

Parapatics Andrea – Lengyel Zsófia

A regionális nyelvi háttér és a második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációk vizsgálata: egy kísérlet tanulságaiból

A tanulmány vidéki (szak)gimnáziumi tanulókat vizsgál kétféle nyelvtudományi szempontból: felméri anyanyelvi tájszóismeretüket, valamint az angol nyelv tanulásával kapcsolatos attitűdjeiket és motivációikat. A vizsgálat elsődleges eszközei a kérdőívek: egy saját szerkesztésű tájszóismereti kérdőív A magyar nyelvjárások atlaszában a kutatás helyszíne környékén adatolt 99 valódi tájszóból, egy magyar nyelvre adaptált AMTB-teszt és egy szintén saját szerkesztésű attitűdteszt; ezen túl néhány interjú is segít megérteni a kvantitatív adatokat. Az eredmények külön-külön adalékot nyújtanak az iskolások regionális nyelvi háttérével, valamint idegennyelv-tanulási motivációival foglalkozó diskurzushoz, a tanulmány záró fejezete pedig a két kutatás lehetséges összefüggéseit is vizsgálja a nemzetközi szakirodalom tanulságai alapján. Noha az ezzel kapcsolatos hipotézis nem igazolódott egyértelműen a szűk mintán, a dolgozat fontos, időszerű, ám magyar anyanyelvűek körében eddig nem kutatott témakörre hívja fel a figyelmet.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági és technológiai folyamatai komoly változásokat hoztak a felnövekvő nemzedékek tagjainak anyanyelvhasználatával és idegennyelv-tanulási motivációival, szokásaival kapcsolatban is. A globalizálódó és mobilizálódó világban a területiség faktora háttérbe szorulni látszik, ami az anyanyelv regionális változatainak strukturális és pragmatikai átalakulásához vezet, míg az idegen nyelvek tanulását illetően jelentősen növeli a nyelvi kitettséget. Az iskolások mindennapjainak szerves részévé vált az idegen, elsősorban az angol nyelv és használata a közösségi média különböző felületei, a számítógépes, illetve online játékok, a zene vagy a sorozatok és filmek által. A fiatalok e platformok használatával az anyanyelv és az idegen nyelv különböző beszélt nyelvi változataival is találkoznak az iskolában tanult standard mellett. „A gyermekek túlnyomó többsége pusztán a környezeti ingereknek való »kitettség«, a beszélő környezettel való interakció, a tapasztalatszerzés révén minden egyéb speciális segítség, tanítás nélkül kompetens nyelvhasználóvá válik” (Mészáros–Kas 2008: 1). A mindennapi tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy e kitettséggel nem jár együtt egyértelműen és minden esetben a nyelvtudás és a nyelvi tudatosság fejlődése, ez pedig más faktor(ok) hiányára vagy hiányosságára utal. Jelen tanulmány többek között arra keresi a választ, hogy mi okozhat gyenge eredményeket vidéki szakgimnáziumi tanulók nyelvtanulása során, annak ellenére, hogy nyelvi kitettségük mértéke megsokszorozódott az elmúlt időszakban. A tanulmány a kutatás alanyainak tájszóismeretét is felméri azzal a céllal, hogy megvizsgálja, felfedezhető-e összefüggések regionális nyelvi háttérük és idegennyelv-tanulási motivációik között.

Szakirodalmi háttér

Magyar iskolások regionális nyelvi jegyeit több kutatás is vizsgálta nemcsak a korábbi évtizedek során, hanem az elmúlt években is (például Guttman 1995; Kiss 1998; Péntek 2002; Koós 2017; Parapatics 2020a), és az idegennyelv-tanulási motivációk és attitűdök kutatása is jelentős hagyományokkal rendelkezik (lásd például Rubin 1975; Alizadeh 2016), viszont a két jelenség összefüggéseinek vizsgálata a magyar szakirodalomban előzmény nélküli. Jelen tanulmány ezért hangsúlyozza címével is ennek kísérleti jellegét, bízva a folytatás igényében és lehetőségeiben.

A kettősnyelvűségről

Néhány újabb nemzetközi kutatás szerint az idegen nyelvek elsajátításának motivációit és sikerességét az anyanyelvi kettősnyelvűség is növelheti. Ross és Melinger (2016) szerint a kettősnyelvűeknek mindennapi kommunikációjuk során folyamatosan döntéseket kell hozniuk a standard és a regionális változat közötti választásról, szükség esetén módosítaniuk kell az artikulációjukon és a szóhasználatukon. Kirk és munkatársai (2014) szintén arra figyelmeztetnek, hogy az azonnyelvi változatok reprezentációi közötti eltérés hasonló a különböző nyelvek közöttihez, így a kettősnyelvűség is a kétnyelvűség esetén már bizonyított kognitív előnyökkel járhat (lásd például Bialystok et al. 2007; Klimova et al. 2017). Albert és Obler (1978) szerint minél inkább hasonlít egymáshoz két nyelv, annál nagyobb erőfeszítésbe kerül a beszélőnek, hogy elkerülje az interferencia jelenségeit. Ross és Melinger (2016) ebből arra következtetnek, hogy az egy nyelven belüli változatok birtoklása, amelyek az agyban különböző nyelvi rendszerként jelennek meg, még nagyobb kognitív hasznot jelenthet. Hogy két nyelvváltozat közötti váltás kognitív szempontból egyenértékű-e a kódváltással, jelenleg nem tisztázott minden kétséget kizáróan, de több kísérlet eredményei emellett szólnak (például Antoniou–Katsos 2017; Poarch et al. 2018). Vangsnes és munkatársai (2017) kimutatták, hogy azok a nynorsk nyelvváltozatú norvég tanulók, akik a köznevelés során elsajátítandó bokmål hozzáadásával kettősnyelvűvé váltak, az országos átlag fölött teljesítettek a 8. osztályosok szövegértési, aritmetikai és idegen nyelvi képességeit felmérő teszten. Miként azonban Leivada (2017) is hangsúlyozza: mindezen előnyök csupán megfelelő nyelvi tudatosság birtokában és a két nyelvváltozat rendszeres használata mellett érvényesülnek. Vitathatatlan tehát annak a jelentősége ebből a szempontból is, hogy a köznevelés a magyar tanulók nyelvi-nyelvjárási tudatát is a megfelelő módon fejlessze. Ez azonban a tapasztalatok és a legfrissebb kutatási eredmények szerint az esetek döntő részében nem történik meg, így a regionális nyelvi háttér inkább csupán az anyanyelvi otthonosságérzet csökkenéséhez, bizonytalan nyelvhasználathoz és olyan további hátrányokhoz vezet, mint például a nyelvjárási eredetű helyesírási nehézségek vagy az anyanyelvi teljesítmény egynormájú megítélése (a kérdéskörrel átfogóan lásd például Kiss 2001; Jánk 2019; Parapatics 2020a).

A motiváció és az attitűd szerepe a nyelvtanulásban

Gardner (1985) szerint a motiváció nem más, mint a (nyelv)tanulás céljának az elérésére vonatkozó vágy és kíséret, amely együtt jár a tanulás iránti pozitív attitűddel. A nyelvtanulás sikerességét meghatározó tényezőket Polonyi és Mérő (2007) a következő három pontban foglalta össze: 1) külső tényezők, 2) motivációs és kognitív tényezők, 3) személyiségjegyek és intelligencia. Miként a szerzőpáros írja: „Úgy tűnik, hogy a motiváció kulcsfontosságú a nyelvtanulás során, a nyelvi tehetséget alkotó bármely készség vagy képesség hiányát kompenzálni lehet vele” (Polonyi–Mérő 2007: 109). Gardner és Lambert (1972) megkülönböztetik az integratív és az instrumentális motivációt. Az előbbi olyan késztetés, amely azokra a tanulóakra jellemző, akik arra vágnak, hogy az adott nyelven kommunikálni tudjanak, és hasonlítsanak a nyelvi közösség tagjaihoz, mivel pozitívan ítélik meg a célnyelvi csoportot. Az instrumentális motiváció az új nyelv előnyeit és praktikus hasznát hangsúlyozza, a nyelvtanulás gyakorlati célját a központba állítva (például jobb munkalehetőség, magasabb fizetés) (Bacsa 2014). Bacsa (2014) felidézi az intrinzik és az extrinzik motiváció közti különbséget is. A motivációk belső és külső formái megfeleltethetők a viselkedés intrinzik vezérelt és extrinzik vezérelt formájának. A belülről motivált viselkedésben a tevékenység tanulása az öröm forrása, amelyben a személy bizonyos belső jutalomért cselekszik, míg a kívülről motivált cselekvés esetén külső jutalom vagy kényszer formálja a viselkedést. Thékes összefoglalása (2015) szerint az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásának jelenleg zajló korszaka a szociodinamikus periódus, amelyben a dinamikus rendszerek és a környezeti interakciók kerülnek fókuszba. Napjainkra elengedhetetlenné vált a nyelvtanár szerepének a vizsgálata is (Dörnyei 1994).

Tanulmányunkban (szak)gimnáziumi oktatásban részt vevő tanulókat vizsgáltunk, akiknek a kerettanterv szerint 12. évfolyam végére B1 nyelvi szintre kell eljutniuk, továbbá fel kell készülniük a középszintű érettségi vizsga követelményeinek a teljesítésére idegen nyelvből is (1). A motiváció tehát többnyire instrumentálisnak mondható ebben az életkorban, és csupán kisebb mértékben jellemző a belső indíttatás. Péter-Szarka (2007) az alábbi pedagógiai implikációkat fogalmazza meg a témával kapcsolatban: a tanulók érdeklődésüknek megfelelő feladatokat kapjanak, adjunk részletes visszajelzést a munkájukról, alakítsunk ki megfelelő tanár-diák kapcsolatot, csökkentsük a tanulók presszióérzését, vegyük figyelembe az életkori változásokat, hangsúlyozzuk a nyelvtanulás fontosságát és értékét. Csizér (2012) arra a megállapításra jut, hogy a motivált tanulási viselkedésre egyedül az ideális, második nyelvi én van hatással. Piniel és Csizér (2013) néhány könnyen azonosítható trendet emelnek ki az empirikus tanulmányok sokaságából: Gardner és munkatársai azt hangsúlyozzák, hogy a diákok milyen mértékben akarnak integrálódni a második nyelvi közösségbe (például Masgoret–Gardner 2003; Gardner 2012), Dörnyei és munkatársai kutatásaikra alapozva arra fókuszálnak, hogy a motivációt a diákok aktuális és lehetséges nyelvi énei, valamint az ezek közötti kapcsolat befolyásolja. Fontos a tanárok és a szülők felől érkező motiválás is, amely 14 év felett már kevésbé alakítható (Novák–Fónai 2020). Józsa és Imre (2013) arra a következtetésre jutottak, hogy azok a tanulók, akik iskolán kívül is foglalkoznak az angol nyelvvel, motiváltabbak a nyelvtanulásra. „A kognitív tényezőkön túl a nyelvtanulás sikerességét olyan affektív tényezők is befolyásolják, mint a szorongás, a belső

motiváció és az attitűdök” (Thékes 2020: 38). Barnucz és Fónai (2020) azt is igazolták, hogy IKT-eszközök magas szintű tanórai használata pozitívan hat az idegennyelv-tanulás iránti motivációkra.

Célok, hipotézisek

A tanulmány egyik része vidéki (szak)gimnáziumi tanulók nyelvjárási háttérét méri fel tájszóismeretük vizsgálatán keresztül. Hipotézisünk szerint a tanulók több, a környéken adatolt tájszót használnak és ismernek, továbbá feltételeztük, hogy az egyes tanulók különböző eredményeket produkálnak (például a szülők származási helyétől függően), azaz lesznek olyanok, akik jóval több tájszót ismernek, illetve használnak társaiknál. Az eredmények önmagukban az alkalmazott dialektológiai kutatások fontos adalékaként figyelmeztetnek arra, hogy a területi alapú nyelvi változatosság ignorálása az iskolai anyanyelvi nevelésben, akár tanítandó témakörként, akár a tanulók fejlesztése és értékelése kapcsán, nemcsak indokolatlan hiányosság, hanem súlyos felelőtlenség is (Kiss 2001). A jelen tanulmányban bemutatott másik kutatás célja ugyanezen alanyoknak az angol nyelv tanulásával kapcsolatos motivációinak és az ezeket befolyásoló tényezőknek a feltárása, továbbá ezek összevetése az attitűdjeikkel. Hipotézisünk szerint az ismert faktorok közül nagy hatással van a nyelvtanulás sikerességére a családtól kapott támogatás mértéke. Attitűdjeikkel kapcsolatban feltételeztük, hogy a tanulók többsége jobban kedveli és többet használja az anyanyelvét, mint az angolt, de elfogadják az utóbbi hasznosságát. Feltételeztük, hogy az angoltudásukat csak kevesen fogják jónak tartani.

A két vizsgálat bemutatása után ezek lehetséges összefüggéseivel is foglalkozik a tanulmány. Tekintettel arra, hogy a magyar köznevelés a tapasztalatok és a kutatási eredmények alapján nem jár élen a nyelvi-nyelvjárási tudatosság fejlesztésében, nem vártuk azt, hogy több tájszó ismerete, azaz feltételezhetően erősebb regionális nyelvi háttér egyértelműen kimutatható előnyt jelentene a második nyelv elsajátítására vonatkozó motivációkat és kompetenciákat illetően. Ahhoz, hogy ezt az összefüggést érdemben tesztelni lehessen magyar alanyokon is, előbb olyan tartós anyanyelvi nevelési gyakorlatra volna szükség, amely nem felcseréli, hanem hozzáadja az iskolában tanított standardot az esetleges anyanyelvi változathoz, és amely tudatosítja a tanulóknak a kettő közötti különbséget, így a regiszterek közötti szituatív váltást. Feltételeztük viszont, hogy azokat a tanulókat, akik több tájszót ismernek és használnak, pozitívabb attitűdök és több motiváció fűzi a tanult idegen nyelvhez, mint a magyarhoz, mivel anyanyelvhasználatukat gyakran kijavítják regionalizmusuk miatt, akár az iskolában, akár más szituációkban (ezzel kapcsolatos friss kutatási eredményekről lásd például Jánk 2019; Parapatics 2020a). A két vizsgálat eredményeinek az összevetése során szem előtt kell tartani a tanulmány korlátait, nevezetesen azt, hogy 1) a minta mennyisége csekély, 2) nem eléggé rétegzett általános következtetések levonásához, 3) a tájszóismeret mértékéből nem minden esetben következtethetünk a tanulók hangtani és alaktani regionalizmusainak a mértékére, vagyis a magasabb számú tájszó ismerete önmagában nem jelent teljes bizonyossággal hangsúlyosabb nyelvjárási háttérrel (de jó eséllyel feltételezhető). A dolgozat záró fejezetében foglaltak tehát nem általános következtetések, csupán az adott esettanulmány kapcsán felmerülő vélekedések, ezért is kapta a fejezet a *Kitekintés* címet. E helyen mondunk köszönetet munkánk névtelen lektorainak hasznos

észrevételeikért, segítő szándékú megjegyzéseikért egy olyan vizsgálat eredményeinek a publikálásához, amely előzmények nélküli, módszertanában ebből következően kezdetleges (még ha az egyes részhipotézisek tesztelése ismert módszerek alkalmazásával is történt), ám fontos kutatási területre kívánja irányítani a figyelmet és buzdítani másokat a folytatásra, mind az alanyok létszámát és rétegzettségét, mind a módszerek kidolgozását illetően.

Anyag és módszer

Résztevők

A kutatásban 60 vidéki fiatal vett részt, akik a Somogy megyei Siófok egyik középiskolájának 14–15 éves szakgimnazista tanulói. A nyelvjárási háttér vizsgálatához egy erre a célra készült, tájszóismeret felmérő papíralapú kérdőívet használtunk, amelyet a tanulók önállóan töltöttek ki kutatói felügyelet alatt. A dolgozatunk ezen részéhez egy hasonló vizsgálat módszereit alkalmaztuk, ezért a jelen tanulmányrész megírásához az ennek eredményeit közlő vizsgálat (Parapatics 2020b) sorait is felhasználtuk. Az adatközlők családi és társadalmi háttérét egy korábban kitöltetett szocioökonómiai kérdőív segítségével mértük fel. Az ezekre kapott válaszok szerint az adatközlők döntő része Somogy megyében nőtt fel (például Ádánd, Bálványos, Siófok, Zamárdi), néhányan pedig a környező megyék Somogyhoz közelebb eső településein (például a Somogy és Tolna megye határán elhelyezkedő Magyarkeszin vagy a Veszprém, Somogy és Fejér megyei hármashatár közeli Enyingen), de akadt Budapesten született diák is (egy fő). A szülők nagy többsége szintén környékbeli, de a tanulók egyhatodának legalább az egyik szülője budapesti vagy az ország keleti feléről származik. Az adatközlők fele hetente többször találkozik a nagyszüleivel, akik szintén a környéken laknak. A mintavételhez választott iskola képzési profiljából következően az adatközlők döntő többsége (55 fő) fiú. Valamennyi adatközlő egynyelvűnek tekinthető önbevallása alapján, azaz egy nyelv valamely változatát sajátította el anyanyelvként, az angolt első idegen nyelvként tanulja, és mindegyikük mindkét szülőjének az anyanyelve is a magyar. Hogy a tanulóknak az egyes részvizsgálatokra adott eredményeit össze lehessen vetni, miközben az anonimitás is megmarad, mindegyikükhöz kódszámot rendeltünk, amellyel a kutatás során azonosították magukat.

Eszközök és eljárás

Tájszóismereti teszt

A tájszóismereti kérdőív kitöltése kb. 40 percet vett igénybe, amelyet szóban elhangzó instrukciók előztek meg, illetve szükség esetén kísértek. A kérdőív forrása az 1949 és 1964 között gyűjtött adatokat feldolgozó és térképlapokon megjelenítő *A magyar nyelvjárások atlasza* (MNyA.) volt, és 99 olyan valódi tájszóra kérdezett rá, amelyet az atlasz a Siófokhoz legközelebb eső két kutatóponton, Som és Bálványos településeken adatol. A tájszók kiválasztásának szempontjai a következők voltak: 1) Olyan szó legyen, amely nem hangtani vagy alaktani szinten hordoz regionális jegyet, hanem valódi, esetleg

jelentésbeli tájszó. 2) Olyan szó legyen, amely a mai átlagos (vidéki) életformához is kötődik, így használata fiatalok körében is releváns lehet. Nem szerepeltek tehát a kérdőívben például a kocsikerék részei vagy a kenderfonás szavai, sem pedig a köznyelvben is használt szavak hangtani sajátosságait vagy alaktani variánsokat kutató kérdések. Szerepeltek viszont állatokat, növényeket, ma is használatos tárgyakat, ételeket, külső és belső emberi tulajdonságokat, időjárási jelenségeket, cselekvéseket stb. jelölő tájszók (például *csambillás* 'kancsal', *kopoz* 'foszt, morzsol'). A tanulók feladata az volt, hogy jelöljék: használják-e a megadott tájszót; használják-e szüleik vagy nagyszüleik; adják meg, írják körül a szó jelentését; ha használják, írjanak rá szinonimát. A kérdések szerepe az volt, hogy kiderüljön, van-e olyan szó, amelyet ők ugyan nem használnak, esetleg nem is ismernek, de hallották már otthon, illetve van-e olyan, amelynek tudják a jelentését, de nem használják. A jelentés megadására azért volt szükség, hogy ellenőrizhessük, valóban tudják-e a tanulók annak a szónak az értelmét, amelyet önbevallásuk szerint használnak. Így kiküszöbölhetővé válik annak a problémája, ha az adatközlők csupán meg szeretnének felelni a kutatónak tulajdonított elvárásnak, miszerint az az előnyös, ha minél több szót jelölnek használatosnak. Végül a rokon értelmű szóra kérdezve kiderülhetett, ha az adatközlők nem is ismernek más, köznyelvi változatot az adott tájszó esetén, illetve lehetőséget adott nekik arra, hogy ha nem tudják megfelelően körülírni a tájszó fogalmát, akkor szinonimával helyettesíthessék.

Noha a tájszók ismeretét hagyományosan szóban, e módszer fordítottjával szokásos felmérni, amely során a körülírás hangzik el a kérdezőtől, a tájszó pedig az adatközlőtől, ezt jelen kutatásban több szempontból sem alkalmazhattuk (például a később megkérdezett tanulók felkészülhettek volna a válaszokkal társaik beszámolóí alapján, a problémáról lásd például Labov 1966), viszont több, fent leírt tényező segített csökkenteni a kérdőíves módszerrel járó kockázatot. Emellett a tanulmány mindkét szerzője többéves köznevelési tapasztalattal is rendelkezik, az adatgyűjtés helyszíne pedig egyikük munkahelye volt. Feltételeztük, hogy a tanulók jóval kevesebb tájszó ismeretéről tudtak volna beszámolni akkor, ha nekik kell ezeket önállóan megadniuk. A vizsgálatnak nem volt célja megkülönböztetni az adatközlők tájszóismeretének aktív vagy passzív voltát.

A második nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációk és attitűdök vizsgálata

Az előző fejezetben bemutatott 60 alanyt abból a szempontból is megvizsgáltuk, hogy milyen motivációik vannak a második nyelv elsajátításával kapcsolatban. Ezt a több faktort is figyelembe vevő AMTB- (Attitude Motivation Test Battery) teszttel mértük fel, amelyet 1958-ban fejlesztett Gardner (1975), azóta pedig több módosított változata is napvilágot látott. Jelen vizsgálathoz az interneten ingyenesen hozzáférhető, angol nyelvre vonatkozó verziót (2) alkalmaztuk azért, mert az kifejezetten középiskolás, az angolt idegen nyelvként tanuló diákok nyelvtanulási motivációjának a mérésére készült, és az évek során hatékony eszköznek bizonyult (például Bányi 2017). A kiértékelés a hivatalos technikai útmutatóra támaszkodva készült (3). Az angol nyelvű változatot az esetleges félreértelmezések elkerülése érdekében magyar nyelvre fordítottuk, a diákok ezt töltötték ki. Az eredeti teszt magyar nyelvű adaptációja az angol nyelvre vonatkozik, és a következő skálákra épül:

- attitűd az idegennyelv-tanulással kapcsolatban (AINYT),

- attitűd az angol emberekkel kapcsolatban (AAE),
- attitűd az angol nyelv tanulásával kapcsolatban (AAT) (pozitívan és negatívan megfogalmazott állítások),
- integratív orientáció (INTO),
- instrumentális orientáció (INSTO),
- szorongás az angol nyelvi órán (SZAO),
- szülői bátorítás (SZB).

E skálák változatos sorrendben, változatos kérdésekkel jelennek meg a felmérésben. A tanulóknak minden kérdésre egy hatfokú Likert-skálán kellett választ adniuk, ezt annak érdekében alkalmaztuk, hogy mindenképpen valamilyen irányú döntésre készítsük őket, a semleges véleményt elkerülendő. A tesztben nincs jó vagy rossz válasz. Időkorlátot nem szabtuk. A kiértékelés során a kérdéseket skálákba helyeztük, a hozzájuk tartozó válaszokat pontszámokká formáltuk, és ezek középértékét vettük skálaátlag formájában. A pontszámok a skálának megfelelően 1 és 6 között jelentek meg (1: egyáltalán nem értek egyet, 6: teljesen egyetértek).

Tekintettel arra, hogy az attitűd és a motiváció a nyelvtanulás szorosan összetartozó komponensei (például Csizér–Dörnyei 2002; Csizér et al. 2004), az adatközlők nyelvi attitűdjét is felmértük az angol nyelv tanulásával kapcsolatban, egy erre a célra készített saját kérdőív segítségével (lásd a tanulmány végén). A kérdőív 30, saját kutatásunk szempontjából releváns, nyílt és zárt végű kérdést tartalmaz nyelvi preferenciáról, érzésekről, nyelvhasználatról stb. annak érdekében, hogy a tanulók angol és magyar nyelvhez fűződő viszonyát és tapasztalatait még jobban meg lehessen ismerni. A kérdőívek kitöltése ezúttal sem volt időkorláthoz kötve.

Mindezen túl interjút is készítettünk három tanulóval azzal a céllal, hogy részletesebben feltárjuk a tesztekre adott válaszok mögött meghúzódó személyes indokokat, érveket. Az interjú során a megkérdezettek az angol és a magyar nyelvet érintve mesélnek tapasztalataikról, emlékeikről és válaszolnak kérdésekre, például: Mi a véleményed az angol nyelvről? Hol a helye szerinted az iskolai tárgyak rangsorában? Mi az anyanyelved? Melyik nyelven hibázol többet?

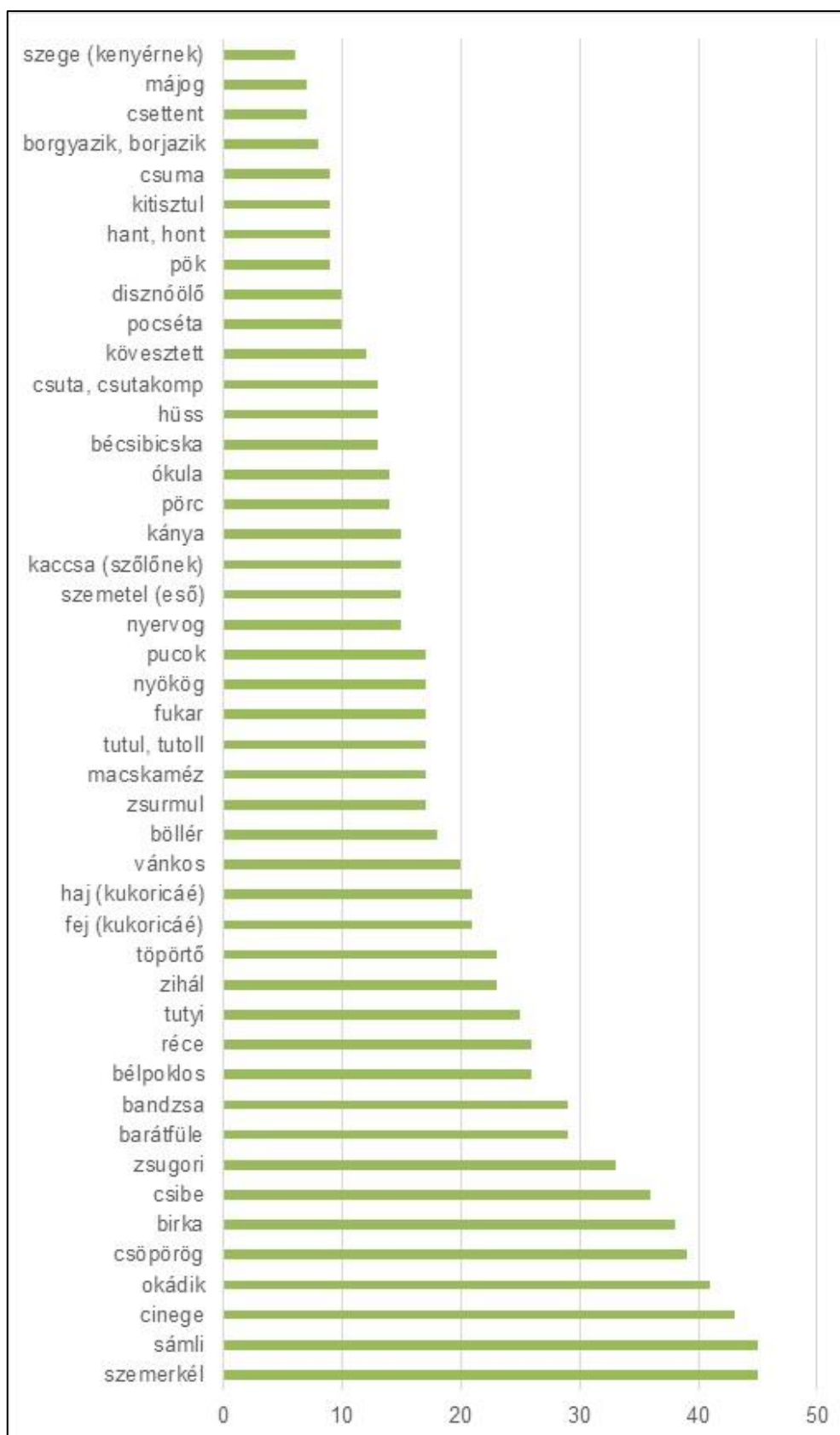
Eredmények és következtetések

Tájszóismeret

Miként az várható volt, nem minden adatközlő (n = 60 fő) tudta a jelentését a kérdőívben megkérdezett összes tájszónak (99 db), és nem mindenki használja őket. 10 olyan szó volt, amelyet a tanulók legalább fele ismer és használ is, ebből a legtöbb jelölést (helyes magyarázattal) a *szemerkél* és a *sámlí* kapta (77,6%), valamint további 35 szót ismert és jelölt használatosnak az adatközlők 10–50%-a. Ezek az 1. ábrán láthatók. 31 szót csupán néhány tanuló ismer és használ bevallása szerint, ezek: *viselős* (8,6%), *pislogat*, *szijács*, *bangócs*, *kopoz*, *ciha*, *bicske*, *cséve*, *kürt*, *lajtergya*, *hecsedli*, *bilíng*, *szodé*, *svártli* vagy *zsvártli*, *lehöl* vagy *lehüll*, *köpcös*, *turcsi*, *csemcseg*, *elsemved*, *früstök*, *ripacsos*, *kerbenéző*, *pesszeg*,

bugyli vagy *bugyuli*, *sziszereg*, *körmöz*, *seggvakaró*, *himpér*, *uritök*, *sámedli*, *kézfogó* (1,7%); a *szembogár* szót senki sem használja, de ketten ismerik. A következő környékbeli tájszókat pedig még csak nem is ismeri egyetlen tanuló sem: *buborcsek*, *buckó*, *csambillás*, *csigere*, *dönög*, *fosztás*, *fölöstököm*, *göbics* vagy *gübécse*, *hidas*, *ipam*, *kaszap*, *lehitál*, *napam*, *nevetlenujj*, *pattant*, *rapcsos*, *sanda*, *szelence*, *telhetetlen*, *tusa*, *türöttorrú*, *zsiba* (a jelentésekhez: MNyA., illetve ÚMTSz.). Az arányokat tekintve közel megegyező eredmények születtek a Balaton északi partján végzett párhuzamos kutatásával (Parapatics 2020a: 35–45).

Öt tanuló harmincnál is több tájszót ismer megfelelő jelentésben. A legtöbb tájszót ismerők mindegyike Siófokon vagy a környékén nőtt fel, szüleik a régióból származnak, nagyszüleikkel hetente többször találkoznak. 47 fő harmincnál kevesebb, de legalább tíz környékbeli tájszót ismer, míg 8 fő tíznél kevesebbet, közülük három tanuló édesanyja budapesti vagy alföldi származású. A kevesebb tájszó ismeretéről és használatáról beszámoló tanulók jóval nagyobb arányban választák azt, hogy kevesebbet találkoznak nagyszüleikkel (heti egyszer, havonta, illetve évente néhányszor). A két szélső eredmény 37 tájszó ismerete, illetve egyetlen tájszó ismerete volt. Az erre a vizsgálatra vonatkozó két hipotézis tehát igazolódott: a tanulók több környékbeli tájszót is ismernek, ezek mennyisége azonban különbözik a mintán belül.



1. ábra

Az ismertebb tájszók a megkérdezett tanulók körében

Motivációk

Az alábbiakban a motivációs skálák elemzése található. Köszönet illeti Bányi Szilviát az adatok feldolgozásában nyújtott segítségéért. Az alkalmazott skálaitemek megbízhatóságát az 1. táblázat tartalmazza. Eszerint az idegennyelv-tanulás iránti attitűd, valamint az integratív orientáció kapcsán a többihez viszonyítva alacsonyabb Cronbach α -értékeket kaptunk (AINYT: 0,57; INTO: 0,50). Ezek megbízhatósága Horváth (2014), Szepes és munkatársai (2014), valamint Rózsa és munkatársai (2006) megállapítása alapján szintén megfelelnek az elvárt értéknek, hiszen a skálaitemekhez tartozó állítások száma is alacsony volt.

A motivációs teszt első vizsgált skálája az idegennyelv-tanulás iránti attitűdöt méri. Itt nem adódott kiugró eredmény, hiszen a skálaátlag 4,91, ám a vizsgálatban ez volt a legmagasabb skálaérték. Az angol nyelv tanulásával kapcsolatban az integratív és az instrumentális orientáció kapcsán sem születtek kiugró eredmények. Az angoltanulásról megfogalmazott állításokat pozitívan és negatívan kifejtett csoportokra osztottuk fel. A pozitív állítások átlaga 3,8, a negatívoké pedig 2,6. A pozitív állításokra adott válaszok elemzése alapján elmondható, hogy a diákok belátják, hogy az angol nyelvi tantárgy az iskolai program fontos része, de nem tervezik, hogy sokat foglalkozzanak a tanulásával. Az angolórai szorongás skáláján belül az eredmények szerint a tanulók nem idegeskednek túlzottan a tanórai szereplés miatt. A szülői támogatással kapcsolatban megmutatkozott, hogy a vizsgálatban részt vevő diákok szülei általánosságban nem nyújtanak segítséget gyermekeiknek az angoltanulásban.

Amint az 1. táblázatban jól látható, a legalacsonyabb az angoltanulás iránti attitűd a negatív állítások tekintetében, ami azt jelenti, hogy a diákok összességében kedvelik az angoltanulást, hiszen egy 1–6-ig terjedő skálán csupán átlagosan 2,6-es eredményt mutatnak olyan állításokra, mint „Utálom az angolt” vagy „Inkább más tárgyakkal foglalkoznék az angol helyett”.

1. táblázat

Megbízhatósági mutatók és skálaátlagok

	Cronbach α	Skálaátlagok
AINYT	0,57	4,91
AAE	0,62	3,25
AAT (poz)	0,78	3,80
AAT(neg)	0,72	2,60
INTO	0,50	4,27
INSTO	0,70	3,77
SZAO	0,72	3,24
SZB	0,74	3,40

A legmagasabb érték, azaz amivel a leginkább egyetértenek, az idegennyelv-tanulás iránti attitűddel kapcsolatos. Szeretnének olyan szinten tudni angolul, hogy ne kelljen fordításokat használniuk, illetve hogy tudjanak megfelelően kommunikálni. Hipotézisünk, miszerint a családtól kapott támogatás mértéke fontos a nyelvtanulás sikerességében, beigazolódni látszik. A 60 főből 24 fő elégséges, 19 fő közepes, 9 fő jó és 8 fő jeles érdemjegyet kapott a vizsgálat előtti félév végén angol nyelvből. Így a 60 fő átlaga 3,01 angol nyelvből, azaz közepes.

Az attitűdök és az interjú

Az adatközlők közül 42 fő a magyart, 18 az angolt kedveli jobban, 41 fő szerint a magyar, 19 szerint pedig az angol a könnyebb nyelv a magyarnál. Néhány szemléltető részlet az interjúkból (az idézetek végén zárójelben szerepel az adott tanuló kódszáma): „Jobban kedvelem az angolt, mint a magyart, angol nyelven sokkal jobban ki lehet fejezni magunkat. [...] A magyar egyedi, bonyolult, és jól lehet cifrázni a káromkodást. Magyarban dadogni dadogok, hogyha nagyon örülök valaminek. Ragozni nem nagyon tudok, azt már megkaptam szüleimtől, nagyszüleimtől. Volt angol nyelvű hibám is, de a magyarban ez nagyon sokszor előfordul” (7). „Az angol nyelv elég modern, nekem ez tetszik benne. A magyar maradiabb nyelv. [...] Attól függetlenül, hogy milyen a nyelvünk, vagy milyen az ország, azért büszke vagyok rá, hogy ezt a nyelvet beszélhetem, és így érzem jól magam” (14). „Az angol sokkal modernebb, mert azt világszerte beszélik, és sokkal egyszerűbb megtanulni, mint a magyart. A magyar sokkal nehezebb és választékosabb, mint az angol” (24).

A legtöbben (41 fő) a nyelv hasznossága miatt tanulják az angolt, tízen kényszerből, heten azért, mert tetszik nekik a nyelv, ketten pedig a játékok miatt. A személyes gondolatok közül néhány: „Édesanyámék választották általános iskolában az angolt, és szerintem nagyon jól döntöttek. Apa tanult angolt, és jól tudta használni, anya tanult németet, és nem tudta használni. [...] Az angol az egyik leghasznosabb dolog, amit lehet tanulni az iskolában, mert mindenhol fel lehet használni, és szüksége lehet rá az embernek” (7). „Az angolt közösen választottuk. A mai napig úgy látom, ez a leghasznosabb tantárgy. Az angol a legelső, ez a leghasznosabb” (14).

A második nyelv elsajátításának a helyszíne 53 fő számára az iskola, 6 főnek az otthon, egy fő pedig mindkét helyet megjelölte. Néhány példa: „Ha angolul nézek filmet, sorozatokat, tanulok szlenget, kiejtést. [...] Első angol élményem, amikor édesapukám hallgatja kint a Queent a nappaliban” (7). „Napi szinten nézek angol sorozatot, hetente játszom. Ha zenét hallgatok, akkor csak angolul, napi szinten” (14).

Angoltudását 33 fő közepesnek ítélte meg, 16 adatközlő gyengének, 11 jónak. „100%-ban magabiztos vagyok, amikor angolul beszélek. Amikor magyarul, akkor nem. Az angoltudásomra, nem akarok nagyon beképzeltnek tűnni, én adnék egy 5-öst” (7). „Angolban az iskolai környezetben nem vagyok annyira magabiztos. Átlagos az angoltudásom. Hármast adnék. A magyar az anyanyelvem. Beszédben magabiztosnak érzem magam. Írásban meggondolom, hogy egy mondatot nem-e [!] kellene átfogalmazni” (14). „Örülök, amikor használhatom az angol nyelvet, és nyugodt vagyok közben.

Nagyjából büszke vagyok rá, hogy beszélek angolul, azért nagyjából, mert olyan jól még nem beszélek, hogy büszke legyek rá” (24).

Önbevallás alapján 47 tanuló a magyart, 1 fő az angolt használja gyakrabban, 12 fő pedig egyforma gyakorisággal használja a két nyelvet. „Nagyon sokat játszok online, és írogatok mindenféle chatbe, és ott, ugye, csak angolul, hogy mindenki megértse” (7). „Chaten többször kommunikálok angolul, mint magyarul” (14). Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran használják az angol nyelvet, a legtöbben (28 fő) a „néha” választ jelölték. 21 fő gyakran, 7 fő ritkán, 1 fő soha, míg 3 fő mindig használja állítása szerint. 33 fő formális keretek között, az iskolában tanárukkal használja az idegen nyelvet, sokan (25 fő) barátokkal is (saját bevallásuk alapján például számítógépes játékok közben), családi körben pedig ketten, külföldön élő rokonaikkal való kommunikáció során. 36 tanuló azt tervezi, hogy saját gyermekének mindkét nyelvet meg fogja tanítani, míg 19 fő csak magyarul, 5 fő pedig csak angolul kívánja megtanítani majd gyermekeit. Attitűdjeikkel kapcsolatos hipotézisünk, amely szerint a tanulók többsége jobban kedveli és többet használja anyanyelvét, mint az angolt, egyértelműen beigazolódott: a megkérdezettek 70%-a a magyar nyelvet preferálja, és 80%-uk ezt használja többet. Feltételeztük továbbá azt is, hogy az angoltudásukat csak kevesen fogják jónak tartani. Ez is igazolást nyert, hiszen a 60 résztvevőnek kevesebb mint 20%-a vallotta magát jónak angol nyelvből.

Összegzés, kitekintés

Miként arra az interjúk néhány mondata is rávilágított: van olyan tanuló (7), aki azért kedveli jobban az angol nyelvet a magyarnál, mert az utóbbit nehezebbnek tartja, noha az az anyanyelve. Állítása szerint több hibát ejt magyarul, és bár nem von összefüggést explicit módon a kettő között, azt is megemlíti, hogy nyelvjárásban beszél, majd annak egy jellegzetes, a helyesírásán is megmutatkozó hangtani regionalizmusát hozza példaként (*lessz*). Egy másik interjúalany (14) pedig modernebbnek tartja az angolt anyanyelvéhez képest, mert a magyar „falusiasabb” változatát sajátította el megítélése szerint (lásd még a *nem-e* nemstandard alakot az egyik fenti részletben), utal is a nagyszülőkkel töltött sok időre. Megjegyzés: az előbbi tanuló 37, azaz a megkérdezettek közül a legtöbb tájszó ismeretéről számolt be a kérdőívben, az utóbbi 33-ról, ami a harmadik legmagasabb eredmény a mintában. A témával kapcsolatos hipotézisünk teszteléséhez megvizsgáltuk, milyen válaszokat adott az attitűd- és a motivációs teszt kérdéseire a legkevesebb (3–7) és a legtöbb (37–33) tájszót ismerő, illetve használó öt-öt tanuló.

Az attitűdteszt vonatkozó kérdéseire adott válaszok nem mutatnak érdemleges összefüggést a tájszóismeret mértékével. A legkevesebb tájszót ismerő mind az öt tanuló a magyar nyelvet preferálja, míg a legtöbb tájszót ismerők közül ketten az angolt, ebből egyikük az idézett 7-es kódszámú, aki a legtöbb tájszót ismerte a tesztben. Ugyanez a két tanuló az angol nyelvet tartja könnyebbnek, de ezt a legkevesebb szót ismerő öt tanulóból két fő is így véli. Az utóbbi csoport tagjai mindnyájan a magyart használják gyakrabban állításuk szerint, míg a legtöbb tájszót ismerők közül a 7-es kódszámú az angolt, egy fő pedig mindkét nyelvet. A szintén idézett 14-es kódszámú – a harmadik legtöbb tájszót ismerő – tanuló az egyetlen a tíz vizsgált főből, aki csupán az angolt tanítaná meg a gyermekének. A 7-es

kódszámú tanuló kivételével mindkét csoport tagjai a magyar nyelv használatában magabiztosabbak, ő az angolban, miközben magyartudását jónak tartja. Rajta kívül még egy fő gondolja így, mindenki más közepesnek ítéli meg anyanyelvi tudását.

A motivációk tekintetében azt vártuk volna feltételezésünk igazolására, hogy a legtöbb tájszót ismerők skálaátlagai magasabbak legyenek az angol nyelv tanulására vonatkozó itemek esetében, és esetleg alacsonyabbak az angol nyelv használatkor fellépő szorongást illetően, mint a legkevesebb tájszót ismerők átlagai. A 2. táblázatban bemutatott eredmények azonban nem mutatják ezt egyértelműen: a legtöbb tájszót ismerő tanulók skálaátlagai magasabbak az integratív (INTO) és az instrumentális (INSTO) orientáció terén, valamint alacsonyabb a tanórai szorongás (SZAO) és az angol nyelv tanulásával kapcsolatban megfogalmazott negatív (AAT neg) állítások tekintetében. Az angol nyelv tanulásával kapcsolatos pozitív állítások (AAT poz) terén viszont jóval alacsonyabb értéket produkáltak, mint a legkevesebb tájszót ismerő tanulók, az idegen nyelv tanulását illető attitűdök (AINYT) pedig, ha kevésbé is, de szintén alacsonyabbak. További adalék, hogy a legtöbb tájszót ismerő tanulók angol érdemjegyének az átlaga egy egésszel jobb (3,8), mint a legkevesebb tájszót ismerő öt főé, igaz, az előbbieket szülői támogatottsága (SZB) is jelentősebb.

2. táblázat

A legkevesebb és a legtöbb tájszót ismerő tanulók válaszainak skálaátlagai a teljes mintához viszonyítva

	A legkevesebb tájszót ismerők skálaátlagai	A legtöbb tájszót ismerők skálaátlagai	A teljes minta skálaátlagai (1. táblázat)
AINYT	4,60	4,40	4,91
AAE	3,25	3,30	3,25
AAT (poz)	4,60	3,68	3,80
AAT(neg)	3,10	2,60	2,60
INTO	3,75	4,30	4,27
INSTO	2,65	3,70	3,77
SZAO	3,84	3,64	3,24
SZB	2,77	3,42	3,40

Mindez nem igazolja meggyőzően az anyanyelv regionális színezete és az abból fakadó, gyakran negatív élmények, valamint az angol nyelv tanulásával kapcsolatos motivációk és attitűdök közötti összefüggést, a tanulmány korábban említett korlátai miatt sem, viszont annak a hasznosságát sem zárja ki, hogy a jövőben további vizsgálatok szülessenek a témában magyar anyanyelvűek körében. A tanulmány első felében összefoglalt nemzetközi kutatási eredmények fényében az ugyanis feltétlenül elmondható, hogy regionális jelenségek anyanyelvi szinten történő elsajátítása több szempontból sem elhanyagolható tényező az idegen nyelvek tanulásában, miközben magyar mintán teljes mértékben alulkutatott, részben a fent említett okok miatt (tudniillik a felcserélő anyanyelvi nevelés és a nem tudatos anyanyelvi-nyelvjárási nyelvhasználat miatt a kettősnyelvűség kognitív előnyei sem kutathatók). A jelen kitekintésben kísérleti alapon és rendkívül szűk keresztmetszeten vizsgált kérdés azonban az aktuális köznevelési gyakorlat és közösségi mentalitás fényében is kutatható.

Az attitűdteszt **itt** érhető el.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A tanulmány első szerzője annak elkészítésekor a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjában részesült.

Irodalom

- Albert, Martin L. – Obler, Loraine, K. 1978. *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. Academic Press. New York.
- Alizadeh, Mitra 2016. The Impact of Motivation in English Language Learning. *International Journal of Research in English Education* 1: 11–15.
- Antoniou, Kyriakos – Katsos, Napoleon 2017. The effect of childhood multilingualism and bilingualism on implicature understanding. *Applied Psycholinguistics* 4: 787–833. <https://doi.org/10.1017/S014271641600045X>
- Bacsa Éva 2014. *Az egyéni különbségek szerepe a hallás utáni szövegértés fejlődésében a korai nyelvtanulás időszakában*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- Barnucz Nóra – Fónai Mihály 2020. Az IKT-eszközök használata az idegennyelv oktatásban hátrányos helyzetű tanulók iskoláiban. *Információs Társadalom* 20/1: 7–28. <https://doi.org/10.22503/inftars.XX.2020.1.1>
- Bátyi Szilvia 2017. The role of attitudes in the development of Russian as a foreign language: A retrospective study. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7/1:149–167. <https://doi.org/10.14746/ssl.2017.7.1.8>

- Bialystok, Ellen – M. Craik, Fergus – Freedman, Morris 2007. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 2: 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Csizér Kata 2012. A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra* 22/11: 24–33.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán 2002. Az általános iskolások idegennyelv tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia* 3: 333–353.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán – Németh Nóra 2004. A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon. *Magyar Pedagógia* 4: 393–408.
- Dörnyei, Zoltán 1994. Understanding L2 motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal* 78: 515–523. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02071.x>
- Gardner, Robert C. 1975. Motivation in second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review* 3: 218–233. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.3.218>
- Gardner, Robert C. 1985. *Social psychology and second-language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. London.
- Gardner, Robert C. 2012. Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2: 215–226. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.5>
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House. Rowley.
- Guttman Miklós 1995. *A táji jelenségek vizsgálata tíz- és tizennégy évesek beszélt nyelvében Nyugat-Dunántúlon*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Horváth László 2014. Informális tanulás a munkahelyen: A tudásmegosztás kompetenciájának fejlesztése. *Kultúra és Közösség* 5/3: 115–132.
- Jánk István 2019. *Nyelvi előítéletesség és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra.
- Józsa Krisztián – Imre Ildikó Andrea 2013. Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra* 23/1: 38–51.
- Kirk, Neil W. – Declerck, Mathieu – Scott-Brown, Ken – Kempe, Vera – Philipp, Andrea 2014. *Cognitive Cost of Switching Between Standard and Dialect Varieties*. Conference paper on 20th AMLaP Conference. Edinburgh, Scotland, 3–6 September.
- Kiss Jenő 1998. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). *Magyar Nyelv* 257–269.
- Kiss Jenő 2001. Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: Kiss Jenő (szerk.) *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest. 145–156.
- Klimova, Blanka – Valis, Martin – Kuca, Kamil 2017. Bilingualism as a strategy to delay the onset of Alzheimer's disease. *Clinical Interventions in Aging* 12: 1731–1737. <https://doi.org/10.2147/CIA.S145397>

- Koós Ildikó 2017. A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. *Képzés és Gyakorlat* 4: 115–124. <https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.11>
- Labov, William 1966. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Leivada, Evelina 2017. *Seven factors in 'dialect' design*. Conference paper on Structural and Developmental Aspects of Bidialectism Workshop. UiT-The Arctic University of Norway, Tromsø, 25–26 October.
- Masgoret, Anne-Marie – Gardner, Robert C. 2003. Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. In: Dörnyei, Zoltán (ed.) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*. Blackwell. Oxford. 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00227>
- Mészáros Andrea – Kas Bence 2008. A kognitív funkciók megismerésének szerepe a nyelvfejlődési zavar diagnosztikájában. *Gyógypedagógiai Szemle* 2: 86–104.
- MNyA. = Deme László – Imre Samu (szerk.) 1968–1977. *A magyar nyelvjárások atlasza* 1–6. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Novák Ildikó – Fónai Mihály 2020. Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra* 30/6: 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Parapatics Andrea 2020a. *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Parapatics Andrea 2020b. Balaton vidéki fiatalok tájszókészletéről egy kérdőíves vizsgálat tükrében. *Magyar Nyelv* 116: 337–351. <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2020.3.337>
- Péntek János 2002. A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 257–263.
- Péter-Szarka Szilvia 2007. *Az idegennyelv-tanulási motiváció jellemzői és változásai a felső tagozatos életkorban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem. Debrecen.
- Piniel Katalin – Csizér Kata 2013. L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4: 523–550. <https://doi.org/10.14746/ssl1t.2013.3.4.5>
- Poarch, Gregory J. – Vanhove, Jan – Berthele, Raphael 2018. The effect of bidialectism on executive function. *International Journal of Bilingualism* 23/2: 612–628. <https://doi.org/10.1177/1367006918763132>
- Polonyi Tünde Éva – Mérő Diana 2007. A sikeres nyelvtanulás tényezői. *Alkalmazott Pszichológia* 2: 88–117.
- Ross, Josephine – Melinger, Alissa 2016. Bilingual advantage, bidialectal advantage or neither? Comparing performance across three tests of executive function in middle childhood. *Developmental Science* 4: 1–21. <https://doi.org/10.1111/desc.12405>
- Rózsa Sándor – Nagybányai Nagy Olivér – Oláh Attila szerk. 2006. *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Bölcsész Konzorcium. Budapest.

- Rubin, Joan 1975. What the „good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly* 1: 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Szepes Mária – Czeglédy Edit – Urbán Róbert – Horváth Klára – Balogh Piroska 2014. A Szülői Konfliktusok Észlelését Mérő Skála hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 15/2: 139–170.
- Thékes István 2015. Vízió és motiváció a nyelvtanulásban. *Iskolakultúra* 25/2: 123–125. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.28>
- Thékes István 2020. Egy nyelvtanulást segítő online alkalmazás, a Xeropan hatása az idegennyelvtanulás folyamataira. *Iskolakultúra* 30/6: 36–51. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.36>
- ÚMTsz. = B. Lőrinczy Éva (főszerk.) *Új magyar tájszótár*. Akadémiai Kiadó. Budapest. I–V. kötet. 1979, 1988, 1992, 2002, 2010.
- Vangsnes, Øystein A. – Söderlund, Göran B. W. – Blekesaune, Morten 2017. The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3: 346–361. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051507>

- (1) https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html (2021. január 11.)
- (2) Attitude/Motivation Test Battery: International AMTB Research Project. <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (2021. január 11.)
- (3) The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report. <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf> (2021. január 11.)

Parapatics, Andrea – Lengyel, Zsófia
**Examining regional language background and motivation for learning a second language:
Results of an experiment**

The study examines rural vocational high school students from two linguistic perspectives: it assesses their knowledge of native provincialisms and their attitudes and motivations to learn English. The primary tools of the study were questionnaires: a self-edited questionnaire of provincialisms which were selected from the 99 authentic provincialisms from the Atlas of Hungarian Dialects from around the research area, an AMTB test adapted to the Hungarian language, a self-edited attitude test; and in addition, some interviews help understand the quantitative data. The results provide additional information on the discourse on students' regional language background and foreign language learning motivations. The final chapter of the study examines the possible connections between the two studies based on the conclusions of the international literature. Although the preliminary hypothesis was not entirely confirmed in the narrow sample, the study raises attention to an important, timely, but previously unresearched area among Hungarian native speakers.

Kulcsszók: regionális nyelvi háttér, másodiknyelv-elsajátítás, attitűd, motiváció

Keywords: regional language background, second language acquisition, attitude, motivation

Az írás szerzőiről

Parapatics Andrea

egyetemi docens
Pannon Egyetem
Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, Veszprém

parapatics.andrea[kukac]mftk.uni-pannon.hu

Lengyel Zsófia

doktori hallgató
Pannon Egyetem
Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém

lengyelzsofia83[kukac]gmail.com