

SZÉCHENYI ISTVÁN EGYETEM
APÁCZAI CSERE JÁNOS
PEDAGÓGIAI, HUMÁN- ÉS TÁRSADALOMTUDOMÁNYI KAR
Neveléstudományi és Pszichológia Tanszék

**Az angol nyelv hatása a 8-12 éves gyermekek
anyanyelvi nyelvhasználatára**

Konzulens:

Dr. Makkos Anikó
egyetemi docens

Készítette:

Babos Máté
Tanító szak
BA
nappali

GYŐR
2023

Tartalom

I.	Bevezetés.....	1
1.1.	Hipotézisek.....	1
II.	Szakirodalmi áttekintés	3
2.1.	Az anyanyelv (L1) elsajátítása és az idegen nyelv (L2) tanulása	3
2.1.1.	<i>A nyelvelsajátítás klasszikus elméletei</i>	3
2.1.2.	<i>Az anyanyelv elsajátításának jellemzői</i>	3
2.1.3.	<i>Az iskolai idegennyelv-tanulás és az anyanyelv elsajátítása közti különbségek és összefüggések.....</i>	5
2.1.4.	<i>Életkori jellemzők és hatások a nyelvelsajátításban.....</i>	8
2.2.	Játékok.....	13
2.3.	Motiváció.....	17
III.	A kutatás bemutatása	20
3.1.	A kutatás módszerei	20
3.2.	A kutatás résztvevői	20
3.3.	Spontán megnyilatkozások.....	22
3.4.	Interjúk	23
IV.	Eredmények, diszkusszió	26
4.1.	Eredmények bemutatása.....	26
4.2.	Hipotézisek vizsgálata	36
V.	Összegzés	37
VI.	Irodalomjegyzék	39
6.1.	Internetes hivatkozások	43
VII.	Mellékletek.....	45
VIII.	Ábra- és képjegyzék	47

I. Bevezetés

„Szokványos szóhasználatunkban a filozófiai diskurzusban is a nyelvet többnyire a tudat előfeltételének tekintjük. (...) A nyelv a társas mivolt közvetítőjeként a voltaképpeni emberi tudat előfeltétele és meghatározója. A nyelv formálja, önti mintegy tartályokba gondolatainkat, sőt radikális értelmezésben nyelv nélkül nem is lehetne gondolkodás; másrészt a nyelv révén kap gondolkodásunk társas intencionalitást, lesz vonatkozása a másik emberre.”

(Pléh 2003:100)

Az utóbbi években egyre inkább befolyásoló tényezővé vált az angol, mint idegen nyelv. Mostanra már több olyan szót is átvettünk – főleg informatikával kapcsolatosakat – amelyek már a gyermekek aktív szókincsébe is beépültek, kiváltképp a játékok és a média gyanánt. Szükségessé vált feltérképezni, hogy ezek a szavak, kifejezések mennyire épültek be, milyen hatással vannak a gyermekek nyelvhasználatára. Ezzel együtt újabb kérdések is felmerültek: Vajon hogyan épülnek be ezek az egységek a nyelvükbe? Mennyire van egyáltalán rá hatással? Befolyásolhatja-e negatívan az anyanyelvüket? Ezeket a kérdésköröket kutatva a dolgozatomban a célja az, hogy egy új szemléletmódot adjon azon pedagógusoknak, akik tanítványai hasonló helyzetben vannak, és ezáltal megértőbbek legyenek; tudjanak segíteni nekik elkülöníteni, hogy mi a magyar, és mi az angol szó. A kutatási eredményeim remélhetőleg megválaszolják azt, hogy a 8-12 évesek körében milyen szavak, kifejezések épültek be, és ennek mi az oka.

Dolgozatomban először a kutatás hipotéziseit sorolom fel, majd a szakirodalom áttekintésével folytatom, azon belül is hangsúlyt fektetve arra, hogy hogyan sajátítjuk el az anyanyelvünket (L1), és hogyan tanulunk meg egy idegen nyelvet (L2). Továbbá írok a játékok jellemzőiről, fontosságáról és a motiváció jelentőségéről. Utána a kutatásomat mutatom be, amelyben megfigyelem, hogy a 8-12 évesek anyanyelvére hogyan hat, hatott az angol, mint idegen nyelv. Végül levonom a következtetéseket, és összegezem a dolgozatot.

1.1. Hipotézisek

A vizsgálat megkezdése előtt az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg.

1. Nincs összefüggés a gyermekek érdemjegyei magyar nyelv és irodalom és angol tárgyakból és a spontán megnyilatkozásokban elhangzó angol szavak mennyisége között.

2. Azok a gyermekek, akik többet játszanak videójátékokkal, több angol szót is produkálnak.
3. A spontán megnyilatkozásokban lesznek olyan szavak, amelyek már nagymértékben beépültek a gyermekek szókincsébe.
4. A spontán beszédben megjelenő angol szavak főként videójátékokkal kapcsolatosak.
5. Van összefüggés az életkor és azoknak a szavaknak a mennyisége között, amelyek csak angolul jutnak a gyermekek eszébe.

II. Szakirodalmi áttekintés

2.1. Az anyanyelv (L1) elsajátítása és az idegen nyelv (L2) tanulása

2.1.1. *A nyelvelsajátítás klasszikus elméletei*

A behaviorista megközelítés szerint a szocializáció során alakulnak ki és erősödnek meg a nyelvi képességek (Skinner 1957). A nyelvtanulás – ahogy minden más tanulás is – utánzásra és megerősítésre épül, ezen kívül a nyelvi szokások kiépítésére. Így a nyelvtanulás során is az észlelhető, tapasztalható nyelvi viselkedés fejlesztésére esik a nagyobb hangsúly, nem pedig a tanuló elméjében zajló történésekre (Sominé 2011). Tehát ilyenkor még inkább csak a nyelv tanításával foglalkoztak a nyelvészek, nem pedig a nyelv tanulásával, hogy az a tanulónak hogyan lenne a legkönnyebben megtanulható. 1960 után bontakozott ki a nativista/mentalista elmélet (Chomsky 1965), ami szöges ellentétben állt a behavioristával. Eszerint van egy olyan genetikailag is meghatározott egységes nyelvi képesség és univerzális nyelvtan, amely egyrészt velünk született, másrészt a környezetünkkel való interakció során aktiválódik. Éppen emiatt azonos minden gyermek esetében a nyelvelsajátítás folyamata (Chomsky 1965). A mentalista megközelítés azt mondja ki, hogy a tanuló anyanyelvén alapul egy köztes nyelvi rendszer (interlanguage) a második nyelv tanulása esetében (Selinker 1972). Az interlanguage a nyelvi fejlődés azon középső szakasza, amely akkor aktiválódik, amikor a tanuló megpróbálja használni a második nyelvét. Jellemzője a tanuló első nyelvének és a célnyelvnek a kombinációja (Selinker 1972).

A kognitív fejlődési modell (Piaget 1970) azt állítja, hogy az intellektuális éréshez erősen kötődik a nyelvi fejlődés, mivel mind a kettő a környezettel történő állandó interakció során megy végbe. Ennek következtében az öröklés vagy környezet vitában egyaránt fontosak a biológiai és a szociális tényezők is. A szociokulturális interakciós nézet a nyelvelsajátításnak a társas mivoltára fektet hangsúlyt (Vigotszkij 1971).

2.1.2. *Az anyanyelv elsajátításának jellemzői*

Az eltérő anyanyelvű gyermekek nyelvelsajátítására vonatkozó összehasonlító kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek anyanyelvének fejlődése meghatározott szakaszokon megy keresztül. A szakaszok egyéni eltéréseket mutathatnak a kezdő- és végpontokban, de ezek sorrendje kötött (Pléh és Réger 2000). Az anyanyelvi fejlődés folyamata általában relatíve gyors, egységes és mindig sikeres (Meisel 2004). Az elsajátítás amiatt gyors, mivel a kisgyermekek ötévesen elsajátítják a nyelvtani rendszer fontos részeit, nemsokkal azután, hogy egyéves koruk körül kimondták legelső értelmes szavaikat; ráadásul 3-4 évesen egyes témákban

már folyamatosan tudják használni a nyelvet. Az akvizíciós folyamat pedig azért egységes, mivel az azonos sorrendben előforduló elsajátítási fázisok minden ép gyermek esetében jelen vannak. Ezek a periódusok alapvetően függetlenek a személyes képességektől és a társadalmi környezettől. Mindez azzal magyarázható, hogy velünk született nyelvelsajátítási képességünk van, ami hozzájárul a fejlődéshez és megszabja annak folyamatát. A tanulók eltérő tulajdonságai nem befolyásolják az anyanyelv elsajátítását: minden gyermek sikeresen képes elsajátítani a nyelvhasználathoz szükséges nyelvtani ismereteket (Clark 2003; Meisel 2004).

Meisel (2004) szerint az elsajátított tudás és annak az alkalmazása közt különbséget kell tenni; nem elég a nyelvi elemeket és struktúrákat figyelembe venni. A tudás alkalmazását az egyéni és társadalmi faktorok is befolyásolják a grammatikai tudás mellett. Ennek következtében több dimenzióból is vizsgálni kell az anyanyelv elsajátítását (Clark 2003). Először is biológiai dimenzió értjük mindazon központi és perifériás szerveket, amelyek hatással vannak a nyelvi fejlődésre (agyi-, halló-, hangképző szervek) (Klein 1996).

Érzelmi és motivációs oldalról a gyermek környezethez való viszonya és társas hajlamai biztosítják a nyelvelsajátítást. A gyermek a nyelv elsajátítása által szocializálódik is, megtanulja azokat a kulturális normákat és nyelvhasználati módokat, amelyek a társadalomban helytállóak. Azonban a családi közeg negatív tényezőként is hathat az egyénre, nem csupán pozitív aspektusai vannak (Réger 1990/2002).

Jó néhány tanulmány (Behrens 1993; Bowerman és Choi 1991; Piaget 1970) kiemeli, hogy milyen szoros az összefüggés a kognitív és a nyelvi fejlődés között (Klein 1996). Mielőtt a gyermek kiejtené első szavait, jelentékeny kognitív fejlődésen megy keresztül. Majd ezeket a tanulási tapasztalatait építi be a beszédébe, amikor már elkezd kommunikálni. Ugyanakkor a gyermek egyéni kompetenciáitól függ az, hogy mennyire sikerül kiépítenie a fogalmi rendszerét (Clark 2003, idézi Sominé 2011).

Az emberek az esetek többségében megértenek olyan nyelvtani szerkezeteket, szavakat, amelyeket ők maguk nem használnak. Ez hasonlóan van a kisgyermekeknél is: megértik azokat a szavakat, amelyeket ők még nem tudnak kimondani. Ez az aszimmetria a megértés és a nyelvi produkció közt egész életünkön át megmarad (Clark 2003).

Arra a kérdésre, hogy mikor is teljeseedik ki az anyanyelv elsajátítása, konkrét választ még senki sem tudott adni, mivel az függ az elsajátítani kívánt nyelv nyelvi tudáselemeinek a jellemzőitől. A hangtant már az iskolába lépés előtt elsajátítja a gyermek, azonban az egyes szintaktikai szabályokat majd csak a 9–10. életévére tanulja meg. Az egyén szókinccse pedig egész életén át bővül, gyarapodik. Jogosan feltételezhetjük azonban azt, hogy az első nyelv elsajátítása a pubertás korban fejeződik be (Klein 1996). Eddigre a gyermek már az anyanyelvét

teljes mértékben birtokolja, ám még ezután is tanulja. Személyes példával élve, a pubertás korom végére érve már elsajátítottam az alapszókinccset, még annál is többet, de például semmiféle didaktikai terminológia birtokában nem voltam; idővel viszont ezeket is elsajátítottam. Az építőipari szakkifejezéseket pedig még mindig nem tudom, ám ha majd építkezésbe kezdek, akkor nyilvánvalóan azokat a kifejezéseket is magaménak fogom tudni; legalábbis egy részüket.

A kisgyermeknek 1-1,5 évesen még csak egyszavas megnyilatkozásai vannak, majd 1,5-2 éves kora körül már szókapcsolatokat is képes létrehozni. 2-3 évesen az egyszerű mondataiban már a viszonyjelölés is megjelenik az elemek között. A 3-4 éves gyermek összetett mondatokat is képes generálni (Pléh és Réger 2000). A gyakorlásnak és a nyelv extenzív használatának hála, 6 éves korára a felnőttekhez hasonló mondat szerkezetekben tud beszélni. 10-12 évesen pedig már birtokában van az anyanyelvének; jelentős szókinccsel rendelkezik, komplex szerkezetekkel fejezi ki magát (Clark 2003).

2.1.3. Az iskolai idegennyelv-tanulás és az anyanyelv elsajátítása közti különbségek és összefüggések

A kisgyermek a kognitív képességek fejlődésével egy időben sajátítja el anyanyelvüket. A motivációjuk nagyon erős, mert szükségük van a kommunikációra, hogy megértessék magukat, például, ha éhesek vagy fájdalmat éreznek. Nagyon sok alkalommal vannak kitéve a nyelvnek; nyelvi modellek veszik őket körül, így könnyedén meg is tudják tanulni a nyelvet. A gyermekek a családdal való interakción keresztül tanulnak, és sok a nyelvi bemenet. Például amikor a gyermek megpróbál mondani egy kifejezést (helytelenül), majd azt a szülő újra fogalmazza a helyes nyelvi modellé, végül a gyermek már a helyes modellt ismétli el, és azt tanulja meg. (Ezt hívjuk „reformulating”-nek.) Számos lehetőség kínálkozik számukra a nyelvi kísérletezésre. Sok dicséretet kapnak a családtagjaiktól, nevelőiktől. A gyermekek csak az „itt és most”-ről tudnak beszélni. Sok a hallgatás és hosszú a „csendes, néma időszak”. Az anyanyelvüket elsajátító gyermekek játszanak az új nyelvvel, a hibák természetesen (Tough 1985).

Ezzel szemben azoknak a tanulóknak, akik a második nyelvüket tanulják, már fejlettebbek a kognitív készségeik, így ők absztrakt módon tudnak gondolkodni a nyelvről. Elkezdhetik elemezni a nyelvtant (pl. 1 apple – 4 apples). Tudnak használni néhány stratégiát, amelyet az L1 elsajátítása során fejlesztettek ki; például kitalálják a jelentést a kontextusból. Nem várják el maguktól, hogy minden szót megértsenek. A motivációjuk kevésbé erős, mint az anyanyelvüket elsajátítóké. Lehet, hogy azért sem olyan erős a motivációjuk, mert gondolhatják úgy, hogy az angol vagy egy másik első idegen nyelv csak egy tantárgy a sok közül. Az L2-vel

való találkozásuk, kitettségük korlátozott, az angol órákra szűkített. Ez általában heti 1-2 óra, de még azoknak, akiknek emelt óraszámban tanítják az idegen nyelvet is csak heti 5 óra. Tehát a tanulóknak kevesebb lehetőségük van a nyelvi modellekből tanulni. Korlátozottak az interakcióik, többnyire csak a tanteremben kommunikálnak az idegen nyelven. Ennélfogva a dicséret is kevesebb. A kísérletezés lehetősége is korlátozott; a tanulóknak gyakran csak helyes nyelvtani formákat kell létrehozniuk. A diákok már több témáról is tudnak beszélni, mint az anyanyelvüket most elsajátítók. A tanulókat gyakran arra kérik, hogy röviddel a tanítás után helyes nyelvtani formulával kommunikáljanak. Tudnak írni és olvasni, így az írást a beszéd során tanultak támogatására használják. A tanulók a nyelvet olyan mesterséges tevékenységekben használják, mint a nyelvtan gyakorlása, annak és magának a nyelvnek a javítása (Tough 1985).

Jobbára megállapítható, hogy az idegen nyelv iskolai körülmények közötti tanulása nem olyan sikeres, mint az anyanyelv spontán elsajátítása (Birdsong 2004). Az anyanyelv elsajátítása esetén a gyermekek elsajátítási üteme változó, de a súlyos környezeti depriváció eseteit kivéve mindegyikük teljes körű kompetenciát szerez anyanyelvén; az L2 elsajátítás esetében a tanulók nemcsak az elsajátítás gyorsaságában, hanem a végső teljesítményszintjükben is különböznek egymástól. Néhányan az anyanyelvihez hasonló kompetenciát érnek el, míg mások nagyon messze vannak attól (Ellis 2004). Catherine Snow (1993, idézi Pléh 2003) a gradualista¹ fejlődéskutatók és a nativista² nyelvészek elméleteit ötvözi, amikor összefoglalja a második nyelv elsajátítási módjait. Munkája olyan emberek elméleteit ötvözi, mint az univerzális grammatikában hívők, a kísérleti pszicholingvisták és a nyelvtanárok. Az idegen nyelv elsajátításával foglalkozó tanulmányok alapvetően két kérdésre összpontosítanak: Milyen hasonlóságok és különbségek ragadhatók meg az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása esetén? Illetve anyanyelvi szintű tudás elérhető-e idegen nyelven, és mi akadályozza a magas szintű nyelvtudás megszerzését (Sominé 2011)? Megoszlanak a vélemények arról, hogy azonos vagy különböző módon zajlik-e az első és a második nyelv elsajátítása. A pszicholingvisztika képviselői úgy gondolják, hogy azonos folyamatokról van szó, a nyelvtanárok, viszont azt vallják, hogy eltérő a két nyelv elsajátításának módja. A pszicholingvisták azt is hangsúlyozzák, hogy a 'tökéletesség' egy nyelv elsajátítása során megtévesztő fogalom (Catherine Snow 1993, idézi Pléh 2003).

¹ Gradualizmus: „A biológiában a gradualizmus az az elmélet, mely szerint az evolúció fokozatosan, apró lépésekben, nagy ugrások nélkül halad.” Forrás: <https://lexiq.hu/gradualizmus> (2023.02.12.)

² Nativizmus: „Veleszületettség; az a nézet, mely szerint vannak velünk született eszmék.” Forrás: <https://idegen-szavak.hu/nativizmus> (2023.02.12.)

Arra a kérdésre, hogy vannak-e megfelelő szituációk az L2 tanulására, Catherine Snow (1993) az alábbiak szerint vélekedett. A gyermeknyelv-kutatók szerint a gyermekek legjobban akkor tanulnak nyelvet, ha van hozzáférésük megragadó, érdekes és társalgásra is adekvát témákhoz. Ezen kívül akkor, ha a közösségben pozitív a hozzáállás az anyanyelv használatához, és ha mintaképzőik változatosak, tehát több emberrel is kommunikálnak. A pszicholingvisták szerint a jelentést is biztosító helyzet nagyon fontos. A szociokulturális nézőpontúak szerint viszont az emberek nyelvhasználata a lényeges, beleértve azt is, hogy hogyan bántak egymással, hogyan viszonyulnak egymáshoz és milyen intimitási szinten vannak egymással. Mindent összevetve számos tényezőtől függ, hogy van-e optimális helyzet az L2 tanulására. A nyelvi tényezőkön kívül szociális, kulturális és pszichológiai tényezők is szerepet játszanak (Snow 1993, idézi Pléh 2003).

De Bot et al. (2007) azt állítják, hogy az L1-elsajátítással kapcsolatos kutatások nagy része mögött az a feltételezés állt eddig, hogy az anyanyelv elsajátítás egyértelmű kezdő- és végponttal rendelkezik, köztük lineáris fejlődési út van. Hasonlóképp az SLA (Second Language Acquisition) kutatásokban is azt állítják, hogy függetlenül az anyanyelvtől, hasonló szakaszokon megy keresztül az egyén az idegen nyelv tanulása közben is. A nyelvtanulás ilyen szemléletét gyakran egy információfeldolgozási (IP) modellhez társítják. Shanker és King (2002, idézi De Bot 2007) két metaforát használ a kommunikáció folyamatára: a faxot és a táncot. A nyelvi információfeldolgozó (IP) megközelítés olyan, mint két fax, amely információt cserél: amikor az egyik küld, a másik fogad. A továbbítandó információt egy üzenetben kódolják, amelyet aztán a vevő elküld és dekódol. A beszélt kommunikáció során a beszéd az a kód, amelyet a küldő és a fogadó közötti információ továbbítására használnak. Így a küldő és a fogadó is kódolja és dekódolja az információt, ugyanazt a kódrendszert használva. Az átviteli metafora a kommunikációt folytonos procedúrának tekinti, amelyben a partnerek felváltva teszik közzé és dolgozzák fel egymás üzeneteit. A tánc metafora pedig a dinamikus rendszerelméletre utal (DST). A metafora Sue Savage-Rumbaugh-nak az emberszabású majmok nyelvi képességeiről szóló munkájából származik, ahol megfigyelte, hogy a nyelvi megértés az egyének közötti rutinokon alapul. "A delicate dance with many different scores, the selection of which is being constantly negotiated while the dance is in progress, rather than in advance" (Savage-Rumbaugh et al. 1993, idézi De Bot 2007:9). Amit úgy értelmeztem, hogy tánc közben is gyakran abban a pillanatban találjuk ki a mozdulatsort, ahogy a kommunikációban is nem találjuk ki, gondoljuk ki előre (általánosságban), hogy mit mondunk a másik félnek. Ezen kívül fontos, hogy odafigyeljünk egymásra. Aki vezet, ő azért, hogy kitalálja, hogy mi legyen a következő lépés, és nézze is, hogy a partnere készen áll-e arra a

lépésre, figyel-e rá. A partner pedig a vezetőt figyeli, hogy mit szeretne csinálni. Idővel egyre bonyolultabb és kiszámíthatatlanabb minták fognak megjelenni, amikor a táncos pár interakcióba lép a táncparketten lévő többi párral. Tehát ezek a fentebb említett nyelvészeti tanulmányok és modellek azt igazolják, hogy a nyelvi fejlődés és maga a nyelv annál sokkal összetettebb rendszer, mintsem hogy linearitásról beszéljünk esetükben (De Bot et al. 2007).

2.1.4. Életkori jellemzők és hatások a nyelvelsajátításban

A kisgyermekesek fontos jellemvonása, hogy kreatívan tudják használni a nyelvet. Halliwell (2003) és Pintér (2017) szerint az invenciózus nyelvhasználat az, amikor a fiatal tanulók a már ismert szavakat új jelentéstartalommal ruházzák fel, vagy akár egyedi kifejezéseket hoznak belőlük létre. Ez azért lényeges, mert ezzel – ahogy én gondolom – arra kényszerítjük magunkat, hogy az általunk ismert néhány szóval és kifejezéssel is kommunikáljunk, vagyis hogy kreatívan használjuk a nyelvet. A kreatív nyelvhasználatot elősegítik vagy teret engednek neki az idegen nyelvi osztályteremben a különféle játékok. Ilyen lehet például a "Ki vagyok én?" játék, amelyben a játékosok igen vagy nem kérdésekkel kitalálják például egy állat vagy egy híres személy kilétét. Ez a játék lehetőséget biztosít a fiataloknak arra, hogy korlátozott nyelvi erőforrásaikkal szabadon és kreatívan használják a nyelvet. Ám nem csupán játékok által érhető ez el, mivel pusztán a kommunikációs szándék magával hozhatja az egyedi nyelvi megoldásokat, mivel még nem áll a gyermek rendelkezésére minden olyan nyelvi eszköz, amivel a gondolatait pontosan ki tudná fejezni.

Egy másik figyelemre méltó jellemző, hogy a gyermekek képesek az indirekt tanulásra. Halliwell (2003) azt írja, hogy az indirekt tanulás az, amikor közvetlenül a feladatra, és nem a nyelvre koncentrálnak, így közvetve tanulnak. Azért hasznos az indirekt megközelítés a nyelvoktatásban, mert általa a fiatal tanulók hatékonyabban és eredményesebben tanulhatnak. Például akkor fordulhat elő ez a jelenség, amikor a második nyelvükön játszanak egy játékot, mint például a "Fejem a vállam" c. dal éneklése. Ebben a játékban a játékosok a dal megtanulására összpontosítanak, és közben megjegyzik a szókincset. Így kapcsolatot teremtenek a feladattal, amit éppen csinálnak, tehát indirekt módon tanulnak. Hogy ezt a második nyelvi osztályteremre vonatkoztassuk, a tanároknak is játékokat, játékos feladatokat kellene használniuk.

A kisgyermekes nyelvtanulás harmadik jellemzője, hogy a gyermekeknek van egyfajta szórakozási és játékosztönük. Halliwell (2003) megemlíti, hogy a gyermekek mindig megtalálják a szórakozás módját, néha a legkevesbé alkalmas időpontokban. Mindenbe belecsempészik a személyiségüket és egy kis drámát. Ez elengedhetetlen ahhoz, hogy

magabiztosnak érezzék magukat a nyelvtanulás folyamatában. Néhány fiatal tanuló annyira meggyőző tud lenni, hogy képes a tanár eredeti ötletének egy teljesen más, néha a többiek és saját maga számára is egyértelműbb változatát létrehozni. Egy példa erre a jelenségre egy harmadik osztályos osztályban történt. A tanító arra kérte őket, hogy kövessék az útvonalakat egy térképen, és igaz/hamis állításokat tegyenek az üzletek elhelyezkedéséről. Egy tanuló pár úgy döntött, hogy egy gemkapoccsal követi az utat. Hangokat adtak ki, amikor sarkon fordultak, és amikor rossz irányba mentek. A tanárnő reakciója először az volt, hogy ne bolondozzanak, de aztán rájött, hogy zseniálisak. Ez a két gyermek fizikai értelmet adott az útbaigazításnak. A megoldás ereje abból adódott, hogy ők találták ki ezt a módszert, ezért pontosabban megértették és megjegyezték. A tanulók a játék és a szórakozás érzésén keresztül élhetik át a nyelvet valóságosan. A játék azonban nem az egyetlen mód, ahol a gyermek kifejezheti személyiségét.

A negyedik és egyben utolsó jellemző, hogy a gyermekek nagy képzelőerővel rendelkeznek. Halliwell (2003) szerint a fiatal tanulók igyekeznek értelmet adni az őket körülvevő világnak. Tudomásul veszik a különböző mintákat és a mintától való eltéréseket. Ily módon a tanulók megpróbálják összehasonlítani a valós világot a képzeletbeli világukkal. Ez létfontosságú, mert igazán konstruktív szerepet játszik a nyelvtanulásban, és a gyermeki lét hiteles része is. Amikor például a tanár arra kéri a gyermeket, hogy nevezzen meg öt háziállatot, előfordulhat, hogy a dinoszaurusz is szerepel a listán. Számunkra ennek aligha lenne értelme, de egy kisgyermeknek ez teljesen normális. A gyermekkönyvek is használják ezt a fajta fantáziálást, amikor olyan címet írnak, mint például "Hogyan neveld a sárkányodat". Ahhoz, hogy ezt a második nyelvi tanórára vonatkoztassuk, a tanárnak olyan tevékenységeket kellene alkalmaznia, amelyekben a tanulók használhatják a képzelőerejüket. Például lerajzolhatnak és leírhatnak egy sárkányt. 'Hol lakik?' 'Hogy néz ki?' 'Milyen idős?'. Ez a feladat lehetőséget biztosít számukra, hogy használják fantáziájukat és képzeletüket.

Krashen (1985, idézi Pléh 2003) arra lett figyelmes, hogy a serdülőkor körüli ifjú stratégiát vált. A formális gondolkodás kialakulása hatással van a nyelv tanulására is. Ezekre alapozva készítette el Krashen (1985, idézi Pléh 2003) a két működésmódú elsajátítási modellt (1. táblázat). A serdülő gyermek a nyelvet már nem több szinten tanulja egyszerre – mint a kisgyermek – hanem analitikusan, mindig csak egy nyelvi szintre koncentrálna. A serdülőkorba lépéskor bekövetkező érzelmi és szociális változások is a tanulási stratégia megváltoztatását eredményezik. A nyelvet tanuló fiatal nem alkot olyan nyelvi struktúrákat, amikre még nem ismeri a szabályt – ellenben a kisgyermekkel –, mivel fél, hogy szociálisan nevetség tárgyává válik a többiek előtt. A kritikus periódus lezárásának két alappillére a metakontroll, ami magában foglalja a reprezentációk újraírásán alapuló intellektuális

megközelítést és az érzelmi alapú affektív szűrőt, ami a társadalmi reakciókból indul ki (Krashen 1985, idézi Pléh 2003).

1. táblázat: Az anyanyelv elsajátításának és az idegen nyelv tanulásának különbségei

<i>Jellemző</i>	<i>Első nyelv: elsajátítás</i>	<i>Második nyelv: tanulás</i>
Tanulás menete	Saját hibákból tanul	Hibakivédés, metakontroll
Hibázás meghatározói	Igazítás a saját változó rendszerhez	Kerülés és interferencia
Nyelvi szintek	Tanulás egyszerre több szinten	Egyszerre egy szinten tanulás
Szűrés	Hatékony bemeneti szűrők: arra figyel, amire kell	Affektív szűrők mint a tanulás akadályai
Előtérben álló funkciók	Kommunikációs hangsúly: kapcsolat és cselekvés a középpontban	Rendszerhangsúly: leírás, logika és igazság a középpontban
Szociális oldal	Társas könnyedség	Félelem a meg nem feleléstől

Forrás: Krashen 1985 modellje alapján Pléh 2003, 98–99. o.

Nikolov (2004) több érvet is felsorakoztat a nyelvtanulás korai megkezdésének fontossága és hasznossága mellett. Egyrészt kedvező hatással bír a korai fejlesztés, nem csak a nyelvtanulás terén, de a sportok és művészetek terén is. Másrészt minél több ideig tanulja az egyén a nyelvet, annál sikeresebb lesz a tanulási eredménye is. Harmadrészt azzal, hogy a kisgyermek elkezd korán tanulni az idegen nyelvet, hamarabb nyílik ki előtte a világ, mivel a nyelvtanulással más népek kultúráját is megismeri, és más kultúrák iránt is nyitottabb lesz. Végül a korai nyelvtanulás pozitívan befolyásolja az anyanyelvi fejlődést és magát a gondolkodást is, és további nyelvek tanulására is sarkallhat. Habár nem csupán az egyéntől függ nyelvtanulásának sikeressége – hanem például pedagógiai, szociolingvisztikai tényezőktől is –, mégis elmondhatjuk, hogy többnyire a pozitív aspektusai dominálnak a korai nyelvtanulásnak.

A nyelvtanulással kapcsolatban kialakult egy úgynevezett többszörös kritikus periódus hipotézis is, ami azt mondja ki, hogy a különböző nyelvi részrendszerek elsajátításának vannak érzékeny időszakai (Pléh 2003; De Bot et al. 2007). Kutatások azt bizonyítják, hogy vannak olyan bizonyos életkori szakaszok, amelyekben eredményesebben lehet az egyes nyelvi komponenseket elsajátítani. A korai életkorban például egy nyelv hangzókészletét és intonációs rendszerét könnyedén és minden probléma nélkül el lehet sajátítani (Pléh 2003). A nyelvtani elsajátításnak számos érzékeny periódusa lehet (Marinova-Todd et al. 2000), ám az bizonyos, hogy az egyszerűbb mondattani és alaktani jellemzők tanulása hamarabbra tehető, mint a bonyolultabbaké. A szókincs és a pragmatikai funkciók elsajátítása egész életünkön át végigkísér, így folytonos érzékenységet követel.

Hogy van-e egy olyan tökéletes életszakasz, amikor a nyelvtanulást el lehet kezdeni, az több tényezőtől – például tanítási módszerektől – is függ. A fiatal korosztálynak a formális alapú tanulás jóval nehezebb, ám az idősebbeknél is előfordulhat, hogy a természetes tanulás gyorsabb, ám hosszú távon nem feltétlenül eredményesebb (Pléh 2003). Tehát az idősebb és fiatalabb korosztály közti tanulásbéli különbség nem valószínű, hogy visszavezethető egy kritikus szakaszra. Így elmondható, hogy habár az életkor egy befolyásoló tényező a nyelvtanulás terén, mégis megannyi egyéb – pedagógiai, pszichológiai, szociológiai – faktor determinálja a nyelvtanulás sikerességét. A motivációs elemek és a tanulási környezet adott esetben szorosabb összefüggésben vannak a nyelvtanulással, mint maga az életkor (Marinova-Todd et al. 2000).

2.1.5. A második nyelv hatásai az anyanyelvre

Bátyi Szilvia és Airi Kemppainen 2022-ben publikált egy tanulmányt, amelyben a magyarországi oroszul beszélő diákok nyelvtudását hasonlítják össze a csak angolul beszélő oroszországi diákokkal. Feltárják továbbá azt is, hogy a nyelvtanulási környezetek különbségei hogyan hatnak a tanulók anyanyelvére. A longitudinális vizsgálatok a résztvevők nyelvtudását mérték a vizsgálat elején és végén. Négy hónap elteltével ismét felmérték a nyelvi képességeiket. Az eredmények azt mutatják, hogy a második nyelv természetellenes környezetben történő tanulása csökkenti a résztvevők szókincsét, és növeli a szünetek százalékos arányát. Tough (1985) is azt állapította meg osztálytermi szinten, hogy amennyiben egy nem angol anyanyelvű gyermek körül angol anyanyelvű diákok társalognak, tehát természetes a nyelvi környezet, abban az esetben gyorsabban tanulja meg az angol nyelvet.

A nemzetköziesítésre egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek mind a felsőoktatásban, mind a közoktatásban. Ezt jellemzően a mobilitási programok biztosítják (pl. Erasmus), amely keretein belül a hallgatók egy hosszabb időszakot egy másik ország egyetemén töltenek. A tanulmány azt vizsgálja, hogy egy ilyen mobilitási program hogyan hat az anyanyelvi beszédprodukcióna és írásra a Magyarországon tanuló orosz anyanyelvű hallgatók (Stipendium Hungaricum [SH] csoport) esetében, az eredményeket összehasonlítva Oroszországban élő angol szakos hallgatók (osztálytermi csoport) és orosz egynyelvű társaik (kontroll csoport) produkciójával.

Ahogy Nikolov (2004) és Sominé (2011), úgy Báttyi és Airi (2022) is állítja, hogy nem csupán az anyanyelv hat az idegen nyelv tanulására, de a második nyelv is hat az anyanyelvre. Ám az efféle változások már nehezen kimutathatóak.

Linck és munkatársai (Linck et al. 2009) két középfokú spanyol nyelvtudással rendelkező, angol anyanyelvű csoportot hasonlítottak össze. Az egyik a bemelegítési módszert

alkalmazta, tehát négy hónapig kint éltek Spanyolországban, míg a másik kizárólag az osztályteremben tanult. Az eredmények azt mutatták, hogy azok a diákok, akik természetes nyelvi közegben voltak, mind a produkciós, mind a megértéses teszten rosszabbul teljesítettek anyanyelvükön. A tanulmány kutatói azt is meg akarták határozni, hogy mennyi ideig tart ez a hatás. Ezért hat hónappal az első vizsgálat után elvégeztek egy második tesztet is, és megállapították, hogy az eredmények még ekkor is mérhetőek voltak. Megfogalmazódott a kérdés, hogy vajon az osztályteremben tanulóknál is kimutatható-e bármiféle L2-L1 hatás.

Bátyi és Airi (2022) is négy hónap után várták a változást az írásbeli produkció és a beszédprodukció tekintetében. A résztvevőket megvizsgálták e téren a kutatás elején is, és fél év múlva is. A kutatás során kiderült, hogy a szemantikus és betűfluenciát mérő formális teszteken az SH csoport tanulói rosszabbul szerepeltek, mint az osztálytermi csoport. Az osztálytermi csoport jobban teljesített írott nyelvi produkcióban, mint a kontrollcsoport; és a spontán beszéd terén (szókincs, beszédfolyamatosság) is gyengébb volt, mint a kontrollcsoport. Azonban adatfelvétel csak egyszer történt az egynyelvűekkel, illetve a kutatásban résztvevők teljeskörű nyelvi repertoárjának módosulásait sem vizsgálták, ezek mellett Bátyi és Airi kis mintával (24 emberrel) vizsgálódott, így ez a kutatás korlátának mondható. A kutatás azt is feltárta, hogy rövid idő alatt is már megfigyelhető változások következnek be az anyanyelvben, ami a beszédben a hosszabb szünettartásokban és a csekélyebb (aktív) szókincsben nyilvánulnak meg. Az eredmények megerősítik, hogy az L1 lexikai képességei korlátozottak lehetnek növekvő L2 használat és/vagy csökkenő L1 használat hatására. Viszont a kutatás korlátai miatt nem lehet messzemenő következtetéseket levonni (Bátyi és Airi 2022).

2.1.6. Konklúzió

Az egyik lényeges konklúzió a fent említettek alapján az, hogy jelentős eltérés van az idegen nyelv tanulása és az anyanyelv elsajátítása között. A másik lényeges következtetés az, hogy amikor idegen nyelvet oktatunk, akkor figyelembe kell vennünk az anyanyelv determináló mivoltát. Az anyanyelv lehet pozitív hatással az idegen nyelv tanulására, amikor az új nyelvi jelenségek egybeesnek a régiekkel (transzfer), ellenben a hatás lehet negatív is, amikor a nyelvtanuló hibásan kiterjeszti az anyanyelvi elemeket és szerkezeteket az idegen nyelvi elemekre és szerkezetekre. Ugyanakkor ez fordítva is történhet, amikor az idegen nyelv elemei kerülnek be az anyanyelvbe (interferencia vagy negatív transzfer). A negatív transzfer következtében jön létre a tanulói köztes nyelv (interlanguage).

Amikor az egyén idegen nyelvet tanul, akkor valójában nem 'nyelvet' tanul, tekintve, hogy annak már birtokában van. Bár az új kódot meg kell tanulnia, már ismeri azokat a célokat,

amiket egy nyelvi kóddal el lehet érni. Megtanulnia csak a különbségeket kell. (Corder 1973, idézi Budai 2005) Ezek alátámasztják Budai (2005) meggyőződését arról, hogy az idegennyelv-oktatásban ugyanolyan mérvadó a 'mit nem kell tanítani', mint a 'mit kell'.

2.2. Játékok

Ma már számottevő a modern technikai eszközök hatása az idegen nyelvek elsajátítására. Balogh Andrea (2017) azt vizsgálta, hogy milyen befolyása van a digitális játékoknak az oktatásban. Ő úgy véli, hogy ezek a játékok egy olyan univerzális – de részint lexikai – tudás birtokába juttatják a diákot, amit akár később az iskolában is tud hasznosítani.

Napjainkban nem csak az iskolában tudja megtanulni a gyermek az idegen nyelvet, mivel a videójátékok világában bárki tudja azt közvetlenül tanulni. A számítógépes játékok árnyoldala, hogy függőséget okozhatnak, ám a pozitív hatásuk is jelentős. Zakariás (2015) szerint egyrészt segítenek, hogy a játékosoknak fejlődjön a memóriája, a nyelvérzéke és a szem-kéz koordinációja. Másrészt a kooperációjukra és a taktikai döntéshozatalukra is pozitívan hatnak a videójátékok. Mindemellett kedvező aspektusuk az is, amikor a játék és a tanulás közvetlen kapcsolatba kerül. Ezt nevezi Balogh (2017) digital game-based learningnek, vagyis digitálisjáték-alapú tanulásnak.

A kisgyermek első életéveikben a szocializáció részeként anyanyelvüket is fokozatosan elsajátítják. A nyelvi és kulturális szocializáció sokkal több, mint a nyelv átadása és elsajátítása, hiszen ez magában foglalja a viselkedés, a személyiségjegyek és a világnézet aspektusait is. Ráadásul mivel ez a szocializációs folyamat szerves része, ezeknek a dolgoknak a megtanulása ugyanolyan esszenciális, mint a nyelv és a nyelvi szabályok elsajátítása (Réger 2002).

A nyelvhasználat szabályainak tudatosítása és megfelelő alkalmazása a szociokulturális és kommunikációs ismeretek elsajátításának egyik módja. A gyermek monológját hallgatva – főként a többi gyermekkel játszott szerepjátékokban – megérthetjük, hogy a gyermek mennyire haladt előre ebben a tanulási folyamatban. Tehát ennek fényében elmondható, hogy a játék lehet a nyelvi szocializáció egyik helye és jelzője is. Ilyenkor figyelhetünk fel rá, hogy hogyan is osztják meg az élményeiket a saját csoportjaikon belül a gyermekek. A játék kezdetén ugyanis több mindent le kell fektetniük: kik lehetnek a résztvevők, milyen módon történik majd a játék, mik a szabályok. Ekkor a már ismert nyelvi minta alapján kommunikálnak, ám egymástól is tanulnak. Ezek a kortárs csoportok később olyan, számítógépes játékokkal játszó szubkultúrákat is kialakítanak akár csak hobbi szintjén, amelyek újabb struktúrákkal és elemekkel bővítik a nyelvi eszköztárukat. Ezt a szókincset a kezdő játékosok még nem ismerik, viszont az online játék során gépi oktatóanyag (tutorial) és a már rutinos játékosok segítségével

megtanulják. A tanulás közben a szociális és kommunikációs kompetenciájuk is fejlődik a szubkultúra nyelvének megtanulása mellett. Továbbá az ilyen fajta játékokban az egyéni fejlődés mellett a játékos kénytelen megtanulni csapatban dolgozni és együttműködni, hogy elérjék közösen a kívánt sikert (Várszegi 2014, idézi Balogh 2017).

A Játékoslét egy olyan kutatóközpont, amelynek fő profilja a gamifikáció. Ennek a honlapján készült 2011-ben egy kérdőív, amit több mint tízezren töltöttek ki. A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 28 év, ám a fiatal tanulók így is 36%-át teszik ki a válaszadóknak. Ennek az eredményeit és kiértékelését a kutatóközpont alapítója, Fromann Richárd (2012) publikálta. Eme publikáció alapján elmondható, hogy a játékosok több területen is fejlődtek, amit az általuk játszott online játéknak köszönhetnek. Csapatban jóval hatékonyabban tudnak már dolgozni, a kommunikációs képességeik is javultak, valamint a problémamegoldó képességük is fejlődött. Ezeken felül többen tettek szert barátokra, mivel a kapcsolatteremtési képességük is javult. Ezekre a pozitívumokra épít a fentebb már említett digital game based learning (DGBL). A célja az, hogy a hagyományos módszer hatékonyságával oktasson, ám a szórakozást, motiválást kihangsúlyozva.

A DGBL-nek nem az a lényege, hogy számítógépes játékokat játszanak a tanárok a gyermekekkel, hanem az, hogy a tanórán a játékok működési elvét használják fel (Várszegi 2014). Bár Zakariás (2015) több olyan számítógépes játékot is említ a cikkében, amelyek szintén az oktatást segítik és a pedagógust támogatják. Három olyan alappillére van a DGBL-nek, ami a hagyományos oktatással szembenegy, és amelyek motiválják a tanulót a sikertelenség után az újbóli próbálkozásra:

- A játékok a hibázást nem büntetik; a játékosok többször is megismételhetik a feladatot, amíg nem járnak sikerrel.
- A játékok olyan valódi és személyes élményeket kínálnak a résztvevőknek, amelyeket „steril” iskolai környezetben nehéz lenne elérni.
- Nincsenek olyan vizsgakérdések a játék során, amelyek negatívan befolyásolnák a tanulók teljesítményét, mivel maga a játék szférája és annak elvárásai megakadályozzák a játékosokat abban, hogy kialakuljon a vizsgadrukk. Ez megkönnyíti a tanulók tudásának pontosabb mérését (Balogh 2017).

Az iskolában mint game-like learning, vagyis játékszerű tanulás jelenik meg a fentebb kifejtett tanulási módszer. A tanulók egy küldetést kapnak házi feladat helyett, és az érdemjegyek helyett pedig tapasztalatspontokat gyűjtenek. Ennél fogva itt nem kizárólag játékokat használnak, hanem a játékokból kivont, jól működő technikai és játékkifejezések átkerülnek az iskolai élet különböző területeire, mint például az értékelés vagy a

tanulásszervezés (például New York-i Quest to Learn iskola³). Alapvetően a PBL, vagyis a Points (pontok), Badges (jelvények) és Leaderboard (eredménylista) szervezési szint az, amivel a mindennapokban találkozhatunk. Vagyis a tanulás során pontokat lehet gyűjteni, amiket aztán a diák be tud váltani valami látványos jelvényre vagy trófeára. Az elért pontok pedig fent vannak egy eredménylistán, hogy mindenki láthassa, hogy hol áll, és hogy kialakuljon a versengés. A PBL technika csupán az alapja a gamifikációnak, amit szem előtt kell tartani; azonban ez egy bonyolultabb folyamat, aminek alkalmazkodnia kell a hétköznapi szituációkhoz, és amelynek a következményeit és céljait végig kell gondolni (Fekete 2013, idézi Balogh 2017). A tanteremben történő kommunikációt is erősítik a játékok, mivel maga a játékkörnyezet is inspirációként szolgál arra, hogy mind a diákok egymás között, mind a diákok az oktatóval interakcióba lépjenek.

A Minecraft nevű sandbox játék mára már világhírűvé vált, és megannyi gyermek játszik vele a szabadidejében. „A sandbox kifejezést olyan nyílt világú játékokra használják, amelyeknél nincs sorrendiség, a játék tetszőleges ütemben és a kedvünk szerinti küldetések kiválasztásával játszható. A játék nem erőszakol rá egy konkrét folyamatot a játékosra. Ezt fejezi ki a sandbox, illetve a homokozó kifejezés is: a homokozóban sincsenek szabályok, bárhová építhető vár vagy éppen alagút, mint ahogy a sandbox játékokat is kedvünk szerint játszhatjuk” (1). Miután a Microsoft megvette ezt a játékot, létrehozott belőle egy Minecraft: Education Edition⁴ változatot, ahol egyfelől a diákok is el tudják készíteni az oktató által kiszabott feladatot, de a tanárok is képesek modulokat írni a tananyaghoz (1. és 2. számú kép). Bognár Amália a magyar és a történelem tantárgyakhoz való hasznosításához írt egy vendégposztot a Tanárblogra, amiben azt írja, hogy ő a történelmi csatákat szokta elemezni, ahol egy-egy várat építenek fel a diákjaival - ami hű mása az eredetinek - és azt járják körbe, esetenként még egy kis videó is készül belőle, amiben feldolgozzák a történeseket. Irodalomból pedig a művek helyszíneit hozzák létre ebben a sandbox játékban, amelyeket a szövegrészekhez tudnak csatolni, hogy könnyebben megértsék őket a diákok, és egyszerűbb legyen a memorizálás és a felidézés (Bognár 2015).

A netgeneráció – az ELTE Online oldalán található 2015-ös definíciója szerint (2) – azok a ’80-as évek után született gyermekek és fiatal felnőttek, akik már az internet világába születtek bele. Ha megértjük, hogy a most felnövekvő netgeneráció veleszületett belső motivációja aktiválásához a gamifikáció egy kiváltképpen alkalmas eszköz, akkor világossá válik, hogy

³ Quest to Learn. <http://www.q2l.org/> (2022. 09. 03.)

⁴ Minecraft: Education Edition. <https://education.minecraft.net/en-us/homepage> (2022.09.04.)

miért ez a módszer a leghatékonyabb az iskolai szocializáció és a fejlődés ösztönzésére. Az emberek természetes módon élvezik a motiváló környezet előnyeit, például az újdonságokat és a kreativitást. Vonzóak az olyan elemek is, mint a kihívást jelentő kalandok, a kreatív lehetőségek és a flow élmények. Ezek a motivátorok olyan környezetet biztosítanak, ahol a tevékenységek örömet okoznak. Ez különösen a netgeneráció még fel nem nőtt tagjainak a körében figyelhető meg, akik továbbra is elmerülnek a játékokban, legyen szó tanulásról, vagy épp szórakozásról. Ezek a gyermekek a játékos alapú új (oktatási) intézményrendszerek átalakulását és létrehozását várják (Frommann és Damsa 2016).

Bódi Dániel, a LEET Gaming magazin 2023-ban írt cikkében azt tárgyalja, hogy vajon meg lehet-e tanulni sorozatnézéssel és videójátékkal angolul. Abból indul ki, hogy többeknek nehezen megy az angol az iskolában, viszont helyben nincs mód a felzárkóztatásra. Ilyenkor jönne képbe a különóra, ám ez nem mindenkinek adatik meg. Tehát ekkor kerülhetnek szóba olyan fortélyok, mint a sorozatnézés vagy a videójátékkal való játszás. A Don't Panic Nyelviskola egy angoltanulási szakértője, Varga Brigitta azonban csak középhaladó szinttől ajánlja ezt a féle nyelvtanulást, mert akkor már nem jelent az egyén számára kihívást az alapszókincs megértése. Emellett azt is mondja, hogy először célszerű magyarul megnézni a filmet vagy sorozatot, és csak azután, hogy már tudja az illető nagyjából a párbeszédet is, érdemes eredeti nyelven, felirattal nézni, mert akkor már tud magára a nyelvre vagy akár még az akcentusra is figyelni, és nem kell a történetre koncentrálni.

A videójátékokon belül a többszereplős RPG-játékok (Role Playing Game), például az MMORPG-k, nagyon hasznosak lehetnek új nyelvek tanulása során. Lehetővé teszik a játékosok számára, hogy gyakorolják az egymással való kommunikációt, ami elengedhetetlen a nyelvi fejlődéshez. Ezenkívül a játékosok szintet léphetnek, és bónuszokat is kaphatnak a játékokon belül. A tanulók ezeket a játékokat motivációként is használhatják egy új nyelv tanulására. Mivel fontos az ilyen játékokban a kommunikáció, törekednek arra, hogy minél inkább megértsék a másik nyelvet, és ki is tudják magukat fejezni, hogy minél jobb eredményeket tudjanak elérni. A videójátékokkal új szavakat és kifejezéseket tanulhatnak meg, amelyek beépülnek a szókincsükbe, mivel azokat sűrűn ismétlik. Tough (1985) is leírja, hogy mennyire fontos az ismétlés a nyelv elsajátítása és tanulása során. A videójátékokkal való játszás is egy nagyszerű módja annak, hogy segítse a diákokat a nyelvtudás megszerzésében azzal, hogy a játékban elért sikereiket a nyelvtanulási sikerükkel párosítják.

2.3. Motiváció

Ebben a fejezetben a motiváció kap fő hangsúlyt. Először néhány definíciót ismertetek, majd az iskolai motivációról, elsajátítási motivációról írok. Továbbá az L1 és L2 közti tanulási motivációt tárgyalom. Folytatólag Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002) kutatását mutatom be. Végül a nyelvtanulás során fellépő befolyásoló tényezőket veszem számba.

A motivációt többféleképpen is tudjuk definiálni. Spéderné (2015:34) ekképp vélekedett róla: „A motiváció olyan pszichikai folyamat, amely az ember célirányos viselkedését váltja ki”. Gardner (2001) szerint a motiváció három elemet foglal magában: az erőfeszítést (a nyelv elsajátítására irányuló erőfeszítés), a vágyat (a cél elérése) és a pozitív hatást (a nyelvtanulási feladat élvezetét).

Ám beszélhetünk iskolai motivációról is. Kozéki Béla (1990) definíciója szerint az iskolai motiváció több, mint a tananyag elsajátítására való hajlandóság. Felöleli az iskola minden érzelmi, mentális és fizikai vonatkozásait, amelyekre a tanulóknak reagálniuk kell. Az iskolák a teljes személyiség kialakítására összpontosítanak – legalábbis lehetőségeiken belül – azzal a céllal, hogy a gyermek személyiségének minden aspektusát fejlesszék. Az iskolai motiváció a gyermek azon vágya és törekvése, hogy minden iskolai követelménynek jobban megfeleljen. Ez magában foglalja azt a vágyakozást, hogy minél többet tanuljon abból, amit az iskola kínál neki, valamint egy pozitív erkölcsi értékrend kialakításának a lehetőségét is. Összegezve, az iskolai motiváció az magának az iskolai megfelelésnek a motivációja.

Ezen kívül még magát az elsajátítási motivációt is számba kell vennünk. Józsa Krisztián (2002) definíciója szerint ez egy olyan fajta motiváció, amely „bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához” (Józsa 2002:79). Ezek a motívumok örökletes pilléreken nyugszanak.

Ahhoz, hogy megértsük a második nyelv tanulásával kapcsolatos indítékokat, hasonlítsuk össze az L1 és L2 tanulása közötti motivációs különbségeket.

Az első nyelv elsajátításának kezdeti szakaszában a beszédmotiváció elengedhetetlen, és főként biológiai jellegű. A gyermek kénytelen a nyelvet használni szükségleteinek kielégítésére, mert nincs más hatékony eszköze akaratának kifejezésére, ugyanakkor már benne van a világ megértésének, önkifejezésének vágya. A valóság változatossága és a gyermek kíváncsisága kellő késztetést ad a kommunikáció iránti vágy megtartásához.

Az idegen nyelv tanulása során a gyermeket nagyon kevés olyan késztetés éri a tanórán, amely valóban erős kommunikációra sarkalná, és a megerősítés természete is egészen más, mint az anyanyelvi beszélők esetében. Az idegennyelv-tanulásból hiányzik a túlélési kényszer: a

tanuló tudja, hogy ha szükséges, használhatja anyanyelvét. Az idegennyelv-tanulást az instrumentális motiváció vezérli (Budai 2005). „Az instrumentális motiváció az idegen nyelv gyakorlati hasznát hangsúlyozza (nyelvvizsga, jobb állás)” (3).

Ezután érdemes részletesebben áttekinteni az L2 tanulási motivációjára vonatkozó irodalmakat. Először szükséges tisztázni, hogy mi is az az integratív diszpozíció. Ez egy olyan motivációs irányultság az L2 csoport iránt, amely pozitív beállítottsággal, valamint a közösség megbecsült tagjaival való interakcióra, sőt azokhoz hasonlóvá válás vágyát jelenti. Így az integratív diszpozíció alapvető aspektusa valamilyen pszichológiai és érzelmi azonosulás.

Gardner (2001) szerint ez az azonosulás az L2 közösségre vonatkozik (azaz a célnyelv beszélőivel való azonosulás). Dörnyei (1990) azonban azzal érvel, hogy a tanulói környezetben a kiemelkedő L2 csoport hiányában (ahogy ez gyakran történik az olyan idegennyelv-tanulási kontextusokban, ahol a második nyelvet elsősorban iskolai tantárgyként tanulják), az azonosulás általánosítható a nyelvhez kapcsolódó kulturális és intellektuális értékekre, valamint magára a nyelvre. A tanuló azonosulása és hozzáállása a nyelvhez befolyásolja a motivációját is, ami pedig a nyelvelsajátítás sikerességére is hat.

Tough (1985) szintén megállapította, hogy azok a gyermekek, akik nem tudtak egyáltalán semmit sem angolul, de beléptek egy olyan iskolába, ahol a többiek anyanyelve az angol volt, egy-két éven belül ők is úgy beszéltek azt, mintha az anyanyelvük lenne. Ha viszont ugyanezek a gyermekek egy olyan iskolába lépnek be, ahol a többiek az ő anyanyelvükön beszélnek, akkor az előbbi úton nem fogják tudni megtanulni, vagy akár elsajátítani az idegen nyelvet, mert úgymond nincs rá szükségük. Tehát elmondható, hogy a gyermekek hamar meg tudják tanulni az idegen nyelvet, amennyiben azt naponta használják, és ki vannak téve annak is, hogy szükséges kommunikálniuk a társaikkal az adott idegen nyelven (csak úgy, ahogy az anyanyelvét is emiatt tanulta meg, hogy meg tudja magát értetni).

Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002) kutatást végeztek 1993-ban és 1999-ben, amiben az általános iskolások idegennyelv-tanulási hozzáállását és motivációját vizsgálták. Egyfelől arra jutottak, hogy a motiváció „nyelvektől független, de a nyelvtanulási motivációban fontos szerepet játszik a nyelvtanulót körülvevő miliő (szülők, barátok véleménye a nyelvtanulásról), illetve a nyelvi önbizalomnak (mennyire könnyen tanulja/használja a nyelvet) elnevezett faktor is” (Csizér és Dörnyei 2002:342). Azonban a családi közeg negatív tényezőként is hathat az egyénre, nem csupán pozitív aspektusai vannak (Réger, 1990/2002). Továbbá Csizér és Dörnyei (2002) eredményei azt is egyértelműen bizonyították, hogy a lányok motiváltabbak a nyelvtanulásra. Csizér és Dörnyei (2002) osztálytermi kutatásai ráadásul arra is rámutattak, hogy az ottani környezetnek – magának a tárgynak, az oktatónak és a csoportnak – jóval

nagyobb motivációs hatása van, mint azt előtte gondolták. Ezekben az osztálytermekben nem az volt a cél, hogy tudják a nyelvet (L2), hanem hogy használják azt kompetencia szinten. A kompetencia egy öröklött sémákon alapuló, pszichológiailag meghatározott rendszer, amelynek keretében a képességek és készségek sajátos módon vannak rendszerezve. A kompetencia fejlődése természetes módon, a környezettel való interakció során történik (Csapó 2009). Ez amiatt fontos, mert Csizér és Dörnyei (2002) azt is megállapították, hogy a kommunikációs hajlandóságnak elementáris szerepe van a nyelvtanulás és -használat sikerességében (Csizér és Dörnyei 2002; Spéderné 2015).

Az életkort többen is determináló hatásnak vélik a tanulási eredményességet tekintve (vö. Marinova-Todd et al. 2000; Nikolov 2004). A motivációs elemek és a tanulási környezet adott esetben azonban szorosabb összefüggésben vannak a nyelvtanulással, mint maga az életkor (Marinova-Todd et al. 2000).

De Bot et al. (2007) kifejtette, hogy számos tényező befolyásolja a tanuló fejlődését a nyelvtanulás során, mint például a motiváció, a tanulási stratégiák és a nyelvi képesség. Ezek folyamatosan változnak a gyermek életkorával és növekedésével. A szerző arra is rámutatott, hogy nehéz megjósolni, hogy a tanuló milyen szintű idegennyelv-tudást érhet el, hiszen a tényezők – sokféleségük és nagy számuk miatt – egyedi utakat alakítanak ki. A készségek természetesen fejlődnek az egyének fejlődésével. Ez a szakaszok ciklikus előrehaladásával történik, amely kompenzálja az alacsony fejlettségi szintet. Kompenzációként (például) a motiváció és az előzetes tudás befolyásolja a fejlesztési folyamatot. Tehát semmi sincs köbe vésvé, semmi sem determinisztikus, az egyén tud változtatni a tanulását.

A nyelvtanárok sok tanulságot vonhatnak le mindebből. Számos olyan eszközhöz férnek hozzá a nyelvoktatás, a nyelvi fejlődés segítése kapcsán, amelyek nem csupán módszertani jellegűek. Tulajdonképpen az anyanyelvi képességek fejlesztése segíti elő az idegen nyelvek tanulásának sikerességét is. Segít abban is, hogy kognitív folyamataikat összpontosítsák, ha a tanulás megakad. Ez pozitívan hat mind a tanulói személyiségre, mind azokra a tényezőkre, amelyek a tanulási eredményességre hatnak, mégpedig motivációjuktól vagy hozzáállásuktól függetlenül. Emellett ezek az eszközök növelik a tanulók motivációját, attitűdjét és stratégiahasználatát a nyelvtanulás során (Sominé 2011).

III. A kutatás bemutatása

3.1. A kutatás módszerei

Kutatásom egyik módszere a leíró (regisztratív), alkalmi, részben kötött megfigyelés (Varga 2006). Ezzel a módszerrel már 2022 márciusában elkezdtem a munkát; mondhatnám, hogy ettől a ponttól lettem aktív megfigyelője a gyermekek beszédének mind a tanteremben, mind a táborokban, mind az utcán. Mivel még csak kistanító vagyok, véleményem szerint nem érezték a gyermekek magukat korlátozva nyelvhasználatuk terén – nem úgy, mint amikor egy tanító is a közelben volt. A megfigyeléseimet a kutatás részben írom le „spontán megnyilatkozások” címen. Azért kezdtem már ilyen korán bele a megfigyelésbe, mert ezzel alapoztam meg a vizsgálatot, és általános tájékozódásra és helyzetfeltárára használtam ezt a módszert.

Másik kutatási módszerem verbális kommunikáción alapul, amihez a félig strukturált interjú (Varga 2006) módszerét választottam. Ez átmenet a kötetlen beszélgetés és a kikérdezés között. Kis csoportokban (2-5 fő) végeztem ezt a vizsgálatot, mert így a résztvevőknek több lehetősége van a megszólalásra, ezért nem is lenne optimális 5 gyermeknél többet kérdezni egyszerre. Az interjúkkal az volt a célom, hogy megfigyeljem, hogy milyen angol szavak, kifejezések kerülnek be a gyermekek aktív szókincsébe és nyelvhasználatába. Emiatt félig strukturált az interjú, hiszen a folyamatos beszéd közben lehet ezeket a nyelvi elemeket megfigyelni, ezért hagyni kell a gyermekeket szabadon kommunikálni. Ugyanakkor az azonos kérdések adják meg azokat a témákat, amelyek kiválthatják az angol nyelvi elemek megjelenését a beszédprodukcióban.

3.2. A kutatás résztvevői

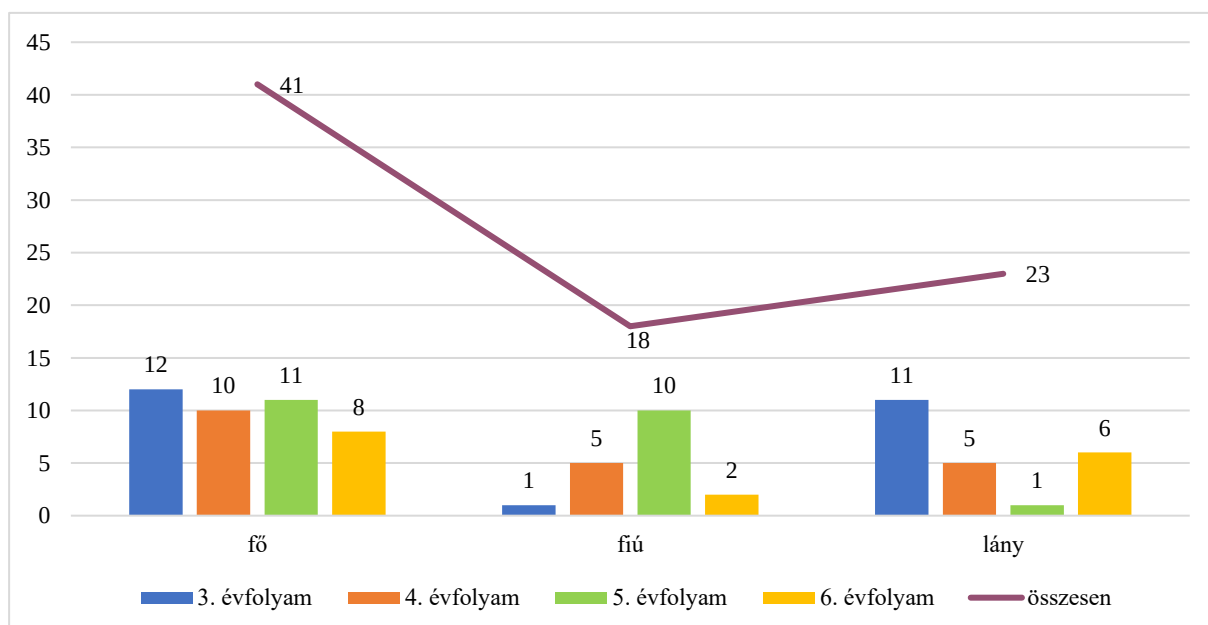
A dolgozatnak ebben a részben az interjúval történő kutatásomat fogom bemutatni, azon belül is annak körülményeit és menetét. A résztvevők nyolc- és tizenkét év közti gyermekek, harmadik osztálytól a hatodik osztályig. A fiatalabb gyermekeket azért nem vettem be a kutatásba, mert róluk azt feltételeztem, hogy még ha játszanak is videójátékokkal, valószínűleg nem angolul, illetve hogy ezek a fajta médiatartalmak nem érdeklik őket. Bár a spontán megnyilatkozások közt így is akadt egy-egy olyan megszólalás, ami ehhez a korosztályhoz kapcsolható és érdemi a vizsgálatom szempontjából. Továbbá azért a tizenkét éveseknél húztam meg a felső életkori határt, mert náluk idősebbeket nem taníthatok. Bizonyára jóval több angol kifejezés fordulna elő az idősebb korosztályoknál, hiszen ők többet találkozhatnak az angol nyelvvel az osztálytermen kívül, ám az egy másik kutatás témája lenne már.

A kutatásomban (az interjúban) résztvevő gyermekek a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola tanulói. Mivel itt töltöttem a nyolchetes tanítási gyakorlatomat, így ez az iskola volt a legkézenfekvőbb választás. A vizsgálathoz az iskola igazgatóasszonya, az osztályfőnökök és a szülők is megadták számomra az írásbeli hozzájárulásukat. Ezzel az előzetesen tervezetteknek megfelelően mind a négy évfolyamot meg tudtam vizsgálni. Azzal a kéréssel fordultam az osztályfőnökökhöz, hogy olyan négy-öt diákot válasszanak ki, akikről tudják, hogy a tanórákon túlmenően több időt töltenek el angol nyelvű közegben.

Az előzetes felmérés alapján úgy gondoltam, hogy több lesz a fiú, ám a hatodikasok közül csupán ketten vannak, a többi mind lány. A harmadik évfolyamosok közül is csupán egy fiú van, míg az ötödik osztályban csupán egy lány van. Negyedik osztályban pedig fele-fele arányban van reprezentálva a két nem. Ez persze nem (csak) azt tükrözi, hogy a lányok is ugyanannyit foglalkoznak/találkoznak az angollal a tanórákon kívül, mint a fiúk, hanem a kutatásban résztvevő hajlandóságukat is jelzi.

Tizenkettő harmadik osztályos, tíz negyedik osztályos, tizenegy ötödik osztályos és nyolc hatodik osztályos tanuló vett részt a beszélgetésekben, tehát összesen negyvenegy fő, tizennyolc fiú és huszonhárom lány (1. ábra).

1. ábra: Nemek és létszámok aránya



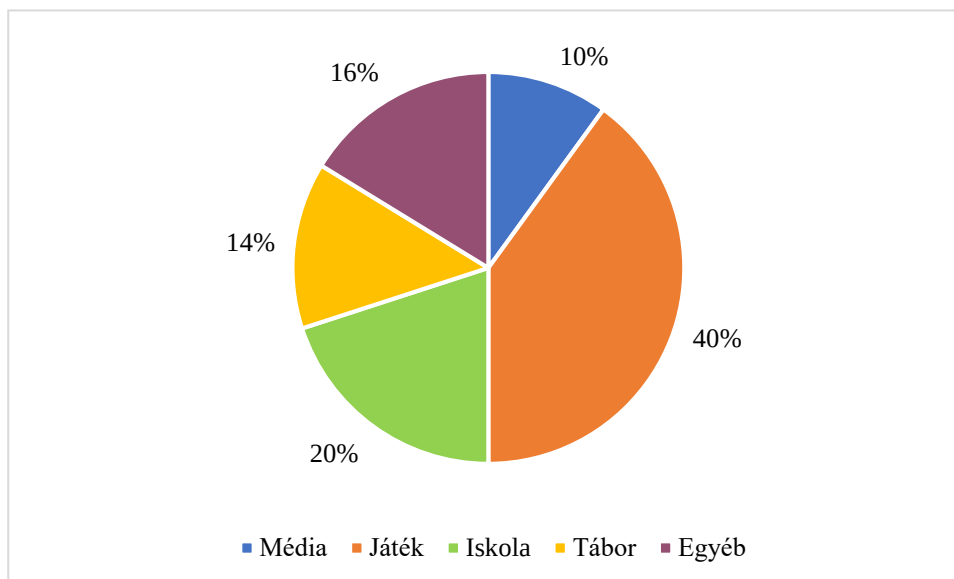
Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

3.3. Spontán megnyilatkozások

Ahogy a kutatás módszertani részében is említettem, már 2022. márciusa óta gyűjtöttem a spontán angol megnyilatkozásokat. A nyolchetes gyakorlatom vége óta (2023.03.10.) nem voltam gyermekek között, így ezt az időpontot mondanám az efféle kutatásom végének. Tehát nagyjából egy év alatt jegyeztem fel ezeket a szavakat.

Az összegyűjtött megnyilatkozásokat öt kategóriába soroltam (2. ábra) annak alapján, hogy milyen helyzetekben hangzottak el. A média részbe azokat a szavakat vettem bele, amelyeket mémekhez (szöveges, mulattató, internetes képek), sorozatokhoz, filmekhez, zenékhez és magához az internetes világhoz, digitális eszközökhöz köthetők. A játékokba minden olyan angol szót beletettem, amit akkor használtak, amikor játékokról volt szó. Az iskola kategóriába azokat az angol szavakat írtam, amelyek kimondottan az iskolához köthetők, és ott is hangoztak el. 2022. nyarán vettem részt egy egyhetes táborban, ahol első, második, harmadik és negyedik évfolyamosokat táboroztattunk. A Tábor kategóriába azokat a szavakat tettem, amelyek ott hangoztak el. Végül az egyéb kategóriába azokat az angol szavakat soroltam, amelyeket máshova nem tudtam besorolni (1. sz. melléklet).

2. ábra: Spontán megnyilatkozások



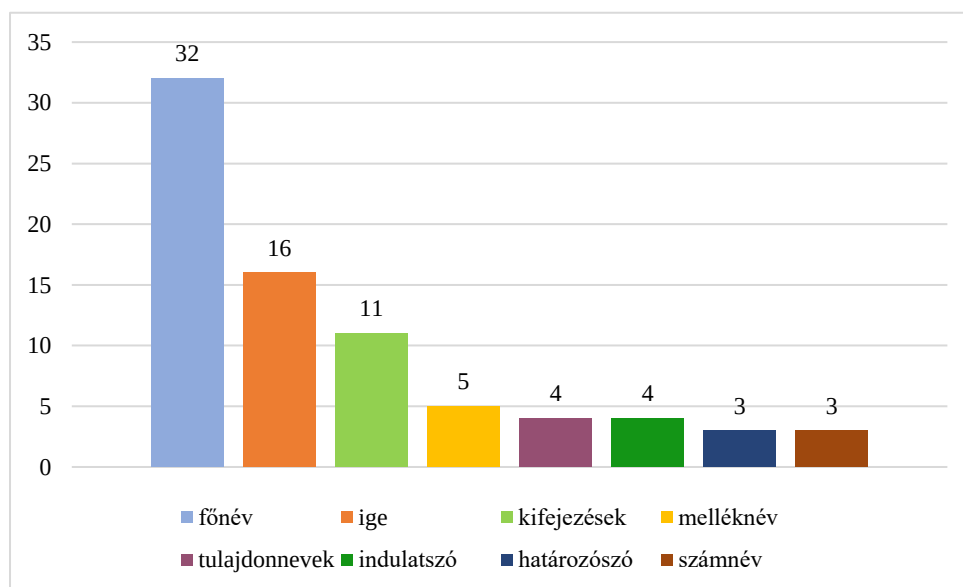
Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Jól látszik a fenti diagramon (2. ábra), hogy csaknem a fele (40%) ezeknek a szavaknak játékokkal kapcsolatos. Sőt, az egyéb kategóriában is vannak olyan szavak, amelyek játékokhoz kapcsolhatók, ám nem abban a kontextusban hangoztak el (1. sz. melléklet).

A 3. ábrán gyűjtöttem össze, hogy az elmúlt egy évben milyen szófajú angol szavakat és kifejezéseket hallottam a gyermekek között. Kimagaslóan a legtöbbször (41%) főneveket helyettesítettek a gyermekek angol szóval. Ezeknek a szavaknak a legnagyobb része (88%) játékokkal volt kapcsolatos. Ezután a második legtöbbet helyettesített szófaj az ige volt. Itt is nagyon magas (75%) a játékokkal kapcsolatos szavak aránya. Végül kifejezésekből volt még többnyire sok, aminek csupán a 18%-a köthető egyáltalán internetes platformokhoz (játék, meme). Ezeken kívül még mellékneveket, tulajdonneveket, indulatszavakat, határozószavakat és számneveket hallottam angolul elhangzani gyermekektől.

Tehát már ekkor felfigyeltem rá, hogy milyen szófajokban a leggyakoribb a magyar szavak angollal való kiváltása. Így arra számítottam, hogy az interjúk során is hasonló arányok fognak megjelenni.

3. ábra: Spontán megnyilatkozások szófajai



Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

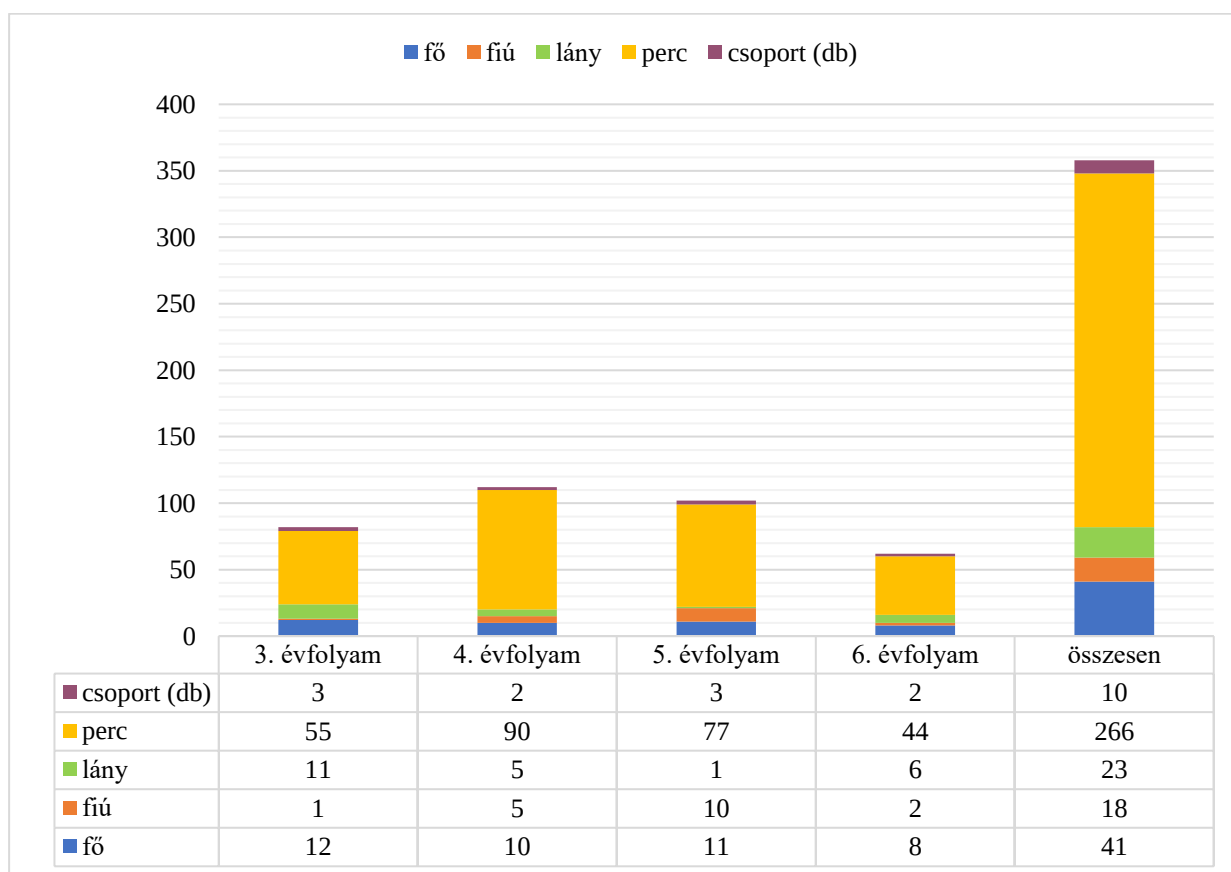
3.4. Interjúk

Az interjúk kérdéseit előre megírtam, és azok mentén haladtam. Ám mivel minden korosztály és minden gyermek más, így minden évfolyamon kicsit mások lettek végül a kérdések, attól függően, hogy merre haladt a beszélgetés.

Az interjúkat kis létszámú (2-5 fő) csoportokban végeztem - az előzőlegben leírtak miatt -, ismerős környezetben, az iskolában, hiszen ez segítette elő, hogy a gyermekek felszabadultabban tudjanak beszélni. Ez teljesült is; akiket nem ismertem eddig, velük is hamar megtaláltam a közös hangot, és jól elbeszélgettünk. Ezek a beszélgetések 12 és 52 perc közötti hosszúságúak voltak. A harmadikassal átlagosan 20 percet beszélgettem, a negyedikesekkel

45-öt, az ötödikesekkel 26-ot, a hatodikosokkal 22-t. Átlagban 26 percesek voltak a beszélgetések. Nagyjából ennyivel is számoltam, hogy ennyi ideig fogunk társalogni. A legkevesebb időt az egyik harmadik évfolyamos csoporttal töltöttem. Őket nem is ismertem, és a felsősök emeletén is történt az interjú. Így kissé kizökkentek a megszokott környezetükből, és talán nem érezték olyan biztonságban magukat. Ettől függetlenül nem gondolom vontatottnak a beszélgetést, ám inkább csak kérdés-felelet jellegű volt. Majd három hatodikos lány volt a következő csoport, akikkel csupán 15 percet beszélgettem, azt is vontatva. Nem játszanak számítógépes játékokkal és digitális tartalmakat sem néznek nagyon. Így az előre feltett kérdéseim nagyját meg sem tudtam kérdezni, spontán kellett kitalálnom más kérdéseket. Náluk csupán két angol kifejezés hangzott el, nem is voltak túl aktívak (4. ábra).

4. ábra: Alapadatok



Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Többnyire elmondható, hogy azokkal a gyermekekkel, akiket ismertem (negyedik és ötödik évfolyam egy része) és jó kapcsolat alakult ki köztünk, önfeledtebbek voltak a beszélgetések. Szinte szünet nélkül beszéltek, egymás szavába vágva, és rendkívül sok angol kifejezést is használtak. Ám mégsem velük tartott a legtovább, hanem egy másik negyedik csoporttal, ahol

egy lány és egy fiú szinte megállás nélkül beszéltek, mindenféle témát felhozva. Ennek ellenére, ahhoz képest, hogy mennyi ideig tartott az interjú, viszonylag kevés angol szót és kifejezést használtak. A harmadikások kicsit visszahúzódóbbak voltak, de itt is volt egy csoport, amelyik nagyon lelkes volt és számos angol szót használt. A hatodikasoknál a második csoport (ahol nem a három lánnyal beszélgettem) is az életkoruknak megfelelően lelkes volt. Egy-egy apró szünet volt, de főként ők is folyamatosan beszéltek, pláne, ha egy közös téma előjött.

IV. Eredmények, diszkusszió

A dolgozatnak ebben a részében mutatom be, hogy milyen eredményeket tárt fel a kutatásom, és ezekből milyen következtetések lehet levonni. Mindenekelőtt le szeretném ismételni szögezni, hogy ezek az eredmények csupán egy iskolában végzett kutatás produktumai, ami egy megyei jogú város mondhatni belvárosi intézménye; tehát nem reprezentatívak.

4.1. Eredmények bemutatása

Először egy pár, a kérdésekre adott összegzett választ mutatok be. A legtöbb csoporttól, miután kiderült, hogy játszanak videójátékokkal, vagy néznek médiatartalmakat (YouTube-ot, TV-t, TikTokot, Netflixet) megkérdeztem, hogy mennyi időt töltenek átlagosan képernyő előtt egy hétköznapi és a hétvégén. Közben kiderült az is, hogy mivel töltik el a legtöbb időt. Az eredmény az lett, hogy minél idősebbek voltak a gyermekek, annál több időt töltenek a képernyő előtt (2. táblázat). Ez alól kissé kivételt képez az ötödik évfolyam, mert ott többen is járnak edzésekre és versenyekre, így nem jut idejük már ilyen jellegű elfoglaltságra. Hétvégén vannak a meccsek általában, így csak annyit mondtak, hogy akkor valamivel kevesebbet játszanak, mint hétköznapi. Ők kiemelték, hogy főleg akkor játszanak, ha van kivel; tehát ez a faktor még inkább redukálja a képernyő előtt töltött időt. Továbbá az is tisztán látszódik a válaszokból, hogy a harmadik osztályosok nagyja nem sűrűn van képernyő előtt, inkább a barátaikkal játszanak. Ám volt egy csoport a harmadik osztályosok közül, akik a többi évfolyamtársaikhoz képest jóval több időt töltenek a kijelző előtt. A negyedik és ötödik évfolyamosok közül szinte mindenki videójátékokkal játszik, míg a hatodik évfolyamosok legfőképp digitális médiatartalmakat néznek, főként Netflixet.

Amit még kiemelnék, az a Family Link nevű alkalmazás. Ez egy szülői kontroll, amivel a szülők meg tudják szabni a gyermekeiknek, hogy hány órát használhatják a telefont/tabletet egy nap. Az alkalmazás utána lezár, és csak a szülői kóddal lehet feloldani. A hatodik osztályosokon kívül minden évfolyamon megemlítették a gyermekek ezt a kontrollt. Volt, akinek tetszett, hogy van, mert így biztosan nem használja túl sok ideig a számítógépet, ám a többség nem lelkesedett érte.

2. táblázat: Képernyő előtt töltött idő

	hétköznap (óra)	hétvége (óra)	főleg mivel töltik el az időt
3. évfolyam	0-1	1-3	TV
4. évfolyam	0,5-2	2-3	játék
5. évfolyam	0,3-1,5	kevesebbet	játék
6. évfolyam	2	szombaton végig vasárnap tanulnak	Netflix, YouTube TikTok

Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Ezután érdekelt az is, hogy milyen tanulónak érzik magukat magyarból és angolból (3. táblázat). Azt szerettem volna ezzel megtudni, hogy van-e összefüggés a gyermekek magyar nyelv és irodalom, illetve angol jegyei és a spontán megnyilatkozásokban megjelenő angol szavak mennyisége között (1. hipotézis). Nem is az volt a legérdekesebb számomra, hogy melyik évfolyam hogyan teljesít, mert szinte magától értetődő, hogy a felsőbb évfolyamon már több és nehezebb a tananyag, több a tantárgy, így a jegyek sem lesznek mindenkinél a legkiválóbbak. Az lepett meg leginkább, hogy – főleg az angol esetében – még ha jó jegyeket is kapnak, mégsem érzik magukat olyan jónak. Az alsó évfolyamon viszont szinte kivétel nélkül mindenki kiválónak tartotta magát mind a két tantárgyban. Ezt a Dunning–Kruger-hatással (4) magyaráznám, ami tulajdonképpen egy kompetenciaillúzió. Eszerint egy olyan illető, aki kevesebbet tud egy adott dologról, hajlamosabb túlbecsülni a képességeit (3. táblázat). Ahogy a kutatás további bemutatásában látszódni fog, a jegyek nem determinálták a spontán angol nyelvű megnyilatkozások számát.

3. táblázat: Magyar és angol eredmények

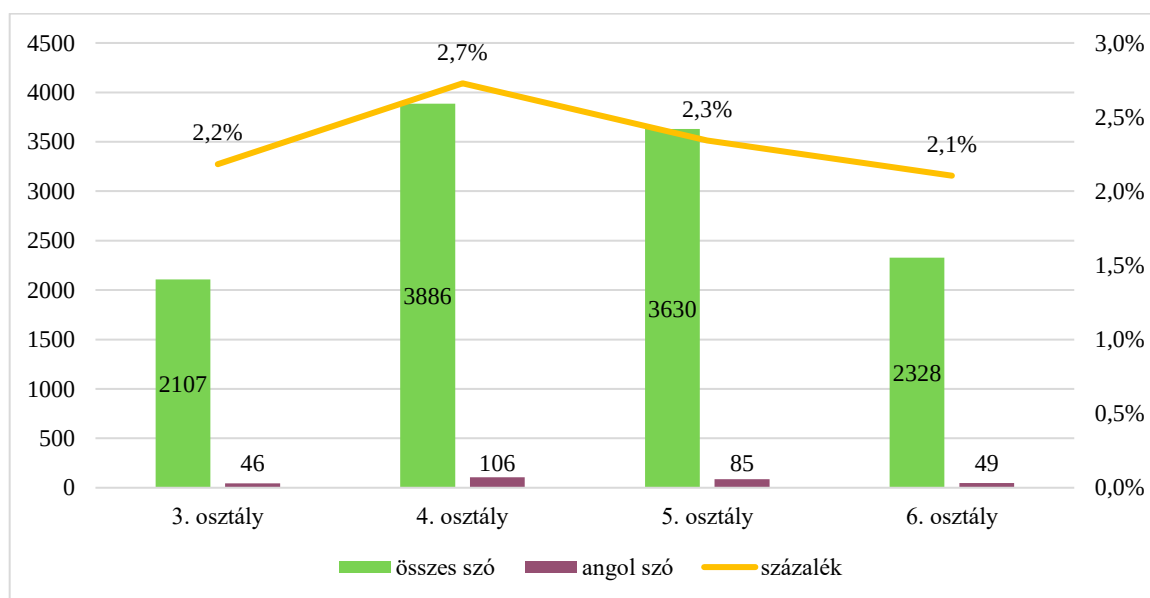
	Magyar	Angol
3. évfolyam	5	5
4. évfolyam	5	5
5. évfolyam	4-5	3-5
6. évfolyam	4-5	5

Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Másodjára azt mutatom be, hogy hogyan aránylik a feldolgozott szöveg szószáma az angol szavak számához (5. ábra). Szeretném leszögezni, hogy az idegen szavak szempontjából releváns szövegrészek összes szószámával számoltam végig az eredmények bemutatása során, és nem az interjúk teljes szószámával, bár a különbség nem számottevő. Az interjúk során hangfelvételt készítettem, amit aztán lejegyeztem; így tudtam kimutatni az összes szószámot.

Az angol szavak 2,1% és 2,7% közötti százalékban tették ki az összes elhangzott és feldolgozott szavak számát. Ezeknek az angol szavaknak a 36% tulajdonnév, játéknév volt (8. ábra), tehát kijelenthetjük, hogy a vizsgált gyermekek arányosan nem használtak sok angol szót. Továbbá az is fontos adat, ahogy azt a spontán megnyilatkozásokban is már bemutattam (2. ábra), hogy ezeknek a szavaknak a zöme játékkal kapcsolatos szó (7. ábra).

5. ábra: Az összes szó és az angol szavak aránya



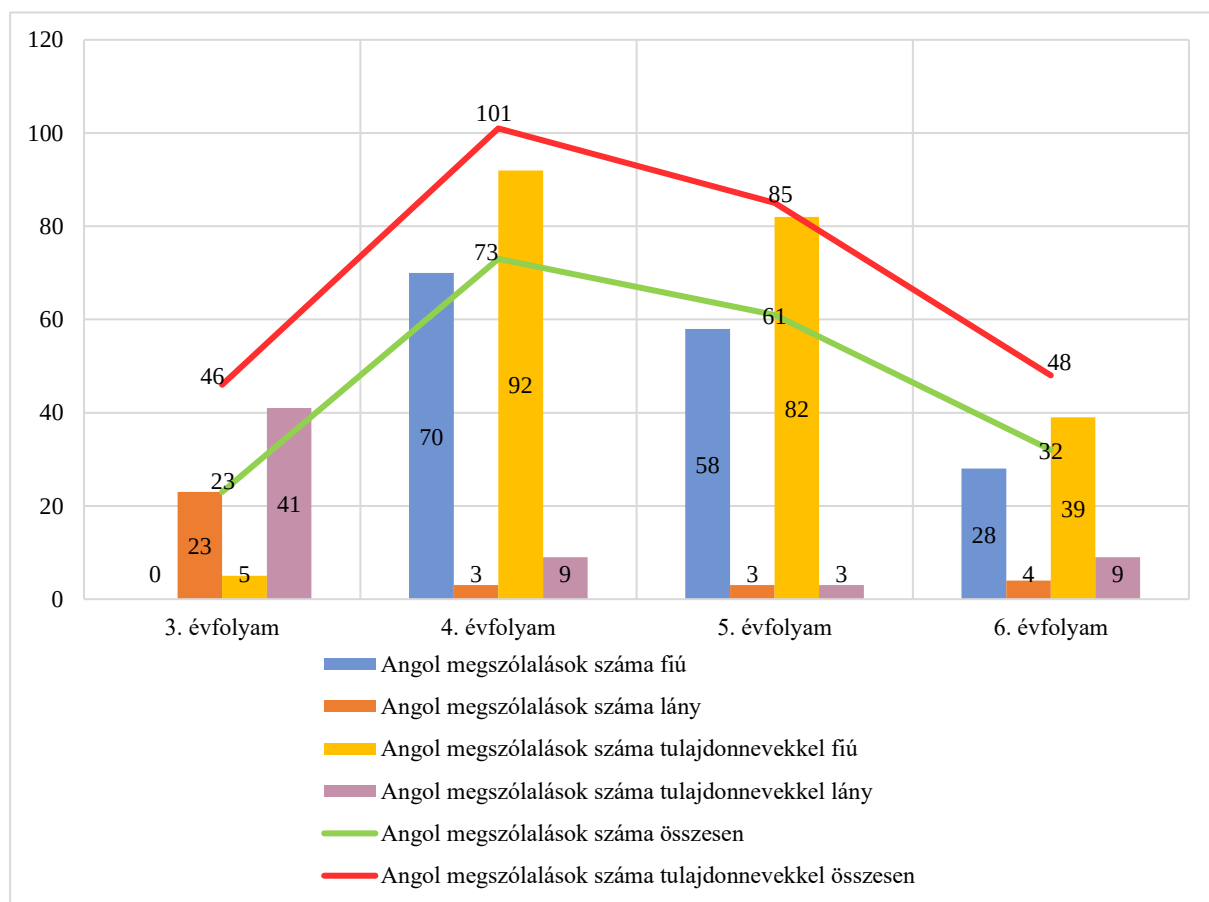
Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Harmadjára azt mutatom be, hogy milyen arányban használtak angol szavakat a fiúk és a lányok (6. ábra). Ehhez fontos figyelembe venni az 1., de főleg a 3. ábrát, hisz a nemek aránya és a beszélgetéssel töltött percek száma is variábilis. Külön számoltam eleinte azon tulajdonneveket a többi szófajtól, amelyek egy játék, film, sorozat vagy karakter nevei, hiszen ezeknek többnyire nincs magyar megfelelője, tehát csak angolul tudták őket kimondani a gyermekek (például: Brawl Stars, Slime, Wednesday). Ám ezek ugyanúgy angolul hangzottak el, és ha a gyermekek nagymamája hallgatta volna a beszélgetést, ugyanúgy nem értette volna ezeket a szavakat, így a kimutatásokba beleszámoltam őket.

Az tisztán látszik a diagramból (6. ábra), hogy a fiúk számottevően több angol kifejezést használtak, mint a lányok. Ám itt megjegyezném, hogy a 23 lányból 11 harmadik osztályos, akik még nem igazán játszanak videójátékokkal. Viszont a tulajdonnevekkel együtt így is csaknem kétszer annyi angol szót használt ez a 11 lány, mint a maradék 12. Itt hozzáfűzném, hogy volt egy harmadik osztályos csoport, ahol négy lány volt, és ők háromszor annyi angol szót produkáltak, mint a másik két csoport.

Ami viszont még érdekesebb, az a negyedik évfolyam, hisz ott fele-fele arányban voltak a fiúk és a lányok, mégis a fiúk jelentősen több angol szót használtak, mint a lányok (átlagban csaknem tizennégyszer többet). Ez amiatt is van, mert ebből az öt lányból csupán kettő játszik videójátékokkal közel olyan szinten, mint az öt fiú. Ahogy a hipotézisemben (2.) is állítottam, az eredmények is azt mutatják, hogy akik többet játszanak videójátékokkal, azok több angol szót is produkálnak.

6. ábra: Angol megszólalások száma

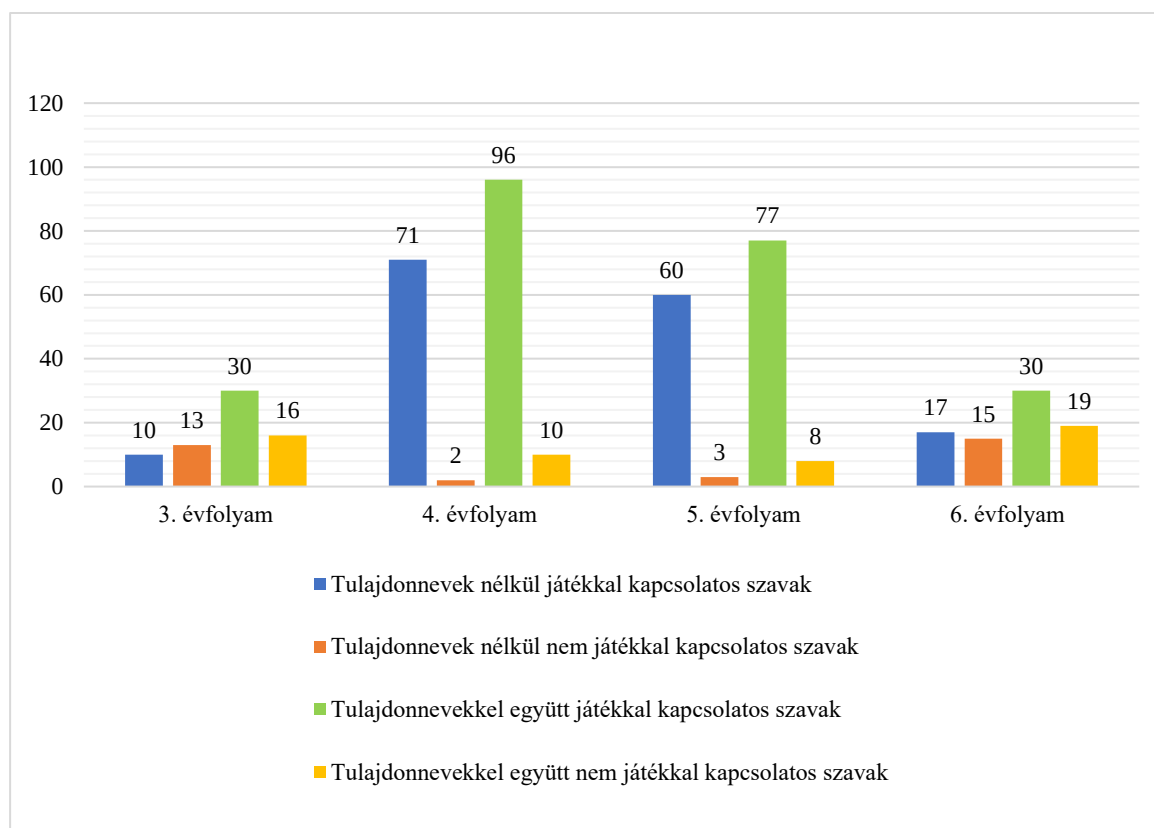


Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Ezt követően azt mutatom be, hogy mennyi szó volt az összes angol megnyilatkozás közül játékokkal kapcsolatos (7. ábra). Itt is külön vettem a tulajdonneveket a többi szófajtól. Különösen jól látszik, hogy azon a két évfolyamon (4. és 5.), ahol a gyermekek sokat játszanak videójátékokkal, mennyi angol szavuk köthető ehhez. Átlagban ez a két évfolyam együtt tizenháromszor több játékkal kapcsolatos angol szót használt, mint nem játékhöz köthetőt. Ezzel szemben a másik két évfolyam együtt (3. és 6.) megközelítőleg csupán másfélszer annyi angol szót használt. Ez a diagram alátámasztja azt a két hipotézisemet (2. és 4.), miszerint azok

a gyermekek, akik többet játszanak videójátékokkal, azok több angol szót is produkálnak, illetve hogy a spontán produkált angol szavak főként videójátékokkal kapcsolatosak.

7. ábra: Játékkal kapcsolatos szavak



Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

A továbbiakban arról fogok írni, hogy milyen szófajokat használtak a gyermekek, illetve, hogy az angol szavak mennyire épültek be a gyermekek nyelvezetébe (8. ábra).

A szófajok vizsgálata során főnévvel, melléknévvel, számnévvel, igével, határozószóval, tulajdonnevekkel, illetve névelővel foglalkoztam. Azért választottam szét a tulajdonneveket a főnevektől, mert ahogy már említettem, ezek főként olyan szavak, amelyeknek többnyire nincs magyar megfelelője. Ezeken túlmenően külön számoltam a kifejezéseket, mivel ott több szófajú szó található egy-egy kifejezésben. Ilyen kifejezés volt például a 'keep inventory', 'of course', 'easy win', 'raging game' vagy épp a 'squad building challenge'.

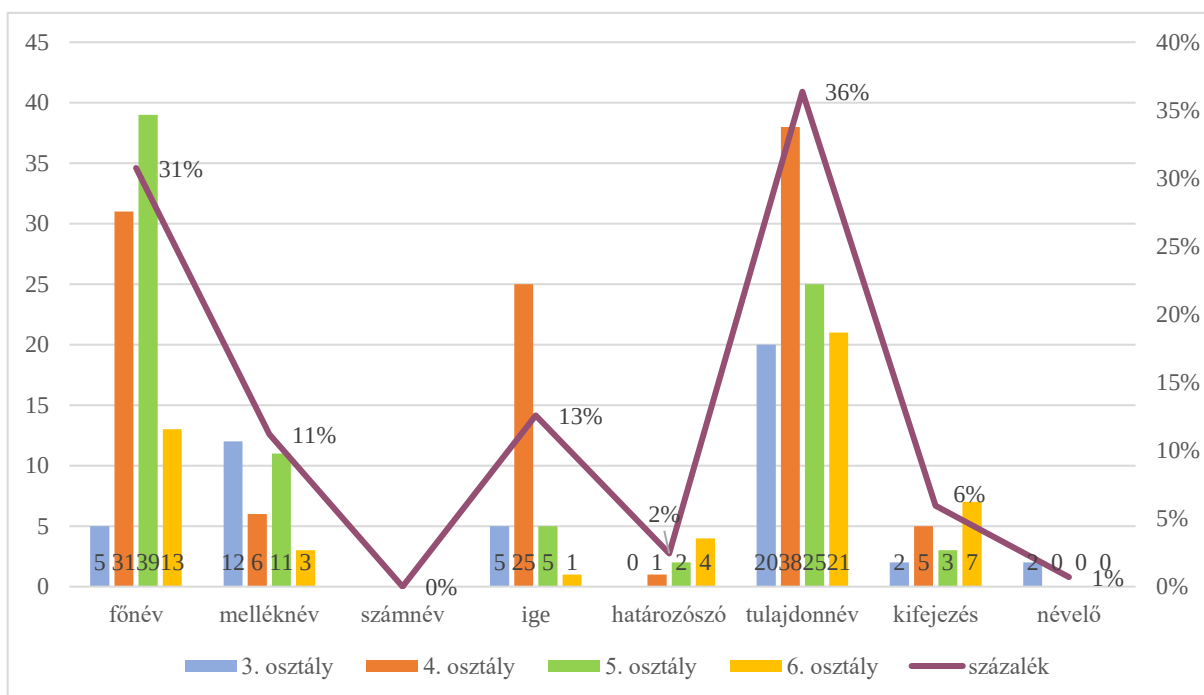
Mivel a spontán megnyilatkozások szófaji vizsgálatánál (3. ábra) az jött ki eredménynek, hogy elsősorban főneveket és igéket helyettesítenek a gyermekek angol szavakkal, így arra számítottam, hogy az interjúknál is hasonló eredményeket fogok kapni. Ám az interjúk során a legnagyobb arányban (36%) tulajdonneveket használtak a gyermekek, nem főneveket (8. ábra). Ebbe beletartoznak a játékok, karakterek, filmek, sorozatok nevei is. Valószínűleg azért törpült

el ez a szófaji kategória a spontán megnyilatkozások során, mert ott csak maguk közt beszéltek, így nem kellett elmagyarázni már egymásnak, hogy mivel is játszanak, és hogyan kell játszani. Az interjúk során ugyanis ekkor használtak a gyermekek kiemelkedően sok tulajdonnevet. Másodikként főneveket helyettessítettek legtöbbször angol szóval, amelyek többsége játékokkal kapcsolatos szó volt, mint ahogy azt az előzetes megfigyelésemnél is megállapítottam (3. ábra). A negyedik osztályosok itt is túlnyomó többségben vannak; majdnem kétszer több angol tulajdonnevet mondtak, mint a harmadikasok. Ezután azért a mellékneveket sorolnám harmadik helyre, mert itt az összes többi évfolyamnál nagyobb fokú a diverzitás; míg az igéknél a negyedik osztályosok kiugró adata miatt lenne az igék csoportja a harmadik helyen. Az ő kiugró adatukat egy sokszor használt ige okozta. Arról beszélgettek és meséltek nekem, hogy melyik játék melyikhez hasonlít, ki kit utánozott le, vagyis kit „kopizott le”. Tehát a „kopi/copy” szó miatt lett náluk kiugró ez az adat. Mellékneveket pedig azért a harmadikasok használtak a legtöbbet, mert a szivárvány színeit mondták el angolul. Meglepő volt számomra, hogy (a kiugró adaton kívül) igét alig használtak, mivel az előzetes kutatásomban (3. ábra) azt mutattam ki, hogy a második leggyakrabban használt szófaj az ige volt.

Érdekes módon számnevet egyik gyermek sem használt különállóan. Csak akkor jelent meg pár számnév angolul, amikor tulajdonnevekről beszéltek (pl.: Six Underground; Ready Player One; Two, three, four players), illetőleg még két kifejezésben (Catch five different Pokemon, first person view). A spontán megnyilatkozásokban is egyszer hangzott el három számnév, visszaszámlálásnál (1. sz. melléklet). Határozószavakat és egyéb névszókat nagyon ritkán használtak. Továbbá névelők csak harmadik osztályban fordultak elő, de ott is a Duolingo nevű nyelvtanulós applikáció miatt, mert ott hallották.

Ami különösképp figyelemfelkeltő, az a harmadik és az ötödik osztály összehasonlítása. A főnevek kivételével (ahol csaknem nyolcszor annyi szót használtak az ötödikesek, mint a harmadikasok), a többi szófajban közel azonos mértékben használtak angol szavakat.

8. ábra: Szófajok



Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

A következőkben a szófajváltásokat (4. táblázat) mutatom be. Ennek a jelenségnek a vizsgálata ezen dolgozat megírásának egyik fő motivációs forrása volt. A szófajváltásokat azért szükséges kiemelni, mert az új szavak létrehozása már egy nagyobb mértékű beépülést feltételez a szókincsbe, hiszen a gyermekek ennek során elkezdik kreatívan használni az idegen nyelvű szavakat. Ahogy Halliwell (2003) tárgyalja, a kreatív nyelvhasználat az, amikor kisgyermekek a limitált nyelvi ismeretekből összeraknak egy új szót vagy kifejezést annak érdekében, hogy megértsék magukat. Jelen esetben a limitált nyelvi ismereteket értelmezhetjük úgy, hogy a gyermekek nem ismerik, vagy az adott helyzetben nem találják meg egyes angol szavak vagy kifejezések magyar megfelelőit, ezért helyettesítik őket angol szavakkal, amelyeket szükség szerint módosítanak is. Amikor az egyének új nyelvet tanulnak felnőtt korban, mondja Halliwell (2003), akkor ők is kreatívan kezdik el használni a nyelvet. Ennek elsődleges oka az, hogy az illető nem tudja az adott nyelvtant vagy szót, tehát valahogy máshogy kell a mondanivalóját közvetítenie. Ez a folyamat egy mélyen belénk ágyazódott kommunikációs ösztön megnyilvánulása.

Az alábbi táblázatba (4. táblázat) rendszereztem évfolyamonként, hogy a megfigyelt gyermekek milyen szófajú angol szavakat milyen szófajúvá képeztek.

4. táblázat: Szófajváltások

	eredeti szófaj	képzett szófaj	gyakoriság
3. évfolyam	tulajdonnév	főnévi igenév	3
	tulajdonnév	melléknév	1
	ige	melléknév	1
	ige	főnévi igenév	1
összesen			6
4. évfolyam	ige	főnévi igenév	2
	ige	határozószó	1
	főnév	ige	1
	főnév	főnévi igenév	1
	tulajdonnév	ige	1
összesen			6
5. évfolyam	ige	főnévi igenév	3
	ige	főnév	1
	melléknév	határozószó	1
összesen			5
6. évfolyam	ige	határozószó	1
összesen			1
Summa	főnév	ige	1
	főnév	főnévi igenév	1
	tulajdonnév	főnévi igenév	3
	tulajdonnév	ige	1
	tulajdonnév	melléknév	1
	ige	melléknév	1
	ige	főnévi igenév	6
	ige	főnév	1
	ige	határozószó	2
	melléknév	határozószó	1
Summa summarum			18

Az alsóbb évfolyamokon (3. és 4.) volt a legtöbb szófajváltás; mindegyiken 6-6, de nem sokkal maradt le az ötödik évfolyam sem. Ami azonban különbözik, hogy a negyedik évfolyamosok szófajváltásai sokszínűbbek: határozószó és főnév is jelen van az ige, a tulajdonnév és a főnévi igenév mellett.

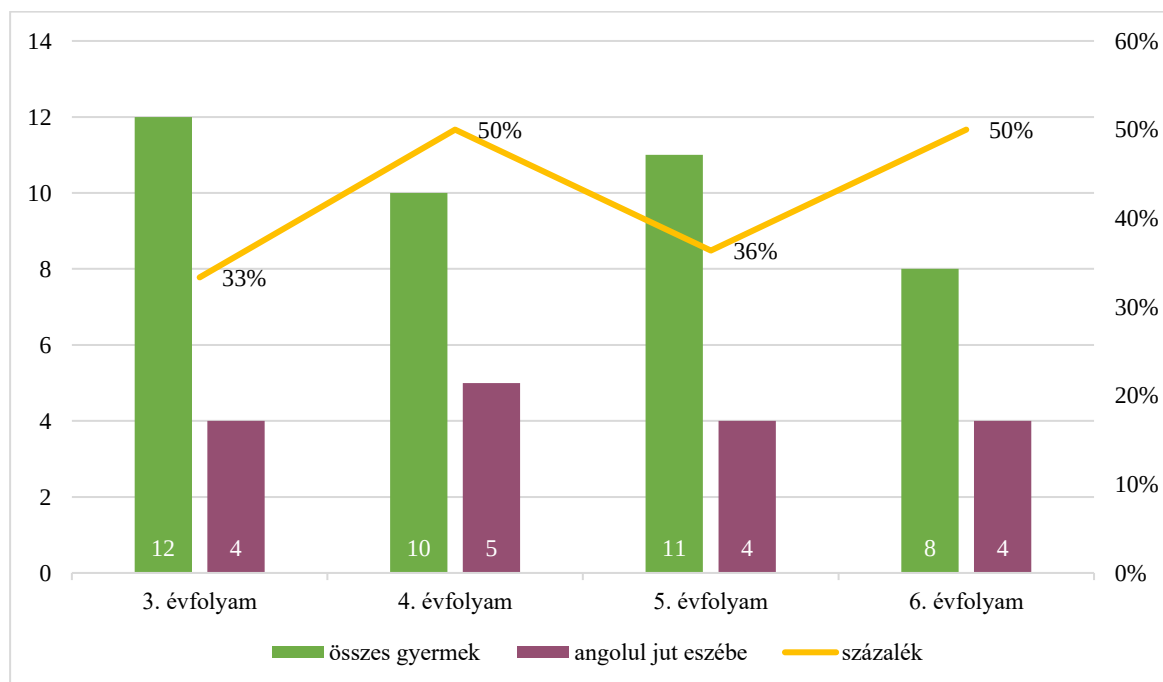
Az összesített „Summa” részben (4. táblázat) ki is emeltem pirossal, hogy mi az a szófajváltás, ami leginkább jellemző volt. Ez pedig nem más, mint igéből főnévi igenév képzése. Ezt azért is fontos kiemelni, mert a hatodik évfolyamon kívül mind a három évfolyamon megjelent ez az igenévi használat. Ilyen szófajváltás például a „craft – craftolni”, „enchant – enchantolni”, vagy épp az „edit – editelni”. A harmadik évfolyamon pedig a tulajdonnévből főnévi igenév képzése volt kimagasló (például: Just Dancezni). Mindent összevetve, a gyermekek legtöbbször főnévi igenévvé képezték át a szavakat, főként igéből és

tulajdonnévből. Összesen 18 ilyen képzett szó van a mintában. A tulajdonnevekkel együtt pedig 286 angol szót használtak összesen a csoportok. Ez azt jelenti, hogy az összes angol szó, amit mondtak közel 6%-a esett át szófajváltáson.

Mindebből azt látjuk, hogy vannak bizonyos szófajok, elsősorban az igék és ige neve (18 szóból 12 ezekbe a szófajokba tartozik), amelyek felülreprezentáltak a szófajváltásban, vagyis a játékokban történő cselekvéseket esetenként angol szavakkal nevezik meg a gyermekek, tehát hajlamosak a játékok során elsajátított idegen szavakat magyar szavakként toldalékolni és használni.

A vizsgálat során az is érdekelt, hogy előfordult-e már a gyermekeknél az, hogy nem jutott eszükbe egy szó magyarul, csak angolul. Habár a hatodikasok kevesebb mint fele annyi angol szót használt a beszédében, mint a negyedik évfolyamosok, mégis ugyanúgy a tanulók felével fordult már elő, hogy csak angolul jutott eszükbe egy szó. A harmadikásoknál itt is ugyanúgy a szívárvány színeire gondoltak, nem általánosságban, mint a többiek (9. ábra). Ennél is elmondható, hogy többnyire azoknak jut eszébe angolul egy szó, akik játszanak videójátékokkal.

9. ábra: Angolul jut eszébe



Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Továbbá azt is megnéztem, hogy van-e valami kapcsolat a családi nyelvi háttér és a spontán angol megszólalások között. Többnyire mindenkinél színes a családi háttér nyelvek szempontjából. Angolul szinte mindenhol tudnak a családon belül, ám a nyelvtudás szintje eltérő. A legtöbb gyermek családjában nem csak egy nyelven beszélnek otthon; említették a

német, orosz, spanyol, olasz, francia, koreai és lengyel nyelveket is. Az angol megnyilvánulások és a családi nyelvi háttér között nem találtam semmiféle korrelációt.

Végül azt is megkérdeztem a gyermekektől, hogy szerintük tanulnak-e ezekből a játékokból és filmekből. Többnyire elmondható, hogy igennel válaszoltak. Főként angol szavakat tanulnak a játékokból, ám a Minecraftern belül megemlézték még a kreativitást és a matematikát is. A filmekből pedig angol kifejezéseket és a kiejtést tanulják.

Bezárólag érdekességként még bemutatnám azt is, hogy milyen egyéb nyelven hangzottak el még szavak (5. táblázat). Kék betűvel írtam azt, ami fiútól, és pirossal, ami lánytól hangzott el.

5. táblázat: Egyéb nyelven elhangzott szavak

szó	nyelv	szó faj
bleu, blanc, rouge	francia	melléknév
пака	orosz	mondatszó
нет, да	orosz	módosítószó
сука влияет	orosz	indulatszó
Guten Tag!	német	mondatszó

Forrás: saját szerkesztés saját adatok alapján

Összesen két fiútól és egy lánytól hangzottak el három másik nyelven (francia, orosz, német) szavak. Ezek nem a játékokhoz köthetők, inkább olyan szavak, melyeket máshol hallottak. Amit a lány mondott, azt egy orosz barátnőjétől hallotta. Főként indulatszavak és mondatszavak hangzottak el.

A játékok hatásának érzékeltetésére szeretnék idézni egy párbeszédet, ami két fiú közt zajlott, miután megkérdeztem tőlük, hogy tanulnak is-e ezekkel a játékokkal.

„Én tanulok. Tehát hogy ha visszatérünk a Pokemon Go-ra, énnekem az angoltudásomat az alapozta meg, hogy négyévesen megkaptam már egy fiókot, és gyakorlatilag amint el tudtam olvasni, így magamba szívtam, mint egy szivacs, a szavakat.” „Ugyanez van nekem a Fortnite-tal, hogy néztem, és mindig vannak ilyen küldetések, és akkor néztem, hogy mi lehet ez, és amikor kipipálta ott fent a sarokban, akkor rájöttem ilyenekre.” „...én szerintem kétszer annyit tanultam akkoriban a Fortnite-ból, mint az angoltól.” Azaz megállapítható, hogy a videójátékokból is lehet angolt tanulni.

A vizsgálat is alátámasztja, hogy a tulajdonneveken kívül 188 angol szót használtak (tulajdonnevekkel 286), vagyis az angol szókincsükre mindenképpen hatással vannak a játékok, sőt a magyar nyelvhasználatra is, mert egyes esetekben magyar szavakat is angol szavakkal helyettesítenek.

4.2. Hipotézisek vizsgálata

Összegezve elmondható, hogy főként a negyedik és ötödik osztályosok játszanak videójátékokkal a megkérdezettek körében. Ők is produkálták a legtöbb angol szót. Így a második hipotézisem beigazolódott, miszerint azok a gyermekek, akik többet játszanak videójátékokkal, több angol szót is produkálnak.

Semmiféle összefüggést nem találtam a gyermek magyar nyelv és irodalom és angol tantárgyakból szerzett jegyei és az angolul történő megnyilvánulások között. Vagyis az 1. hipotézisem is beigazolódott, miszerint nincs összefüggés a gyermekek érdemjegyei és a spontán produkált angol szavak mennyisége között. Többnyire kifejezetten jó érdemjegyeik voltak, tehát akár pozitív kapcsolat is lehet a két változó között. Ám ehhez szükséges további kutatás.

Tizenhét olyan szó hangzott el a 286 angol szó közül, amelyeket a gyermekek más szófajú szóként használtak magyarul. Ez arra utal, hogy ezek a szavak egyre inkább elkezdtek beépülni ezeknek a gyermekeknek az anyanyelvébe. Ezzel az a hipotézisem is beigazolódott, miszerint a spontán megnyilatkozásokban lesznek olyan szavak, amelyek már nagymértékben beépültek a gyermekek szókincsébe.

Ahogy a 7. ábrán is látható, a legtöbb angol szó (81%), ami elhangzott, játékkal volt kapcsolatos. Ebből kifolyólag elmondható, hogy az osztálytermen kívül a gyermekek főként játékokból hallják és tanulják az angol szavakat, hisz azokkal kapcsolatban mondtak a legtöbbet. Ám ehhez az eredményhez azt is hozzá kell fűzni, hogy az interjúkérdések csaknem fele a játékokra fókuszált, tehát ez is hozzájárulhatott ehhez az eredményhez. Ugyanakkor azokban a csoportokban, ahol keveset játszottak videójátékokkal a diákok, az angol szavak aránya alacsony is volt, és a kérdések után sem merült fel, hogy más tevékenység által tanulnának meg új angol szavakat. Összességében így a 4. hipotézisem is beigazolódott, amiben azt állítom, hogy a spontán produkált angol szavak főként videójátékokkal kapcsolatosak.

Továbbá arra is felfigyeltem, hogy nem csak angol szavakat használtak a gyermekek. Az idegen szavak között voltak francia, orosz és német szavak is, holott ezeket a nyelveket nem tanulják, nem is játszanak ilyen nyelveken, és a családon belül sem használják őket.

Végezetül nem találtam egyértelmű összefüggést az életkor és azoknak a szavaknak a mennyisége között, amelyek a gyermekeknek csak angolul jutnak az eszükbe (5. hipotézis).

V. Összegzés

A dolgozatom témája aköré a tény köré épült, hogy az internet térhódításával párhuzamosan az elmúlt években egyre nagyobb hatással van az angol mint idegen nyelv az anyanyelvünkre. Nem csak a felnőttek, de a gyermekek szókincsébe is beépülnek egyes angol szavak – főként a videójátékok és a média okán – amelyek nem az iskolai nyelvoktatás részét képezik.

Hogy körbejárjam a témát, a szakirodalom feldolgozása során először is azzal foglalkoztam, hogy hogyan sajátítjuk el az anyanyelvünket (L1), valamint, hogy hogyan tanulunk meg egy idegen nyelvet (L2). Az elsajátítás és a tanulás hangsúlyos szó, mivel az anyanyelvünket spontán és indirekt módon sajátítjuk el, úgymond magunkba szívjuk. A második nyelvet viszont már (általában) direkt módon tanuljuk. Ilyenkor feltételezhetően egy teremben ülve tanulunk tankönyv és tanár segítségével, és amint vége az órának, meg is szűnik a második nyelvi közeg, visszakerülünk az anyanyelvünkön beszélők közé, tehát javarészt nincs rá alkalom, hogy spontán és indirekt módon tanuljunk a nyelvi órákon kívül.

A dolgozatban ezen túl a szakirodalmak segítségével írtam a játékok tulajdonságairól és fontosságáról, mivel úgy gondoltam, hogy főként a játékok (videójátékok) lesznek az angol szavak fő forrásai, és ez a vizsgálatom során be is igazolódott. Ugyancsak itt írtam a játékok bevonásáról a tanulási folyamatba. Megállapítottam, hogy a digitálisjáték-alapú tanulás és a gamifikáció is azt segíti elő, hogy a gyermekek közelebb érezzék magukhoz a tananyagot azáltal, hogy az általuk szeretett játékok (pl. Minecraft) megjelennek az iskolai közegben, így játszva tanulhatnak. Végül a motiváció jelentőségéről írtam, hogy mi motiválja a gyermekeket a nyelvtanulásra. Az anyanyelv elsajátításakor főként biológiai jellegű a motiváció, mivel kénytelen a kisgyermek beszélni ahhoz, hogy kifejezze szükségleteit. Ezzel ellentétben a második nyelvét tanuló gyermeknek már nincs ilyen késztetése, már nincs benne túlélési kényszer, vagyis nehezebben fogja megtanulni a második nyelvét, mint ahogyan az elsőt elsajátította.

A szakirodalom áttekintése után a kutatásomat mutattam be, amelyben azt figyeltem, hogy hogyan hat az angol mint idegen nyelv a 8–12 évesek anyanyelvére. A kutatásomban feltérképeztem, hogy az angol szavak, kifejezések mennyire épültek be a gyermekek aktív szókincsébe, és hogy milyen hatással vannak a nyelvhasználatukra. A kutatás során az is kiderült, hogy a magyar nyelv „nincs veszélyben”, mivel a gyermekek arányosan nem használtak sok angol szót (átlagosan a beszédük 2,3%-a volt angol szó), és azoknak is a nagy része (36%) tulajdonnév (játék-, karakter-, sorozat-, filmnevek) volt.

Alapvetően három fő kérdés motivált a dolgozatom megírására. Az első, hogy hogyan épülnek be az angol szavak a kisgyermek anyanyelvébe. A második, hogy mennyire van hatással az angol nyelv a nyelvhasználatukra. Végül a harmadik, hogy az angol nyelv befolyásolhatja-e negatívan a gyermekek anyanyelvét. A kutatás során arra a megállapításra jutottam, hogy a videójátékok és a média valóban hatással van az általam vizsgált gyermekek anyanyelvhasználatára, mivel sok angol szót használnak akkor, amikor ezekről a témákról van szó. Ugyanakkor nem találtam semmiféle negatív korrelációt a gyermekek által használt angol szavak mennyisége és a magyar nyelv és irodalom és angol tantárgyak érdemjegyei között, tehát a jegyekre nincs negatív hatással, hogy a spontán beszédükben mennyi angol szót használnak.

A dolgozatomnak pedagógiai megközelítésben az volt a célja, hogy a tanítóknak egy új nézőpontot adjon, és ezáltal elfogadóbbak legyenek a gyermekek iránt nyelvi szempontból. Mivel a tanítóknak az a feladatuk, hogy az anyanyelvet és a szép magyar beszédet tanítsák az osztályukba járó diákoknak, egyes pedagógusoknak nehezebb lehet elfogadni, hogy az angol nyelvnek mekkora hatása van a mai gyermekre. Továbbá az is volt a célom, hogy a tanárok megértsék, hogy leginkább honnan tanulják a gyermekek az angol szavakat az iskolán kívül, valamint hogy ezek az angol szavak hogyan épülnek be a szókincsükbe és a nyelvhasználatukba.

A kutatást ki lehetne terjeszteni más iskolákra is. Különösképp érdekes lenne összevetni egy vidéki kis falu gyermekeit egy budapesti nagyobb iskola gyermekeivel a nyelvhasználat szempontjából. Ezenfelül érdemes lenne tovább kutatni, hogy más nyelvekbe hogyan épül be az angol nyelv ugyancsak kisgyermek nyelvhasználatát tekintve, tehát hogy milyen mértékben vagyunk egy világjelenség szemtanúi. Végül érdekes lenne azt is kutatni, hogy a felnőttek nyelvhasználatába hogyan épül be az angol nyelv.

VI. Irodalomjegyzék

- Balogh Andrea 2017. Digitális játékok az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10(1): 53–63.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=668> (2022.08.26.)
- Bátyi Szilvia – Airi Kemppainen 2022. A második nyelv hatásai az anyanyelvre eltérő nyelvtanulási kontextusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(1): 24–40.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=942> (2023.02.04.)
- Birdsong, David 2004. Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, A. – Elder, C. (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. Malden, MA. 82–105.
<http://file.snnu.net/res/20138/27/8ff10f36-11f9-4615-9ae2-a22700adafbc.pdf>
(2022.12.13.)
- Birdsong, David 2006. Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning* 56(1): 9–49.
http://brainvitge.org/papers/birdsong_age%20nd%20l%20acq%20proc.pdf
(2022.12.13.)
- Bognár Amália 2015. Minecraft a tanításban. *Tanárblog*.
<http://tanarblog.hu/cikk/minecraft-a-tanitasban> (2022. 09. 04.)
- Bowerman, Melissa – Choi, Soonja 2003. Space under Construction: Language-Specific Spatial Categorization in First Language Acquisition. In: D. Gentner, & S. Goldin-Meadow (eds.), *Language in Mind*. MIT Press. 387–427.
https://pure.mpg.de/rest/items/item_59858_3/component/file_532158/content
(2023.01.15.)
- Bódi Dániel 2023. Igaz ez? - Tényleg megtanulhatsz angolul sorozatnézéssel és videojátékkal? *LEET Gaming Magazin*.
<https://leet.hu/2023/01/31/angol-nyelv-nyelvtanulas-videojatek-film-sorozat/>
(2023.02.21.)
- Budai László 2005. Anyanyelv-elsajátítás és idegen nyelv-tanulás. In: Várnai Judit Szilvia (szerk.), *Bárhogy nevezzük... Tulajdonnév a nyelvben és a nyelvészetben*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XLII. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 82–92.
http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/2589/1/82-92_Budai.pdf (2022.06.08.)
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
<https://gateway.ipfs.io/ipfs/bafykbzaceb5eevyynzw6rbwk67gt2vab4gbgej2r6vwlxkicjgavpojxmwrmy?filename=Noam%20Chomsky%20->

- %20Aspects%20of%20the%20Theory%20of%20Syntax%20%281969%29.pdf
(2022.07.20.)
- Clark, E. V. 2003. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge.
[https://ztcprep.com/library/TESOL/First_Language_Acquisition/First_Language_Acquisito_\(www.ztcprep.com\).pdf](https://ztcprep.com/library/TESOL/First_Language_Acquisition/First_Language_Acquisito_(www.ztcprep.com).pdf) (2022.07.10.)
- Csapó Benő 2009. *A tudás és a kompetenciák*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/11274/1/CsapoB_A_tudas_es_a_kompetenciak_OFI_2003_u.pdf
(2023.02.07.)
- Csapó Benő – Nikolov Marianne 2009. The cognitive contribution to the development of proficiency in a foreign language. *Learning and Individual Differences* 19(2): 209–218.
http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/2009_Csapo_Nikolov_CognitiveContribution.pdf (2022.12.13.)
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán 2002. Az általános iskolások idegen nyelv-tanulási attitűdjei és motivációja. *Magyar Pedagógia* 102(3): 333–353.
http://www.magyarpedagogia.hu/archive/mp102_3/csizer-dornyei-language_learning_attitudes_and_motivation_among_primary_school_children.pdf
(2022.12.06.)
- De Bot, Kees – Lowie, Wander – Verspoor, Marjolijn 2007. A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10(01): 7–21.
https://www.researchgate.net/publication/231787985_A_Dynamic_Systems_Theory_approach_to_second_language_acquisition (2022.09.03.)
- Dörnyei Zoltán 1990. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning* 40(1): 45–78.
https://docs.wixstatic.com/ugd/ba734f_0bcac700ff6f4f98a7a73c907b6fb4c9.pdf?index=true (2023.01.26.)
- Dörnyei Zoltán 2003. Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications. *Language Learning* 53(1): 3–32.
https://www.academia.edu/37020201/Attitudes_Orientations_and_Motivations_in_Language_Learning_Advances_in_Theory_Research_and_Applications
(2022.12.06.)

- Ellis, Rod 2004. Individual differences in second language learning. In: Davies, A. – Elder, C. (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing. Malden, MA. 525–551.
<https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/herdina/kursunterlagen/individual-differences.pdf>
 (2022.12.13.)
- Fromann Richárd 2012. *MMORPG / Online játék 2011 kérdőív eredmények*, 7. rész, Szubjektív játékhathatások adatai.
<https://jatekoslet.hu/files/J%C3%A1t%C3%A9kosL%C3%A9t%20Kutat%C3%A1s%202011.%20-%20MMORPG%207.%20SZUBJEKT%C3%8DV%20J%C3%81T%C3%89KHAT%C3%81SOK%20adatai.pdf> (2022.09.23.)
- Fromann Richárd – Damsa Andrei 2016. A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban – A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle* 2016/3-4.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-gamifikacio-jatekositas-motivacios-eszkoztara-az-oktatásban> (2022.10.17.)
- Gardner, Robert C. 2001. Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Zoltán – Schmidt, Richard (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition*. University of Hawaii Press. Hawaii. 1–19.
https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=7MELVJorM6AC&oi=fnd&pg=PA1&dq=gardner+2001&ots=4I84Hlg9AU&sig=cwz_TWEZlZPpkGMx-Zzq9WswBRs&redir_esc=y#v=onepage&q=gardner%202001&f=false (2023.03.20.)
- Halliwell, Susan 2003. *Teaching English in the Primary Classroom*, Longman: London.
- Józsa Krisztián 2002. Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia* 102(1): 79–104.
http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/jozsa_motivacio.pdf (2022.12.06.)
- Klein, Wolfgang 1996. Language acquisition at different ages. In: Magnusson, D. (ed.) *Individual Development over the Lifespan: Biological and Psychosocial Perspectives*. Cambridge University Press. Cambridge. 88–108.
https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/118_1996_Language_acquisition_at_different_ages.pdf (2022.11.12.)
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.), *Pszicholingvisztika* 1–2. Akadémiai Kiadó. Budapest. 593–674.
http://real.mtak.hu/14979/1/14_Kovacs_Gabor_Idegen_nyelv_elsajatitas.pdf
 (2022.07.2.)

- Kozéki Béla 1990. Az iskolai motiváció. In: Kürti Jarmilla (szerk.) *A neveléslélektani kutatások aktuális kérdései*. Akadémia Kiadó. Budapest. 95–124.
- Linck, Jared A. – Kroll, Judith F. – Sunderman, Gretchen 2009. Losing Access to the Native Language While Immersed in a Second Language Evidence for the Role of Inhibition in Second-Language Learning. *Psychological Science* 20(12): 1507–1515.
https://www.researchgate.net/publication/38082650_Losing_Access_to_the_Native_Language_While_Immersed_in_a_Second_Language_Evidence_for_the_Role_of_Inhibition_in_Second-Language_Learning (2023.02.05.)
- Marinova-Todd, Stefka H. – Marschall, Bradford D. – Snow, Catherine E. 2000. Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* 34(1): 9–34.
https://personal.utdallas.edu/~assmann/hcs6367/marinova_todd_marshall_snow00.pdf (2022.12.06.)
- Meisel, Jürgen M. 2004. The bilingual child. In: Bhatia, T. K. – Ritchie, W.C. (eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Blackwell Publishers. Oxford. 91–113.
https://www.researchgate.net/publication/227981523_The_Bilingual_Child (2022.10.15.)
- Nikolov Marianne 2004. Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10(1): 3–26.
https://epa.oszk.hu/03100/03139/00067/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatás_2004_01_003-026.pdf (2022.12.06.)
- Piaget, J. 1970. *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Pintér Annamária 2017. *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press. Oxford.
- Pléh Csaba – Réger Zita 2000. Az anyanyelv elsajátítása, In: Kenesei István (szerk.) *A nyelv és a nyelvek*. Corvina Kiadó. Budapest. 190–209.
<https://docplayer.hu/105308283-A-nyelv-es-a-nyelvek.html> (2022.10.15.)
- Pléh Csaba 2003. Kritikus periódusok a nyelvelsajátításban. In: Pléh Csaba (szerk.) *A természet és a lélek*. Osiris kiadó. Budapest. 92–100.
<https://adoc.pub/queue/pleh-csaba-a-termeszeti-es-a-lelek.html> (2022.12.13.)
- Réger Zita 1990/2002. *Utak a nyelvhez, Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest, második kiadás.
http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf (2022. 09. 28.)
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(3): 9–231.

- https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage (2022.12.04.)
- Skinner, Burrhus 1957. *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts. New York.
- https://www.jstor.org/stable/411334?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents (2022.12.04.)
- Sominé Hrebik Olga 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111(1): 53–77.
- https://www.magyarpedagogia.hu/document/Somine_MP1111.pdf (2022.06.08.)
- Spéderné Négyesi Zsuzsanna 2015. A motiváció jelentése és szerepe az idegen nyelvi órán. In: Bárdos Jenő – Csikósné Marton Livia – Spéderné Négyesi Zsuzsanna – Spiczéné Bukovszki Edit – Tóth Éva (szerk.) *Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: az elmélet és a gyakorlat összehangolása*. Lícium Kiadó. Eger. 33–47.
- <https://docplayer.hu/8254202-Bardos-jeno-csikosne-marton-livia-spederne-negyesi-zsuzsanna-spiczene-bukovszki-edit-toth-eva.html> (2022.12.06.)
- Tough, J. 1985. Acquiring a second language in childhood. *Talk Two: Children Using English as a Second Language*. Onyx Press. London. 15-20.
- https://szelearning.sze.hu/pluginfile.php/67711/mod_resource/content/1/MODULE%201%20READING_Acquiring%20a%20second%20language%20in%20childhood_reading%20%28Tough%29.pdf (2022.12.05.)
- Varga Lajos – Schmercz István – Lükő István – Bosch Márta 2006. *Kutatás-módszertan Bevezetés a pedagógiai induktív kutatás módszereibe és útmutató a szakdolgozat elkészítéséhez*. Közoktatási Vezetők Képzéséért Oktatási és Nevelésfejlesztési Alapítvány. Budapest.
- Whorf, Benjamin Lee 1956. Science and linguistics. In: J. B. Carroll (ed.) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press. Cambridge, MA.
- <https://ia802605.us.archive.org/7/items/languagethought00whor/languagethought00whor.pdf> (2022.06.22.)
- Zakariás Péter 2015. Hogyan taníthatnak a videojátékok? *Modern Iskola*.
- <http://moderniskola.hu/2015/07/hogyan-tanithatnak-a-videojatekok/> (2022.09.20.)

6.1. Internetes hivatkozások

- (1) <https://jelentes.hu/gamer-szotar/sandbox> (2022.09.04.)
- (2) <http://elteonline.hu/tudomany/2015/02/15/facebook-hatasai-es-a-netgeneracio-jelenlete/> (2023.01.26.)

- (3) http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tanulasban_akadalyozott_gyermekek_idegen_nyelvtanitasanak_kerdesei_teljes/321_a_motivci.html (2022.12.06.)
- (4) <https://elemzeskozpont.hu/mit-jelent-dunning-kruger-hatas> (2023.03.29.)

VII. Mellékletek

1. számú melléklet: Spontán megnyilatkozások

Média	Játék	Iskola	Tábor	Egyéb
"Azt hiszi, hogy lefotóztam a chatet" {5.}	"Ez olyan, mint Minecraftban az állatok. A nyúl a bunny, a disznó a pig" {3.}	„London's burning, London's burning, fetch the engines, fetch the engines” {4.}	„One, two, three...Go!” {1.}	"Én hátul akarok chillesen ülni" {4.}
„Azt sem tudod, hogy mi az a Mandalorian.” {3}	"De össze-vissza campelnek" {4.}	„Happy birthday to you!” {1.}	„Cellux, please” {2.}	„Amikor próbáltuk megprankelni az XY-t...” {3.}
„Emotional damage” {3.} (meme-ből)	„Ilyen trapdoorokat kell letenni, arra festményt és csak shiftelve lehet bemenni.” {4.}	Az angol abc-t kezdik énekelni. {3.}	- „Gratulálok!” - „Azt úgy kell mondani, hogy congratulations.” {3.}	„Az OP.” {4.} (overpowered)
„Éppen meghackelem Elon Musk-ot.” {5.}	„Win! Ez egy win! Nyertem!” {3.}	„Hogy itt D. néni, one moment.” {5.}	„Mindjárt beérjük a Noelékat, yes!” {1.}	„Nem, hanem full véletlen őt választja” {4.}
„Tuti egyikőtök sem ismeri a Stay with me c. zenét.” {4.}	- „Milyen más szóval tudjuk mondani a kihívást?” - [...] „Quest” {3.}	- „Legalább a matek legyen meg, mielőtt elmentek.” - „Easybe”. {4.}	„Túléltek! Huu! Gratulálok! Mission completed!” {4.}	„Good night” {5.}
„Giga Chad vagy Super Chad?” {4.}	„Ne ott campeljete!” {3.}	„A tegnapi lecke volt a legeasybb.” {5.}	„Oh my God!” {4.}	„Találd meg az easter egget” {4.}
„Te influencer.” {4.}	„Jetpackező minion” {4.}	„Teamworkben a legjobb.” {6.}	„Oh my God, I'm a genius!” {3.}	„Amúgy tactics” {5.}
„Bugol a TV” {1.}	„Headshot” {3.}	„Ez [az ajtó] most már closed” {4.}	„Aztán go a fürdőbe?” {2.}	„Idespawnolt.” {5.}
	„Kiragel” {4.}	„I'm here.” {4.}		„És van abban 50 darab pack.” {4.}
	„Maximum addig kibannolnának” {4.}	„Hallod G. noob vagy.” {4.}		„Mindjárt kiragelek.” {4.}
	„Aim botol.” {4.}	„I believe I can climb.” {4.}		„Flip a coin.” {4.}
	„B., tegnap meglett a 24. level!” „Tegnap legyőztem egy 168 levelest.”	Elköszöntem tőlük aznapra. - Sziasztok! Holnap jövök! - Bye! {4.}		„Majd velem is tradelhetnél.”

	„Egy <i>cheater</i> volt.” „A legtöbb barátom, aki <i>real player</i> , ő 140-es.” „Mi mentünk egyet <i>squadba</i> .” „Van a jeges <i>boss...</i> ” „Szerintem az én 504 <i>leveles squad</i> os társam legyőzné a <i>cheatert</i> .” {4.} ⁵			
	„A D. még nem <i>readyzett</i> .” {5.}	„És <i>full</i> egyenes vonallal kell,” {4.}		
	„Te tudod, hogy hogyan kell csinálni <i>ender portált</i> ?” {4.}	„Nagyon olyan <i>feelingem</i> volt, hogy ezt fogjuk játszani.” {4.}		
	„Az első <i>gamemet</i> nyertem. Akkor rengeteg <i>quest</i> teljesül.” {4.}	„Mind a két lány hiányzik? Csak mi vagyunk fiúk! <i>Let's go!</i> ” {4.}		
	„Nyitottam négy <i>legendaryt</i> .” {4.}			
	„Az is <i>assault rifle</i> .” {4.}			
	„Ha úgy vesszük, akkor <i>one shot</i> .” {4.}			
	„ <i>Level</i> 80-ason megvan a <i>battle passem</i> .”			
	„Nekem az alap <i>loot</i> ami kell...”{4.}			

fiú mondta

lány mondta

fiú, lány együtt mondta

{... osztályos gyermek}

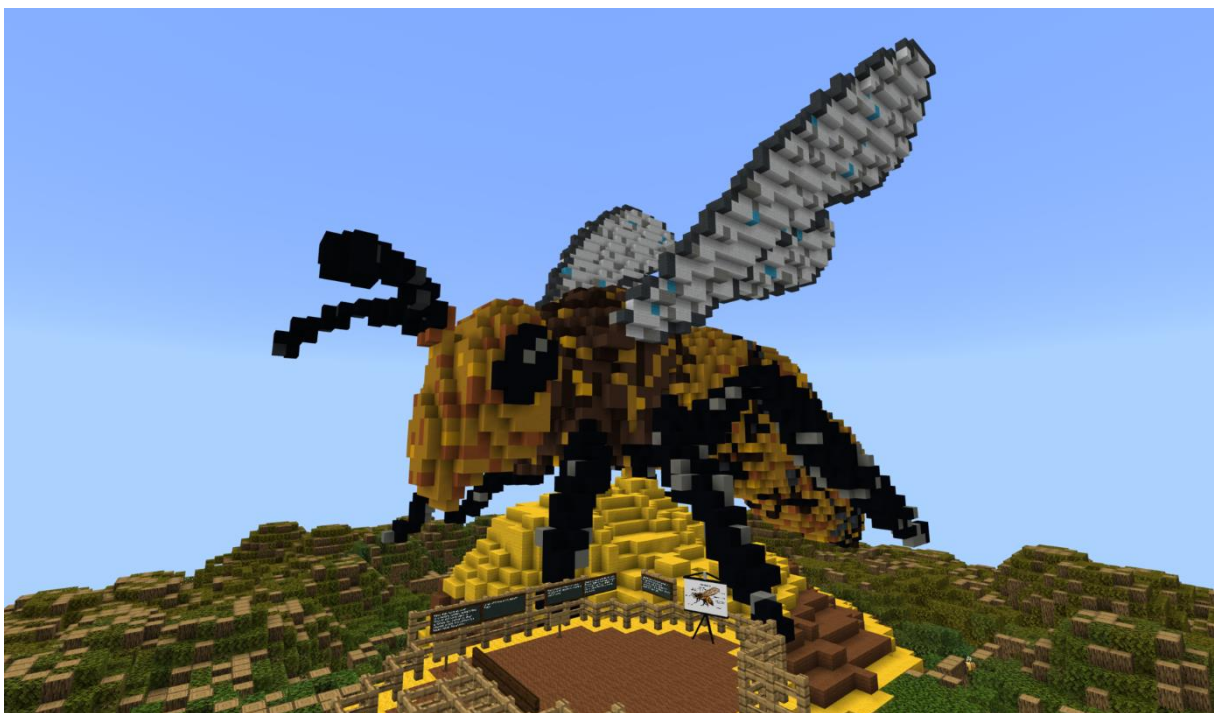
⁵ Ekkor megfigyelője voltam egyik nap reggel (2023.02.13.) egy négy fős beszélgetésnek.

VIII. Ábra- és képjegyzék



1. számú kép

Forrás: <https://education.minecraft.net/en-us/resources/science-subject-kit/chemistry>
(2022.09.04.)



2. számú kép

Forrás: <https://education.minecraft.net/en-us/worlds/build-with-bees> (2022.09.04.)

1. ábra: Nemek és létszámok aránya
2. ábra: Spontán megnyilatkozások
3. ábra: Spontán megnyilatkozások szófajai
4. ábra: Alapadatok
5. ábra: Összes szó és az angol szavak aránya
6. ábra: Angol megszólalások száma
7. ábra: Játékkal kapcsolatos szavak
8. ábra: Szófajok
9. ábra: Angolul jut eszébe

1. táblázat: Az anyanyelv elsajátításának és az idegen nyelv tanulásának különbségei
2. táblázat: Képernyő előtt töltött idő
3. táblázat: Magyar és angol eredmények
4. táblázat: Szófajváltások
5. táblázat: Egyéb nyelven elhangzott szavak