

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Hungarológiai
Tudományok Doktori Iskola

Nyelvtanulási stratégiák három nyelv határán

„Egy ideális világban a kétnyelvűek extra agyi kapacitással rendelkeznek, hogy elsajátítsanak egy harmadik nyelvet, társadalmi feltételekkel, hogy ezt megvalósítsák és személyes motivációkkal, hogy ezt elérjék, habár a valóságban, természetesen, ezek a feltételek nem teljesülnek mindig.”

(Michael Grenfell)

A nyelvek, kultúrák között húzódó határok átlépésére, amennyiben csökkenteni kívánjuk a határátlépés kockázatát és hangsúlyozni ígéretét, valamiféle stratégiákat kell ellesnünk, ki- vagy megtalálnunk. A módszertani, nyelvpedagógiai és pszicholinguisztikai határok átlépésével szeretné e dolgozat felfedezni a nyelvtanulási stratégiák mögött húzódó legfontosabb tényezőket, amelyek az anyanyelv és a második nyelv bevonásával egy harmadik, idegen nyelv elsajátítására vonatkoznak. (1)

A dolgozat első részében bemutatom a már leírt nyelvtanulási stratégiák eszköztárát a nemzetközi szakirodalom legfontosabb eredményeire támaszkodva. A dolgozat további részében folyamatos határátlépésekkel a kétnyelvű, pontosabban a domináns kétnyelvű stratégia választásának megközelítésére törekszem. A dolgozat felvázolja azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a nyelvtanulási stratégiák kiválasztásában, bizonyítva a nyelvtanuló egynyelvű, kétnyelvű, avagy többnyelvű mivoltának befolyását egy többtényezős társadalmi, kulturális és nyelvi helyzetben.

A nyelvtanulási stratégiák történeti megközelítése

Stratégiák mindig is voltak és lesznek, amelyeket a nyelvtanulók több-kevesebb sikerrel igyekeztek és igyekeznek követni. A nyelvtanítás története során a tanulóközpontú oktatás irányította igazából a figyelmet a nyelvtanulási stratégiákra. Megközelítem célja nem az, hogy piederesztálra emeljem a stratégiákat. Tagadhatatlan, hogy vannak sikeres stratégiák, amelyeket egyes nyelvtanulók ügyesen alkalmaznak. Ők a jó nyelvtanulók. Azonban akadnak olyan nyelvtanulók is, akik a pozitív, sikeresnek mondott nyelvtanulási stratégiák birtokában sem tudnak jelentős előrehaladást felmutatni. Ők a rossz nyelvtanulók. Ez bizonyítja, hogy a stratégiákon túl nagyon sok és összetett tényező befolyásolja a nyelvsajátítás kimenetét. A kutatók többféleképpen igyekeztek leírni a stratégiákat, osztályozásukat nem is lehet a teljesség igényével felsorolni. A stratégiák osztályozásában és leírásában ezért egyik legmeghatározóbb egyéniségű szerző, Rebecca Oxford (1990) munkájára támaszkodok. A stratégiák jól leírható elemei a nyelvoktatásnak, ezért kutatásuk is látványos eredményekkel kecsegtet, kvantitatív és kvalitatív módszerekkel egyaránt. Egy kutatási terület azonban akkor érdekes, ha nem hagyja magát oly

könnyen bejárni, és hiába minden földmérő felszerelés, a táj változik, az individuumok folyamatos mozgásban, átalakulásban vannak, így újabb és újabb ötleteket, gondolatokat vethetünk a kutatás talajába. Mai értelmezésben a stratégia terv, lépés, tudatos cselekvés, amely egy adott cél elérésére irányul. Ezt a stratégiakoncepciót leljük fel a nyelvpedagógia, a módszertan eszköztárában. A nyelvpedagógiában a 'nyelvtanulási stratégia', illetve a 'nyelvtanulói stratégia' kifejezései egyaránt használatosak. Cohen (1998) szerint el kell különíteni a nyelvtanulási stratégiákat a nyelvhasználati stratégiáktól, egységesebb terminusként a 'nyelvtanulói stratégia' kifejezést ajánlja, pontosabban 'második nyelvet tanuló nyelvtanulói stratégiának' nevezve őket. (2) A nyelvtanulói stratégiák megnevezés azonban szűkíti a fogalomkört, mivel a stratégiák megismerése és alkalmazása nem csupán a nyelvtanuló egyedi viselkedésmódjaihoz köthető, hanem egyéb, külső tényezői is vannak a stratégiaválasztásnak. A továbbiakban Oxford (1990, 8. o.) terminológiáját követem, aki egyértelműen 'nyelvtanulási stratégiák' (3) néven illeti őket.

A stratégiák segítik a nyelvtanulót, hogy az új információk elsajátíthatók, tárolhatók, előhívhatók és használhatók legyenek. A nyelvtanulók számára mindig is az operacionalizálhatóság volt és lesz a legfontosabb, vagyis az, hogy rendelkezzen az adott nyelvi helyzetben alkalmazható stratégiák listájával. El kell fogadnunk, hogy egy idegen nyelv elsajátítása nem csupán a szókincs és nyelvtani szabályok gyűjteménye. A kommunikatív nyelvtanítás megjelenésével a hangsúly a kompetenciák fejlesztésére tevődött át. A stratégiai kompetencia vizsgálatával kezdődően a nyelvtanulási stratégiák kutatása már több évtizedes múltra tekint vissza. A nyelvtanulási stratégiák meghatározására tett kísérletek igen sokfélék, de több pontban is egyetértenek a szerzők. Először is elfogadják, hogy a stratégiák csupán a nyelvelsajátítási folyamat egyes szakaszaiban, lépéseiben nyújtanak segítséget, nem kínálhatnak egy átfogó, általános megoldást a nyelvelsajátítás egészére nézve. A szerzők hangsúlyozzák a tudatosság szerepét, mivel egyes stratégiák használatát tudatosan ki lehet aknázni, míg más stratégiák sohasem tudatosulnak a nyelvelsajátítás folyamán. Egyetértenek abban is, hogy a stratégiák probléma- és célorientáltak, használatuk során az információk feldolgozása, tárolása, előhívása, felhasználása megtörténik. Összefüggésbe hozhatóak a nyelvtanulási stílussal, nyelvtanulói viselkedéssel, mivel a stratégiák személyre szabhatóak és alakíthatóak. A stratégiák, minden kétséget kizáróan, hozzásegítik a nyelvtanulót a nyelvelsajátításhoz. A nyelvtanulók problémamegoldásra kényszerülnek egy új kommunikációs helyzetben. Érdeklük, hogy ráleljenek a leggyorsabb és legcélravezetőbb megoldásokra, így a nyelvtanulási stratégiák használata elkerülhetetlen számukra. Oxford (1992/1993) átfogó meghatározása szerint a stratégiák „olyan specifikus tevékenységek, viselkedések, lépések vagy technikák, melyeket a nyelvtanulók (gyakran szándékosan) idegen nyelvi képességeik fejlesztésére alkalmaznak. E stratégiák elősegíthetik az új nyelv elsajátítását, a vele kapcsolatos információk tárolását, előhívását vagy használatát. A stratégiák annak a tudatos részvételnek az eszközei, melyek a kommunikatív képesség kialakításához nélkülözhetetlenek”.

A nyelvtanítás története folyamán különböző módon igyekezett kihasználni a nyelvtanulási stratégiákat: épített a memóriára (nyelvtani-fordítói módszer), a kognitív háttérre (kognitív módszer, kommunikatív módszer), a kompenzációs készségekre (tanácskoztató módszer), az affektív tényezőkre (szuggesztópédia, kommunikatív módszer), társas tényezőkre (tanácskoztató módszer, kommunikatív módszer, direkt módszer), valamint metakognitív tényezőkre is (cselekedtető módszer, kommunikatív módszer). Mivel minden módszer sajátosan határozta meg azokat az elemeket, amelyek a fejlesztés középpontjába kerültek, nem fektettek minden tényezőre egyforma hangsúlyt. E módszerek fejlődéstörténete során a tanításról illetve a tanárról a hangsúly áttevődött a tanulóra és a tanulásra, és ez döntő lépést jelentett a stratégiák fontosságának kihangsúlyozásában. A stratégiákra irányuló kutatások az 1960-as években kezdődtek, amikor a behaviorizmust a kognitív irányzatok váltották fel a nyelvtanítás történetében. A nyelvtanuló információk

feldolgozójává válik, a nyelvtanulás a tudás megszerzésének eszközévé válik a kognitív irányzat szerint. Weinstein kiemeli, hogy „már korábbi tanulmányok megkísérelték bizonyítani, hogy milyen szerepet játszhat a nyelvtanuló, hogy segítse a tanulás és a felidézés folyamatát” (Mayer és Weinstein, 1986, 292. o.). Az oktatás gyakorlatában a passzív nyelvtanulót felváltja az aktív nyelvtanuló, aki tevékenyen szerepet vállal a tudás feldolgozásában. Ezért Oxford (1992/1993, 9. o.) szerint a stratégiákra az jellemző, hogy biztosítják a nyelvtanulók önállóságát, kitágítják a tanár szerepkörét, taníthatóak, problémaorientáltak, rugalmasak és számos tényező befolyásolja használatukat. Mivel a stratégiák választását és használatát befolyásoló tényezők sokrétűek lehetnek, ezek megközelítése izgalmas kutatást ígér.

A stratégiák osztályozása

Sok nehézséget jelent a nyelvtanulási stratégiák leírása elsősorban a nyelvtanulási stratégiákat övező ellentmondások miatt. Az osztályozásuk iránti törekvések mindenekelőtt a stratégiák kutatását segítik. A háttér a maga kulturális és oktatási értékrendszerével, valamint a nyelvtanulók egyéni céljaival közösen határozza meg azokat a feladatokat, amelyek megoldására a nyelvtanulók vállalkoznak, és azokat a stratégiákat, amelyek e feladatok kivitelezésére így alkalmassá válnak. Ezért lehetséges, hogy a nyelvtanulási stratégiák különbözőképpen értékelhetők eltérő helyzetekben. Egy vegyes, többnyelvű csoportban a szociális, kompenzációs vagy affektív tanulási stratégiák sokat segíthetnek az interperszonális kommunikáció során, véli Cummins (2000). Másrészt egy nyelvvizsgahelyzetben, ahol a szókincs és nyelvtani szabályok ismerete elengedhetetlen, nagyobb szükség lesz a memóriastratégiákra.

Különböző szempontok alapján több kategóriába tömörítették a nyelvtanulási stratégiákat. Először különválasztották azokat, melyek direkt hatással vannak a nyelvtanulásra (ilyen például a memóriastratégiák szókincsbővítésre) azoktól, melyek indirekt hatással vannak a nyelvtanulásra (például egy feladattípus megoldásának megtervezése és kivitelezése). A nyelvtanulási stratégiákat hét nagy csoportba szokás sorolni: kognitív, metakognitív, mnemotechnikai vagy memóriával kapcsolatos stratégiák, kompenzációs, affektív és motivációs stratégiák. Oxford (1990) az első hat kategóriát említi modelljében. A nyelvtanulási stratégiák taxonómiái több területen eltérnek egymástól, de leglényegesebb vonásaik egybeesnek. A kutatások eredményeit összegezve hat idegennyelvtanulási stratégia különíthető el: kognitív, metakognitív, memória, kompenzációs, affektív, szociális stratégiák. Oxford 1990-ben tette közzé felosztását, amelyben integrálja a feltárt stratégiákat, megkülönböztetve indirekt és direkt stratégiákat. Az indirekt stratégiák közé sorolja a metakognitív, affektív és társas (social) stratégiákat, amelyek a nyelvtanulás folyamatát kísérik és támogatják. Ezzel szemben a direkt stratégiákat a célnyelv mentális feldolgozására használják a nyelvtanulók: ide tartoznak a memória-, kognitív és kompenzációs stratégiák. A memóriastratégiák az információ megőrzését hivatottak szolgálni. A kognitív stratégiák a belső mentális modellek megalkotását, valamint a célnyelvi üzenetek befogadását és megalkotását segítik. A kompenzációs stratégiák bármely tudásbeli hiány kiküszöbölését és áthidalását oldják meg. Az indirekt stratégiák közül a metakognitív stratégiák segítik a nyelvtanulót, hogy megtervezze, rendezze, értékelje saját tanulási folyamatát. Az affektív stratégiák támogatják a nyelvtanulót, hogy a nyelvtanulás iránti saját érzéseit, motivációit és attitűdjét szabályozza. Végül a szociális stratégiák a másokkal való együttműködést támogatják, többnyire diskurzushelyzetben.

1. táblázat. Oxford nyelvtanulásistratégia-kategóriáinak leírása

<i>Közvetlen (direkt) stratégiák</i>	<i>Amire szolgálnak</i>	<i>Gyakorlati megjelenésük</i>
Memória	Információ tárolására	Mentális kapcsolatokat alakítanak ki
		Képekhez, hangokhoz rögzítik az információt
		A feladat alapos áttekintésére készítetnek
		Cselekvésekhez kötik az információt
Kognitív	Tanulásnak értelmet adó mentális folyamatok	Az elsajátított információ gyakorlására készítetnek
		Segítenek az üzenetek fogadásában és küldésében
		Elemzésre és érvelésre ösztönöznek
		A nyelvi anyag (bemeneti és kimeneti) strukturálását teszik lehetővé
Kompenzációs	Tudásbeli hiányosságok áthidalására a sikeres kommunikáció érdekében	Ún. „kitalálás”-t teszik lehetővé Segítenek a tudásbeli hiányosságokon való felülkerekedésben
Közvetett (indirekt) stratégiák	Amire szolgálnak	Gyakorlati megjelenésük
Metakognitív	Szabályozzák a nyelvtanulás folyamatát	Segítenek koncentrálni a tanulási tevékenységre
		Megszervezik a tanulási folyamatot
		A tanulási folyamat belső értékelését teszik lehetővé
Affektív	Emocionális igényeket elégítenek ki	Csökkentik a szorongást
		A nyelvtanuló önmaga bátorítására szolgálnak
Szociális	Intenzívebb, együttműködőbb nyelvi interakciót eredményeznek	Kérdésfeltevésekre ösztönöznek
		Másokkal való együttműködést segítik
		Együttértés képességének gyakorlását segítik

Stratégiaválasztást befolyásoló tényezők

A stratégiaválasztást, ahogy Rubin (1975) rámutat, befolyásolja a feladat, a nyelvtanuló életkora, a kontextus, a tanulói stílus és a kulturális különbség. Bialystok (1979) nyelvtanulóhoz és környezethez kapcsolódó tényezőket említ. Előbbiekhez tartoznak a nyelvtanulási képesség, attitűd, motiváció és személyiségtényezők, utóbbiakhoz a nyelvtanulás időtartamát, illetve a tanítási módszert sorolja. Oxford és Ehrman (1993) pontosítják a listát: képesség, motiváció, szorongás, önértékelés, kétértelműség tolerálása, kockázatvállalás, nyelvtanulási stílus, kor, nem. Ehhez hozzá kell még tenni a kulturális háttérrel, az előzetes nyelvi tapasztalatokat, a nyelvtanulási célokat. Az újabban sokat emlegetett metanyelvi tudatosságról (4) is bebizonyosodott, hogy fontos szerepet játszik

a nyelvtanulási stratégiák kiválasztásában. A metanyelvi tudatosságnak Kassai (2001, 304. o.) szerint „...nincs egyértelmű meghatározása. Egyesek magával a nyelvi képességgel azonosítják, az egyének azzal a képességével, hogy a nyelvvel műveleteket tud végezni. Mások a nyelvről való gondolkodást, a nyelvről való beszélést értik rajta. Mi ezt az értelmet fogadjuk el.” Göncz (2003, 6. o.) viszont úgy véli, a metanyelvi tudatosság „lehetővé teszi, hogy a nyelvet ne csak közlések megértésére és megtételére használjuk, hanem maga a nyelvi rendszer (annak szerkezete és működési szabályai) képezze a gondolkodás tárgyát”, vagyis a nyelv mibenlétéről és funkciójáról való gondolkodást és az arra való reflektálás képességét jelenti. A stratégiaválasztást befolyásoló tényezőket így három nagy csoportba sorolhatjuk. Egyrészt a nyelvtanulóhoz kapcsolódó tényezők, mint a nyelvtanulási képesség, az attitűd, szorongás, motiváció, egyéb személyiség-tényezők (életkor, tanulói stílus stb.), a kulturális különbség, valamint előzetes nyelvi tapasztalatok. Másrészt a környezethez kapcsolódó tényezők közé kell sorolni a feladat és a kontextus milyenségét. Végül a metanyelvi tudatosságot különíthetjük el.

A stratégiaválasztást egy további nyelv elsajátítása során más tényezők, másként befolyásolják és a háromnyelvűség és többnyelvűség-kutatások fontosnak tartják azoknak a tényezőknek a meghatározását, amelyek megkülönböztetik a harmadik nyelv elsajátítását és a többnyelvűséget a második nyelv elsajátításától és a kétnyelvűségtől. A kutatások három aspektusra figyeltek fel a további nyelvek elsajátításának folyamatában: az elsajátítás stádiumai és útvonala ('route'), üteme ('rate') és az elért tudás szintje ('final attainment'). Az elsajátítás stádiumai nem függenek a belső, illetve külső hatásoktól, mint például életkor, elsajátítás kontextusa, az elsajátítandó nyelv tipológiai helyzete. Az elsajátítás üteme és az elért tudás szintje már számtalan más tényező által is behatárolt. A kétnyelvűek valószínűleg attól jobb nyelvtanulók, hogy gyorsabban sajátítanak el egy harmadik nyelvet, és magasabb szinten rögzítik azt, mint az egynyelvűek. Továbbá feltételezhető, hogy azonos elsajátítási útvonalat, stádiumokat fognak bejárni mind az egynyelvűek, mind a kétnyelvűek. Bialystok (1991) kimutatta, hogy mindkét nyelvet folyékonyan beszélő kétnyelvűek a nyelvi folyamatok kognitív kontrollja tekintetében felülmúlják az egynyelvűeket. Jessner (1999) pontosít és két előnyre hívja föl a figyelmet. Egyrészt a metanyelvi tudatosság a harmadik nyelv elsajátítása során igazából akkor jelent többletet, ha mindkét nyelvet magas szinten birtokolják a kétnyelvű nyelvtanulók, másrészt, ha mindkét nyelv magas presztízsértéknek örvend az adott társadalomban. Cummins (1991) jéghegy-hasonlata szintén közismert. Rámutatott arra, hogy létezik egy közös háttértudás, amely némiképp ellentétben áll az egyes nyelveket külön-külön jellemző háttértudással. Ez a közös háttértudás nem része sem az első, sem a második nyelvnek, hanem egyfajta nyelvi tároló a kétnyelvű beszélő számára, a két nyelv kontaktusából táplálkozva, amely majd fejlett metalingvisztikai tudatosságot eredményezhet. A harmadik nyelv elsajátítása a legtöbb kétnyelvű esetében már nem a gyermeki, veleszületett nyelvsajátító képességekre támaszkodik, hanem a tanult, szerzett nyelvsajátítási folyamatokra. Viszont biztosak lehetünk abban, hogy az előzetes nyelvi tapasztalat szerepe kihangsúlyozódik a harmadik nyelvsajátítás-kutatások során.

Az előzetes nyelvi, nyelvtanulási tapasztalatok tehát befolyásolják a stratégiaválasztást, ezeket sikeresen alkalmazhatja a nyelvtanuló az idegennyelvi órán. Thomas (1992), Mißler (2000) német nyelvi környezetben megnövekedett számú stratégiahasználatot tapasztalt többnyelvű nyelvtanulók esetében. Ugyanezzel találkozott Ender (2007) az innsbrucki egyetemen végzett felmérései során. Müller-Lancé (2003) fejlettebb lexikális kompetenciára vezeti vissza a stratégiahasználat változatosságát, míg Kemp (2007) úgy találta, hogy a többnyelvűek gyorsabban sajátítják el egy újabb idegen nyelv nyelvtanát, mint egynyelvű tanulórsaik. A kompenzációs stratégiák esetében, úgy tűnik, meghatározó a második nyelv tipológiai elhelyezkedése az anyanyelvhez és a harmadik nyelvhez viszonyítva.

A második nyelv könnyebben aktiválódik a harmadik nyelv elsajátítása során, amire Hammarberg (2001) két magyarázattal szolgál. Egyrészt egy másfajta elsajátítási mechanizmus lehet felelős, ami szembeállítja az első nyelv elsajátításának rendszerét a második nyelv elsajátításának rendszerével, innen eredne a második nyelvi rendszer aktiválásának gyakorisága a további nyelvek esetén. Másrészt az első nyelv elhatárolása mint nem idegen nyelv a többi idegen nyelvtől és egy olyan megközelítésnek az alkalmazása, amely már egyszer alkalmazható volt a második nyelv esetében (Hammarberg, 2001, 36–37. 9.). Mindezekből a következőket szeretném kiemelni:

A nyelvek egymásra hatását meghatározza a már meglévő nyelvi rendszerek működése.

A különböző nyelvek rendszereinek több-kevesebb ismerete egyfajta nyelvi tudatosságot alakíthat ki a nyelvtanulóban. Ez a metanyelvi tudatosság a továbbiakban nyelvtanulási előnyökhöz juttathatja a kétnyelvű vagy többnyelvű nyelvtanulót.

A második nyelv elsajátításának rendszere, módja felelős a további nyelvek elsajátításáért, jól megalapozott nyelvi struktúrák pozitívan hathatnak a további nyelvek elsajátítása során.

A harmadik, negyedik stb nyelv elsajátítása tanult nyelvelsajátítási folyamatokra támaszkodik.

A nyelvi struktúrákat tetten érhetjük a stratégiák alkalmazásában is. A már elsajátított, begyakorolt stratégiák átvitele a következő nyelv elsajátításának folyamatában kulcsfontosságú szerephez juthat. Amennyiben ezeket stratégiákat feltárjuk, közelebb jutottunk a kétnyelvűek harmadik nyelv elsajátításának folyamatához, illetve hatékonyabbá tudjuk tenni azt.

A vizsgálatban részt vevő egyetemi hallgatók nem beszélnek a második nyelvet felsőfokon, nyelvtanulási tapasztalataik nem biztos, hogy ideálisak és kamatoztathatóak, ezért a metanyelvi tudatosság messze kerülhet tőlük. Az ideálistól távol állnak, de a következők akkor is érvényesek maradnak. Emlékeznünk kell Grenfell megjegyzésére, csakis ideális világban valósulhat meg az, hogy remek értelmi képességekkel rendelkezik minden kétnyelvű nyelvtanuló, aki ráadásul még rendkívül motivált is, hogy a soron következő nyelvet elsajátítsa, és ehhez minden kellő eszköz és ideális körülmény adott.

Felmérés: domináns kétnyelvűek stratégiaválasztásai

A leggyakrabban és leghatékonyabban használt mérési eszköz a kérdőív, amelynek eredményeire a jelen kutatás is leginkább támaszkodik. Ennek nagy hátránya korlátozottsága, hogy a felmérés során a nyelvtanulók bejelölhetnek olyan stratégiákat is, amelyeket amúgy nem használnának, illetve kimaradhatnak olyanok, amelyeket használnak amúgy, de nem szerepelnek a kérdőíven. A legteljesebbnek mindeddig az Oxford által kidolgozott SILL (5) tűnik, amely egy nyelvtanulási stratégiák mérésére kidolgozott, 'self-reporting' (önértékelő) kérdőív. Alkalmas nagyszámú, számszerűsíthető adatok megszerzésére. A SILL megbízhatósági és validitási mutatói kiválóak, jelenleg ez a leggyakrabban használt kérdőív e stratégiák felmérésére, ami azt is jelenti, hogy a különböző kutatások eredményeit összehavehetővé teszi. Mindkét változata (idegen nyelvet tanuló anyanyelvű angol beszélők és más anyanyelvű, angol tanulók számára készült két változat) alkalmas különböző etnikai háttérrel rendelkező tanulók stratégiáinak mérésére. A SILL önmegfigyelési kérdőív, melyre a tanulók válaszaikat a Likert-skála szerinti öt szám valamelyikének megjelölésével értékelik. A kérdőívek kiértékelésénél az SPSS statisztikai program korreláció és átlagelemzéseit alkalmaztam.

A felmérés a Babes-Bolyai Tudományegyetem Kihelyezett Tagozatának hallgatói körében készült, Sepsiszentgyörgyön. A hallgatók kiválasztásakor meghatározó volt, hogy domináns kétnyelvűek, magyar anyanyelvűek legyenek. Mindannyian székelyföldiek, Kovászna és Hargita megyeiek voltak. A vizsgálatban 107 hallgató vett részt, ebből

68 lány, 39 fiú, első, másod- és harmadéves közgazdász hallgatók. A felmérés során önértékelés formájában pontosították román nyelvtudásukat, kiválasztották azokat a kijelentéseket, amelyek leginkább jellemezték a román nyelvhez való viszonyulásukat, illetve bejelölték milyen gyakorisággal és hol használják fel leginkább román nyelvtudásukat. A stratégiák felmérésére készült SILL kérdőív kiegészült egy hetedig csoporttal, amely hat kijelentést tartalmazott. Ez a hat kijelentés a kompenzációs stratégiák egy továbbfejlesztett változatát fedte le. Arra voltam kíváncsi, hogy a román nyelvi tudásukat mennyire használják fel kompenzációs stratégiáik során. A dolgozatban ezért most csak a két kompenzációs stratégia-csoportra vonatkozó kijelentéseket vizsgáltam meg.

2. táblázat. A C csoport stratégiái

Ca. Igyekszem kitalálni a még ismeretlen angol szavak értelmét.
Cb. Mutogatással helyettesítem, ha nem jut eszembe a megfelelő angol szó.
Cc. Nem létező szavakat találok ki, hogy helyettesítsem a keresett szót.
Cd. Nem nézek utána minden ismeretlen angol szónak a szótárban, amikor olvasok angolul.
Ce. Igyekszem előre kitalálni, mit fognak nekem mondani angolul.
Cf. Rokonértelmű szavakat használok, amikor nem jut eszembe a keresett angol szó.

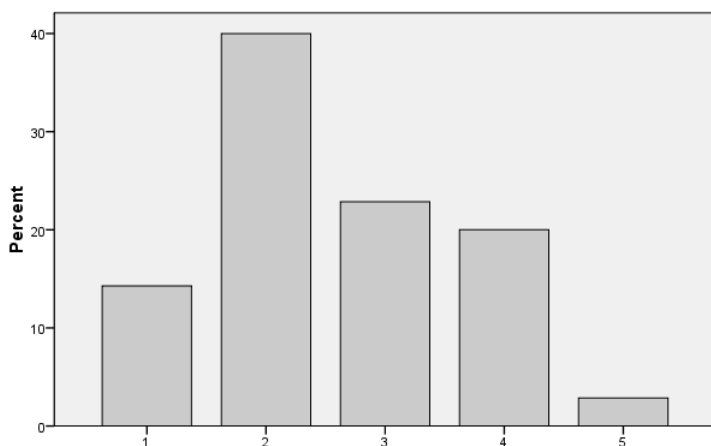
3. táblázat. A G csoport stratégiái

Ga. Hasonló hangzású román szavakkal helyettesítem a keresett angol szavakat.
Gb. Igyekszem a román nyelvtani tudásomra alapozni, amikor angolul olvasok.
Gc. Sokszor érzem úgy, hogy segít a román tudásom az angol nyelv tanulása során.
Gd. Nyelvtani vagy egyéb összefüggéseket keresek a két nyelv (román és angol) között.
Ge. Sokszor összehasonlítom a két nyelv (román és angol) szavait.
Gf. Ha nem jut eszembe a megfelelő angol szó előfordul, hogy román szavakból próbálok nem létező, de angolul hangzó szavakat kitalálni.

A vizsgálat során a függő változót a nyelvtanulási kompenzációs stratégiái képezték. A független változókat pedig a román nyelvtudás, a román nyelv elsajátításának módjai jelentették. A dolgozat elsődleges célja, hogy értékelje a kétnyelvűség hatását a L3 nyelvtanulási stratégiáit illetően. Ennek megfelelően két hipotézist fogalmaztam meg. Az első hipotézis azon alapszik, hogy az előzetes nyelvi tapasztalat befolyásolja a következő nyelv tanulását, a román nyelvtudás szintje és a kompenzációs stratégiák használata között szignifikáns összefüggés van. Ehhez kapcsolódik a második hipotézis, amely a román nyelvtanulás kezdeteire és kompenzációs stratégiák összefüggésére épít, ezek szerint a román nyelv iskolai vagy spontán körülmények között történő oktatása-tanulása és a kompenzációs stratégiák használata között szignifikáns összefüggés van.

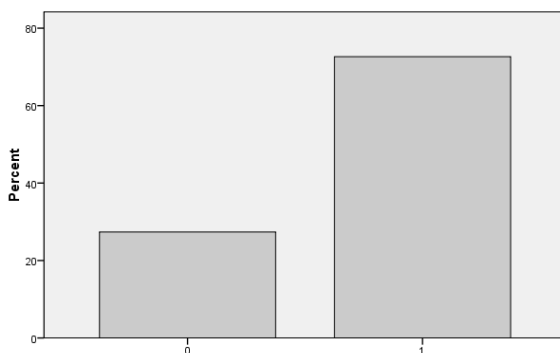
Eredmények

A vizsgálatban részt vevő hallgatók román nyelvtudásának felmérése önértékelés formájában történt. Szubjektív értékelésként valószínűleg nem felel meg a valóságnak. Dörnyei (6) figyelmeztet viszont arra, hogy kétnyelvűek esetében megtörténhet, hogy nyelvi képességeiket elégségesnek ítélik a nyelvi tudás különböző szintjein, amennyiben az működőképes a adott társadalmi környezetben. Közel 40 százalékuk a „Meg tudom értetni magam kisebb hibákkal.” (2) kijelentést vélte számára jellemzőnek, míg az „Anyanyelvi szinten beszélek románul.” (5) mindössze 4 százalékukra vonatkozott



1. ábra. A román nyelvtudás szintjei. (1 – csak értek románul, 2 – meg tudom értetni magam kisebb hibákkal, 3 – folyékonyan beszélek románul, de akcentussal, 4 – nagyon jól beszélek románul, 5 – anyanyelvi szinten beszélek románul)

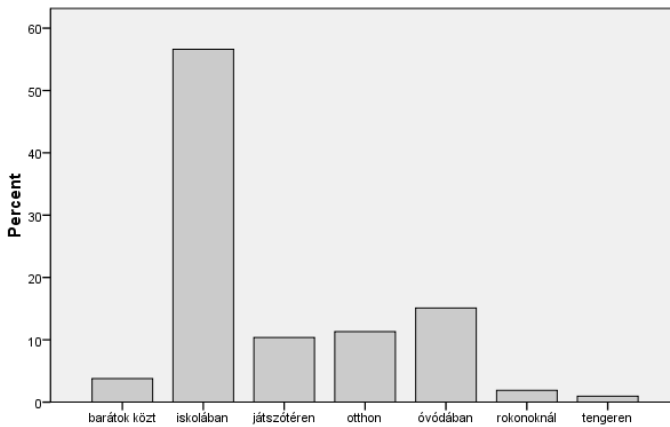
A formális/iskolai, illetve informális/spontán körülmények meghatározta nyelvtanulás azt mutatja, hogy messzemenő többség formális körülmények között kezdett el románul tanulni.



2. ábra. A román nyelvtanulás kezdete (0 – informális, 1 – formális)

A román nyelv tanulása javarészt az iskolában kezdődött el, ahol formális nyelvoktatásban részesültek a nyelvtanulók, ám ennek nem sok köze van a nyelvtanulási stratégiák tudatos kialakításához, hiszen a román nyelv oktatása nem úgy történik, mint egy idegen nyelv oktatása. Ugyanakkor a román nyelv használatára vonatkozóan kiderül, hogy csak annyiban környezeti nyelv, amennyiben a média közvetíti ezt, legtöbbször a híradót, illetve a tévéműsorokat hallgatják románul, de nagyon ritkán használják a román nyelvet az utcán.

A vizsgált stratégiák közül tehát két csoportot emeltem ki, az egyik az eredeti SILL kérdőívben is található kompenzációs stratégiákat foglalja magába, a másik pedig ennek egy továbbfejlesztett változata, amely olyan kompenzációs stratégiákra kérdezett rá, ahol a román nyelvi tudást a hallgatók felhasználhatták. A két csoport összehasonlításából kiderül, hogy a második csoport (román nyelvtudásra alapozó kompenzációs stratégiák) stratégiáit gyakrabban alkalmazzák a nyelvtanulók. A két csoport stratégiáit vizsgálva a C csoporthoz viszonyítva a G csoport stratégiái nagyobb homogenitást mutatnak, és



3. ábra. A román nyelvtanulás kezdete

átlagukat tekintve nagyobb gyakorisággal használják a nyelvtanulók mint a C csoport stratégiáit. A C csoport átlaga 1.80–3.48 között van, ahol a legmagasabb átlagot a Cf („Rokonértelmű szavakat használok, amikor nem jut eszembe a keresett angol szó.”) kijelentés, a legalacsonyabbat pedig a Cc („Nem létező szavakat találok ki, hogy helyettesítem a keresett szót.”) jelenti. A G csoport átlaga 2.35 – 2.97 között helyezkedik el, ahol a legmagasabb értéket a Ga („Hasonló hangzású román szavakkal helyettesítem a keresett angol szavakat.”) képviseli, a legkisebbet pedig a Gf („Ha nem jut eszembe a megfelelő angol szó, előfordul, hogy román szavakból próbálok nem létező, de angolul hangzó szavakat kitalálni.”).

4. táblázat. A C csoport átlagai

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Sum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Ca	106	1	5	266	2.51	1.089
Cb	106	1	5	300	2.83	1.100
Cc	106	1	5	191	1.80	.970
Cd	106	1	5	304	2.87	1.113
Ce	106	1	5	257	2.42	1.077
Cf	106	1	5	369	3.48	1.148
Valid N	106					

5. táblázat. A G csoport átlagai

	<i>N</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Sum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. Deviation</i>
Ga	102	1	5	303	2.97	1.308
Gb	102	1	5	289	2.83	1.259
Gc	102	1	5	286	2.80	1.227
Gd	102	1	5	262	2.57	1.255
Ge	102	1	5	256	2.51	1.217
Gf	102	1	5	240	2.35	1.224
Valid N	102					

A két kompenzációs stratégia-csoport és a román nyelvtudás összevetése Spearman korrelációs vizsgálattal megmutatja, hogy a csak angol nyelvre alapozó kompenzációs stratégiák (C) csoportjában egy stratégia esetén mutatott ki szignifikáns összefüggést a vizsgálat eredménye ($p < .05$) (Cf. „Rokonértelmű szavakat használok, amikor nem jut

eszembe a keresett angol szó.”). A román nyelvi tudásra alapozó kompenzációs stratégiák (G) esetén három bizonyította, hogy szignifikáns összefüggés van a román nyelvtudás és a felhasznált kompenzációs stratégiák gyakorisága között ($p < .05$) (Gb. „Igyekszem a román nyelvtani tudásomra alapozni, amikor angolul olvasok.”; Gc. „Sokszor érzem úgy, hogy segít a román tudásom az angol nyelv tanulása során.”; Ge. „Sokszor összehasonlítom a két nyelv [román és angol] szavait.”).

Spearman korrelációs vizsgálat segítségével összehasonlítottam a két kompenzációs stratégia-csoportot, tekintettel a román nyelv elsajátításának körülményeire. A vizsgálat azt bizonyítja, hogy a csak angol nyelvre alapozó kompenzációs stratégiák (C) esetén egy stratégia esetén mutatott ki szignifikáns összefüggést a vizsgálat eredménye ($p < .05$) (Ce. „Igyekszem előre kitalálni, mit fognak nekem mondani angolul.”). A román nyelvi tudásra alapozó kompenzációs stratégiák (G) esetén ismét három bizonyította, hogy szignifikáns összefüggés van a román nyelv elsajátításának körülményei és a felhasznált kompenzációs stratégiák gyakorisága között ($p < .05$) (Gc. „Sokszor érzem úgy, hogy segít a román tudásom az angol nyelv tanulása során.”; Ge. „Sokszor összehasonlítom a két nyelv (román és angol) szavait.”; Gf. „Ha nem jut eszembe a megfelelő angol szó előfordul, hogy román szavakból próbálok nem létező, de angolul hangzó szavakat kitalálni.”).

Az eredményeknek megfelelően nem állíthatjuk, hogy minden felmért kompenzációs stratégia esetén a megfogalmazott hipotézisek igaznak bizonyulnak, de nem is vethetők el. A két stratégia-csoport eredményei közötti eltérés viszont megerősít abban, hogy a harmadik nyelv tanulása során a nyelvtanulók mindenképpen alapoznak előzetes nyelvi tudásukra.

Következtetések

Bár a korrelációs vizsgálatok rávilágítanak arra, hogy a román nyelvi tudásra alapozó kompenzációs stratégiák használatát befolyásolja a nyelvtanuló román nyelvi tudása, sajnos a hat kompenzációs stratégia közül csupán három, vagyis a fele mutatott szignifikáns összefüggést. Az előzetes nyelvtudás hatással van a harmadik nyelv tanulására, így stratégiahasználatra is, de a domináns kétnyelvűek esetében nem észlelhetünk igazán erős tendenciát. Ezt valószínűleg a második és a harmadik nyelv elsajátításának eltérő rendszerei is befolyásolják. A román nyelvi tudásra alapozó kompenzációs stratégiák használatát befolyásolja a nyelvtanuló román nyelvtudása. A magasabb román nyelvtudás több stratégiahasználatot is eredményez. A kétnyelvűek sajátos kompenzációs stratégiákat is kialakítanak, amelyek segítik őket a nyelvtanulás folyamatában.

Jegyzet

(1) „Befektetés az emberekbe”-ösztöndíjas doktori hallgató. A tanulmány az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával, a Humánerőforrás Fejlesztése Szektoriális Operatív Program támogatásával készült, 2007–2013. Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Románia.

(2) Cohen (1998) 'second language learner strategies' megnevezése kizárólag második nyelvsajátítás során alkalmazott stratégiákat fed, így kizárható egy tágabb értelmezés köréből.

(3) Oxford 'language learning strategies' megnevezése kellőképpen tág ahhoz, hogy nem csupán a második, de harmadik, negyedik, stb. nyelvsajátítás esetén is működő terminus legyen.

(4) Metanyelvi tudatosság ('metalinguistic awareness'): rendszeres kutatása a hetvenes évektől folyik, interdiszciplináris kutatási terület tárgya.

(5) SILL, *Strategy Inventory of Language Learning*, i. m.

(6) Dörnyei, i. m.

Irodalom

- Bialystok, E. (1979): The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review*, 35. sz. 272–294.
- Bialystok, E. (1991): Metalinguistic dimensions of language proficiency. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language Processing in Bilingual Children*. CUP, Cambridge. 113–40.
- Cohen, A. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Addison Wesley Longman Limited, New York.
- Cummins, J. (1991): Language learning and bilingualism. *Sophia Linguistica*, 29. sz. 1–194.
- Cummins, J. (2000): *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Ender, A. (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen unterfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis einer Fremdsprache*. Schneider, Hohengehren.
- Göncz Lajos (2003): A metanyelvi képességek fejlődése egynyelvű és kétynyelvű gyermekeknél. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2. sz. 5–20.
- Hammarberg, B. (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. és Jessner, U. (szerk.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon. 21–41.
- Jessner, U. (1999): Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8. 3–4. sz. 201–209.
- Kassai István (2001): Metanyelvi tudatosság és olvasási képesség. In: Csapó Benő (szerk.): *I. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program: Tartalmi összefoglalók*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 304.
- Kemp, Ch. (2007): Strategic Processing in Grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4. 4. sz. 241–261.
- Mayer, R. és Weinstein, C. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. C. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York. 315–327.
- Mißler, B. (2000): Previous experience of foreign language learning and its contribution to the development of learning strategies. In: *Dentler és mtsai* (szerk.): 7–22.
- Müller-Lancé, J. (2003): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb*. Stauffenburg, Tübingen.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House, New York.
- Oxford, R. (1992/1993): Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2. 2. sz. 18–22.
- Oxford, R. és Ehrman, M. (1993): Second language research on individual differences. In: Grabe, W. (szerk.): *Annual review of applied linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Rubin, J. (1975): What the „good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9. 1. sz. 41–51.
- Thomas, J. (1992): Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In: Harris, R. (szerk.): *Cognitive processing in bilinguals*. North Holland, Amsterdam. 531–545.