordulási gyakorisága számban és százalékban a 6. táblázatban látható. Az alanyi, tárgyi és visszaható névmásokat a személyes névmások tartalmazzák. Én egyértelműbb névmáshasználati különbséget valószínűsítettem a két csoportban, mivel Burke tanulmányában olyan példákra hivatkozik, amelyekben társalgásaik során az idősek több névmást és nem egyértelmű utalásokat/referenciákat alkalmaztak, mint a fiatal felnőttek (Burke, 1999: 5). Azonban ebben a vizsgálatban, amint láttuk, a két csoport narratívái nagyjából egyforma mennyiségben tartalmaztak névmásokat.

6. táblázat: A személyes, birtokos és határozatlan névmások száma (sz) és százaléka (%)

Csoport	Személyes névmások		Birtokos névmások		Határozatlan névmások		Személyes, birtokos és határozatlan névmások	
	sz	(%)	sz	(%)	Sz	(%)	sz	(%)
1. csoport	366	13,5	40	1,4	8	0,2	414	15,3
2. csoport	182	12	26	1,7	10	0,6	218	14,6

A szóbeli képleírás folyamatában az idősek többsége szó szerint vette az utasítást, (vagyis, hogy mondják el mindazt, ami eszükbe jut a kép láttán, akár mese, történet, vagy bármilyen gondolat formájában) mivel a legtöbben saját gondolataikat, különböző ötleteiket igyekeztek az adatgyűjtővel megosztani, olyan sorrendben, ahogy az eszükbe jutott. Noha az összes adatközlő ugyanazt az utasítást kapta, az idősek saját gondolataik kifejezését részesítették előnyben a képleírás keretén belül. Ők a kép különböző részeire összpontosítottak és azokat emelték ki. Ily módon került említésre A1F, A3F, A4F esetében a *a hosszú, hegyes cipő*, amit a képen látható fiú viselt, illetve az A8M adatközlő által megadott *nagy orr*, amellyel szintén a kislányt jellemezte. Ezek a kiemelt elemek különböző élményeket, tapasztalatokat mozgósítottak a memóriájukban, amelyeket az idősek ki is fejeztek. Például

A1F adatközlő arról kezd beszélni, hogy ilyen cipőben ő nem tud járni, és azt is hozzáteszi, hogy a tömegközlekedéssel való utazást is megnehezíti az ilyen cipő. Ugyancsak ez az adatközlő gondolatainak a füzérét azzal folytatja, hogy a mostani utazási szokásairól kezd el beszélni. A repülővel való utazás könnyű volta eszébe juttatta azokat a barátait, akik magángépükön utaznak. Végül narratíváját egy vicces élményével zárta, amelyben arról számolt be, hogy hogyan próbálkozott a motorkerékpár vezetésének elsajátításával. A8M adatközlő a képen látható kisfiú nagy orrának említése után rögtön hozzáteszi a következő mondatot: *I heard from someone that people who has<sup>7</sup> a big nose are always intelligent people.* ‘Valakitől hallottam, hogy azok az emberek, akiknek nagy orruk van, mind intelligensek’.

Az idősek közül ketten, A4F és A7F szintén részletkiemelést alkalmaztak a képleírás során. Ők az ábrázolt illető arckifejezését is fürkészték, amit *kifejezéstelennek, gondolat nélkülinek* és *üresnek* találtak. Ezzel ellentétben, a fiatal B8M adatközlő színpadi jelenetnek képzeletben a képen látottakat, és ő a színpadot látja üresnek, nem pedig a benne szereplő fiatalember, azaz rajzfigura arcát.

Az idősek közül csak az egyik, A5F adatközlő számára tűnik úgy, hogy a rajzfigura szépet álmodik, viszont két fiatal, B3F és B5F adatközlők úgy gondolják, hogy álmában a kisfiú megtalálja boldogságát. Nem kizárt, hogy e két fiatal személy esetében az álom összekapcsolódik a boldogtalanságból való menekülés lehetőségével, vagy a valóságban tapasztaltaknál boldogabb életérzéssel. Ezt a fajta kép által sugallt boldogtalan valóságot mindkét csoport részéről olyan negatív jellemzők, negatív töltetű leírások tükrözik, mint például: (A3F) *His clothing ... is abnormal and funny.* ‘Az ő ruhája ... abnormalis és vicces’; (A4F) *He is grotesque and crazy person.* ‘Ő egy groteszk és örült személy’; (A6F) *He looks very dull.* ‘Ő nagyon unalmasnak tűnik’. (B1F) *People didn't like him.* ‘Az emberek nem kedvelték őt’; (B2F) *He ... drank a lot and now had a headache... He was jealous.* ‘Ő ... sokat ivott és most fáj a feje ... Féltékeny volt’; (B3F) *...very ugly clothes.* ‘...nagyon csúnya ruhát’; (B4F) *The king is very very sad.* ‘A király nagyon-nagyon szomorú’; (B6M) *... there are more rotten things* ‘... rohadtabb dolgok vannak’. Két idős narratívája nem sugallt teljes boldogtalanságot, azonban a leírt személy vagy személyek boldogsága valami kívánnivalót hagy maga után: (A1F) *But I wonder what the young man and the young woman do together. How do they like each other? How?* ‘De én csodálkozom, hogy a fiatalember és a

---

<sup>7</sup> Nem jelzem mindenhol, de az eredeti, adatközlők által létrehozott szóbeli narratívákban rendszeresen előfordulnak helytelen formák.

fiatalasszony mit tudnak együtt csinálni. Hogyan szeretik egymást? Hogyan?’ [Az adatközlő azért találja viccesnek ezt a helyzetet, mert a frissen házasodott férj csak egy kicsit beszél felesége anyanyelvén, angolul.] (A7F) *I am sure he is ten, between ten and fifteen. ... But he is rather young for a love.* ‘Biztos vagyok benne, hogy ő tíz éves, tíz és tizenöt év közötti. ... De ő meglehetősen fiatal a szerelemhez’.

Az álomnak a boldogsággal való társítása helyett, az idősök inkább a valóságot fürkészik képleírásukban. Erre a valóság utáni vágyakozásra utalnak az olyan kijelentések, mint a következők: (A6F) *He surely, if he sleeps, he is a real boy.* ‘Ő biztosan, ha alszik, ő egy igazi fiú’; (A7F) *I am sure he is ten, between ten and fifteen... But sure not a it not a king, he is a child and the child is in a piece... sure that is a theatre and not a live person.* ‘Biztos vagyok benne, hogy ő tíz éves, tíz és tizenöt év közötti. ... De biztos, hogy ő nem király, ő egy gyerek, gyerek egy színdarabból ... biztos, hogy az egy színház és nem egy élő személy’; (A8M) *It’s sure that he is not on the Earth, he is in the Heaven.* ‘Bizonyára ő nem a Földön van, hanem a Mennyországban’.

A fiatalok nem foglalkoztak sokat a kép részleteinek a leírásával. Noha ilyen példák is akadtak, ők inkább egy fiatal hercegről vagy királyfiról mondtak el egy történetet.

Az adatközlők között akadtak olyan kitartó személyek is, akik a hirtelen eszükbe nem jutó megfelelő szavak keresgélését nem adták fel rögtön. Így például, az A1F idős adatközlőnek nem jutott hirtelen eszébe a *wheelchair* ‘kerekeszék’. Először ki is jelentette, hogy a szókincséből hiányzik a megfelelő, általa keresett szó, de ezt követően körülírta azt, és néhány mondattal később eszébe jutott a kifejezés a *chair with wheels* ‘kerekes szék’ formájában. Itt és a szövegátírat többi részében az XXX azonosíthatatlan szavak és kifejezések helyett áll.

*What’s so easy for us old people? To come by plane. Do you know why? Because you you sit in a. How do you say that walking XXX? I don’t know what the name of it is, you see. And then they take you for a until the plane, you sit down. Yes, it takes me into the. It has rolls. You may get a little table to use if I can’t walk. They come and take you. Yes, chair with wheels, wheels. And then you mustn’t take care with that outside, so it’s much easier, especially on big stations, Frankfurt for instance.*

‘Mi olyan könnyű számunkra, idős embereknek? Repülővel jönni. Tudod miért? Mert te te ülsz egy. Hogy mondják annak a sétáló XXX? Nem tudom, hogy mi annak a neve, látod. És akkor ők elvisznek téged egy a repülőig, te leülsz. Igen, az elvisz engem a. Görgői vannak. Kaphatsz egy kicsi asztalt használatra, ha nem tudsz járni. Ők jönnek és

elvisznek téged. Igen, kerekess kerekesszék. És akkor neked kint nem kell azzal foglalkozni, így ez sokkal könnyebb, különösen nagy állomásokon, Frankfurtban például.’

Voltak azonban idős és fiatal adatközlők is, akik nem törekedtek arra, hogy saját maguk idézzék fel vagy pótolják a hiányzó lexikális elemeket, hanem a legtöbb esetben az adatgyűjtőtől (az ő angoltanáruktól) várták a szavak megfejtését, vagy a magyar szavak, kifejezések angol nyelvű megfelelőjét. Az adatközlők többsége (kivéve a B5F és B7M fiatalokat, akik csupán angol szavakat és mondatokat használtak) akkor használt magyar szavakat, kifejezéseket, amikor nehéznek találta, hogy angolul fejezze ki magát. Íme egy példa erre az A6F idős adatközlőtől: *And maybe he is he is so deeply asleep that he seems he's real king and everything he wears is is the the the the* ‘És lehet, hogy ő ő olyan mélyen alszik, hogy ő egy igazi királynak tűnik, és minden, amit visel a a a a) az a része a a a lényének, királyságának, szóval annak, hogy ő egy királyfi’. Az idősekhez viszonyítva, akiknek narratívái 139 magyar szót tartalmaztak (mely az ő esetükben az összes szószám 5,14%-a), a fiatalok több, azaz 153 magyar szót használtak szóbeli narratíváikban (mely az ő esetükben az összes szószám 10,3%-a), és ezek közül a legtöbb segítségkérés céljából fogalmazódott meg, hogy a megfelelő szavak vagy kifejezések rendelkezésükre állhassanak. Erre példák: (B1F) *And the people didn't tell him that something wrong, but* ‘És az emberek nem mondták meg neki, hogy valami rossz, de’ *a háta mögött. Azt szokták mondani, hogy behind his back* ‘a háta mögött?’ (B3F): *He would like to* ‘Ő szeretne’ *irányítani? Nem az organization* ‘szervezés’, *mert az szervezni. Mondjuk irányítani egy országot az az hogy?*”

A fiatalok a narratív feladatvégzésük közben az adatgyűjtővel csak akkor kapcsolódtak párbeszédbe, amikor nyelvi problémáik voltak. Az idősek azonban kreatívabbnak bizonyultak a párbeszédhasználatot illetően, mivel ők vagy a kép rajzfiguráját szólították meg és kérdéseket tettek fel neki, vagy pedig az interjúkészítőnek szegeztek fel kérdést. Például A4F adatközlő Yorick-ként szólította meg a kisfiút: *Poor Yorick!* ‘Szegény Yorick!’ *What funny clothes do you have?* ‘Milyen vicces öltözéked van?’ *How shaky is your throne!* ‘Milyen roskatag a trónod!’ *Your crown is so little, that is for a baby well* ‘A koronád olyan kicsi, hogy az egy kisbabának jó’. A1F adatközlő pedig a következő kérdéseket címezte az adatgyűjtőnek: *Do you know why?* ‘Tudod miért?’ ... *And do you know why they came?* ‘És tudod, hogy miért jöttek?’ Lehetőség, hogy ők azért is éltek a párbeszéd lehetőségével, mert a személyes kontaktus, és a másik ember véleménye egy természetesebb kommunikációs módot eredményez az ő esetükben.



Ennek a vizsgálatnak az eredményeit is figyelembe véve nagyon valószínű, hogy a nyelvi kreativitás több tapasztalattal, beleértve a nyelvi tapasztalatot, és néhány más egyéni jellegzetességgel fokozható.

#### 3.2.3.4. Következtetés

A szóbeli képleírás folyamatában az idősekhez viszonyítva a fiatalok hajlamosabbak voltak arra, hogy vizuális tapasztalataikat a történetmesélés keretében adják vissza.

Amint az eredmények már mutatták, a hipotéziseket csak részben sikerült alátámasztani:

1. Az eredmények azt igazolták, hogy a szószámok által mért szóbeli narratívák mennyisége nagyobb volt az idős adatközlők esetében, mely az 1. hipotézist igazolta. Ezen kívül megnéztem a képleírásokban található szóismétléseket, és megvizsgáltam azt is, hogy hogyan aránylik egymáshoz az összes szószám és az eltérő szószám a két csoport esetében. Az így nyert eredmények azt mutatják, hogy az idősek által létrehozott narratívák tendenciaszerűen kreatívabbak, mint a fiataloké.

2. Az eredmények nem támasztották alá a 2. hipotézist, mert az idősek kevesebb narratív mondatot használtak, mint a fiatalok.

3. A 3. hipotézis, amely szerint az idősek kevesebb összetett mondatot használnak, nem nyert megerősítést, mivel úgy a fiatalok, mint az idősek hozzávetőlegesen ugyanannyi számban használtak egyszerű és összetett (mellérendelő és alárendelő) mondatokat.

4. A 4. hipotézist tekintve megállapítható az, hogy ebben a vizsgálatban az idősek több ízben használtak olyan szavakat, amelyek általában az osztálytermi idegennyelv-órákon a szóbeli feladatokban nem tűnnek gyakorinak. Ilyen szavak például a *causelessly* 'indokolatlanul', *grotesque* 'groteszk', *mythical* 'mítoszi', *transfigured* 'átszellemült' vagy a *vibrating* 'vibráló'. Az a tény, hogy narratíváikban az idősek kevesebb magyar szót használtak, mint a fiatalok, szintén arra utalhat, hogy az ő szókincsük változatosabb. Ezt a változatosságot fel is vállalják, nem a hencegés szándékával, hanem talán inkább csak attól a vágytól vezérelve, hogy önkifejezésük igényesebb lehessen.

5. Az 5. hipotézissel ellentétben az idősek szókincse körülbelül ugyanannyi névmást tartalmazott, mint fiatal társaiké, amely azt is jelezheti, hogy az időseknek nem akadt több problémájuk a megfelelő lexikális elemek felidézését illetően.

Az eredmények azt sugallják, hogy az idősek szóbeli képleírásai nyelvileg kreatívabbak, kivéve a narratív mondatokat és a mondatkomplexitást. Azt is érdemes megemlíteni, hogy feltevésemmel ellentétben az idősek nem produkáltak kevesebb összetett mondatot, hisz az idősek és fiatalok csoportjában hozzávetőleg azonos számú összetett mondatok születtek.

A fent említett eredmények a következőképpen foglalhatók össze: Vizsgálatomban a kreativitás és az életkor közötti kapcsolatot kívántam feltárni, és az adatok arra engednek következtetni, hogy az öregedés hatással van a kreativitásra. Van egy különbség, nevezetesen az, hogy az idősök körében az írott fogalmazásokban szerzett tapasztalatok fejlettebbek: ez egy halmozott/halmozódó sajátásnak tűnik. A szóbeli kreativitás különbözik az életkor szerinti csoportokban, de ez talán annak is köszönhető, hogy az idősök számára kevésbé ismerős az ilyenfajta előhívási vagy képleírási folyamat. Mindenesetre ennek a pontosabb feltárása további kutatást igényel.

A következő, 3.3. fejezetben ismertetett vizsgálatomban az értekezésem 9–14. kutatási kérdéseit igyekszem megválaszolni, és ezekben a válaszokban rejlő nyelvtanulási jellegzetességeken kívül további nyelvtanulással kapcsolatos jellegzetességek bemutatására is vállalkozom időskorú és fiatal nyelvtanulók esetében.

Az ide tartozó kutatási kérdések:

9. A nyelvi interferenciák közül melyik mutatkozik erősebbnek vagy legerősebbnek az idősök és a fiatalok csoportjában?

10. A bőbeszédűség gyakrabban jelentkezik az időskorú, mint a fiatal nyelvtanulóim esetében?

11. Az időskorú és a fiatal adatközlők esetében kimutatható-e valamilyen pozitív összefüggés a nyelvórai aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök között?

12. Kik kérdeznek gyakrabban az angol szavak helyes kiejtésére: az időskorú vagy a fiatal nyelvtanulók?

13. Az időskorúak vagy a fiatalok segítik egymást gyakrabban a nyelvtanulási folyamatban, és leginkább milyen fajta segítségnyújtással szolgálnak egymásnak az időskorú és a fiatal nyelvtanulók?

14. Az idős vagy fiatal nyelvtanulók angol nyelvhasználatában fordulnak elő gyakrabban a német, francia vagy más idegen nyelv alapú kódváltások? Milyen tényezőknek köszönhetőek ezek a fajta kódváltások?

### 3.3. Nyelvtanulás időskorban

#### 3.3.1. Bevezetés

A szakirodalomban az időskorúak második vagy idegen nyelv tanulását a nyelvmegtartás, a nyelvi felejtés vagy nyelvvesztés szemszögéből közelítették meg (pl. Bahrick, 1984; Clyne, 1977, 1982; de Bot és Clyne, 1989; de Bot és Lintsen, 1986; de Bot és Stoessel, 2000). Kivételt képez Polonyi (2013) vizsgálata az időskorúak idegennyelvtanulásáról a nyelvtanulási folyamat kezdetén. Ez a vizsgálat és néhány nyelvmegtartással, valamint nyelvleépüléssel kapcsolatos kutatás a következőkben kerülnek bemutatásra.

Kevesen kutatták az idegen vagy második nyelvek tudását és azok hanyatlását az időskorúaknál (de Bot és Makoni, 2005: 62). Bardovi-Harlig és Stringer (2010) összefoglaló munkájukban időskorúak nyelvi leépülésével kapcsolatos kutatásokról is számot adnak. Clyne (1977) összesen 800 Ausztráliában élő német és holland bevándorló és leszármazottaik nyelvvesztését és nyelvmegtartását vizsgálta második, azaz angol nyelvű spontán beszédében. Az eredmények azt mutatták, hogy az időskorú adatközlők kevésbé beszéltek folyékonyan második nyelvüket, és beszédükben megnövekedett az anyanyelvi transzfer, valamint a kódváltások száma (Clyne, 1982: 27). Ez a nyelvi jelenség olyan időskorúak esetében is megfigyelhető volt, akik munkahelyükön alkalmazásban álltak, és angol anyanyelvű házastársuk/élettársuk volt, azaz rendszeresen használták a második nyelvet. De Bot és Clyne (1989) arról számolnak be, hogy 1987-ben a Clyne által 1971-ben megvizsgált 200 holland adatközlőből 40 adatközlőt ők újból megvizsgáltak. Kutatásuk célja az volt, hogy a résztvevők nyelvmegtartásáról és nyelvvesztéséről longitudinális adatokat szerezzenek. Az adatok alapján az eltelt tizenhat év alatt meglepően kismértékű nyelvvesztés ment végbe mind a holland (anyanyelv), mind pedig az angol (második nyelv) esetében. A nyert eredmények azt is sugallják, hogy a vizsgálati alanyoknál is nyomon követhető egyfajta „kritikus küszöb”, melynek létezését Neisser (1984) javasolta. A „kritikus küszöb” felelős a második nyelv megtartásáért, vagyis az a nyelvi tudás, amely eléri a „kritikus küszöböt”, megmarad (Neisser, 1984). De Bot és Clyne (1989) szerint a „kritikus küszöb” nagy valószínűséggel fontos tényező a kisebbség nyelvmegtartásában vagy nyelvvesztésében. Ezt annál is inkább gondolják így, mert néhányan azon adatközlők közül, akiknek angol nyelvtudása idősebb korban leépült, fiatalabb korban alacsony szintű nyelvtudással rendelkeztek.

A nyelvleépülés kapcsán érdemes figyelembe venni, hogy ezt a nyelvi jelenséget különböző változók befolyásolják, melyek között Bardovi-Harlig és Stringer (2010) a nyelvi és a nyelven kívüli változókat különböztetik meg. A nyelvi változók a lexikális és morfoszintaktikai szintű nyelvi interferenciákkal, a nyelvi input gyakoriságával, a morfológiai

komplexitás elvesztésével kapcsolatosak, a nyelven kívüli változók pedig magukba foglalják a tanulók életkorát, a nyelvi input nélküli időszakot és a nyelvmegtartáshoz szükséges motivációt (Bardovi-Harlig és Stringer, 2010: 2).

Bahrck (1984) a spanyol mint idegen nyelv megtartását és leépülését vizsgálta 733 egyén esetében 50 éven keresztül. Bahrck mindegyik adatközlőjénél a nyelvtudás széleskörű aspektusait vizsgálta és arra jött rá, hogy az idegennyelv-tanulási folyamat befejezése után az első három-hat évben gyengül a legnagyobb mértékben a tanuló nyelvtudása. Ezután az elkövetkező 30 évben az adott idegen nyelv megtartása állandó marad, és csak ezt az időszakot követi a memória „végső hanyatlása” (Bahrck, 1984: 1) vagyis az idegennyelv-tudás egyre nagyobb mértékű hanyatlása. Ebben a vizsgálatban a nyelvtudás szintet felmérő feladatokban az idő előrehaladtával egyre gyengébb eredményeket értek el az időskorúak, mint a fiatalok. A nyelvtudás hanyatló jellege különösen a nyelvtani felismerés, a szórend, az olvasott szövegértés, a spanyol–angol és az angol–spanyol lexikális előhívás terén volt nyomon követhető. A vizsgálati eredmények nem mutattak hanyatlást a nyelvtani előhívást, az állandósult szókapcsolatok előhívását, valamint a spanyol–angol és az angol–spanyol szókincs felismerését illetően.

De Bot és Lintsen (1986) a német és francia mint idegen nyelvek megtartását vizsgálta holland idős és fiatal személyeknél. A vizsgálat résztvevői magas iskolai végzettséggel rendelkező, önálló életvitelt folytató, egészséges férfiak voltak. Az időskorú adatközlők több nyelvtani és lexikális hibát követtek el a német nyelvű spontán beszédükben. Levélírási feladatban viszont az időskorúak gördülékenyebben tudták magukat kifejezni, és kevesebb nyelvi hibát ejtettek, mint a fiatalok. A résztvevők önértékelése alapján idegen nyelvi fejlődés volt tapasztalható a középiskolai tanulmányok után a legmagasabb nyelvi szint eléréséig, és szinte semmilyen nyelvi változást nem tapasztaltak az idegennyelv-tudásuk tetőfoka és a jelenlegi nyelvtudásuk között. Ez az eredmény, vagyis az idegen nyelv idős korban való megtartása valószínűleg annak köszönhető, hogy az adatközlők a nyelvtanulási folyamat befejezése után is használták az idegen nyelvet.

Rosselli és munkatársai (1999) angol anyanyelvűek és spanyol–angol kétnyelvűek angol nyelvhasználatát vizsgálta spontán beszédben, mondatisméltés és képleírás feladatokban. A vizsgálatban összesen tizenöt 55 és 84 év közötti személy vett részt. Míg a spontán beszédben az angol egynyelvűek jobban teljesítettek a szemantikus verbális fluenciát illetően, a kétnyelvűek több szót alkalmaztak a képleírás feladatokban.

Pietilä (1989) az életkor fontosságát vizsgálta a második nyelv elsajátításában azáltal, hogy olyan amerikai finnek angol beszélt nyelvi produkcióját hasonlította össze, akik

felőttkorban, illetve gyerekként sajátították el az angol nyelvet. A vizsgálatban négy csoport adatközlő vett részt: idősorú bevándorlók (átlagéletkor: 82,8); aktívan dolgozó, azaz fiatalabb bevándorlók (átlagéletkor: 41,8); második generációs idősök; második generációs fiatalok.<sup>8</sup> A bevándorlók közül mindenki felnőtt korában (a 20-as éveikben) érkezett az USA-ba, így őik felőttkorban kezdték el tanulni a második nyelvüket, az angolt. A második generációs amerikai finn adatközlők pedig gyermekkorban sajátították el az angol nyelvet. A vizsgálati alanyok angol beszédét egyrészt anyanyelvi beszélők értékelték, másrészt pedig nyelvi (szókincs, nyelvtan, kódváltás, hezitáció és bőbeszédűség) szempontból vizsgálták. Az anyanyelvi beszélők értékítélete szerint az idősorú bevándorlók angol nyelvtudását (beleértve a fluenciát és az érthetőséget is) alacsonyabb szintűnek értékelték, mint a fiatalabb bevándorlókét. Viszont mindkét bevándorló csoport nyelvtudásához viszonyítva jobbnak ítélték a második generációs csoportok nyelvhasználatát, amely szerintük jobban megközelíti az anyanyelvűek beszédét. A nyelvi elemzések szintén kimutatták a bevándorló és a második generációs csoportok nyelvhasználatára közötti különbséget, valamint az idősorúak és a fiatalabb alanyok nyelvhasználatában mutatkozó különbségeket. Míg a bevándorló csoportok beszélt nyelvi produkcióit korlátozott szókincs és rövid mondatok jellemezték, a második generációs csoportok beszédét szignifikánsan több „ritkán vagy kevésbé gyakran előforduló” szó tarkította. A második generációs alanyok beszédében szinte nem is fordultak elő lexikális hibák, azonban a fiatalabb bevándorló csoport esetében szép számban, és az idősorú bevándorlók esetében ennél is gyakrabban fordultak elő ilyen típusú hibák. Ezek a fajta hibák különösen a nyelvi transzfernek voltak köszönhetőek. A nyelvtani hibák közül szignifikánsan több fordult elő a bevándorlók beszédében, és közülük is gyakoribb előfordulásúak voltak ezek a hibák az idősorúaknál, mint a második generációs csoportok esetében. Az idősorú bevándorlók több alkalommal váltottak kódot, mint a fiatalabb bevándorlók. Mind az idős bevándorló, mind pedig az idős második generációs adatközlők beszédét jobbnak jellemezték a hezitációk és a bőbeszédűség, mint a náluk fiatalabbak beszédét. Így például a hezitációk és a bőbeszédűség szempontjából Pietilä (1989) hasonlóságot fedezett fel az általa megvizsgált idősorúak második nyelve között és az idősorú nyelvhasználat között. Az életkor és a nyelvtanulás közötti összefüggést tekintve pedig az eredmények azt mutatják, hogy az adatközlők közül összességében magasabb nyelvi szintet értek el azok, akik a második nyelvet gyerekkorban sajátították el, mint akik felnőtt korban kezdték el a nyelvtanulást.

---

<sup>8</sup> A második generációs csoportok esetében Pietilä (1989) nem adta meg az adatközlők átlagéletkorát.

De Bot és Stoessel (2000) a nyelvmegtartás, illetve nyelvleépülés témakörén belül a gyerekkorban megtanult és hosszú ideig nem használt holland nyelvet vizsgálták két német anyanyelvű személy esetén. Az eredmények azt mutatták, hogy 30 évvel a nyelvtanulás és nyelvhasználat befejezése után is megőriznek a nyelvtanulók egy bizonyos nagyságú szókincset. A szókincs megtartásában nagy szerepe van a két nyelvben jelen lévő közös eredetű szavaknak, de úgy tűnik, hogy nemcsak a közös eredetű szavakat őrzi meg a memória. A szókincs megőrzését a vizsgálatnak különösen az a része támasztotta alá, amelyben az adatközlőknek olyan szavakat kellett memorizálniuk, amelyeket gyerekkorukban ismertek, de nem tudtak felidézni, azaz „rég” szavakat, és „új” szavakat, amelyek teljes mértékben ismeretlenek voltak az adatközlők számára, és amelyek mellesleg ritka előfordulású holland szavak voltak. Az így bemutatott szavak közül a régi szavakra jobban emlékeztek a vizsgálati alanyok, mint az új szavakra. Ezekből az eredményekből az is következik, hogy a nyelvtanulás szempontjából előnyt élveznek azok, akik gyerekkorukban, fiatalabb korukban tanulták a nyelvet, mint akik sosem találkoztak az illető nyelvvel (de Bot és Stoessel, 2000: 352).

Tudomásom szerint az idősek idegennyelv-tanulási folyamatát Polonyi (2013) kívül még nem vizsgálták. Polonyi (2013) azt kívánta feltárni, hogy a fiatalokhoz viszonyítva az időskorúak a nyelvnek mely aspektusait képesek sikeresen elsajátítani a nyelvtanulási folyamat elején. A vizsgálatban időskorúak két csoportja és fiatalok egy csoportja vett részt. Az időskorúak két csoportját összesen 33-an képezték: az 1. csoportban 14-en, a 2. csoportban 19-en vettek részt; a fiatalok csoportját pedig 25 egyetemi hallgató alkotta. Az időskorúak két csoportjának (1. és 2. csoport) az átlagéletkora: 67,42, illetve 61, a fiatalok csoportjának az átlagéletkora pedig 19.32. Eszközként Polonyi egy olyan mesterséges nyelvet használt, amely a szó- és nyelvtani szabálytanulást térképezte fel, és amely mind az implicit, mind pedig az explicit tanulás feltárására is alkalmas. Ez az „Állatfarm” néven ismert mesterséges nyelv egy kisebb szókészletből, azaz 20 főnévből és 10 (tárgyas) igéből állt, melyhez egy képsorozat is társult. A képsorozaton 20 állat volt látható, melyek 10 különböző cselekvést hajtottak végre. A három csoport közül azonban csak az idősek 1. csoportjánál és a fiataloknál alkalmazták ezt a 20 állatnévből és 10 igéből álló nyelvet, mivel az idősek 1. csoportjánál azt tapasztalták, hogy az adatközlőknek nem sikerül tanulni. Ezt a tanulásban bekövetkezett sikertelenséget például az okozta, hogy a vizsgálatban „túl sok volt számukra az inger, túl kevés idő állt a rendelkezésükre a válaszadásnál, ezért gyakran kifutottak az időből” (Polonyi, 2013: 98). Ennek köszönhetően az idősek 2. csoportjának esetében egyszerűsítették a mesterséges nyelvet, mely csak 10 főnevet és 5 igét tartalmazott. Ezen kívül, az elsajátítás feltételeinek

javítása érdekében, a vizsgálatba beiktattak egy hangos tréninget is, amikor nem csak látták, hanem hallották is a mondatokat.

A vizsgálat három szakaszból állt, melyek a következők: 1) Az első szakaszban az adatközlőknek anyanyelvükön kellett megnevezniük a bemutatott állatokat és cselekvéseiket. Ezt követően a tréning részben a vizsgálati személyeknek az volt a feladatuk, hogy megfigyeljék a bemutatott képeket, és hangosan olvassák fel a képeket leíró mondatokat a mesterséges nyelven. A vizsgálati alanyokat nem részesítették explicit információban a nyelvet, a lexikai elemeket, a nyelvtani szabályokat illetően, a mesterséges nyelvel kapcsolatos ismeretüket a bemutatott képekből és a hozzájuk tartozó mondatokból kellett megszerezniük. 2) A második vizsgálati szakaszban került sor a tesztfeladatokra, melyekben az adatközlőknek kép–szó, illetve kép–mondat társításokat kellett elvégezniük. Ebben a feladatban Polonyi a szó-, illetve szabálytanulást vizsgálta azáltal, hogy a vizsgálat résztvevői helyesen tudták-e asszociálni a képeken látható állatokat és cselekvéseiket a mesterséges nyelvű szavakkal, mondatokkal. A tesztmondatokban szereplő igéket és tárgyakat egy olyan nyelvtani rendszer határozta meg, ami két szabályon alapult: egy tárgyeset és egy nyelvtani nem szabályon. A tesztfeladatokat egy rövid interjú követte, amely azt kívánta feltárni, hogy az adatközlők felismerték-e és meg tudták-e fogalmazni a mesterséges nyelv szabályait. A tesztfeladatokat egy tréning követte. 3) A vizsgálat harmadik szakaszában tesztfeladatok elvégzésére került sor, amikor a kép–mondat társításokat kép–szó társítások követték, majd pedig az interjú. A vizsgálat első napján a tanulás implicit módon történt, a második napon pedig inkább explicit módon tanulták a mesterséges nyelvet a vizsgálat résztvevői.

A Polonyi (2013) által bemutatott mesterséges nyelv tanulási folyamatban a következő eredmények születtek:

1) Az idősek jobb eredményeket értek el a nyelvi tesztelés során, mint az interjúban, ahol szavakat és szabályokat kérdeztek ki a vizsgálati alanyoktól. Tehát az időseknél nehezebb volt a szavak felidézése, mint ugyanazon szavaknak a felismerése.

2) Általánosságban a fiatalok sikeresebbnek bizonyultak a nyelv tanulásban, mint az időskorúak.

3) A vizsgálati résztvevők sikeresebbek voltak a szavak, mint a nyelv tanulásában, más szóval, a nyelv tanulás nagyobb nehézséget okozott az adatközlőknek, mint a szavak elsajátítása. Polonyi szerint ez az eredmény azt is jelezheti, hogy a szókincsnek egy kritikus méretet kell elérni ahhoz, hogy a nyelvtani fejlődés könnyebben elindulhasson (Polonyi, 2013: 88).

4) A fiatalok jobban teljesítettek szófelismerés (kép–szó társítás) és szófelidézés (interjú) feladatokban, tehát ők sikeresebben sajátították el a szavakat, mint az idősek. A két idős csoport közül pedig a 2. csoport tanulói sikeresebbnek bizonyultak a szótanulást illetően. Ez a különbség arra utal, hogy a “hatékony szótanulási mechanizmusok érett korban is hozzáférhetőek maradhatnak, ha a tananyag mérete megfelelő, és könnyítettek a tanulás feltételei”. Polonyi ehhez még azt is hozzáteszi, hogy „időseknél a *mély vízbe dobás* nem segít, ha idegennyelv-tanulásról van szó” (Polonyi, 2013: 107). Az is kiderült, hogy az idősek reakcióideje a különböző feladatokban hosszabb, mint a fiataloké. Az eredmények viszont azt is megmutatták, hogy az idősek két csoportjában nagy volt a szórás a reakcióidőt illetően, és voltak olyan idősek is, akik a szófelismerési feladatot nagy pontossággal végezték. Ezek alapján Polonyi megállapítja, hogy az életkor alapján minden idős embernél nem tekinthetjük azonosnak a tanulási képességet (Polonyi, 2013: 110).

5) A több nyelv ismerete és a nyelvtanulásban elért siker között nem mutatkozott pozitív összefüggés. Más szóval, nem teljesítettek jobban, azaz nem bizonyultak sikeresebb tanulónak azok a fiatalok és idősek, akik több nyelvet ismernek.

Az eredmények alapján Polonyi (2013) azt a következtetést vonta le, hogy a nyelvtani magyarázatok és a szabályok tudatosítása valószínűleg jelentős szerepet kapnak felnőttkori nyelvtanulás esetén. Tehát a felnőtt nyelvtanulók számára a nyelvtani szabályokkal kapcsolatos konkrét magyarázatok az ideálisak, viszont a lexikális tanulás az implicit módszerrel is sikeres lehet.

Jelen kutatásomnak célja az időskorúak néhány nyelvtanulási jellegzetességének a feltárása, és annak a vizsgálata, hogy bizonyos nyelvtanulási jellegzetességek eltérnek-e egymástól az idősek és a fiatalok esetében. A kutatási cél eléréséhez néhány idegennyelv-tanulási és nyelvhasználati jellemzőt, nyelvi attitűdöt, valamint nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiát igyekszem feltárni. A 3.3.3.1 alfejezetben kerül sor az idegennyelv-tanulási és nyelvhasználati jellemzők kategóriáján belül a következők vizsgálatára: a nyelvi interferencia, a bőbeszédűség, a „nyelvem hegyén van” jelenség és a feladatok gyors értelmezése anyanyelvre való fordítással. A 3.3.3.2. alfejezetben a nyelvi attitűdöket, a 3.3.3.3. alfejezetben pedig a következő nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiákat vizsgálom: kognitív, metakognitív, társas–érzelmi, visszaszerzési/visszakeresési és kommunikációs stratégiák.

Az idegennyelv-tanulási és nyelvhasználati jellemzők, nyelvi attitűdök, valamint a nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák témakörén belül elsősorban a következő kérdéseimre keresem a választ:



A német és a francia nyelvi interferenciák közül melyik mutatkozik erősebbnek vagy legerősebbnek a megvizsgált idős és fiatal nyelvtanulók angol nyelvi beszédében?

Az időseknél vagy a fiataloknál jelentkezik gyakrabban a bőbeszédűség?

Az időskorú és a fiatal adatközlők esetében kimutatható-e valamilyen pozitív összefüggés a nyelvével aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök között?

A nyelvtanulási stratégiák közül a kognitív, metakognitív vagy a társas-érzelmi stratégiákhoz tartozó stratégiatípusok közül alkalmaznak többfélét az időskorú nyelvtanulók?

Az időskorú vagy a fiatal nyelvtanulók kérdeznak gyakrabban az angol szavak helyes kiejtésére?

Az időskorúak vagy a fiatalok segítik egymást gyakrabban a nyelvtanulási folyamatban?

Az idős vagy fiatal nyelvtanulók angol nyelvhasználatában fordulnak elő gyakrabban a német, francia vagy más idegen nyelv alapú kódváltások?

### **3.3.2. Módszer**

#### **3.3.2.1. Vizsgálati személyek**

Az időskori nyelvtanulási jellegzetességeket vizsgáló kutatásban tíz időskorú (75 és 93 év közötti) személy vett részt. Vizsgálati kontrollcsoportként (23 és 39 év közötti) főiskolás hallgatókat is bevontam a kutatásba, akik értekezésemben a fiatalok vagy fiatal felnőttek csoportját képezik. Előbb bemutatom az időskorúakat, majd pedig a fiatalok csoportját.

A vizsgálatban mind az időskorú, mind pedig a fiatal adatközlők nevét a személyiségi jogok tiszteletben tartása végett megváltoztattam.

#### ***Időskorúak***

Az időskorú adatközlők két budapesti szeretetotthon lakói, akiknek 2007 tavasza és 2009 nyara között tartottam nyelvévelórákat. Mindkét szeretetotthonban az időskorúak egy-egy csoportban vettek részt az angol nyelvévelórákon. Az egyik csoportban a kezdőbb és haladóbb/újrakezdő nyelvtanulók együtt vettek részt az órákon. Az 1. táblázat bemutatja az időskorúaknak a megváltoztatott nevét, életkorát, fiatalkori foglalkozását, angol nyelvi szintjét, valamint az angol és más nyelvtudásukkal kapcsolatos tapasztalataikat. A táblázatban bemutatott adatok tehát feltárják, hogy az időskorúak fiatalabb korokban hol/hogyan, hány évig tanulták az angol és a többi idegen nyelvet, illetve az is kiderül, hogy a nyelvévelórákon kívül az angol és a többi idegen nyelvet az időskorúak használták-e életük korábbi szakaszaiban és, hogy mostanában, azaz a közös angol nyelvévelóráink időszakában szokták-e használni ezeket a nyelveket. Az adatközlők életkorát a 2008-as évre adom meg. Az 1.

táblázatban szereplő adatokat kérdőíves felmérés útján nyertem. A kérdőívet a tanulók szabadidejükben töltötték ki.

Vizsgálatomban a résztvevő időskorú adatközlők angol nyelvi szintjei a *Közös Európai Referenciakeret* (2002; Figueras és Noijons, 2009) szintrendszere szerint a következők: (1) a kezdő szintű tanulók nyelvi szintje az A1, azaz minimumszintnek felel meg; (2) a haladó szintű nyelvtanulók nyelvi szintje a B1–B2 szintnek, azaz a küszöbszintnek és kilépő szintnek felel meg.

Az adatközlőknek a *Közös Európai Referenciakeret* szerinti szintekre való besorolását a nyelvórai tapasztalataim, a nyelvtanulóknak az 1. és a 3. táblázatokban összefoglalt angol nyelvi tapasztalatai, valamint a nyelvórákon használt nyelvkönyvek is alátámasztják.

Az 1. táblázatban az időskorú adatközlőknek az angol nyelvtudás szintjét kezdő, illetve haladó nyelvi szintekként különböztetem meg. A továbbiakban a nyelvi példák bemutatásakor is e két nyelvi szint szerint csoportosítom mind az időskorú, mind pedig a fiatal nyelvtanulókat.

A nyelvtanulási jellegzetességeket bemutató fejezetben és a szövegátiratban a megszólalások előtt az időskorúakra a nevek kezdőbetűi utalnak, melyeket az 1. táblázat első oszlopa zárójelben tartalmaz a nevek után. (A tanárt a *T* kezdőbetű jelzi majd.)

Az időskorúak 1. csoportjának tanulói: Édua, Ildi, Laura, Margit, Timi, Wendie, akik közül Édua, Ildi és Timi kezdő nyelvtanulók, a többiek pedig a haladó szintű nyelvtanulók. Az időskorúak 2. csoportjának tanulói: Aranka, Fatima, János, Noémi, akik angol nyelvből haladó szinten vannak.

Az időskorú adatközlők átlagéletkora 82,8 év. Közülük a kezdő nyelvtanulók átlagéletkora 85,66 év, a haladó nyelvtanulók átlagéletkora pedig 81,57 év.

Közülük három tanulónál érhető tetten fizikai elváltozás a saját fiatakorukhoz képest: Ildi és Laura halláskészségük csökkenésére panaszkodtak, Fatima pedig betegség következtében több évvel ezelőtt elvesztette a látását. Ettől függetlenül tanuló társaikhoz hasonlóan ők is lelkesen és aktívan igyekeztek részt venni a nyelvórákon.

1. táblázat: Az időszerűeknek az angol és más nyelvtudásukkal kapcsolatos tapasztalatai

Az időszerűek neve és életkora	Fiatalkori foglalkozás	Angol nyelvi szint	Angol nyelvi tanulmányok	Angol nyelv használata iskolán / magánórákon kívül	Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok	Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül
Édua (É): 77 év	gyermek-orvos	kezdő	fél évig különórán a középiskolában	nem használta	német: általános- és középiskolában 7 évig; latin: középiskolában és az egyetemen 6 évig; francia: középiskolában 4 évig; eszperantó: nyelvtanfolyamon 1,5 évig felnőttkorban	németet a családban, rokonságban; latint a templomban, temetésen; eszperantót baráti és orvosi csoportokban, nyelvi szaktáborokban, rendezvényeken: kötetlen beszélgetéseken kívül előadásokat hallgatott, tartott és meg is beszélt ezeket más résztvevőkkel. Olvasott is eszperantó nyelven.
Ildi (I): 87 év	vezető beosztású kereskedő	kezdő	Magánúton	kirándulások alkalmával	német, francia: általános- és középiskolában 4, illetve 6 évig; szerb, orosz: magánúton; a nyelveket egy életen át tanulta, mindig érdekelték a nyelvek	német, francia, szerb, orosz nyelveket utazás és barátok látogatásakor
Timi (Ti): 93 év	óvónő	kezdő	magánórákon	nem használta	német: anyanyelve, iskolában is németül tanult; francia: magántanártól három hónapig	németet a családban, baráti körben; német nyelven szeret olvasni, tévét nézni és rádiót hallgatni

Az idősorúak neve és életkora	Fiatalkori foglalkozás	Angol nyelvi szint	Angol nyelvi tanulmányok	Angol nyelv használata iskolán/ magánórákon kívül	Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok	Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül
Aranka (A): 75 év	építész-mérnök	haladó	gimnáziumban 1 évig, tanfolyamokon és magánúton kb. 15 évig	két alkalommal járt az USA-ban, ahol összesen 3,5 hónapig tartózkodott és ottani nyelvtanfolyamon is részt vett az egyik felsőoktatási intézményben, itthon is rendszeresen használta az angolt szerzetesként a külföldi rendtársakkal beszélgetés és levelezés útján	német: általános iskolában 4 évig; francia: középiskolában 6 évig, az egyetemen 1 évig, majd tanfolyamokon és magánúton; latin: középiskolában 6 évig; orosz: gimnáziumban és egyetemen 6 évig	németet a németországi tartózkodásai folyamán; latint a templomban; franciául szokott olvasni
Fatima (F): 90 év	tanár	haladó	magánúton 1 évig	férjét gyakran elkísérte nemzetközi konferenciákra, amit vacsora, bál követett; angolul is rengeteget olvasott	német, francia: általános- és középiskolában (francia intézetben) 9 évig; latin: 1 évig	németet a családban; németet, franciát utazások során; rengeteget olvasott ezeken a nyelveken
János (J): 83 év	mérnök	haladó	magánúton, amerikai katonák körében tanulta Németországban	külföldi tartózkodás, utazások során, olvasott és angol nyelvű verseket is tanult	latin: 8 évig; német: 6 évig; francia: 4 évig általános- és középiskolában; olasz, német, orosz, finn nyelvek: magánúton 2–3 évig	németet és franciát a külföldi tartózkodása alatt másfél évig és később utazások során; ezeken a nyelveken olvasott is

<b>Az időszerűak neve és életkora</b>	<b>Fiatalkori foglalkozás</b>	<b>Angol nyelvi szint</b>	<b>Angol nyelvi tanulmányok</b>	<b>Angol nyelv használata iskolán/ magánórákon kívül</b>	<b>Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok</b>	<b>Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül</b>
Laura (L): 85 év	közgazdász, tolmács	haladó	gyerekkorban a családban, angol nevelőnője is volt; felnőtt korában is élt angolok között	a családban, rokonságban, barátokkal, ismerősökkel, munkája és külföldi utazások során; mostanában is szokott beszélgetni és levelezni angolul a rokonokkal, ismerősökkel; angol nyelvű műsorokat néz a tévében	német, francia: általános-, középiskolában 7, illetve 4 évig	németet a családban, a munkahelyen és külföldi tartózkodása, utazásai során; mostanában is szokott beszélgetni és levelezni német ismerőseivel; német nyelvű műsorokat néz a tévében
Margit (M): 76 év	műszaki rajzoló, banki előadó	haladó	néhány magánórán és autodidakta módon	angol nyelven olvasott	német: általános- és középiskolában 8 évig; latin, francia: középiskolában 4 évig	németet a családban és külföldi utazások során; franciát a svájci tartózkodások alkalmával; mindkét nyelven levelezéseket is folytatott; mostanában is meg szokta hallgatni a német nyelvű híradót
Noémi (N): 83 év	könyvelő, idegenvezető	haladó	gimnáziumban 4 évig, angol nyelvvizsgája van	a munkahelyen és utazások során használta; mostanában is szokott angolul olvasni, de ritkábban	német: általános iskolában 6 évig; francia: gimnáziumban 4 évig, orosz: magántanárnál ; német és orosz nyelvvizsgája van	németet a családban, munkahelyen; felnőttként 3 évig Ausztriában élt; orosz a munkahelyen; mostanában is szokott néha német nyelvű TV műsorokat, nézni, és gyakran olvas német nyelvű könyveket, újságokat, képeslapokat

Az időskorúak neve és életkora	Fiatalkori foglalkozás	Angol nyelvi szint	Angol nyelvi tanulmányok	Angol nyelv használata iskolán/ magánórákon kívül	Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok	Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül
Wendie (W): 79 év	könyvelő, könyvelési ellenőr, könyvtáros	haladó	tanfolyamon; 1950-ben sikeres külkereskedelmi alapfokú angol nyelvvizsgát tett	a munkahelyen, utazások során Angliában és az Egyesült Államokban; néha mostanában is megkéri, hogy fordítson kisebb szövegeket angol nyelvről magyarra vagy fordítva, egy alkalommal pedig angol vendégpapnak tolmácsolott a szeretetotthonban, néha angol nyelvű műsorokat is néz a <i>Mezzo</i> és <i>Travel</i> tévécsatornákon	német: általános iskolában 6 évig; latin: általános iskolában 6 évig; francia általános iskolában 4 évig; 1970-ben sikeres külkereskedelmi középfokú és felsőfokú német nyelvvizsgát tett	németet hallotta a családban, később utazások során és német vendégekkel használta, akik évekig rendszeresen látogatták; franciát utazások során; latint a templomban; mostanában német és francia nyelven is meghallgatja az operákat a <i>Mezzo</i> tévécsatormán

Az időskorú adatközlőimmel 2008 januárjában Folstein-féle Mini Mentál státusz vizsgálatot (Folstein és mtsai, 1975; Janka és mtsai, 1988; Tariska és mtsai, 1990) végeztem, amely alkalmas a demenciák azonosítására és súlyossági fokuk megítélésére. Ez a Mini Mentál teszt a 6. számú mellékletben található. A tíz feladatban 26 és a maximális 30 pontszám között teljesített mindegyik időskorú személy. A tesztben elért 26–30 pont azt mutatja, hogy a vizsgált személyeknél nem áll fenn semmilyen fokú demencia, vagyis a mentális státusuk normál állapotú. Ezek az eredmények a 2. táblázatban láthatók.

Az időskorúaknak a legnagyobb gondot a 4. feladatban kért szóismétlés okozta. Itt a 2. feladatban elhangzott és a vizsgálati alanyok által elismételt három szót a 3. feladat után újból fel kellett idézni. Nyolc adatközlő ebben a feladatban veszített el 2 vagy 3 pontot.

2. táblázat: A Mini Mentál tesztben elért pontszámok

<b>Időskorú adatközlők</b>	<b>A Mini Mentál tesztben elért pontszámok</b>
Aranka	27
Édua	28
Fatima	27
Ildi	27
János	28
Laura	27
Margit	30
Noémi	26
Timi	27
Wendie	27

Az elért eredmények azt igazolják, hogy az összes időskorú adatközlő mentális státusa normál állapotú. Más szóval, az időskorú vizsgálati alanyok szellemileg épek, semmiféle mentális leépülés nincs náluk, vagyis az esetleges demencia kérdésének tekintetében ugyanolyan szellemi állapotban vannak, mint a náluk fiatalabb felnőttek, akkor is, ha vannak mennyiségi különbségek, mint például a hozzáférési sebesség vagy az ismétlések szükséges száma.

### ***Fiatalok, kontrollcsoport***

A vizsgálatban bemutatott fiatalok vagy fiatal felnőttek egy budapesti főiskola hallgatói, akik két különböző csoportban tanulták az angol nyelvet heti két alkalommal két-két órában.

A 3. táblázatban a fiataloknak a megváltoztatott neve, az életkora (2008-ban), az angol nyelvi szintje és az ő angol, illetve más nyelvvél/nyelvekkel kapcsolatos tapasztalataik kerülnek bemutatásra. A táblázatban bemutatott adatok tehát feltárják, hogy a fiatalok hol/hogyan, hány évig tanulták az angol és a többi idegen nyelvet a főiskolára való bekerülésük előtt, illetve az is kiderül, hogy az osztálytermi nyelvtanuláson kívül az angol és a többi idegen nyelvet a fiatalok szokták-e használni. A nyelvtanulási jellegzetességeket bemutató fejezetben és a szövegátíratban a megszólalások előtt a fiatalokra a keresztnév kezdőbetűi, vagy első két betűi utalnak, melyeket a 3. táblázat első oszlopa zárójelben

tartalmaz a nevek után. (A tanárt a *T* kezdőbetű jelzi majd.) A 3. táblázatban szereplő adatokat kérdőíves felmérés útján nyertem. A kérdőívet a tanulók otthon töltötték ki szabadidejükben.

Akárcsak az időskorúak esetében, a fiatalok életkorát is a 2008-as évre adom meg. A fiatal felnőttek átlagéletkora: 34 év. A kezdő szintű fiatalok átlagéletkora 34,75 év, a haladó szintű fiatalok átlagéletkora 33,5 év.

Noha a főiskolán a nyelvi csoportokat a hallgatók nyelvtudás szintjének megfelelően állítják össze a tanév elején megíratott szintfelmérő dolgozatok alapján, az ebben a dolgozatban bemutatott két csoportban is vannak kezdőbb és haladóbb nyelvtanulók. Akárcsak az időskorú adatközlők esetében, a fiatal adatközlők angol nyelvi szintjeit is a *Közös Európai Referenciakeret* (2002; Figueras és Noijons, 2009) szintrendszere szerint állapítottam meg, amely szerint:

- (1) a kezdő szintű tanulók A1–A2 nyelvi szintnek, és a
- (2) a haladó szintű nyelvtanulók a B1–B2 nyelvi szintnek felelnek meg.

A 3. táblázatban előbb a kezdő, majd pedig a haladó szintű fiatal nyelvtanulókat mutatom be a keresztnévük szerinti ábécé sorrendben. A fiatalok két külön csoportban tanulták az angol nyelvet. Az 1. csoport tanulói Adél, Claudia, Juli és Kati, akik közül Claudia és Kati kezdő szintű nyelvtanulók. A 2. csoport tanulói Anett, Atanáz, Hilda, Kázmér, Kincső és Krisztina. Közülük Atanáz és Kázmér kezdő, a többi pedig haladó szintű nyelvtanuló.



3. táblázat: A fiataloknak az angol és más nyelvtudásukkal kapcsolatos tapasztalatai

A fiatalok neve és életkora	Angol nyelvi szint	Angol nyelvi tanulmányok a főiskola megkezdése előtt	Angol nyelv használata iskolán/ magánórákon kívül	Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok	Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül
Atanáz (At): 39 év	kezdő	gimnáziumban 4 évig	Keveset.	orosz: általános iskolában 4 évig	Nem.
Claudia (C): 30 év	kezdő	magánúton 1 évig	Főiskolás hallgatóként olvasás (könnyített olvasmányok inkább), filmnézés (angol felirattal), utazások alkalmával (Svájcban, Horvátországban).	orosz: általános iskolában 4 évig; latin: középiskolában 3 évig; német: magántanárnál 1,5 évig	Ritkán.
Kázmér (Ká): 33 év	kezdő	munkahelyen 7 hónapig	Külföldi utazások során és mozifilmeknél.	orosz: általános iskolában és középiskolában 7 évig	A Szovjetunióban edzőtáborban.
Kati (K): 37 év	kezdő	magántanárnál 1 évig	Főiskolás hallgatóként olvasott angol nyelvű könyveket, vagy inkább csak kivonatokat. Előtte nem használta.	német: általános iskolában 9 évig; orosz: általános iskolában és középiskolában 6 évig	A németet rokonokkal, tévénézéshez, és a gyerekeinek alsóban tudott segíteni a tanulásban. Az orosz nem használta.
Anett (An): 35 év	haladó	középiskolában, tanfolyamokon, OKJ-s képzésen, magántanárnál 5 évig és még alkalmanként	Nem.	orosz: általános iskolában 3 évig	Nem.
Adél (A): 39 év	haladó	középiskolában 2 évig	Nem.	orosz: általános iskolában és középiskolában 10 évig	Nem.
Hilda (H): 33 év	haladó	gimnáziumban 4 évig	Külföldön, rádió, TV, zene.	orosz: általános iskolában 5 évig	Nem.
Juli (J): 32 év	haladó	szakképző iskolában 2 évig	Igen, külföldön.	orosz: általános iskolában 4 évig; francia: gimnáziumban 2 évig; német: gimnáziumban 2 évig	Nem.
Kincső (Ki): 23 év	haladó	általános és középiskolában 14 évig	Nem.	német: gimnáziumban 4 évig	Nem.

A fiatalok neve és életkora	Angol nyelvi szint	Angol nyelvi tanulmányok a főiskola megkezdése előtt	Angol nyelv használata iskolán/ magánórákon kívül	Más (német, francia, orosz stb.) nyelvi tanulmányok	Más (német, francia, orosz stb.) nyelv/nyelvek használata iskolán kívül
Krisztina (Kr): 39 év	haladó	gimnáziumban, magántanárnál 10 évig	Sportolóként sokszor volt külföldi csapattársa. Velük beszélt alapszinten, könnyebb könyveket olvas, CNN-t néz, külföldön is szokta használni.	orosz: általános iskolában és gimnáziumban 8 évig	Nem.

Adélnak és Julinak a mindössze két évnyi angol nyelvi előtanulmányaik ellenére a főiskolán gyors ütemben fejlődött a nyelvtudásuk, ami többek között nem kis mértékben köszönhető a nyelvtanulási motivációjuknak, szorgalmuknak és kitartásuknak. Talán az sem elhanyagolható tényező, hogy ezek a hallgatók a főiskolai nyelvi képzésük második és harmadik évében egy kisebb, négytagú nyelvi csoportban tanulták az angol nyelvet. Az ugyancsak ebben a csoportban tanuló Claudia és Kati a tanulótársaikhoz képest lemaradással küszködtek, hiszen csak egy évnyi angol nyelvtanulási háttérrel rendelkeztek. Ők a főiskolai időszakot megelőzően nem iskolai keretek között, hanem magántanárral tanulták az angol nyelvet.

Az 1. (azaz a négytagú) csoport tagjai 2006 szeptemberében kezdték el nyelvi képzésüket a főiskolán két nagyobb létszámú nyelvi csoport tagjaiként. 2007 szeptemberétől viszont ők négyen egy külön csoportban tanulták a nyelvet, és a magnófelvételeket is ekkortól készítettem velük 2009 januárjáig. Ebben, az 1. csoportban mind a négy tanuló jól ismerte egymást, Claudia és Juli pedig nemcsak a főiskolán tanultak együtt, de ugyanazon a munkahelyen is dolgoztak. A 2. (azaz a hattagú) csoport tagjai 2007 februárjában vagy 2007 szeptemberében kezdték el a nyelvtanulást a főiskolai képzés keretein belül, viszont a magnófelvételeket 2008 tavaszán készítettem velük. A 1. csoporthoz viszonyítva a 2. csoport tanulói nem ismerték olyan jól egymást.

### 3.3.2.2. Vizsgálati eszközök és adatvizsgálat

A nyelvtanulási jellegzetességek vizsgálata céljából a saját nyelvóráimon az adatközlők hozzájárulásával magnófelvételeket készítettem diktafon segítségével. Majd ezekről a hangfelvételekről szövegátíratot készítettem. A szövegátírat szószáma és a karakterek száma

(szóközökkel) a 4. táblázatban található az összes nyelvtanuló, valamint az időskorú és a fiatal nyelvtanulók esetében külön-külön.

Az 5. táblázatban pedig az idősek és fiatalok szövegének szószáma (sz) és karaktereinek (k) a száma található. A táblázatban szereplő szavak és karakterek száma a szövegátiratnak abból a szövegrészből származnak, amelyből hiányoznak a tanár megszólalásai, a kerek és szögletes zárójelbe tett részek, magyarázatok és a megszólalók kezdőbetűi (a kettőspontokkal együtt).

4. táblázat: A szövegátirat szószáma és a karakterek száma (szóközökkel)

A szövegátirat szószáma: 170785	A szövegátirat karaktereinek a száma: 927394
Az időskorúak nyelvórái alapján készített szövegátiratok szószáma: 140485	Az időskorúak nyelvórái alapján készített szövegátiratok karaktereinek a száma: 770837
A fiatalok nyelvórái alapján készített szövegátiratok szószáma: 30300	A fiatalok nyelvórái alapján készített szövegátiratok karaktereinek a száma: 156557

5. táblázat: Az idősek és fiatalok szövegének szószáma (sz) és karaktereinek (k) a száma

Idősek						Fiatalok					
Kezdők		Haladók		Összesen		Kezdők		Haladók		Összesen	
sz	k	sz	k	sz	k	sz	k	sz	k	sz	k
19528	106108	68798	396954	88125	502039	8760	47288	9915	53581	18675	100869

Az időskorúak esetében 54 alkalommal fordult elő, hogy az idős és kezdő nyelvtanulók egyszerre mondták ugyanazt a szót, szavakat, kifejezéseket, vagy olvasták fel ugyanazokat a mondatokat. A két különböző szintű időskorú tanulók által egyszerre mondott szavak és mondatok szavainak a száma 201 (az idősek összes szószámának a 0,22%-a), a szavak karaktereinek a száma pedig 1023 (az idősek szövegrészeiben az összes karakterszámnak a 0,20%-a). (Az ilyen esetekben, a szövegátiratban és a nyelvi példákban a megszólalók keresztneveinek kezdőbetűit „/” jellel választottam el, pl.: Ti/É/M/W.) Az egyszerre mondott szavakat, illetve szövegrészeket beszámítottam külön a kezdő, és külön a haladó időskorú

tanulók esetében is. Az 5. táblázatban az „Összesen” címmel ellátott oszlopokban is nyomon követhető, hogy az időskorúak esetében ezeket az egyszerre mondott szavakat nem számoltam kétszer, azaz a kezdő, valamint a haladó tanulóknál nyert eredmények összege nem felel meg az összes idős tanuló esetében nyert eredményekkel. Ezt azzal indokolom, hogy az ilyen szövegrészek egyszerre hangzottak el, és minden ilyen megszólalás egyszer szerepel a szövegátiratban is. A fiatal tanulók esetén csak egy alkalommal fordult elő, hogy egyszerre mondtak valamit, de ezt nem különböző szintű, hanem két haladó nyelvtanuló mondta: A/J: „save money/pénzt spórol”. Ezt a két elhangzott szót, tehát nem kellett beszámítanom a kezdő fiatalok szövegrészébe.

Az időskorúak esetében a nyelvórákat két budapesti idősek otthonában tartottam. Összesen 77 nyelvórán készítettem hangfelvételt diktafonnal, melyek közül 47-et az időskorúak 1. csoportjának (azaz Édua, Ildi, Laura, Margit, Timi, Wendie tanulóknak) tartott órákon rögzítettem. Az időskorúak 2. csoportjának (azaz Aranka, Fatima, János, Noémi tanulóknak) tartott nyelvórák közül pedig 30 órán készítettem hangfelvételt.

A két csoport főiskolás hallgató esetében összesen 33 nyelvórán készültek magnófelvételek és azok alapján szövegátiratok. Az 1. fiatal csoport (Adél, Claudia, Juli és Kati) 29 nyelvórájára egy nyugodt munkahelyi környezetben, egy budapesti irodában került sor a munkaidő után. A 2. fiatal csoport (Anett, Atanáz, Hilda, Kázmér, Kincső és Krisztina) 4 nyelvórájának a helyszíne a főiskola egyik tanterme volt.

Az 1. fiatal csoport hallgatói (Adél, Claudia, Juli és Kati) a legtöbb alkalommal mind jelen voltak a nyelvórákon, viszont olyan óra is előfordult, amikor négyük közül csak ketten vettek részt a nyelvórán. Ezek a nyelvtanulók a nyelvtanulási jellegzetességeket bemutató fejezetben, valamint a szövegátiratban a következő kezdőbetűkkel szerepelnek: A (Adél), C (Claudia), J (Juli), K (Kati).

A 2. fiatal csoport hallgatói (Anett, Atanáz, Hilda, Kázmér, Kincső és Krisztina) közül két alkalommal négyen, a másik két alkalommal öten voltak jelen a nyelvórákon. Ezekre a nyelvtanulókra a nyelvtanulási jellegzetességeket bemutató fejezetben és a szövegátiratban a következő kezdőbetűk utalnak: An (Anett), At (Atanáz), H (Hilda), Ká (Kázmér), Ki (Kincső) és Kr (Krisztina). A tanárt itt is a *T* kezdőbetű jelzi.

Az időskorúak 1. csoportjában a nyelvórák anyagát különböző nyelvkönyvek alapján állítottam össze. Ebben a csoportban a nyelvtanulást az alapoktól kezdtük, hiszen a tanulók közül hárman kezdő szintű angol nyelvtudással rendelkeztek. Saját elmondásaik szerint a haladó szintű nyelvtanulók sem bánták azt, hogy az alapoktól kezdtük a nyelvtanulást, mert az elfelejtett nyelvi elemeket így ők is fel tudták frissíteni. Amikor viszont olyan nyelvi elemeket

tanultunk, amelyeket a haladó szintűek már tudtak és emlékeztek is rájuk, szívesen segítettek a kezdő szintű társaiknak, hogy ők is minél könnyebben megérthessék és megtanulhassák az angol nyelvet. Az időskorúak nyelvóráin rendszeresen tapasztalhattam, hogy a nyelvtanulók készségesen segítettek egymást, és örömmel tanultak együtt, valamint jól érezték magukat egymás társaságában. Nagy valószínűséggel ezeknek a tényeknek is köszönhető, hogy a haladó szintű nyelvtanulók is az utolsó közös nyelvóránkig kitartottak, és amikor csak tehették, eljártak a nyelvórákra. Az órákon haladó szintű nyelvi feladatok is sorra kerültek, de erre akkor nyílt több lehetőség, amikor valamilyen oknál fogva a kezdő szintű nyelvtanulók nem tudtak részt venni az órákon.

Az időskorúak 2. csoportjában a tanulók kérésére többnyire szóban történő szövegfordítással foglalkoztunk, melyhez a szövegeket, olvasmányokat angol és magyar folyóiratokból, újságokból, valamint angol nyelvkönyvekből választottam. Több alkalommal az is előfordult, hogy az időskorú tanulóim választották ki az olvasnivalókat angol nyelvű folyóiratokból, melyeket a nyelvórákon fordítottunk le közösen. Ebben a csoportban, melyben mindenki haladó szintű nyelvtanuló, hosszabb kötetlen és különböző témákhoz kapcsolódó angol nyelvű beszélgetésekre is több alkalommal sor került, mint az idősek 1. csoportjában.

A fiatalok nyelvóráin két nyelvkönyv, a *New English File. Pre-intermediate* és *New English File. Intermediate* alapján haladtunk. Mind az idősek, mind pedig a fiatalok nyelvóráin használt nyelvkönyvek adatai a szövegátírat elején olvashatók a CD mellékleten.

Az adatvizsgálathoz Maykut és Morehouse (1994) által javasolt folyamatos összehasonlítási módszert (constant comparative method) alkalmaztam. Ennek a technikának a segítségével a nyelvórák szövegátíratának alapos, többszöri elolvasása közben különféle kategóriákat állapítottam meg az idegennyelv-tanulási jellegzetességeket illetően, mint amilyen a nyelvtanulási stratégiák, attitűdök, nyelvi interferencia vagy a nyelvi tévesztéshez való ragaszkodás. Az adatvizsgálat folyamatában újabb és újabb kategóriák bukkantak fel, és az is előfordult, hogy előzőleg kiválasztott kategóriákat egyesítettem. Jelenlegi kutatásom túlságosan kiterjedt voltát azzal igyekeztem megelőzni, hogy az általam korábban megállapított kategóriák közül néhányat mellőztem. Ilyen kategóriák például a hibaanalízis területéhez tartozó nyelvi hibák vagy pedig a tanulók affektív állapota.

Az időskorúak és a fiatalok nyelvóráin készült hangfelvételek szövegátírata a CD-mellékletben található. A szövegátíratban a speciális ejtéssel produkált részletek rögzítésére a Törkenczy által használt fonetikai átírást alkalmaztam (lásd Törkenczy, 1994). A 7. számú melléklet két táblázata tartalmazza az adatokban szereplő beszédhangok fonetikai átíratát, valamint az adatokban szereplő további jelzéseket.

### 3.3.3. Eredmények

Ebben a részben a vizsgált idős és fiatal nyelvtanulók idegennyelv-tanulási és idegennyelv-használati jellegzetességeit szeretném feltárni.

A nyelvórákon tapasztalt nyelvtanulási és nyelvhasználati jellemzők, attitűdök, valamint nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák rendszerezve és példák kíséretében kerülnek bemutatásra.

#### 3.3.3.1. Idegennyelv-tanulási és nyelvhasználati jellemzők

##### 3.3.3.1.1. Nyelvi interferencia

A következő részben azt vizsgálom, hogy a korábban tanult idegen nyelvek milyen nyelvi interferenciákat okoznak az időskorú és a fiatal tanulók angol nyelvhasználatában, és hogy mely nyelvi interferenciák az erősebbek, legerősebbek.

A 6. táblázat bemutatja, hogy a korábban tanult idegen nyelvek, a francia és a német milyen nyelvi interferenciákat okoznak az időskorú és a fiatal tanulók angol nyelvhasználatában. A táblázatban az is látható, hogy a grammatikai és a lexikai interferenciák, valamint az utóbbihoz tartozó fonológiai és jelentéstani interferenciák milyen gyakorisággal fordulnak elő a nyelvtanulók szövegátíratában. A táblázatban a „K” a kezdő és a „H” a haladó tanulókat jelzi mind az idősek, mind pedig a fiatalok csoportjában.

6. táblázat: Más idegen nyelvi interferencia az idősek és fiatalok angol nyelvhasználatában

Idősek				Fiatalok							
Grammatikai		Lexikai				Grammatikai		Lexikai			
		Fonológiai		Jelentéstani				Fonológiai		Jelentéstani	
K	H	K	H	K	H	K	H	K	H	K	H
4	14	38	29	3	2	0	0	0	2	0	0
Összesen		Összesen		Összesen		Összesen		Összesen		Összesen	
18		67		5		0		1		0	

A grammatikai interferenciák azt jelzik, hogy a tanulók német szerkezetű mondatokat alkottak angol szavakkal. Pl.: haladó szintű időskorúak: W: Eleven years ago was I in C[a:]liforni[a:]. / Tizenegy évvel ezelőtt voltam Kaliforniában. M: The boy is a pen holding. /

A fiú egy tollat tart. Az időseknél ilyen és a példákhoz hasonló grammatikai interferenciák 18 alkalommal, a fiataloknál pedig egy alkalommal sem voltak nyomon követhetőek. A kezdő időszerűak esetében a grammatikai interferencia a nyelvtan feladatokban, egyszerű mondatfordításokban vagy angol nyelvű mondatalkotás közben érhető tetten. A haladó időszerűak angol nyelvhasználatában ez a fajta interferencia többnyire kötetlen/spontán beszédben, visszaemlékezésekben fordul elő.

Az interferenciák közül a lexikaihoz tartozó fonológiai interferenciák fordulnak elő a leggyakrabban a nyelvtanulóknál, és közülük is gyakrabban fordulnak elő az időszerűaknál, mint a fiataloknál. A fonológiai interferencia azt jelzi, hogy az angol szavak kiejtését a német, francia vagy más idegen nyelv befolyásolja. A kezdő időszerűak esetében a fonológiai szinten 38 esetben német interferencia, a haladó időszerűak esetében a fonológiai szinten 15 esetben német, 14 esetben pedig francia interferencia követhető nyomon. A kezdő tanulók közül a legtöbb alkalommal a német anyanyelvű tanuló, Timi esetében jelentkezett a német nyelvű interferencia, mely nem meglepő, hiszen az idegennyelv-tanulás elején, azaz kezdő nyelvi szinten erősebb anyanyelvi hatások figyelhetők meg, mint a nyelvtanulás magasabb szintjein (MacWhinney, 2005). A fonológiai szintű interferencia előfordulását illetően ez a kezdő tanuló felülmúlta a haladó nyelvtanulókat. Példák a fonológiai interferenciára: kezdő szintű időszerűak: Ti: Sp[a:]ni[s]h (Spanish), rest[o]r[ɑ]nt (restaurant), choc[o]l[a:]te (chocolate), fl[e:]t (flat); É: [E]nglish; haladó szintű időszerűak: M: fr[aj]nds (friends), [šoko'la:t] (chocolate), y[u]ng (young); W: s[üd] (south). A fiataloknál a „theatre/színház” angol szó kiejtésében követhető nyomon a német hatás. Amint a példák is mutatják, nagy valószínűséggel azok a német vagy francia szavak vannak a legnagyobb hatással az angol nyelvű szavak kiejtésére, amelyek nagyon hasonlítanak az angol nyelvű szavakra. Kivételt képez a német nyelv hatására használt „é” hang az „e” hang helyett Timi angol nyelvű beszédében. Timi be is vallotta, hogy a német nyelvben szándékosan került az „e” hangot, mert az a német nyelvben parasztosan hangzik.

A jelentéstani interferenciaként jelöltem azt az öt különböző nyelvi transzfert, amely német interferenciát tükröz. Ilyen típusú transzfer csak az időseknél mutatkozott. Az időszerűak közül a kezdő Timi az anyanyelve, azaz a német hatására mondta hibásan a *friend[in]* ‘barátnő’ szót a *girlfriend* helyett, a *true* ‘igaz’ szót a *faithful* ‘hűséges’ helyett a német *treu* ‘hűséges’ szó hatására, és az *ice* ‘jég’ szót az *ice-cream* ‘fagyalt’ helyett a német *Eis* ‘fagyalt’ hatására. A haladó időszerűak közül egy tanuló (Margit, akárcsak Timi) a *become* ‘válik valamivé’ angol szót használta néhány alkalommal a ‘kapni’ jelentésben a német *bekommen*

‘kapni’ analógiájára, egy másik haladó tanuló (Wendie) pedig a *seven forty (47)* ‘hét negyven’ számot mondta hibásan a német *siebenundvierzig* ‘negyvenhét’ analógiájára.

Az a tény, hogy az interferenciák erősebbnek mutatkoznak az időseknél, mint a fiataloknál, minden valószínűséggel annak tudható be, hogy a tíz idős adatközlő közül egy kezdő tanulónak (Timinek) a német az anyanyelve, hat másik idős tanuló (Édua, Fatima, Laura, Margit, Noémi és Wendie) a családban is tanulta, beszélte és/vagy hallotta a német nyelvet. A francia nyelvet egy haladó idős (Margit) svájci látogatásai alkalmával évente néhány hétig szokta használni, egy másik haladó tanuló (Fatima) francia tanítási nyelvű iskolába és középiskolába járt, és a franciát utazások során is használta, és másik három tanuló (Ildi, János és Wendie) is említette, hogy külföldi utazásaik során használták a német és francia nyelveket is. A fiatalok közül csak egy tanuló (Kati) használja a német nyelvet a családban, azaz rokonokkal. A fiatalok közül heten (Atanáz, Anett, Adél, Hilda, Juli, Kincső és Krisztina) nem használják vagy használták a német, francia nyelvet iskolán kívül. A tanulóknak az említett beszámolóit, amelyek az 1. és 3. táblázatokban szerepelnek, arra utalnak, hogy az időskorúak fiatalkorukban gyakrabban és intenzívebben használták a német, francia és/vagy a többi idegen nyelvet, mint a fiatal nyelvtanulók.

Amint már láthattuk, a 3.1.2. fejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálatban az idős nyelvtanulóknak több mint a fele tett említést az angol szavak kiejtésével kapcsolatos nehézségeiről, és arról, hogy észreveszi, ha egy szót helytelenül ejt ki; az adatközlők felét pedig aggasztja vagy zavarja, ha egy szót helytelenül ejt ki. Ezek az időskorúak által észlelt kiejtéssel kapcsolatos nehézségek nem alaptalanok, ha figyelembe vesszük, hogy ebben a vizsgálatban a nyelvi interferenciák közül a fonológiai interferenciák a leggyakoribb előfordulásúak.

### **3.3.3.1.2. Böbeszédűség**

Böbeszédűségnek tekintem azokat a tanulói megszólalásokat, amelyek a tanórai anyag témájától eltérnek, azaz a témán túlmenően plusz információkat tartalmaznak. Ilyen részek például, amikor a tanórán, szerepjáték keretében a diákok angliai barátaiknak különböző programokat ajánlottak Budapesten vagy Magyarország más helyein, és eközben az egyik idős haladó szintű tanuló, Laura például a „királynő istállójáról” vagy a kanadai rokonairól kezd el beszélni. Ehhez hasonló, a böbeszédűség kategóriájába tartozó rész az, amikor egy ismeretterjesztő szöveg olvasása közben ugyancsak egy haladó tanuló, Fatima a szövegben nem található információkat osztja meg a tanóra résztvevőivel. Azokat a szövegrészeket nem számítottam a böbeszédűség kategóriájába, amelyek a tanórák elején és végén hangzottak el,



valamint olyan, a beszélgetés készségét gyakorló feladatokban elhangzott beszélgetéseket, amelyekben a beszélgetés témáját nem határozta meg a tanár. A bőbeszédűség kategóriájába tartozó szövegrészekben nincsenek benne a tanár megszólalásai, a kerek és szögletes zárójelbe tett részek és a megszólalók kezdőbetűi (a kettőspontokkal együtt), melyek a szövegátíratban viszont szerepelnek. A táblázat tartalmazza a bőbeszédűség kategóriájába tartozó szövegrész szó- és karaktereinek a számát és a százalékban megadott értékét az idős és fiatalok esetében. A táblázat negyedik sorában található a bőbeszédűség kategóriájába tartozó szövegrész szó- (sz) és karaktereinek (k) a száma az idős és fiatalok esetében. A táblázat utolsó sorában szerepelnek a szó- és karakterszámoknak a százalékban megadott értéke. Ezek a százalékok azt jelölik, hogy a bőbeszédűség kategóriájába tartozó szövegrész szószáma vagy karakterszáma hány százalékát képezi az összes szövegrész szószámának és karakterszámának. A kezdő tanulók esetén a százalékos érték kiszámításához a kezdő tanulók szövegének összes szószámát vettem figyelembe, a haladó tanulók esetén pedig haladó tanulók szövegének összes szószámát vettem figyelembe. Az eredmények mind az idős, mind pedig a fiatal adatközlők esetében a kezdő, a haladó és az összes nyelvtanuló esetében szerepelnek a táblázatban.

7. táblázat: A bőbeszédűség kategóriájába tartozó szövegrész szó- és karaktereinek a száma és százalékban megadott értéke az idős és fiatalok esetében

<b>Idősek</b>						<b>Fiatalok</b>					
Kezdők		Haladók		Összesen		Kezdők		Haladók		Összesen	
sz	k	sz	k	sz	k	sz	k	sz	k	sz	k
1037	5916	5403	31329	6440	37245	215	1281	336	1926	551	3207
5,31%	5,57%	7,85%	7,89%	7,30%	7,41%	2,45%	2,70%	3,38%	3,59%	2,95%	3,17%

Amint a táblázatban a százalékos eredmények is mutatják, az idősek körülbelül kétszer annyira bőbeszédűek, mint a fiatalok, és ez a megállapítás érvényes mind a kezdő, mind pedig a haladó tanulók esetén. Az időskorúak, tehát többször elkalandoznak a tanórai témától, az órai feladattól és többször bocsátkoznak témaváltásokba, mint a fiatalok.

Mindkét korosztálynál megfigyelhető, hogy a haladó szintűek valamivel bőbeszédűbbek, mint a kezdő nyelvtanulók. Ahhoz, hogy valaki mennyire bőbeszédű, valószínűleg az is hozzájárul, hogy: a) mennyire közvetlen a kapcsolat a tanulók között, b) a tanár, valamint a tanulók között; c) milyen a környezet/helyszín, a légkör. Az idő: a hetek, hónapok múlásával a főiskolások egyre gyakrabban megosztják egymással a tanórai témába

vágó saját élményeiket, tapasztalataikat. De ezt inkább az 1. fiatal csoport tagjai teszik a közvetlenebb környezetben: egy csendes munkahelyi irodában, ahol a tanulók és a tanár (kényelmes székeken) körben vagy egymással szemben ülnek, akárcsak az idősek, nem pedig a főiskola egyik tantermében. Ez az utóbbi környezet, ahol a tanulók egymás mögötti padosorokban ülnek, képezi a 2. fiatal tanulócsoport tanulási környezetét.

Példák a bőbeszédűségekre:

**Kezdő szintű időskorú:**

Ti: Amit az ember tud, az már nem, nem annyira nehéz, csak addig amíg tudja.

T: *Ez így van.*

Ti: Én meg az internetemmel úgy vagyok, hogy a fele le van írva, és akkor egyszer csak eltűnik, és jön valami más. Most aztán kezdem újra, egy másikat, és azt befejezem, és mikor elküldöm, akkor a fele, az a fél megy el. Elküldöm én és akkor félig kapják meg, ugye

M: csodálkoznak

Ti: és akkor eltűnik és, és jön valami más kép, hát akkor jól van, akkor kizárom, és akkor kezdem újra, az be van fejezve, és akkor írom, hogy elküldi és akkor a, a fele elment, a másik meg bent marad. Ezt megkapja ugye s közben hibás.

W: csodálkozik

Ti: És akkor nem tudtam hamar kitörülni, mert ugye avval a sok ide-oda, erre, akkor ment az egész onnan, eltűnt a hogy hívjákról, lement a térképről, hát szóval, de aki tud annak az már semmi.

Timi beszélgetés közben témaváltásba bocsátkozik, amikor a nyelv elsajátításának nehézségétől eljut az internethasználat, egy számára új tevékenységnek a bonyolultságáig.

**Kezdő és haladó szintű időskorúak:**

Ti: Mert a Laura annyira rám néz, mondom nem nem érdemes.

L: Az az jutott eszembe, hogy she is marvellous. She is marvellous.

T: *Így van.*

M: Micsoda?

T: *Marvellous.*

L: You are marvellous.

M: Marvellous?

T: *Marvellous*

M: Re, remek vagy.

Ti: You are elfogult. [nevetünk]

L: Olyan volt tegnap is együtt voltunk, olyan volt, hogy kalapot lehetett volna, kalapot.

Ti: Áhá, nincs kalap. [nevetünk]

L: Nincsen, de annyi, mintha volna.

Ti: Nem

T: *Így van.*

Ti: Ha, az if ugye, have you his say, hinni

T: *believe*

Ti: bil[i:]

T: *believe, believe-nek írjuk*

Ti: I believe but they say vagy hogy mondják? say say

T: *what she says*

Ti: igen, I not mi az a hinni

*T: I don't believe*

Ti: I not

*T: Igen, ezt még nem tanultuk a tagadást.*

Ti: Igen. Mondom, ha ő (a tanár) mondja, akkor elhiszem, de ha ő mondja, akkor nem.  
[nevetünk]

Tanulás közben Timi észreveszi, hogy Laura hosszasan nézi őt, aki be is vallja, hogy csodálatosnak tartja Timit. Azt már nem teszi hozzá, hogy miért csodálja Timit, de a tanuló társai és a tanár tudják, hogy Timinek a tanulással kapcsolatos lelkesedése és szorgalma váltja ki ezt a bámulatot Laurából. Timi válaszul finoman élcelődni kezd Laurával.

### **Fiatalok:**

A fiataloknak inkább az óra témáihoz illően van megjegyzésük, véleményük, ami nemigen nevezhető bőbeszédűségnek. Ha angolul nehézkesen tudják kifejezni gondolataikat, akkor inkább magyarul fejtik ki mondandójukat.

C: She very pretty. She's like him my colleague. (My colleague likes her, Adél.)

A: Más helyet keressünk akkor.

C: And my other colleague.

*T: My other colleagues like her.*

J: Tényleg? Adél, Adél.

C: Dezső is good party. He have, have a flat, he like tidy, nem takarítani.

*T: He likes cleaning.*

C: Cleaning, cooking, very beautiful flat.

J: Kerítendő vagy.

A: Ő a csokis.

J: Ha tudta volna Adél, kiköpködi az összes csokit.

### **3.3.3.1.3. A „nyelvem hegyén van” jelenség**

A „nyelvem hegyén van” jelenség gyakoribb jellemzője az időskorúak nyelvhasználatának, mely a memóriaműködés bizonyos szintű hanyatlásával hozható összefüggésbe. Ennek a jelenségnek négyféle megnyilvánulása kerül bemutatásra: az adatközlő 1) rákérdez egy célnyelvi szóra, vagy magyar szót említ; 2) körülír egy szót; 3) szünetet tart vagy szünetkitöltő eszközhasználattal él; 4) szóismétléseket alkalmaz.

### ***Rákérdezés egy célnyelvi szóra, kifejezésre vagy magyar szó említése***

#### **Haladó szintű időskorúak:**

A: and, and the, nyugati na, **mi a nyugat?**

F: And he he start[e]d to to **tanítani** is

*T: teach*

F: Lake Balaton is very good and very nice, but it's, it's only a an exception in that, in that (hsz) point of view that it is a a sweet lake and it's not the **sea**. You go some kilo'm[e:]tres and then you have a, the-e (**hsz**) **tenger**

F: There were two „**hét**” na. **Nem jut eszembe.** Two weeks to c[o]nvince

### *Egy hiányzó szó körülírása:*

#### **Haladó szintű időskorú:**

F: A mú, nem a múzeumba, hanem a, **ahol tanulnak**, na. Mondd a

T: *egyetem*

F: egyetem, on the **'university**.

### *Szünet és szünetkitöltő eszközök (az „er” indulatszó; a „hát”, „na”, „izé” töltelésszavak) használata*

#### **Haladó szintű időskorúak:**

A: Where (**hsz**) do they **na**

W: They likes to, to trav[e]l, all years they try to go **hát (sz)** any land.

F: when somebody, **er** spend a long weekend in the main city of Czechoslovakia.

F: We eat it during the war and very good. [E]specially the a **izéje**, a mi a, na mondd már, a vesepecsenye, very good.

#### **Haladó szintű fiatal:**

J: Tudod, van a gépnek egy ilyen **hülyesége** és, hogyha abba teszed bele, akkor az OMK, mit tudom én micsoda, abba rakod be, és, és azt a gépnek a huszadik **izéjébe** betesz és onnan kiszedni az egy

A fiatalok önértékelésében nem szerepel a „hülye” szó, mint néhány időskorú esetében: Wendie: „De hülye vagyok.” „Nagyon hülyeséget mondtam.” „Mennyi hülyeséget mondok.” Noémi: „Hülyeséget beszélek.” Fatima: „Máma már hülye vagyok.” Laura: „De hülye vagyok.” Viszont, amint láthatjuk, a „hülyeség” szó töltelésszóként jelenik meg a fiatal Juli esetében, amikor egy szakszó elérhetlenné válik memóriatárában.

### *Szóismétlés*

#### **Haladó szintű időskorúak:**

F: I know that in French it has much the language has much changed. She comes at that time when I start **to, to** forget my entourage **my, my**. Mi az entourage? Franciául entourage, környezet

Fatimának nem jut eszébe az „environment/környezet” szó csak franciául, vagyis az „entourage”. Miután Aranka eszébe juttatja Fatimának, hogy franciául az „environnement” is azt jelenti, hogy „környezet”, Fatima is felismeri az angol „environment” szót.

M: Red and teljesen leblokkoltam, **világoszöld, light**

T: *light*

M: Light colours, l[i][e]c (lilac) and and. Old, old girl boy like the darker clothes.

T: *Not necessarily. For example in Britain young people like black clothes.*

M: People think világos **az, az**, na

Margitnak egy perccel ezelőtt, kis gondolkodás után eszébe jutott a „light/világos” szó, amit most nem tud felidézni. Ennek köszönhető az „az” névelő ismétlése.

#### 3.3.3.1.4. A feladatok gyors értelmezése anyanyelvre való fordítással

Még a nyelvtani feladatok elvégzése során is előfordult, hogy a tanulók a feladatot és a feladatban szereplő mondatokat nem olvasták fel célnyelven, hanem egyből anyanyelvre fordították. Talán azért kerül erre sor, mert: 1) a kontextus/szöveg által közvetített információ mielőbbi értelmezése fontosabb, és életszerűbb/autentikusabb lehet számukra, mint az, hogy minden egyes alkalommal föltétlenül ragaszkodjanak az iskolásszerű hangos olvasáshoz; 2) az olvasott szöveg fordítását mint készséget a tanulók később sajátították el a nyelvtanulási folyamatban, és ezért ez minden bizonnyal nagyobb kihívást jelent számukra, mint az olvasás készsége. A nehezebb, komplexebb és nagyobb kihívással párosuló feladat teljesítése valószínűleg nagyobb sikerélményt biztosít, mint a kevésbé nehéz, egyszerűbb és rutinosabb feladat.

A néhány itt felsorakoztatott és a szövegátiratban található hasonló példák esetén úgy tűnik, hogy a nyelvtanulók a hangsúlyt az üzenetre és nem a nyelvi formára helyezték. Ez a tény is, mint például a szöveg érthető volta az alacsony affektív szűrőt mozdítja elő, mely pozitív hatással van a nyelvtanulásra (Krashen, 1987: 73–4).

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: Amy, az megint egy

*T: lány*

Ti/T: likes

Ti: szereti a a reggelire tojást, eggs az azt mondja, eggs ugye tojás.

Timi annyira siet a mondatértelmezéssel, hogy az angol mondatból az első két szót felolvassa eredetiben, aztán rögtön lefordítja az egész mondatot magyar nyelvre.

Ti: Igen. You like hist[o]ry? Szereted-e történelmet?

Úgy tűnik, hogy Timi jobban koncentrálna a mondatok értelmére, ezért rögtön fordítani is kezdi a mondatokat – már másodszor; arra viszont külön fel kell hívni a figyelmét, hogy valami hiányzik a kérdés elejéről, ami tulajdonképpen a feladat: egy-egy segédigét kell beírni a mondat elejére.

Ti: Akkor még egyszer tessék mondani.

*T: És így írják?*

M: Igen.

Ti: Ezt a mondatot még egyszer nagyon kérem.

*T: Hogyne. Karl usually, ugye itt be kell tenni a usually szót az ige előtt*

Ti: Late az, az után vagy

M: későn

Ti: későn at the weekend

*T: hétfőn*

Ti: Ez azt jelenti, hogy Károly általában későn

M: megy az ágyba

Ti: megy az ágyba a weekend-en, a hétfőn.

*T: Igen.*

Noha Timi kéri a tanárt, hogy ismételje meg a mondatot, nem várja meg, hogy a tanár végigmondja azt a magyarázattal együtt, hanem rákérdez a mondat utolsó szavaira. Ezután elkezd fordítani a mondatot. Valószínűleg ez is azt tükrözi, hogy a jelentés, vagyis a szemantikai tartalom fontosabb Timi számára, mint a nyelvtani pontosság. Noha kezdő/újrakezdő szinten van, alig várja, hogy az általa ismert és a megkérdezett szójelentések segítségével értelmezni tudja a mondatot. Timi a jelentés mielőbbi feltárására tereli figyelmét a teljes mondatszerkezet felépítése és elhangzása előtt, még akkor is, amikor az új nyelvtani szerkezeteket akarja begyakoroltatni a feladat.

### **Haladó szintű időskorúak:**

*M: Használd a mini-szótárt*

Margit a feladat alatti mondatokat kezdi lefordítani, anélkül, hogy azt előbb angolul elolvasná: “Use the Mini-dictionary to check the meaning of new words.”

*N: “On the walls of the p[a:t]io (patio) ... a következő felirat: Frida és Diego ebben a házban éltek 1929-től 1954-ig. (is another inscription ‘Frida and Diego lived in this house from 1929–1954’.)”*

Noémi angolul elolvassa a mondat elejét, aztán a hátralevő részt hangos olvasás nélkül egyből lefordítja magyar nyelvre.

## **3.3.3.2. Attitűdök**

### **3.3.3.2.1. Nyelvvel kapcsolatos attitűdök**

#### ***A magyar nyelvhasználattal kapcsolatos vélemények***

Az időskorúak szívesen szavakba öntik nyelvi attitűdjüket, amikor alkalom adódik rá. Az angol nyelvhasználattal kapcsolatos változások felismerése kapcsán (például a: „With whom? / Kivel?” kérdésnek a ma már elterjedtebb „Who ... with? / Kivel?” formájával való ismerkedés alkalmával) hosszasan kifejtik a mai magyar nyelvhasználattal kapcsolatos véleményüket. Ezek a vélemények a mai magyar nyelvhasználatról, amelyet a médiában (rádió, tévé, színház) is hallunk, elég negatívak. Fatima megemlíti, hogy a mai magyar nyelvhasználatban túl sok a rövidítés, melyet Noémi sem helyesel. Az anyanyelvben szereplő idegen szavakkal kapcsolatos antipátiát négyen, Laura, Margit, Noémi, Timi is kifejezésre juttatják. A mai magyar nyelvhasználat helyességét, illetve helytelenségét illetően hasonló gondolkodásmód figyelhető meg az időskorú adatközlőimnél és kisebbségben élő egyetemi hallgatók nagy részénél, akikkel Presinszky (2009) végzett nyelvi attitűdvizsgálatot. A nyitrai magyar egyetemi hallgatók legnagyobb része szerint helyes az, ha magyar beszédünkben nem használunk idegen kifejezéseket/szavakat. Ugyancsak ebben a vizsgálatban, arra a kérdésre, hogy a mai magyar nyelvben mit tartanak helytelennek, a megkérdezettek 47,61%-a válaszolta azt, hogy az idegen szavak használatát tartja helytelennek. Presinszky (2009)

szerint az adatközlők válaszaiban az iskolai nyelvtanítás nyelvhelyességi, purista szemlélete mutatkozik meg (Presinszky, 2009: 243).

Az idegen szavakon kívül vizsgálati alanyaim más olyan nyelvi jellegzetességekre is rámutatnak, amelyekkel kapcsolatban nemtetszésüknek adnak hangot. Így például egy magyar lexikális elem, a „néni” használatával kapcsolatosan mutatkozik negatív attitűd két időskorú, Margit és Wendie esetében (Timinek viszont tetszik ez a szó). Aranka a mai magyar nyelvhasználat tragikus voltát ecsetelgeti, amikor ezt állítja: „Ez egyszerűen, szóval egy, egy teljes gyilkolása a nyelvnek. Tökéletes meggyilkolása.” Ezen kívül az időskorúak a hiperkorrekcióra is utalnak, amikor mások beszédében észlelt egyes nyelvi hibákat is említenek. Talán nem is lehet csodálkozni, hogy időskorú alanyaim között olyanok is akadnak, akik megelégtették némelyek beszédében a nyelvi igénytelenséget, vagy mások beszédében éppen a hiperkorrekciót elégték meg, hiszen „a magyar nyelvközösséget erőteljes hiperkorrekciós tendenciák jellemzik” (Pléh, 2003: 256). Időskorú alanyaim például a következő hiperkorrekciókra utalnak: a *-ban/-ben* inesszívusz esetragok hibás felcserélése a *-ba/-be* illatívszusz esetragokkal; a *-suk/-sük* (suksükölés) kiküszöbölése a nyelvhasználatból, amikor a használatuk lenne a helyénvaló, például felszólító módban. Meglehet, hogy ezek a fajta hiperkorrekciók „nyelvi éberség” következményei a beszélők esetében. Viszont úgy tűnik, hogy ezek az elkövetett nyelvi hibák megbocsáthatatlanok az időskorú adatközlők számára.

Vizsgálatomban nem kérdőíves felmérés váltotta ki az időskorúak szubjektív vélekedéseit, hanem nyelvórán, beszélgetés közben adtak hangot a magyar nyelvhasználattal kapcsolatos értékítéleteiknek. Ebből is látszik, hogy mennyire foglalkoztatja őket ez a téma, és mennyire nagy aggodalommal viszonyulnak a mai magyar nyelvhasználathoz. Azonban pozitív nyelvi attitűd is megmutatkozik, amikor Fatima egy több évtizeddel ezelőtti élményét eleveníti fel, melyből kiderül, hogy két erdélyi fiatalember milyen gyönyörűen beszélt magyarul.

#### **Kezdő és haladó szintű időskorúak:**

F: I'm an old girl. With many „o”-s, oooooooooold. [nevetünk] .... It is absolutely modern language. But the Hungarian language is same too because I hear sometimes, I never go out any more but in the TV I hear speaking girls and boys. They talk and absolutely new language. It's Hungarian but it's not a classic Hungarian, **it's a very ugly Hungarian (ez nagyon csúnya magyar nyelv).**

T: *And you can listen to this type of Hungarian even on the radio and TV not only in the street.*

A: Oh, yes. Gyakran na

F: Very often

A: Very often worse, more worse rosszabb

T: *worse*

A: **worse than in the street (A tévében, rádióban használt nyelv gyakran rosszabb, mint az, amit az utcán hallunk).**

F: And you know? **Everything is shortened (minden le van rövidítve).** Shortened, vagy vagy, *szóval le van*, minden csak betűszavak, *sem*, nem mondja ki a azt a rengeteg pártot például. Én nem tudom, nekem ez teljesen érthe, érthetetlen nyelv, amit máma használnak, tudod?

A: Meg a hangsúlyozás.

F: Na és a -ban/-ben, hát az tragédia.

A: Egyetemi tanárok a -ban/-ben helyett -ba/-be-t mondanak, a -ba/-be helyett meg -ban/-ben-t.

F: Igen, igen, igazad van.

A: Sajnálom, hogy nem vettem fel kazettára és nem küldtem el. Aztán úgy hangsúlyoznak, énekelve beszélnek, mintha angolul beszélnének, vagy nem tudom, inkább angolul, és akkor azt a szót, szavakat rosszul

F: hangsúlyozzák

A: nemcsak hangsúlyozzák, hanem teszik össze egymás után. Tehát nem oda tartozik a szó aho, ahogy mondják. Ebben hirtelen nem is, tehát mondjuk egy egyben mondandó két szót, ami úgy egybetartozik szétválasztják, és akkor utána hirtelen nem is kapcsol, hogy mit beszél ez, miről beszél, s akkor kapcsol, hogy ez odatartozik. **Ez egyszerűen, szóval egy, egy teljes gyilkolása a nyelvnek. Tökéletes meggyilkolása.**

F: Igen. Utá, én én olyan mérges vagyok. There is a pr[o]gr[a:]mme in the Catholic radio nearly every day, how to speak well. And then they show how in general people do not (hsz) hangsúlyosak, hangsúly

T: *accent*

F: The accent, **the accent isn't right and what they say is nearly not understandable (helytelen a hangsúly, és szinte érthetetlen, amit mondanak).**

A: Terrible.

F: And if there is a play it's very rare now, but I remember as I saw, remember sometimes from the theatre, and they talk so quickly but so quickly you cannot understand it. And the last play what I saw is X because at, at that time a very good play. There are girls and boys, first of all how cry, they don't speak, they cry. And quickly so quickly, it's un, understandable and it's very, very ugly. I'm so sorry. I remember I met people from Transylvania, it was in the beginning when, when you couldn't come from Transylvania because of Communism, and I went home and I met two very nice boys, who were standing near the door, near the bejárat

T: *entrance door*

F: entrance and asked them where do you want to go, and they said where they wanted to go and they spoke so wonderfully, such a wonderful Hungarian. I said to them I'm sorry that I can't invite you because we are in a, a small and I can't give a, give a room and [e]xc[e]pt na magános szóval magános. Mi a magán? A fr[a:]j a fr[a:]j room. I would invite you home because I would like that the children should hear how well and how lovely you speak.

T: *Sorry, what did you mean by fry room? Free, not?*

F: I wanted to say free.

A: Valahogy annyira félnek attól, hogy rosszul mondják, hogy az a -suk, -sek, -sük, hogy ugye láthassuk, tudhassuk, hogy nem merik akkor se használni, ha felszólító módban van, amikor úgy kéne.

F: Igen.

A: Az legalább olyan, mint a X úgy, hogy rossz hallgatni. Te, nem merik.

T: *Hallgassuk a szöveget.*



A: Igen.

F: És akkor helyette mondják, hogy Hallgatjuk! Rettenetes hiba.

A: Bizony.

M: **A néni egyáltalán a magyar nyelvben ez egy szörnyű dolog.** A tévében is nénizik az embert, ahelyett, hogy azt mondják asszonyom vagy hölgyem. Néni vagy mamika vagy mit tudom én, mindig mondanak valami szépet.

W: Igen, mert megszokták a kommunizmusban, hogy ugye nincs hölgyem vagy ilyesmi, és akkor.

Ti: De ez a néni mindig volt.

W: Hát jó, csak idegentől furcsa.

M: De azért ennyire nem.

Ti: De, mikor én Magyarországra kerültem, tizenhét éves voltam, odajött egy gyerek és azt mondja, „Néni kérem.”

W: Az más.

Ti: „Hány óra van?” Pedig hát akkor ugye még

W: Az más.

Ti: Igen. Úgy, hogy néni az, az

M: Hát igen, de mondom az üzletben a kiszolgálás az nem olyan volt, hogy néni.

Ti: Hát az nem. De hát az legyen a legnagyobb baj. [nevetnek] **Valahogyan nekem tetszik, na hát nem tudom. Közvetlen.**

*T: beszéd által adjunk utasítást a weboldalainknak.*

F: **And we forget to speak (és mi elfelejtünk beszélni). I, I heard a lecture about how bad this sort of things are because the people f[o]get (forget) to speak properly (hallottam egy előadást arról, hogy milyen rosszak ezek a dolgok, mert az emberek elfelejtenek rendesen beszélni).**

*T: If they use the internet?*

F: **They use the internet and they use also the speaking rövidítés (Ők az internetet használják és a beszélgetésben is rövidítéseket alkalmaznak.)**

*T: Abbreviation*

N: Abbreviation. Ez igaz egyébként.

L: Fogta magát, megnézte az egyik latin szót, a latin, az angol, a német, a magyar és nem tudom még valamilyen szótára van. A szó nem volt benne. **Meg vannak örülve, ugye most már, most már, most már nincs egy, egy üzletkötő csak menedzser, meg minden.** Ilyen alapokon az egyik szót megnézte.

W: Igen, és nem volt benne.

L: Nem volt benne.

Ti: Hát én sokszor jártam így. Ott van nem tudom már hány szótár, idegen szavak meg

M: **Úgy kéne, hogy az idegen szavak helyett használják a magyar szavakat.**

W: Legalább.

M: Vagy legalább így megtanítanak.

L: **De olyan olyan gusztustalan, tudod mindig föl vágni azzal, hogy egy idegen szót bedobsz.** Te ismered, a Margit, nekem osztálytársam volt. És ő olyan dührohámot kaptam, hogy.

Ti: **De a német nyelv is ugyanígy, be van spékelve mindenhol angollal.**

### *Német kiejtéssel kapcsolatos attitűd*

Timi egy alkalommal megemlíti, hogy az irodalmi németben nincs „e” beszédhang csak „é”, és éppen ezért a németek körében helytelennek számít az a kiejtés, amikor az „é” hangok helyett „e” hangokat ejtenek. Timi egy alkalommal így vélekedett: „A németben szigorúan tilos az „e”-t mondani.” Ennek a német nyelvben stigmatizált beszédhangnak köszönhetően, és a vele kapcsolatos negatív attitűd hatására Timi az angol nyelvben is többnyire kerül az „e” hang kiejtését és helyette hibásan „é” hangokat ejt. Még a tanár vagy társai javításai után is hajlamos arra, hogy hibásan „é” hangokat ejtsen az angol szavakban.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: lakás a fl[e:]t

W: flat

Ti: fla, fl[e:]t

### *Az angol nyelvvel kapcsolatos megjegyzések*

Egy kezdő nyelvtanuló, Timi azt fejt ki, hogy az angol szavak kiejtésének és írásmódjának különbsége problémát jelent a nyelvtanuló számára. A haladó időskorúaknál kifejezésre jut az angol nyelvi rendszerben a logika keresése és a mai angol, különösen az amerikai angol modern volta.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: És ezt úgy is írják o, n, l, y. **Ha mindent úgy mondanának, ahogy írják, akkor nem volna probléma.**

Timi kifejti véleményét a kiejtés és írás közötti kapcsolatról.

#### **Haladó szintű időskorúak:**

W: Jaj, igazad van persze. **És mondtuk, hogy milyen logikátlan nyelv az angol.** És volt még egy, amit mi ketten megtárgyaltuk, és nagyon letört, hogy az angolban, az is, hogy miért kell a kötőhang a „go”-nál és a „does”-nál? Miért kell az e kötőhang. Az „e” kötőhangnál voltunk megakadva. Mondjuk, magyarázat nincs, csak, hogy csak.

F: Én így tanultam. **But I’m very old now and the language has much changed. And if you read the Readers’ Digest or if you read a journal do not understand everything. I think I would not understand the half of it. [E]specially the American English.**

Fatima elmondja, hogy szerinte az angol nyelv sokat változott, különösen az amerikai angol nyelv. Megítélése szerint, a felét nem értené meg az olvasottaknak, ha egy angol nyelvű folyóiratot olvasna, mondjuk a Readers’ Digest-et.

F: It is absolutely modern language.

Fatima itt arra céloz, hogy a mai angol egy modern nyelv.

### *Angol nyelvtudással kapcsolatos megjegyzések*

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Timi tisztában van azzal, hogy a nyelvtanulás nem könnyű folyamat. Ő annak is a tudatában van, hogy a szókinccs tekintetében is hiányosságai vannak, amely megnehezíti a célnyelvi kommunikációját. Ezek a fajta nehézségek látszólag nem szegik Timi kedvét a nyelvtanulás folyamatában, és az olyan humoros megjegyzései, mint például: „Hát egyikünk se tud semmit” sem a saját lehangoltságáról vagy a tanulást illető lemondásáról árulkodnak, hanem inkább csak derűt keltő szándékúak.

**Ti: Amit az ember tud, az már nem, nem annyira nehéz, csak addig, amíg tudja.**

**Ti: To Hungary. ... Minden szót nem tudok, és azért vagyok megakadva.**

*T: Igen. Akkor mehetünk ebbe az irányba vagy fordítva. Hogy legyen? (A tanár mondatokat mond magyarul, a tanulóknak pedig le kell őket fordítani. A kérdés az, hogy ki legyen az első, aki fordít.)*

**Ti: Mindegy. Hát egyikünk se tud semmit. [nevet] Tök mindegy.**

### *Angol szókinccsel: szavakkal, kifejezésekkel kapcsolatos megjegyzések*

A bemutatott példák is mutatják, hogy az időskorúak tudatosan gondolkodnak a nyelvről, nyelvekről, és ezen belül az angol nyelvű szavakról, amelyeket szívesen hasonlítanak más nyelvek szavaihoz is. Olykor a többjelentésű szavak jelentése is elgondolkoztatja őket.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

*T: Igen, I can't take pictures. A tantárgyakat még nem mondtuk el.*

**Ti: A mi életünkben annyira nem**

*T: Nem fontos, ugye?*

**Ti: Nemigen, mert azt mondja, hogy csak terheli az eszünket.**

Timinek a tantárgyak angol neveivel kapcsolatos attitűdje mutatkozik itt meg. Timi ezzel a kijelentésével: „csak terheli az eszünket” azt akarja érzékeltetni, hogy az ő életkorukban ezek a szavak nem annyira fontosak, ezért csak terhelik memóriájukat, amely már nem úgy működik, mint életük korábbi szakaszaiban.

**Ti: Az about, az az többféleképpen használják, és azért aztán nem, az nem mindig a -ról, -ről meg**

**M: Nem.**

**Ti: Ugye?**

**M: Nem mindig, igen.**

**Ti: Azt úgy érezni kell már. Ahhoz kell már egy kis tudás.**

Timi úgy gondolja, hogy bizonyos szavak jelentését érezni kell.

T: *Good. He works all day. Egész nap. He works. And his wife works too. A felesége is dolgozik.*

Ti: **Az *all* az nem nem mind?**

W: Mindig.

Ti: **Minden nap, nem egész nap.**

T: *Nem, a minden nap, az every day. Egész áldott nap az*

Ti: all day, igen. **Hát ez nagyon érdekes azért. Mert *all* ugye az minden.**

Timi érdekesnek találja az egyik szó jelentését egy kifejezésben, mert annak a szónak egy másik jelentését ismeri.

### **Haladó szintű időskorú:**

Amint az első példában láthatjuk Wendie is szót ejt a nemzetközi szavakról. Ezen kívül pedig Wendie az angol nyelvben keresi a rendszert, a logikát, a kifejezések megjósolható szerkezetét, felépítését. A magyar nyelv rendszere is befolyásolja őt abban, ahogyan az angol nyelvi kifejezésekről, szerkezetekről vélekedik. Ezeket érdekesnek találja, ha különböznek a magyar nyelvi elemek szerkezetétől.

W: ... a nemzetközi szavak, pszichológus vagy valami az ugyanúgy van más nyelvben is.

Ti: I have a coffee, I have a breakfast.

T: *A nélkül, I have breakfast.*

W: **Igen, hát ez a nem logikus, mert mit tudom én, I have a bath, I have a shower, és I have breakfast, and I have dinner. Nincs ott az *a*. Nem logikus.**

T: *Nem.*

W: Akkor megegyeztünk. [nevetünk]

Wendie azt is szívesen kifejti, hogy egy nyelvi elem számukra logikus vagy éppen nem.

W: [E]xpensive, very [e]xpensive, and she went with t[a]xi, to go and come home with t[a]xi.

T: *by taxi*

W: **Érdekes, hogy *by t[a]xi*, na de csak kínomban mondtam a *with*-et.**

### ***Saját szókincstudással és saját szókincsválasztással kapcsolatos attitűd***

Az időskorú tanulók szóbeli megnyilvánulásaiából az is kiderül, hogy tisztában vannak saját szókincsbeli korlátaikkal, melyeknek köszönhetően bizonyos nyelvi készségekben, mint amilyen a szövegfordítás vagy írásfeladat aránylag jól tudnak teljesíteni, viszont a gondolatok szóban való kifejezését már nehezebbnek találják. Szóbeli megnyilvánulásukkor a helytelen célnyelvi szóválasztás még csak erősítheti azt a meggyőződésüket, hogy a célnyelvi szókincsgazdagságuk nem elégséges vagy legalábbis passzív.

### **Haladó szintű időskorúak:**

W: They have no money to begin their life. Mutual life. **Az a baj, hogy szókincsünk nincs, írásban még valahogy vissza tudnánk a nyelvtani szerkezetre gondolni, de szóban nem tudunk mert**

T: *egyből kell mondani*

M: **De van szókincsünk.**

W: **Nincs szókincsünk.**

**M: Hát rengeteg van. Hát, hogy tudtuk fordítani, ha kapunk egy szöveget.**

**W: Passzív szókincsünk van magyarul. Passzív, passzív.**

Noha a társas stratégiák nagyon jól működnek az időskorúaknál, ők nem mindig értenek egyet egymással, amikor a saját nyelvtudásukkal kapcsolatosan vélekednek.

**W: Olyan büszke voltam.** I was proud of [nevet], freedom, I said freedom sculp[tür]e, sculp[tür]e vagy mi és akkor

*T: statue*

W: statue and Elizabeth says that liberty, of liberty not freedom. I find always the other but not true is.

Frusztráló hatású is lehet az, hogy a tanár kijavítja a tanuló *freedom* és *sculpture* szóválasztásait, amelyek más kontextusban helyesek lehetnének, viszont ebben az esetben, a *statue of liberty* (szabadságszobor) kifejezéshez a *liberty* és *statue* szinonimák a megfelelőek.

### 3.3.3.2.2. Nyelvtanulással kapcsolatos attitűdök

#### Készségek a nyelvtanulásban

##### **Beszédképesség**

Az időskorúak saját beszédképességükkel kapcsolatos véleményeinek a többsége azt tükrözi, hogy az idősek kevésbé vannak megelégedve saját beszédképességükkel. Ezek az eredmények pozitív összefüggést mutatnak a 3.1.2. alfejezetben bemutatott kérdőíves vizsgálat eredményeivel, ahol kiderült, hogy a tízből hat idős nyelvtanuló (Aranka, Édua, Margit, Timi, Wendie, Fatima), vagyis két kezdő és négy haladó nyelvtanuló szerint a beszélgetés nehézkes vagy nehezen megy számukra. Ebben a vizsgálatban az idősek véleményeihez hasonlókat a fiatalok nem osztanak meg társaikkal; csupán egy esetben hangzik el megjegyzés, amely egy fiatal tanuló saját szóbeli gondolat kifejtésnek a részletességével kapcsolatos.

##### **Kezdő szintű időskorúak:**

*T: Van, de nem tanultuk, half. Half past nine az lesz a fél tíz. And do you have coffee Édua?*

*É: Don't, I don't.*

*T: Very nice answer. Nagyon szépen tetszett válaszolni.*

**É: Spontánul.**

Édua a tanár dicséretére, mely szerint szép volt a tőle kapott válasz így reagál: „Spontánul” válaszoltam. Tehát a saját helyes válaszát természetesnek, sőt spontán módon kimondott válasznak érzi.

*Ti: In the picture. Ez cseresznye, hogy is mondjuk azt? Cherry.*

*T: Cherry, yes. There are cherries.*

*Ti: On the o[z]er (other) table*

*T: other table*

*Ti: is a a flower. Szóval így tudok én beszélni.*

Timi segítséggel tudja kifejezni gondolatait a célnyelven, de ezt bátran fel is vállalja, amikor ezt mondja: „Szóval így tudok én beszélni.”, és nem akadályozza meg abban, hogy amennyire nyelvi korlátai engedik, célnyelven fejtse ki mondandóját.

### **Haladó szintű időskorú:**

**W: Mennyi hülyeséget mondok!**

**W: Nagyon hülyeséget mondtam.** Mert a *life* az élet. *I am glad*, azt lehetett volna mondani. I'm glad to meet you.

Wendie saját nyelvhasználatával kapcsolatos negatív attitűdje tükröződik megjegyzéseiben.

**W: Zebegény is in the Danube too a, a little isl[e]nd (island) and but when Danube is big then is, one can see no, nothing. Because not so high. Hát mit kínlódtam, az iszonyú.**

Wendie tudja, hogy nem mond mindent helyesen, és nem úgy fejezi ki magát, ahogy szeretné. Lehet, hogy szorong is emiatt egy kicsit, de ez nem akadályozza meg abban, hogy megossza gondolatait a többiekkel.

### **Haladó szintű fiatal:**

**J: Vívтам, de suliban nem. Because my brother is footballer and my father asked me, jól belemásztam [nevet] did you play any sports?**

Juli megjegyzésével: „jól belemásztam” arra utal, hogy jó részletesen kezdi kifejteni mondandóját. Ez a megjegyzés inkább negatív, mint pozitív attitűdöt tükröz saját nyelvhasználatával kapcsolatosan, hiszen Juli arra gondolhat, hogy nem föltétlen kell részletekbe menően kifejeznie gondolatait.

### ***Olvasott szövegértés, hallott szövegértés, íráskészség***

A példákban a kezdő nyelvtanuló, Timi és a haladó tanuló, Margit is a célnyelvi beszédértés, azaz hallott szövegértés nehézségeire utalnak. Itt inkább a kiejtett szavak nehézségére gondolnak, hiszen, ahogy Wendie is megjegyzi: az írott angol hasonlít a többi nyelvhez. Tehát az olvasott szövegértés könnyebben megy. Timinek, a kezdő tanuló számára, a fogalmazás is gondot jelent.

### **Kezdő szintű időskorúak:**

**Ti: Szóval értem, ha olvasom, már az ismert szavakat azt tudom, de azért mondjuk fogalmazni nem tudnék még.**

**Ti: Későn, igen. Így, hogy látom, és lassan mondjuk, de mikor ilyen gyorsan diskurál, és akkor nem tudom követni.**

**É: Úgy utálok (írni).**

*T: Az túl gyors lenne, most nincs olyan rengeteg idő, arra gondol Édua néni ugye?*

**É: Igen. Már lassan tudok írni.**

Éduánál megjelenik a saját írásával kapcsolatos negatív attitűd, melyet saját írásának lassúságával indokol meg.

### **Haladó szintű időskorú:**

*T: Well, I saw many beautiful places. ... Mi nehéz?*

**M: A beszédet, az élő beszédet hallgatni. Nehezen értem meg,** miután magam is szóval sokat tanultam így angolul, így autodidakta módon és ezért csak az írásbeli angolt ismerem.

W: És az írásbeli angol hasonlít a többi nyelvhez, a nemzetközi szavak pszichológus vagy valami az ugyanúgy van más nyelvben is.

T: *És akkor a kiejtés nehezíti legfőképpen a megértést.*

M: Igen.

### **Nyelvtan**

Az időskorúaknak az angol nyelvtannal kapcsolatos megjegyzéseikből és a nyelvhasználatukból is az derül ki, hogy időnként a helyes elöljárószók és a helyes szórend használata jelent számukra problémát.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: **És ezt az *of* és a *to*-t szokták a magyarok nagyon összekeverni.** Szóval, mikor van *to* és mikor van *of*. Na, de ezt mindig többen kérdezték, hogy

Timi kifejti, hogy melyik két prepozícióval kapcsolatban van gondjuk a magyaroknak, mert összekeverik őket.

#### **Haladó szintű időskorú:**

M: After the secondary school. **Mindig a szórenddel van a problémám.**

Margit beismeri, hogy az angol nyelvhasználatban a szórend az, amivel gondja van.

### **Kiejtés**

Az időskorúak néhányszor annak is hangot adnak, hogy célnyelvi kiejtésük kívánnivalót hagy maga után. Viszont ez sem tűnik olyan tényezőnek, amely negatív módon befolyásolná célnyelvi beszélgető kedvüket.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: És a az a *f[a:]v[o]rite* (favourite) az mi is volt? **A kiejtést sose tudom.**

Ti: Sea. **A kiejtésem még nem jó, de majd azért még**

Timi szerint a kiejtése még nem jó, de azért ezzel kapcsolatban sem adja fel a reményt.

#### **Haladó szintű időskorú:**

M: Nekem egyszer azt mondták, mikor ostrom után tanultunk, akkor az *apple*-t mondtuk gyakrabban és azt mondták, hogy **olyan a kiejtésem, mint egy amerikai kocsisnak.**

[nevetünk]

W: **Szóval megdicsértek, eredetis.**

Az „amerikai kocsis” kiejtéséhez való hasonlításban Wendie pozitív attitűdöt fedez fel, amikor így reagál Noémi visszaemlékezésére: „Szóval megdicsértek, eredetis.”

### **A tanulási szituáció iránti attitűdök**

A tanulási szituáció iránti attitűdök a tanulási környezet különböző aspektusaira vonatkoznak, mint amilyenek például a tanfolyammal/nyelvórákkal, a tananyaggal, a tanuló társakkal, vagy a tanárral kapcsolatos attitűdök (Gardner, 2001a).

Ebben a vizsgálatban az időskorúaknak a nyelvi feladatokkal, a nyelvórával és a tanárral kapcsolatos megjegyzései pozitív attitűdöt tükröznek, kivéve egy tanulót, aki egy feladatban zavarónak találja a mondatokban üresen hagyott helyek elején található számokat.

### *Nyelvórával, feladatokkal kapcsolatos attitűdök*

#### **Kezdő szintű időskorúak:**

Ti: I like th[e:] th[e:] English hour too.

A tanulók a tanár kérésére azt fejezik ki angol mondataikban, hogy mit szeretnek csinálni. Timi egyik mondatában bevallja, hogy ő szereti az angol nyelvórát.

É: A zárójelben miért van ott a szám?

T: *Azért, hogy oda írjuk be a helyes igealakot.*

É: Na de, ha pont lenne, akkor is beírhatnánk. [nevetünk] Nem? Hát ez így sose volt. **Zavaró szerintem.**

Édua zavarónak találja, hogy az egyik feladatban a zárójelek számokat is tartalmaznak. Ezeknek a számoknak különösebb funkciójuk nincs, csak azt jelzik, hogy a feladatban hányadik hely az, ahol helyes igealakot kell megadni.

Ti: De azért most már azért **nagyon szeretem** szóval.

Timi egy olyan feladat végzése kapcsán fejt ki a feladattal és a nyelvvel kapcsolatos pozitív attitűdjét, amely egyszerű jelen igeidőben a kérdésfeltevést és a válaszadást gyakoroltatja be.

#### **Haladó szintű időskorú:**

L: És ebből le is vonnak valami következtetést?

T: *Ezt nyelvgyakorláshoz használják. [a tanári kincsestárt]*

W: **Igen, mert kever, háromféleképp is elkezdik és akkor a végén már csak bemegy az agyukba.**

Wendie az Angol Tanári Kincsestár egyik feladatlapjával kapcsolatosan fejt ki gondolatait. Véleménye szerint a nyelvi anyagot, amelyet háromféle feladatban is begyakoroltat a Kincsestár, a feladatok végeztével megtanulják a nyelvtanulók, azaz „a végén már csak bemegy az agyukba”.

### *A nyelvtanárral kapcsolatos attitűdök<sup>9</sup>*

Az időskorúak nyelvóráin a tanárral kapcsolatos megjegyzések pozitív attitűdöt tükröztek, viszont a fiatalok tanárakkal szemben nem fejtették ki véleményüket. Remélhetőleg mind a fiatalok, mind pedig az idősek nyelvóráin a ki nem mondott vélemények mögött is többnyire pozitív attitűdök húzódnak, mert a tanárral kapcsolatos pozitív attitűdök is lényegesek a sikeres nyelvtanulás szempontjából. Ezeket a fajta attitűdöket pedig olyan tényezők befolyásolják, mint a tanár személye, tulajdonságai, a tanórai és az azt megelőző munkája, felkészültsége, viselkedése, a diákokhoz való viszonyulása stb. Még ha a diákok

---

<sup>9</sup> Némethné Dr. Hoch Ildikó tanárnő szíves személyes közlése alapján tesztek említést a tanárral kapcsolatos attitűdökről, mely szintén a tanulást befolyásoló tényezők egyike.



erős instrumentális motivációval is rendelkeznek, a tanár nagyon sokat tud segíteni diákjainak, és adott esetben a diákok lankadó motivációját is fokozni tudja azáltal, hogy bátorítja és dicséri a nyelvtanulókat. Az ilyen motiváló tanárra a felnőtt nyelvtanulóknak is szükségük van (Kontra H. E., 2006: 103). Nikolov és Nagy (2003) szintén felismerték, hogy az osztálytermi folyamatok és különösen a tanárok azok, akik fontos szerepet játszanak a tanulók motivációjának és a nyelvtanulásban elért eredményeiknek az alakulásában.

### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: You can very good teach.

T: *You can teach very well.*

Az időskorúak a tanult angol szavakkal szóban mondatokat alkotnak. Ekkor Timi a nyelvtanárnak címezi mondatát, melynek üzenete: „Te nagyon jól tanítasz”.

### **Haladó szintű időskorú:**

L: I love you. You are always smiling. We feel each other like students.

T: *I'm very glad for that.*

L: Honestly.

Az órán elolvasott szövegről és a szöveg témájával kapcsolatosan társalognak a tanulók és a tanár, amikor Laura egy pillanatban megkérdezi a tanártól, hogy mondhat-e valamit. Az igenlő válasz után Laura kifejezi tetszését a tanárral szemben: „Szeretlek. Mindig mosolyogsz. Az az érzésünk, hogy diákok vagyunk”. Még azt is hozzáteszi, hogy őszintén gondolja mindezt.

A fiatalok közül egy tanuló részéről hangzott el vélemény a tanárral kapcsolatban, mely szintén pozitív attitűdöt tükröz. Ez a fiatal, Kázmér a 2. csoport tagja

### **Kezdő szintű fiatal:**

Ká: My English teacher is very patient.

Az új szavakkal szóban mondatokat alkotnak a tanulók. Kázmér ekkor megragadja az alkalmat, hogy a *patient* (türelmes) szóval véleményt alkosson a tanáráról, noha az új leckében a *patient* páciens vagy beteget jelentett. Mondata így hangzik: „Az angol tanárom nagyon türelmes.”

## **A nyelvtanulási attitűdök és a nyelvórai aktivitás**

Az időskorúak közül a legtöbb alkalommal az 1. csoport kezdő nyelvtanulója, Timi fogalmazta meg pozitív attitűdjét a nyelvórával, nyelvórai feladatokkal, a nyelvtanárral kapcsolatban, és ő az az időskorú tanuló, aki az ő nyelvi csoportjában a legaktívabbnak bizonyult az órákon. Ő nemcsak a nyelvórákon, de az órákra való felkészülések folyamán is lelkesen tanult. Ezt bizonyítják az időskorúak 1. csoportjában a tanulók megszólalásaihoz viszonyítva Timi megszólalásainak magas száma, az órai felmérésekben és a nyelvórákon nyújtott teljesítménye, aktív részvétele és az órákra elkészített házi feladatok. A nyelvtanulási

folyamatban Timi legfőképpen a szorgalmas szókincstanulása és a célnyelvi kommunikációra való törekvéseiben múlta felül a többi kezdő szintű idős nyelvtanulót. A 8. táblázat az időskorú tanulók megszólalásait mutatja be számban és százalékban, valamint azt is feltárja, hogy a tanulók külön-külön hány nyelvórán vettek részt. A táblázat második oszlopában azt láthatjuk, hogy a tanulók összesen hány alkalommal szólaltak meg azokon az órákon, amelyeken ők is részt vettek. A harmadik oszlop pedig azt mutatja, hogy azok az órák, amelyeken az adott tanulók részt vettek, összesen hány tanuló megszólalást tartalmaztak. Ebben, a harmadik oszlopban látható megszólalásoknak a száma azért különbözik egymástól, mert mindegyik nyelvórán nem volt jelen az összes tanuló. Ez nyomon követhető a táblázat utolsó oszlopában is, amely azt mutatja, hogy a két csoport tagjai külön-külön hány nyelvórán vettek részt.

8. táblázat: Az időskorú nyelvtanulók megszólalásai és a nyelvórákon való részvételük száma

<b>Az időskorú tanulók</b>	<b>A tanuló megszólalásainak a száma</b>	<b>A nyelvórákon résztvevő tanulók megszólalásainak a száma összesen</b>	<b>A tanuló megszólalásai (%)</b>	<b>A nyelvórákon való részvétel gyakoriságának a száma</b>
<b>1. csoport</b> (Az összes nyelvóra száma 47)				
Timi	2426	5642	42,99	38
Wendie	1796	6367	28,20	45
Margit	1467	6689	21,93	47
Édua	682	3425	19,91	18
Laura	315	2164	14,55	16
Ildi	107	1441	7,42	3
<b>2. csoport</b> (Az összes nyelvóra száma 30)				
Noémi	1293	2667	48,48	29
Aranka	267	567	47,08	5
Fatima	1067	2778	38,40	30
János	161	561	28,69	5

A tanulók megszólalásait százalékban is megadtam a táblázat negyedik oszlopában, hogy átláthatóbb legyen a tanulók megszólalásainak a gyakorisága. A százalékban megadott

megszólalások azt jelzik, hogy, a tanuló megszólalásainak a száma hány százalékát teszi ki az összes megszólalásnak azokon a nyelvórákon, amelyeken az adott tanuló is részt vett. A százalékos értékek is mutatják, hogy az időskorúak 1. csoportjában Timi szólalt meg a leggyakrabban, vagyis ő volt a legaktívabb a nyelvórákon. Ugyancsak az 1. csoportban ő sorban a harmadik, aki a legtöbbször (47-ből 38 alkalommal) vett részt a nyelvórákon. Az időskorú Timi esetében tehát pozitív összefüggés mutatható ki a nyelvórai aktivitás és a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűdök között.

### **3.3.3.3. Nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák<sup>10</sup>**

Az idősek valószínűleg olyan nyelvtanulási és szótalálási stratégiákat választanak, amelyek 1) többé-kevésbé kompenzálni képesek a hanyatló munkamemóriát és hosszú távú memóriát; 2) életük folyamán beváltak, azaz hatékonyan bizonyultak a tudatos nyelvtanulás során (hiszen mindannyian tanulták és használták más nyelvet vagy nyelveket az anyanyelvükön kívül).

#### **3.3.3.3.1. Kognitív stratégiák**

##### **Készség alapú nyelvtanulási stratégiák**

###### *Szókinccstanulási stratégiák*

A példák arra utalnak, hogy az időskorú nyelvtanulók szótanulási stratégiaként leírják a célnyelvi szavakat a magyar nyelvű jelentésükkel vagy jelentéseikkel együtt, memorizálják („bemagolják”) a szavakat és többször ismétlik őket. Egy szóval való többszöri találkozás is jó szótanulási stratégiának mutatkozik az egyik haladó tanuló, Margit esetében. Egy kezdő nyelvtanuló pedig a „kulcsszó módszer”-t hívja segítségül, amikor egy új angol szót egy hozzá hasonló hangzású német szóhoz társítja.

A felsorolt stratégiákon kívül az időskorúak még szótanulási stratégiaként alkalmazzák az új angol szavaknak más általuk ismert nyelvek szavaival való összehasonlítását.

###### **Kezdő szintű időskorú:**

T: *Nem. Thought ez a gondolat.*

Ti: Így? [leírja a szót] **Mint a német halott [németül tot / Tote]?**

W: Igen.

Ti: **Halott gondolat**

---

<sup>10</sup> A nyelvtanulási és nyelvhasználati stratégiák csoportosításának alapjául az Oxford (1990) és Cohen (2010) által összeállított nyelvtanulási stratégiák osztályozásai szolgáltak.

Timi az új angol szót (*thought*) egy ismert német szóhoz (*tot*) társítja, és így Timi a „kulcsszómódszer”-rel létrehozza magának a „halott gondolat”-ot. A két szó társítása segít abban, hogy az új angol szót könnyebben meg tudja jegyezni.

T: *Igen, tetszett is használni a házi feladatban.*

Ti: Igen, azért, mert ezt mindig elfelejtettem. **Akkor szoktam ezt leírni és akkor marad meg, ha leírom.** A *kind* az fajta és féle. What kind milyen hogy hívják miféle ételeket szeret? Ő mint egy leány vagy nő.

Timi olyan tudatos módszerrel igyekszik megtanulni a szavakat, amely valószínűleg számára régen is bevált: leírja azokat a szavakat, amelyeket nehezebben jegyez meg. Így például a házi feladatában írt egy mondatot a *kind* szóval, mert ezt a szót mindig elfelejti.

Ti: ... De, mi is volt a suddenly?

T: *hirtelen*

Ti: **Ezt a szót többször el kell mondanom.**

Ti: Tényleg, hát, hogy lehet másképp megjegyezni? **Muszáj odaírni és bemagolni, mert másképp nem lehet.**

Timi tudatosan kifejti, hogy hogyan lehet egy új nyelvi elemet megjegyezni: a szó jelentését a szó mellé kell írni, és azt a célnyelvi szóval együtt be kell magolni.

Ti: famous, hát mondjuk **a németben is famos, de akkor nem híres, hanem szenzációs, famos,** jó. Azt tudtam, hogy hogy írják, de ott nem híres, hanem

Timi az angol és a német nyelvben is létező *famous* szót hasonlítja össze egymással.

### **Haladó szintű időskorú:**

Ti: m[a]g[a]zine, m[a]g[a]zine

M: Vagy p[e]riodical. **Ott a Ferenciek terén van a nem tudom milyen egyetemi könyvtár és ott van kitéve magyarul és angolul ezek a szavak, s ott tanultam meg [a periodical szót].**

Margit többször találkozott a *periodical* (folyóirat) szóval a könyvtárban, mivel a folyóiratoknál ezt feliratozva is látta. A szóval való többszöri találkozás elősegítette a szónak a memóriába való bevésését.

M: Azt akartam mondani, hogy **a early énbennem úgy maradt meg, hogy** az a mondat végére kerül, és **én ezt magamnak föl is írtam, hogy a korai a mondat végére jön,** és emlékeztem rá.

### **Nyelvtan stratégiák**

A következő példák azt mutatják be, amikor Timi angol nyelvi elemeket német nyelvi elemekkel hasonlít össze.

### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: Igen és, ha angolban nem, hát németül úgy van ugye, ha fordított szórend, akkor jön a hogy hívják

W: állítmány

Ti: a többi és utána jön az állítmány és az alany, tehát az angolban nincs. Előbb jön az alany.

Timi a tagadásban szereplő szavak sorrendjét tudatosítja a német ellenpélda alapján.

Ti: Igen, és itt ez jön és nem a *from, von* németül, a *von* hát az a *from*, de itt ezt meg kell tanulni.

Ti: [Ts]ere (there) is, ez érdekes, hogy *es ist*, ugye mondanám *es ist, es gibt* inkább ugye?

### **Fordítás stratégiák**

#### **Ismeretlen szó előfordulása a fordításban**

Ismeretlen célnyelvi szó előfordulásakor a nyelvtanulók vagy beismerik, hogy nem ismerik azt a szót, vagy pedig kompenzációs stratégiát alkalmaznak, azaz a hiányzó lexikális elemet egy számukra elérhető elemmel helyettesítik a fordításban.

#### **Haladó szintű időszerűségi példák:**

N: “The people came out to meet [de:]m (them) but Kino and Juana ignored everybody.” Az emberek kijöttek, hogy találkozzanak velük Kino és Juana nem ismerték, **nem, ezt nem tudom.**

Előbb Noémi megpróbálja értelmezni a szót a szöveggörnyezetben, majd kifejti, hogy nem ismeri ezt a szót.

N: **rendkívül** értékes

F: **very, very, very (nagyon)**

Itt Fatima a számára elérhetetlen vagy ismeretlen lexikális elem, a „rendkívül” angol megfelelője helyett a „nagyon” célnyelvi megfelelőjét adja meg. A „nagyon” szó háromszori ismétlésével vagy a keresett szó jelentését akarja megközelíteni, vagy pedig a szavak kimondása közben még mindig a megfelelő szót keresi.

J: „Gyümölcsöt a fán és hófehér kenyeret.” Fruit on the tree and snow-white bread. „A fehér kenyérért **dolgozó kezeket.**” A **szorgalmat** akartam mondani.

János a „dolgozó kezeket” a szemantikailag benne rejlő elemmel, a „szorgalom” szóval asszociálja a fordításban.

#### **A fordítandó szöveg mondatról mondatra való fordítása**

Nemcsak a kezdő, de a haladó nyelvtanulók is könnyebbnek találják, és épp ezért jobban kedvelik egy szövegnek a mondatról mondatra való fordítását, mint egy teljes szöveg vagy szövegrészek tartalmának a másik nyelven való megfogalmazását.

#### **Haladó szintű időszerűségi példák:**

M: “Why?” Miért? “Children watch too much television.” **Inkább rövid mondatokat rögtön fordítom.**

T: *So shortly, in just one sentence. What was important in this paragraph?*

J: **Maybe sentence by sentence is easier.**

T: *I see. But just the most important thing.*

J: **My memory is not enough for a whole paragraph. Give you please (hsz) the summary of this paragraph in Hungarian.**

Egy magyar nyelvű bekezdés összefoglalása célnyelven nehéz, és ezért János szóvá is teszi, hogy mondatról mondatra fordítani könnyebb lenne. Amikor a tanár Jánost kéri, hogy csak a legfontosabbat mondja el a bekezdésből, János így válaszol: „Az én memóriám nem elegendő egy teljes bekezdéshez. Kérem, foglalja össze magyarul ezt a bekezdést.”

Egy-két bekezdés után a mondatról mondatra való fordításra át is térünk az óra folyamán. Jánoshoz hasonlóan mindegyik adatközlőm ezt a fordítási stratégiát részesítette előnyben a szövegtartalomra összpontosító vagy összefoglaló fordítás helyett.

A kognitív stratégiák kategóriájába tartozó, fentebb részletezett „készség alapú nyelvtanulási stratégiákon” kívül a tanulóim esetében szép számban találtam példákat az ugyancsak kognitív stratégiákhoz tartozó „elemzés és érvelés” stratégiákra. Az utóbb említett stratégiák közé tartoznak például a „nyelvtani elemek értelmezése, kikövetkeztetése”, „nyelvi hiba elkövetésének magyarázata” és a „hangos gondolkodás”. Ezeket a stratégiákat viszont most nem részletezem, mert ez már túlmutat vizsgálati céljaimon.

### 3.3.3.2. Metakognitív stratégiák

#### Önkorrekció

Az önkorrekció a tudatos nyelvtanulás és nyelvhasználat részét képezi, melyet a haladó időszerűak gyakrabban alkalmaznak, mint a kezdő időszerűak.

#### **Kezdő szintű időszerűak:**

Ti: They read reads, nem többes szám nem kell.

Timi önkorrekciót alkalmaz, utána pedig hozzáteszi, hogy a javítás nem is volt szükséges.

#### **Haladó szintű időszerűak:**

A: I think that the this people **are thinking** vagy nem, ezt nem szokták mondani folyamatosan, **think** that USA is a country of lib[e]rty.

Aranka kifejti, hogy miért alkalmaz önkorrekciót: „ezt nem szokták mondani folyamatosan”. Így a *think* (gondol) igét a folyamatos igealakról egyszerű jelen igeidejűre változtatja.

M: The boy **is a pen holding. Is holding a pen.**

Margit a helytelen szórendet javította ki.

W: And in Ohio she was a doctor in a, in a hospital. And it, it is a pity that **she die**, sorry **she died** before six year or I don't know when.

#### **Fiatalok:**

Tudatos nyelvhasználókként a fiatalokkal is előfordul, hogy beszédprodukcióik folyamán mindenféle külső segítség nélkül, saját maguk kijavítják hibáikat. Máskor viszont az önkorrekcióhoz az is elégségesnek bizonyul, ha a tanár vagy egy tanuló társ rákérdez a hibás

nyelvi elemre. Így időnként a fiatalokkal is megtörténik, hogy várokozhatnak egy kicsit a válasz megadása előtt, de ha a tanár például azt mondja, hogy ez egy felajánlás, akkor általában rögtön mondják, hogy oda *shall* segédige kell, vagy ha például *last week* (a múlt héten) van a mondatban, akkor az ige múlt időbe kerül.

#### **Kezdő szintű fiatal:**

A: "How long have you lived in this town?"

K: I have **live, lived** in this town since I **were** born, I **was** born.

Kati saját beszédében kijavítja a hibás igealakokat: a „live” igét a „lived” igére, és a „were” létigét a „was” létigére.

#### **Haladó szintű fiatalok:**

J: turned around but another footballer kicked the ball and she **kicked back, kicked it back, his back** and he fall on the floor

Juli egymás után kétszer is önkorrekción végez, és a második javításkor már a keresett szó, a „his” (az ő -ja/-je) segítségével fejezi ki magát.

Kr: "Those tr[ou]sers are **thirsty, dirty.**"

Krisztina a hibás szó, a *thirsty* (szomjas) helyett megtalálja a helyes *dirty* (piszkos) szót.

T: *What are you going to cook tonight? Most nézzük a b részt. A kérdés: What are we doing tonight?*

Kr: "We **have dinner** with my sister. (have)"

T: *A kérdés hogy szól?*

Kr: Ja? Akkor "We **are having** dinner with my sister."

Krisztina kijavította a kérdésre feltett válaszát, miután a tanár rákérdezett, hogy hogy is szólt a kérdés.

#### **Javítás utáni részleges önkorrekción**

Az időskorú nyelvtanulók valószínűleg azért nem tudják ugyanúgy megismételni a tanár vagy társaik által nyújtott szóbeli javításokat, ahogy azok elhangzanak, mert: a) munkamemóriájuk kisebb-nagyobb mértékű deficitet szenvedett fiatalkorukhoz képest, b) megosztott figyelmük, amikor több mindenre kell figyelni, már nem működik olyan jól, mint fiatalabb korukban, c) számukra nehézséget jelent a régebben hibásan rögzült nyelvi alakok javítása. Ezeken a jelenségeken kívül más tényezők, mint a hallászavar is hozzájárulhatnak a nyelvi tévesztéshez való ragaszkodáshoz. Ilyenek például a lelki és egészségi állapot, fáradtság vagy figyelmetlenség. Természetesen a fiatalok számára is nehézséget jelenthet a korábban hibásan rögzült nyelvi elemek javítása, és az említett nyelven kívüli tényezők szintén befolyásolni tudják az ő nyelvi produkciójukat.

Javítás utáni részleges önkorrekción sokkal több alkalommal került sor az időskorúak, mint a fiatalok esetében.

A következő példákban két-három hibából (általában beszédhang vagy beszédprozódiai jegy: szóhangsúly hibák) egy-kettőt sikerül kijavítani a nyelvtanulóknak, de nem az összeset.

### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: [š]peak

M: speaks

Ti: [š]peaks

Timi egy nyelvi elemre koncentrált: javítás után az igét ő is ellátja harmadik személyranggal, akár csak az előtte megszólaló, de a szó eleji helyes kiejtést nem figyelte meg. A kiejtésbeli hibát így újból elköveti a javításban.

Ti: Most én az ötöst? Azt Mondja, do we **bel[a:j]ve** (believe) Steven?

T: *believe*

Ti: **b[e]live.**

Timi a tanár javításának következtében kijavítja az általa előzőleg hibásan ejtett hangot: a saját javításában a hibás [áj] diftongus helyett a helyes [i] hangot ejti. Timi azonban a javításában egy másik hibát ejt: az első magánhangzót úgy ejti, ahogy le van írva.

### **Haladó szintű időskorúak:**

T: *piano*

W: 'p[a:ja:]n[o] (piano)

T: *pianos*

W: 'piano, 'pianos

A tanár javítása után Wendie helyesen ejti ki a „piano” (zongora) szót, de a szóhangsúlyt helytelenül használja.

M: Hogy mire nem válaszolok? I don't answer who ask how many how **age [ej] (I) am.**

T: *how old I am*

M: how old

T: *I don't answer if somebody asks me how old I am.*

M: **[ej] (I) am**

Margit a tanár javítása után a szókinchibát kijavítja, de a beszédhangot illető hibát nem javítja ki: az egyes szám első személyű névmást másodszor is hibásan ejti, noha a tanár ezt megelőzően háromszor is megemlíti az *I* (én) személyes névmást.

W: Yes, she play **the pi[a:]no, to pi[a:]no.**

T: *the piano*

W: **The pi[a:]no, igen.**

Wendie bizonytalan volt a névelőt illetően, javítás után ezt ő is helyesen mondta, de a *piano* helyes kiejtése elkerülte a figyelmét. Egyszerre két nyelvi jelenségre: a névelőre és a főnév helyes kiejtésére nem terjedt ki Wendie figyelme.

### **Kezdő szintű fiatal:**

Ká: Yes, I am going to study. “Who do you think will win the next, the next elections?”

At: Obama. I think he will win the **[e]lec[tio]ns**

T: *elections*

At: **[e]lections**



A tanár javítása után Atanáz az *elections* (választások) szóban az egyik korábban hibásan mondott szegmentumot kijavítja, viszont a másik hibás szegmentum a szó elején megmarad.

#### **Haladó szintű fiatal:**

A: I think that in my country **is important the appearance.**

T: *Appearance is important.*

A: Appearance is **import[a:]nt.**

Adél a tanár javítása után saját mondatszerkezetét kijavítja, de eközben egy kiejtésbeli hibát ejt. Úgy tűnik, hogy ebben az esetben a helyes szórendre összpontosított figyelem a kiejtés rovására ment.

Ahogy a példák is mutatják, nemcsak az időseknél, de a fiataloknál is előfordul, hogy közvetlenül, vagy rövidesen a helyesen elhangzott szó után hibásan ejtik ki ugyanazt a szót. Kezdő és haladó idősorúaknál egyaránt megfigyelhető ez a jelenség. Mind a fiatal, mind pedig az idősorú nyelvtanulóknál ez a jelenség 1) a berögzült kiejtésnek köszönhető, vagy pedig annak, hogy 2) a szokatlan szavak helyes kiejtése nehézkessé válik, 3) a más nyelvekből (például német vagy francia nyelvekből) ismert szavak a hozzájuk hasonló angol szavak kiejtését befolyásolhatják, 4) a nyelvtanulók a szavak írásmódjára koncentrálnak, és ezt a szavak helyes kiejtése sínyli meg. Viszont még az is előfordulhat, hogy 5) a tanulóknak nehéz az angol tanár kiejtését utánozni. A haladó szintű fiatal, Krisztina példájában az „August” szóban a második „u”-nak szinte semmi köze sincs a magyar „u”-hoz, és ez is megnehezíti a szó helyes kiejtését. Az is lehetséges, hogy a tanuló artikulációs bázisa nem engedi a szó helyes kiejtését.

#### **Kezdő szintű idősorúak:**

T: *saw*

Ti: [š]aw

T: *Saw, láttunk.*

Lehet, hogy Timi az írásmódra koncentrálnak, amikor a *saw* (látott) igét helytelenül [š]aw-nak ejti, annak ellenére, hogy azelőtt az a szó háromszor is elhangzott.

#### **Haladó szintű idősorúak:**

N/F: *made*

T: *establish, established*

N: [e]st[a:]blished, igen

Noémi is hibásan ejti ki a múlt idejű *establish* (létrehoz) igét a tanár megszólalása után, amelyben ő is kétszer kiejti a szót. Elképzelhető, hogy amikor a gyerekeknek és akár fiatal felnőtteknek hasonló esetben, vagyis közvetlen az elhangzott szó után kell kiejteniük ugyanazt a szót, kevesebbet és kevesebbszer hibáznak, mint az idősorúak. Kivételt képezhetnek azok a kisgyerekek, akiknél bizonyos artikulációs készségek még nem fejlődtek ki teljes mértékben. Az is elképzelhető, hogy az idősorúaknál azért fordulnak elő gyakrabban ilyen nyelvi tévesztések, mert a szó írásmódjára és nem a kiejtésre koncentrálnak.

**Kezdő szintű fiatal:**

K: and I ask for the p[e]r, person. “Have you ever **r[i]d** (read) an [E]nglish book or magazine?”

T: *read, ez a harmadik alak*

C: Yes, I have. Yes, I have **r[i]d** an English book and English m[a:]g[a:]zine every one, every day, morning.

Claudia ugyanazt a hibát véti a *read* (olvas) kiejtése közben, mint Kati. Úgy tűnik, a tanár javítása elkerülte Claudia figyelmét.

**Haladó szintű fiatalok:**

T: *Appearance is important.*

A: Appearance is **import[a:]nt.**

Adél másképpen ejti ki az *important* (fontos) szót, amit a tanár közvetlen azelőtt mondott ki.

T: *with us in August*

Kr: **Aug[u]st?**

**Önértékelés**

Az időskorúaknak a saját magukról szóló negatív megjegyzései, azaz önértékelései is jelzik, hogy az időskorúak nagy valószínűséggel szókimondóbbak a fiataloknál. Ezt tükrözik a memóriaműködéssel, a figyelmetlenséggel és a tanulási folyamattal kapcsolatos példák is.

***A memóriaműködéssel kapcsolatos önértékelés***

Noha a fiatalokhoz képest az időskorúak sokkal több tapasztalatra és tudásra tettek szert, a memóriadeficitük következtében mégis alulértékelik magukat és tudásukat. Nem akarják magukat megjátszani, vagy többnek látszani, mint akik. Sőt hajlamosak lefokozni értelmi, szellemi értékeiket. Éppen ezért nem jellemző rájuk a „fedő (cover) nyelvhasználati stratégia” sem, vagyis, ha valamilyen nyelvi információt nem értenek, akkor azt bátran bevallják, és nem akarják azt a látszatot kelti, hogy megértették.

Az időskorú nyelvtanulók közül nemcsak ebben a vizsgálatban, hanem a 3.1.2. alfejezetben ismertetett kérdőíves vizsgálatban is szót ejtettek a saját memóriadeficitükről: két kezdő (Édua és Timi), valamint egy haladó szintű idős nyelvtanuló (Wendie) a mostani nyelvtanulásukat illetően nehézségként említették a memóriával kapcsolatos deficitet, azaz a felejtést és azt, hogy az agy már nem olyan felvevőképes, mint korábban.

**Kezdő szintű időskorú:**

Ti: **Jaj Istenem, de nehéz lett az agyam.**

T: *Azt hittem, az élet.*

É: Nem, a lecke.

Ti: Mert hát csodálkozom, ezen annyira csodálkozom, hogy hogy nem tudok most már. Hát pedig nincs mit csodálkozni, mert annyi víz van most már, mit csinál az agy?

T: *Dehogyan, tetszik viccelni.*

Ti: **Hát úgy tanultuk az iskolában, hogy miko, hogy az agy mindig kisebb lesz, a víz mindig több, ahogy az ember öregszi.**

W: Én erre nem emlékszem. Tényleg így van?

T: *Nem, dehogyan.*

Timi ezekkel a mondatokkal: „Jaj Istenem, de nehéz lett az agyam.” „Hát úgy tanultuk az iskolában, hogy miko, hogy az agy mindig kisebb lesz, a víz mindig több, ahogy az ember öregszi.” arra utal, hogy a memória már nem úgy működik, mint fiatalabb korban. Az agy visszafejlődéséről szóló kijelentésekkel Timi azt szándékozik megindokolni, hogy idősebb korban miért nem megy úgy a tanulás, mint korábban.

Ti: For me is difficult th[e:] words. Igen, mert **már nem felvevőképes az agyam.** Mert valamikor egyszer elolvastam és tudtam, és annyira furcsa most, mert elolvasom most, és mire felírom már megint elfelejtem. Többször kell, szóval sok idő kell rá. Fog ez menni, tanulni kell!

Timi bevallja, hogy memóriaműködése már nem a régi, és éppen ezért a szótanulás nem megy olyan könnyen, mint fiatalabb korban. Azt is kifejti, hogy sok időre és ismétlésre van szükség a tanuláshoz. Ugyanakkor hangot ad a pozitív hozzáállásának, amely szerint sohasem szabad feladni a reményt a sikeres tanulást illetően sem: „Fog ez menni, tanulni kell!”

Ti: Cabbage, ez azt jelenti, hogy káposzta, ugye? **Annyit már legalább tudok, hogy cabbage,**

T: *Igen.*

Ti: **mert nagyon magoltam, de mostan nehéz a fejem, és én ezt nem, én ezt nem szoktam meg. Hát valamikor egyszer olvastam el és nem is kellett nagyon tanulni. De hát mostan nehéz, úgyhogy magoltam elég sokat, de hát majd lesz valahogy.**

Timinek a saját nyelvi elemek magolásáról szóló megjegyzéseiből is tudomást szerezhetünk szorgalmáról. Annak ellenére, hogy itt is kitér a jelenlegi tanulási nehézségeire optimizmusának is hangot ad: „majd lesz valahogy”.

### **Haladó szintű időskorúak:**

W: Passzív szókincsünk van magyarul. Passzív, passzív.

T: *Azt kell mozgósítani.*

W: **De már nem forog.**

Wendie ezzel a mondatával: „De már nem forog.” arra utal, hogy időskorban az agy már nem működik olyan jól, mint fiatalabb korban.

F: Én annyira butulok, hogy rémes.

F: It would have been the start of the European **er (hsz)**

N: Mondjad magyarul.

F: **Magyarul se tudok már.**

F: Például a izébe van kerengő, ö-ö, na (hsz). **Hülye vagyok már**

Fatima negatív önértékelései annak köszönhetőek, hogy nem jutnak eszébe a keresett szavak.

### ***A figyelmetlenséggel kapcsolatos önértékelés***

#### **Haladó szintű idősorúak:**

L: Nem vettem észre, hogy megfordítottam. [nevetnek]

T: *Hol van a játékos doboz?*

L: **De hülye vagyok.**

Laura nem vette észre, hogy fejfel lefele fordította a saját feladatlapját. E cselekedet észlelésekor negatív önértékelésének ad hangot.

N: Igen, nyugati. **Hülyeséget beszélek.**

A *western* szót „angol”-nak fordítja Noémi, pedig mindkét szó jelentésével tisztában van. A tanár javítása után Noémi negatív önértékelő vallomásának ad hangot: “Hülyeséget beszélek”.

### ***A tanulási folyamattal kapcsolatos önértékelés***

#### **Haladó szintű idősorú:**

L: **Hát én csak azt látom, hogy mivelünk nehéz dolog.**

T: *Nem.*

L: **Öreg csoroszyákkal.**

Laura kifejti attitűdjét a tanulásukkal, tanításukkal kapcsolatosan, mely összefüggésben van az ő előrehaladott életkorukkal. Saját magukkal szemben is negatív attitűdöt fogalmaz meg: „öreg csoroszyák”, mellyel igazából csak a tanulási folyamat nehézségét akarja indokolni.

### **3.3.3.3. Társas-érzelmi stratégiák**

A társas-érzelmi stratégiák a kérdezéssel, a tanulótársakkal, és a tanulók együttműködésével is kapcsolatban állnak, melyek szintén befolyásolják a tanulási motivációt. A tanulótársaknak a motivációra gyakorolt hatását is kutatták, ezen belül például az együttműködő tanulást, a barátságot, és a segítségkérést (pl. Goodenov, 1993; Ladd, 1990; Newman, 1994; Slavin, 1990). Goodenov (1993) véleménye szerint a támogató tanulócsoport elősegíti a tanulást. Ladd (1990) azt állítja, hogy azok a tanulók, akiket a tanulótársaik elfogadnak, sikeresebb nyelvtanulókká válnak, mint azok a tanulók, akiket a társaik valamilyen oknál fogva nem fogadnak el. Newman (1994) a tanulótársaktól való segítségkérést vizsgálta, és azt találta, hogy az olyan osztályban, ahol a tanulási célok fontos szerepet kapnak, a tanulók hajlamosabbak arra, hogy segítséget kérjenek, azért hogy nyelvi nehézségeik ne akadályozhassák a tevékenységekben való részvételüket. Slavin (1990) szerint a tanulási együttműködésből származó öröm növelheti a tanulók motivációját.

## A célnyelvi elemekkel kapcsolatos kérdések

### *A kiejtésre való rákérdezés*

A 9. táblázatban szereplő számok azt mutatják, hogy az idős és fiatal adatközlők hány alkalommal kérdeztek rá angol szavak kiejtésére. A százalékos értékek pedig azt mutatják, hogy az adatközlők szövegrészét alkotó szavainak hány százalékát teszik ki azok a szavak, amelyekre a tanulók a helyes kiejtés szempontjából rákérdeztek. A százalékos értékek kiszámolásához a kezdő tanulóknak az összes szövegrészét vettem figyelembe a kezdő tanulók esetében, és ugyanúgy a haladó tanulóknak az összes szövegrészét vettem alapul a haladó tanulók esetében.

9. táblázat: Az idős és fiatal tanulók rákérdezése az angol szavak kiejtésére

<b>Idősek</b>			<b>Fiatalok</b>		
Kezdők	Haladók	Összesen	Kezdők	Haladók	Összesen
24	4	28	2	0	2
0,122%	0,005%	<b>0,031%</b>	0,022%	0%	<b>0,010%</b>

Az eredmények azt mutatják, hogy legfőképpen a kezdő idősök kérdeznek rá a szavak kiejtésére, és az is látható, hogy a fiatalokhoz viszonyítva az idősök tendenciaszerűen nagyobb gyakorisággal kérdeznek rá a szavak kiejtésére.

A fiatalok talán azért is kérdeznek ritkábban a kiejtésre, mert lehet, hogy intuitíve jobban bíznak a memóriájukban és abban, hogy a szavak helyes kiejtése spontán módon fog majd rögzülni, amikor legközelebb visszahallják a szavakat. Az is lehet, hogy a fiatalok a kiejtésnél sokkal fontosabbnak tartják a fluenciát és a jó kommunikációs készséget. Ezek az utóbbi tényezők a nyelvvizsgákon szintén nagy fontossággal bírnak, amikor a kiejtés csak egy részelemét képezi a sikeres beszédképességnek.

A helyes kiejtésre való törekvéssel az idősök szintén a nyelvi precizitásra törekszenek, amely a nyelvtani fordító módszer egyik jellegzetessége. Ez az a nyelvtanulási módszer, amelyhez az időskorúak többsége valószínűleg hozzászokott gyerekként vagy fiatal korában. Iskolai körülmények között valószínűleg azok a nyelvtanulók is megismerkedtek ezzel a módszerrel, akik már gyerekként két vagy több nyelvet beszéltek a családjukban és más életszerű helyzetekben. Viszont az is lehet, hogy az utóbbi kategóriába sorolható idősök nem a régebben bevált nyelvtanulási módszer miatt ragaszkodnak a nyelvi (kiejtésbeli, szókincs, nyelvtani) precizitáshoz, hanem azért, mert más nyelveknek az alap szintnél magasabb szintű

művelése folytán valószínűleg nyelvi szinten igényesebbé váltak, vagyis saját magukkal szemben is magas mércét állítanak fel, bármelyik nyelvről is legyen szó. A nyelvórákon (melyekről szövegátirat készült) néhány ezzel kapcsolatos megnyilatkozás is elhangzott az időskorúak részéről, mint például a következők: Timi: *A kiejtést sose tudom. ... A kiejtésem még nem jó...*; Margit: *A beszéddel van a baj. ... Meg hát a kiejtéssel...*; Wendie: *Az a baj, hogy szókincsünk nincs, írásban még valahogy vissza tudnánk a nyelvtani szerkezetre gondolni, de szóban nem tudunk ... Passzív szókincsünk van.* A saját nyelvhasználati helyességre való törekvésen kívül olyan megjegyzések is elhangzanak az idősök részéről, amelyek a más nyelvhasználóktól elvárt igényességet tükrözik. Íme néhány példa: Fatima: *Nagyon egyszerűsítették a franciák. Nagyon, az accent circonflexe nincs, accent grave nincs egyáltalán, és az összetett múlt sincs. ... Úgy nyomtatják és úgy beszélnek. ... Hát a magyar is hát. Hallgatom a rádiót, néha pukkadok, hogy lehet így beszélni?* Aranka: *... a -ban/-ben helyett -ba/-be-t mondanak, a -ba/-be helyett meg -ban/-ben-t. ... Aztán úgy hangsúlyoznak, énekelve beszélnek, mintha angolul beszélnének ... Ez egyszerűen, szóval egy, egy teljes gyilkolása a nyelvnek. Tökéletes meggyilkolása.* A következő példában az idősök nyelvi igényessége abban mutatkozik meg, hogy a magyar és a német nyelvhasználatban kifogásolják az idegen szavak előfordulását: Laura: *De olyan olyan, olyan gusztustalan, tudod mindig föl vágni azzal, hogy egy idegen szót bedobsz.* Timi: *De a német nyelv is ugyanígy be van spékelve mindenhol angollal.*

Nem kizárt, hogy az időskorúak azért is hajlanak arra, hogy gyakrabban kérdezzenek az angol szavak helyes kiejtésére, mint a fiatalok, mert valamilyen szinten valószínűleg tudatában vannak az általuk ismert nyelvek kontaktushatásának. Az időskorúak néhány megnyilatkozásában is nyomon követhető ezzel a fajta nyelvi kontaktushatással kapcsolatos tudatosság. Íme két példa: A német anyanyelvű kezdő időskorú tanuló például megjegyzi, hogy az *alphabet* 'ábécé' egy nemzetközi szó. A tanuló minden bizonnyal azt is tudja, hogy az említett szót németes kiejtéssel ejti, hiszen bevallja, hogy nem tudja hogyan ejtik azt angolul: Timi: *Az [a:]lph[a:]'bet (alphabet) az egy nemzetközi szó. Nem tudom, hogy mondják.* Az egyik haladó tanuló kifejti, hogy az angol nyelv írott formája hasonlít más nyelvekhez. Ez a megnyilatkozás azt is érzékelteti, hogy a tanuló tudatában van annak, hogy a nemzetközi szavak megegyeznek az angol és a többi nyelvben, de kiejtésben különböznek: Wendie: *És az írásbeli angol hasonlít a többi nyelvhez, a nemzetközi szavak pszichológus vagy valami az ugyanúgy van más nyelvben is.*

A fiataloknál ez a kontaktushatás a tanulói önbevallás alapján is elhanyagolható, melyet a 3. táblázat mutatott be. A kontaktushatás pedig nyelvi interferenciákat okoz, amely a vizsgálatban szintén gyengébbnek mutatkozott a fiataloknál, mint az időseknél.

Példák:

**Kezdő szintű időskorúak:**

Ti: A kérdést azt, hogy ejtik szépen ki?

Ti: ... na most cotta[ž]e (cottage), vagy hogy mondják?

I: You, you have a good **m[a:]g[a:], m[a]g[a]zine**, vagy hogy mondjuk?

Ildi kétféleképpen is kimondja a *magazine* (folyóirat) szót, mert nem biztos a helyes kiejtést illetően.

**Haladó szintű időskorúak:**

N: Igen, vidám pillanat, joy[u]s, ugye? **Hogy kell kiejteni?**

F: joyous

A: "... that employers have three years to ins[u]r (ensure)." **Ez jó így?**

W: She plays the **p[a:], p/ə/[ja:]n[o]** (piano)?

**Kezdő szintű fiatalok:**

K: [A:], [a:d]or? **Hogy kell mondani?**

T: *Author szerző.*

C: „I looked like an el[e]g[a:]nt f[a:], film direc t[o]r.” **Így ejtik?**

**Lexikális elemre/elemekre való rákérdezés**

A nyelvtanulók vagy a célnyelvi szavak jelentésére vagy pedig egy célnyelvi szóra kérdeznek rá anyanyelvükön. Itt is megjelenik a szójelentéseket illető bizonytalanság, amikor például a célnyelvi szó magyar megfelelőjét megadják a nyelvtanulók, de rákérdeznek, hogy azt jól tudják-e.

**Kezdő szintű időskorú:**

Ti: *Cabbage*, ez azt jelenti, hogy káposzta, ugye?

Ti: A kisvárost az hogy mondják?

Ti: A fl[i] az micsoda?

**Haladó szintű időskorúak:**

W: ... mi az a drága? Teuer?

F: Because they mention everything in, **mi az a rövidítés?**

A: ... a mi mértékeinkhez képest, amihez szoktunk, **hogyan lehet ezt mondani?**

**Kezdő szintű fiatalok:**

K: When (sz) standing the (sz), **mi az a sor?**

T: *Queue.*

C: No, no. Anybody, vagy **hogyan mond** nobody, nobody believe her.

T: *believes her*

Claudia rákérdez egy szóra, de még be sem fejezi a kérdést máris eszébe jut a szó.

**Haladó szintű fiatalok:**

J: saying the people who is bra, brave clever, de nem okos brave, **hogyan van a másik?**

T: *Bright.*

Kr: Will be healthy and **mi az, hogyan zsúfolt?**

*Nyelvtanra/nyelvtani szerkezetre való rákérdezés*

A lexikális elemekkel kapcsolatos kérdéseken kívül a nyelvtanulók nyelvtannal kapcsolatos kérdéseket is meg szoktak fogalmazni.

**Kezdő szintű időskorú:**

Ti: Amit nem tudunk megszámolni az a *m[e]ch* (much), nem?

Timi meg akar bizonyosodni arról, hogy a *much* (sok) határozatlan számnév megszámolhatatlan főnevekkel használható-e.

**Haladó szintű időskorúak:**

Ti: The girl is not

W: practising the violin

T: *Inkább **practising playing** the violin.*

Ti: playing the violin

W: És akkor **nem a practise-t tesszük a folyamatosba a practising vagy valami, hanem a playing-et?**

Wendie csodálkozásának ad hangot, amikor rákérdez, hogy a mondatban nem a *practise* (gyakorol) kerül folyamatos igeidőbe, hanem a *play* (játsszik).

M: I don't read photo magazines. I have not got time. Nem olvasok fotómagazinokat. Nincs időm.

W: don't have

**M: Don't have-et is lehet mondani?**

Margit tudja, hogy ez a tagadásforma is lehetséges a *have* (birtokol) igével, vagyis a *don't have* is helyes tagadás, most mégis szkeptikus ennek a nyelvi formának a helyességét illetően. Rácsodálkozik az egyszerű jelen tagadó formájára a *do not have* kapcsán, amit eddig már sokszor hallott és alkalmazott is. Ennek kiváltó oka az lehet, hogy ezen az órán, amelyen ezek a mondatok is elhangzottak, a *have not got* tagadó szerkezetet gyakoroltuk be a nyelvtanulókkal.



### *Szavak írásmódjára való rákérdezés*

Azok a kérdések, amelyek a szavak írásmódjával kapcsolatosak, előfordulási számban elenyészőbbek, mint azok a kérdések, amelyek a lexikális elemekre vagy a nyelvtanra irányulnak.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: És a „see”-t úgy írják, hogy s, h, e.

Ti: „Floor”, és azt úgy is írják?

Ti: És ezt úgy írják, hogy „heven”?

### **A tanulóknak egymásnak nyújtott segítsége**

A tanulóknak a nyelvtanulás terén egymásnak nyújtott segítsége azt is jelzi, hogy a tanulók együttműködők, a segítségnyújtás gyakorisága pedig utalhat az együttműködés intenzitására. Az együttműködés azért lényeges a nyelvtanulásban, mert ez a tényező szintén motiválni képes a nyelvtanulókat. Julkunen (2001) vizsgálata például arra irányult, hogy a tanulóknak a különböző nyelvtanulási tevékenységek, feladatok iránti attitűdjét feltárja. A vizsgálati eredmények arra mutattak rá, hogy a versengő és az individualista szituációkhoz viszonyítva az együttműködő szituációk azok, amelyek a legjobban motiválják a nyelvtanulókat.

Vizsgálatomnak ebben a részében azt igyekszem feltárni, hogy mely esetekben és milyen gyakorisággal segítik egymást a tanulók, amikor tanuló társaik célnyelvi nehézséggel küzdenek. Ilyen nyelvi nehézségek például a szavak felidézését, felismerését; a szavak, kifejezések, mondatok értelmezését illető deficitek, nyelvi hiányosságok. Arra a kérdésekre is választ szeretnék kapni, hogy inkább az időskorúak vagy a fiatalok segítik egymást és, hogy a két korosztályban mely nyelvi szinten levő tanulók azok, akik jobban segítik a tanuló társaikat. A kérdéseim megválaszolására végeztet megvizsgáltam a tanulók egymásnak nyújtott segítségét.

A 10. táblázat azt mutatja, hogy az idős és a fiatal tanulók hány alkalommal segítenek egymásnak a nyelvvórákon. A „K” a kezdő, a „H” pedig a haladó nyelvtanulókat jelzi mindkét korosztály esetén. A táblázatban szereplő további jelzések jelentése: „H→K” = „haladó tanuló segít kezdő tanulónak”; „H→H” = „haladó tanuló segít haladó tanulónak”; „K→K” = „kezdő tanuló segít kezdő tanulónak”; „K→H” = „kezdő tanuló segít haladó tanulónak”.

10. táblázat: Az idős és a fiatal tanulóknak egymásnak nyújtott segítsége

Idősek					Fiatalok				
H→K	H→H	K→K	K→H	Összesen	H→K	H→H	K→K	K→H	Összesen
146	86	12	5	249	28	3	1	1	33
0,28%					0,17%				

Amint a táblázatban is láthatjuk leggyakrabban a haladó tanulók szolgálnak segítségül a kezdő tanulóknak; ezt a gyakoriságot követi a haladó tanulóknak a haladó tanulóknak nyújtott segítsége, és a kezdő tanulóknak a kezdőknek, valamint a haladóknak nyújtott segítsége. Ezeket a segítségnyújtási alkalmakat összefüggésbe hoztam a tanulók szövegének a szószámával (amely az idősek esetén 88125 és a fiatalok esetén 18675), hogy az időseknél és fiataloknál a segítségnyújtások számát valamilyen módon viszonyítani tudjam egymáshoz. A százalékos eredmények tehát azt mutatják, hogy a segítségnyújtási alkalmak (az időseknél 249, a fiataloknál 33) hány százalékát teszik ki a tanulói szövegek szószámának külön-külön az időseknél és a fiataloknál. A százalékos eredményekből megállapítható, hogy az idős tanulók tendenciaszerűen gyakrabban nyújtanak segítséget a tanuló társaiknak, mint a fiatalok. Nagy a valószínűsége annak, hogy a tanulói segítségnyújtásban nem az életkornak, hanem a csoportkohézióknak van nagyobb szerepe, azaz annak hogy a tanulók mennyire jól ismerik egymást, és mennyire jó a kapcsolat közöttük. Ezt a tényt látszik alátámasztani az a tény, hogy a fiatalok két csoportja közül csak az 1. csoportban nyújtottak segítséget egymásnak a tanulók, ahol a csoporttagok jól ismerték egymást. A 2. csoportban mindig a tanártól vártak segítséget, ha nyelvi nehézségekbe ütköztek. Ebben az utóbbi csoportban a tanulók nem ismerték olyan jól egymást, mint a fiatalok 1. csoportjában.

A 11. táblázat a különböző tanulói segítségnyújtásokat mutatja be és azt, hogy ezekre a fajta segítségekre hány alkalommal került sor az idős és a fiatal tanulók esetében. A táblázatban látható, hogy az időseknél a segítségnyújtás leggyakoribb előfordulási formája egymás nyelvi hibáinak a kijavítása, gyakoriság szempontjából ezt követi a tanulók számára ismeretlen vagy el nem érhető szavak/kifejezések megadása, majd pedig az angol nyelvi anyaggal, szókinccsel, nyelvtannal, szövegértelmezéssel stb. kapcsolatos tanulói kérdésekre adott válaszok. A fiataloknál az a fajta segítségnyújtás a leggyakoribb, amikor szavakkal, kifejezésekkel látják el tanuló társaikat, ezt követi a nyelvtani vagy mondatértelmezést segítő magyarázatok, fordítások, a harmadik leggyakoribb segítségnyújtás pedig a tanuló társak hibáinak a kijavítása.

11. táblázat: A különböző tanulói segítségnyújtások az idős és a fiatal tanulók esetében

Segítségnyújtás	Idősek					Fiatalok				
	H→K	H→H	K→K	K→H	Összesen	H→K	H→H	K→K	K→H	Összesen
Hibák kijavítása	44	32	4	3	83	4	1	0	0	5
Kérdésre adott válaszok	46	14	2	1	63	0	1	0	0	1
Magyarázat nyújtása, értelmezés	13	3	4	0	20	12	1	0	0	13
Mondat, kifejezés befejezése	6	4	1	0	11	0	0	0	0	0
Szavak / kifejezések megadása	36	33	1	1	71	12	0	1	1	14

Az időseknél és a fiataloknál kapott eredményeken valószínűleg a csoportkohéziós különbségek is tükröződnek, vagyis az, hogy a tanulók mennyire ismerik egymást, és mennyire érzik jól, komfortosan magukat a csoportban. Az idősek két csoportjában a tanulók jól ismerik egymást, a fiatalok 2. csoportjában viszont a másik fiatal csoporthoz és az idősekhez viszonyítva nem ismerik olyan jól egymást, és ennél fogva nem annyira szoros a tanulók közötti kapcsolat. Ennek, az időseknél jelen lévő „bensőségebb” kapcsolatnak a hiánya akadályozhatja a fiatal tanulókat abban, hogy kijavítsák egymás hibáit, ha a tanuló társaik célnyelvi nehézségekkel küszködnek. A másik lehetséges indok arra, hogy ebben a mintában az idős tanuló társak gyakrabban segítik egymást, mint a fiatalok, az, hogy az időseknél nagyobbak a nyelvi szintkülönbségek, mint a fiataloknál: a kezdő idősek nyelvi szintje a *Közös Európai Referenciakeret* (2002; Figueras és Noijons, 2009) szerint az A1 szintnek felel meg, a kezdő fiatalok nyelvi szintje pedig az A1 és A2 szint között található; a haladó idősek és fiatalok nyelvi szintje a B1–B2 szintnek felel meg. A nyelvtanulással töltött idő növekedésével a nyelvi fejlődés minden bizonnyal jobban kedvez a fiataloknak, mint az időseknek, hiszen a fiatalok nagyobb óraszámban és intenzívebben tanulják az angol nyelvet, mint az idősek. Ennek köszönhetően az idősek és fiatalok közötti szintkülönbségek idővel csak nőnek.

Morris és Tarone (2003) vizsgálatukban tíz spanyol nyelvet tanuló egyetemi hallgatónak kellett együttműködni különböző nyelvi feladatok elvégzése során. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanulók közti konfliktusok befolyásolhatják a diákok tanulását, ha a tanulók

egymás nyelvi hibáit kijavítják, és ezt a folyamatot nem segítségként, hanem kritikaként értelmezik. Az imént említett eredményeket tekintve az sem kizárt, tehát, hogy a jelen vizsgálat fiatal résztvevői épp azért nem igyekeznek egymás nyelvi hibáit gyakrabban kijavítani, mert nem szeretnék, ha a tanuló társaik kritikaként vagy okoskodásként értelmeznék a javításukat, a nyelvi hibákkal kapcsolatos megjegyzéseiket, magyarázataikat. Ez különösen igaz lehet abban az esetben, amikor a nyelvtanulók kevésbé ismerik egymást.

**Példák:**

**Időskorúak:**

**Kezdő szintű kezdőnek segít:**

Ti: Who are you?

É: A what

Egy kezdő nyelvtanuló kijavít egy másik kezdő nyelvtanulót. Édua jelzi Timinek, hogy a *who* (ki) kérdőszó helyett a *what* (mi) a megfelelő kérdőszó.

Ti: Németben is lehet megfordítani, úgyhogy **csak angolban van az, azt meg kell jegyezni, hogy mindig elől van az alany. Nem fordítjuk.**

A német és az angol nyelvi különbözőség említésével is minden bizonnyal az angol nyelvnek egy bizonyos sajátosságát szeretné tudatosítani Timi, amellyel más kezdő tanuló számára is segítségére lehet.

**Haladó szintű kezdőnek segít:**

É: You not

W: don't, do not

É: Ja, a do not.

Ti: Ezt az *ab, about*.

M/W: -ról, -ről

*T: A következő mondat: Hazamegyek miután befejeztem a munkát.*

Ti: I go, I go home before I na

*T: miután*

W: after

M: after

Ti: after I

*T: befejez*

W: Ended?

M: end

*T: finish*

Ti: finish

M: the work

*T: After I finish the work*

M: I go home.

Amint a példa is mutatja, többször előfordul, hogy a nyelvtanulók és a tanár együtt alkotják az angol nyelvű mondatokat. Azáltal, hogy a tananyag gyakran a kezdők szintjéhez igazodik, a kezdőknek több lehetőségük nyílik a megszólalásra. Ez a kezdők nyelvi fejlődését segíti elő, akárcsak a haladók által felajánlott nyelvi segítség.

**Haladó szintű haladónak segít:**

W: I don't do United States. I don't do like

M: I don't like.

W: I don't like the United States.

Wendiet valószínűleg az zavarta meg, hogy Laura korábban a hangsúlyos igeváltozatot használta, az *I do like* (én igenis kedvelem) kifejezést, és ezért most nem tud helyesen tagadni: az *I don't like* helyett az *I don't do like* hibás tagadást alkalmazza.

W/Ti: The dog

W: is running in the, in the

M: in the garden.

Az időskorúak a mondatokat gyakran közösen alkotják. Ez a példa is egy ilyen fajta együttműködést mutat be.

**Fiatalok:****Haladó szintű kezdőnek segít:**

K: Two days ago I went shopping and the (hsz), hogy van a sor?

J: Queue.

C: *Her* nem kell? Nem kell, hogy őt haza tudnám-e vinni?

J: Nem.

**Haladó szintű haladónak segít:**

A: angry with the man. The man is very

J: F[u]ri[ou]s.

**Témakifejtés során a beszélgetőtársakhoz intézett kérdések**

Ezek a fajta kérdések is azt igazolják, hogy a nyelvtanulók egymásra figyelnek és igyekeznek egymást bevonni mind a tanulásba, mind pedig a társalgásba. Az olyan egymáshoz intézett kérdések, mint például a „Tudod?” a kommunikáció szempontjából fontosak, mert a társalgást fenntartó eszközökként is szerepelhetnek.

**Kezdő és haladó szintű időskorúak:**

Ti: *I haven't* úgy írtam én. **Na most ki jön?** Most úgy ahogy stimmel, mert ki van javítva.

Timi rákérdez arra, hogy a feladat soron következő mondatát ki fogja olvasni.

F: Az aranyak nem volt értéke, **tudod?** Őnekik nem volt értéke.

**A társak vagy tanár gondolat kifejtésével, viselkedésével kapcsolatos megjegyzések**

Az egymás megszólalásával, viselkedésével kapcsolatos megjegyzések szintén a közvetlen légkört igazolják, azaz arra utalnak, hogy a nyelvtanulók jól érzik magukat egymás társaságában, és a közvetlen társalgás következtében életszerűbbé válnak a tanórák is. Így, amikor alkalmuk nyílik rá, egymáshoz szólnak.

### **Kezdő szintű időszerűak:**

W: Timi sűg.

Ti: Jaj, nem, csak magammal beszélek.

M: Nursing, igen.

É: Ó, hogy mennyire megtanulta.

M: Ez a második gyermekkorom. [nevetűnk]

Ti: Csak nagyon sokat fűllentettél. [nevetés]

Timi rájűn, hogy Laura célnyelvi állításai nem felelnek meg a valűságnak, ezért kissé élcelűdve szűvű is teszi, hogy Laura nagyon sokat fűllentett.

### **Haladó szintű időszerűak:**

L: No, I don't speak French.

M: Milyen jól tudsz hazudni.

Ti: Ez itten mi?

T: *Badminton, tollaslabda.*

W: Ez hol van?

T: *az utolsó*

W: **Nézd meg ő már az utolsónál tart** [a feladatban].

Wendie csodálkozva felkiált, amikor észbe kap, hogy Timi a feladatban előrébb tart, mint ő és a többi tanulótűrsa.

### **Haladó szintű fiatal:**

A: I eat quite a lot, I eat every day apple.

J: Pear.

A: Pear.

J: **Azt se tudja, mit eszik.**

Juli is jól ismeri Adélt, célnyelvi mondatűra reagálva azért is meri viccesen azt állítani Adélrűl: „Azt sem tudja, mit eszik.”

### **Egymás becűzése, vagy a beszélgetűtűrs kedves megszűlítésű**

A becűzés és egymás kedves megszűlítésű csak az idősűrűaknál volt tetten érhető. Ez a fajta gesztus is utalhat a nyelvtanulűknak az egymás irűnt érzett szeretetűre, és kifejezi azt az őszinte kedvessűget, amellyel egymás irűnt viseltetnek. Nem elképzelhetetlen, hogy azok az emberek, akik másoknak becűzéssel kedveskednek, saját maguk is igényt tartanak arra, hogy a szeretet jelűl űket is becűzzék. A kölcsűnűsen kifejezett egymás irűnti szeretet minden bizonynal fokozza azt az űrűműt és elégtűtelt, hogy űk is a nyelvtanulű csoport tagjai lehetnek.

A nyelvtanítűsi tapasztalataim alapján is nagyon valűsűnűnek tartom, hogy a kűlűnbűzű életkorű nyelvtanulűk kűzűl a kisdűakok azok, akik a leginkább elfogadják, sűt igénylik is a becűzűt. Az is valűsűnű, hogy hozzűjuk hasonlűan az idősűrű nyelvtanulűk azok, akik

szintén örülnek, ha valaki, akivel jól kijönnek, becenevükön szólítja őket, vagy becenevet választ számukra.

A becézés is valószínűleg magában rejt az tény, hogy az időskorú nyelvtanulók számára a nyelvtudásban bekövetkező fejlődés mellett az egymásra való odafigyelés is fontos szerepet tölt be.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: És, hogy mondd, **Zsuzsika**?

Timi becézi Margitot, akit Zsuzsikának nevez.

#### **Haladó szintű időskorúak:**

N: Na hát ez remek történet. ... Figyelj **drága**.

Noémi Fatimának mondja, hogy „drága”.

A: **Dear Noémi**. Is there bank on your map in your street?

Aranka most nem becézi, de kedves Noéminak szólítja beszélgetőtársát.

N: Akkor mondd **édesem**? „amelynek falán remek freskókat láthatunk.”

Noémi „édesem”-nek szólítja Fatimát.

F: Van egy, egy, a szászok idejéből megmaradt stílus. Az az Erling, **Mucikám**, Erling style, igen.

Fatima Noémi beszélgetőpartnerét „Mucikám”-nak becézi.

#### **A nyelvtanulók megszólalása egyidőben**

Az időskorúak gyakran kórusban, vagyis egyszerre mondják ugyanazt a szót, kifejezést vagy mondatot, amely szintén a szolidaritásnak lehet egyfajta megnyilvánulása. A főiskolások viszont kérték a tanárt, hogy inkább szólítsa meg azt, akitől várja a választ, vagy valamilyen feladatot. A 12. táblázatban, amely azt mutatja be, hogy a szövegátiratban a tanulók (kezdők, kezdő és haladó, haladó szintű tanulók) hány alkalommal mondják ugyanazt a szót, szavakat, mondatokat stb., láthatjuk, hogy az idősek 130, a fiatalok (a 1. csoport tagjai) pedig csak egy alkalommal mondták ki egyszerre ugyanazt.

12. táblázat: Az idős és fiatal tanulók megszólalása egyidőben

<b>Idősek</b>				<b>Fiatalok</b>
Kezdők	Kezdők és Haladók	Haladók	Összesen	Haladók
5	54	71	130	1

Példák:

**Kezdő és haladó szintű időskorúak:**

W/M/Ti: We are living

Ti/W/M: Sunday, Monday, Tuesday ...

**Haladó szintű fiatalok:**

A/J: save money

**3.3.3.3.4. Visszaszerzési/visszakeresési stratégiák**

Az idegennyelv-használati stratégiák egyik fajtája a visszaszerzési vagy visszakeresési stratégiák. A példák által olyan eseteket mutatok be, amelyek során a nyelvtanulók ezeknek a stratégiáknak a révén az el nem érhető vagy ismeretlen lexikális elemeket igyekeznek a memóriatárukban megtalálni, vagy egy másik szóval helyettesíteni.

Az idős nyelvtanulók az angol szavakhoz hasonló más nyelvben vagy nyelvekben is létező szavakat abban a reményben is használhatják, hogy azok megkönnyítsék a hozzáférést a memóriatárban el nem érhető angol szavakhoz. Tehát a francia és/vagy német nyelven megnevezett szó a saját memóriatárukban is mozgósíthatja az angol nyelvű szavakat, melyet a más nyelvű szavak említése révén megnövekedett gondolkodási idő is elősegíthet. Ezen kívül az időskorúak a német, francia szavakat abban a reményben is használhatják, hogy így közösen talán könnyebben fel tudják idézni a keresett szavakat, hiszen ők mind tanulták és ismerik ezeket a nyelveket. A fiatalok nem alkalmaztak olyan stratégiákat, amelyekben más idegen nyelvet hívtak volna segítségül az el nem érhető vagy ismeretlen angol szavak előhívása vagy pótlása végett.

**Haladó szintű időskorú:**

W: With somebody. I leave my bed and I, I made. Mi az, hogy *Ordnung*, rendet? Order?

Itt, a német nyelvű szó, az *Ordnung* említése előhívta a hasonló hangzású angol szót, az *order*-t.

**Haladó szintű fiatal:**

J: Stupid and stubborn and she, she is too. And they, they argue a lot. And I *proper próbálok?*

Egy magyar szó, a *próbál* egy hozzá hasonló hangzású angol szót, a *proper* (helyes/megfelelő) melléknevet mozgósítja Juli mentális lexikonában, ami viszont nem megfelelő ebben a szöveggörnyezetben.

T: try



### **J: I try get adni give**

Ebben az esetben Juli a következőképpen idézi fel a szükséges célnyelvi szót: 1. előhív egy angol szót (*get*), és rögtön rájön, hogy ez nem a keresett magyar szó megfelelője, hanem antonímája, 2. kimondja a magyar szót (*adni*), és 3. ezt követően azonnal eszébe jut a megfelelő angol szó (*give*).

### **3.3.3.3.5. Kommunikációs stratégiák**

#### **Teljesítmény vagy kompenzációs stratégiák**

#### ***Kódváltás: német / francia szavak, kifejezések, mondatok előfordulása angol nyelvű mondatokban***

Ebben a vizsgálatban a nyelvtanulók vagy azért használják a német vagy francia szavakat, kifejezéseket vagy mondatokat, mert nem tudják, vagy nem jut eszükbe az angol nyelvi megfelelőjük, vagy pedig beszélgetés közben észrevétlenül váltanak át a másik nyelvre, noha a megfelelő angol szavakat is tudják. Ezt a másik nyelvre való észrevétlen váltást az is kiválthatja, hogy más időskorúakhoz hasonlóan talán ők is nehezebben tudják mellőzni, vagy elfojtani az irreleváns információkat (vö. James és mtsai, 1998). Irreleváns információnak számíthat például egy olyan másik nyelvi elemnek a megadása, amely nélkül értelmes az angol célnyelvi mondat. Az észrevétlen, nem szándékolt kódváltást természetesen más is előidézheti, mint például 1) az a tény, hogy az időskorúak a német vagy francia nyelven esetleg többet és gyakrabban kommunikáltak akár célnyelvi környezetben is, így inkább azokhoz a nyelvekhez szoktak hozzá, illetve a kódváltást előidézheti 2) a figyelmetlenség is. Kódváltás akkor is sorra kerülhet, amikor a nyelvtanulók szándékosan hoznak fel példákat (szavakat vagy nyelvtani szabályokat illetően) egy másik általuk ismert nyelvből. Az sem kizárt, hogy a megvizsgált alanyaim kódváltás kategóriái megegyeznek néhányval azok közül, amelyeket Eldridge (1996) állapított meg. Ezek a kódváltás kategóriák a következők: a) idegen nyelvi szinonima kérése, b) a beszéd fonálának megtartása, c) metanyelvi használat, d) a célnyelvi elem anyanyelven történő megismétlése, e) a csoporthoz való tartozás bizonyítása, f) konfliktuskezelés, g) a célnyelvi vagy az anyanyelvi csoporttal való azonosulás (v.ö. Mezei, é. n.).

Míg a nyelvtanulóim közül a fiatalok egy esetben sem folyamodtak német, francia vagy más idegen nyelvi kódváltáshoz, az időskorúak angol vagy magyar nyelvhasználatuk folyamán elég gyakran váltottak át német vagy francia nyelvre. A 13. táblázat azt mutatja be, hogy a megvizsgált időskorúak hány alkalommal használták ezt a fajta kódváltást.

13. táblázat: Német és francia alapú kódváltások előfordulása az időskorúaknál

Idősek							
Haladók				Kezdők			
Német	Francia	Német / Francia	Összesen	Német	Francia	Német / Francia	Összesen
33	27	2	62	37	0	1	38

Míg a haladó időskorúak körülbelül egyforma gyakorisággal váltottak német (33 alkalommal) és francia (27 alkalommal) alapú kódot angol vagy magyar nyelvhasználatuk folyamán, addig a kezdő idők esetében csak a német nyelvre történt kódváltás (37 alkalommal). Ezek az eredmények azzal magyarázhatók, hogy a haladó idők közül öt tanuló (Fatima, János, Margit, Noémi, Wendie), a kezdő idők közül pedig csak a német anyanyelvű Timi bocsátkozott ilyen fajta kódváltásba. A tanulók három olyan szót is használtak, amelyek megegyeznek a két (német és francia) nyelvben: *Etage/etage* (emelet), *interessant* (érdekes), *simultan* (egyidejű).

Példák:

**Kezdő szintű időskorú:**

Ti: In the **neben** mellett.

Ti: Na, most emelet az **Etage**.

Timi a példákban az angol nyelvi hiányosságának pótlásaként német szavakat használ kifejezéseiben.

**Haladó szintű időskorúak:**

N: Aranka, she is **krank**. Ill. She has high fever. Ov[e]r 38.

M: And excursions with hajó ship at Adriatic sea [E'g]ipt, T[u] Turkey, Malata, Tunis, Mallorca, Ibisa, Barcelona. **Wunderbar**, beautiful.

Az utóbbi két példában a német szavakat az adatközlők nem azért használják, mert ismeretlenek számukra az angol megfelelőik, hanem azért, mert ezek a német szavak előbb jutnak eszükbe. A német elemek említése után rögtön elérhetővé váltak számukra a megfelelő angol szavak, és így ki is javíthatták magukat. Viszont kódváltáskor az adatközlők még azokban az esetekben sem szokták mindig kijavítani magukat, amikor ismerik a megfelelő angol nyelvű szavakat. Íme néhány példa:

W: I have dinner at **sept** o'clock.

W: Warm **Wetter**.

A haladó szintű Wendie nagy valószínűséggel figyelmetlenségének köszönhetően használja a francia és a német szavakat angol nyelvű megszólalásaiban.

M: What sort of fruit **voulez vous**, er?

M: És egészségére? Az franciául „**À votre santé.**”

A szituációs játékokban Margit több francia szót és kifejezést is használ a párbeszédben, mint ahogy ezt az utóbbi két példában is láthattuk. Az előnyelvi helyzet utánzása elősegíti a francia szókincs felidézését Margit memóriájában. Tehát azon a nyelven (franciául) is eszébe jutnak a szavak, kifejezések, amelyet anyanyelvi környezetben is szokott használni, amikor évente meglátogatja a Svájcban élő családját.

### ***Kódváltás: magyar szó vagy szavak előfordulása angol nyelvű mondatokban***

Eldridge (1996) szerint a nyelvórán az anyanyelv használata egy természetes jelenség, amely megkönnyíti a kommunikációt, és mindig valamilyen pedagógiai célból történik. Ezen kívül még azt is hozzáteszi, hogy empirikus kutatások nem igazolták az anyanyelv használatának gátló hatását az idegen nyelv fejlődésére, és azt is kifejti, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszában nem is szabad gátolni az anyanyelv használatát, mert ez hátráltatja a nyelvelsajátítást (Mezei, é. n.).

A kódváltást leggyakrabban a hiányos célnyelvi szókincs okozza, mint ahogy a példák is ezt tükrözik.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: I do my **házi** home.

T: *My homework, homework.*

#### **Haladó szintű időskorúak:**

M: I thank the **kívánságok**?

W: I don't like to go shopping because a lot of people are in there, in the **boltokban**.

N: **Klarinét**, yes, yes, there was a **klarinét**, a, a **furulya**, a-a a violin, and ...

#### **Kezdő szintű fiatalok:**

K: And today we spend **kevesebb**

C: She told me she had been living here since **a születése óta**

#### **Haladó szintű fiatal:**

J: island and I **véletlenül**?

### ***Törekvés a mondandó célnyelvi kifejezésére***

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Timi korlátozott angol nyelvű szókinccse és a nyelvtani hiányosságai sem bátortalanítják el őt abban a törekvésében, hogy célnyelven kommunikáljon és fejezze ki gondolatait. Ha nem tud egy angol szót vagy kifejezést, akkor arra rákérdez vagy pedig magyarul, esetleg

németül mondja ki azt. Ezután újból angol nyelven folytatja a mondanivalóját, mindaddig, amíg újból kódváltásba nem bocsátkozik.

Ti: I l[a:j]ve (live) in a city. A kisvárost az hogy mondják?

M: town

Ti: In the neben, mellett azt hogy mondják, mellettünk?

T: *Near vagy next to. Melyik az ismerős?*

Ti: Next to the church. Igen, én, én élek egy városban és egy templom mellett. A nagytemplom az itt van. Azt mondja, hogy: The church is nice building.

Ti: Akkor she live in [A:u]stri[a:], [A:u]s (Austria)

T: *Austria*

Ti: [Au]stri[a:], she likes all, all m[u]sic, [u]nd she like very X, she has a pet and she. Most megint az élni.

T: *lives*

Ti: She live here holidays, él a hogy hívjákban in 'Hungarian.

T: *In Hungary*

Ti: In Hungary, igen.

T: *Ide jön nyaralni?*

Ti: Igen.

T: *She comes to Hungary in the summer.*

Ti: Azt nem mondtam jól, hogy ő él az ő, a hogy hívják szabadságát, hanem ő jön szabadság alatt. Akkor she come in holiday vagy of holiday?

T: *During her holiday.*

M: alatt

Ti: Igen. In Hungary.

### **Időt nyerő stratégiák**

#### ***Magyar töltelékszavak az angol nyelvű beszédben***

Vizsgálatomban az angol nyelvű gondolat kifejtéseik közben a tanulók több alkalommal használták a „hát” töltelékszót, mely az idősek esetében több alkalommal fordult elő, mint a fiataloknál. A töltelékszó kimondásával a nyelvtanulók időt nyertek a gondolkodáshoz.

#### **Kezdő szintű időskorú:**

Ti: try, **hát** and, and go in th[i] garden w[al]k

#### **Haladó szintű időskorúak:**

A: Transdanubia and B[u]d[a]pe[s]t natur[e]lly. **Hát** perhaps

W: Professional footballer **hát** I don't know, I have no sense for football.

M: Is important but not **hát** in Hungary nurses túl kevés van

#### **Haladó szintű fiatal:**

J: In the morning, seven o'clock to, to **hát** six o'clock?

### ***Szóismétlések***

A szóismétlések révén az adatközlők szintén időt nyernek saját gondolatmenetük folytatásához. A szóismétlésnek több oka lehet, mint például a következők: 1) egy keresett szó végre eszébe jut a beszélőnek, és ezért kétszer mondja ki ugyanazt, 2) nem jut eszébe egy szó, és ezért a már elhangzott elemet ismétli vagy ismételteti, 3) egy célnyelvi szót vagy kifejezést nem ismer, 4) nem tudja, hogy mit is mondjon.

Kassai (1995) esettanulmányában egy négy éves amerikai kislánynak azokat a kommunikatív stratégiáit vizsgálja, amelyek segítségével a saját meggyengült magyar nyelvtudását igyekszik ellensúlyozni a nyelvvesztés kezdetén. A megvizsgált kislány társalgási stratégiáinak egyikét, a szó vagy szószerkezet ismétlését Kassai reduplikációként azonosítja. A reduplikáció segítségével a kislány rövidebb-hosszabb szekvenciákat hoz létre, azzal a céllal, hogy ily módon kompetens társalgási partner látszatát kelthesse. Jelen vizsgálatomban a tanulók nagy valószínűséggel nem azért bocsátkoznak szóismétlésekbe a nyelvórán, hogy kompetens társalgási partner látszatát keltsék, hanem inkább azért, mert időt szeretnének nyerni gondolataik célnyelven való folytatásához.

#### **Haladó szintű időskorúak:**

W: [sa:n], [sa:n], [sa:n], **ohn** na nézd **ohne** mondom, **without, without** meat, change anything and therefore I have for change without them.

F: defended by the Hungarians. Lejátszák, érted? Előadások vannak. And I'm very sad that nobody knows how really Hungary is an [e]x[š]eption (exception) in very **many, many, many, many**

#### **Haladó szintű fiatalok:**

J: We play basketball and handball and football and **we, we, we** went run

H: Áhá. S akkor **take, take**

### **3.3.4. Összefoglalás**

A bevezetésben megfogalmazott kérdéseimre a következő eredmények szolgálnak válaszul:

A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a megvizsgált adatközlők angol nyelvi beszédében a német és a francia nyelvi interferenciák közül a fonológiai interferenciák a legerősebbnek, őket követik a grammatikai, majd pedig a jelentéstani interferenciák. Az eredmények alapján az is kimutatható, hogy a nyelvi interferenciák gyakoribb előfordulásúak az időseknél, mint a fiataloknál.

A fiatal nyelvtanulókhöz viszonyítva a bőbeszédűség gyakrabban jelentkezett a időskorúak esetében. Ez az eredmény összhangban van a szakirodalomban fellelhető kutatási eredményekkel (pl. Arbuckle és Gold, 1993; Glosser és Deser, 1992; Gold és mtsai, 1988; James és mtsai, 1998; Pietilä, 1989; Pushkar Gold és Arbuckle, 1995), melyek szerint a bőbeszédűség gyakrabban jelentkezik az időskorúak, mint a fiatalok nyelvhasználatában.

A fiatal nyelvtanulók esetében elenyésző az a gyakoriság, amellyel a pozitív nyelvtanulási attitűdjeik megnyilvánultak. Éppen ezért nem állt módomban kimutatni a nyelvórai aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök közötti összefüggést a fiatalok két csoportjában. Az egyik időskorú kezdő szintű nyelvtanuló esetében viszont pozitív összefüggés mutatkozott a nyelvórai aktivitás és a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűdök között. Ez az idős nyelvtanuló bizonyult a legaktívabbnak a nyelvórákon az ő csoportjában, és ő fogalmazta meg a legtöbb alkalommal pozitív attitűdjét a nyelvórával, nyelvórai feladatokkal és a nyelvtanárral kapcsolatban.

A nyelvtanulási stratégiák közül általában a kognitív stratégiák a legnépszerűbbek a tanulók körében (Oxford, 1990: 43). Az én kutatásomban azonban a többi nyelvtanulási stratégiához viszonyítva több típusú társas-érzelmi stratégiát véltem felfedezni az időskorú nyelvtanulóim körében. Ez arra enged következtetni, hogy az idős nyelvtanulóim esetében a társas-érzelmi stratégiák valószínűleg fontos szerepet töltenek be a nyelvtanulási folyamatban. Ezekhez a stratégiákhoz tartozik a tanulók egymásnak nyújtott segítsége, melyek gyakrabban fordultak elő az időskorú, mint a fiatal nyelvtanulók esetében. Ebben a fajta segítségnyújtásban mutatkozó gyakoriság, akárcsak az a tény is, hogy az idős nyelvtanulókra jobban jellemző a bőbeszédűség szintén arra enged következtetni, hogy az időskorúak két csoportjában erőteljesebb a csoportkohézió, azaz összetartó, egymást segítő, egymást jól ismerő tanulók csoportjáról van szó az idősök esetében. Az ilyen fajta csoportnak a nyelvtanulásra gyakorolt jótékony hatását pedig kutatások igazolták (pl. Clément és mtsai, 1994; Evans és Dion, 1991).

Az eredmények azt mutatják, hogy a megvizsgált idős nyelvtanulók tendenciaszerűen nagyobb gyakorisággal kérdeztek rá az angol szavak kiejtésére, mint a fiatal tanulók. Ezen kívül az is kimutatható, hogy az idősök közül többnyire a kezdő szintű tanulók, a fiatalok közül pedig kivétel nélkül kezdő tanulók kérdeztek rá a kiejtésre.

Az eredmények arra is rámutattak, hogy az idős tanulók tendenciaszerűen gyakrabban segítették egymást a nyelvtanulási folyamatban, mint a fiatalok.

Míg a fiatalok egy esetben sem váltottak német, francia vagy más idegen nyelvre az angol vagy magyar nyelvhasználatuk folyamán, az idős nyelvtanulók elég gyakran éltek az ilyen fajta kódváltási lehetőséggel.

## 4. Következtetések

### *Főbb eredmények*

Az eredményeket olyan sorrendben és azzal a számozással mutatom be, mint amilyen sorrendben a kutatási kérdések is bemutatásra kerültek a Bevezetésben. Az 1–14. számozású részekben bemutatott eredmények a következő alfejezetekben és fejezetben ismertetett vizsgálatokhoz kapcsolódnak: az 1–3. az 3.1.1. alfejezetben; a 4–5. a 3.1.2. alfejezetben; a 6–7. a 3.2.1. alfejezetben; a 8. a 3.2.2. és 3.2.3. alfejezetekben és a 9–14. pontoknál részletezett eredmények a 3.3. fejezetben bemutatott vizsgálathoz kapcsolódik.

1. Az önbevallásokon alapuló eredmények pozitív összefüggést mutattak az aktív életmód, a minél magasabb iskolai végzettség és az adatközlők saját megítélése szerint jól működő vagy kompenzációra képes memória között: az aktív életmódot folytató és a magas végzettségű időszerűak kisebb százalékánál hangzott el panasz a memóriadeficitre, és az ő esetükben előforduló deficitek alkalmával a memóriakompenzáció hatékonyabb, mint a náluk kevésbé aktív életmódot folytató, illetve a középfokú és alacsony végzettségű időszerűak esetében.

2. Az eredmények alapján pozitív összefüggés mutatható ki az iskolai végzettség és a vélt szókincsgazdagság között, hiszen nagyobb azoknak a magas iskolai végzettséggel rendelkező időszerűaknak az aránya, akik gazdagnak tartják saját szókincsüket, mint a középfokú és alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőké. Az életkor és a szókincsgazdagság közötti összefüggés kimutatására az eredményekben szignifikáns különbségek nem születtek, viszont az kimutatható, hogy a 60-as életkorúakhoz képest kicsivel több azoknak a 70-es életkorúaknak a száma, akik a szókincsüket gazdagabbnak vélik, mint életük korábbi szakaszaiban. Ehhez képest a 60-as és a 70-es életkorúakhoz viszonyítva is kissé kevesebb azoknak a 80 év fölöttieknek a száma, akik ugyanezt gondolják saját szókincsükről.

3. Az eredmények azt mutatják, hogy a különböző iskolai végzettségű időszerűak abban is eltérnek egymástól, hogy mennyire értik meg a fiatalok nyelvhasználatát és elégedettek-e vele. A közepes végzettségűek úgy ítélik, hogy jobban megértik a fiatalok nyelvhasználatát, mint az alacsony iskolázottságúak. Azonban a közepes végzettségűekhez viszonyítva ugyanez nem mondható el a magas végzettséggel rendelkező időszerűakról. Az alacsony iskolázottságúakhoz viszonyítva a magas végzettségűeknek szinte ugyanannyi százaléka gondolja úgy, hogy néha vagy gyakran nem értik, amit a fiatalok mondanak. Ezen kívül az is kimutatható, hogy az időszerűak iskolai végzettségének a növekedésével a fiatalok nyelvhasználatával kapcsolatos nemtetszés is növekszik. Míg a közepes és magas



végzettségűeknek nagyobb százaléka fejezte ki nemtetszését, és kisebb százaléka fejezte ki tetszését a fiatalok nyelvhasználatát illetően, az alacsony végzettségűek közül senki sem állította, hogy általában nem tetszik, ahogy a fiatalok beszélnek

4. A megkérdezett idős nyelvtanulók többsége úgy gondolja, hogy a gazdag és helyes szókincs fontos az idegen nyelv tanulásában és használatában. A vizsgálati alanyok fele, öt haladó szintű tanuló pedig azt tartja, hogy a gazdag szókincsen kívül a helyes nyelvtan használata is egyaránt lényeges szerepet tölt be. Az idős nyelvtanulóknak több mint a fele tett említést a kiejtéssel kapcsolatos nehézségeiről, és arról, hogy észreveszi, ha egy szót helytelenül ejt ki; az adatközlők felét pedig aggasztja vagy zavarja, ha egy szót helytelenül ejt ki. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az időskorú nyelvtanulókat nagy valószínűséggel jobban foglalkoztatja a bő és helyes szókincs, valamint a helyes kiejtés használata, mint a helyes nyelvtan alkalmazása.

5. A megvizsgált időskorúaknak több mint a fele gondolja azt, hogy a szótanulást a korábbról ismert más nyelvek szókincsse segíti, viszont csak ketten ítélik úgy, hogy egy másik nyelv nyelvtana vagy kiejtése nem szolgál segítségül, vagy éppen gátolja az új nyelvi elemek elsajátítását.

6. A megvizsgált személyek esetében a „nyelvem hegyén van” jelenség gyakrabban jelentkezett az időseknél, mint a fiataloknál.

7. A vizsgálatban az is kiderült, hogy a „nyelvem hegyén van” jelenség a tulajdonnevek és nem a köznevek aktiválásakor jelentkezett.

8. A nyelvi kreativitásban nyert eredmények azt látszanak igazolni, hogy a szószám kivételével a nyelvi kreativitás változóit a használt nyelvek és a nyelvi készségek (beszéd- és az íráskészség) is befolyásolják. A vizsgálatban résztvevő idős adatközlők a szószám tekintetében bizonyultak egységesen kreatívabbnak a vizsgált fiatalokhoz képest, mind az írott, mint pedig a beszélt narratívákban. Ez annak köszönhető, hogy az idősek hosszabb angol és magyar szövegeket hoztak létre. Az angol nyelvű írott és beszélt narratívák esetében az is megállapítható, hogy a narratív mondatok tekintetében az idősek kevésbé mutatkoztak kreatívnak, mint a fiatalok. Ehhez képest az idősek magyar nyelvű írott szövegei nagyobb kreativitást tükröztek a narratív mondatok szempontjából, mint a fiatalok magyar írott narratívái. Az is bebizonyosodott, hogy míg az időskorúaknak az angol és magyar nyelvű írott narratívái a mondatkomplexitás tekintetében nagyobb nyelvi kreativitást mutatnak, mint a

fiatalok narratívái, az idősek angol nyelvű beszélt narratívái ebben a tekintetben nem tükröztek több kreativitást, mint a fiataloké. A szóismétlések szempontjából az írott magyar és a beszélt angol narratívákban tendenciaszerűen nagyobb kreativitás mutatható ki az idősek, mint a fiatalok esetében. Ezt a narratívák eltérő és összes szószámának hányadosai tükrözik.

Az idősek és a fiatalok nyelvi kreativitásának összehasonlításához és a részletesebb, valamint pontosabban kimutatható különbségek megállapításához további vizsgálatok szükségesek. A nyert eredmények azonban arra utalnak, hogy az általam megvizsgált időskorúak narratívái, a vizsgált kreativitás változók szempontjából nagyobb nyelvi kreativitást tükröznek, mint a fiatalok narratívái.

9. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a korábban tanult idegen nyelvek közül a német és a francia nyelvek okoznak nyelvi interferenciákat a nyelvtanulók angol nyelvhasználatában, és ezek a nyelvi interferenciák gyakoribb előfordulásúak az időseknél, mint a fiataloknál. Nagy valószínűséggel ez a gyakorisági különbség nem az életkornak köszönhető, hanem annak, hogy az időskorú adatközlők intenzívebb kapcsolatban álltak és állnak a német és a francia nyelvvel, mint a fiatalok. Az is kiderült, hogy a megvizsgált adatközlők esetében a nyelvi interferenciák közül a fonológiai interferenciák a legerősebbnek, őket követik a grammatikai, majd pedig a jelentéstani interferenciák. Az a tény, hogy a grammatikai interferencia erősség szempontjából megelőzi a jelentéstani interferenciát, valószínűleg annak köszönhető, hogy amikor a tanulók célnyelvi nehézségbe ütköznek nyelvhasználatukat inkább kódváltások, mint jelentéstani interferenciák jellemzik. A kódváltások pedig messze felülmúlják a grammatikai interferenciákat is.

10. A vizsgálati eredmények szerint a bőbeszédűség gyakrabban jelentkezik az időskorúaknál, mint a fiataloknál az általam oktatott és a vizsgálatban bemutatott nyelvi csoportok esetében. A nyelvtanulás folyamán nemcsak a tanórai anyaghoz, témához fűződő véleményeiket, gondolataikat osztották meg gyakrabban az idősek egymással, hanem a tanóra témájától független saját észrevételeiket, tapasztalataikat is szívesebben tárták fel tanuló társaiknak, tanáruknak, mint a fiatalok. Ez utóbbi témakörbe beletartoznak például a saját nyelvtanulással, nyelvtudással kapcsolatos vélemények is.

11. Az egyik időskorú kezdő szintű nyelvtanuló esetében pozitív összefüggés mutatkozott a nyelvórai aktivitás, valamint a tanulási szituációval és a nyelvtanulással kapcsolatos pozitív attitűdök között. Az időskorúak közül ez a nyelvtanuló az, aki az ő nyelvi csoportjában a legaktívabbnak bizonyult az órákon, és aki a legtöbb alkalommal fogalmazta meg pozitív attitűdjét a nyelvórával, nyelvórai feladatokkal, a nyelvtanárral kapcsolatban.

Julkunen (1989) azt állítja, hogy a feladatalapú motiváció és az egyéni sajátosság (trait) motiváció meghatározóak abban a tekintetben, hogy a tanulók mennyire elszántak, kitartóak egy feladat elvégzését illetően. A vizsgálatomban szereplő legaktívabb időskorú nyelvtanuló óráról órára bizonyította a feladatokban való elszántságát és kitartását. Ezek a tények arra engednek következtetni, hogy ez az időskorú tanuló nagy valószínűséggel magas szintű feladatalapú motivációval rendelkezik.

A vizsgálatomban szereplő idősekhez viszonyítva a fiatal tanulók nyelvórákon történő szóbeli megnyilvánulásai elenyésző mértékben tükrözték a nyelvtanulásukkal kapcsolatos attitűdjeiket. Éppen ezért a nyelvórai aktivitás és a pozitív nyelvtanulási attitűdök közötti összefüggés megállapításához nem állt megfelelő mennyiségű adat a fiatalok esetében.

12. A vizsgálatban az idős nyelvtanulók tendenciaszerűen nagyobb gyakorisággal kérdeztek rá az angol szavak kiejtésére, mint a fiatal tanulók. Az eredmények azt is mutatták, hogy az idősek közül legfőképpen a kezdő szintű tanulók, a fiatalok közül pedig csak kezdő tanulók kérdeztek rá a kiejtésre. Az eredmények nem zárják ki annak a lehetőségét, hogy az időskorúak számára fontosabb a helyes és minél jobb célnyelvi kiejtés, mint a fiatalok számára. Az is nagyon valószínű, hogy a fiatalok a kiejtésnél sokkal fontosabbnak, lényegesebbnek tartják a fluenciát és a jó kommunikációs készséget. Viszont a fiatalok azért is kérdezhetnek ritkábban a kiejtésre, mert az idősekhez viszonyítva ők talán jobban bíznak a memóriájukban és abban, hogy a szavak helyes kiejtése spontán módon rögzül majd az ő esetükben.

13. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy az idős tanulók tendenciaszerűen gyakrabban nyújtanak segítséget a tanuló társaiknak, mint a fiatalok. Nagy a valószínűsége annak, hogy a tanulói segítségnyújtásban nem az életkornak, hanem a csoportkohézióknak van nagyobb szerepe, azaz annak hogy mennyire összetartóak, azaz mennyire jó a tanulók közötti kapcsolat. Ezt látszik alátámasztani az a tény, hogy a fiatalok két csoportja közül csak az 1. csoportban nyújtottak segítséget egymásnak a tanulók, ahol a csoporttagok jól ismerték egymást. A fiatalok 2. csoportjában, ahol a tanulók nem ismerték olyan jól egymást, mint a fiatalok 1. csoportjában, mindig a tanártól vártak segítséget, ha nyelvi nehézségekbe ütköztek. A segítségnyújtás gyakoriságát ugyanakkor az is befolyásolhatja, hogy milyen nyelvi szinten vannak a csoportok nyelvtanulói. Az idősek esetében a tanulók gyakoribb egymásnak nyújtott segítségnyújtása tehát valószínűséggel annak is köszönhető, hogy az idősek 1. csoportjában a tanulók nagyobb nyelvi szintkülönbséggel rendelkeznek, mint a két fiatal csoportban: a kezdő idősek nyelvi szintje a *Közös Európai Referenciakeret* (2002; Figueras és Noijons, 2009)

szerint az A1 szintnek felel meg, a kezdő fiatalok nyelvi szintje pedig az A1 és A2 szint között található; a haladó idős és fiatalok nyelvi szintje a B1–B2 szintnek felel meg.

A vizsgálatból az is kiderült, hogy az idős tanulók esetében a segítségnyújtás leggyakoribb előfordulási formája egymás nyelvi hibáinak a kijavítása, gyakoriság szempontjából ezt követi a tanulók számára ismeretlen vagy el nem érhető szavak/kifejezések megadása, majd pedig az angol nyelvi anyaggal, szókinccsel, nyelvtannal, szövegértelmezéssel stb. kapcsolatos tanulói kérdésekre adott válaszok. A fiatal tanulóknál az a fajta segítségnyújtás a leggyakoribb, amikor szavakkal, kifejezésekkel látják el tanulóitársaikat, ezt követi a nyelvtani vagy mondatértelmezést segítő magyarázatok, fordítások, és a harmadik leggyakoribb segítségnyújtás nem más, mint a tanulóitársak hibáinak a kijavítása.

14. Míg az időskorúak angol vagy magyar nyelvhasználatuk folyamán elég gyakran (100 alkalommal) váltottak át német vagy francia nyelvre, a fiatalok egy esetben sem alkalmaztak német, francia vagy más idegen nyelv alapú kódváltást. Ezek az eredmények is minden bizonnyal azzal magyarázhatók, hogy az időskorú adatközlőknek az életük folyamán intenzívebb kapcsolatuk volt a német és francia nyelvekkel, azaz gyakrabban használták ezeket a nyelveket iskolán vagy magánórákon kívül, mint a fiatalok.

A nyert eredmények alapján az is megfigyelhető, hogy a haladó időskorúak körülbelül egyforma gyakorisággal váltottak német (33 alkalommal) és francia (27 alkalommal) alapú kódot angol vagy magyar nyelvhasználatuk folyamán, a kezdő idősök esetében csak a német nyelvre történt kódváltás (37 alkalommal). Ezek az eredmények azzal magyarázhatók, hogy a haladó idősök közül öt tanuló, a kezdő idősök közül pedig csak a német anyanyelvű tanuló bocsátkozott ilyen fajta kódváltásba.

A vizsgálatom eredményei többek között rámutatnak arra, hogy a megvizsgált időskorúak idegennyelv-használatában is tetten érhetők olyan sajátságok, amelyek az időskorúak nyelvhasználatára általában jellemzőek: a bőbeszédűség és a „nyelvem hegyén van” jelenség. A vizsgálatban az is nyomon követhető, hogy az időskorú nyelvtanulók is érzékelik a saját memóriadeficitüket, de ez az ő esetükben nem akadályozza őket abban, hogy kitartóak legyenek a nyelvtanulási folyamatban, és abban sem, hogy jól érezzék magukat a nyelvórákon. A nyelvtanulási folyamat az ő esetükben is tud örömteli pillanatokat szerezni, és a nyelvtanulás egyfajta szellemi aktivitásként akár hozzá is járulhat a memória minél jobb állapotban való megőrzéséhez. A nyelvtanulásnak, mint szellemi aktivitásnak ilyen

szempontú jótékony hatásának a valószínűségét alátámasztják a 3.1.1. alfejezetben ismertetett vizsgálatomban nyert eredmények.

***Az idős korosztály adatgyűjtésének módszertani problémái:***

Az időskorúak esetében nem egyszerű megszervezni az adatgyűjtést, mert általában más az ő életformájuk, szociálisan betöltött szerepük, fizikai állapotuk, mint a fiataloknak. Az sem mellékes, hogy az időskorúaknak a családban általában alárendelt helyzetük van, és ebben a társadalmi helyzetben nagyon nehéz családban kutatni az időseket. Épp ezért idős mikrokörnyezetet kellett célba vennem, hogy kérdőíves és empirikus vizsgálataim segítségével tárhassam fel a megvizsgált időskorúak nyelvhasználatát és idegennyelvtanulását, valamint az őket befolyásoló tényezőket. Tehát vizsgálatomhoz töredékes anyagot kellett összefűznöm, melyek segítségével igyekeztem feltárni az időskorú adatközlők nyelvi magatartását, képességeit, a korábbi nyelvismeretük fenntartását, és nem utolsósorban az új nyelvi elemek tanulási módját, nyelvtanulási jellegzetességeit.

## SUMMARY

### **Subject, objective and structure of the dissertation**

The dissertation aims at investigating the factors influencing the language usage and the foreign language learning of the elderly people participating in my research. Language usage can be influenced by a variety of factors among which I study the following: (a) those that are in connection with mental skills such as cognitive abilities, memory and forgetting; (b) variables like age, activity involvement and education; and finally (c) language attitudes. The foreign language learning influencing factors that I study are first of all the language attitudes and language learning strategies of my elderly students, but I also try to investigate such factors as memory and such features of language usage as creativity, the tip-of-the-tongue phenomenon, verbosity, language interference and code-switching. Besides these factors I also examine the frequency with which the learners help each other in the language learning process, and I also investigate the correlations between the students' active participation in the language classes and positive attitudes towards the learning situation and language learning.

The speech of elderly people has been investigated in Hungary (see Balázs, 1993; Bóna, 2010, 2011, 2012; Gocsál, 2000; Gósy, 2001; Menyhárt, 2000) however the influence of such factors as active way of life and education on the language of Hungarian elderly people has not been examined yet.

So far researchers (e.g. Bahrck, 1984; Clyne, 1977, 1982; de Bot and Clyne, 1989; de Bot and Lintsen, 1986; de Bot and Stoessel, 2000) have mainly investigated the foreign language maintenance and language loss of aged people. Polonyi (2013) studied the foreign language learning of the elderly at the beginning of the language learning process. In Polonyi's (2013) investigation an artificial language was used to study the learning of vocabulary and grammar rules by the elderly informants. According to my findings, such a research has not yet been conducted in which aged peoples' foreign language learning process has been examined during the course of several months. My research is trying to fill this gap regarding that I collected the data in my own classes when I taught English to elderly people. My research data will help us to gain an insight into the language learning process of my elderly students. In this learning process certain factors can be detected which can influence the language learning.

## **Research questions**

The research questions related to the six researches introduced in the dissertation are the following:

- 1, Is there a correlation between an active way of life, education and good memory or memory compensation?
- 2, Do education and age prove to be influencing factors in vocabulary richness?
- 3, Is there a relationship between the educational level of the elderly and the way they judge the language usage of young people? In other words do the elderly with various educational levels understand and are they satisfied with the language usage of young people in the same way?
- 4, What do the examined elderly language learners find more important in the foreign language usage: rich and correct vocabulary as well as correct pronunciation or rather correct grammar?
- 5, Do the languages learned earlier by the elderly informants help or impede the learning of the new language elements (such as vocabulary and grammar) according to the informants' judgement?
- 6, Does the TOT (tip-of-the-tongue) phenomenon appear more frequently in the case of the elderly informants than in the case of the young informants in a picture naming task?
- 7, Is the TOT phenomenon present in the same way in recalling proper nouns and common nouns in the case of the aged and young informants?
- 8, Do the oral and written narratives of the examined elderly informants reflect greater creativity than the narratives of the young informants?
- 9, Which levels of the language interference (lexical, pronunciation or grammar) appear to characterize better the language usage of the elderly and young language learners?
- 10, Is verbosity a more frequent phenomenon in the case of my elderly language learners than in the case of the young language learners?
- 11, Is there any positive correlation between active participation in the language classes and positive language learning attitudes in the case of the elderly and young language learners?

12, Who asks questions more frequently in connection with the correct pronunciation of English words: the elderly or the young language learners?

13, Do the elderly or do the young learners help each other more frequently in the language learning process and what kind of help do they mainly provide to each other?

14, Do code-switches into German, French or other foreign languages turn up more frequently in the English language usage of the elderly or in the young language learners? Which are the factors that trigger these code switches?

### **Structure of the dissertation**

In chapter 2 I introduce the theoretical structure of my researches. In subchapter 2.1 I introduce the general and language characteristics of aging including the physical, intellectual, cognitive and memory features of aging. Subchapter 2.2 is dedicated to the theoretical background of language attitudes. In subchapter 2.3 I present the language learning literature from the perspective of the personality and the individual difference variable of the language learners. Finally I present the role of age in second or foreign language learning.

In chapter 3 I present those empirical researches which I have conducted with Hungarian elderly and young informants. Subchapter 3.1 contains two attitude researches which reveal the informants' opinion of language usage and language learning. In these two surveys data were collected with questionnaires. In subchapter 3.2 I examine language features such as the accessing of lexical elements in the mental lexicon, and the language creativity of oral and written narratives. In subchapter 3.3 I reveal some characteristics of foreign language learning. Chapter 4 is dedicated to the conclusions.

The research questions introduced above are related to the six researches presented in the dissertation. See Table 1.

Table 1.: The numbers of the research questions and the chapters containing the researches to which the research questions are related

<b>Research questions</b>	<b>Research presented in chapter/chapters</b>
1–3	3.1.1
4–5	3.1.2
6–7	3.2.1
8	3.2.2 and 3.2.3
9–14	3.3



## **Main results**

The answers to the research questions are the following:

1. The results based on the informants' own judgements show a positive relationship between active lifestyle, higher education and their good memory or the capability of compensating memory deficit: there were fewer people who complained about their own memory deficit in the group of the aged people with an active lifestyle and with higher education than in the other two groups of people with less active lifestyle and less education. Moreover, memory deficit compensation turned out to be more effective in the case of people who lead an active lifestyle and who are more highly educated than people who are less active and are less educated.

2. According to the results there is a positive correlation between the educational level and the judged vocabulary richness because there are more aged people with higher education who judge their vocabulary to be rich than the people with less education. The results showing the correlations between age and vocabulary richness are not significant, but it can be detected that compared to the people in their 60s there are slightly more people in their 70s who judge their vocabulary to be richer than in their younger days. Compared to people both in their 60s and their 70s there are slightly fewer people in their 80s who think the same about their vocabulary.

3. The results of the survey show that the aged people with different educational levels also differ from each other regarding how well they understand the language usage of younger people and how satisfied they are with the speech of younger people. The elderly informants with middle education judge to understand better the language usage of younger people than those elderly people with less education. However the same cannot be stated about the elderly people with higher education. There are approximately the same number of individuals from the groups of people with higher and less education who sometimes or often do not understand what the younger people say. The results also show that the more educated the elderly people are the less they like the way younger people talk. Of the elderly people with lower education no one said that they do not like the way younger people speak.

4. The majority of the asked aged language learners think that the rich and correct vocabulary is important in foreign language learning and use. Half of the informants, five advanced language learners state that rich vocabulary is as important as the use of correct grammar. More than half of the language learners mentioned their problems with

pronunciation of the English words and they also admitted that they realise if they pronounce a word incorrectly. It also bothers half of the informants if they themselves pronounce something incorrectly, and they even worry about it. These results refer to the fact that the elderly language learners are presumably more concerned about the rich and correct vocabulary, as well as the correct pronunciation than the use of correct grammar.

5. While more than half of the examined aged people think that the vocabulary of the languages learned earlier helps the vocabulary learning of the new language, there are only two informants who judge that the grammar or the pronunciation of another language is not helpful or even hinders the acquisition of new language elements.

6. The TOT phenomenon was detected more frequently in the case of the elderly than in the case of young people.

7. In the survey it also turned out that the TOT phenomenon appeared when activating the proper nouns and not the common nouns.

8. The results concerning language creativity seem to prove the fact that with the exception of the number of words the variables of language creativity are influenced by the languages used and the language skills (speech and writing skills). The aged informants proved to be uniformly more creative regarding the number of words used in their written and oral narratives than the examined young people. This is due to the fact that the aged informants produced longer English and Hungarian narratives than their younger counterparts. Regarding narrative sentences of the English written and oral narratives the aged people proved to be less creative than the young people. Compared to this, the Hungarian written narratives of the aged people reflected higher creativity regarding narrative sentences than the Hungarian narratives of the young people. It was also proved that the English and the Hungarian written narratives of the elderly informants showed higher creativity regarding sentence complexity than the young people's narratives. In this respect (sentence complexity) the aged people's English oral narratives did not prove to be more creative than the young people's English oral narratives. Compared to the young people there is a tendency of higher creativity in the Hungarian written and the English oral narratives of the elderly informants. The results indicate that concerning the examined creativity variables the narratives of the aged informants reflect higher creativity than narratives of the younger group.

9. The results of the survey show that from among the languages learned earlier it is the German and the French languages which cause language interference in the English language usage of the examined language learners. These language interferences are more frequent in the English language usage of the aged people than in that of the young people. It is very

probable that this difference in the frequency of the language interference is not due to the age, but it is owing to the fact that the aged informants have used German and French more intensively than the young informants. It also turned out that in the case of the informants the phonological interferences are the strongest among the language interferences, and they are followed by the grammatical and meaning interferences. The fact that the grammatical interferences are stronger than meaning interferences is probably due to the fact that the language learners rather use code switching when they have a target language problem. Code switching appears more frequently in the target language of the language learners than the language interference.

10. Verbosity is detected more frequently in the case of the elderly language learners than in the case of the young learners. In the English classes the elderly language learners shared with each other their opinion and their thoughts in connection with the topic, the activities and exercises of the language class, and they also expressed with pleasure their comments, their experience about past and present events that did not relate to the topic of the language class. They also expressed their opinion in connection with their own language learning and language knowledge more frequently than the members of the younger group.

11. In the case of one aged language learner at starter level there is a positive correlation between active participation in the language classes and positive attitudes related to the learning situation and the language learning. Among the old language learners she is the one who proved to be the most active in her group in the English classes. At the same time she is the language learner who most frequently worded her positive attitude in connection with the language classes, the language tasks and the teacher. Compared to the old informants the young language learners expressed their attitude related to their language learning much less frequently.

12. The old language learners asked help in connection with pronouncing the English words correctly a little more frequently than the young language learners. It also turned out that mainly the starter elderly language learners and only the starter young language learners asked questions concerning the correct pronunciation of certain English words. According to the results it is not excluded that the correct target language pronunciation is more important for the aged than for the young informants. It is also very likely that the young language learners find it more important to speak fluently and to possess good communication skills. Compared to the aged people the young language learners may also ask less frequently how to pronounce correctly an English word because they may trust better in their memory, and they

may think that they can acquire the correct pronunciation of the target language in a spontaneous way.

13. The elderly language learners help each other slightly more frequently in the language learning process than the young learners. It is very probable that instead of age it is rather group cohesion or the good relationship between the language learners that has a greater role in helping each other in the language class. This seems to be supported by the fact that of the two groups of young learners it is the first group where the learners helped each other more frequently and these students have also known each other better than in the other group of young learners. Helping each other in the language class can also be influenced by the language level of the learners. In the study it also turned out that the elderly language learners helped each other the most frequently by correcting the other learner's target language mistakes. They also helped each other by providing unfamiliar words or words which could not be remembered by the other elderly student, and they also answered the questions of the other students in connection with the topic of the language class, grammar, reading, etc. Young learners helped each other the most frequently when they wanted to provide the other student with necessary target words or expressions. Compared to this help less frequent types of help are those when the young students gave various language explanations, and translated language elements. The young learners corrected each others' language mistakes the least frequently.

14. While the aged language learners switched into German or French quite frequently (100 times) when they spoke English and Hungarian in the language classes, the young learners did not switch into any other languages. These results can also be explained by the fact that the elderly research subjects have used the other foreign languages more frequently than the younger counterparts. The results also show that the elderly learners with advanced level of English switched into German (33 times) and French (27 times) with approximately the same frequency when speaking English or Hungarian. In the Hungarian and English language usage of the starter elderly learners only code switching into German (37 times) was detected. These results can be explained by the fact that there were five language learners with advanced level and only one starter language learner with German as her mother tongue whose language usage contained code switching.

## IRODALOM

- Acevedo, A., Loewenstein, D., Barker, W., Harwood, D., Luis, C., Bravo, M., Hurwitz, D., Agüero, H., Greenfield, L., and Duara, R. (2000). Category fluency test: Normative data for English and Spanish-speaking elderly. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6 (7). 760–769.
- Albert, M. S., Heller, A. S., Milberg, W. (1988). Changes in Naming Ability With Age. *Psychology and Aging*, III (2). 173–178.
- Albert, Á. and Kormos, J. (2004). Creativity and Narrative Task Performance: An Exploratory Study. *Language Learning*, 54 (2). 277–310.
- Arbuckle, T. Y. and Gold, D. P. (1993). Aging, inhibition and verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 48. 225–232.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Pszichológia*. Második, javított kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Atkinson, R. L. és Hilgard, E. R. (2005). *Pszichológia*. Harmadik átdolgozott kiadás. Budapest: Osiris Kiadó.
- Austin, J. L (1962). *How to do things with words?* Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (2005). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bahrck, H. (1984). Fifty years of second language attrition: Implications for programmatic research. *Modern Language Journal*, 68. 105–118.
- Bahrck, H. P., Bahrck, P. O., and Wittlinger, R. P. (1975). Fifty years of memory for names and faces: A cross-sectional approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104. 54–75.
- Bajusz Klára (2008). Az időskori tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 69–73.
- Balázs Boglárka (1993). Az időskori hangképzés jellemzői. *Beszédkutatás '93*. 156–165.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23. 611–626.
- Baltes, P. B., Smith, J. and Staudinger, U. (1992). Wisdom and successful aging. *Nebraska Symposium on Motivation*, 39. 123–167.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *Nebraska, Symposium on Motivation 1990*, 39. 69–164.
- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bardovi-Harlig, K., and Stringer, D. (2010). Variables in Second Language Attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, 32. 1–45.
- Barkóczi, I. és Zétényi, T. (1981). *A kreativitás vizsgálata*. Budapest: Országos Pedagógiai Intézet.
- Bartha Csilla (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha Csilla (2007). Nyelvváltozat- és/vagy nyelvcsere? – Hat magyarországi kisebbségi közösség nyelvi attitűdjeinek összehasonlító elemzése. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 95–111.
- Bayles, K. A. and Kaszniak, A. W. (1987). *Communication and Cognition in Normal Aging and Dementia*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bayona, P. (2009). The Acquisition of Spanish Middle and Impersonal Passive Constructions from SLA and TLA Perspectives. In: Leung, I. (Ed.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters. 1–29.
- Bednorz, P. és Schuster, M. (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Beers, M. H. (szerk.) (2009). *MSD Orvosi Kézikönyv. Diagnózis és terápia. 3. magyar kiadás*. Budapest: Melania Kiadó.
- Berger, P. L. and Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Bernat, E. and Lloyd, M. (2007). Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology* 7, 79–91.
- Bernáth László (1997). A felnőttkor néhány jellegzetes kérdése. In: Bernáth László és Solymosi Katalin (szerk.) *Fejlődéslélektan Olvasókönyv*. Budapest: Tertia Kiadó. 121–135.
- Block, D. (2002). Language & Gender and SLA. *Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics*, VII. 49–73.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bóna Judit (2010). Beszédtervezési folyamatok az életkor és a beszédstílus függvényében. *Magyar Nyelvőr*, 134 (3). 332–341.
- Bóna Judit (2011a). A beszédpercepció és a beszédprodukción összefüggései fiatal, idősödő és idős korban. *Gyógypedagógiai Szemle*, 39 (3–4). 221–232.
- Bóna Judit (2011b). Disfluencies in the spontaneous speech of various age groups: Data from Hungarian. *Govor*, 28 (2). 95–115.
- Bóna Judit (2012). A spontán beszéd sajátosságai idősödő, idős és matuzsálemi korban In: Markó Alexandra (szerk.) *Beszédtudomány: Az anyanyelv-elsajátítástól a zöngékezdési időig*. Budapest: ELTE és MTA Nyelvtudományi Intézete. 100–115.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of the very advanced late L2 learners. In: Birdsong, D. (Ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bongaerts, T., van Summeren, C., Planken, B., and Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19. 447–465.
- Borbély Anna (2001). *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya.
- Borbély Anna (2007a). Bevezetés „A nyelvek és nyelvváltozatok: összehasonlító adatok a kétnyelvű magyarországi kisebbségi közösségek nyelvi attitűdjéről” című kutatáshoz. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 57–60.
- Borbély Anna (2007b). Nyelvi attitűdök a magyarországi román és szerb közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 89–94.
- Bosma, H., Van Boxtel, M. P. J., Ponds, R. W. H. M., Houx, P. J., and Jolles, J. (2003). Education and age-related cognitive decline; the contribution of mental workload. *Educational Gerontology*, 29. 165–173.
- Botwinick, J. (1978). *Aging and behavior*. Second edition. New York: Springer.
- Bower, G. H., Clark, M. C., Winzenz, D., and Lesgold, A. (1969). Hierarchical retrieval schemes in recall of categorized word lists. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8. 323–343.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Brown, R. J. (2000). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Brown, R. W. and McNeill, D. (1966). The “tip-of-the tongue” phenomenon. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5. 325–337.
- Brudner, L. A. and Douglas, R. W. (1979). Language attitudes, behavior and intervening variables. In: Mackey, W. F. and Ornstein, J. (Eds.) *Psycholinguistic studies in Language contact. Methods and Cases*. The Hague – Paris – New York: Mouton Publishers. 51–68.
- Burke, M. D. (1999). Language production and aging. In: Kemper, S. and Kliegl, R. *Constraints on Language: Aging, Grammar, and Memory*. Norwell, MA: Kluwer Academic Pub. 3–27.
- Burke, D. M., MacKay, D. G., and James, L. E. (2000). Theoretical approaches to language and aging. In: Perfect, T. and Maylor, E. (Eds.) *Models of Cognitive Aging*. Oxford: Oxford University Press. 204–237.
- Burke, D. M., MacKay, D. G., Worthley, J. S., and Wade, E. (1991). On the tip of the tongue: What causes word finding failures in young and older adults. *Journal of Memory and Language*, 30. 542–579.
- Burke, D. M. and Shafto, M. A. (2008). *Language and Aging*. In: Craik, F. I. M., Salthouse, T. A. *Handbook of aging and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 373–443.
- Cameron, D. (2004). Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions. *Applied Linguistics*, 26 (4). 482–502.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In: Parry, T. and Stansfield, C. (Eds.) *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1–29.
- Chamot, A. U. and Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller’s “A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications.” *TESOL Quarterly*, 28. 771–776.
- Chipere, N. (2001). Variations in native speaker competence: Implications for first-language teaching. *Language Awareness*, 10. 107–124.
- Clément, R., Dörnyei, Z., and Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44. 417–448.
- Clyne, M. (1977). Bilingualism in the elderly. *Talanya*, 4. 45–65.



- Clyne, M. (1982). *Multilingual Australia: Resources, Needs, Policies*. Melbourne: River Seine Publishers.
- Cohen, A. D. (1975). Forgetting a second language. *Language Learning*, 25. 127–138.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Longman.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In: Schmitt, N. (Ed.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Hodder and Stoughton. 161–178.
- Cohen, A. D. and Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In: Schmitt, N. (Ed.) *An introduction to applied linguistics*. London: Edward Arnold. 170–190.
- Cole, M. és Cole, S. R. (1997). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Coleman, J. A. (1997). Residence abroad within language study. *Language Teaching*, 30 (1). 1–20.
- Coleman, J. A. (1998). Evolving intercultural perceptions among university language learners in Europe. In: Byram, M. and Fleming, M. (Eds.) *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 45–75.
- Cronen, V., Pearce, B., and Harris, L. (1982). The coordinated management of meaning: A communication theory. In: Dance, F. (Ed.) *Human Communication Theory*. New York: Harper and Row.
- Cushing-Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czigler István (2000). Megismerési folyamatok változása felnőttkorban. In: Czigler István (szerk.) *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 11–130.
- Czigler István (2003). Időskori kognitív változások: pszichofiziológiai megközelítés. In: Pléh Csaba, Kovács Gyula, Gulyás Balázs (szerk.) *Kognitív Idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó. 343–355.
- Czigler István, Csibra Gergely, Ambró Ágnes (1995). Időskori kognitív változások – az eseményhez kötött agyi elektromos potenciálok tükrében. *Pszichológia*, 15 (1). 3–42.
- Csapó Benő and Nikolov Marianne (2001). Hungarian students' performances on English and German tests. *European Language Testing in Global Context Conference*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2001. július 5–7.
- Csernicskó István (1998). *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest, Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.

- Csizér Kata and Dörnyei Zoltán (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89. 19–36.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999). Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, 2. 193–204.
- Csizér Kata (2011). A csoportdinamikai folyamatok jelentősége a nyelvtanulásban: elméleti áttekintés. In: Csizér Kata, Holló Dorottya, Károly Krisztina (szerk.) *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 11–23.
- Dąbrowska, E. (1997). The LAD goes to school: a cautionary tale for nativists. *Linguistics*, 35. 735–766.
- Davis, S. (1979). *An investigation into the language of the elderly*. Unpublished master's thesis. London: University of London, College of Speech Therapists.
- de Bot, K. and Clyne, M. (1989). Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 11. 167–177.
- de Bot, K. and Lintsen, T. (1986). Foreign-language proficiency in the elderly. In Weltens, B., de Bot, K., and van Els, T. J. M. (Eds.) *Language Attrition in Progress*. Dordrecht: Foris Publications. 131–141.
- de Bot, K. and Makoni, S. (2005). *Language and Aging in Multilingual Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- de Bot, K. and Stoessel, S. (2000). In Search of Yesterday's Words: Reactivating a Long-Forgotten Language. *Applied Linguistics*, 21 (3). 333–353.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Degrell István (2000). A központi idegrendszer változásai öregedésben. In: Czigler István (szerk.) *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 131–136.
- DeKeyser, R. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22. 499–533.
- Deprez, K. and Persoons, Y. (1987). Attitude. In: Ammon, U., Dittmar, N., and Mattheier, K. J. (Eds.) *Sociolinguistics. An International Handbook of the Sciences of Language and Society*. Berlin – New York: Walter de Gruyter. 125–132.

- Dörnyei Zoltán (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78. 273–283.
- Dörnyei Zoltán (1997). Psychological processes in co-operative language learning: Group dynamics and motivation. *Modern Language Journal*, 81. 482–493.
- Dörnyei Zoltán (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31. 117–135.
- Dörnyei Zoltán (1999). Motivation. In Spolsky, B. (Ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Pergamon Press. 525–532.
- Dörnyei Zoltán (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70. 519–538.
- Dörnyei Zoltán (2001a). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman.
- Dörnyei Zoltán (2001b). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Zoltán (2002). The motivational basis of language learning tasks. In: Robinson, P. (Ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 137–158.
- Dörnyei Zoltán (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: advances in theory, research and application. *Language Learning*, 55. 3–32.
- Dörnyei Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. and Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 399–432.
- Dörnyei Zoltán and Csizér Kata (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4). 421–462.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata, and Németh Nóra (2006). *Motivation, language attitude and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. and Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25. 65–81.
- Dörnyei, Z. and Malderez, A. (1999). Group dynamics in foreign language learning and teaching. In: Arnold, J. (Ed.) *Affective language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 155–169.

- Dörnyei, Z. and Murphey, T. (2003). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. and Clément, R. (1996). Hungarian school children's motivation to learn foreign languages: A comparison of target languages. *NovELTy*, 3 (1). 6–16.
- Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 47. London: Thames Valley University. 173–210.
- Dörnyei, Z. and Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. and Long, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 589–630.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., and Schiefele, A. (1998). Motivation to succeed. In: Damon, W. and Eisenberg, N. (Eds.) *Handbook of child psychology (fifth edition)*. Vol. 3. *Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley and Sons. 1017–1105.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., and Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31. 313–330.
- Ehrman, M. E. and Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*. 50(4), 303–311.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition. Second Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erb Mária (2007). Nyelvi attitűdök a tarjáni német közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 61–69.
- Estes, W. K. (1972). An associative basis for coding and organization in memory. In: Melton, A. W. and Martin, E. (Eds.) *Coding Processes in Human Memory*. Washington, DC: Winston.
- Evans, C. R. and Dion, K. L. (1991). Group Cohesion and Performance; A Meta-Analysis.” *Small Group Research*, 22. 175–186.

- Evrard, M. (2002). Ageing and Lexical Access to Common and Proper Names in Picture Naming. *Brain and Language*, 81. 174–179.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: Normal and abnormal*. Hove, England: Lawrence Erlbaum.
- Eysenck, M. W. és Keane, M. T. (2003). *Kognitív Pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch, C. and Kasper, G. (Eds) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 20–60.
- Feldhausen, J. F. and Westby, E. L. (2003). Creative and affective behavior: Cognition, personality, and motivation. In: Houtz, J. C. (Ed.) *The educational psychology of creativity*. Cresskill, NJ: Hampton Press. 95–105.
- Fenyvesi Anna (szerk.) (2005). *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam, Benjamins.
- Figueras, N. and Noijons, J. (Eds.) (2009). *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Arnhem: Cito, EALTA.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. In: Birdsong, D. (Ed.) *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 101–132.
- Flege, J. and MacKay, I (2011). What accounts for “age” effects on overall degree of foreign accent? In: Wrembel, M.; Kul, M., and Dziubalska-Kořaczyk, K. (Eds.) *Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech: New Sounds*, 2010 (2), Bern, Switzerland: Peter Lang. 65–82.
- Flege, J. E., Munro, M. and MacKay, I. (1995). Factors affecting degree of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97. 3125–3134.
- Flynn, S. (2009). UG and L3 Acquisition: New Insights and More Questions. In: Leung, I. (Ed.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters. 71–88.
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., McHugh, P.R. (1975). „Mini-Mental State”: a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12. 189–198.

- Foot, R. (2009). Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology. In: Leung, I. (Ed.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters. 89–114.
- Fox, C. (1947). Vocabulary ability in later maturity. *Journal of Educational Psychology*, 38. 482–492.
- Fry, D. B. (1959). Phonemic substitutions in an aphasic patient. *Language and Speech*, 2. 52–64.
- Fülöp Erzsébet Mária (2006). Kerekasztal-beszélgetés az időskorúak nyelvéről, kommunikációjáról és nyelvtanulásáról. *Modern Nyelvoktatás*, 12 (3–4). 133–144.
- Gabillon, Zehra (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, 3 (2). 233–260.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and Second Language Acquisition (Technical Report 23)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. 1–19.
- Gardner, R. C. (2001b). Language learning motivation: the student, the teacher, and the researcher. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 6. 1–18.
- Gardner, R. C. (2002). Social psychological perspectives in second language acquisition. In: Kaplan, R. (Ed.) *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 160–169.
- Gardner, R. C. and Clément, R. (1990). Social psychological perspectives on second language acquisition. In: Giles, H., Robinson, W. P. (Eds.) *Handbook of language and social psychology*. Chichester, England: John Wiley and Sons. 495–517.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993a). A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, 26. 1–11.
- Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993b). On the measurement of affective variables in second-language learning. *Language Learning*, 43. 157–194.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., and Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81. 344–362.

- Ghisletta, P., Bickel, J.-F., and Lövdén, M. (2006). Does Activity Engagement Protect Against Cognitive Decline in Old Age? Methodological and Analytical Considerations. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 61B (5). 253–261.
- Ghisletta, P., McArdle, J., and Lindenberger, U. (2006). Longitudinal Cognition-Survival Relations in Old and Very Old Age. 13-Year Data from the Berlin Aging Study. *European Psychologist*, 11 (3). 204–223.
- Giles, H. és Coupland, N. (1991). Language attitudes: Discursive, contextual and gerontological considerations. In: Reynolds, A. G. (Ed.) *Conference on Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: A tribute to Wallace E. Lambert*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 21–42.
- Glosser, G. and Deser, T. (1992). A comparison of changes in macrolinguistic and microlinguistic aspects of discourse production in normal aging. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47. 266–272.
- Gocsál Ákos (2000). A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél. *Beszédkutatás*. 39–50.
- Goddard, A. and Patterson, L. M. (2000). *Language and Gender*. London: Routledge.
- Gold, D. P., Andres, D., Arbuckle, T. Y., and Schwartzman, A. (1988). Measurement and correlates of verbosity in elderly people. *Journal of Gerontology*, 43. 27–34.
- Goodenov, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13. 21–43.
- Gósy Mária (1997). A magyar beszéd tempója és a beszédmegértés. *Magyar Nyelvőr*, 121. 129–139.
- Gósy Mária (2001). Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1 (1). 17–30.
- Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Göncz Lajos (1999). *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest – Újvidék, Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely – Forum Könyvkiadó.
- Greenfield, S. (2000). *Agyunk titkai. Betekintés érzelmeink, ötleteink világába*. Pécs: Alexandra.
- Hansen, L. (1999). Not a total loss: The attrition of Japanese negation over three decades. In: Hansen, L. (Ed.) *Second language attrition in Japanese contexts*. Oxford: Oxford University Press. 142–153.
- Harley, B. (1986). *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Harley, B. and Hart, D. (1997). Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19 (4). 379–400.
- Harley, B. and Hart, D. (2002). Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange. In: Robinson, P. (Ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 301–330.
- Harwood, J., Giles, H., and Ryan, E. B. (1995). Aging, communication, and intergroup theory: Social identity and intergenerational communication. In: Nussbaum, J. F. and Coupland, J. (Eds.) *Handbook of communication and aging research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 133–159.
- Hasher, L. and Zacks, R. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and new view. In: Bower, G. (Ed.) *The psychology of learning and motivation*. Vol. 22. San Diego: Academic Press. 193–225.
- Hayashi, B. (1999). Testing the regression hypothesis: The remains of the Japanese negation system in Micronesia. In: Hansen, L. (Ed.) *Second language attrition in Japanese contexts*. Oxford: Oxford University Press. 154–168.
- Hedgcock, J. (1991). Foreign language retention and attrition: A study of regression models. *Foreign Language Annals*, 24. 43–55.
- Heine, M., Ober, B., and Shenaut, G. (1999). Naturally occurring and experimentally induced tip-of-the-tongue experiences in three adult age groups. *Psychology and Aging*, 14 (3). 445–457.
- Heller, R. B. and Dobbs, A. R. (1993). Age Differences in Word Finding in Discourse and Nondiscourse Situations. *Psychology and Aging*, VIII (3). 443–450.
- Horn, J. L. and Donaldson, G. (1980). Cognitive development in adulthood. In: Brim, O. G. and Kagan, J. (Eds.) *Constancy and change in human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods class. *Foreign Language Annals*, 18 (4). 333–340.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. and Rubin, J. (Eds.) *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 119–129.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72 (3). 283–294.



- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27 (4). 557–576.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 112–126.
- Humes, L. E. (1996). Speech understanding in the elderly. *Journal of the American Academy of Audiology*, 7. 161–167.
- Hummert, M. L. (1994). Stereotypes of older persons and patronizing speech. In: Hummert, M. L., Wiemann, J. M., and Nussbaum, J. F. (Eds.) *Interpersonal communication in older adulthood: Interdisciplinary research*. Newbury Park, CA: Sage. 162–184.
- Hummert, M. L. and Nussbaum, J. F. (2001). Introduction. In: Hummert, M. L. and Nussbaum, J. F. (Eds.) (2001). *Aging, Communication and Health. Linking Research and Practice for Successful Aging*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. i–xiv.
- Hummert, M. L. and Ryan, E. B. (1996). Toward understanding variations in patronizing talk addressed to older adults: Psycholinguistic features of care and control. *International Journal of Psycholinguistics*, 12. 149–169.
- Huszár Ágnes (2005). *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbtlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Iván László (2008). A gerontológia rendszerszemlélete és gyakorlata. In: Semsei Imre (szerk.) *Gerontológia*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 35–46.
- Jaensch, C. (2009). L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2. In: Leung, I. (Ed.) (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol: Multilingual Matters. 115–143.
- Jacobs, J. (1887). Experiments on „prehension”. *Mind*, 12. 75–79.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In: Sebeok, T. A. (Ed.) *Style in language*. Cambridge, MA: MIT Press. 350–377.
- Jakobson, R. (1972). *Hang – Jel – Vers*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- James, L. E., Burke, D. M., Austin, A., Hulme, E. (1998). Production and Perception of "Verbosity" in hunger and Older Adults. *Psychology and Aging*, 13 (3). 355–367.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Vol. 1. New York: Holt.
- Janka Zoltán, Somogyi Andrea, Maglóczy Erzsébet, Pákáski Magdolna és Kálmán János (1988). Demencia szűrővizsgálat cognitív gyorsteszt segítségével. *Orvosi Hetilap*, 129. 2797–2800.
- Janse, E. (2009). Processing of fast speech by elderly listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, 125. 2361–2373.

- Janse, E., Van der Werff, M., and Quené, H. (2007). Listening to fast speech: Aging and sentence context. In: Trouvain, J., Barry, W. J. (Eds.) *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*. 681–684.
- Johansson, B. and Berg, S. (1989). The robustness of the terminal decline phenomenon: Longitudinal data from the digit-span memory test. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 44. 184–186.
- Józsa Krisztián (2002). Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. 79–104.
- Józsa Krisztián (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105 (3). 307–337.
- Julkunen, K. (1989). *Situation- and task-specific motivation in foreign-language learning and teaching*. Joensuu, Finland: University of Joensuu Publications in Education.
- Julkunen, K. (2001). Situation- and task-specific motivation in foreign language learning. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i. 29–42.
- Juncos-Rabadán, O. (1996). Narrative Speech in the Elderly: Effects of Age and Education on Telling Stories. *International Journal Of Behavioral Development*, 19 (3). 669–685.
- Juncos-Rabadán, O., Pereiro, A. X., and Rodríguez, M. S. (2005). Narrative speech in aging: Quantity, information content, and cohesion. *Brain and Language*, 95. 423–434.
- Kalaja, P. and Barcelos, A. M. F. (Eds.) (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kasper, G. and Kellerman, E. (1997). *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. Harlow: Longman.
- Kassai Ilona (1995). Kommunikatív stratégiák a nyelvvesztés kezdetén. In: Kassai Ilona (szerk.) *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat. A 6. előnyelvi konferencia előadásai*. Budapest. 99–109.
- Kemper, S. (1987). Syntactic complexity and elderly adults' prose recall. *Experimental Aging Research*, 13. 47–52.
- Kemper, S. and Harden, T. (1999). Experimentally Disentangling What's Beneficial About Elderspeak From What's Not. *Psychology and Aging*, 14 (4). 656–670.
- Kemper, S. and Kemtes, K. A. (1999). Limitations on Syntactic Processing. In: Kemper, S. and Kliegl, R. *Constraints on Language, Aging, Grammar, and Memory*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers. 79–105.

- Kemper, S., Othick, M., Gerhing, H., Gubarchuk, J., and Billington, C. (1998). Practicing speech accommodations to older adults. *Applied Psycholinguistics*, 19. 175–192.
- Kemper, S., Thompson, M. and Marquis, J. (2001). Longitudinal change in language production: Effects of aging and dementia on grammatical complexity and propositional content. *Psychology and Aging*, 16. 600–614.
- Kemperman, G., Kuhn, H. G., and Gage, F. H. (1998). Experience-induced neurogenesis in the senescent dentate gyrus. *Journal of Neuroscience*, 18. 3206–3212.
- Kempler, D., Almor, A., and MacDonald, M. C. (1998). Teasing apart the contribution of memory and language impairments in Alzheimer’s disease: An online study of sentence comprehension. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 7 (1). 61–67.
- Kern, R. (1995). Students’ and teachers’ beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28. 71–92.
- Kiefer, Ferenc (1968). *Mathematical linguistics in Eastern Europe*. New York: American Elsevier Pub.
- Kiss Csilla és Nikolov Marianne (2005). Preparing, piloting and validating an instrument to measure young learners’ aptitude. *Language Learning*, 55 (1). 99–150.
- Kiss Jenő (1995). *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kliegel, M., McDaniel, M. A., and Einstein, G. O. (2000). Plan formation, retention, and execution in prospective memory: A new approach and age related effects. *Memory and Cognition*, 28. 1041–1049.
- Kontra Hegybíró Edit (2006). *Topics in the Methodology of Teaching EFL*. Budapest: Okker Kiadó.
- Kontra Miklós (1998). *Final report to the Research Support Scheme on The sociolinguistics of Hungarian outside Hungary*. Budapest, Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences. Kézirat.
- Kontra Miklós (2003). A szép magyar beszéd és a csúnya. In: Kontra Miklós (szerk.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó. 240–255.
- Kontra Miklós (2006). A határon túli magyar nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Magyar Nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 549–576.
- Kontra Miklós (2009). Mivel korrelálnak a nyelvi előítéletek Budapesten. In: Borbély Anna, Vančóné Kremmer Ildikó, Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 37–51.

- Kontráné Hegybíró Edit (2004). Egyéni különbségek a nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.) *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák.* Budapest: Okker Kiadó. 7–24.
- Kormos Judit and Csizér Kata (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. *Language Learning*. 58 (2), 327–355.
- Kormos Judit és Lukóczy Orsolya (2004). A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.) *A nyelvtanuló. Sikerek, módszerek, stratégiák.* Budapest: Okker Kiadó. 109–123.
- Kovács László (2007). Mentális lexikon és a kis világok. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, VII (1–2). 141–150.
- Közös *Európai Referenciakeret* (2002). Strasbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* London: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. M., Long, M. A., Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13. 573–582.
- Labov, W. (1966). The social stratification of English in New York City. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City.* Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61. 1081–1100.
- Lambert, W. E. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues* 23. 91–108.
- Lanstyák István (2000). *A magyar nyelv Szlovákiában.* Budapest – Pozsony, Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lengyel Zsolt (2009). Magyar asszociációs normák enciklopédiája: új perspektívák. In: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit (szerk.) *Tanulmányok a mentális lexikonból. Nyelvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepció.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 15–20.

- Levine, A., Reves, T., and Leaver, B. L. (1996). Relationship between language learning strategies and Israeli versus Russian cultural-educational factors. In: Oxford, R. L. (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press. 35–45.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first Language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87. 343–364.
- Lewinsky, R. J. (1948). Vocabulary and mental measurement: A qualitative investigation and review of research. *Journal of Genetic Psychology*, 72. 247–281.
- Libárdi Péter (2001). A nyelvi változás tükröződése az egyén mentális lexikonában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, I (1). 39–50.
- Light, L. L. (1991). Memory and aging: Four hypotheses in search of data. *Annual Review of Psychology*, 42. 333–376.
- Light, L. L. (1992). The organization of memory in old age. In: Craik, F. I. M. and Salthouse, T. A. (Eds.) *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 11–165.
- Light, L. L. and Singh, A. (1987). Implicit and explicit memory in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13. 531–541.
- Light, L. L., Singh, A., and Capps, J. L. (1986). Dissociation of memory and awareness in young and older adults. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 8. 62–74.
- Linton, M. (1975). Memory for real-world events. In: Norman, D. A. and Rumelhart, D. E. (Eds.) *Explorations in cognition*. Chapter 14. San Francisco: Freeman.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Longman dictionary of contemporary English (1995). Harlow, England: Longman.
- Lövdén, M., Bergman, L. R., Adolfsson, R., Lindenberger, U., and Nilsson, L.-G. (2005). Studying Individual aging in an interindividual context: Typical paths of age-related, dementia-related, and mortality-related cognitive development in old age. *Psychology and Aging*, 20. 303–316.
- Lövdén, M., Ghisletta, P., and Lindenberger, U. (2005). Social Participation Attenuates Decline in Perceptual Speed in Old and Very Old Age. *Psychology and Aging*, 20 (3). 423–434.
- Löwe, H. and Almeroth, H. (1975). Untersuchungen zur intellektuellen Lernfähigkeit im Erwachsenenalter. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, 53. 5–36.

- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (Ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 45–68.
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., and Donovan, L. A. (2003). Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High School French Immersion Students. In: Dörnyei, Z. (Ed.) *Attitudes, orientations and motivation in language learning*. Oxford: Blackwell. 137–165.
- MacIntyre, P. D and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*. 44 (2). 283–305.
- MacKay, D. G. and Abrams, L. (1998). Age-Linked Declines in Retrieving Orthographic Knowledge: Empirical, Practical, and Theoretical Implications. *Psychology and Aging*, 13 (4). 647–662.
- MacKay, D. G. and James, L. E. (2004). Sequencing, Speech Production, and Selective Effects of Aging on Phonological and Morphological Speech Errors. *Psychology and Aging*, 19 (1). 93–107.
- Mackenzie, C., Brady, M., Norrie, J., and Poedjianto, N. (2007). Picture description in neurologically normal adults: Concepts and topic coherence. *Aphasiology*, 21 (3). 340–354.
- MacWhinney, B. (2005). A unified model of language acquisition. In: Kroll, J. F. and De Groot, A. M. B. (Eds.) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press. 49–67.
- Maddox, G. L. (Ed.) (1995). *Thy Encyclopedia of Aging. Second Edition*. New York: Springer Publishing Company.
- Magyari Lilla (2008). A mentális lexikon modelljei a magyar nyelvben. In: Gervain Judit, Pléh Csaba (szerk.) *A láthatatlan nyelv*. Budapest: Gondolat Kiadó. 98–119.
- Makoni, S., Lin, H-B., and Schrauf, R. (2005). The Effects of Age and Education on Narrative Complexity in Older Chinese in the USA. In: de Bot, K. and Makoni, S. *Language and Aging in Multilingual Contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters. 97–117.
- Masgoret, A. M., Bernaus, M., and Gardner, R. C. (2000). A study of cross-cultural adaptation by English-speaking sojourners in Spain. *Foreign Language Annals*, 33 (5). 548–558.
- Masgoret, A. M. and Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language Learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language*

- Learning*, 53. 123–163.
- Maxim, J. and Bryan, K. (1994). *Language of the elderly: A clinical perspective*. London: Whurr Pub.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McDonough, J. (1998). Motivation. In: Johnson, K. and Johnson, H. (Eds.) *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. Oxford: Blackwell. 219–225.
- McGinnis, D. and Zelinski, E. M. (2000). Understanding Unfamiliar Words: The Influence of Processing Resources, Vocabulary Knowledge, and Age. *Psychology and Aging*, 15 (2). 335–350.
- Mead, G. H. (1934). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meijer, A., De Groot, H. M., Van Boxtel, P. J., Van Gerven, W. M., and Jolles, J. (2008). Are age differences in verbal learning related to interstimulus interval and education? *Experimental Aging Research*, 34. 323–339.
- Menyhárt Krisztina (2000). A beszéd temporális sajátosságai kétnyelvűeknél (kisiskoláskortól időskorig). *Beszédkutató*. 51–62.
- Mezei Gabriella (é. n.) Kódváltás és kódkeverés az angolórán – esettanulmány egy kétfős vállalati csoportban. *Kiadatlan munka*. Szombathely: Berzsenyi Dániel Főiskola, Bölcsészettudományi Kar.
- Midgley, M., Kaplan, A. and Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93. 77–86.
- Mitchell, D. B. (1989). How many memory systems? Evidence from aging. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15. 31–49.
- Moray, N. (1969). *Attention: Selective processes in vision and hearing*. London: Hutchinson.
- Mori, Y. (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49 (3). 377–415.
- Morris, F. A. and Tarone, E. E. (2003). Impact of Classroom Dynamics on the Effectiveness of Recasts in Second Language Acquisition. *Language Learning*. 53 (2). 325–368.
- Mulder, K. and Hulstijn, J. H. (2011). Linguistic Skills of Adult Native Speakers, as a Function of Age and Level of Education. *Applied Linguistics*, 32 (5). 475–494.
- Muller, B. S. and Bovet, P. (2002). Performance and reaction times in monoaural localization on first names in the horizontal plane. *Brain and Language*, 82. 1–9.

- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning: The BAF project. In: Muñoz, C. (Ed.) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 1–40.
- Murphy, D. R., Daneman, M., and Schneider, B. A. (2006). Why Do Older Adults Have Difficulty Following Conversations? *Psychology and Aging*, 21 (1). 49–61.
- Nagy Tibor (2008). Fül-orr-gégebetegségek időskorban. In: Semsei Imre (szerk.) *Gerontológia*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 241–247.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., and Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner. Research in Education Series*, No. 7. Toronto, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Navracsics Judit (2001). Kétnyelvűek mentális lexikonának jellegzetességei. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, I (1). 51–59.
- Navracsics Judit (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Neisser, U. (1984). Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting? *Journal of Experimental Psychology: General*, 113. 32–35.
- Németh Dezső (2006). A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Neufeld, G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, 29. 227–241.
- Newman, R. S. (1994). Academic help-seeking: A strategy of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (Eds.) *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 283–301.
- Niedzielski, N. A. and Preston, D. R. (2000). *Folk linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M. (1994). The critical period hypothesis: the strong version challenged. *Papers presented at the Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia in Budapest*.
- Nikolov Marianne (1995a). Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, 1. 7–20.
- Nikolov, M (1995b). The critical period hypothesis refuted? *Papers presented at the Jubilee Conference of the English Department of JPU Pécs*.
- Nikolov Marianne (2000). The CPH reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38. 109–124.
- Nikolov Marianne (2001). A study of unsuccessful language learner. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii. 149–169.



- Nikolov Marianne (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13 (8). 61–73.
- Nikolov Marianne (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10 (1). 3–26.
- Nikolov Marianne (2006). Age and other factors contributing to achievements in a foreign language context. Colloquium: Contextualizing the age factor. Annual Conference of AAAL, Montreal, Canada, June 17–20, 2006.
- Nikolov Marianne (2007). The age factor in context: issues in early foreign language programs. Annual Conference of AAAL, Costa Mesa, California, April 21–24, 2007.
- Nikolov Marianne (2009a). A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne](http://www.ofi.hu/tudastar/fokuszban-nyelvtanulas/nikolov-marianne)
- Nikolov Marianne (2009b). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. [www.ofi.hu/tudastar/idegennyelv-tanitas](http://www.ofi.hu/tudastar/idegennyelv-tanitas)
- Nikolov Marianne (2009c). The age factor in context. In: Nikolov, M. (Ed.) *The age factor and early language learning*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 1–38.
- Nikolov Marianne and Csapó Benő (2002). Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. *American Association of Applied Linguists' Annual Conference*, Salt Lake City, U.S.A., 2002. április 6–9.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003). Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003–as tanévben. Budapest: Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont.  
[http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf)
- Nikolov Marianne and Mihaljevic-Djigunovic, J. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26. 234–260.
- Nikolov Marianne és Nagy Emese (2003). „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova”: Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9 (1). 14–40.
- Nilsson, L. (1993). Memory functions across the adult life span. In: *European views in Psychology – keynote lectures*, 3. European Congress of Psychology, July 4–9. Tampere, Finland. 39–52.

- Noels, K. A., Giles, H., Gallois, C., and Ng, S. H. (2001). Intergenerational Communication and Psychological Adjustment: A Cross-Cultural Examination of Hong Kong and Australian Adults. In: Hummert, M. L. and Nussbaum, J. F. (Eds.) *Aging, Communication and Health: Linking Research and Practice for Successful Aging*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 249–278.
- Norton, B. and Pavlenko, A. (Eds.) (2004). *Gender and English Language Learners*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- O’Hanlon, Wilcox, K. A., and Kemper, S. (2001). Age differences in implicit and explicit associative memory: Exploring elaborative processing effects. *Experimental Aging Research*, 27(4). 341–359.
- O’Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsen, L. and Samuels, S. (1973). The relationship between age and accuracy of foreign language pronunciation. *Journal of Educational Research*, 66. 263–267.
- Ottó István (1998). The Relationship Between Individual Differences in Learner Creativity and Language Learning Success. *TESOL Quarterly*, 32 (4). 763–773.
- Ottó István (2002). *Magyar Egységes Nyelvértékmérő-teszt*. Kaposvár: Mottó-Logic Bt.
- Owens, N. A. (1953). Age and mental abilities: A longitudinal study. *Genetic Psychology Monographs*, 48. 3–54.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (1996). Preface: Why is culture important for language learning strategies? In: Oxford, R. L. (Ed.) *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press. ix–xv.
- Oxford, R. L. (1999). Learning strategies. In: Spolsky, B. (Ed.) *Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier. 518–522.
- Oxford, R.L. (2001). *Language learning styles and strategies in teaching english as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle Press.
- Oxford, R. L. and Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern Language Journal*, 75. 292–300.
- Oxford, R. L., Nyikos, M., and Ehrman, M. E. (1988). Vive la différence? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21 (4). 321–329.

- Oyama, S. (1982). A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: Krashen, S., Scarcella, R., and Long, M. (Eds.) *Child–adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 20–38.
- Paksy András (2008). Gerontológia a statisztika tükrében. In: Semsei Imre (szerk.) *Gerontológia*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 16–27.
- Pálmainé Orsós Anna (2007). Nyelvi attitűdök a magyarországi beás közösségben. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 79–88.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paris, S. G. and Winograd, P. (2001). The role of self-regulated learning in contextual teaching: Principles and practices for teacher preparation.  
<http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>
- Paulmann, S., Pell, M. D., Kotz, S. A. (2008). How aging affects the recognition of emotional speech. *Brain and Language*, 104. 262–269.
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I., and Teutsch-Dwyer, M., (Eds.) (2001). *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*. New York: Mouton De Gruyter.
- Pietilä, P. (1989). *The English of Finnish Americans with Reference to Social and Psychological Background Factors and with Special Reference to Age*. Turku: Turun Yliopisto.
- Piniel Katalin (2009). *The development of foreign language classroom anxiety in secondary school*. Megvédett doktori értekezés. ELTE Angol–Amerikai Intézet. Nyelvpedagógia PhD program.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal-orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92. 544–555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 451–502.
- Pintrich, P. R. and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pléh Csaba (2003). Stigmatizáció és nyelvi tudat. In: Kontra Miklós (szerk.) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Budapest: Osiris Kiadó. 256–277.

- Polonyi Tünde Éva (2013). Az idegennyelv-tanulás kezdete. Szó- és szabálytanulás fiataloknál és időseknél. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Presinszky Károly (2009). Nyelvi attitűdök vizsgálata nyitrai magyar egyetemisták körében. In: Borbély Anna, Vančonek Kremmer Ildikó, Hattyár Helga (szerk.) *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi Konferencia Párkány (Szlovákia), 2008. szeptember 4–6.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 241–248.
- Preston, D. R. (1999). A language attitude approach to the perception of regional variety. In: Preston, D. R. (Ed.) *Handbook of perceptual dialectology.* Amsterdam: Benjamins. 359–373.
- Preston, D. R. (2002). Language with an attitude. In: Chambers, J. C., Schilling-Estes, N., and Trudgill, P. (Eds.) *The handbook of language variation and change.* Oxford: Blackwell. 40–66.
- Pushkar Gold, D. and Arbuckle, T. Y. (1995). A longitudinal study of off-target verbosity. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 50 B. 307–315.
- Riding, R. and Rayner, S. G. (1998). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. London: David Fulton.
- Rigutti, A. (2006). *Anatómiai atlasz.* Budapest: Napraforgó.
- Robinson, P. (1995). Task Complexity and Second Language Narrative Discourse. *Language Learning*, 45 (1). 99–140.
- Rosselli, M., Ardila, A., Araujo, K., Weeks, V., Volk, L., and Caracciolo, V. (1999). The aging of language in Spanish-English bilinguals. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14 (1). 63–64.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 9 (1), 41–51.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*. 55. 657–687.
- Ryan, E. B., Giles, H., Bartolucci, G., and Henwood, K. (1986). Psycholinguistic and social psychological components of communication by and with the elderly. *Language and Communication*, 6. 1–24.
- Ryan, E. B., Hummert, M. L., and Boich, L. H. (1995). Communication predicaments of aging: Patronizing behavior towards older adults. *Journal of Language and Social Psychology*, 14. 144–166.
- Ryan, J. (1969). Temporal grouping, rehearsal and short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 21. 148–155.

- Ryan, R. M. and Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54–67.
- Sachs, J. D. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics*, 2. 437–442.
- Salthouse, T. A. (1996). The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, 103. 403–428.
- Sándor Anna (2001). A nyelvi attitűd kisebbségben. *Magyar Nyelv*, 97. 87–95.
- Sándor Klára, Juliet Langman és Pléh Csaba (1998). Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. *Valóság*, 8. 27–40.
- Şavli, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. *Synergies Turquie*, 2. 179–184.  
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Turquie2/fusun.pdf>
- Schaie, K. W. (1980). Intelligence and problem solving. In: Birren, J. E. and Sloane, R. B. (Eds.) *Handbook of mental health and aging*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 262–284.
- Schaie, K. W. (1996). *Intellectual development in adulthood: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Cambridge University Press.
- Schaie, K. W. (2005). *Developmental influences on adult intelligence: The Seattle Longitudinal Study*. New York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11. 129–158.
- Schmidt, R. and Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press. 313–359.
- Schmitter-Edgecombe, M., Vesneski, M., and Jones, D. (2000). Aging and word finding: A comparison of discourse and nondiscourse tests. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 15. 479–493.
- Schneider, B. A., Daneman, M., and Pichora-Fuller, K. M. (2002). Listening in Aging Adults: From discourse comprehension to psychoacoustics. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 56. 139–152.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82. 498–504.
- Schooler, C. (1984). Psychological effects of complex environments during the life span: A review and theory. *Intelligence*, 8. 259–281.

- Schoonen, R., Gelderen, A., Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., and Stevenson, M. (2003). First Language and Second Language Writing: The Role of Linguistic Knowledge, Speed of Processing, and Metacognitive Knowledge. *Language Learning*, 53 (1). 165–202.
- Schrauf, R. W. (2008). Bilingualism and aging. In: Altarriba, J., and Heredia, R. R. (Eds.) *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 105–127.
- Schultz, A. (1967). *The Phenomenology of Social Worlds*. Evanston, Northwestern University.
- Schuster, M. (1984). Stichwort: Lernen und Weiterbildung. In: Oswald, W. D. u.a. (Hrsg.) *Gerontologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3). 209–231.
- Semsei Imre (2008). Gerontológiai alapismeretek. In: Semsei Imre (szerk.) *Gerontológia*. Nyíregyháza: Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. 8–15.
- Shakow, D. and Goldman, R. (1938). The effect of age on the Stanford-Binet vocabulary scores of adults. *Journal of Educational Psychology*, 29. 241–256.
- Shaw, T. G., Mortel, K. F., Meyer, J. S., Rogers, R. L., Hardenberg, J., and Cutaia, M. M. (1984). Cerebral blood flow changes in benign aging and cerebrovascular disease. *Neurology*, 34 (7). 855–862.
- Siebert, L. L. (2003). Student and teacher beliefs about language learning. *ORTESOL Journal*, 21. 7–39.
- Síklaki István (1994). *A meggyőzés pszichológiája*. Budapest: Scientia Humana.
- Singer, T., Lindenberger, U., and Baltes, P. B. (2003). Plasticity of memory for new learning in very old age: A story of major loss? *Psychology and Aging*, 18. 306–317.
- Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: the Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Singleton, D. and Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In: Robinson, P. (Ed.) *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins. 69–94.
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Snow, R. E., Corno, L., and Jackson, D. N. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In: Berliner, D. C. and Calfee, R. C. (Eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan. 243–310.
- Snow, C. and Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical age for language acquisition: evidence from second language learning. *Child Development*, 49. 1114–1128.
- Spolsky, B. (2000). Language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21. 157–169.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31 (4). 304–318.
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8. 448–460.
- Sunderland, J. (2000). Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching*, 33 (4). 203–223.
- Szabó Rezső (1987). *A gerontológia alapvonalai*. Magánkiadás.
- Szamarin, Ju. A. és Szewczuk, W. (1964). *A felnőttoktatás lélektani problémái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szende Tamás (1997). Alapalak és lazítási folyamatok. *Linguistica, Series A. Studia et Dissertationes 22*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 153–165.
- Szentágothai János és Réthelyi Miklós (2006). *Funkcionális anatómia I*. Egyetemi tankönyv. 8. kiadás. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Tariska Péter, Kiss Éva, Mészáros Ágota és Knolmayer Johanna (1990). A módosított Mini Mental State vizsgálat. *Ideggyógyászati Szemle*, 43. 443.
- Tasnimi, M. (2009). Affective Factors: Anxiety. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13 (2). 117–124.
- Taylor, I. and Taylor, M. M. (1990). *Psycholinguistics. Learning and Using Language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Taylor, J. K., Burke, D. M. (2002). Assymetric Aging Effects on Semantic and Phonological Processes: Naming in the Picture–Word Interference Task. *Psychology and Aging*, XVII (4). 662–676.
- Thorndike, R. L. and Gallup, G. H. (1944). Verbal intelligence of the American adult. *Journal of General Psychology*, 30. 75–85.
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Tóth, Zs. (2007). *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. Megvédett doktori értekezés. ELTE Angol–Amerikai Intézet. Nyelvpedagógia PhD program.

- Törkenczy Miklós (1994). A szótag. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 273–392.
- Tremblay, P. F. and Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79. 505–520.
- Trofimovich, P., Baker, W., Flege, J., and Mack, M. (2003). Second language sound learning in children and adults: Learning sounds, words of both? In: *Proceedings of the Boston University Conference on Language Development*, 27. Somerville: Cascadilla Press. 775–786.
- Trudgill, P. (1997). *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. Szeged: JGYTF Kiadó.
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*. 63 (6). 384–399.
- Tuckman, B. W. and Jensen, M. A. C. (2010). Stages of Small-Group Development Revisited. *Group Facilitation: A Research & Applications Journal*. 10. 43–48.
- Uhrin Erzsébet (2007). A magyarországi szlovákok nyelvi attitűdjei. In: Zelliger Erzsébet (szerk.) *Nyelv, területiség, társadalom. A 14. élőnyelvi konferencia (Bük, 2006. október 9–11.) előadásai*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 70–78.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z. and Schmidt, R. (Eds.) *Motivation and second language acquisition (Technical Report, 23)*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center. 93–125.
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In: Little, D., Ridley, J. and Ushioda, E. (Eds.) *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Dublin: Authentik. 90–102.
- Van der Elst, W., Van Boxtel, M. P., Van Breukelen, G. J., and Jolles, J. (2005). Rey's verbal learning test: Normative data for 1855 healthy participants aged 24–81 years and the influence of age, sex, education, and more of presentation. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 11. 290–302.
- Vanderplas, J. M., Vanderplas, J. H., and Mozenter, R. (1981). Age differences in recognition and recall of famous names. *Perceptual and Motor Skills*, 52. 939–946.
- Vargha Fruzsina Sára (2006). Különböző nyelvek aktiválása a mentális lexikonban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, VI (1–2). 83–100.



- Verhaeghen, P., Marcoen, A., and Goossens, L. (1993). Fact and fiction about memory aging: A quantitative integration of research findings, *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 48. 157–171.
- Waters, G. and Caplan, D. (2005). The relationship between age, processing speed, working memory capacity, and language comprehension. *Memory*, 13 (3–4). 403–413.
- Weinstein, C. E., Husman, J. and Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (Eds.) *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press. 727–747.
- Wenden, A. (1999). An introduction to Metacognitive knowledge and beliefs in language learning. *System*, 27. 435–441.
- West, R. L. (1996). An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. *Psychological Bulletin*, 120 (2). 272–292.
- White, C. (1999). Expectations and emergent beliefs of self-instructed language learners. *System*, 27. 443–457.
- Wickelgren, W. A. (1964). Size of rehearsal group and short-term memory. *Journal of Experimental Psychology*, 68. 413–419.
- Williams, M. and Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen. / Philosophical Investigations*. Oxford: Anscombe and Rhees.
- Xu, Wen (2011). Learning Styles and Their Implications in Learning and Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(4). 413–416.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T. and Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41. 381–409.
- Zerkowitz Judit (1988). *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.

## **MELLÉKLET**

## 1. számú melléklet:

### **Kérdőív**

#### **Az idősek (60/65 év fölöttiek) nyelvhasználata és véleményük a nyelvvel és nyelvhasználattal kapcsolatosan**

##### **Az interjúalany:**

- neme: nő / férfi; lakóhely: Budapest / ...
- életkora ...
- iskolázottsága: egyetem / főiskola / gimnázium / középiskola / általános iskola / .....
- életkörülmények: férjével vagy élettársával él / egyedül él / gyerekeivel él / idősök otthonában él

**Egy kérdéshez több választ is meg lehet jelölni. Ha az interjúalanyunk a megadottakon kívül más válasza (is) van, azt is légy szíves a kérdőívbe beírni. Ha egy válaszban több választási lehetőséget „/” jel választ el (pl.: sokszor / néha / ritkán), akkor közülük a megfelelőt karikázd be, vagy húzd alá. Örülnek, ha 70-es, 80-as vagy idősebb interjúalanyaitok is lennének. ☺**

1) *Interjúkészítő:* Ön most hogyan beszél fiatalkorához képest?

*Interjúalany:*

- a) ugyanúgy fejezem ki magam, mint fiatal koromban
- b) gazdagabb a szókincsem, ezért sokszor szebben ki tudom magam fejezni, mint fiatal koromban
- c) 1 *sokszor* / 2 *néha* / 3 *ritkán* nehezen jutnak eszembe bizonyos szavak, kifejezések
- d) az újonnan hallott neveket 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán* felejttem el
- e) a régen hallott nevek 1 *sokszor* / 2 *gyakran* / 3 *néha* / 4 *ritkán* nem jutnak eszembe
- f) .....

2) *Interjúkészítő:* Mit tesz, hogyha beszélgetés közben nem jut eszébe egy szó vagy kifejezés?

*Interjúalany:*

- a) egy másik szóval igyekszem helyettesíteni, hogy mások ne vegyék észre, hogy nem jut eszembe a szó
- b) várok egy kicsit, hátha eszembe jut a szó
- c) beszélgetés közben megállok és ilyeneket mondok, hogy „Na, hogy is van az a szó?” vagy „Nem jut eszembe ez a kifejezés”. Remélem, hogy a beszélgetőtársam segíteni tud felidézni az elfelejtett szót vagy kifejezést.
- d) .....

3) *Interjúkészítő:* Ön szokott-e tenni valamit annak érdekében, hogy emlékezőképességét minél jobban megőrizze? Ha igen, mit szokott tenni?

*Interjúalany:* .....

4) *Interjúkészítő:* Fiatalkorához képest ön most gyorsabb tempóban beszél?

*Interjúalany:*

- a) gyorsabban beszélek, mert sok mondanivalóm van
- b) gyorsabban beszélek, mert évek múltával felgyorsult a beszédem
- c) lassabban beszélek, mert jobban ráérek, nem kell sietnem
- d) lassabban beszélek, mert talán így szebben ki tudom magam fejezni

- e) lassabban beszélek, hogy a fiatalok is könnyebben megértsenek
- f) nem beszélek sem, gyorsabb sem lassúbb tempóban; ugyanúgy beszélek, mint korábban
- g) .....

5) *Interjúkészítő:* Fiatalkorához képest most többet beszél?

*Interjúalany:*

- a) nem beszélek többet
- b) igen, mert az élettapasztalataimat, élményeimet szívesen meg szeretem osztani másokkal
- c) igen, mert jól esik, ha kibeszélhetem magam másokkal
- d) igen, mert vannak olyan élményeim, tapasztalataim, amelyeket többször el szeretek mondani másoknak
- e) .....

6) *Interjúkészítő:* Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön jelenkori mindennapjairól?

*Interjúalany:*

nagyon sokszor / gyakran / néha előfordul / ritkán fordul elő / szinte soha / soha

7) *Interjúkészítő:* Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön egészségéről?

*Interjúalany:*

nagyon sokszor / gyakran / néha előfordul / ritkán fordul elő / szinte soha / soha

8) *Interjúkészítő:* Ön milyen gyakran szokott beszélni a családjá mostani eseményeiről, mindennapjairól?

*Interjúalany:*

nagyon sokszor / gyakran / néha előfordul / ritkán fordul elő / szinte soha / soha

9) *Interjúkészítő:* Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön gyerekkori élményeiről?

*Interjúalany:*

nagyon sokszor / gyakran / néha előfordul / ritkán fordul elő / szinte soha / soha

10) *Interjúkészítő:* Ön milyen gyakran szokott beszélni az ön fiatalkori élményeiről?

*Interjúalany:*

nagyon sokszor / gyakran / néha előfordul / ritkán fordul elő / szinte soha / soha

11) *Interjúkészítő:* Kikkel szokott a leggyakrabban beszélgetni?

*Interjúalany:*

- a) a családommal
- b) barátaimmal
- c) ismerőseimmal
- d) .....

12) *Interjúkészítő*: Milyen gyakran szokott ön beszélgetni?

- a) a családjával: minden nap / szinte minden nap / egy héten többször / .....
- b) barátaival: minden nap / szinte minden nap / egy héten többször / .....
- c) ismerőseivel: minden nap / szinte minden nap / egy héten többször / .....

13) *Interjúkészítő*: Interneten szokott-e másokkal beszélgetni vagy levelezni? Ha igen milyen gyakran és kikkel?

*Interjúalany*:.....

14) *Interjúkészítő*: Ismeretlen emberekkel szóba szokott-e állni?

*Interjúalany*:

- a) igen, ha kérdezni akarok valamit
- b) igen, ha tőlem kérdeznek valamit
- c) nem, mert *nem hallok jól / nem mindig hallok jól*
- d) szívesen beszélgetek a buszon / vonaton egy mellettem utazóval, ha az egy szimpatikus gyerek / szimpatikus fiatal / szimpatikus idős / .....
- e) .....

15) *Interjúkészítő*: Milyen gyakran szokott beszélgetést kezdeményezni egy ismeretlennel?

*Interjúalany*:

- a) soha
- b) szinte soha
- c) ritkán
- d) néha
- e) gyakran
- f) nagyon sokszor

16) *Interjúkészítő*: Ha ön úgy érzi, hogy romlott a hallása, kerüli a beszélgetéseket ismerőseivel, barátaival? Ha igen, milyen gyakran teszi ezt?

*Interjúalany*:

- a) nagyon sokszor
- b) gyakran
- c) néha
- d) ritkán

17) *Interjúkészítő*: Ön szerint a magyar fiatalok általában hogyan fejezik ki magukat magyarul?

*Interjúalany*:

- a) sokszor hadarnak vagy gyorsan beszélnek
- b) általában tetszik, ahogy beszélnek, mert .....
- c) általában nem tetszik, ahogy beszélnek, mert .....
- d) mindig mindent meg lehet érteni, amit mondanak
- e) gyakran nem értem, hogy mit beszélnek, mert .....
- f) néha nem értem, hogy mit beszélnek, mert .....

## 2. számú melléklet:



## 3. számú melléklet:

### **Minták a képleírásokból**

Magyar nyelvű fogalmazások:

1. csoport, A7F adatközlő:

A boldogság palotája

Egyszer volt, hol nem volt, volt egy kicsi falu egy nagy erdő szélén. Az erdő tele volt makkal, így a falu sertéskondáját rendszerint ide hajtották ki, makkot enni. A kondás egy kicsi fiú volt, Janikának hívták. Árva gyerek volt és a falu irlgalomból fogadta fel kondásnak, hogy legyen miből megélnie, vagy inkább, hogy ne egye ingyen a falu kenyerét.

Janika nagy szorgalommal végezte a munkáját. Sohasem volt rá panasz, a sertések szépen híztak és mindig rendben hazakerültek.

Egy nap azonban valami furcsa dolog történt: Janika a sertések őrzése közben hirtelen és váratlanul nagyon elálmosodott, annyira, hogy nem tudta nyitva tartani a szemét. Ahogy így különös, bódult állapotban ült, egyszer csak azt vette észre, hogy érti a sertések nyelvét. Éppen azon tanakodtak, hogy el kellene már másfelé is menni, mert nagyon unalmas már ez a makk. El is határozták, hogy nekiindulnak és szerencsét próbálnak. A szót tett követte, és a sertések kezdtek szanaszét menni. Janika szívét jeges rémület szorította össze, de akárhogy erőlködött, meg sem tudott moccanni, sem hangot nem tudott kiadni. Egyedül csak a szemét tudta most már kinyitni és elkeseredetten nézte végig hogyan tűnnek el a sertések, egyik a másik után, míg végül már egyetlen egyet sem látott. Kétségbeesésében keservesen sírni kezdett. Ekkor váratlanul előtte termett egy gyönyörű madár, kék-fehér tollazattal és arany bóbitával. A madár megszólalt:

„Ne sírj, Janika! Kelj fel és gyere utánam, én elvezetlek téged egy gyönyörű helyre, a Boldogság Palotájába, ahol nem kell többé sertéseket hajkurásznod!”

Janikának tátva maradt a szája, de engedelmeskedett a madárnak, és lám, most már fel tudott kelni és tudott járni, elmúlt a furcsa bénultság. Követte a madarat, aki állandóan előtte repdesett, sűrű erdőrészekon vezetve át Janikát, aki nem is sejtette, hogy ilyen hatalmas ez az erdő. Mentek, mentek, órák óta, de furcsamód Janika nem érzett fáradtságot. Egyszer csak kezdett ritkulni az erdő, mind több volt a tisztás, míg végül is egy fennsíkra értek, amelyen – csodák csodája! – egy hatalmas palota ékeskedett. Tele volt kisebb – nagyobb tornyokkal, szép kapukkal, ablakokkal és szép színesre volt festve a homlokzata. A palotát kerítés vette körül, a kertjében pedig különleges fák és növények pompáztak. A fákon ízletes gyümölcsök termettek. Janikának szeme – szája elállt a csodálkozástól. A madár kinyitott neki egy ajtót a kerítésen és azt mondta:

„Na most már rajtad áll, hogyan boldogulsz. Nehogy szégyent hozz rám! Mondd meg a palotában, hogy a Madárhercegnő hozott ide és azt kéri, hogy jól bánjanak veled. Na, Isten áldjon!” Ezzel a madár pillanatok alatt eltűnt.

Janika megszeppenve állt a kertben, de aztán erőt vett magán és elindult a palota felé. Ahogy az egyik bejárati kapuhoz ért, az magától kinyílt előtte. Besétált és nagyot kiáltott: „Van itt valaki?” Erre pillanatok alatt megtelt a helyiség apró tündérlányokkal és tündérfiúkkal. Boldogan csiviteltek:

„Jaj, de jó, hogy egy igazi embergyerek jött közénk!”

Mindjárt megtették királyuknak, és Janika azóta is ott élt közöttük boldogan, míg meg nem halt.

## 2. csoport, B1F adatközlő:

### Esküvő

Az esküvő nagyon fontos dolog az ember életében, bár manapság kevesen kötik össze papíron is a életüket. A családok találkoznak, ünneplik a fiatal párt, még akkor is, ha nem minden szülő van megelégedve a fia vagy a lánya választottjával.

Ez a pár nagyon boldognak tűnik. Lehet, hogy mindketten ebből a faluból származnak.

Talán már gyerekkoruk óta ismerik egymást.

A szülei növénytermesztéssel és állattartással foglalkoznak.

Amíg a lány varrni tanult a fiú mezőgazdásznak készült. A fiú az egyetemi éve alatt elhagyta a szülői házat és a városba költözött. A lány félt, talán nem fog visszajönni hozzá a fiú. Kapcsolatot csak levelezés útján tudták tartani.

A lány félelmeinek nem volt alapja a fiú soha nem felejtette el őt.

Az iskola elvégzése után alig várta, hogy hazatérhessen a szerelméhez.

A fiú megkérte a lány kezét, aki boldogan mondott igent.

## 3. csoport, C1F adatközlő:

### Esküvői emlékem

Egy nap az én mesés szép falucskámba lakodalomra gyűltünk össze. Sokan irigyelték a falu szépségét, a sok növényt, a tisztaságot, a színes házakat és a barátságos embereket. Nállunk nagy szokás, hogy az esküvőn mindenki részt vehet a faluban, aki csak szeretne. Hosszú asztal volt megterítve, ahol az evőeszközök felsorakozva várták, hogy valaki használatba vegye őket ezen a szép napon.

A menyasszony és a vőlegény már izgatottan várták egybekelésüket. A falu közepén a templom csúcsa emelkedett, és a kapualjban az izgatott párt lehetett látni. A ceremónia gyönyörű és megható volt. Az emberek sorban mondták gratulációikat, jókívánásaikat. Sőt voltak, akik csirkét is hoztak ajándékba, hogy hozzájáruljanak az ételhez.

Zenészek húzták a nótát a násznép meg vígan falatozott, sőt még a csirkék, tyúkok is mit sem sejtve. Gyönyörű nap volt ez is. Örülök, hogy részese lehettem.

A pár azóta is boldogan él míg meg nem hal.

Vége

## Angol nyelvű fogalmazások:

### 1. csoport, A4F adatközlő

I was invited to a wedding. The bride looked marvellous, though she wasn't too young, she was 80 years old. Had a wonderful dress. The material was silk. The colour was pink. The Fiancé was awfully elegant. He weard a black jacket and striped trousers. I think so, he had the same age as the bride.

They looked awfully happy.

After the ceremony there was a wonderful dinner. Between the dinner a gipsy music played hungarian songs. Afterwards they danced walcer. When the dance was over, they went home in their castle. We found out that the gentleman was not a noty boy, but he was the King of the British Empire.

### 2. csoport, B2F adatközlő

Tale

Ann wanted to go out with some friends on Saturday night. A new club was opened in the next street and they wanted to look at it.

Ann wore a very nice dress, so she was very attractive.

The club seemed very comfortable and the music was pleasant. The musicians were very intelligent especially the boy who played the guitar. Ann interesting his playing and they were starting to talk to each other in the pause.

Finally the boy asked for her a date, and Ann said yes.

They met almost every day and fell in love.

Now we are here on their wedding.

Everybody is very happy and wishes happy life to them.

### 3. csoport, C8M adatközlő

The ugly garden

Once upon a time, there was a lonely man with a lot of great and beautiful dreams. He lived in a quite big castle, which had a very ugly garden around. The grass seemed to be taken good care about, but the trees in this garden were simply terrible. One had a very light blue color, an other one was rothing, etc. One of the dreams of the above mentioned man was to make this garden the most beautiful one in this world. He was called Leslie. One day his dream about the perfect garden returned, and after he woke up, he made a big decision. He decided to



choose a princess who can take good care of the garden, and can help in making the garden perfect – and, who has a big family, where all the members of the family can take good care of the garden also, so he could have a chance to make his dream come true. After having breakfast, prince Leslie went to a library. Few days ago he saw there a woman reading lots of books about botanics. He wanted to find her, but he had no luck – the woman wasn't there. So he decided to wait 7 days for the woman to arrive. But he had not to – just after starting to take a nap after 13 hours, the woman arrived. It was late night so prince Leslie asked the name of the woman, and fell asleep. So he didn't hear the name „Mariska”. Tomorrow morning Leslie woke up, and asked the (wildly reading) woman: „would you be my wife – and the princess of my beautiful castle”? Mariska said: „Sure, why not? If you can organize a really big party for my really big family...” Prince Leslie was happy; although he didn't know if all the members of Mariska's family are gardeners, he felt good that he could find at least the woman, who possibly can take good care of the garden. So he organized the big party in front of the castle. They lived happily ever after!

#### 4. számú melléklet:



## 5. számú melléklet:

### **Minták a képleírásokból**

#### 1. csoport, A8M adatközlő

A very nice royal person, a king with a fantastic cap. At the top of the cap is a crown. My first idea is that not a a real crown, because it's too small and it has only three ága branches, I think it's all right. And he has a very big nose. I heard from someone that people who has a big nose are always intelligent people. And the custom, custom. His jacket, jacket was a special one. He doesn't seem to have a family because he seems to be too young for, no? Maybe he is not a real king, not a king, but a king's son. King's son királyfi? And I think it's missing some ring on his hand. It it seems to be a a really ring, ring a gyűrű nem? One, some of a king has to have a a big crown. And the special shoes is also significant character of his. It's old made shoes, I think also the son of this of this king Koldus és királyfi hogy is volt az? Better, better németül. The beggar and the son of the king changed their suit. The royal person went to the poor people, and the young beggar became the son of a king. Nobody perceived it it's very strange. Also the valets, valets az szolgák, ugye? Servants. Akkor franciából jön nekem a valets? So servants did a person his better person of the royal persons changed. It's a good idea to make connection with the music. Whether the this son plays music, likes music, indifferent is toward music. It's sure that he is not on the Earth, he is in the heaven. And maybe there he hears music and maybe he strives to remark it in his mind and maybe the notes and he will be sober éber? Awake, awake. He is átszellemült, transfigured.

#### 2. csoport, B7M adatközlő (A szövegben a XXX azonosíthatatlan szövegrészt jelöl.)

This is a Sleeping Beauty but in a in a boy one not not a girl. It's another story. It's a it's about a boy, who wants to be a king but he he had a big problem with a witch, and the witch told he had to sleep for one thousand year and and if a beauty girl goes to his room and kisses him he woke up. And and they will be married, have four children, two girls and two two boys. That's the story. He waits for his kiss. And he she she makes he king with a XXX or kiss. Both are waiting but the girl have to go to him because he is he is sleeping all the time. And anyone knows that there is a prince who is sleeping in his castle in a square place. Somebody hid him, yeah. In a castle in the Black Forest or I don't know, something magical name.

## 6. számú melléklet:

### MINI MENTÁL TESZT (Folstein MINI MENTÁL státus vizsgálata)

Ez a pontozási rendszer az értelmi képesség zavarának megítélésére alkalmas.

A sikeres végrehajtás pontértéke adja a vizsgált személy mentális státusát:

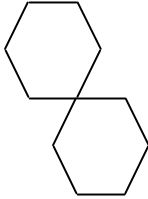
Normál állapot: 26–30 pont (N)

Enyhén károsodott állapot: 22–25 pont (EK)

Jelentősen károsodott állapot: 22 pont alatt (JK)

VSZ = Vizsgált személy

<b>Feladat száma, megnevezése</b>	<b>Feladat</b>	<b>Maximális pontszám</b>	<b>Aktuális pontszám</b>
1. <b>Orientáció</b>	A VSZ nevezze meg az évet, évszakot, hónapot, napot és a hét napját! (1 adat = 1 pont) A VSZ nevezze meg az országot, a várost, az utcát, a házszámot és a szobát, ahol van! (1 adat = 1 pont)	5 pont  + 5 pont = ____ <b>10 pont</b>	
2. <b>Felfogóképesség</b>	Nevezzen meg három tárgyat, közöttük 1–1 másodperc szünettel! Majd kérje meg a VSZ-t, hogy ismétlje ezeket meg! (1 adat = 1 pont)	<b>3 pont</b>	
3. <b>Figyelem és számolás</b>	Kérje fel a VSZ-t, hogy a <i>világ</i> szót betűzze el visszafelé, és minden betűt számozzon meg! (1 betű = 1 pont)	<b>5 pont</b>	
4. <b>Szóismétlés</b>	Kérje fel a VSZ-t, hogy a 2. feladatban megnevezett három tárgy nevét ismétlje el! (1 adat = 1 pont)	<b>3 pont</b>	
5. <b>Nyelv</b>	Mutasson rá egy <i>tollra</i> és egy <i>órára</i> ! Kérje meg a VSZ-t, hogy nevezze meg ezeket! (1 adat = 1 pont)	<b>2 pont</b>	
6. <b>Utasítás elvégzése</b> (Mondatismétlés)	Kérje meg a VSZ-t, hogy ismétlje el a következő mondatot: „ <i>Se HAK, se ÉSEK, de DEK!</i> ” ! (korrekt válasz = 1 pont)	<b>1 pont</b>	
7. <b>Utasítás elvégzése</b>	Kérje fel a VSZ-t, hogy <i>jobb</i> kezébe vegyen egy papírlapot, majd hajtsa félbe		

(Három-lépéses)	és tegye a padlóra! (1 cselekedet = 1 pont)	<b>3 pont</b>	
<b>8. Utasítás elvégzése</b> (Olvasás)	Írja egy lapra: „ <i>Tapsoljon 1-et!</i> ”, majd kérje meg a VSZ-t, hogy olvassa el és hajtsa végre az utasítást! (korrekt válasz = 1 pont)	<b>1 pont</b>	
<b>9. Utasítás elvégzése</b> (Írás)	Adjon a VSZ-nek egy darab papírt és kérje meg, írjon rá valamilyen mondatot, amiben van alany, állítmány és értelem! (korrekt válasz = 1 pont)	<b>1 pont</b>	
<b>10. Utasítás elvégzése</b> (Ábramásolás)	Kérje fel a VSZ-t, hogy az alábbi rajzot másolja le! (korrekt válasz = 1 pont)	<b>1 pont</b>	
			
<b>Vizsgált személy összpontszáma:</b> (Elérhető maximális pontszám = 30 pont)			

### 7. számú melléklet:

Az adatokban szereplő beszédhangok fonetikai átírata

<b>Magyar beszédhangok</b>	<b>A magyar beszédhangok fonetikai átírása</b>
á	[a:]
é	[e:]
í	[i:]
ó	[o:]
ú	[u:]
c	[t <sup>s</sup> ]
cs	[č]
dzs	[dž]
gy	[d <sup>y</sup> ]
ny	[n <sup>y</sup> ]
s	[š]
sz	[s]
ty	[t <sup>y</sup> ]
zs	[ž]

Az adatokban szereplő további jelzések

A megszokottnál jóval hosszabb szünet (kb. 5 másodpercnél hosszabb)	<b>(hsz)</b>
A megszokottnál hosszabb szünet (kb. 5 másodpercnél rövidebb)	<b>(sz)</b>
Szó belsejében található kis szünet	□
„Hangos” hezitáció	<b>ö, hm, er</b>
Hangnyújtás	<b>a-a, e-e, i-i, o-o ...</b>
Hiányzó beszédhang(ok)	<b>[-]</b>
A helytelenül kiejtett szavak kerek zárójelben ismétlődnek, melyek fonetikai átiratokat már nem tartalmaznak	<b>()</b>
A tanár/kutató megjegyzése szögletes zárójelben	<b>[]</b>
A helytelen szótaghangsúly jelölése (az aposztróf utáni szótag hangsúlyos)	<b>'</b>
A szövegátiratból kihagyott irreleváns szövegrészek	<b>...</b>
A nyelvi feladatok mondataiban szereplő üres részek (nyelvtan vagy szókincs gyakorlására)	<b>...</b>
A beszédben tisztán nem hallható szó: tulajdonnév vagy köznév	<b>X</b>
A beszédben tisztán nem hallható szavak, kifejezések	<b>XXX</b>
A két vagy több beszélő által egyszerre elhangzó hallható vagy tisztán nem hallható szó vagy szavak (szó)aláhúzással vannak megkülönböztetve a többi szövegrésztől	<b><u>Egyszerre elhangzó/hallható szöveg / XXX</u></b>
A tankönyvből vagy sajtóból szóserint felolvasott szöveg	<b>„idézőjelek”</b>
A nyelvi példák dőlt betűs írásmóddal vannak megkülönböztetve a többi szövegrésztől. A <i>tanár dőlt betűs szövegrészeiben</i> nem dőlt betűs példák szerepelnek.	<b><i>betűk, szavak</i></b>

Az angolban létező, némileg az **e** és **ö** közé eső hangra emlékeztető hang (Ország László. 1995. Angol–Magyar Nagyszótár. Bp.: Akadémiai Kiadó), mint ami például a *chair* ‘szék’ és a *supermarket* ‘ABC-áruház’ szavakban is szerepel, ə-val jelölöm. Így a *chair* és a *supermarket* szavakban ezt a hangot a következőképpen jelölöm fonetikailag: cha/ə/; sup/ə/rmarket. A kemény vagy zöngétlen **th** hangot **Θ**-val jelölöm. Ezt a hangot a következőképpen jelölöm a *bath* ‘fürdő’ és a *thank* ‘köszönet’: ba[Θ]; [Θ]ank.

## A témához kapcsolódó saját publikációk és tudományos munkák

- (2006) Kerekasztal-beszélgetés az időskorúak nyelvéről, kommunikációjáról és nyelvtanulásáról. *Modern Nyelvoktatás*, 12 (3–4). 133–144.
- (2007) Kees de Bot – Sinfree Makoni (2005) Language and Aging in Multilingual Contexts [A nyelv és az öregedés többnyelvű szövegösszefüggésben]. Clevedon, England: Multilingual Matters. *Modern Nyelvoktatás*, 13 (2–3). 113–116.
- (2008) Foreign and Second Language Learning of Aged People. [Idősek második és idegennyelv-tanulása.] In: Ludmila Braniște (szerk.) *Româna ca limbă străină – între metodă și impact cultural [A román mint idegen nyelv – a módszertan és kulturális hatás körében]*. Iași: Casa Editorială Demiurg, 633–641.
- (2009a) Erdélyi magyarok véleménye a nyelvekről és a kétnyelvűségről. In: Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. II. kötet*. Budapest: MANYE – Balassi Intézet, 832–842.
- (2009b) Creativity and linguistic differences of Hungarian aged and young people in writing in EFL and Hungarian. [Kreativitás és nyelvészeti különbségek magyar idősek és fiatalok angol és magyar nyelvű fogalmazványaiban] In: Bebre, Rita. *Creative Personality. Collection of scientific papers. Vol. 7*. Riga: Scientific Institute of Creativity, Riga Teacher Training and Educational Management Academy. 181–190.
- (2009c) Linguistic human rights of “peripheral” speakers (based on interviews with aged ethnic Hungarians from Romania) [“Periferikus” beszélők nyelvi jogai (romániai magyar idősekkel folytatott interjúk alapján)]. In: Pinto, Paulo Feytor, Brohy, Claudine and Türi, Joseph-G. (2009). *Direito, Lingua e Cidadania Global. Droit, langue et citoyenneté mondiale. Law, Language and Global Citizenship*. Lisboa: Associação de Professores de Português, International Academy of Linguistic Law. Académie Internationale de Droit Linguistique. 327–336.
- (2010a) Creativity and linguistic differences of Hungarian aged and young people in oral narratives in EFL. [Kreativitás és nyelvészeti különbségek magyar idősek és fiatalok angol nyelvű szóbeli narratíváiban.] In: Dávid Gábor Csaba, Zelényi Annamária (szerk.) *Lingua. Corvinus Nyelvi Napok. „Kreativitás és a nyelv.” 2009. szeptember 23–24. Budapesti Corvinus Egyetem, Idegen Nyelvi Oktató-Kutatóközpont, Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ*. Budapest: AULA Kiadó. 229–241.
- (2010b) Hungarian aged and young people’s differences in EFL verbal narratives and conversations. In: Karabalic, Vladimir – Varga, Melita Aleksa. *24th International Symposium “Discourse and Dialogue Studies between Theory, Research Methods, and Application. May 20–22, 2010. Book of abstracts*. Osijek: Croatian Applied Linguistics Society – Filozofski fakultet Osijek. 45–46.
- (2011a) Amerikában élő magyar és román idősek véleménye a nyelvről és az idegennyelv-tanulásról. In: Zelényi Annamária és Zsibók Anita (szerk.) *Lingua. Corvinus Nyelvi Napok. „Szaknyelvoktatás és multikulturalitás.” 2011. április 28–29. Budapesti Corvinus Egyetem Idegen Nyelvi Oktató-Kutatóközpont, Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ*. 53–78.
- (2011b) Az idősek kommunikációja. *Gerontoeducáció. A Zsigmond Király Főiskola Gerontoeducációs Kutatóközpontjának Negyedéves Folyóirata*, 1 (3). 5–51.  
[http://www.zskf.hu/uploaded\\_bookshelf/540361d52f14eeda.pdf](http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d52f14eeda.pdf)
- (2012a) Öregedés és lexikális hozzáférés a köz- és tulajdonnevekhez képek megnevezése alapján. In: Navracsics Judit – Szabó Dániel (szerk.) *Mentális folyamatok a nyelvi*

- feldolgozásban. Pszicholingvisztikai tanulmányok III.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 108–115.
- (2012b) Idősek és az idegennyelv tanulás. In: Horváthné Molnár Katalin és Antonio Donato Sciacovelli (szerk.) *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe: alkalmazott nyelvészeti kutatások az EU magyar elnökség évében. XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szombathely, 2011. augusztus 29–31.* Budapest – Szombathely – Sopron: MANYE-NYME Bölcsészettudományi Kar. 389–394.
- (2013) Idősek és fiatalok idegennyelv-tanulása. In: Tóth Szergej (szerk.) *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Szeged, 2012. április 12–14. (A MANYE Kongresszusok előadásai 9.)* Budapest–Szeged: MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. 312–317.

## **CD-MELLÉKLET**