

**Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Psichológia Doktori Iskola
Evolúciós és Kognitív Psichológia PhD Program**

**AZ AFFEKTÍV LEXIKON SZERVEZŐDÉSE ÉS MŰKÖDÉSE KORAI
ÉS KÉSEI SZERBIAI KÉTNyelvű Személyeknél**

Doktori (PhD) értekezés

Grabovac Beáta

Témavezető:

Dr. Deák Anita



Pécs, 2015

TARTALOMJEGYZÉK

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	5
I. BEVEZETÉS: AZ ÉRTEKEZÉS TÁRGYA ÉS CÉLJA	6
II. ELMÉLETI HÁTTÉR	9
II/1. A KÉTNyelvűség JELENSÉGE	9
II/1.1. A kétnyelvűség fogalma és fajtái	9
II/1.2. A kritikus periódus jelensége kétnyelvűeknél, avagy mikor kezdjük el tanulni a második nyelvet?.....	16
II/1.3. A kétnyelvűség kognitív működésbeli előnyei és mentális szótári szintű hátrányai	20
II/1.4. A kétnyelvű mentális lexikon modelljei	24
II/1.4.1. A hierarchikus modell	27
II/1.4.2. A szétsztott konceptuális vonások modellje	28
II/1.4.3. Pavlenko módosított hierarchikus modellje	29
II/2. AFFEKTÍV JELENSÉGEK ÉS AZ AFFEKTÍV LEXIKON	31
II/2.1. Az érzelmek reneszánsza a pszichológiában	31
II/2.2. Az érzelmek két nagy elméleti megközelítése: a diszkrét és a dimenzionális nézőpont	32
II/2.3. Az affektív lexikon és a verbális érzelmi ingerek fajtái	37
II.3. AZ ÉRZELMI FELDOLGOZÁS VIZSGÁLATA EGYNYELVŰ SZEMÉLYEKNÉL	44
II/3.1. Az érzelmek vizsgálata a vizuális modalitáson keresztül	44
II/3.2. Az érzelmek vizsgálata a verbális szinten keresztül	47
II/3.3. Érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat alkalmazó kísérletek egy nyelvéknél	50
II/4. AZ ÉRZELMI FELDOLGOZÁS VIZSGÁLATA KÉTNyelvű SZEMÉLYEKNÉL	55
II/4.1. A nyelvek emocionalitásának elméleti megközelítései	55
II/4.2. Az érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak a kétnyelvűek emlékezetében	61
II/4.3. Az érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak feldolgozása reakcióidő-méréses feladatokban kétnyelvű személyeknél	68
II/4.4. Morális döntéshozatal és igaz/hamis állítások a kétnyelvűek első és második nyelvében	73
II/5. MÓDSZERTANI PARADIGMÁK	76
II/5.1. A kognitív pszichológia klasszikus paradigmája: a Stroop-feladat	76
II/5.2. Az érzelmi Stroop-feladat	79
II/5.3. A szemantikus differenciál	82
II/6. AZ ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI HÁTTÉR ÖSSZEGZÉSE	84

III./1. ELSŐ KUTATÁS: SZAVAK ÉRZELMI ÉRTÉKÉNEK FELDOLGOZÁSA ÉRZELMI STROOP-HELYZETBEN KORAI MAGYAR-SZERB KÉTNYELVŰEK KÖRÉBEN	85
III/1.1. A kutatás célja és hipotézisei	85
III/1.2. Módszerek	86
III/1.2.1. Vizsgálati személyek	86
III/1.2.2. Eszközök	88
III/1.2.2.1. A Beck Depresszió Kérdőív	88
III/1.2.2.2. A Spielberger-féle Állapot- és Vonásszorongás Kérdőív	88
III/1.2.2.3. A Nyelvtörténeti Kérdőív rövidített változata	88
III/1.2.2.4. Az érzelmi Stroop-feladat magyar és szerb változata	89
III/1.2.3. Eljárás	91
III/1.3. Eredmények	92
III/1.3.1. A hibák elemzése	93
III/1.3.2. A reakcióidők elemzése	93
III/1.4. Megbeszélés	94
III/2. MÁSODIK KUTATÁS: SZAVAK ÉRZELMI ÉRTÉKÉNEK FELDOLGOZÁSA ÉRZELMI STROOP-HELYZETBEN KÉSEI MAGYAR-SZERB KÉTNYELVŰEK KÖRÉBEN	98
III/2.1. A kutatás célja és hipotézisei	98
III/2.2. Módszerek	99
III/2.2.1. Vizsgálati személyek	99
III/2.2.2. Eszközök	101
III/2.2.3. Eljárás	101
III/2.3. Eredmények	101
III/2.3.1. A hibák elemzése	101
III/2.3.2. A reakcióidők elemzése	101
III/2.4. Megbeszélés	103
III/3. HARMADIK KUTATÁS: FIGYELMI KONTROLL SZERBIAI KÉSEI KÉTNYELVŰEKNÉL: TELJESÍTMÉNY A KLASSZIKUS STROOP-HELYZETBEN ÉS AZ ÉRZELMI STROOP-HELYZETBEN	105
III/3.1. A kutatás célja és hipotézisei	105
III/3.2. Módszerek	106
III/3.2.1. Vizsgálati személyek	106
III/3.2.2. Eszközök	107
III/3.2.3. Eljárás	108

III/3.3. Eredmények	109
III/3.3.1. A hibák elemzése: érzelmi Stroop-feladat	109
III/3.3.2. A hibák elemzése: klasszikus Stroop-feladat	109
III/3.3.3. A reakcióidők elemzése: érzelmi Stroop-feladat	109
III/3.3.4. A reakcióidők elemzése: a klasszikus Stroop-feladat	110
III/3.3.5. Korreláció	111
III/3.3.6. Utóelemzés	111
III/3.4. Megbeszélés	113
III/4. NEGYEDIK KUTATÁS: MAGYAR ÉS SZERB SZAVAK ÉRTÉKELÉSE A KONNOTATÍV DIFFERENCIÁL SKÁLÁN	116
III/4.1. A kutatások célja és hipotézisei	116
III/4.2. Módszerek	117
III/4.2.1. Vizsgálati személyek	117
III/4.2.2. Eszközök	118
III/4.2.3. Eljárás	120
III/4.3. Eredmények	120
III/4.3.1. Magyar nyelvű eredmények	120
III/4.3.2. Magyar-szerb kétnyelvű eredmények	134
III/4.4. Megbeszélés	145
IV. ÖSSZEFOGLALÁS	148
IV/1. Gyakorlati implikációk	155
IV/2. Nyitott kérdések, újabb kutatások, kritikai megjegyzések	156
FELHASZNÁLT IRODALOM.....	158
MELLÉKLETEK	171

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, dr. Deák Anitának, aki szakmailag nagyon sokat segített a munka elkészítésében: hasznos észrevételeivel, a vitás kérdések megbeszélésével és véleménycserével is gazdagította és jobbította munkám.

Pléh Csaba akadémikusnak hálás vagyok az együttműködésért, a tanácsokért és a közösen végzett kutatómunkáért.

A munka empirikus részének kivitelezéséhez különböző iskolákkal kellett felvennünk a kapcsolatot. A velük való egyeztetések és a felmérések során több tanár is segítette munkám. A kutatások az újvidéki Svetozar Marković Gimnáziumban, a Bogdan Šuput Művészeti Középiskolában és a Mihajlo Pupin Villamossági Szakközépiskolában folytak. Köszönetet szeretnék mondani többek között Csepregi Ibolyának együttműködéséért és feltétel nélküli segítségéért.

A kutatások egy része Újvidéken, az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karán, míg egy másik része a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon, Szabadkán valósult meg. Ezekben az intézményekben a diákoknak, hallgatóimnak és kollégáimnak is köszönöm a részvételt.

Ismerőseimnek és barátaimnak is hálával tartozom azért, hogy az egyes kutatásokba bekapcsolódtak, illetve néha a kutatási személyek toborzásában is segítettek.

Köszönettel tartozom családomnak a mérhetetlen türelemért, lankadatlan biztatásért, az embert próbáló kitartásért és azért, hogy egyetlen pillanatban sem adták fel a belém vetett hitet.

I. BEVEZETÉS: AZ ÉRTEKEZÉS TÁRGYA ÉS CÉLJA

A szerbiai magyar kisebbségi közösség körében a kétnyelvűség és az ezzel járó nyelvváltás a mindennapok szerves része. E közösség kommunikációjában a magyar mint anyanyelv van jelen, a szerb pedig mint a többségi nemzet nyelve és államnyelv szövi át az élet legtöbb szféráját. A magyar nyelv elsősorban Vajdaság területén él, azonban itt is eltérő nyelvhasználati szokások jellemzik a nyelvközösség tagjait. Vannak területek, ahol a magyart és a szerbet felváltva lehet használni, míg másutt a szűkebb és a tágabb szociális közeg egy nyelv használatát teszi lehetővé.

A disszertáció tárgya a kétnyelvű működés és az affektív lexikon vizsgálata a magyar és a szerb nyelv viszonylatában. Az affektív lexikon olyan szavakból áll, amelyek közvetlenül érzelmekre vonatkoznak, illetve, amelyek az érzelmi vonatkozást közvetett módon tartalmazzák és foglalják magukba. Kutatásainkban a szavak egyik fő affektív minőségét a valencia dimenzió adja meg.

A vezérelv az első és a második nyelv emocionalitásának és az érzelmi feldolgozásnak/működésnek a feltérképezése különböző módszerekkel a magyarban mint anyanyelvben, valamint korai és kései magyar-szerb kétnyelvűeknél a magyar mint első és a szerb mint második nyelvben.

A munka tágabb kerete – az affektív pszichológia, a pszicholingvisztika, a nyelvészet, és a kognitív pszichológia eredményeire építve – egy új, huszadik századi kutatási vonalat követ, amely a két- és többnyelvű személyek nyelvi érzelmkifejezését, a nyelvek érzelmi töltését és az érzelmi működést, feldolgozást és észlelést vizsgálja angol nyelvterületen. Célunk, hogy az irányzatot magyar és szerb területekre is beágyazzuk, valamint, hogy egy egészségesebb képet kapjunk a kétnyelvű érzelmi feldolgozásról, szisztematikusan variálva a kétnyelvűség fajtáját a nyelvtudás szintjének, az elsajátítás/tanulás korának és helyszínének változtatásán keresztül.

A disszertáció elméleti része a kétnyelvűség jelenségének általánosabb bemutatásából indul ki, majd az affektív pszichológia jelentősebb témaköreit vázolja fel, kitér a érzelmi feldolgozás és a kognitív folyamatok kísérleti vizsgálataira, de elemzi ezek összefonódásait is. A különböző érzelmi ingerekkel és affektív tartalmakkal dolgozó kutatási eredményeket is bemutatja. Részletes leírást ad a mai érzelmkutatásban gyakran alkalmazott skálázásos és reakcióidő-mérési feladatokról és eddigi alkalmazásukról.

A nyelvi érzelmi reprezentáció, a feldolgozás, a produkció, az értelmezés és az átélés korai és kései kétnyelvűeknél azért jelentős téma, mert az interkulturalitás és a többnyelvűség terjedésével egyre szükségesebb annak tudatosítása, hogy a két (vagy akár több) nyelvet

ismerő/használó személy hogyan észleli és hogyan dolgozza fel az érzelmi jelentésű információt akkor, ha az anyanyelvén, illetve egy második nyelven kerül vele szembe.

Mennyire képes az érzelmi jelentést megérteni és kellő gyorsasággal/sikerességgel feldolgozni? Megfelelően tud-e reagálni az érzelmi töltésű ingerekre, az érzelmi színezetű kommunikatív-információátadó helyzetekre? Szubjektív élménye azonos-e az első és a második nyelvben is?

Az értekezésnek két fő célja van: az egyik, hogy korai és kései kétnyelvűeknél kísérleti módszerekkel megvizsgáljuk az érzelmi Stroop-hatást a két nyelvben, valamint egy újabb kései kétnyelvű csoportban a klasszikus Stroop-hatás jelenségét is az első és a második nyelvben. Az érzelmi Stroop-hatás a negatív információ hosszabb idejű feldolgozását jelenti a semleges szemben. Ezzel a feladattal a negatív információ automatikus feldolgozását akartuk vizsgálni és azt, hogy vajon ez nyelvfüggő-e. A klasszikus Stroop-feladattal azt tudjuk leellenőrizni, hogy az irreleváns információt mennyire vagyunk képesek figyelmen kívül hagyni olyan helyzetekben, amikor ez szükséges.

A másik fő cél arra irányult, hogy a konnotatív differenciál skála segítségével feltárjuk a szerbiai, konkrétan vajdasági személyeknél a magyar és a szerb nyelv érzefogalmainak, érzelmi töltésű és semleges szavainak konnotatív jelentését a valencia, az arousal és a kognitív értékelés faktorhármason és a jelentéshez kötődő esetleges különbségeket a nyelvek viszonylatában egy korai kétnyelvű és egy csak magyar nyelven válaszoló csoportban.

Munkánk jelentősége abban rejlik, hogy az automatikus érzelmi aktivációra irányuló kutatások eddig vagy csak korai vagy csak kései kétnyelvűekkel valósultak meg – néha csupán a domináns nyelv elemzését részesítve előnyben. E hátrányok kiküszöbölése érdekében mi mindkét csoportot bekapcsoltuk vizsgálódásainkba. A kísérletben részt vevő kései kétnyelvűek iskolai, tantermi környezetben tanulták a második nyelvet, míg a korai kétnyelvűek között voltak olyanok, akik vegyesházasságból származtak és születés óta vagy nagyon korán megkezdődött náluk a második nyelv elsajátítása. Továbbá a nyelvtanulás környezetét figyelembe véve olyan korai kétnyelvű személyek is voltak a résztvevőink között, akik kora gyermekkorukban kezdték el tanulni a második nyelvet természetes, tehát nem iskolai környezetben, ami szintén lehetővé tette számukra, hogy a második nyelvet is gyakran használják érzelmi kontextusokban.

A kétnyelvű érzelmi működés problémaköre általában véve egy eddig még sok oldalról feltáratlan terület, melyben az angol és egy második nyelvet használó kutatások dominálnak, magyar és szerb kutatásokat pedig eddig még nem végeztek e témában.

A kutatási kérdések, amelyeket vizsgálatainkkal megcéloltunk a következők voltak:

1. Vajon a korai magyar-szerb kétnyelvű személyek, akik természetes környezetben sajátították el a második nyelvet ugyanolyan sikerességgel és gyorsasággal dolgozzák-e fel a negatív és semleges érzelmi töltésű verbális ingereket az első és a második nyelvükben is?

2. Megjelenik-e az érzelmi Stroop-hatás (hosszabb reakcióidő a negatív, mint a semleges szavakra) a korai kétnyelvű csoportban?

3. Vajon a kései magyar-szerb kétnyelvűek, akik a második nyelvet iskolai környezetben tanulták, ugyanolyan gyorsak és hatásosak-e az érzelmi feldolgozásban a hétéves kor után tanult második nyelvben is, mint anyanyelvükben?

4. Megjelenik-e az érzelmi Stroop-hatás a kései magyar-szerb kétnyelvű csoportban?

5. Vajon kései kétnyelvűeknél az érzelmi- és a klasszikus Stroop-feladaton az interferencia megjelenik-e, van-e a nyelvek között különbség a feladatokon mutatott teljesítményben és azonos nagyságú-e az interferencia az első és a második nyelvben is?

6. Milyen klaszterekbe szerveződnek a különböző érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak a magyar és a szerb nyelvben?

7. Vajon a korai magyar-szerb kétnyelvűek hasonlóan észlelnek, értékelnek-e különböző érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat az első és a második nyelvükben is?

Munkánknak gyakorlati jelentősége is van. Az érzelmi információ általában fontos üzenetet közvetít az információátadó és a fogadó személy között. A nyelv mint közbülső változó humánspecifikus jellemzőnk és nagyon gyakran használjuk e médiumot érzelmeink kifejezésére. Ez azt jelenti, hogy, ha a használt nyelv (anyanyelv vagy második/idegen nyelv) modulálja az érzelemkifejezést, az érzelmi átélést és különbség van a nyelvek emocionalitásában (például az anyanyelvi alaposabb, mélyebb feldolgozás javára), akkor ez nagyban meghatározhatja a mindennapi érzelmi helyzetek értelmezését és a kommunikáció sikerességét is.

A kutatási téma relevanciája, társadalmi indokoltsága annál is inkább nyilvánvaló, mert a mai Magyarországot övező határon túli régiókban a magyar nyelv a kétnyelvűség különféle relációiban él, alakul, fejlődik tovább, illetve veszik el. Ezért hatványozottan fontos a szerb-magyar mellett az ukrán-magyar, szlovák-magyar, román-magyar kétnyelvűségi kutatások fejlesztése és összevető vizsgálata.

II. ELMÉLETI HÁTTÉR

II/1. A KÉTNyelvűség JELENSÉGE

II/1.1. A kétnyelvűség fogalma és fajtái

Két nyelv váltogatása és párhuzamos, napi szintű használata a világ legtöbb országára jellemző, életkortól és társadalmi státustól függetlenül (Grosjean, 2001). Több kutató (Butler, 2013; Kroll & Dussias, 2013) véli úgy, hogy mára már a „több nyelvet használók” normája van jelen a világban, olyan személyeké, akik különböző nyelveken kommunikatív kompetenciával bírnak, e nyelveken valamilyen szintű nyelvtudással rendelkeznek és ez beszélt és/vagy írott formában is kifejeződhet (Butler, 2013).

Ha megpróbáljuk megragadni, hogy pontosan mi is a kétnyelvűség, rá kell jönnünk arra, hogy eddig még nem fogalmazódott meg egy egységesen elfogadott meghatározás. A jelenség összetettsége miatt több kritérium használható a kétnyelvűség fajtáinak leírására: többek között az elsajátítás/tanulás kezdete, az elsajátítás/tanulás helyszíne, a nyelvhasználat gyakorisága, a nyelvtudás szintje, a nyelv társadalmi elfogadottsága/státusa.

A jelenség definiálásakor sokféle kétnyelvűség-értelmezéssel találkozhatunk arra vonatkozóan, hogy mennyire szigorú megszorításokra épül. A tág meghatározásoktól (a definíció például bármilyen szintű nyelvtudást elfogad) az egészen leszűkítettekig (például mindkét nyelvben anyanyelvi szintű nyelvtudás szükséges) terjed a skála (Bartha, 1999).

Wei (2013) egy általánosabb definícióból indul ki, enyhébb kritériumot használ: véleménye szerint kétnyelvű az a személy, aki társalgási helyzetekben sikeresen működik két nyelven.

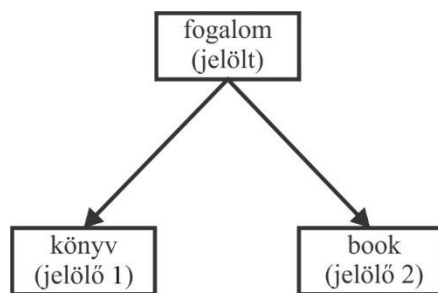
E tág meghatározás mellett a kutatók sok esetben egy konkrétabb, gyakorlati szinten is praktikus és elfogadható definíciót használnak, melyet kutatásaink során munkadefinícióként mi is alkalmazunk. Ezek szerint kétnyelvűnek számít az a személy, aki „a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) rendszeresen használ” (Grosjean 1992-es definíciójának magyar fordítása és bővítése Bartha Csilla által, 1999, 40.).

A kétnyelvűség tehát kutatási kérdéstől, területtől, témától függően több szempontból is megragadható. Hamers és Blanc (2004) például a kétnyelvűség többdimenziós jelenségéből törekedett kiemelni a meghatározó mozzanatokat. Szerintük a kétnyelvűség fontos megkülönböztető jegyei közé az alábbi hat tartozik:

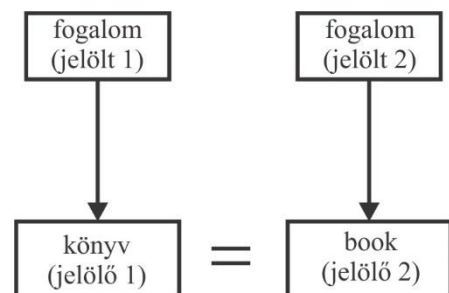
1. a relatív kompetencia (balansz/kiegyenlített vagy domináns/egyenlőtlen kétnyelvű - az elsőben a két nyelv tudásának szintje egyenlő, míg a másodikban magasabb az egyik nyelvben;

a nyelvi dominancia „a könnyedebb nyelhasználatot és lexikális hozzáférést“ jelenti (Pavlenko, 2012, 408.),

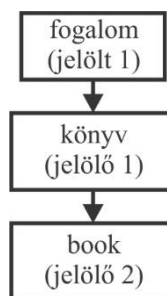
2. a kognitív szerveződés (összetett vagy koordinált kétnyelvűség – az összetettben a két nyelv lexikális egységei ugyanarra a reprezentációs rendszerre képeződnek le, míg a koordináltban a két nyelvnek két külön reprezentációs rendszer felel meg; harmadikként ide sorolható még az alárendelt kétnyelvűség is, amikor a második nyelvet az anyanyelvére építve tanulja a személy [Navracsics, 2007; Bartha, 1999]). E három fajtát illusztrálja az 1. a), b) és c) ábra.



1. a) Összetett kétnyelvűség



1. b) Koordinált kétnyelvűség



1. c) Alárendelt kétnyelvűség

**1. a), b), c) ábra: A kétnyelvűség fajtái a kognitív szerveződés alapján
(adaptálva Navracsics, 2007, 33-34. alapján)**

3. az elsajátítás kora (gyermekkor – lehet szimultán/egyidejű kétnyelvűség vagy szukcesszív, konsekutív/egymást követő kétnyelvűség; serdülőkor – kétnyelvűség; felnőttkori kétnyelvűség),

4. az endogenitás-exogenitás (arra vonatkozik, hogy a második nyelvet beszélő közösség a környezetben jelen van-e: az első esetben igen, míg a másodikban nem),

5. a szocio-kulturális státus: additív-szubtraktív kétnyelvűség (az első esetben mindkét nyelv magasra értékelt és ez pozitív hatással lehet a fejlődésre, a másodikban viszont az egyik nyelv leértékelt és ekkor negatív hatások várhatóak),

6. a kulturális identitás (ilyenkor beszélhetünk monokulturális, bikulturális, második nyelvre akkulturált és anomikus/dekulturált személyről).

Edwards (2013) szerint el kell különíteni a társadalmi, állami szinten megvalósuló kollektív, szociális kétnyelvűséget az egyéni kétnyelvűségtől: míg az első generációkon átívelő és általában tartósan fennmarad, a másodiknál nem feltétlenül történik így a dolog. Többek között megkülönbözteti a receptív/passzív és a produktív/aktív kétnyelvűséget is: az első a másodikkal szemben csak a nyelvi megértésre korlátozódik, míg a második a megértésre és a használatra is. Különbséget tesz még emellett az elsődleges - természetes környezetben és a másodlagos - iskolai környezetben kifejlődött kétnyelvűség között is.

Pavlenko (2012) a nyelvelsajátítás kontextusának nevezi ezt az utolsó, fent említett változót és szerinte ide a közegek különböző fajtái tartoznak: az oktatási (tantermi), a természetes és a kevert környezet (a két előbbi fajta kombinációja) is.

A származásból eredő kétnyelvűség egy újabbban megjelent fajtája a kétnyelvűségnek, s olyan személyekre vonatkozik, akik kisebbségi családban nőttek fel vagy gyermekkori bevándorlók és magas szinten ismerik, használják a többségi nyelvet (Montrul, 2013).

Göncz Lajos (1985, 1999) szerbiai kétnyelvűségkutató pszichológus különböző nézőpontokat összegyűjtve a kétnyelvűség nyolc kritériumát különbözteti meg, amelyek kombinációival meghatározhatóak a kétnyelvűség különböző fajtái (1. táblázat).

KRITÉRIUM	KÖZÖSSÉGI KÉTNYELVŰSÉG
1. A közösség viszonyulása	- additív – hozzáadó (ilyenkor mindkét nyelv elfogadott és párhuzamosan fejlődik) kétnyelvűségi helyzet/ szubtraktív – felcserélő kétnyelvűségi helyzet (itt a nyelvek különböző értékeléséről van szó és az egyik nyelv fokozatos elvesztése van folyamatban)
2. Csoport	- elit (önszántából világnyelv tanulása)/ népi (kisebbségi) (a kisebbségi csoport által tanult többségi nyelv) - egyoldalú (csak a kisebbségi csoport ismeri a többségi nyelvet)/ kétoldalú (a kisebbségi és a többségi csoport is ismeri mindkét nyelvet)
3. Következmény	- hozzáadó/ felcserélő
4. A második nyelv elsajátításának ideje	- korai (óvodáskorban kialakult)/ késői
5. A nyelvek elsajátításának sorrendje	- lingvizmus (szimultán elsajátított)/ glottizmus (szukcesszíven elsajátított)
6. A nyelvek ismeretének szintje	- domináns (az egyik nyelv magasabb ismerete)/ balansz (a két nyelv egyforma ismerete) - receptív (érti, de nem beszél)/ produktív (beszéli is)
7. Szemantikai hasonlóság/különbség	- mellérendelt (független nyelvtanulási források és nyelvrendszerek)/ összetett (azonos források)
8. A nyelvek elsajátításának/tanulásának módja	- „természetes” (a másik nyelv beszélőitől tanulja)/ ellenőrzött/iskolai (instrukcionált, pedagógiai intervenció következménye)

1. táblázat: A kétnyelvűség fajtái Göncz munkája alapján
[forrás: Göncz, 1999, 97., megjegyzés: a zárójelekben levő példák is Göncz könyve alapján kerültek a táblázatba]

A jelen kutatás a szerbiai, vajdasági magyarság kétnyelvűségével foglalkozik, a vajdasági magyarok magyar és szerb nyelvi sajátosságait vizsgálja.

Szerbiában a 2011-es népszámlálás alapján az összlakosság száma 7.186.862, amelyből 5.988.150 szerb és 253.899 magyar ajkú. A vajdasági térségben az összlakosság száma 1.931.809, melyből 1.289.635 (66,76%) szerb és 251.138 (13%) magyar. Szerbiában a magyar az egyik legnagyobb nemzetiség. A megoszlást illetően Újvidék városát figyelembe véve a lakosság összlétszáma 307.760, ebből 241.789 szerb és 12.637 magyar. Szabadka lakosságának létszáma 141.554, ebből 38.254 a szerb és 50.469 a magyar (Lakčević és munkatársai, 2012).

Munkánk szempontjából lényeges szólni arról, hogy a vajdasági kétnyelvűekre milyen nyelvhasználat és nyelvi viselkedés jellemző. Szerbiában és főleg a Vajdaságban élő magyarok a magyar nyelv egy kontaktusváltozatát használják, ami a magyar és a szerb nyelv jelenlétének következménye. Így felvetődik a kérdés, hogy vajon a szerbiai magyarság nyelvhasználata mennyiben különbözik a magyarországitól, a kisebbségi lét és egy második, formálisan elfogadott államnyelv vajon milyen hatással van az anyanyelvi és a második nyelvi tudásra?

A magyar nyelvre vonatkozó standard (magyarországi) és határon túli (a magyar nyelv mint kisebbségi) nyelvváltozatok összevetését egy Ausztriát, Szlovákiát, Ukrajnát, Romániát, Jugoszláviát, Szlovéniát és Magyarországot is felölelő, 1996-os interkulturális terepkutatáson belül végezték el, melyről vajdasági résztvevőként Göncz (2004) számolt be, azzal, hogy könyvében későbbi, ismételt, csak magyarországi és vajdasági mintán végzett vizsgálatokra is kitér, de ezek eredményei nem térnek el a korábbiaktól.

A kérdőíves felmérésben olyan nyelvi változók előfordulási gyakoriságát vizsgálták, amelyeknek a többségi nyelvben van, illetve olyanokat is, amelyeknek nincs párhuzamos megfelelőjük. A nyelvi változóknak ugyanis több nyelvi variánsa létezhet és csupán társadalmi megítélésük eltérő: a standard, elfogadott forma mellett a variáns lehet semleges, többé-kevésbé megbélyegzett vagy idegenszerű a magyarban.

Az összesített eredmények alapján az anyanyelvben és a többségi nyelvben is létező, párhuzamos formákra vonatkozó adatokat figyelembe véve Magyarországra a legjellemzőbb a standard nyelvváltozat használata, melyet a többi ország közül Szerbia (Vajdaság) követ a legszorosabban, de statisztikailag szignifikáns eltéréssel. Azokban a változóknak, melyek a magyar nyelvre jellemzőek és nincs többségi (szerb) nyelvi megfelelőjük, vajdasági vonatkozásban nincs nagyobb eltérés az anyaországi eredményektől (Göncz, 2004).

A vizsgálatban az analitizálódás, a szórend, a felesleges névmások, a kicsinyítő képzők, a helynevek ragjai, a többes szám használata, a hasonlítás és a feminizálás voltak a vizsgált

párhuzamos, egyetemes és egyben kontaktusváltozók (tehát rendelkeztek magyarországi és szerbiai változatokkal is).

A jelen munkában a vajdasági adatközlőkre vonatkozó jellemzőket mutatjuk be, amelyek az analitizáló, feminizáló tendenciában, a hasonlításban, a helynevek ragjában (de ezt nem többségi nyelvi hatással magyarázza a szerző) és a kicsinyítő képzők gyakoribb használatában mutatkoztak meg Magyarországhoz viszonyítva.

A szórendben, a felesleges névmások elhagyásában és a többes szám használatában nem jelentkezt jelentős többségi nyelvi hatás és a vajdaságiak nem különböztek a magyarországi adatközlőktől. Érdekes módon a szerbiai kutatási személyek a felesleges névmások elutasításában a „norma túlteljesítését” (Göncz, 2004, 122.) mutatták - ők a standardot jobban előnyben részesítették, mint a magyarországiak (például a: *Látsz engem?* helyett *Látsz?*).

A továbbiakban a jelentős különbségeket elemezzük, kihagyva a helynevek ragjait mint változót, mivel itt nem nyelvi hatást tételez fel a szerző.

Az analitizálás szétagolást jelent és a nem magyarországi magyar nyelvváltozatok sajátossága. Idegenszerűnek hat a magyarban. Az eredmények¹ szerint a szétagolás jelensége, ellentétben a standard magyar nyelvre jellemző tömörítéstől (például: *tagsági díj* vs. *tagdíj*) az összes régió közül Szerbiára jellemző a legkevésbé, de jelen van.

A feminizálás a nyelvtani nem jelenségéhez kötődik, amely szintén az indoeurópai nyelveknél van jelen (például „női formát” a „*igazgató+nő*”-nél csak akkor szokás használni a magyarban, ha a nemet szeretnénk hangsúlyozni). A nyelvtani nem, amely a magyarban nem létezik, de az indoeurópai nyelvekben igen, szintén hat a magyart mint kisebbségi nyelvet használó vajdaságiaknál. Konkrét példával illusztrálva ez azt jelenti, hogy ha a mondat alanya tartalmaz a nemre vonatkozó információt, akkor a magyar nyelvben nem szokás a –nő utótagot használni, míg az indoeurópai nyelvekben ez elfogadott (például: Az anyám egy középiskolában tanít, ő tehát: *tanár + nő*).

A hasonlítás esetében a standard magyarban a –*nál*, –*nél* toldalék a megszokott, míg a nyelvjárásokban a –*tól*, –*től* is jelentkezik (magasabb *Petinél* vs. magasabb *Petitől*).

A kicsinyítő képzők használata (*kezecskédet* vs. *kezedet*) is a szláv nyelvek jellemzője, így e hatás megjelenése szintén várható a vajdaságiaknál is: a bemutatott eredmények alapján a hét ország közül Vajdaság a negyedik helyen van (például elfogadott a: *bankkönyvecske*).

¹ A példákat Göncz 2004-es könyve alapján mutatjuk be.

Göncznek (2004, 143.) az a véleménye, hogy a régiók közül a vajdaságiak és a magyarországi beszélők közötti különbségek „nem túl nagyok, és valamivel kisebbek, mint más kétnyelvű magyar beszélőközösségek esetében”.

A Magyarországot körülvevő magyarlakta régiókban is folynak kutatások a magyar kisebbségi nyelvhasználattal és az ehhez kötődő (ukrán-magyar, szlovák-magyar, román-magyar) kétnyelvűséggel kapcsolatban. Ukrajnában, Szlovákiában és Romániában sok különböző témával foglalkoznak a kutatók: többek között a nyelvhasználati szokásokkal, a kódváltással, a kódkeveréssel, a nyelvtudás szintjével stb.

Minden régió sajátossága, hogy a kisebbségi nyelv mellett a többségi nyelvet is el kell(ene) sajátítani és általában minden kisebbségi közegben jelen van az a tudat, hogy a gazdasági biztonság megteremtése érdekében az államnyelv ismerete nélkülözhetetlen.

Karmacsi (2007) kérdőíves módszerrel és interjúkkal vegyes házasságból származó kárpátaljai gyermekek nyelvhasználati szokásait vizsgálta, míg Márku (2011) tizenhat évnél idősebb személyekét. Karmacsi (2007) szerint a gyermekek anyanyelv-megtartása akkor a legvalószínűbb, ha a családban a magyar nyelvet használják és ugyanilyen nyelvű iskolába jár a gyermek, míg környezetében a többségi nyelvet hallja. A nyelvvesztés lehetősége pedig akkor a legnagyobb, ha a gyermek többségi környezetben él és többségi nyelven jár iskolába és csak az egyik szülőtől hallja a magyar nyelvet. Márku (2011) eredményei szerint a kárpátaljai magyarok ukrán mint államnyelv nyelvtudása, valamint az orosz mint esetleges harmadik nyelv ismerete is közepes, hetes skálán a 3.3-as értéket éri el. A „soknyelvű kárpátaljai lét” (Márku, 2011, 166.) velejárója, hogy a nyelvi működés munkamegosztáson alapszik, az anyanyelv érzelmi és személyesebb témáknál használatos, míg formális, hivatalos helyzetekben inkább az ukrán vagy az orosz nyelv.

Horváth (2005) a romániai magyar kisebbséggel foglalkozott, szintén kérdőíves módszerrel végzett vizsgálatokról számol be. Az eredmények szerint a romániai magyarok körében családi környezetben a magyar nyelv használatos, habár a fiatalabbaknál növekszik a román nyelv jelenléte is. A kódhasználat, kódválasztás szintjén négy csoportot különített el: 1. a magyar domináns, 2. a magyar domináns román jelenléttel, 3. a magyar és a román közeli arányban és 4. a román domináns csoportot. Az össznépeség negyven százaléka magyar domináns, huszonhét százaléknál beszélhetünk a második esetről, huszonnégy százaléknál a magyar-román közeli arányáról és funkcionális megoszlásról: a magyar a privát szférára, a román a publikus szférára jellemző. A román dominancia körülbelül kilenc-tíz százaléknál van jelen. A kommunikációs helyzetekre jellemző az udvariasságból fakadó kódváltás is.

A szlovák-magyar kétnyelvűséggel járó kontaktushatásokkal többek között Lanstyák (2011) foglalkozott. A szlovákiai magyar nyelvre a kisebbségi helyzetből adódóan jellemző például a nyelvjárásiasság és a fáziskésés. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a magyarországi nyelvújítások nem mindig kerülnek be vagy késéssel kerülnek be a szlovákiai magyar nyelvváltozatba. A szókincs szintjén így az történik, hogy egy új nyelvi elem, fogalom nem kerül be a kisebbségi nyelvbe vagy az is megesik, hogy a többségi nyelvből átvett fogalmat használják a kisebbség tagjai (pl. a kaszinótozás helyett a szlovák-magyar kisebbségi változat az orosztozás).

A szerbiai magyarokra Göncz (1999) szerint a népi/kisebbségi és egyoldalú (a magyar nyelvet általában nem ismeri a többségi nemzet) magyar-szerb kétnyelvűség a jellemző (itt azonban ki kell emelni, hogy az utóbbi években a magyar nyelv státusa valószínűleg felértékelődött).

Elkülöníti a szerbiai lakosság szórvány- és tömbhelyzetben élő csoportjait, mert az élettértől függően is hangsúlyozott különbségek jelentkeznek a két nyelv ismeretének szintjében és a nyelvhasználati szokásokban: az első csoportra a korai, óvodáskori lingvizmus - a nyelvek egyidejű elsajátítása, míg a másodikra a későbbi, iskoláskori glottizmus - a nyelvek egymás utáni elsajátítása a jellemző (Göncz, 2004). Ez a felosztás meghatározó különválást mutat attól függően, hogy melyik városban/ország részben történik a nyelvsajátítás/tanulás, azért is, mert mint a nemzetek megoszlásából fent is láthattuk, a tágabb környezet nyelvhasználati szokásai is eltérőek – Újvidéken a tágabb környezet nyelveként a szerb dominál, míg Szabadkán a magyar és a szerb felváltva használható.

Összegezve, kutatásaink két fő színterének sajátosságai a következők: Újvidékre és környékére jobban jellemző az óvodáskori lingvizmus és formális színtereken a szerb nyelv, míg Szabadkára és környékére inkább az iskoláskori glottizmus és formális környezetben a magyar és a szerb nyelv, ami a két városban élő, magyar és szerb nyelvet használó személyek számbeli megoszlása alapján is várható.

II/1.2. A kritikus periódus jelensége kétnyelvűeknél, avagy mikor kezdjük el tanulni a második nyelvet?

Napjainkban is sok tudóst foglalkoztat a kérdés, hogy mikor kell elkezdni a második nyelv tanulását annak érdekében, hogy magasszintű kétnyelvűséghez vezessen. A korai és a kései kétnyelvűség jelenségének megkülönböztetéséhez kapcsolódóan a mai napig nincs egységesen elfogadott nézet a tanulás startidőpontjáról (Butler, 2013) és a korhatárokról, annak

dacára, hogy számos kutatás irányul éppen e tematikára, hogy milyen különbségekhez vezet a kezdeti időbeli eltolódás.

A kérdéshez szorosan kapcsolódik a Lenneberg által megfogalmazott kritikus periódus hipotézis, amely a gyermekkori agyi plaszticitáshoz és a féltekei specializációhoz köti a nyelvi képességek fejlődését (Pléh, 2011). Kovács (2014, 621.) kritikus periódus definíciója a következő: „a pubertással egy időben a gyermek elveszíti képességét arra, hogy egy nyelvet automatikusan, pusztán a nyelvi inputra támaszkodva anyanyelvi szinten elsajátítson”. Ezek szerint a nyelvi fejlődés minősége megváltozik, ha az első vagy a második nyelv elsajátítása nem kezdődik meg a harmadik és a tizenkettedik év között (Hamers & Blanc, 2004).

Lenneberg elképzelése szerint ez a biológiailag meghatározott időszak a serdülőkorig tart és a serdülőkor után már a jobb agyfélteke nem képes – például sérülés vagy agyfélteke-eltávolítás után - átvenni/helyettesíteni a bal félteke szerepét a nyelvi működés irányításában (Krashen, 1981) - eszerint különböző viselkedések, készségek és képességek tanulása sikeresebb egy bizonyos korai időkereten belül, mint azon kívül. Bialystok és Hakuta (1999) kritikus periódus interpretációja a következő: a nyelv elsajátítására gyermekkorban fogékonyabb az agy, mint felnőttkorban. A kritikus periódus ma elfogadott enyhébb változataként a szenzitív periódus hipotéziséről szokás beszélni, „az egyes nyelvi szinteket különbözőképpen érintő szenzitív életszakaszokról” (Karmacsi, 2007, 37.).

Wei (2013) újabb kutatásokra hivatkozva kiemeli annak lehetőségét, hogy a korai kezdet pozitív hatásai az agyban végbemenő változásokhoz kapcsolódnak: a korai előny ezek szerint a prefrontális kéreg és a kontrollfunkciók fejlődéséhez köthető.

Johnson és Newport (1989) foglalkozott a kritikus periódus és a második nyelv elsajátításának kapcsolatával. A következmények alapján a hipotézis két változatát fogalmazták meg: a gyakorlás és az érés hipotézisét. Mindkét nézet kiemeli a korai nyelvelsajátítás fontosságát, a köztük lévő különbség pedig az, hogy az első szerint, ha egy képességet nem gyakorolunk időben, akkor e képesség fokozatosan eltűnik. A második azt mondja ki, megintcsak, hogy a korai nyelvelsajátítás előnyösebb és hogy az érési folyamatok behatárolják az elsajátítás sikerességét. Johnson és Newport (1989) szerint a két nézet eltérő következményekkel jár a kétnyelvű személyeknél: az elsőben az anyanyelv sikeres elsajátítása után a második nyelv tanulása nem okozhat nehézséget sem a felnőttek, sem a gyermekek számára – mivel a gyakorlás megtörtént. A második nézet szerint csak a gyermekkori második nyelvelsajátítás jár pozitív következményekkel, az anyanyelv korai elsajátítása nem hat a második nyelv későbbi elsajátítására, a gyermekek jobbak mind az anyanyelv, mind egy második nyelv elsajátításában.

Az elsajátítás kora alapján többféle lehetséges felosztása van a kétnyelvűségnek (Hamers & Blanc, 2004; Meisel, 2006). Meisel (2006) a kritikus periódushoz köti a három fajtát, melyet megkülönböztet, azzal a kitételrel, hogy jövődóbeli kutatásokkal ezeket még alá kell támasztani:

1. Az egyidejű kétnyelvűeket, akik három-négyéves korig kezdik el a két nyelv elsajátítását – a kritikus periódus kezdetekor,

2. A gyermekkori kétnyelvűeket, akiknél a második nyelv elsajátítása öt- és tízéves kor között indul – a kritikus periódus fokozatos hanyatlása alatt,

3. A felnőttkori kétnyelvűeket, akik tízéves kor után startolnak a nyelvtanulással (és akik az előző csoportoktól eltérően már rendelkeznek (anya)nyelvi tapasztalattal) – miután a kritikus periódus befejeződött hét-tíz éves kor között.

A kor sokak szerint jelentős szerepet játszik abban, hogy mennyire lesz a későbbi második nyelvi működés hasonló az anyanyelvi beszélőéhez (Johnson & Newport, 1989; Hamers & Blanc, 2004). Sok kutatás a korai, gyermekkori kezdet előnyeit hangsúlyozza a felnőttkorival szemben (Dominguez & Pessoa, 2005; Genesee, 1978; Krashen, Long, & Scarcella, 1979). Johnson és Newport (1989) a nyelvtani tudást vizsgálva azt az eredményt kapta, hogy csak azok a személyek mutattak az anyanyelvi beszélőkkel azonos teljesítményt, akik hétéves kor előtt megkezdték a második nyelv elsajátítását.

Kovács (2014) azonban óvatosságra int a kizárólagos következtetések levonásával kapcsolatban, mivel az anyanyelvi szinthez közelítő, sikeres felnőtt tanulók extrém, de kis számú esetei azért kimutathatóak. Szerinte a “nem kisgyermekkorú (hét évnél idősebb) kezdők tendenciaszerű hátránya kétségtelen tény, de az életkor nem dönt el mindent” (Kovács, 2014, 643.), itt a különböző motivációs tényezőkre és a nyelvérzék hatásaira gondol.

Bialystok és Hakuta (1999) szerint a korai sikerebb nyelvsajátítás alól vannak kivételek. Megesik, hogy a kései nyelvtanulók is ugyanolyan jók teljesítmény szintjén, mint a koraiak. A szerzők megkérdőjelezzik a kritikus periódus létezését a második nyelv elsajátításában, szerintük a különbségek a gyermekek és a felnőttek között más változókból érhetők tetten. Különböző kognitív és nyelvi hatások mellett érdekes és lényeges meglátásuk az, hogy gyermekkori társas környezet elősegíti a sikerebb elsajátítást. Az időhöz és korhoz köthető hatás például, hogy a megismerő rendszer működése hanyatlik, a második nyelv tanulásának formái is korfüggőek (a fiatalabbak gyakran a célnyelvet használó iskolába járnak), a gyermekek nyelvtanulása sok esetben barátokon keresztül is történhet és elnézőbb velük a környezet.

A gyermekkori korai kezdet előnyét Genesee (1978) a tanulással töltött idő mennyiségével és a tanulás színtereivel magyarázza. Gyermekkori kezdettel hosszabb a tanulási idő és a formális és informális környezet is kedvez a tanulásnak, míg a kései nyelvtanulóknál a tanulásbeli eredményesség, hatékonyság a jobb.

De Houwer (2011) hívta fel a figyelmet arra, hogy kevés kutatás foglalkozik a „környezeti nyelvi input” (language input environment) kérdésével, ami arra vonatkozik, hogy a gyermek környezetében az első és a második nyelven milyen tartalmakkal találkozik, mit hall. A szerző szerint a korai második nyelvelsajátítás hatéves kor előtt kezdődik és a két nyelv rendszeres hallásával jár, míg a kétnyelvű első nyelv elsajátításnál (bilingual first language acquisition) már a születéstől megkezdődik a két nyelv elsajátítása.

Kutatásai arra irányultak, hogy megvizsgálja, vajon mitől függ és mi miatt van az, hogy a kétnyelvű első nyelv elsajátításában résztvevő gyermekek között van olyan is, aki nem beszél mindkét nyelvet. Eredményei azt mutatják, hogy a két nyelv használatának valószínűsége akkor a legnagyobb, ha az egyik szülő a kisebbségi és a többségi nyelvet is beszéli, míg a másik csak a kisebbségit (a gyermekek 97%-a mindkét nyelvet beszéli); valamivel kisebb olyan esetekben, ha a szülők mindkét nyelvet használják (a gyermekek 79%-a beszéli mindkét nyelvet) vagy egyik az egyiket, a másik pedig a másikat (a gyermekek 73%-a beszéli mindkét nyelvet), és jóval kisebb, ha mindkét szülő használja a többségit és csak egy szülő a kisebbségi nyelvet a gyermekkel (a gyermekek 34%-a beszéli mindkét nyelvet). A nyelv tanulása nagyban függ a nyelvi input, a bejövő tartalmak gyakoriságától, de hatással lehet még az is, hogy milyen kommunikációs stratégiákat használnak a családban (például megengedett-e, hogy a gyermek a többségi nyelven válaszoljon a szülő kisebbségi nyelven feltett kérdésére).

A szerző ezt azzal magyarázza, hogy a kétnyelvűek beszéde főleg a nyelvi bemenet/input gyakoriságától függ, attól, hogy a gyermek milyen gyakran hallja a nyelveket. Minél gyakrabban beszélnek a gyermekhez, annál biztosabb, hogy beszélni is megtanulja a nyelvet.

Legfontosabb tehát az, hogy a gyermeknek lehetősége legyen arra, hogy hallja a nyelvet különböző közegekben, a szülők beszéde, gyakori meseolvasás és a nyelvtanárok mellett nagyon fontos a társalgás kortársakkal is.

Összegzésként elmondható, hogy a kutatók között nincs megegyezés azt illetően, hogy pontosan hány éves korban a legjobb elkezdni a második nyelv tanulását, de megállapítható, hogy a korai második nyelvelsajátítás általában előnyt jelent a nyelvi működésre nézve. A magas szintű második nyelvi készségekhez a korai tapasztalat mellett szükséges a gyakori spontán és természetes helyzetekben történő nyelvhasználat, különböző közegekben, amely a nyelvtudás szintjének növelését segíti elő.

II/1.3. A kétnyelvűség kognitív működésbeli előnyei és mentális szótári szintű hátrányai

A kétnyelvűségnek a kognícióra gyakorolt hatását Cummins még 1976-ban kiemelte: „küszöb” hipotézise szerint kétnyelvűeknél a nyelvtudás szintje hatással lehet a kognitív képességekre és a kétnyelvűek magas szintű nyelvtudása az első és a második nyelvben kedvezően hathat a kognitív fejlődésre (Skutnab Kangas, 1991 – szerb nyelvű kiadás).

Skutnabb-Kangas munkatársaival (Skutnab Kangas, 1991) továbbfejlesztette e hipotézist, mely szerint a magas szintű nyelvtudás és nyelvi kompetencia a második nyelvben (a magas anyanyelvi tudás mellett) elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy pozitív hatások jelenjenek meg a megismerő folyamatok működésében (az egynyelvűekhez viszonyítva), míg az alacsony szintű nyelvtudás mindkét nyelvben negatív hatásokkal jár.

A kétnyelvűség és a kogníció kapcsolatát vizsgáló első kutatások alapján elterjedt volt az a nézet, hogy a kétnyelvűség negatív hatással van az intellektuális fejlődésre (Peal & Lambert, 1962). Skutnabb-Kangas (Skutnab Kangas, 1991) kiemeli, hogy e kutatásokban sok, az eredményeket moduláló hatást nem ellenőriztek, így például a nemzet, a kort és a szocio-ökonómiai státust ritkán tartották kontroll alatt, valamint a szerző szerint a verbális intelligencia-tesztek nem adnak reális képet a kétnyelvűekről (Skutnab Kangas, 1991). A kétnyelvűség előnyeiről elsőként Peal és Lambert (1962) írt, olyan esetekről, amikor a kétnyelvűek egynyelvűekkel szemben magasabb teljesítményt mutattak verbális és nemverbális intelligencia-teszteken is.

A ma rendelkezésre álló kutatások már egyre differenciáltabb képet adnak a kétnyelvűség különböző hatásairól, melyek közül a következő részben bemutatunk néhány eredményt (összegzésként lásd a 2. táblázatot).

Bialystok, Craik, Green és Gollan (2009) összefoglaló tanulmánya szerint a kétnyelvű működés van, amiben jobb és van, amiben rosszabb az egynyelvűnél. A nyelvelsajátítás folyamata az egy- és kétnyelvűeknél azonos lépésekben és ütemben folyik, de a kétnyelvűek a két nyelvükben általában két kisebb mentális szótárral rendelkeznek – kisebb a szókincsük nyelvenként, mint az egynyelvűeknek anyanyelvükben (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009; Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010). A szavak megnevezése is időigényesebb feladat számukra mindkét nyelvben az egynyelvűekhez viszonyítva, még akkor is, ha magas szintű nyelvtudással rendelkeznek. A lexikális hozzáférés tehát lassúbb a kétnyelvűeknél, mint az egynyelvűeknél - ezt manapság “kétnyelvű hátránnyként” tartják számon (Runnqvist, Fitzpatrick, Strijkers, & Costa, 2013, 253.; Bialystok és munkatársai, 2009).

Kétnyelvű gyermekek szókincsét vizsgálva az eredmények azt mutatják, hogy általában nem minden területen találunk hiányokat: ha csak formális környezetben tanulták a gyermekek a második nyelvet, akkor az iskolai tevékenységhez kapcsolódó szavak mennyisége megegyezik az egynyelvűek szókincsével, míg az otthoni környezethez kötődő szavak száma alacsonyabb az egynyelvű eredményekhez viszonyítva (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010). Ez a nyelv különböző színtereken való használatának fontosságát emeli ki, ahogy arra már De Houwer (2011) is utalt.

Bialystok, Craik és Luk (2008b) ezért hangsúlyozzák, hogy azokban a kutatásokban, ahol egy- és kétnyelvű személyek összehasonlításáról van szó, nem szabad szem elől téveszteni a szókincs nagyságának kontroll alatt tartását.

A beszédprodukciónal foglalkozva Ivanova és Costa (2008) célja egyrészt az volt, hogy megnézzék, vajon a szavak előhívása nehézségekbe ütközik-e kétnyelvűeknél képmegnevezéses feladatban, másrészt, hogy megvizsgálják, hogyan működik a domináns nyelv. Az egynyelvűek jelentősen gyorsabbak voltak a feladat megoldásában, mint a kétnyelvűek akár az első, akár a második nyelvben. A kétnyelvűek gyorsabban válaszoltak a domináns nyelvükben, mint a másodikban és a gyakoribb szavak esetében kisebb volt a gyorsaságbeli különbség az egy- és a kétnyelvűek között, mint a ritka szavaknál. A magyarázat a teljesítménybeli különbségekre és az eredményekre az, hogy a kétnyelvűek még a domináns nyelvüket sem használják olyan gyakran, mint az egynyelvűek.

A kezdeti pozitív-negatív hatásokat mérlegelő ellenpólus még ma is jelen van a kétnyelvűség-kutatásban, azzal a különbséggel, hogy a pozitív hatást hangsúlyozó kutatók tábora egyre nagyobb.

Bialystok és munkatársai (2009) szerint a kétnyelvűek a nyelvi rendszerek közötti napi szintű váltásokon keresztül állandóan igénybe veszik a konfliktusfeloldásra specializálódott végrehajtó funkciókat, amelyek így intenzívebben fejlődnek. Ennek következtében kétnyelvű előnyt találhatunk az irreleváns vagy félrevezető információ figyelmen kívül hagyását igénylő feladatokban, ahogy a szerzők nevezik, az “interferencia elnyomását” igénylő helyzetekben (Bialystok, Craik, & Luk, 2008a, 869.).

Az ilyen, kognitív kontrollt igénylő feladatokon előnyök jelentkeznek a kétnyelvűek javára, amelyet azzal a mindennapi gyakorlással és speciális kétnyelvű tapasztalattal magyaráznak, mely az aktivált nyelvre való odafigyelést és az inaktív/nem kívánt nyelv legátlását igényli és amely így egyben fejlettebb figyelmi működéshez vezet (Bialystok és munkatársai, 2009).

Bialystok, Craik és Luk (2008a) a nyelvi, munkaemlékezeti és végrehajtó működéseket hasonlították össze kétnyelvű és egynyelvű fiatalabb és idősebb csoportoknál, csoportonként 24 személynél. A kutatásban részt vevő személyek húsz év körüli, valamint hatvanhét év körüli egy- és kétnyelvű személyek voltak. A lexikális hozzáférést igénylő feladatokban egynyelvű előnyt találtak. A munkamemóriát mérő feladatokban nem találtak a kétnyelvű és az egynyelvű csoport között különbségeket (kivétel volt ez alól a Corsi-kockás feladat, melyben a fiatalabb kétnyelvűek jobbak voltak a fiatalabb egynyelvűektől). A végrehajtó funkciókat mérő feladatokban a kétnyelvű csoportok teljesítettek jobban olyan esetekben, ahol interferenciát/konfliktust kellett feloldani.

A figyelmi kontroll vizsgálatára többek között a Stroop-feladatot is alkalmazták. A figyelmi kontroll lényege a figyelem ráirányítása azokra az ingerekre, amelyek segítik a feladat megoldását és a zavaró ingerek sikeres mellőzése. A kongruens próbáknál nincs konfliktuskeltő mozzanat, míg az inkongruensek épp a konfliktus miatt nehezek. A fiatalabbak válaszai a kongruens és az inkongruens próbákban is gyorsabbak voltak, mint az idősekéi. A Stroop-hatást a kongruens és az inkongruens próbák megoldása közötti különbségként számolták ki. E hatás ebben az esetben az egynyelvű és az idősebb csoportnál volt nagyobb, ami azt jelenti, hogy e két csoport nem olyan sikeres az irreleváns hatások figyelmen kívül hagyásában, figyelmi kontrolljuk alacsonyabb szintű, mint a kétnyelvű vagy a fiatalabb csoporté.

Bialystok és munkatársai (2009) szerint egy újabb lehetséges előnye a kétnyelvűségnek – melyet még újabb kutatások kell, hogy alátámasszanak - a kognitív hanyatlástól való védelem, például az Alzheimer-kór tüneteinek későbbi megjelenése.

Láthattuk, hogy a kétnyelvűségnek a nyelvi és a kognitív képességekre, főként a végrehajtó funkciókra gyakorolt (pozitív) hatása évek óta foglalkoztatja Bialystokot és munkatársait (Bialystok 2011; Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009; Bialystok, Craik, & Luk, 2008a; Bialystok, Craik, & Luk, 2008b): ők általában a kétnyelvű teljesítményt az egynyelvűhöz viszonyítják, de a kor hatásait is figyelemmel kísérik.

Edwards (2013) szerint a kétnyelvűség és a kogníció interakcióját illetően végkövetkeztetések nem vonhatóak le sem pozitív, sem negatív irányban, de a korábbi kutatásokban kimutatott negatív hatások inkább társas, kulturális, személyen belüli vagy más változók eredményei lehetnek.

	ELŐNYÖK	HÁTRÁNYOK
KÉTNyelvűség	- a végrehajtó funkciók többletfejlődése – fejlettebb figyelmi kontroll/konfliktusfeloldás (Bialystok, 2011; Bialystok, Craik, & Luk, 2008a)	- kisebb szókincs mindkét nyelvben (Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009; Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010)
	- időskori hanyatlás elleni kognitív „védelem“ (Bialystok, 2011; Bialystok, Craik, Green, & Gollan, 2009)	- időigényesebb szóelőhívás mindkét nyelvben (Bialystok, Craik, & Luk, 2008b)
		- a szókincs specifikussága (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010)
	- munkaemlékezet – nincs különbség az egynyelvű és a kétnyelvű csoport között, de további kutatások szükségesek, különböző feladatokkal (Bialystok, Craik, & Luk, 2008a)	

2. táblázat: Példák a kétnyelvűség lehetséges nyelvi és nemnyelvi hatásaira

II/1.4. A kétnyelvű mentális lexikon modelljei

Az elménkben levő mentális szótár a „szavak betűzéséről és hangzásáról, a szófajáról, értelméről és használati szabályairól” tartalmaz információt (Polonyi, 2004, 16.). Két nyelvet ismerő személyekkel kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy vajon a két nyelv hogyan tárolódik az elmében és hogyan aktiválódik a megfelelő működés érdekében, hogyan zárják ki e személyek sikeresen az egyik nyelvet és használják a másikat?

A tárolással kapcsolatos kezdeti elképzelések két egymással ellentétes nézetet fogalmaztak meg:

1. az egységes/integrált, vagy más néven nyelvfüggetlen, megosztott tárolás/rendszer hipotézisét, amelynél mindkét nyelv szavai egy helyen találhatóak és nyelvi „címkéjük” jelzi, hogy melyik nyelvhez tartoznak és

2. két különálló mentális szótár létezését és az ún. független vagy nyelvspecifikus tárolás hipotézisét (Grosjean, 2001; Kroll & Tokowicz, 2005; Dijkstra & van Heuven, 2002).

A nyelvi aktivációt illetően is két fő nézet alakult ki (Dijkstra & van Heuven, 2002; van Heuven, Dijkstra, & Grainger, 1998; Costa, Miozzo, & Caramazza, 1999):

1. a szelektív hozzáférés (vagy csak az első nyelvhez vagy csak a második nyelvhez férünk hozzá) és a

2. nem szelektív, nyelvfüggetlen hozzáférés hipotézise (mindkét nyelv egyszerre aktív). A szelektív hipotézis szerint a kétnyelvűek sikeresen tudják vagy csak az egyik vagy csak a másik nyelvüket aktiválni/legátolni.

A nyelvfüggetlen hozzáférés hipotézise szerint ezzel ellentétben mindkét nyelv szavai párhuzamosan hozzáférhetők nyelvhasználatkor. Bialystok és munkatársai (Bialystok, Craik, & Luk, 2008a; Bialystok, 2011) szerint a kétnyelvűség-kutatók körében ez utóbbi az elfogadottabb.

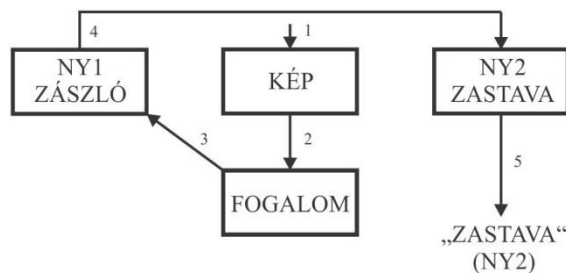
A kérdés komplexitását példázza az is, hogy a nyelvi aktiváció és tárolási felfogások kombinációjából négy újabb hipotézis fogalmazható meg az útvonalról és a tárolásról:

1. Szelektív hozzáférés nyelvspecifikus tárolással,
2. Szelektív hozzáférés, egységes tárral,
3. Nyelvfüggetlen hozzáférés, nyelvspecifikus tárolással,
4. Nyelvfüggetlen hozzáférés, egységes tárral (van Heuven, Dijkstra, & Grainger, 1998).

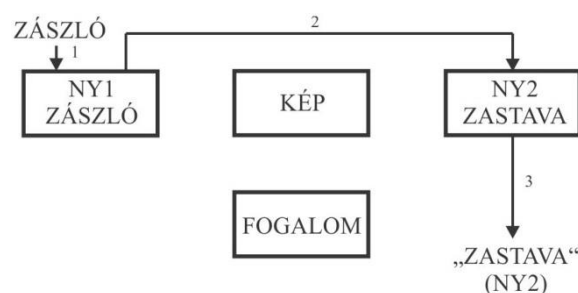
A kétnyelvű mentális lexikonhoz köthető elméletek sok esetben különböző feldolgozási szintekre vagy folyamatokra helyezik a hangsúlyt, ezért merőben különböznek egymástól. A következő részben a ma is aktuális nézetek közül mutatunk be néhányat.

A szavak szerveződését vizsgálva a kétnyelvű mentális lexikonban Potter és munkatársai (1984) két hipotézist fogalmaztak meg, amelyek arra vonatkoznak, hogy a két nyelv között, valamint a fogalmi szinttel milyen kapcsolatok alakulhatnak ki. Nézeteik azóta is sok kutatást inspiráltak, valamint a későbbiekben bemutatásra kerülő hierarchikus modellt is megalapozták.

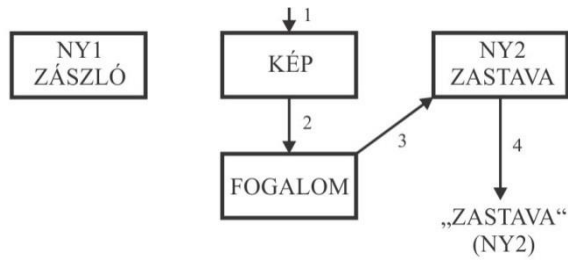
Az első, a szóasszociációs hipotézis (2. a) és b) ábra) azt mondja ki, hogy a második nyelv szavai az első nyelv szavaihoz kapcsolódnak és az anyanyelven keresztül történik a második nyelv szavainak a megértése. A második a fogalmi közvetítés hipotézise (3. a) és b) ábra), amely szerint az első és a második nyelv szavai is közvetlenül egy amodális fogalmi rendszerhez kapcsolódnak (Potter, So, Eckardt, & Feldman, 1984). A két hipotézis általánosítása a 4. a) és b) ábrán látható.



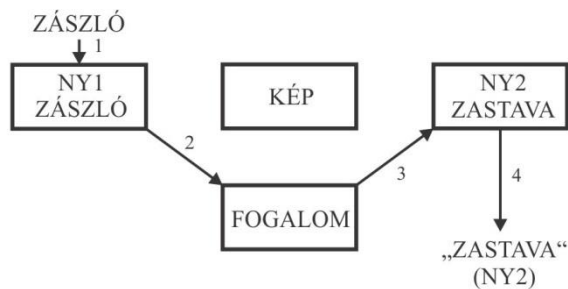
2. a) ábra: Képmegnevezés a szóasszociációs hipotézis szerint (adaptálva Potter, So, Eckardt, & Feldman, 1984 alapján)



2. b) ábra: Fordítás a szóasszociációs hipotézis szerint (adaptálva Potter, So, Eckardt, & Feldman, 1984 alapján)

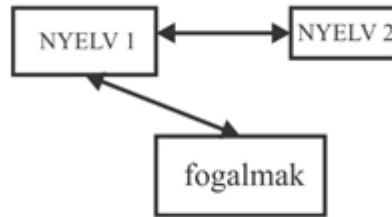


3. a) ábra: Képmegnevezés a fogalmi közvetítés hipotézise szerint (adaptálva Potter, So, Eckardt, & Feldman, 1984 alapján)

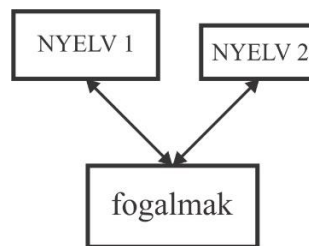


3. b) ábra: Fordítás a fogalmi közvetítés hipotézise szerint (adaptálva Potter, So, Eckardt, & Feldman, 1984 alapján)

A szóasszociációs hipotézis szerint a második nyelv mindig csak az első nyelvhez kapcsolódva és ennek alárendelődve működik, míg a fogalmi közvetítés szerint a második nyelv önálló funkcionálása is lehetséges. Az első esetben mindig „közvetít” az anyanyelv, ha a második nyelvet használjuk, míg a másodikban a második nyelv szavai és a jelentés között közvetlen kapcsolat létesül (Kroll, Michael, Tokowicz, & Dufour, 2002). Amikor a személyek fogalmi közvetítést használnak a feladat megoldására, mindig sor kerül a fogalom aktiválására az amodális fogalmi rendszerből.



4. a) ábra: A szóasszociációs hipotézis (Heredia & Brown, 2013 adaptációja Kroll & Stewart, 1994 alapján)

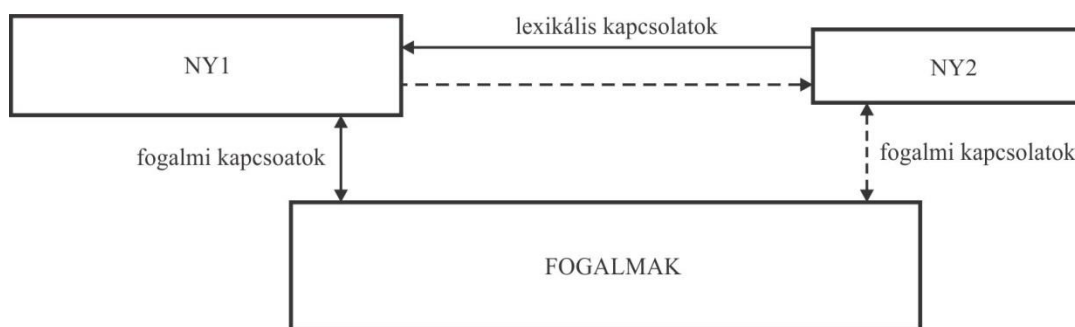


4. b) ábra: A fogalmi közvetítés hipotézise (Heredia & Brown, 2013 adaptációja Kroll & Stewart, 1994 alapján)

II/1.4.1. A hierarchikus modell

Kroll és Stewart (1994) Potterék munkájára építve egy hierarchikus modellt alakított ki, amelynek újdonsága, hogy kétirányú és erősségben változó, aszimmetrikus kapcsolatokat tételez fel a két nyelv között: az első nyelv és a fogalmi rendszer kapcsolata intenzívebb, mint a fogalmi rendszeré és a második nyelv. A második és az első nyelv között közvetlen lexikális kapcsolatok is kialakulnak. A modell szerint az első nyelvnek szorosabb a kapcsolata a fogalmi rendszerrel, mint a másodiknak, míg a második nyelvnek erősebb a kapcsolata az első nyelvvel, mint fordítva, mivel a tanulási szakaszban a második nyelv az elsőre épül. A modell szerint a nyelvtanulás során és után az egyenlőtlen kapcsolatok nem tűnnek el akkor sem, ha idővel, a nyelvtudás megszilárdulásával a fogalmi és a második nyelvi lexikális szint között kialakul a közvetlen kapcsolat (Kroll & Stewart, 1994, 5. ábra).

A modell előnye, hogy dinamikus, végigköveti a nyelvtudás növekedésével bekövetkező nyelvi működésbeli változásokat és fejlődést: a nyelvtudás szintjének emelkedésével a második nyelv és a fogalmi rendszer közötti kapcsolat egyre erősödik, mígnem a második nyelv szavai is közvetlenül aktiválják a jelentést (Kroll, Van Hell, Tokowicz, & Green, 2010).



5. ábra Kroll és Stewart hierarchikus modellje (adaptálva Kroll & Stewart, 1994 alapján)

II/1.4.2. A szétsztott konceptuális vonások modellje

De Groot és kollégái (Kroll & Tokowicz, 2005, 6. ábra) a jelentés szintjével foglalkozva a különböző nyelvekhez kötött megosztott vagy eltérő jelentést is lehetségesnek tartják fordítási ekvivalenseknél, amely a szavak típusától is függ (például attól, hogy absztrakt vagy konkrét szavakról, érzelemfogalmakról van-e szó). A modellben a két nyelv különálló lexikonjaihoz kötődik a szemantikus rendszer, amely egy egységes tára a vonásoknak.

Heredia és Brown (2013) szerint e modell a konceptuális rendszer szó szintű reprezentációival foglalkozik. A fent említett eltérő szótípusok esetében minél hasonlóbb két fogalom jelentése, annál több megegyező jelentéselemmel fog rendelkezni. A jelentés reprezentációja a kétnyelvű emlékezetben például szóasszociációs módszerrel térképezhető fel.

A szétsztott vonások modellje a jelentésbeli különbségek magyarázatára nagyon alkalmas elméleti kiindulópont, különböző nyelvek azonos szavainak hasonlóságait és különbségeit mutatja ki. A két nyelv szavai, a fordítási megfelelők abban különbözhetnek, hogy hány azonos, átfedésben levő vonással rendelkeznek. Az absztrakt szavak az eddigi eredmények alapján például kevesebb átfedésben levő jellemzővel rendelkeznek a két nyelvben, mint a konkrét szavak. Például a spanyol „amor” és az angol „love” között egy különbség az, hogy a spanyolban élőség szintjén élettelen tárgyakra, az élőlények közül pedig állatokra nem használható a szó, míg az angolban igen (Heredia & Brown, 2013).

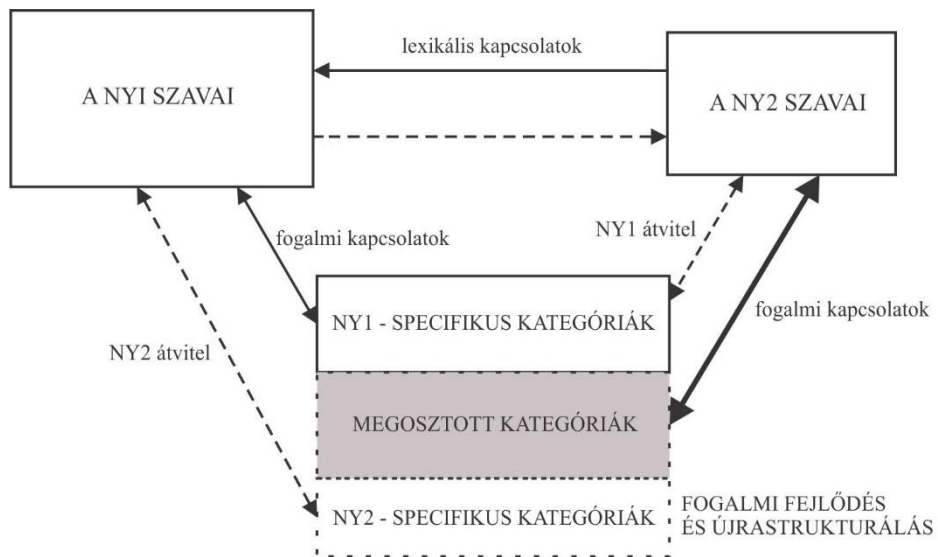
A jelentésbeli különbségekre fókuszálva a modell megfelelő kiindulópontot ad a nyelvközi, de a kultúrközi kutatások végzésére is.



6. ábra: A szétosztott vonások modellje (adaptálva Kroll & Tokowicz, 2005 alapján)

II/1.4.3. Pavlenko módosított hierarchikus modellje

Pavlenko (2009) kutatásainak célja a nyelvek közötti jelentésbeli és fogalmi átfedések és különbségek feltárása. Modelljében Kroll és Stewart, valamint de Groot és munkatársai fent bemutatott nézeteire épít (7. ábra). Véleménye szerint a két nyelv egy olyan összetett és többszintű fogalmi/konceptuális rendszerhez kapcsolódik, amelyben vannak teljesen átfedésben levő, részben átfedésben levő és teljesen nyelvspecifikus reprezentációk is. Példa a teljesen nyelvspecifikus egységre a „frusztráció” fogalma, amelynek sok nyelvben nincs megfelelője (és sok nyelv kölcsönszóként átveszi ezt a szót). Az átfedésben levő fogalmi reprezentációknak két fajtája van, amelyek közül az egyik az egynyelvű beszélő szóhasználatához igazodik teljesen vagy részben, míg a másik csak a kétnyelvű személyeknél van jelen és eltér az egynyelvű használatától. Ez az utóbbi konkrétan olyan helyzeteket jelent, amikor egy szót az első nyelvből a második nyelv nyelvi kategóriái szerint használnak a kétnyelvű személyek, vagy fordított esetben a második nyelv szavait az első nyelv szabályai szerint használják – ez a fogalmi átvitel a második nyelvből, valamint a fogalmi átvitel az első nyelvből. Az első nyelvből a fogalmi átvitelre példa az orosz tanuló angol személyek nyelvhasználatára: ha oroszul beszéltek érzelmeikről, az anyanyelvükre, az angolra támaszkodva állapotokat fejeztek ki az oroszban használatos folyamatot kifejező szavak helyett (Pavlenko, 2008).



7. ábra: Pavlenko módosított hierarchikus modellje (adaptálva Pavlenko, 2009 alapján)

II/2. AFFEKTÍV JELENSÉGEK ÉS AZ AFFEKTÍV LEXIKON

II/2.1. Az érzelmek reneszánsza a pszichológiában

Az 1980-as években megjelent affektív forradalom óta az „érzelmek újrafelfedezésével” (Pataki, 2004, 15.) sok olyan pszichológiai vizsgálat született, amely különböző affektív jelenségekkel és az érzelmi információ átélésével, feldolgozásával foglalkozik (Pataki, 2004; Forgas, 2003).

Az érzelmek pszichológiai vizsgálata hosszú ideig háttérbe szorult a behaviorista és a kognitív nézőpont dominálásának időszakában (Bányai, 2013; Pléh, 2013). Az utóbbi években azonban az affektív pszichológia egy rohamosan fejlődő területté vált. Sok kutató felismeri az érzelmi szféra jelentőségét: így például Paul Ekman (2007) szerint érzelmek akkor keletkeznek, ha „a jóllétünk szempontjából valami fontos esemény zajlik”, Silvan Tomkins kiemeli, hogy „minden fontos döntésünkre érzelmeink készítetnek bennünket” (idézi Ekman, 2007, 22.), Mehrabian (1996) egyenesen azt állítja, hogy az érzelmek kapcsolják össze a különféle ingereket a viselkedéssel, ami azt jelenti, hogy az érzelmek az emberi élet minden szférájában jelen vannak és alakítják azt.

Az érzelem jelenségének egyik legújabb definíciója több komponens összetett egymásra hatását hangsúlyozza: „Az érzelem egymással kölcsönösen összefüggő és összehangolt – szubjektív, vegetatív, kifejezésben, kognitív kiértékelésben, gondolkodási és cselekvési tendenciában, valamint nyílt vagy kognitív aktivitásban bekövetkező – változások viszonylag rövid lefutású komplex rendszere, ami elősegíti, hogy a szervezet a számára jelentős külső vagy belső eseményekre adaptív módon reagáljon. Az érzelmet kiváltó életesemény mellett hat rá a bejövő és tárolt információ, valamint a társas, kulturális kontextus is. Összetevői kölcsönösen hatnak egymásra, és az érzelem e komplex egymásra hatások eredője” (Bányai, 2013, 51.). E definícióból is látjuk, hogy az érzelem egy multidimenzionális jelenség, amelyet komplexitása miatt nehéz teljes egészében vizsgálni, így a kutatásokban a vizsgálatvezetők általában egy konkrét komponenssel foglalkoznak és ezt manipulálják.

Az összetevőket illetően a korai véleményt Grastyán (Bányai, 2013, 41.) felfogása tükrözi jól, mely szerint az érzelmet „1. verbálisan is kifejezhető szubjektív élményekre, érzésekre, 2. ezekkel nagyjából egyidejűleg jelentkező belső szervi, valamint 3. külsőleg is megfigyelhető szomatikus (mimika, gesztus, tartás)” dimenziókra oszthatjuk. Ma már tágabb a meghatározás és általánosan elfogadott az a tény, hogy a hat komponens közé a szubjektív élmény, a vegetatív arousal változásával kiváltott testi változások, az érzelmi kifejezések (arckifejezés, testtartás,

hanglejtés), a kognitív kiértékelés, a gondolkodási és cselekvéses tendenciák, a nyílt vagy kognitív aktivitás (Bányai, 2013, 41-42.) tartoznak.

Lang (1995) szerint az embereknél az affektív válaszok az: 1. expresszív és értékelő nyelvi kifejezésekben, 2. az autonóm és a szomatikus rendszer fiziológiai változásaiban és a 3. viselkedéses következményekben érhetőek tetten.

II/2.2. Az érzelmek két nagy elméleti megközelítése: a diszkrét és a dimenzionális nézőpont

Az érzelmekutatás mai véleményalkotói megosztottak az érzelmekhez kötődő elméleti elképzeléseikben is és ezzel együtt abban is, hogy kutatásaikban milyen feltevésekből indulnak ki.

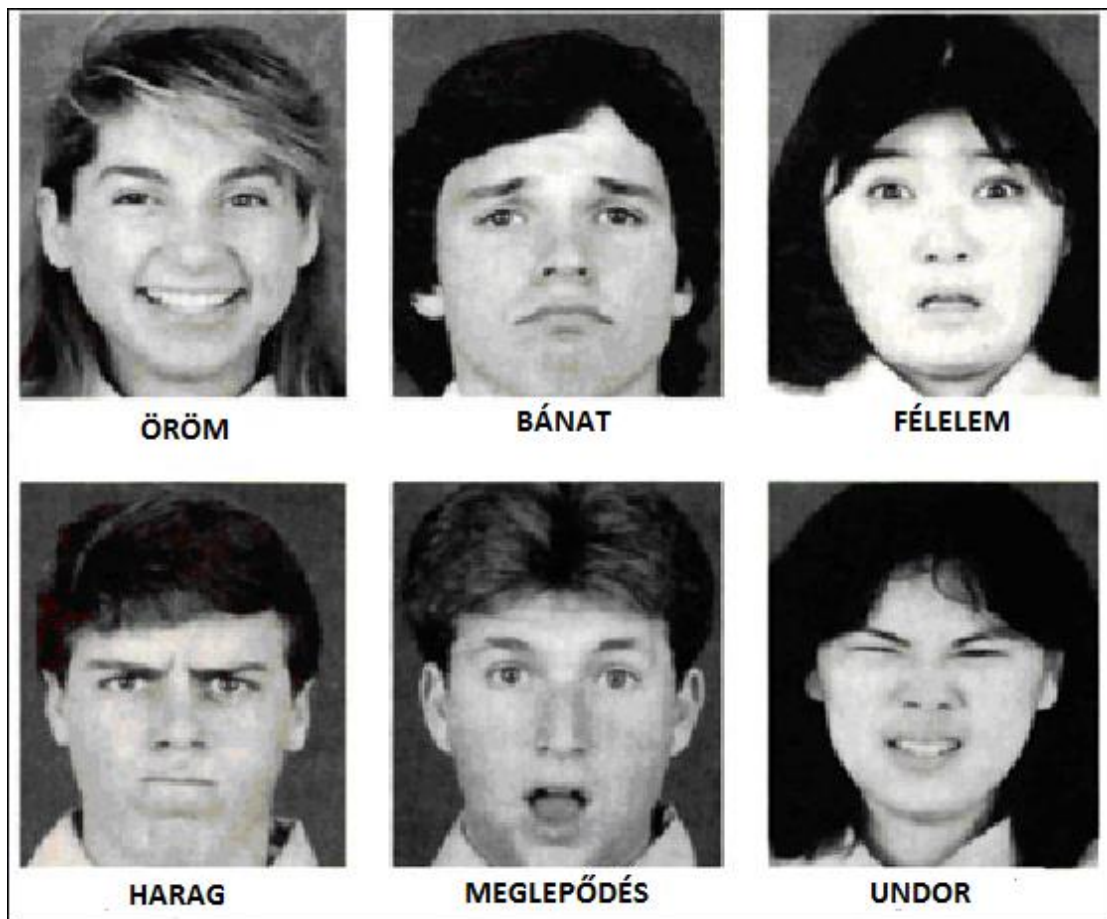
Két nagy táborra válnak szét az alapján, hogy hogyan tekintenek az érzelmek időbeli lefolyására: 1. az érzelmekben a kogníció elsődlegességét hirdető vonallal szemben vannak azok a kutatók, akik szerint 2. nem a kognitív kiértékelés az első lépés az érzelmek megjelenésében (Nábrády, 2002; Bányai, 2013).

A kognitív irányzatban a kognitív kiértékelés elsődlegességén van a hangsúly – először a helyzet jelentősége és jelentése kerül értékelésre.

A biológiai folyamatokat hangsúlyozó nézőpont szerint ezzel szemben az érzelmek automatikusan, tudatos feldolgozás, helyzetértékelés nélkül is megjelenhetnek. E nézet hívei sokszor univerzális, evolúciósan meghatározott alapérzelmek bázisát emelik ki és egyben a diszkrét érzelmek elméletét hirdetik, amelyet a későbbiekben mutatunk be.

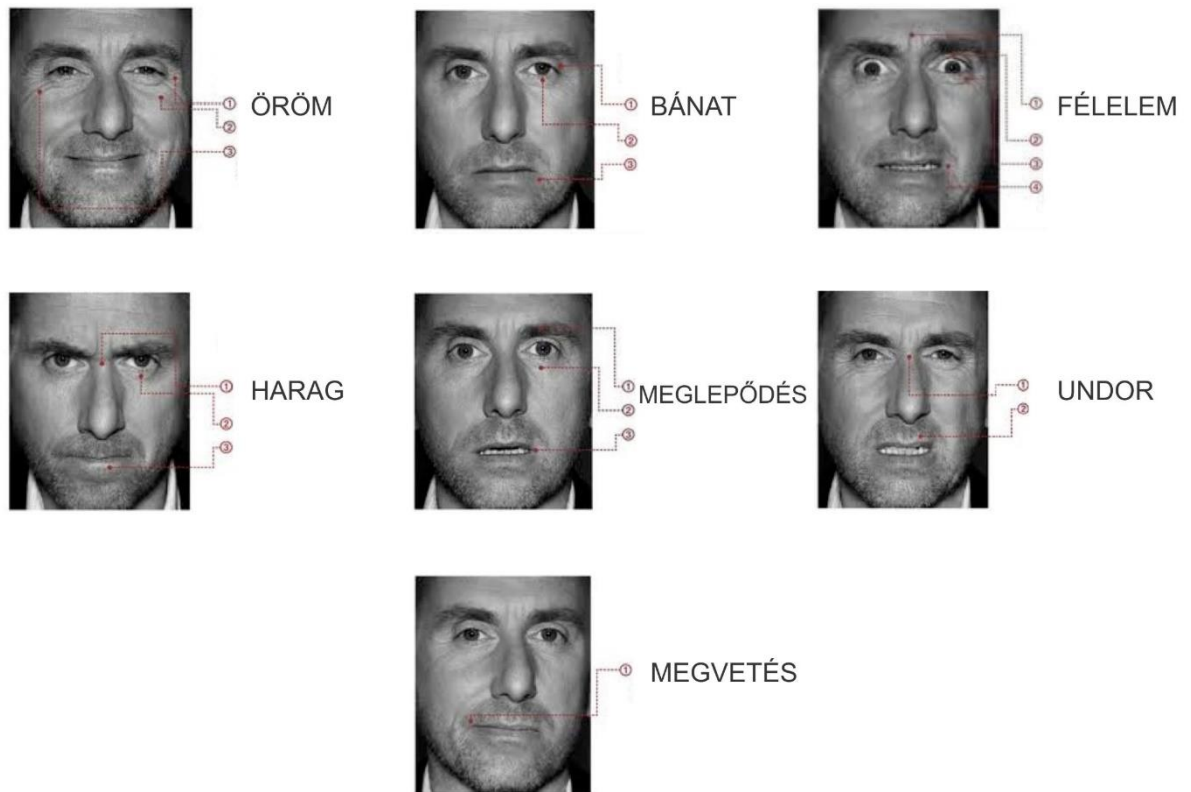
Két domináns irányzatba sorolhatók a kutatók az alapján is, hogy mit tekintenek az érzelmek alapegységeinek (Bradley, 2000; Janković, 2014; Nábrády, 2002): az egyik a diszkrét alapérzelmekből indul ki, míg a másik a dimenzionális felfogás. Kezdetben a kutatók az érzelmi állapotokra vonatkozó önbeszámolókkal kapott adatokat faktoranalízissel dolgozták fel és véges számú faktorra vezették vissza őket (Russell, 1980). A diszkrét és a dimenzionális nézőpont szétválása itt érhető tetten, mivel az elsőt képviselők minden egyes érzelmet egy monopoláris faktorra és egymástól független dimenzióra vezettek vissza; a dimenzionális nézőpontú kutatók ezzel ellentétben úgy vélték, hogy az érzelmek néhány dimenzió elfoglalt hellyel írhatóak le (Urbán & Düll, 2008). Például egy kör alakú rendszerben reprezentálhatók, melyben a nulladik fokon a kellemesség, a kilencvenedik pedig az arousal található (Russell, 1980, 10. ábra).

Mára a diszkrét érzelmeket hirdető és a dimenzionális nézőpontú kutatók két egymással versengő csapattá váltak (Hamann, 2012). Az alapérzelmeket hirdetők célja azt bizonyítani, hogy az érzelmelek az általuk feltárt kis számú – hat vagy több alapérzelemre vezethetők vissza. Ezen elképzelés szerint a további részekre nem bontható egységek az alapérzelmelek, melyek univerzálisak és evolúciós alapjuk van (Bányai, 2013). Egyik fő képviselője ennek az irányzatnak Paul Ekman, aki szerint az alapérzelmelek közé az öröm, bánat, félelem, harag, undor, meglepődés és - újabb kutatási eredmények alapján - a megvetés tartozik (8. és 9. ábra). Ezen érzelmelek kifejezése kultúrafüggetlen, egyetemes és konkrét, beazonosítható arckifejezésekhez/arcizmokhoz köthető (Gósiné Greguss, 2013).



8. ábra: A hat alapérzelem

(forrás: <http://ocw.mit.edu/courses/brain-and-cognitive-sciences/9-00sc-introduction-to-psychology-fall-2011/emotion-motivation/discussion-emotion/>)



9. ábra: A hat alapérzelem és hetedikként a legújabb, a megvetés

(forrás: <http://www.subliminalhacking.net/2010/07/19/its-the-little-things-micro-expressions/>)

A másik fő elméleti kiindulópont a dimenziális felfogás. E nézőpont Wundtnál jelent meg először, aki szerint három dimenzió - az értékelés, a dinamizmus és a feszültség - értékeinek kombinációival írhatóak le az alapérzelmelek; később e nézőpontot viszi tovább Charles Osgood is (Pléh, 2013).

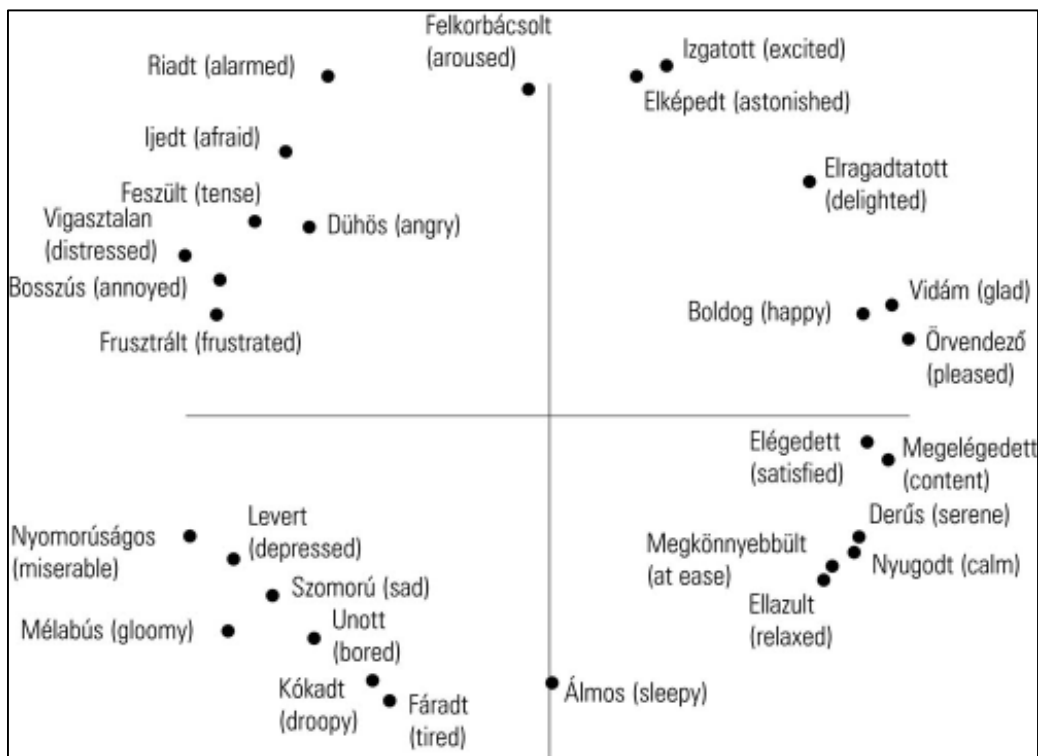
A dimenziális tábor ma két vagy több alapidimenzióval dolgozik, melyek kombinációja, valamint a dimenzión elfoglalt hellyel jelzett intenzitásbeli különbség határozza meg az adott érzelmet. Az irányzatot ma Margaret Bradley és Peter Lang neve fémjelzi.

Az érzelmek tehát legalább két alapvető dimenzióból épülnek fel (Urbán & Dúll, 2008; Mehrabian, 1996, 10. ábra):

1. a hedonikus valencia vagy kellemesség-kellemetlenség - az ún. előjel (Kónya, 2000, 158.) vagy másnéven az osgoodi evaluáció/érték (Pléh & Czigler, 1976) – melyet Hamann (2012) úgy határoz meg, mint az érzelemhez köthető kellemesség/pozitivitás, illetve kellemetlenség/negativitás,

2. az arousal, intenzitás (izgalmi/éberségi szint) vagy osgoodi aktivitás (Pléh & Czigler, 1976) – mely Hamann (2012) szerint az érzelem erősségéhez köthető.

Bradley és Lang (2007) szerint e két dimenzió két alapvető motivációs rendszerrel áll kapcsolatban, az appetitív/megközelítő és a védekező rendszerrel. Az első rendszer feltehetően a túlélést, szaporodást segíti elő és oltalmazó viselkedési formákat foglal magába, míg a második az elkerülő/védekező rendszer, amely védelmet nyújt veszélyes helyzetekben olyan viselkedéseken keresztül, mint a visszavonulás, menekülés, vagy támadás.



10. ábra: A dimenzionális nézőpont (Russell, 1980 magyar nyelvű ábra Urbán & Dúll, 2008 alapján, forrás:

http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop425/2011_0001_520_altalanos_pszichologia_3/ch20s03.html)

Az eddig felsorolt két dimenzió az érzelmek legegyszerűbb leírását teszi lehetővé.

A teljes és optimális érzelemmeghatározásra törekedve azonban egy harmadik dimenzió is szükséges:

3. a dominancia vagy osgoodi inverz ingerpotencia (Mehrabian, 1996), magyarul erő (Pléh & Czigler, 1976).

A valencia vagy kellemesség a megközelítés szerint egy olyan egyenesként képzelhető el, melynek végpontjain a pozitív és a negatív minőség található. Bányai (2013) a valenciát, vagy érzelmi töltést mint az esemény személyes jelentőségét határozza meg. A valencia egyik

végpontján olyan állapotok találhatók, mint például a szerelem, élvezet, míg a másikon például a félelem, szomorúság (Bradley & Lang, 2007). Lisa Feldman Barrett (2006) kutatásai alapján arra a következtetésre jutott, hogy a valencia egy tartós jellemzője az érzelmi élménynek és „alapvető komponense az érzelmi válaszadásnak...a legalapvetőbb építőköve az érzelmi életnek” (Feldman Barrett, 2006, 39.).

Az arousal dimenzió a magas és az alacsony arousalra, aktivációs szintre vonatkozik. Bányai (2013, 41.) szerint az arousal a „külvilág felfogott ingereinek az agyra gyakorolt általános ébresztő hatása, ami egy belső feszültségi szint változásában mutatkozik meg”. Így az egyik oldalon például az izgatottság van, míg a másikon a nyugodt, ellazult állapot (Bradley & Lang, 2007).

A dominancia dimenzió nem annyira kidolgozott, mint az első kettő. A dominanciával szemben az egyenes másik végén az engedékenység, alázatosság áll. A magasabb ingerpotencia alacsonyabb dominanciaválaszokat eredményez. A magas szintű dominancia mint a környezet és mások feletti kontrollézés határozható meg (Mehrabian, 1996).

A kellemesség-arousal-dominancia dimenziók mérésére (rövidítve angolul PAD, magyarul KAD, Osgoodi elnevezésekkel angolul EPA, magyarul ÉEA) Bradley és Lang (1994) a SAMU-figurák (Saját-érzelem Mutató, Deák, 2011, angolul: Self-Assessment Manikin, rövidítve SAM) módszert fejlesztette ki, de többek között Osgood, Suci és Tannenbaum (1957) szemantikus differenciál módszere is alkalmas erre, amelyet a későbbiekben, a módszertani részben mutatunk be.

Összefoglalásként elmondható tehát, hogy az érzelemkifejezés az érzelmek hat komponense közül az egyik konkrét és empirikusan vizsgálható szintet jelenti. Az érzelmek kifejezésére a verbális és a nemverbális csatorna áll az ember rendelkezésére. A nyelvi oldalon a lexikális (pl. indulatszó, főnév) és a pragmatikai (pl. egyes helyzetekben egyes dolgokról nem beszélünk) szint is használható. A nemverbális oldalon viszont sokkal több lehetőség van az érzelem kommunikációjára, jelzések küldésére, mivel ebbe a szférába tartozik az arc, a tekintet, a testtartás és testmozgás, a gesztusok, az érintés, a vokális szint, a szaglás, de a fiziológiai reakciók is (Gösiné Greguss, 2013). Ezen a ponton érdekes megjegyezni, hogy az érzelem definícióiban általában nem térnek ki konkrétan a nyelvi érzelemkifejezésre.

A jelen munka célszemélyei kétnyelvű egyének, ami azt jelenti, hogy éppen a verbális szint került vizsgálataink fókuszába: verbális érzelmi ingereket alkalmaztunk, azzal a céllal, hogy az első és a második nyelvi feldolgozást összehasonlítsuk. A továbbiakban azonban, mielőtt rátérnénk a kétnyelvűség és az érzelemfogalmak, érzelmi töltésű tartalmak feldolgozásának tárgyalására, röviden az affektív lexikonról, majd az érzelmek vizsgálatában

leggyakrabban használt vizuális és verbális ingerekről is szólunk. A vizuális és a verbális oldal tárgyalásakor példákat is adunk a ma aktuális és gyakran alkalmazott mérési módszerekre, néhányat a diszkrét és a dimenzionális elméleti háttérrel dolgozó munkákból is.

II/2.3. Az affektív lexikon és a verbális érzelmi ingerek fajtái

Verbális érzelmkifejezésen „a beszélő aktuális érzelmi állapotának, a közölt tartalomhoz és/vagy a beszédpartnerhez, illetve a kommunikációs helyzethez fűződő érzelmi-értékelő viszonyának nyelvi kifejezését” értjük (Péter, 1991, 10.).

A nyelven keresztül kifejezett érzelmek és az érzelmi színezetű információk egy közvetett utat kínálnak az érzelmi világ működésének feltárására. A verbális érzelmkifejezésre használható szavak fajtáit fontos lenne normatív rendszerbe foglalni különböző nyelvekben, mert ez megkönnyítené a kutatásokat, egységes kiindulópontot, referencia-keretet nyújtana.

Az elmúlt évek kutatásai rávilágítottak arra a tényre, hogy a mentális lexikonban a konkrét és az absztrakt szavak mellett az érzelmeket jelölő szavak egy elkülönülő szókatégoriát képeznek (Altarriba, Bauer, & Benvenuto, 1999). Altarriba, Bauer és Benvenuto (1999) kutatásában az érzelmkifejező szavaknak volt a legtöbb eltérő jelentésű asszociátumuk, ebben követték őket az absztrakt, majd a konkrét szavak.

Az érzelemfogalmakkal mint a többi szótól elkülönülő kategóriával Altarriba és Bauer (2004) több kutatásban is foglalkoztak, azt feltételezve, hogy e szavak valószínűleg eltérnek jellemzőikben az absztrakt és a konkrét szavaktól. Felmérésük első részében auditív modalitásban bemutatott absztrakt és konkrét szavakat, valamint érzelemfogalmakat kellett az emlékezetből előhívni minél nagyobb számban. Az eredmények alapján a következő hierarchia állítható fel: az érzelemfogalmaknak van legelőnyösebb helyzete az előhívást illetően, melyet a konkrét, majd az absztrakt szavak követnek. Egy következő vizsgálatban a szavak képkiváltó értékét, a konkrétsági hatást, valamint azt vizsgálták, hogy mennyire könnyű/nehéz kontextust kigondolni egy adott szó mellé. A feladat az volt, hogy e három skálán értékeljék a résztvevők a konkrét és az absztrakt szavakat, valamint az érzelemfogalmakat. A szerzők feltételezése szerint, ha például az érzelemfogalmakhoz sikerebben társítható képzeletben vizuális tartalom, valamint könnyebb olyan kontextust is elképzelni, amelyben megjelenik az adott érzelemfogalom, mint az absztrakt szavak esetében, akkor ez azt jelentené, hogy az érzelemfogalmak kiválnak az absztrakt szavak csoportjából. Ugyanígy, ha a három skálán kapott érték jelentősen eltér a konkrét és az érzelemfogalmak között, akkor ez arra utalna, hogy ezek is különböznek egymástól. Eredményeik e feltételezéseket alátámasztották, így az

érzelemfogalmak mind az absztrakt, mind a konkrét szavak csoportjától eltérnek. A nyelvi érzelmkifejezés vizsgálatának előhírnökeként így az absztrakt és a konkrét szavak összehasonlítását megcélzó kutatásokat jelölhetjük meg.

A nyelv és a nyelvek érzelmi oldalával ma legtöbbször foglalkozó nyelvész, Aneta Pavlenko (2008) szerint az érzelmi lexikon vizsgálatára az eddigi kutatásokban négy különböző megközelítést lehet körvonalazni:

I. A józan ész követő hozzáállás: lényege az, hogy a kutatók minden szócsoporthoz példákat sorolnak fel, esetenként előző kutatások listáit használják fel újra. Ennek az iránynak a gyenge oldala Pavlenko szerint, hogy nincs egy előre megadott kritérium, ami alapján kiválogatják a szavakat.

II. Propozíció-elemzés: ebben az esetben szótárakból válogatnak a kutatók olyan szavakat, sokszor főneveket és melléknéveket, amelyek beleillenek például az „Ő X-et érez.” (“He feels X.”), a „Neki X érzése van.” (“He has a feeling of X.”) mondatokba (Pavlenko, 2008, 148.). Ezzel viszont az a gond, hogy ez az eljárás nem alkalmazható minden nyelvben.

III. A dimenzionális megközelítés: az érzelemfogalmakat és az érzelmi színezetű szavakat elemeikre, komponenseikre bontja (e dimenziókat az előző részben már bemutattuk). Osgood és munkatársai (1957) vizsgáltak nyelvi ingereket, amikor a jelentésnek három dimenzióját tárták fel, amelyek látszólag univerzálisan jelen vannak különböző nyelvekben. A dimenzionális megközelítés gyenge pontja, hogy szavak értékeléséhez ugyan jó eszközül szolgál, viszont újfent hiányzik a szavak válogatásához megfelelő normatív módszer, ugyanis az érzelemfogalmakat az érzelmi töltésű szavaktól (lásd lentebb) nem különbözteti meg.

IV. Pavlenko (2008) maga is összeállított egy felosztást az érzelmeket kifejező szavak fajtáiról. Megkísérelt egy differenciáltabb és finomabb képet nyújtani arról, hogy mely szavak milyen kategóriába sorolhatóak:

1) Az érzelemfogalmak - érzelmi állapotokra vagy folyamatokra vonatkoznak és vagy kifejezik őket, vagy leírást adnak róluk (például: mérges, aggódik, vagy ő szomorú, én félek).

2) Az érzelmekhez kapcsolódó szavak - különböző érzelmekhez köthető viselkedéseket írnak le, úgy, hogy közben nem nevezik meg a konkrét érzelmet (például: kiabál, könny).

3) Az érzelmi töltésű szavak - nem vonatkoznak közvetlenül érzelmekre, de kifejezik vagy felébresztik azokat a beszélgetőpartnerben.

Ide tartoznak az alábbiak:

a) tabuszavak és káromkodások vagy töltelékszavak (például: szar),

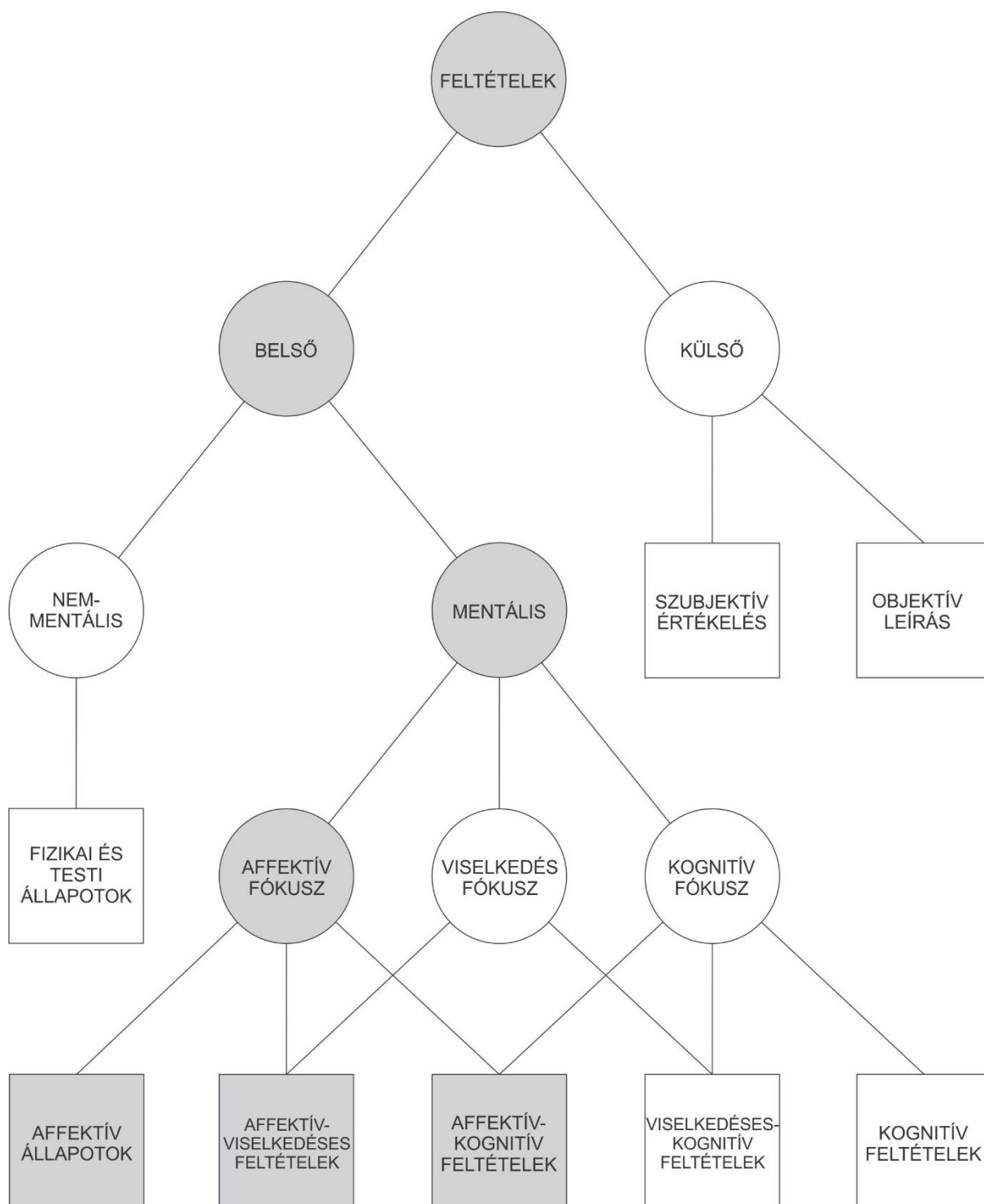
b) sértegetések (például: hülye),

c) gyermekkori dorgálások (például: viselkedj),

- d) kedveskedések (például: édesem),
- e) averzív, megterhelő, taszító szavak (például: halál),
- f) közbevetések, felkiáltások (például: olyan indulatszavak, mint a fuj).

E felosztásban azonban alulreprezentált a pozitív oldal.

Az affektív lexikon szerveződését Ortony, Clore és Foss (1987) vizsgálta az angol nyelvben. Az affektív szó munkájukban általános fogalom, a pozitív/negatív értékelést vagy valenciát tételezi fel jelentés szintjén. Felmérésük célja az volt, hogy megtalálják az érzelmekre vonatkozó legjobb nyelvi példákat. A belső, mentális kategóriát felosztották affektív fókuszú, viselkedés fókuszú és kognitív fókuszú alhalmazokra. Ezen belül az affektív fókusz alcsoportjai az affektív állapotok, az affektív-viselkedéses feltételek és az affektív-kognitív feltételek. Eredményeik szerint a legmegfelelőbb, prototipikus érzelemfogalmak állapotokra és a belső világunkra vonatkoznak, mentálisak és fókuszuk affektív. Ilyen szavak például a szorongó, a bánat és a féltékeny fogalmak. Tehát az affektív állapotok a legjobb példák, de emellett az affektív-viselkedéses (rosszkedvű) és az affektív-kognitív (közönyös) kategóriák is érzelmekre vonatkoznak (11. ábra).



11. ábra: Az affektív lexikon (adaptálva Ortony, Clore, & Foss, 1987 alapján)

Pavlenko nézeteinek akadnak bírálói is. Wierzbicka egészen más szemszögből közelíti meg az érzelmkifejező szavak beazonosításának folyamatát (Wierzbicka, 2008). Ő ugyanis az érzelmet kiváltó élethelyzetre helyezi a hangsúlyt (Péter, 1991, 60.). Szerinte az érzelmkifejező szavak azonosítása a következő sablonnal végezhető el: „valaki ugyanazt érzi,

amit egy olyan személy érezhet, aki azért érez valamit, mert így gondolkodik:...” (Wierzbicka, 2008). A szerző szerint azok és csak azok a szavak az érzelmkifejező szavak, amelyek ebbe a sablonba beleillenek. Leegyszerűsítve, a frusztráció példáján bemutatva ez így néz ki: „azt érezte, amit az az ember is, aki úgy érzi, hogy valami rossz dolgot érez, miközben így gondolkodik:

Szeretném, ha történne valami. (»I want something to happen.«)

Korábban azt gondoltam, hogy megtörténik, ha teszek valamit. (»I thought before that it would happen if I did something.«)

Amit most is csinálok (»I am doing it now«)

És már egy ideje csinálok (»I have been doing it for some time«)

De a kívánt dolog mégsem történik meg, aminek az oka ez (»this thing is not happening because of this«)

Így érzett abban az időben, mert így gondolkodott akkoriban” (Wierzbicka, 2008, 195.). Módszere különböző nyelvek fordítási megfelelőinek az összehasonlítását teszi lehetővé, valamint azt is, hogy aprólékos összevetést végezzünk el egy adott fogalomhoz kötődő viselkedés és gondolkodás szintjén is.

Az érzelmkifejezés eszközeit a magyar és az orosz nyelv szavainak és szóhasználatának összehasonlításán keresztül Péter Mihály (1991, 58-67.) vizsgálta, aki Pavlenkóval egyetért abban, hogy az érzelmi tartalom különböző nyelvi formákban juthat kifejezésre, de részben más felosztást ajánl:

1. érzelemfogalmakat jelölő szavak - ilyen szavak például a szeretet, a félelem, a harag, amelyek az érzelmekről és érzelmi állapotokról, valamint lelki világunkról számolnak be. Ez a csoport megegyezik a Pavlenko által leírt első csoporttal,

2. az érzelmek közvetett fogalmi ábrázolása - ennek a kategóriának a szerző szerint két osztálya létezik:

a) a metonimikus fajta - lényege, hogy az érzelmekkel járó testi változásokat (pl.: elsápad) vagy kifejező mozgásokat (pl. lesüti a szemét, tátva marad a szája) írja le,

b) a metaforikus - e kifejezések két fontos csoportja a folyadékhoz és a tűzhez köthető (például elönti a harag, megrészegeedik az örömtől, ég a vágytól, haragra gyúl),

3. az értékelő és minősítő szavak - ez a harmadik csoport is két részre oszlik (de ki kell emelni, hogy az alábbi felosztást a szerző kísérleti jellegűnek tekinti):

a) az értékelő szavak lehetnek általánosak (jó, rossz) és konkrétak (szerény, szorgalmas, bátor – ezek jó és rossz tulajdonságokat, értéknormákat és antinormákat is jelölhetnek),

b) minősítő szavak (a normák alapján minősítik a világ tárgyait, jelenségeit, pl. gebe – rossz ló),

4. értékelés a szavak szemantikai kapcsolódásában - példa erre, amikor két szó kapcsolódik egymáshoz és a jelentésben jelen van pozitív vagy negatív értékelés is (pl. a vádol igéhez csak valami rossz kapcsolódhat, mondjuk a lopás).

Kövecses (1990) Péter (1991) második kategóriáját vizsgálja, többek között a különböző érzelmekhez kötődő nyelvi metaforákat és metonímiákat. Kövecses (1997) például a dühvel kapcsolatos metaforákat vetette össze különböző nyelvekben. Szerinte a düh érzelméhez kapcsolódó fogalmi metafora (*Anger is a pressure in a container*) több különböző nyelvben is megtalálható. Például a magyarban a forró folyadék metafora nyomást gyakorol és robbanást idéz elő: ide tartozik például a *Fortyogott a dühtől* vagy a *Majd szétrobbant a dühtől* kifejezés, míg az angolban például ezekhez hasonló kifejezések a *He was boiling* vagy a *Sam exploded* (Kövecses, 1997).

A nyelvi érzelmekifejezésre használható ingerek felosztását lásd a 3. táblázatban.

Pavlenko (2008)	<ol style="list-style-type: none"> 1. érzelemfogalmak, 2. érzelmekhez kapcsolódó szavak, 3. érzelmi töltésű szavak: <ol style="list-style-type: none"> a) tabuszavak és káromkodások vagy töltelékszavak b) sértegetések c) gyermekkori dorgálások d) kedveskedések e) averzív, megterhelő, taszító szavak f) közbevetések, felkiáltások
Ortony, Clore, & Foss (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. affektív állapotok, 2. affektív-viselkedéses feltételek, 3. affektív-kognitív feltételek
Wierzbicka (2008)	elemzés sablonnal
Péter (1991)	<ol style="list-style-type: none"> 1. érzelemfogalmakat jelölő szavak 2. az érzelmek közvetett fogalmi ábrázolása: <ol style="list-style-type: none"> a) a metonimikus fajta b) a metaforikus 3. az értékelő és minősítő szavak: <ol style="list-style-type: none"> a) az értékelő szavak - általánosak vagy konkrétak b) minősítő szavak 4. értékelés a szavak szemantikai kapcsolódásában
Kövecses (1990)	1. metafora, metonímia

3. táblázat: Verbális érzelmi ingerek kategóriái

II.3. AZ ÉRZELMI FELDOLGOZÁS VIZSGÁLATA EGYNYELVŰ SZEMÉLYEKNÉL

II/3.1. Az érzelmek vizsgálata a vizuális modalitáson keresztül

A vizuális modalitásról szóló részben az arckifejezések, érzelmi tartalmakat megjelenítő képek és filmrészletek ingerkészleteit mutatjuk be röviden (4. táblázat).

Napjaink egyik legismertebb érzelemkutatója, Paul Ekman az érzelemkifejezés egyetemes, kultúrafüggetlen, nemverbális oldala iránt érdeklődve az arckifejezések vizsgálatával foglalkozott. Kutatásai során többek között Pápua Új-Guineában is azon dolgozott, hogy az egyes arckifejezések egyetemességét bizonyítsa, többféle módszert alkalmazva. Például a fore nép tagjainak arckifejezéseket ábrázoló fényképeket mutatott be és arra kérte őket, hogy találjanak ki történeteket arról, hogy mi történhetett a képen bemutatott személlyel az arckifejezés megjelenése előtt, az adott pillanatban és utána. Célja az volt, hogy feltérképezze, vajon milyen okok vezethetnek a különböző arckifejezések megjelenéséhez, mit érez az arckifejezést mutató személy és mik lesznek az átélt érzelmek következményei. Eredményeit alátámasztandó fordított logikát is alkalmazott: ő olvasott fel történeteket a kiváltó helyzetekről és arra kérte a kutatási személyeket, hogy három kép közül mutassanak arra a személyre, akiről az arckifejezés alapján azt gondolják, hogy a történet szól. Eredményei a düh, szomorúság, az undor és a boldogság esetében egyhangúak voltak, a félelem és a meglepetés azonban két olyan érzelmek voltak, amelyek kategorizációja sokszor összekeveredett a fore nép körében. Más esetben az egyes érzelmtípusokra illő történeteket is olvastak fel a résztvevőknek, akik megmutatták, hogy milyen lenne ilyen helyzetekben az arckifejezésük. Ezt le is filmezték és a videókat amerikai egyetemistáknak mutatták be. Az arckifejezések kultúrafüggetlensége ebben az esetben is bebizonyosodott: az egyetemisták sikeresen felismerték az érzelmeket, csak a félelmet és a meglepetést nem (Ekman, 2007).

Egy arc több, mint tízezer kifejezésre képes, amelyek közül a legfontosabbakról Ekman és Friesen (Ekman, 2007) atlaszt készítettek. 1978-ban jelent meg a Facial Action Coding System (Arcmozgás Kódoló Rendszer, angol rövidítése FACS), amely arcmozgások mérésére, követésére használható. Ekman a mikrokifejezés fogalmát is bevezette, amely azokra az apró arcmozdulatokra vonatkozik, amelyek alapján fel lehet ismerni, hogy valaki hazudik, nem őszinte, leplezi az igazságot, annak ellenére, hogy ezek a mozdulatok nagyon rövidek, körülbelül egy másodperc ötödrészét veszik igénybe. A hamis arckifejezés „általában kissé aszimmetrikus, és hiányzik belőle az egyenletesség”, állítja a szerző (Ekman, 2007, 43.).

A FACS ma a kutatók, pszichológusok, rendőrök, ügyvédek hasznos és gyakran igénybe vett eszköze és külön kurzusok indulnak, melyek segítségével e technika elsajátítható.

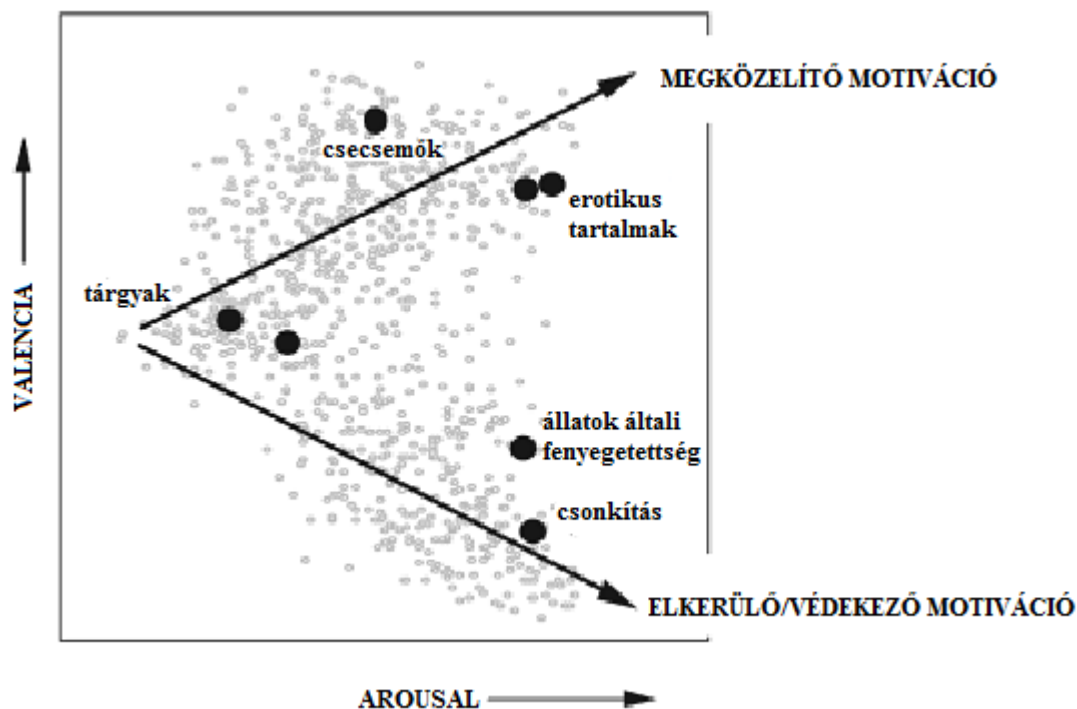
Rózsa és munkatársai (2012) az Ekman 60 Arc Teszt használhatóságát ellenőrizték Magyarországon, amelyben fényképeken történt az arcok bemutatása és a kutatásban részt vevő személyeknek arról kellett dönteniük a hat válaszlehetőség közül az egyikre kattintva, hogy a hat alapérzelem közül melyiket látják. A különböző érzelmek felismerése az öröm esetében volt a legsikeresebb, ezzel ellentétben a félelem bizonyult a legnehezebb feltételnek. Klaszterelemzéssel az arcfelismerés hierarchikus szerveződését is vizsgálták és a dimenziális felfogás valenciára vonatkozó elképzelését támasztották alá: a pozitív (öröm és meglepődés) és a negatív érzelmek (düh, szomorúság, félelem, undor) különváltak, míg az arousal dimenzió szintjén nem kapcsolódtak össze például a magas arousalú érzelmek. Az amerikai és a magyar mintát összevetve a szomorúságnál és a meglepődésnél találtak különbségeket: a szomorúság az amerikai, míg a meglepődés a magyar mintánál bizonyult könnyebb feltételnek.

A vizuális modalitású ingerek közül meg kell említeni a filmrészleteket is.

Rottenberg, Ray és Gross (2007) filmeket használnak diszkrét érzelmek előhívására, majd a film utáni kérdőívben diszkrét érzelmek azonosítását kérik, de a kellemesség szintjére is rákérdeznek. Az érzelmi válasz erősségét nézve ez egy egyedi módszer, mivel a mindennapi helyzetek egyik legélethűbb másolatát használja fel és a valóság illúzióját kelti. Másik kivételes jellemzője, hogy több válaszrendszert beindít egyszerre: a tapasztalati, a viselkedéses és akár a fiziológiai szint is aktiválódhat, ha óvatosan kiválasztott és minőséges részletről van szó. A filmek specifikumát tehát az adja, hogy multimodálisak, dinamikusak és történetet mesélnek el. A részletek hosszúsága általában egytől tíz percig terjed és a szerzők a diszkrét érzelmek mérésére kialakítottak már egy külön kis filmrészletes adatbázist is. A félelem indukálására például *A bárányok hallgatnak* című film részlete alkalmazható.

E filmrészletek a kognitív kapacitást nagyban igénybe veszik, a figyelmi folyamatokat is leterhelik a látórendszeren és a hallócsatornán keresztül. A módszer nem a legalkalmasabb olyan mérések esetén, amikor gyermekek vagy sérült személyek a résztvevők, de más, a megismerő rendszert nagymértékben aktiváló feladatok használatakor sem.

Míg az ekmani arcfelismerési módszer és a filmrészletek elméleti szinten az alapérzelmek felismeréséhez köthetőek, addig a dimenziális tábor egyik fő módszere is képekhez, az IAPS (International Affective Picture System) rendszerhez kapcsolódik (Lang, Bradley, & Cuthbert, 1997). Az IAPS rendszerrel képi ingerekre a már ismertetett valencia/kellemesség, arousal, dominancia dimenziókra adott válaszokat összesíthetjük (12. ábra).



12. ábra: Az affektív tér szerveződése az IAPS képek alapján (adaptálva Bradley & Lang, 2007 alapján)

A képek értékelése a SAMU-skálákon történik. Angol mintán kapott eredmények szerint az affektív térnek bumerángra hasonlító alakja van és minél pozitívabb vagy negatívabb egy kép, annál magasabb az arousal szintje is, míg a semleges képek arousal szintje alacsony (Bradley & Lang, 2007). Az IAPS képek validációja több országban megtörtént már – többek között Magyarországon és Boszniában is (Deák, 2011; Drače, Efendić, Kusturica, & Landžo, 2013).

	A DISZKRÉT/ALAPÉRZELMEK NÉZŐPONTJA	DIMENZIONÁLIS NÉZŐPONT
VIZUÁLIS MODALITÁS	1. FACS (Ekman, 2007), 2. Az Ekman 60 Arc Teszt (Rózsa és munkatársai, 2012) 3. filmrészletek (Rottenberg, Ray, & Gross, 2007)	1. IAPS (Bradley & Lang, 2007)

4. táblázat: Vizuális érzelmi ingerek

A látási és még nagyobb mértékben a látási és hallási csatorna egyidejű használata az ökológiai validitás mértékét növeli, így érzelemkiváltásra a képek és filmrészletek felettebb alkalmasak (4. táblázat). Ha azonban az érzelmek humánspecifikus nyelvi kifejezését és nyelven keresztüli átélését, feldolgozását akarjuk vizsgálni, arra is van lehetőség, hogy verbális ingereket használjunk a kutatásokban. A következő részben e tematikára térünk ki, elméleti és empirikus oldalról is.

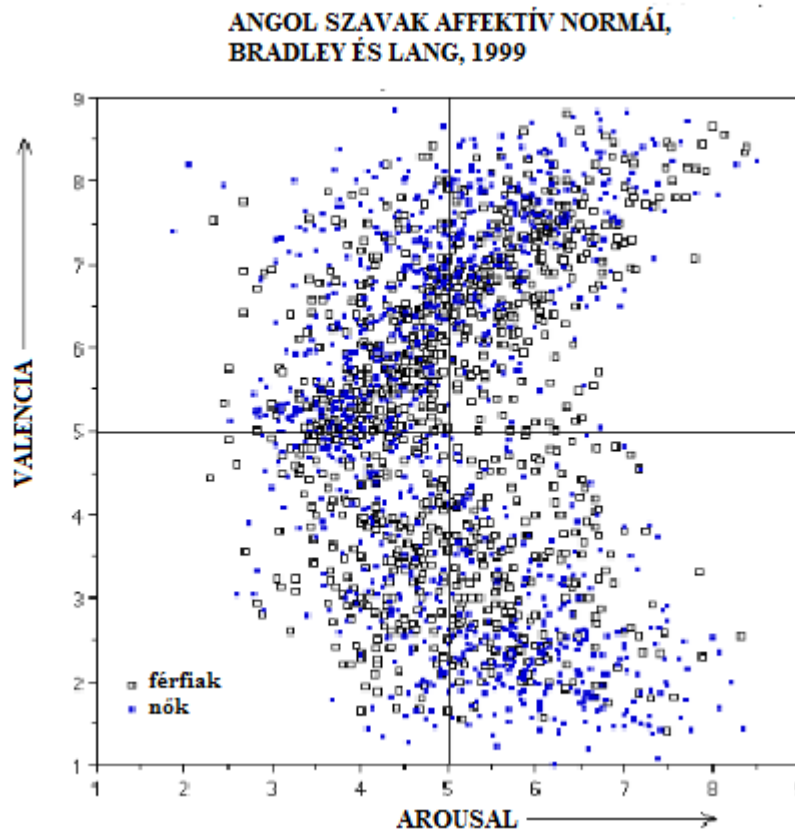
II/3.2. Az érzelmek vizsgálata a verbális szinten keresztül

Verbális szinten az érzelmi jelentésű szavak kikeresésére szolgáló, magyar nyelvű számítógépes modul mutatunk be és emellett, az érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak különböző kutatásokban gyakran alkalmazott normatív adatbázisát (5. táblázat).

Az érzelmi tartalmak szövegbeni feltárására praktikus számítógépes tartalomelemző programokat is kialakítottak. Magyar nyelvű szövegek elemzésére László és munkatársai (2013) dolgozták ki a NarrCat rendszert. A szoftverben a két fő modul a Pszicho-Tematikus Modul és a Relációs Modul. A Pszicho-Tematikus Modul magába foglalja az ágencia, az érzelmi, az értékelő, a kognitív, az idői és a térbeli almodulokat, de ezek tovább is bővíthetők. A hat pszichotematikus modul között van az Értékelő Pszicho-Tematikus Modul, melynek almoduljai a pozitív-negatív valenciához kötődő kulcsszavakat keresik ki és az Emocionalitás Pszicho-Tematikus Modul, amely pozitív és negatív kategóriákba tudja osztani az érzelmekre vonatkozó tartalmakat a valencia alapján (például öröm, szenvedés), csoportosítja az elsődleges és másodlagos érzelmeket (például harag, büszkeség), valamint az énré és másokra irányuló morális érzelmeket is felismeri (például a bűntudat, undor). A szoftver mondatokat tud kielemezni, transzformálni „pszichológiailag releváns, statisztikailag feldolgozható narratív kategóriákká” (László és munkatársai, 2013). A szövegelemző módszerek többféleképpen használhatók. László és Fülöp (2010) például történelmi eseményeket leíró tartalmakat elemzett és a magyar nemzeti identitás érzelmi vonatkozásait vizsgálta. A szövegekben megjelenő érzelmi reprezentációkat, az egyes érzelmi minőségeket, az érzelmek kategóriáit és gyakoriságát csoporthoz kapcsolva is elemezni tudták így és ez azért is fontos, mert a csoport sajátos érzelmi viszonyulásáról is szól.

Láthattuk, hogy az érzelemfogalmakkal kapcsolatos kutatások egyik legnagyobb problémája, hogy nincs megfelelő és egységesen elfogadott kritérium az érzelemszavak osztályozására. Az utóbbi években azonban dimenzionális felfogásból kiindulva született egy angol adatbázis, az ANEW (Affective Norms for English Words, Bradley, & Lang, 1999, 13.

ábra), amelyben az évek során egyre több és több szó SAMU-figurákon kapott értékelése található meg. Az affektív tér szerveződése a kellemesség – arousal – dominancia dimenziókon e verbális, angol ingeranyagon is nagyon hasonlít az IAPS képi stimulusokon kapott eredményekhez, ami azt jelenti, hogy a képek mellett a szavak is megfelelő ingereket képeznek az érzelmeket megcélzó kutatásokhoz.



13. ábra: Az affektív tér szerveződése az ANEW-adatbázis alapján (Bradley & Lang, 1999)

Ez az angol nyelvű adatbázis azóta egy megfelelő kiindulópont más nyelvű adatbázisok kialakítására is, amelyek lehetővé teszik a nyelvközi összehasonlításokat is. A skálázásos módszerekkel kialakított adatbázisok így több nyelvben is megjelentek már, akár az ANEW adaptációjaként vagy a SAMU-figuráktól eltérő verbális skálákon kapott értékeléseken alapuló adatbázisokként. Többek között a spanyolban (Redondo és munkatársai, 2007), a németben (Schmidtke és munkatársai, 2014), az angliai angol és finn nyelvben (Eilola & Havelka, 2010a), európai portugálban (Soares és munkatársai, 2012).

A szerb nyelvben a konnotatív differenciál módszerét használva Janković egy 1423 szavas adatbázist állított össze, de a szavak között nemcsak érzelmi vonatkozású fogalmak

vannak, hanem a mindennapi nyelvhasználathoz köthető fogalmak is (Janković, 2000a; Janković, 2000b).

VERBÁLIS MODALITÁS	A DISZKRÉT/ KATEGORIÁLIS/ ALAPÉRZELMEK NÉZŐPONTJA	DIMENZIONÁLIS NÉZŐPONT
	1. NarrCat Modulok (László és munkatársai, 2013)	1. ANEW (Bradley & Lang, 1999) és az ANEW adatbázis különböző nyelvű adaptációi 2. Konnotatív szótár (Janković, 2000a; Janković, 2000b)

5. táblázat: Verbális érzelmi ingerek

A jelen disszertáció célja nyelvi ingerek feldolgozásának a vizsgálata volt, a dimenzionális nézőpontot követve érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat használva. Az érzelemfogalmakat és érzelmi töltésű szavakat kategorizáló adatbázis magyar nyelven még nem létezik, míg szerb nyelven Janković Konnotatív szótár (*Konotativni rečnik*) nevű adatbázisa áll rendelkezésre.

II/3.3. Érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat alkalmazó kísérletek egynyelvűeknél

Az érzelmi információval dolgozó feladatoknak több fajtája van: ide tartoznak például a különböző emlékezeti hatásokat mérő feladatok, az érzelmi előfeszítés feladata, a lexikális döntéshozatal érzelmi ingerekkel, az affektív Simon-feladat és az érzelmi Stroop-feladat (Aycicegy-Dinn & Caldwell-Harris, 2009; Orlic, 2012; Cothran & Larsen, 2008; De Houwer, 2003).

Sok kutató foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy vajon hogyan hatnak az érzelmek és az érzelmi ingerek az emlékezeti folyamatokra, az emlékek megtartására, előhívására.

Az érzelmi tartalmak speciális emlékezeti státusát az érzelem-emlékezet hatás (emotion-memory effect) támasztja alá. A hatás azt jelenti, hogy ha egy szavakat tartalmazó feladat elvégzése után arra utasítjuk a résztvevőket, hogy minél több szót hívjanak elő emlékezetükből, általában több érzelmi töltésű szó jut eszükbe, mint semleges (Aycicegy-Dinn & Caldwell-Harris, 2009).

Jay és munkatársai (2008) tabu, semleges, pozitív és negatív szavakkal dolgoztak, azzal a céllal, hogy leellenőrizték, hogyan hat a felidézésre az arousal dimenzió és az ingerek feldolgozásának szintje. A mély feldolgozás egy időigényesebb folyamat, amely során a jelentés is aktiválódik és feldolgozásra kerül, míg felszínes feldolgozáskor csak a felszíni/fizikai információt elemezzük. Mély feldolgozás esetén az emléknymok előhívási rátája magasabb, mint felszínes feldolgozás esetén. A szerzők azt feltételezték, hogy a magas arousalú tabuszavak mindenféleképp előnyt élveznek majd az előhívásban. Eredményeik ezt igazolták is: minél inkább tabunak számított egy szó, annál sikeresebb volt az előhívás. A tabuszavakat előhívásban követték az érzelmi töltésű szavak, majd a semlegesek. A semleges szavak előhívását javította a mély feldolgozás. Kutatásuk következő lépésében a bőr vezetőképességét is mérték azzal a céllal, hogy az arousal hatását tovább vizsgálják. A tabuszavak gyakrabban eredményeztek bőrreakciót a felszíni és mély feldolgozást igénylő feladatban is, ami azt jelenti, hogy az izgalmi szint növelésével a bevésés sikeressége is javítható. A második részben meglepő eredményként jelent meg, hogy az érzelmi töltésű szavak előhívása rosszabb volt, mint az állatnevek (például a ló szó) kategóriájáé. A szerzők erre több magyarázatot is kínáltak, mondjuk ezek az ingerek lehet, hogy egy kohézívabb csoport tagjai, de például az is hatással lehetett az eredményekre, hogy az érzelmi töltésű szavak kategóriájába keverve került hat pozitív és hat negatív szó, amelyeket dupla annyi (tizenkét-tizenkét tabu és semleges) szó feldolgozásához hasonlítottak.

Az egyik régóta használatos paradigma, amely az érzelmi töltés hatását méri az érzelmi előfeszítés (priming) feladata. Az affektív előfeszítésnek a szemantikus előfeszítés feladat az alapja, ahol az egymáshoz jelentésben nem kapcsolódó szavak átlagreakcióidőinek és az egymáshoz kapcsolódó szavak átlagreakcióidőinek különbsége adja meg az előfeszítés mértékét (Altarriba, 2006): ha pozitív az érték, akkor facilitációról, ha pedig negatív az érték, akkor inhibícióról beszélhetünk.

Az érzelmi feladatban nem a szemantikus kapcsolaton van a hangsúly, hanem az affektívon: az előfeszítő szavak és a célszavak is érzelmi színezetűek. Az eredmények szerint annak eldöntése, hogy pozitív-e vagy negatív a célszó, jelentősen rövidebb, ha pozitív-pozitív vagy negatív-negatív párt mutatunk be, mint ha pozitív-negatív vagy negatív-pozitív (Hermans, De Houwer, & Eelen, 2001). Így a válaszadás facilitált az érzelmileg kongruens pároknál (ahol az érzelmi színezet megegyezik), szemben az inkongruens párokkal, ahol inhibíció jelenik meg (Orlic, 2012, 11.). Másként fogalmazva pozitív előfeszítő szó a pozitív célszóval, míg a negatív előfeszítő szó a negatív célszóval eredményez facilitációt (Altarriba & Basnight-Brown, 2010).

Orlic (2012) a szerb nyelvben vizsgálta az érzelmi előfeszítést. Egyik kísérletében pozitív, negatív és semleges szavakat használt előfeszítőként, célszóként pedig pozitív és negatív szavakat. Eredményei szerint a pozitív előfeszítő a célszó érzelmi színezetétől függetlenül gyorsítja a feldolgozást, a többi hatás pedig nem volt jelentős kutatásaiban. Így a pozitív facilitáció jelen volt, a negatív pedig elmaradt. Kísérleteiben képi, képi és verbális és csak verbális ingereket is használt. A hatások minden feladatban más mintázatot mutattak, ami azt jelenti, hogy az ingerek modalitása jelentősen befolyásolhatja a hatások megjelenését és nagyságát.

Kousta és munkatársai (2009) lexikális döntéshozatal feladattal vizsgálták a pozitív és a negatív valencia hatását. Kutatásuk arra a kérdésre irányult, hogy vajon a pozitív és a negatív érzelmi minőség eltérő hatással van-e vagy a szavak érzelmi töltése minőségtől függetlenül általánosan hat a szófeldolgozásra. A lexikális döntéshozatal feladat lényege az, hogy a bemutatott ingerekről minél gyorsabban el kell dönten, hogy szavak-e vagy nem. A résztvevőknek pozitív, negatív és semleges szavakat mutattak be, a nem-szavakat pedig úgy állították össze, hogy az érzelmi töltésű és semleges szavak egy betűjét véletlenszerű sorrendben áthelyezték egy másik helyre a szóban. A pozitív és negatív szavak feldolgozása gyorsabb volt a semlegeseknél, ami valencia-független működésre utal.

Az affektív Simon-feladat egy újabban kidolgozott, az érzelmi feldolgozás mérésére alkalmazható eljárás (De Houwer, 2003). Alapja a Simon-feladat, amelynél általában gyorsabb

a reakcióidő, ha az inger és válasz között összeillés, kongruencia van. Kongruens feltétel például az, ha a bal oldali billentyűvel reagálunk egy bal oldalon megjelenő ingerre (térbeli kongruencia). Bialystok és munkatársai (2004) például piros vagy kék négyzetet mutattak be váltakozva a képernyő jobb vagy bal oldalán és a feladat az volt, hogy a jobb oldali gombot a piros, míg a bal oldali gombot a kék alakzat láttán nyomják le a résztvevők. Kongruens próbáknál a gomb és a bemutatott inger azonos oldalon voltak.

Az érzelmi/affektív Simon-feladat variánsában a szó jelentése és a válaszhoz asszociált jelentés érzelmileg azonos vagy eltérő színezetű lehet (az első esetben pozitív-pozitív, negatív-negatív, míg a második esetben pozitív-negatív, negatív-pozitív) és a feladat kezdeti feltételezése az, hogy az érzelmileg kongruens feltétel a könnyebb és gyorsabb válaszokhoz vezet (Altarriba & Basnight-Brown, 2010). Az affektív Simon-feladat megszokott eredménye egynyelvűeknél hosszabb válaszadási idő az inkongruens feltételnél, mint a kongruens esetben.

A kellemesség dimenzió szintjén a negatív tartalmak elkülönülő hatásaira is irányulnak kutatások.

A negatív torzítás jelensége Bányai (2013; Rozin & Royzman, 2001) szerint azt jelenti, hogy a negatív minőség mindig erőteljesebb benyomást kelt, mint a pozitív: „a negatív események, állapotok általában hatásosabbak, mint a pozitívak” (Bányai, 2013, 40.) és erőteljesebb viselkedéses válaszokat eredményeznek (Kousta, Vinson, & Vigliocco, 2009).

A negatív torzítás jelensége az elkerülő/védekező rendszer előnyét jelzi a megközelítővel szemben. Bradley (2000) konkrét példáját említve, ha a közvetlen fenyegetést nem hárítjuk el valami módon és ez megsemmisüléshez vezet – az evésnek és a tápláléknak már nem lesz jelentősége.

Lehetséges, hogy ezzel áll kapcsolatban az érzelmi Stroop-feladat alapmechanizmusa is, amelyben általában a negatív információ „megragadja” a figyelmet a semlegesellentétben (Algom, Chajut, & Lev, 2004) és megjelenik a „fenyegetésvezérelt lelassulás” (Urbán & Dúll, 2008, 495.).

Cothran és Larsen (2008) a klasszikus Stroop-feladatot és az érzelmi Stroop-feladatot is alkalmazták egy kutatásukban. Az érzelmi feladatban negatív, pozitív és semleges szavakat használtak, míg a klasszikus feladatban színfoltokra kellett válaszolni, valamint meghatározni a színét olyan szavaknak, ahol a színnevek egyező színárnyalatban (kongruens feltétel) és eltérő színárnyalatban (inkongruens feltétel) jelentek meg. A negatív szavakra hosszabb volt a reakcióidő, mint a semlegesekre, míg a pozitív és a semleges szavak között nem volt különbség. A klasszikus feladatban hosszabb volt a reakcióidő az inkongruens feltételben, mint a kongruensben és hosszabb volt a reakcióidő az inkongruens, mint a színfoltos feltételben,

emellett a színfoltos részre is hosszabb reakcióidőt mutattak, mint a kongruensre. Fiziológiai méréseket végezve a szerzők azt is kimutatták, hogy a klasszikus feladat erőteljesebb fiziológiai válaszokat váltott ki, szemben az érzelmiel, arra utalva, hogy a klasszikus feladat kapacitásigényesebb, mint az érzelmi.

Az érzelmi interferencia (a negatív mínusz a semleges szavakra mutatott átlagok) és a klasszikus interferencia (az inkongruens mínusz a kongruens feltételek átlagai) korrelált egymással, ami a szerzők szerint azt jelenti, hogy a két feladat kapcsolatban áll egymással, de más módon terhelik a gátló folyamatokat.

Újabb MacKay és munkatársai (2004) az érzelmi Stroop-feladat változat mellett egy tabu Stroop-feladatot is kidolgoztak és ezt alkalmazva a tabuszavak figyelemre gyakorolt hatását vizsgálták. A kísérletben tabu- és semleges szavak színét kellett megnevezni és a tabuszavak hosszabb időt vettek igénybe. Ez alátámasztja a tabu Stroop-hatás létezését is, melyben a sokkoló, szégyenérzetet keltő vagy szexuális tartalmú jelentés figyelemigényes természetét bizonyították.

Az érzelmi Stroop-feladat jellemzőivel a kétnyelvűekkel végzett érzelmi ingereket alkalmazó vizsgálatokról szóló részben és a módszertani részben foglalkozunk alaposabban.

KÍSÉRLETI ÉRZELMI HATÁSOK
1. ÉRZELEM-EMLÉKEZET HATÁS
2. ÉRZELMI ELŐFESZÍTÉS
3. AFFEKTÍV SIMON-EFFEKTUS
4. ÉRZELMI STROOP-HATÁS
5. TABU STROOP-HATÁS

6. táblázat: Az érzelmi hatások fajtái különböző kísérleti paradigmákban

Mindezek a tanulmányok alátámasztják azt a feltételezést, miszerint az affektív információ természete eltér a semleges információétól és azt is, hogy a szófeldolgozásnál a kellemesség és az arousal dimenzióknak külön-külön is lehet hatása, valamint a dimenziók magas és alacsony szintjének a variálását is érdemes vizsgálni.

Ebben a fejezetben áttekintettük a verbális érzelmi ingereket kísérleti módszerekkel ötvöző feladatokat és az ezekhez köthető hatásokat (6. táblázat). A következőben rátérünk az érzelmi feldolgozás és az első, valamint a második nyelv kapcsolatára és azokra az újabb

kutatásokra, amelyek az érzelem- emlékezet és az érzelmi Stroop-hatás jelenségével foglalkoztak kétnyelvű személyeknél. Ezeknek a kutatásoknak a célja az volt, hogy leellenőrizzék, vajon az érzelmi töltésű vagy épp semleges információk emlékezeti és figyelmi feldolgozásakor érvényes-e az az általános nézet, miszerint az első nyelv az érzelmek nyelve, a második pedig az érzelmi távolságtartásé? Vajon jobban észre vesszük az érzelmi töltést anyanyelvünkben és vajon az első vagy a második nyelv használata behatárolja a figyelmi működést?

II.4. AZ ÉRZELMI FELDOLGOZÁS VIZSGÁLATA KÉTNYELVŰ SZEMÉLYEKNÉL

II/4.1.A nyelvek emocionalitásának elméleti megközelítései

Az emberek mindennapi életének affektív szférájában egyik fő cél a sikeres kommunikáció és a félreértések elkerülése, a verbális és nemverbális jelek helyes megfejtése a kommunikátorok oldaláról. Az érzelmek komponenseinek taglalásakor a kutatók többnyire nem emelik ki külön a nyelvi működést – sokszor csak az arckifejezést, testtartást és hangleadést sorolják fel a fő érzelmkifejezési módozatok között (Bányai, 2013), mégpedig azért, mert a nemverbális csatornák használata gyakoribb a verbálisnál (Gösiné Greguss, 2013). Egy alaposabb meghatározás szerint azonban az érzelmi kifejezést úgy is értelmezhetjük, mint „az érzelmi élményt kommunikáló vagy szimbolizáló verbális vagy nemverbális viselkedést” (Gösiné Greguss, 2013, 359.).

A nyelvi érzelmi működés, kifejezés, feldolgozás és megértés egy egészen új megvilágításba kerül és nagyobb kihívást jelent az egynyelvű helyzethez viszonyítva akkor, ha két (vagy esetleg több) nyelvet kell koordinálni és e különböző nyelveken kell megérteni és feldolgozni a közölt érzelmi információt.

Dewaele (2008) a nem anyanyelvi működéssel járó nehézségeket egy olyan példával illusztrálja, melyben egy udvarias elköszönő üzenetet idegen nyelven szerelmi vallomásnak értelmeztek félre. Az ilyen és hasonló esetek elkerülése érdekében az első és a második nyelv emocionalitása az utóbbi időben a pszicholingvisztikai és a kétnyelvűséggel foglalkozó kutatások fókuszába került – egyre több kutatási kérdéssel, eredménnyel és nézőponttal gazdagítva e területet.

Az elmúlt évtizedben a kétnyelvűek affektív lexikonával foglalkozó tanulmányok általában abból a feltevésből indultak ki, hogy az első nyelv az érzelmi rezonancia nyelve, míg a második nyelv egy nagyon hasznos eszköz arra, hogy a kétnyelvűek eltávolodjanak/elhatárolják magukat például a félelmet keltő illetve nyugtalanító vagy akár traumatikus tartalmaktól (Pavlenko, 2012; Ferré és munkatársai, 2010).

A nyelvi érzelmi ingerek Pavlenko (2012, 409.) szerint emelkedett arousallal járnak testi, fiziológiai szinten, míg a megismerő folyamatok vonatkozásában „perceptuális prioritizációval”. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az érzelmi ingereket alkalmazó kognitív folyamatokat mérő feladatokban az érzelmi ingerek valami módon hangsúlyosabbak, kiemelkednek a semlegesek közül és előnyt élveznek a feldolgozásban.

Altarriba (2006) kiemeli, hogy az eddigi kutatások alapján valószínű, hogy az érzelemfogalmak az anyanyelvben az érzelmi minőségek szélesebb skálájával és szerteágazóbb asszociátumokkal rendelkeznek, mert a tanulás folyamán többféle kontextushoz, helyzethez kapcsolódnak és erősebb, tartósabb emléknymokat hagynak, mint a második nyelv szavai.

A pszichológusok szerint kétnyelvű személyek vizsgálatakor a feladatok első és második nyelvi bemutatása választ adhat arra a kérdésre, hogy vajon a két nyelv között vannak-e különbségek a semleges és az érzelmi töltésű tartalmak feldolgozásában.

Az első nyelv érzelmi előnyét és a második nyelv alacsonyabb szintű emocionalitását sok eddigi kutatás alátámasztja (Caldwell-Harris, 2014; Pavlenko, 2012; Harris, Berko Gleason, & Aycicegi, 2006).

A nyelv emocionalitását Pavlenko (2008, 155.) úgy határozza meg, mint: „az egyes nyelvek vagy szavak által kiváltott autonóm idegrendszeri aktivációt, mely közvetlenül a bőr vezetőképességének változásán keresztül mérhető, közvetett módon pedig a verbális és nonverbális viselkedésen és az önmagunkról kialakított képen keresztül”. E definícióból is látszik, hogy a nyelv emocionalitása több szinten és különféle módszerekkel vizsgálható.

A nyelvek emocionalitására irányuló eddigi kutatásokat Pavlenko (2012) öt fő csoportba osztja annak alapján, hogy milyen vizsgálati paradigmákat használtak:

1. klinikai – terápiás ülések verbális viselkedésének és különböző emlékek leírásának elemzése,
2. introspektív – önjellemzés, verbális tartalmak értékelése és vokális ingerek azonosítása,
3. kognitív – emlékezeti előhívás és reakcióidő-mérési kísérletek,
4. pszichofiziológiai - fiziológiai változások mérése,
5. a képalkotó eljárások – az agyi aktivitás mérése.

A klinikai felfogás olyan személyekre fókuszált, akik pszichoterápiára járnak és különböző elfojtott és traumatikus emlékekről kellett beszámolniuk a terápia idején. Anyanyelven könnyebben előhívták az elfojtott emlékeket, míg a második nyelven könnyebben beszámoltak különböző szorongást előidéző témákról.

A másodikba, az introspektív vonalba három külön irány tartozik: 1. a nyelv észlelt emocionalitása és az érzelmek kifejezéséhez köthető nyelvválasztás; 2. a nyelvi attitűdök – a nyelv társadalmi státusa - és az idegen nyelvi szorongás – az idegen nyelv használatával járó kellemetlen érzések; valamint 3. az érzelmek felismerése (főleg vokális szinten) – ebben az esetben anyanyelvi és idegen nyelvi hangfelvételekről kell beazonosítani a kifejezett érzelmeket.

A kognitív oldalon az automatikus, akaratlan és azonnali folyamatok vizsgálatán keresztül a már említett perceptuális prioritizációval foglalkoztak a kutatók. Több irány és mérési módozat jelent meg itt is: 1. az emlékezeti hatások vizsgálatával foglalkozó – felismerési és felidézési feladatok; 2. az interferencia-feladatok – az érzelmi Stroop-feladat, melyben a második nyelv alacsonyabb emocionalitását az e nyelvben megjelenő alacsonyabb interferencia mutatja; 3. kongruencia-hatások – az érzelmi előfeszítés feladata, melyben az első nyelvi előny nagyobb érzelmi előfeszítést jelentene e nyelvben.

A pszichofiziológiai szint a negyedik csoport, melybe a szívverés gyorsaságának változása, a bőrreakció mérése és az arcizmok aktiválásának követése tartozik.

Az ötödik a képalkotó eljárásokat alkalmazó irányzat, amely leggyakrabban eseményhez kötött agyi potenciálokra alapul.

Az eddigi kutatások szerint a kétnyelvűség fajtája alapján több olyan tényező is beazonosítható, amely a nyelv emocionalitásának magas vagy alacsony szintjét meghatározhatja. Sok kutató foglalkozott e kérdéssel (Harris, Berko Gleason, & Aycicegi, 2006; Caldwell-Harris, 2014; Sutton, Altarriba, Gianico, & Basnight-Brown, 2007; Eilola & Havelka, Sharma, 2007; Dewaele, 2008) és több különböző nézőpont alakult ki arról, hogy mi a fontos a nyelvelsajátítás és -használat folyamán. Harris, Berko Gleason és Aycicegi (2006) összegzik a legtöbb véleményt:

1. a nyelvelsajátítás korai kezdete magasabb emocionalitást eredményez,
2. az a nyelv, amelyben magasabb szintű a nyelvtudás, magasabb emocionalitással fog rendelkezni,
3. az elsőként elsajátított nyelv lesz érzelmileg erőteljesebb.

A negyedik elképzelés pedig Harris, Berko Gleason és Aycicegi (2006; Caldwell-Harris, 2014) nevéhez köthető:

4. az érzelmi kontextusokban történő nyelvtanulás és nyelvhasználat biztosítja egy nyelv magasabb szintű emocionalitását (a természetes környezet előnye szemben a tantermmel).

Ide sorolható még Pavlenko nézőpontja is, aki:

5. a nyelv megtestesültségének elméletét és az affektív nyelvi kondicionálást hangsúlyozza (Pavlenko, 2005).

A fentiek közül két kidolgozottabb elméleti kiindulópontoz tartozik a nyelv megtestesültségének elmélete és az érzelmi kontextusokban történő tanulás elmélete.

Az első szerint az anyanyelv elsajátítása során két folyamat zajlik: az egyik a konceptuális fejlődés, amely a denotatív jelentés elsajátítását biztosítja (Pavlenko, 2005). A konceptuális reprezentációk minden szenzoros modalitásból tartalmaznak információt.

A másik folyamat az ún. affektív nyelvi kondicionálás, melyben a verbális tartalmakhoz az affektív konnotációk és a személyes jelentés is hozzákapcsolódik – az érzelmi tapasztalatokon és emlékeken keresztül.

Pavlenko kiemeli, hogy e két folyamat járul hozzá ahhoz, hogy az adott nyelvet testesültként éljük meg és hogy a szavak érzékszervi tartalmakhoz és fiziológiai reakciókhoz is kötődjenek. Hasonlóan Harris és munkatársai (2006) véleményéhez, melyet később ismertetünk, Pavlenko is úgy véli, hogy a tantermi környezet nem teszi lehetővé, hogy a tanult fogalmakat összekössük különböző nemverbális reprezentációkkal és személyes, autobiografikus emlékekkel. A tantermi környezetben tanult tartalmak nem aktivlják azokat az agyi struktúrákat, amelyek az érzelmek megjelenésében szerepet játszanak. A szerző szerint a nyelvtanulás folyamata, a nyelvi szocializáció és a nyelvhasználat színterei is fontos szerepet játszanak abban, hogy milyen lesz az első és a második nyelvi érzelmi működés. A második nyelv tanteremben tanult szavai azonban „megtestesületlen” szavak maradnak, melyeket a beszélők nem élnek át maximálisan (Pavlenko, 2012, 421.).

A második nézet, az érzelmi kontextusokban történő tanulás szerint a nyelv emocionalitása attól függ, hogy a tanulás és a használat érzelmi kontextusokban történik-e (Harris, Berko Gleason, & Aycicegi, 2006). A felfogás lényege, hogy a természetes környezet – a családi és a baráti közeg – szociálisabb, több mély és személyes bevonódást követelő kapcsolattal jár, mint az iskolai, tantermi vagy a munkahelyi közeg. A szerzők szerint a nyelvtanulás és -használat kontextusai okozati kapcsolatban állnak azzal, hogy egy nyelv érzelmi ereje milyen szintű lesz.

Az említett hatásokon túlmenően, Sutton és munkatársai (2007) a nyelvi dominanciával kapcsolatban is kaptak eredményeket: kutatásukban a domináns, de második nyelvben gyorsabb volt a válaszadás a semleges és érzelmi szavakra is. Ez azt jelenti, hogy esetenként a nyelvi dominancia is modulálhatja a feldolgozásbeli különbségeket.

Dewaele (2008) a „Szeretlek” (I love you) mondat első és második nyelvi észlelését vizsgálta kérdőíves módszerrel. Azt a kérdést tette fel résztvevőinek, hogy a frázis érzelmi súlya ugyanolyan-e a különböző nyelvekben? Melyik nyelvben erősebb, az elsőben vagy a másodikban, esetleg mindkettőben? Eredményei többek között a nyelvhasználat gyakoriságának hatására hívták fel a figyelmet, egy újabb tényezőre, melyről eddig még nem szóltunk. Azok a személyek, akik a második nyelvet gyakran használták, a második nyelvben érezték/észlelték érzelmetlibbnek a kijelentést. Az eredmények szerint a személyek 45 százaléka az anyanyelvi kijelentést preferálta, 25 százaléka a később tanult nyelvűt, míg 30 százaléka mindkét nyelvűt. A szerző jelentős kapcsolatot talált az önértékelt nyelvi

dominanciával, a második nyelv hosszabb idejű használatával minél több különböző beszélgetőpartnerrel és természetes helyzetekben, a minél korábbi nyelvtanulással, míg a nem, a végzettség és a vonásszintű érzelmi intelligencia nem modulálta a szerelmi vallomás észlelt érzelmi erejét.

Összefoglalva ezeket a véleményeket a nyelvi emocionalitásra ható fő tényezők közé sorolhatók a következők (7. táblázat):

1. a nyelvszajátítás/tanulás kora – a korai kezdet magasabb emocionalitáshoz vezet
2. a nyelvek elsajátításának/tanulásának sorrendje – az első nyelv emocionalitása magasabb
3. a nyelvtanulás (és a nyelvhasználat) kontextusai – a személyes bevonódást igénylő társas közeg elősegíti a magasabb emocionalitást
4. a nyelvhasználat gyakorisága – a gyakori nyelvhasználat magasabb emocionalitáshoz vezet
5. a nyelvi dominancia – a domináns nyelv magasabb emocionalitással járhat
6. a nyelvtudás szintje – a magasszintű nyelvtudás magasabb emocionalitással járhat

7. táblázat: A kétnyelvűek nyelveinek emocionalitásában szerepet játszó tényezők

Pavlenko (2012) öt faktort, a nyelvszajátítás/tanulás sorrendjét, korát, kontextusát, a használat gyakoriságát és a dominanciát két fő csoportba: a kor hatásaiba és a kontextus hatásaiba sorolja. Az elsőbe kerülne a kezdeti kor és a sorrend hatásai, míg a másodikba az elsajátítás/tanulás kontextusai, a használat gyakorisága és a dominancia. A felosztásból a nyelvtudás szintje maradt ki, ezt mondjuk egy kompetencia-alapú csoportba lehetne behelyezni.

A korai nyelvtanulás, a magas szintű nyelvtudás, a nyelv természetes kontextusokban történő tanulása, a gyakori és az érzelmi töltésű környezetben/helyzetekben történő nyelvhasználat mind elősegítik a nyelvi emocionalitás szintjének növelését.

Mára már az empirikus eredmények hasonló implikációi és egyöntetűségük alátámasztott néhány olyan jelenséget a kétnyelvűség és az érzelmi feldolgozás kapcsolatát vizsgáló kutatások alapján, melyek külön elnevezést kaptak, szakszavakká váltak.

Az „első nyelvi előny hatása” (L1 advantage effect) az első nyelvi automatikusabb affektív feldolgozást jelenti, míg a „második nyelvi előny hatása” (L2 advantage effect) az alacsonyabb szintű automatikus affektív feldolgozást implikálja a második nyelvben (Pavlenko, 2012).

Pavlenko (2012, 421.) szerint az eddigi kutatási eredményekre alapozva „első nyelvi előny” a gyakorlatban azt jelenti, hogy az első nyelvi érzelmi ingerek perceptuális előnyben részesülnek, vagy a bőr elektromos vezetőképességének szintje emelkedést mutat az első nyelvi ingerekre. A második nyelvi előny ezzel szemben úgy jelenik meg, mint például „kisebb interferencia-szint” (Pavlenko, 2012, 421.), alacsonyabb bőrreakció vagy az alacsonyabb szintű érzékenység a második nyelvű érzelmi tartalmakra.

Ez utóbbi jelenséghez köthető a „nyelvi/érzelmi korlát” (language emotional barrier). Erre Marcos (1976) hívta fel a figyelmet, aki szerint a második nyelv használatakor sok személy „érzelmileg visszahúzódottnak” tűnik (Marcos, 1976, 552.). Az érzelmi bevonódás szintjén tehát megjelenhet az ún. „affektív leválás” (affective detachment) (Marcos, 1976, 553.) – az érzelmi távolságtartás a második/idegen nyelven. A nyelvi kompetenciát illetően olyan személyeknél figyelte ezt meg, akik alárendelt kétnyelvűek csoportjába tartoztak és a második nyelvet az elsöre építve tanulták (Navracsecs, 2007). Így a második nyelvben tudásuk jóval alacsonyabb szintű volt az anyanyelvinél. A szerző a jelenséget a második nyelvű működéshez szükséges nagyobb erőfeszítéshez köti. Az érzelmi tartalmakat sok esetben sikeresen verbalizálják e személyek, de nem mutatják ki magát az érzelmet.

Egy újabb fogalom a szakirodalomban: az ún. idegennyelv hatás (foreign language effect), amely arra vonatkozik, hogy a döntéshozatal folyamatában különben rendszeresen megjelenő torzítások idegen nyelven nem olyan erősek, mint anyanyelven (Keysar, Hayakawa, & An, 2012), feltételezhetően azért, mert az idegen nyelv csökkenti az érzelmi reakciókat. Keysar és munkatársai (2012) eredményei ugyanis azt mutatják, hogy a második nyelvben racionálisabb döntéseket hozunk abban az értelemben, hogy kevésbé hat ránk a probléma megfogalmazásának módja és az ezzel járó döntéshozatali torzítás, mint az anyanyelvben.

A második nyelv emocionalitásával foglalkozó kutatások az emlékezetet, a figyelmet, a döntéshozást és a hazug kijelentéseket is tematizálták már kétnyelvű populáció körében. A továbbiakban e kutatások közül mutatunk be néhányat.

II/4.2. Az érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak a kétnyelvűek emlékezetében

Az érzelem–emlékezet hatást kétnyelvűeknél Aycicegi és Harris (2004) vizsgálta. Kiinduló hipotézisük az volt, hogy emlékezeti előnyt találnak – több sikeresen előhívott szót – majd a pozitív szavak esetében az anyanyelvben, mert lehetséges, hogy a korai (gyermekkori) nyelvtanuláshoz gyakran kapcsolódnak pozitív verbális tartalmak (például az anya szó). A negatív szavaknál korábbi eredményekre építve úgy gondolták, hogy a második nyelv negatív szavaival alacsonyabb szintű negatív érzelmi színezet jár, mint az első nyelv szavaival vagy pedig felszínes feldolgozás jelentkezik a második nyelvben. A felszínes feldolgozás azért jelentkezhethet, mert a résztvevők törekszenek minimumra csökkenteni a negatív hangulatot előidéző negatív fogalmak processzuálását, de az is megeshet, hogy a második nyelv szavainak érzelmi konnotációja gyengébb. Ez az utóbbi lehetőség azt jelentené, hogy a negatív szavak minősége nem annyira negatív a második nyelvben, mint az anyanyelvben és így sikeresebb lesz az előhívás. Továbbá szerintük a „gyermekkori dorgálások” kategória első nyelvi előnye is feltételezhető: a fenti 4. pontban már bemutatott elméleti nézőpontjuk szerint lehetséges, hogy a gyermekkori érzelmekkel átszőtt tanulási kontextusok fontos szerepet játszanak a nyelv érzelmi színezetének kialakulásában. A dorgálások így a gyermekkori tanulás “negatív” oldalát képeznék és a gyermekkorban használt anyanyelvben mutatnának előnyt. A szerzők a tabuszavak tanulását a gyermekkor későbbi időszakához és a serdülőkorhoz kötik, így ebben az esetben azonos érzelmi töltést tételeznek fel az első és a második nyelvben is. Kutatásukban kései török-angol kétnyelvűekkel dolgoztak, akik tizenkét-tizennyolc éves kor után kezdték el tanulni a második nyelvet. A pozitív, a negatív, a semleges, a tabuszavakat és a gyermekkori dorgálásokat randomizált, vizuális és akusztikus modalitásban mutatták be az egyik és a másik nyelven is. E szavak kellemesség/kellemetlenség szintjét kellett értékelni/osztályozni. A csoport egyik fele meglepetésszerű felismerési feladatot kapott – egy listáról ki kellett válogatni az értékelt szavakat. A csoport másik felének meglepetésszerű felidézési feladatot kellett megoldania – egy lapra fel kellett írni minél több szót az előzőleg értékelt szavakból. A feladatvégzés mindkét esetben annál sikeresebb volt, minél több – az értékeléskor bemutatott – szót elő tudtak hívni a résztvevők emlékezetükből: leírni vagy kiválasztani a listáról.

A felidézési eredményekben a felidézett szavak mennyisége (százaléka) nem különbözött a két nyelvet illetően. Megjelent az érzelem-emlékezet hatása. Az anyanyelvben csak a tabuszavak mutatták az érzelem-emlékezet előnyt – a sikeresebb felidézést, míg a negatív szavak esetében kevesebbet idéztek fel a résztvevők, mint semlegeset, egyfajta fordított hatásra utalva. A második nyelvben a negatív szócsoporthoz kivéve minden érzelmi kategória

kiemelkedett és előnyt élvezett a semlegessel szemben: a pozitív, a tabuszavak és a gyermekkori dorgálások kategóriája is. Az első és a második nyelvet összevetve a negatív, a tabuszavak és a dorgálások erőteljesebb érzelmi effektust mutattak a második nyelvben, míg pozitív szavak esetén az eredmények hasonlóak voltak a két nyelv viszonylatában.

A felismerési sikerességet nézve az anyanyelvben csak a tabuszavak élveztek érzelmi előnyt. A második nyelv szavainál az érzelmi hatás a pozitív, negatív és a tabuszavaknál jelent meg.

Az eredmények tehát alátámasztották az érzelem–emlékezet hatást a felismerési és a felidézési feladatban is. Az érzelmi előnyre vonatkozó adatokat elemezve kitűnik, hogy mindkét feladat mindkét nyelvben érzelmi hatást mutat a tabuszavak esetében – robusztus effektusra utalva, emellett a második nyelv pozitív szavaiban. A második nyelvben sikeresebb volt a negatív szavak felismerése, valamint a dorgálások felidézése a semleges szavakhoz viszonyítva. Az eredmények szerint az érzelmi hatások az első és a második nyelvben is jelen voltak.

Összegezve: a különböző feladatokban a második nyelvben is kiemelkedett az érzelem-emlékezet hatás, dimenzionális nézőpontból elemezve a kellemesség dimenzióhoz köthető pozitív és negatív szavak, valamint a kellemesség és arousal dimenzióhoz köthető gyermekkori dorgálások és tabuszavak esetében is. Az anyanyelvben az érzelem-emlékezet hatás a tabuszavak esetében jelentkezett és az egyik feladatban a negatív szavaknál fordított hatás mutatkozott. Az érzelemszavak és érzelmi töltésű fogalmak szintjén a nyelvek összehasonlításakor a következő különbségek emelkedtek ki: a dorgálások felidézése jobb volt a második nyelvben, mint az anyanyelvben, a felismerés szintjén viszont a második nyelvben jobb volt a teljesítmény a pozitív és a negatív szavaknál is (a 8. táblázat az érzelem-emlékezet hatást mutatja, az érzelmi tartalmak jelentős előnyét a semlegessel szemben a két nyelvben).

A szerzők újdonsági, váratlansági és szokatlansági hatással magyarázzák a második nyelv érzelmi dominanciáját, mert az elméleti kiindulópontok alapján kései kétnyelvűeknél nem ilyen eredményeket várnánk – a nyelvtudás szintje, a nyelvtanulás kezdeti időpontja és a nyelvtanulás sorrendje alapján sem. Egy másik vitatható oldala a kutatásnak az, hogy háromszor annyi érzelmi töltésű szóval dolgoztak, mint semlegessel, így növelve az előhívás valószínűségét az érzelmi oldalon.

FELIDÉZÉS		FELISMERÉS		
POZITÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NY2 előny	POZITÍV VS. SEMLEGES SZAVAK		NY2 előny
NEGATÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1 – kevesebb negatív szó, mint semleges	NEGATÍV VS. SEMLEGES SZAVAK		NY2 előny
TABU- VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1, NY2 előny	TABU- VS. SEMLEGES SZAVAK		NY1, NY2 előny
GYERMEKKORI DORGÁLÁSOK VS. SEMLEGES SZAVAK	NY2 előny	GYERMEKKORI DORGÁLÁSOK VS. SEMLEGES SZAVAK		-

8. táblázat: Az érzelem-emlékezet hatás kétnyelvűeknél (NY1 – első nyelv, NY2 – második nyelv) - Aycicegi és Harris (2004)

2009-ben Aycicegi-Dinn és Caldwell-Harris újabb felmérést végzett a témában. A szerzők összegezve egyes kutatók véleményét arra a következtetésre jutnak, miszerint az érzelemfogalmak emlékezeti előnye a mélyebb feldolgozásban rejlik, mivel e tartalmak természetüknél fogva automatikusan felkeltik az érdeklődést vagy figyelmi erőforrásainkat rájuk irányítjuk. Feltehetően ez mind javítja az előhívás sikerességét is. Kétnyelvűek esetében kiindulópont lehet az első nyelv magasabb szintű emocionalitásának feltételezése, ami nagyobb érzelem-emlékezet hatást implikálna e nyelvben.

A feldolgozás mélységére a feladott feladattal is lehet hatni. Mély feldolgozást jelenthet például a fordítás vagy a nagyobb erőfeszítés bevetése egyes szavak feldolgozásakor, a jelentéssel való dolgozás, de az újdonsági hatás is. A szerzők ezért abból a kérdésből indultak ki kutatásukban, hogy vajon a feldolgozás mélysége hogyan hat az első és a második nyelvi szóelőhívásra? Összesen négy feladattal dolgoztak, melyek közül a legfelszínebb feldolgozást a betűszámlálás igényelt, ezt követte az érzelmi intenzitás értékelése, mély feldolgozást pedig a fordítás és az asszociációs feladat kívánt meg. A feldolgozás mélységét az alapján határozták meg, hogy feltételezhetően mekkora erőfeszítést igényel a feladat. Az érzelmi intenzitás feladatban értékelni kellett a szavak érzelmi erősségét; a betűszámláló

feladatban a résztvevőknek meg kellett számolniuk a zárt köralakot tartalmazó betűket (például q, p, stb.) a megadott szavakban. A fordítási feladatban szavakat kellett az egyik nyelvről a másikra lefordítani; míg a szóasszociációs feladatban a résztvevőknek az inger bemutatásának nyelvén tíz másodperc alatt kellett minél több asszociátumot felsorolniuk a hívószavakra. Mindegyik feladatban előfordultak pozitív, semleges, negatív és tabuszavak, valamint gyermekkori dorgálások. A résztvevők török domináns, török-angol kétnyelvű személyek voltak. Az angol nyelvet tizenkét-tizenhárom éves koruk óta tanulták. A négy feladat közül minden személy csak egy fajtát oldott meg. A bemutatás nyelve minden feladatban vegyes volt. A feladatok után meglepetésszerű előhívási feladat következett és helyes válasznak az számított, ha az ingerbemutató nyelvén reprodukálták a szót.

A kapott eredmények minden feladatban megerősítették az érzelmi tartalmak előnyét a semlegesekkel szemben, kivéve a negatív szavak esetében, ugyanis elhanyagolható volt a teljesítménybeli különbség a semleges és a negatív töltésű szavak között mindenhol. Általánosságban nézve a tabuszavak és dorgálások százalékos előhívása volt a legsikeresebb, ezeket követték a pozitív, majd a semlegesek és a negatív tartalmak. A dorgálásokat sikeresebben előhívták a második nyelven, ami az újdonsági/szokatlansági hatással magyarázható. Az érzelem–emlékezet hatást illetően feladatonként a következőt kapták (kihagyva a dorgálásokat, lásd a 9. táblázatot): a szavak érzelmi erejét értékelő feladat után az első nyelvben több szót sikerült előhívni, a betűszámlálás feladata utáni előhívásnál mindkét nyelvben előny volt látható a pozitív és tabuszavak esetén, de a negatív szavaknál nem; a fordításnál a legtöbb tabu, ezután pozitív, majd negatív szó került előhívásra, de a második nyelvi előhívás volt a jobb az első nyelvinél a tabu- és a pozitív szavaknál. Az asszociációs feladatban nyelvi különbségek nem jelentek meg és a tabuszavak legsikeresebb előhívását megintcsak a pozitív, majd a negatív szavak követték. Meglepő eredmény, hogy a negatív szavak nem élveztek előnyt a semlegesekkel szemben egyik nyelvben és feladatban sem. A szerzők magyarázata szerint ennek oka a szavak elsajátítási korában rejlik (Aycicegi-Dinn & Caldwell-Harris, 2009), ami azt jelenti, hogy egyes fogalmak gyakoriak gyermekkorban, míg mások csak később jelennek meg a szókincsben. A második nyelv tanulása során ezzel szemben sok esetben az anyanyelvitől eltérő szavakat tanulunk meg a legkorábbi időszakban. A kutatásban a negatív szavak elsajátítási kora volt a legkésőbbi (pl. a pozitív szavakat átlagban 4 évesen sajátították el, a negatív szavakat pedig átlagban 5.2 évesen). A tanulmány alapján megállapítható, hogy az érzelem–emlékezet hatás feladatfüggő, valamint az összes feladatot átlagolva egyforma erősségű az első és a második nyelvben, kivéve a gyermekkori dorgálásokat. A következő hierarchia is felállítható: az előhívás tabuszavak és gyermekkori

dorgálások esetében a legélénkebb, majd a pozitív szavak következnek a sorban, míg a negatív és a semleges szavak egyforma hatást mutattak.

FELADAT/ SZAVAK	ÉRZEMI INTENZITÁS ÉRTÉKELÉSE	KÖRALAK MEGSZÁMLÁLÁSA	FORDÍTÁS	SZÓASSZOCIÁCIÓ
POZITÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1	NY1 = NY2	NY2	NY1 = NY2
NEGATÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1	-	NY1 = NY2	NY1 = NY2
TABU VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1	NY1 = NY2	NY2	NY1 = NY2
GYERMEKKORI DORGÁLÁSOK VS. SEMLEGES	nem elemzett kategória – a szerzők szerint ebben az esetben újdonsági hatásról van szó, nem emlékezeti hatásról			

9. táblázat: A feldolgozás mélységének hatása az emlékezetre (NY1 – első nyelv, NY2 – második nyelv) – Aycicegi-Dinn és Caldwell-Harris (2009)

Ferré, Garcia, Fraga, Sánchez-Casas és Molero (2010) kutatásukban azt vizsgálták, hogy vajon a nyelvelsajátítás kora, a nyelvtudás színvonala, a nyelvek közti hasonlóság és a második nyelv elsajátításának körülményei hogyan és lényeges mértékben hatnak-e az érzelem-emlékezet hatásra a kétnyelvű mentális lexikonban. Céljuk az volt, hogy leellenőrizzék, vajon a kétnyelvűség fajtája befolyásolja-e az emlékezeti hatást a két nyelvben. Pozitív, negatív és semleges szavakkal dolgoztak és korai kétnyelvűeket vizsgáltak, akik mindkét nyelvüket magas szinten ismerték és használták, de az egyiket tekintették dominánsnak. Két csoportot alkottak: az egyikben a spanyol, a másikban pedig a katalán volt a domináns nyelv (konkrétan azt ellenőrizték, hogy a nyelvi képességeiket hogyan értékelték a résztvevők, melyik nyelvet preferálták és hogy a fluencia-feladaton melyik nyelvben voltak sikeresebbek). Fontos megjegyezni, hogy a résztvevők természetes környezetben és napi gyakorisággal használták váltakozva mindkét nyelvüket. A kutatók hipotézise az volt, hogy megjelenik majd az érzelem-

emlékezet hatás mindkét nyelvben, de le akarták ellenőrizni, hogy a nyelvelsajátítás kora, a nyelvek közötti hasonlóság és a kétnyelvűek nyelvi dominanciája hatással lesz-e rá. Az ingerszavak fele spanyolul, fele katalánul került bemutatásra, nyelvenként blokkokba rendezve. Először a szavak kellemességét értékelték a résztvevők és csak később következett a meglepetésként feladott memória-feladat.

A katalán dominanciájú csoportban a katalán és a spanyol nyelvben a pozitív és a negatív szavakat ugyanolyan jól, a semlegeseknél pedig jobban megjegyezték. A nyelvek nem különböztek az érzelem-emlékezet hatás nagyságában, ami ebben az esetben várható is volt a kétnyelvűség fajtája miatt.

A spanyol domináns csoportban az első nyelvben több pozitív, mint semleges és több negatív, mint semleges szót jegyeztek meg, viszont a katalán nyelvben csak a pozitív szavak emelkedtek így ki. A spanyol és a katalán nyelv között nem volt jelentős különbség sem a pozitív, sem a negatív szavak között, ami azt jelenti, hogy az eredmények szerint a nyelvi dominancia dimenziója nem köthető eltérésekhez az első és a második nyelv emocionalitásában.

A folytatásban kései kétnyelvűeket vizsgáltak, akik magas szinten két távoli és egymásra alig hasonlító nyelvet, a spanyolt és az angolt használták. A spanyol anyanyelv mellett az angolt oktatási, instrukcionált környezetben tanulták, átlagosan 8,66 éves kortól. A kísérleti rész ugyanabból állt, mint a fent bemutatott két esetben. Az érzelem-emlékezet hatás ismét azonos szintű volt mindkét nyelvben (10. táblázat). A szavak fajtáját tekintve a spanyol nyelvben jelentős eltérés volt a pozitív-semleges összehasonlításban, míg a negatív-semlegesben nem. Az angolt illetően a pozitív és negatív szavak előhívása is sikeresebb volt a semlegeseknél. A korai spanyol-katalán és a kései spanyol-angol kétnyelvű csoport összehasonlításakor sem találtak szignifikáns különbséget a második nyelv emocionalitásában (míg a spanyol anyanyelvet illetően a spanyol-katalán csoportnál a pozitív és a negatív szavak hatása nagyobb volt, mint a spanyol-angol csoportban). A szerzők azt a következtetést vonták le, hogy a nyelvi dominancia, az elsajátítás kora és kontextusa és a nyelvek közötti hasonlóság sem hat jelentősen, mert az első és a második nyelv között nem jelentek meg emocionalitásbeli különbségek. Mivel a magasszintű második nyelvtudás mindhárom csoportra jellemző volt, a szerzők szerint lehetséges, hogy e tényező a legfontosabb az érzelmi tartalmak emlékezeti feldolgozásában és az első és második nyelv kiegyenlített státusához vezetnek.

	POZITÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NEGATÍV VS. SEMLEGES SZAVAK	NY1 VS. NY2 EMOCIONALITÁSA
KORAI KÉTNYELVŰ, KATALÁN DOMINÁNS CSOPORT	NY1, NY2	NY1, NY2	=
KORAI KÉTNYELVŰ, SPANYOL DOMINÁNS CSOPORT	NY1, NY2	NY1	=
KÉSEI, SPANYOL- ANGOL KÉTNYELVŰ CSOPORT	NY1, NY2	NY2	=

10. táblázat: Nyelvi variabilitás, kor és dominancia (NY1 – első nyelv, NY2 – második nyelv) – Ferré és munkatársai (2010)

Megállapítható, hogy az érzelem-emlékezet hatás egy erőteljes és állandó jelenség, mely nem csak az anyanyelvben, hanem egy második nyelv használatakor is megjelenik.

Még nem teljesen tisztázott az, hogy a negatív szavak a kutatások során miért produkáltak egyenetlen eredményeket, de az ellentmondások ellenére, a pozitív és tabuszavak szinte minden esetben határozott emlékezeti hatást mutattak. Ferré, Garcia, Fraga, Sánchez-Casas és Molero (2010) úgy vélik, hogy újabb kutatásokat kell végezni a kellemesség és arousal szerepének a feltárására az emlékezeti működésben egy- és kétnyelvűek körében is.

II/4.3. Az érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak feldolgozása reakcióidő- mérési feladatokban kétnyelvű személyeknél

Az érzelmi töltésű szavak és érzelemfogalmak automatikus feldolgozását az első és a második nyelvben az affektív Simon-feladattal és az érzelmi Stroop-feladattal is vizsgálták. Az automatikus itt azt jelenti, hogy akaratlan és gyors lefolyású folyamatokról van szó (Altarriba & Basnight-Brown, 2010).

Altarriba és Basnight-Brown (2010) az érzelmi töltésű és érzelmekre vonatkozó szavak feldolgozását hasonlította össze egynyelvű és spanyol-angol, a második nyelvet folyékonyan beszélő kétnyelvű személyek első és második nyelvében az affektív Simon-feladaton. Pozitív és negatív valenciájú érzelemszavakkal és érzelmi töltésű szavakkal dolgoztak és mindegyik kategóriában tíz-tíz szó szerepelt.

Ellenőrizni akarták, hogy vajon az érzelemfogalmak és az érzelmi töltésű szavak eltérő eredményt mutatnak-e a kísérletekben. Emellett az első és a második nyelven mutatott szavak érzelmi hatásának nagyságát is megcélolták, valamint a pozitív és a negatív valencia befolyását is. Feltételezéseik szerint az emocionalitást illetően nagyobb hatás lenne várható az anyanyelvben és erősebb hatás az érzelemfogalmak esetében, mivel ezek közvetlen módon jelölnek érzelmeket, valamint lehetséges, hogy a negatív töltés erősebb kongruencia-hatást eredményez, mint a pozitív. Az affektív Simon-feladat egy 2003-as változatát De Houwer (2003) állította össze, melynek lényege az, hogy a fehér szavaknál a jelentésre kell figyelni, így pozitív szavak – például „egészséges” esetén a „P” – „jó gombot”, fehér negatív szavaknál pedig - például a „gonosz” esetén a „Q” – „rossz gombot” kellett lenyomni. A következő részben, pozitív (például „barát”) és negatív (például „gyilkosság”) szavak jelentek meg kék és zöld színben és itt már a színre kellett választ adni. Ha a szavak kék színűek voltak, akkor például a „P”, ha pedig zöld színűek voltak, akkor a „Q” gombot kellett lenyomni. Az utolsó részben fehér, zöld és kék szavakat is láttak a résztvevők, randomizálva, ugyanabban a blokkban. A feladat kongruencia hatása azt jelenti, hogy gyorsabb a válasz – a „Q” gomb lenyomása - a zöld színű „gyilkosság” szóra, mivel ebben az esetben a valenciára begyakorolt és a színre adott válasz átfedésben van.

Altarriba és Banight-Brown (2010) először fehér szavakat, majd random módon kék és zöld szavakat mutattak be kísérletükben, pozitív és negatív minőségűeket. Az utolsó részben pedig keverve fehér, kék és zöld, pozitív és negatív szavakat. A fehér szavaknál a pozitív-negatív válaszlehetőség közül kellett választani, míg a színes szavaknál a kék-zöld válaszok közül. Külön kísérletben vizsgálták az érzelemfogalmakat és az érzelmi töltésű szavakat.

Az angol egynyelvű csoportban az érzelmi töltésű szavak esetében a kongruens feltételben gyorsabb volt a válaszadás, mint az inkongruensben, a pozitív és a negatív minőségénél is. A pozitív és a negatív szavak hatásainak nagysága nem különbözött. Az érzelemfogalmaknál szintén a kongruens válaszok voltak a gyorsabbak. Az interakció a kongruencia és a valencia között jelentős volt, de az affektív Simon-hatás nagysága csak a negatív szavak esetében volt szignifikáns.

A kétnyelvű csoportba spanyol-angol személyek kerültek, akik formális, oktatási keretek között inkább az angolt használták. Az eredmények szerint egyrészt az affektív Simon-hatás (az inkongruens és a kongruens próbák átlagainak különbsége, vagyis a gyorsabb válaszadás a kongruens próbákra) csak az érzelmi töltésű szavaknál jelent meg a pozitív és negatív feltételben is, másrészt az érzelmi töltésű szavaknál a kongruencia-hatás nagysága hasonló volt az első és a második nyelvben is. Az érzelemsszavaknál a negatív szavak hatása jelentős volt mindkét nyelvben, míg a pozitív szavak hatása csak a második, feltehetőleg domináns angol nyelvben jelent meg. A résztvevők magasabb angol nyelvtudással rendelkeztek és angolul többet is olvastak, mint anyanyelvükön, ami a szerzők szerint azt eredményezte, hogy a második nyelv emocionálisabb a pozitív szavaknál. Így kétnyelvűek esetében a szó típusa és a nyelvi dominancia is hathat az eredményekre.

Az eredmények azt implikálják, hogy az érzelemfogalmak és az érzelmi töltésű szavak kategóriájának feldolgozása a pozitív és negatív minőségek szintjén eltérően alakul.

Várhattunk volna kétnyelvű előnyöket is az egynyelvű csoporttal szemben. Jelen esetben azonban az egynyelvűek és a kétnyelvűek eredményei nem tértek el és emiatt a szerzők nem számolhatnak be kétnyelvű előnyről, amit például Bialystok és munkatársai (2004) a nemnyelvi Simon-feladatban kimutattak. Altarriba és Basnight-Brown (2010) szerint az affektív feladatváltozat nyelvi aktivációt is igényel és így lehetséges, hogy emiatt nincsenek eltérések a két csoport között.

Az érzelmi ingerek feldolgozását és figyelemre gyakorolt hatását vizsgálni lehet az érzelmi Stroop-feladaton keresztül is, amit az utóbbi időben kétnyelvű populáción is alkalmazni kezdtek (Sutton, Altarriba, Gianico, & Basnight-Brown, 2007; Eilola, Havelka, & Sharma, 2007; Eilola, & Havelka, 2010b; Winskel, 2013). A feladat általában interferenciához vezet az érzelmi tartalom miatt és a tipikus eredmény, hogy a semlegeshez viszonyítva a negatív érzelmi információ a reakcióidő lelassulását okozza (Chajut, Mama, Levy, & Algom, 2010). A lassúbb válaszok azt jelentik, hogy annak ellenére, hogy a személyek utasítást kaptak a szavak tartalmának figyelmen kívül hagyására, nem voltak képesek ezt sikeresen kizárni (Wilson, MacLeod, & Campbell, 2007).

Sutton és munkatársai (2007) úgy vélik, hogy ez a feladat az automatikus érzelmi aktivációt és az érzelmi tartalomra irányuló szelektív figyelmet méri. A reakcióidők olyanok, „mint az érzelemszavakra adott elektrodermális válaszok” (Sutton, Altarriba, Gianico, & Basnight-Brown, 2007, 1080.).

Az érzelmi Stroop-feladatot olyan kétnyelvűek körében használták eddig, akiknek az angol volt az egyik nyelvük. Az e témakörrel foglalkozó négy tanulmány valamelyest eltérő eredményeket mutat: az érzelmi interferencia jelen van mindkét vagy csak az egyik nyelvben, de a válaszadás gyorsasága az első és a második nyelvben, úgy tűnik, hogy a kétnyelvűség típusától függ. Az eredmények közötti eltérés egyik lehetséges magyarázata, hogy ezen tanulmányok eltérő szavakat, csoportméretet és kísérleti felépítést használtak. A következő részben részletesen bemutatjuk e kutatásokat.

Az első kutatást, amely az érzelmi Stroop-feladatot használta kétnyelvűeknél Sutton és munkatársai (2007) végezték: tizenhat negatív és tizenhat semleges szót használtak egy korai spanyol-angol kétnyelvű, angol domináns csoportnál. Minden résztvevő az érzelemszavak felét látta spanyolul, a másik felét pedig angolul, továbbá a semleges szavak felét újra spanyolul, felét pedig angolul. Eredményeik szerint a szótípusnak és a nyelvnek volt főhatása. Az érzelmi interferencia az elvárt formában volt jelen: tovább tartott a negatív szavak megnevezése. Angol nyelven a válaszok gyorsabbak voltak, mint a spanyol anyanyelvben, ezért a szerzők azt feltételezik, hogy ez az eredmény a gyakori, mindennapos második nyelv használatból és a második nyelv nyelvközösségébe való beolvadásból alakult ki.

Az Eilola, Havelka és Sharma (2007) által végzett második kutatás egy olyan hipotézissel indult, miszerint a kései finn domináns finn-angol kétnyelvűek, akik magas szinten ismerik a második nyelvet, e nyelv szintjén alacsonyabb érzelmi színezetet és ezzel együtt kisebb interferencia-szintet kell, hogy mutassanak. Egy további cél az volt, hogy megvizsgálják, van-e tabu Stroop-hatás a tabuszavak használatakor. A tabuszavakat illetően az előzőekben már láttuk, hogy azt feltételezik róluk a kutatók, hogy intenzíven figyelemfelkeltőek és fiziológiai változások is kapcsolódnak hozzájuk (Jay, Caldwell-Harris, & King, 2008). Az eredmények szerint jelentős érzelmi interferenciát találtak a negatív és semleges, valamint a tabu és semleges szavak között, a pozitív szavakra adott reakcióidők nem különböztek egyik szócsoporthoz sem. Nyelvi hatások sem jelentek meg. A hibákat illetően szignifikáns különbség volt a tabu és a semleges szavak között: a résztvevők többet hibáztak, amikor a tabuszavakat látták. A szerzők fő következtetése az volt, hogy a nyelv érzelmi súlyát tekintve a nyelvsajátítás korának hatása lehetséges, hogy nem olyan fontos, mint a későbbi nyelvtudás szintje.

Eilola és Havelka (2010b) egy újabb kutatásban angol anyanyelvű személyeket hasonlított össze görög-angol kései, görög domináns kétnyelvűekkel. A különbség az eddigi kutatásokkal szemben az volt, hogy csak az angol nyelvet tesztelték – az egyik csoportban mint anyanyelvet és a másik csoportban mint második nyelvet. A bőr vezetőképességét is mérték azzal a céllal, hogy összehasonlítsák a viselkedéses mutatókat a fiziológiaiakkal. Az angol ingerszavakat a 2007-es kutatásukból vették át. A reakcióidőt illetően az eredmények a szó szintjén mutattak főhatást, a nyelvek között nem volt különbség és interakciós hatásokat sem találtak: újfent a negatív és tabuszavak megnevezése tartott hosszabb ideig, nem így a semleges és pozitív szavaké. Az elektrodermális válaszok egy ettől eltérő képet adtak: szignifikáns főhatása a szótípusnak volt: a negatív és tabu szavak különböztek a pozitív és semleges szavaktól, de a negatív és a tabu kategória között is jelentős volt a különbség, hosszabbak voltak a reakcióidők a tabu tartalmaknál. A nyelv és a szótípus kölcsönhatása is tendenciaszintű hatást mutatott $p = 0.085$ szinten. A szótípus szintjén fellépő különbségekről az elemzések azt mutatták, hogy az elektrodermális válaszok csak az anyanyelvi csoportban voltak magasabb szintűek a negatív és tabuszavaknál a többi szókategóriához viszonyítva. Meg kell említeni azt is, hogy a tabuszavak tendenciaszintű hatást mutattak a pozitívakhoz viszonyítva a nem anyanyelvű egyéneknél is.

A kapott eredményeket a szerzők úgy értelmezték, hogy a második nyelv terén a domináns kétnyelvűeket tekintve a denotatív jelentés feldolgozása nem jelent gondot, de ami a konnotatív jelentést illeti - az érzelmi töltésű szavakhoz való hozzáférést és ezek feldolgozását - az anyanyelvnek van vezető szerepe. Összefoglalva, az eredményekből úgy tűnik, hogy a fiziológiai válaszkészségben bekövetkező változások nem mindig tükröződnek a szubjektív élmény/tapasztalat szintjén.

Winkel (2013) a nyelvtudás érzelmi interferenciára gyakorolt hatásait vizsgálta. Húsz negatív és húsz semleges érzelmi és érzelmi töltésű szót használt egy angol anyanyelvű ausztráliai csoport és egy thai-angol kétnyelvű thaiföldi csoport összehasonlításakor. Bár a kutatási személyek korán kezdték tanulni a második nyelvet (négy- és tízéves kor között), mindannyian oktatási környezetben tették azt. Az eredmények a szótípus, a nyelv és az interakció szignifikáns főhatásait mutatták. A kétnyelvű csoportban, thai nyelven szignifikánsan hosszabb reakcióidő volt a negatív, mint a semleges szavakra, de nem ez volt a helyzet az angol mint második nyelv esetében. Az angol anyanyelvűek körében is jelentős érzelmi Stroop-hatást találtak. A nyelvtudás szintjét is felmérték a kétnyelvű csoportban. Korrelációs elemzést használva az angol nyelvtudás vizsgálati eredményei és az angol érzelmi Stroop-hatás között nem volt jelentős kapcsolat. Winkel arra a következtetésre jutott, hogy

eredményei alapján a nyelvtudás szintje az érzelmi interferencia egy fontos tényezőjeként működik az anyanyelvben, míg a második nyelv esetében lehet, hogy a második nyelv ismeretének szintjét mérő felmérés nem volt megfelelő és elég pontos.

A fent bemutatott eredményekből egy olyan kép körvonalazódik, mely szerint a legerősebb hatása a kétnyelvű csoportok körében a szótípusnak van (vagyis az érzelmi Stroop-hatásnak), pontosabban, hosszabb a reakcióidő a negatív és tabuszavakra, mint más szókatóriákra. Az első vagy a második nyelv hatása nem egyértelmű. Úgy tűnik, hogy mindez függ az első és a második nyelv elsajátítási folyamata és a nyelvhasználat gyakoriságának összefonódó hatásaitól, a nyelvelsajátításnak/nyelvtanulásnak a kontextusaitól, az elsajátítás korától, a nyelvi dominanciától, valamint a nyelvtudás szintjétől.

II/4.4. Morális döntéshozatal és igaz/hamis állítások a kétnyelvűek első és második nyelvében

A legújabb kutatások egészen új oldalról közelítik meg a nyelvi emocionalitás szintjének problematikáját: közvetett módon olyan helyzeteket teremtenek, amelyek érzelmeket, stresszt generálnak, viszont direkt módon nem tartalmaznak érzelemfogalmakat vagy érzelmi töltésű szavakat. E kutatások azért lényegesek, mert a nyelvi működés és különböző összetett mentális folyamatok kölcsönhatásait tanulmányozzák.

Az egyik ilyen vizsgálat az első és a második nyelven valótlán és igaz állítások kimondását tematizálta abból a célból, hogy ellenőrizze, az első vagy a második nyelven zökkenőmentesebb-e hazudni (Duñabeitia & Costa, 2014). A szerzők meg akarták vizsgálni a következőket: ha az a szándékunk, hogy becsapjunk másokat, akkor ez a folyamat különbözik-e attól függően, hogy anyanyelven vagy idegen nyelven történik-e. Ez a szituáció az eddigi eredmények alapján egy dupla stresszorként felfogható helyzet, mivel a hazugság kimondása is és a második nyelv használata is emeli a stressz szintjét. A folyamat így feltételezhetően két szinten is kapacitásigényesebb, mert a legkönnyebb az anyanyelvi beszéd és az igazság kimondása. Spanyol-angol domináns (spanyolul jobban tudó), de a második nyelvet magas szinten ismerő személyeket vizsgáltak. Fiziológiai szinten a pupilla tágulását ellenőrizték, a nyelvi működés színjén pedig a zöngelkedés idejét és a kijelentés időtartamát mérték. A feladat az volt, hogy a bemutatott képekre definícióval válaszoljanak a résztvevők, azzal, hogy összesen háromfajta kép került bemutatásra (mind a három kép húsz alkalommal), harminc igazmondó és harminc hazugságot igénylő próbával. A lehetséges válaszok sablonszerűek voltak: a színt, az állatot és az állat lábainak számát kellett felsorolni. A bemutatott kép után egy zöld vagy piros jelzőinger adott utasítást arra, hogy hazudjon-e a személy vagy igazat mondjon. A hazugság-feltételben a két nem megfelelő definíció közül az egyiket kellett, hogy mondják a résztvevők (például az „egy fehér bárányt látok négy lábbal” kijelentés helyett azt kellett mondani, hogy „barna pókot látok nyolc lábbal” vagy „sárga madarat két lábbal”). Az eredmények szerint a pupillatágulás nagyobb szintű volt az idegen nyelven az anyanyelvhez viszonyítva. Ugyanígy a hamis mondatok és az igaz mondatok produkciója közül nagyobb volt a reakció szintje becsapás esetén. A megnevezés kezdete is hosszabb időt vett igénybe hazugság esetén. A kijelentések hosszát illetően, több időre volt szükség idegen nyelven. Mivel interakció nem jelent meg a nyelv és a három mérce között egyik esetben sem, ez azt jelenti, hogy a hazug kijelentések produkciója nem volt sem nehezebb, sem könnyebb a két nyelv viszonylatában. A

szerzők interpretációja szerint az idegen nyelv használata költséges, a kognitív kapacitást leterhelő folyamat, ugyanígy a hazugság is, de ez két, egymástól független hatás.

Az előző részben már említettük, hogy az idegennyelv-hatás a formális keretek között történő, tantermi nyelvtanuláshoz kapcsolódik. Keysar és munkatársai (2012) egy kutatássorozat részeként ugyanazt a döntéshozatali problémát mutatták be anyanyelven és idegen nyelven, azért, hogy ellenőrizzék, vajon idegen nyelven erősebb-e vagy gyengébb a döntéshozatali torzítás, mint anyanyelven. Ez a torzítás azt jelenti, hogy az emberek ugyanolyan következményre eltérően reagálnak, ha az nyereségként (például 1000-ból 500 megmenekül) vagy ha veszteségként (például 1000-ból 500 meghal) kerül megfogalmazásra, annak ellenére, hogy a végeredmény, a végkimenetel ugyanaz mindkét esetben. Vagyis a döntéshozók a rizikót kerülik nyereséget ígérő helyzetben, de felvállalják azt, ha lehetséges veszteségről van szó. Az eredmények szerint az idegen nyelvű feladatmegoldás a döntéshozatali aszimmetriát/torzítást csökkenti/eltünteti. Az idegennyelv-hatást a szerzők azzal magyarázzák, hogy az idegen nyelv tompítja az érzelmi reakciókat és ezáltal az érzelemvezérelt torzítást is. Az, hogy idegen nyelvű szöveggént mutatjuk be a problémát, racionálisabb és hosszú távon kifizetődőbb opciók választásához vezet (Keysar, Hayakawa, & An, 2012).

Costa és munkatársai (2014a) a morális döntéshozatal folyamatát vizsgálták kései kétnyelvű, idegen nyelvet tanuló személyeknél. A pszichológiai szakirodalomra alapozva a szerzők kiemelik, hogy a morális döntéshozatal két folyamatot foglalhat magába: a kontrollált/racionális folyamatokat és az automatikus/érzelmi folyamatokat (melyekről fent szót ejtettünk) is. A szerzők kutatásukban abból a feltevésből indultak ki, hogy az idegen nyelv használatakor az utilitarista, haszonelvű és a többség javát figyelembe vevő döntés dominál majd. Ezt azzal magyarázták, hogy a második, idegen nyelv alacsonyabb szintű emocionalitása miatt a kontrollált és racionális folyamatok felülírják az érzelmieket (az érzelmi, intuitív folyamatok dominálásakor a személyes, egyéni előny a fontosabb) és gyakoribbak lesznek. A feladatban választani kellett két opció közül: megölni egy embert és így megmenteni ötöt (utilitarista döntés) vagy hagyni az öt személyt, hogy meghaljanak (érzelmi döntés). Az eredmények alátámasztották azt, hogy az idegen nyelven inkább jelen van a haszonelvű döntéshozatal. Fontos kiemelni azonban azt is, hogy minél magasabb volt a személyek önértékelése a második nyelv tudásszintjét illetően, annál hasonlóbb volt a döntéshozatal folyamata az anyanyelvihez. Ez arra utal, hogy az idegen nyelv emocionalitására jelentősen hathat a nyelvi jártasság és tudás – minél magasabb szintű, annál közelebb kerül az idegen nyelvi az anyanyelvi érzelmi működéshez.

Costa és munkatársai (2014b) egy másik munkában az idegennyelv-hatást tovább vizsgálták több különböző feladaton, melyek a döntéshozatal folyamatáról adtak új és kiegészítő információt. Fő eredményük az volt, hogy olyan döntési helyzetben, ahol az érzelmek is fontos szerepet játszanak, az idegen nyelvű problémabemutatásnál kevésbé jelenik meg az intuitív torzítás. A szerzők szerint így az idegennyelv-hatás az affektív leválásban gyökerezik, amely a később tanult nyelvek velejárója. Egyik eredményük az, hogy idegen nyelven a válaszok objektívebbek és rizikó-felvállalás szintjén semlegesebbek – tehát alacsonyabb szintű a kockázatkerülés, ami a magasabb nyereséget lehetővé tevő opció választását eredményezi. Az idegen nyelv alacsonyabb emocionalitását a szerzők a nyelvhasználat kontextusaival magyarázzák: szerintük ez a jelenség tapasztalati szinten az érzelmileg neutrálisabb nyelvtanulási és használati kontextusok eredménye. A szerzők szerint az érzelmileg semleges tantermi környezet nem teszi annyira lehetővé azt, hogy idegen nyelven is olyan gazdag legyen az érzelmi konnotációk tárháza, mint az anyanyelven.

A bemutatott kutatások arra engednek következtetni, hogy az érzelmi folyamatok és a nyelvhasználat kapcsolata, valamint az első és a második nyelv emocionalitása a mindennapi élet számos területére kihathat és jelentősen meghatározhatja különböző aspektusait multikulturális közegekben.

A legújabb kutatások arra mutattak rá, hogy az, ami egyes esetekben hátrány, máskor előny is lehet: a idegen nyelvhez kapcsolható érzelmi leválás és távolságtartás logikusabb és racionálisabb döntésekhez vezet e nyelven, mint az anyanyelven. Mivel a nyelv emocionalitása a kétnyelvűség fajtájának sok mozzanatától függ, újabb kutatások szükségesek annak feltárására, hogy a nyelvelsajátítás korai kezdete, valamint a kései kezdet természetes környezetben és érzelmi színtereken való használattal hogyan hat a döntéshozatalra és különböző manipulatív helyzetekben való viselkedésre.

A kétnyelvűséget és a nyelvi érzelmkifejezést megcélzó kutatások a gyakorlatban is hasznosíthatók pszichoterápiás kezeléseket során (Martinovic & Altarriba, 2013), de a mindinkább terjedő utazások, költözések és a multikulturális helyzetek gyakorisága is nélkülözhetetlenné teszi ezt az egyre jobban kibontakozó kutatási irányzatot és azt, hogy minél többet megtudjunk arról, hogy egy második vagy idegen nyelv emocionalitása és ezzel együtt az érzelmi átélés és feldolgozás mikor közelít egymáshoz a két nyelvben.

II/5. MÓDSZERTANI PARADIGMÁK

II/5.1. A kognitív pszichológia klasszikus paradigmája: a Stroop-feladat

Az automatikus és a kontrollált pszichikus folyamatok közötti legfontosabb különbség az, hogy az előbbibe gyors és figyelmet nem igénylő működések tartoznak, míg az utóbbiba lassú, szándékos és figyelemigényes folyamatok (Cohen, Dunbar, & McClelland, 1990). Nem meglepő tehát, hogy az olyan helyzetek, amelyekben szándékosan, irányítottan oda kell figyelniük valamire, általában nem járnak erőfeszítés és pszichológiai „költség” nélkül (Schmeichel & Baumeister, 2010). Az önkontrollnak, a domináns választendenciák legyőzésének egy fajtája a figyelmi kontroll, amely a domináns figyelmi fókusz legyőzésére vagy megváltoztatására irányuló törekvést jelenti; a figyelmi kontrollnak három fajtája létezik: a szelektív, a megosztott és a fenntartott figyelem (Schmeichel & Baumeister, 2010).

Czigler (2005, 503.) szerint a „figyelmi szelekcióra akkor is szükség van, amikor egyetlen objektum észlelése többféle, egymást kölcsönösen kizáró választendenciát aktiválhat.”

A szelektív figyelem működése a Stroop-feladattal vizsgálható, amely egy automatikus (szóolvasás) és egy kontrollált folyamatot (színmegnevezés) állít egymással szembe (Dishon-Berkovits & Algom, 2000; MacLeod, 1992; Urbán & Dúll 2008; Lindsay & Jacoby, 1994; Schooler, Neumann, Caplan, & Roberts, 1997).

A Stroop-feladat eredeti változatát John Ridley Stroop állította össze 1935-ben azzal a céllal, hogy az interferenciát vizsgálja (Stroop, 1935). A feladatban az interferenciát két válaszlehetőség okozza: egy domináns és egy kevésbé domináns és a cél az, hogy az „uralkodó választendencia” (Schmeichel & Baumeister, 2010, 33.) helyett figyelmünket egy másik jellemzőre irányítsuk át. Ez úgy is meghatározható, mint a célirányos viselkedés és a megszokott válasz közötti ellentét (Kane & Engle, 2003) vagy a megszokott válasz legátlása egy szokatlan válasz produkciója érdekében (Van der Elst, Van Boxtel, Van Breukelen, & Jolles, 2006).

Az egyik leggyakrabban használt feladatforma a verbális, amelyben színeket jelölő, de különböző színekkel írt szavak szerepelnek mint többdimenziós ingerek.

A feladat fő jellemzője a kongruencia/inkongruencia váltakozása a próbákban: a szavak a jelentésüktől eltérő (inkongruens) vagy megegyező (kongruens) színnel szerepelhetnek, míg a kontroll feltételben nincs jelen két dimenzió, hanem csak a megnevezendő színre vonatkozó információ. Például, ha a piros szót kék színárnyalatban jelenítik meg, akkor a helyes válasz a „kék” - ilyenkor inkongruens próbáról beszélünk - míg a piros szó piros színnel bemutatva a

kongruens próba - ilyenkor a „piros” a jó válasz. A színes foltok színének megnevezése lehet a kontroll rész, azonban kontroll feltételként többfajta inger használható. Többek között: színes geometriai alakzatok, színfoltok, x-ek sorozatai vagy fekete színnel írt színt jelentő szavak, jelsorok, kiejthető álszavak és nem színt jelölő szavak is (Stroop, 1935; MacLeod, 1991; MacLeod, 2005; Schmeichel & Baumeister, 2010).

A feladat szokványos eredménye, hogy a latenciaidő általában hosszabb az inkongruens próbák alatt, ahol nincs fedésben egymással a két dimenzió, a látott és a megnevezett szín. A Stroop-hatás vagy interferencia az inkongruens és a kontroll próbákra mutatott reakcióidő vagy az inkongruens és a kongruens próbák megoldásához szükséges idő különbségeként is definiálható (MacLeod, 1991; Lindsay & Jacoby, 1994; Cothran & Larsen, 2008).

Schmeichel és Baumeister (2010) szerint a figyelmi erőfeszítés az inkongruens próbáknál van jelen. A kongruens feltételnél az olvasás és a színmegnevezés is ugyanazt a helyes választ aktiválják, míg a kontroll feltételnél nincs interferencia a színmegnevezés feladatával – e két utóbbi esetben az erőfeszítés nélküli figyelem működik.

A Stroop-helyzet mára már a kognitív működés mérésének egy klasszikus feladatává vált és arról is sokat tudunk, hogy milyen hatásokat indukál és milyen változókra érzékeny.

A facilitáció a kongruens és a kontroll feltétel közötti különbséget jelenti és ilyen hatásról akkor beszélhetünk, ha a kongruens feltétel gyorsabb reakcióidőt vált ki, mint a kontroll feltétel (Lindsay & Jacoby, 1994). MacLeod (1991) kiemeli, hogy ez a hatás sok esetben a kontroll feltételben használt ingerektől függ.

A nemi különbségekkel maga Stroop is foglalkozott, méréseiben a nők és a férfiak között statisztikailag jelentős különbség nem jelent meg és ez a későbbi kutatásokra is jellemző (MacLeod, 1991).

A kor mint független változó is jelentős. Mivel az interferencia az olvasási képesség fejlődésével áll kapcsolatban, így a szintje kora gyermekkortól az iskola második-harmadik osztályáig növekszik. Majd a felnőttkori stagnálási időszakot követően hatvanéves kor után megint növekedést mutat (MacLeod, 1991).

A Stroop-feladaton sok módosítást végeztek megjelenése óta, többek között variálták az ingerek bemutatásának módját (lista vagy egyenként), minőségét (képi, téri, auditív, nyelvi ingerek), a válaszadási technikát (szóban, gombnyomással), a használt színek számát (általában kettő és hat között mozog, a legmegfelelőbb pedig háromtól öt szín választása) és a kísérlet felépítését is (MacLeod, 1991; MacLeod, 2005).

A válaszadási technika megválasztása egy fontos mozzanat: az eddigi eredmények azt mutatják, hogy a szóbeli válaszadásnál a reakcióidő általában valamivel rövidebb és az interferencia nagyobb, mint a kézinél/gombnyomásosnál (MacLeod, 2005; MacLeod, 1991).

A több nyelvben való működést vizsgálva kétnyelvűeknél is kimutatható a lassulás az inkongruens feltételekre, de az anyanyelvi Stroop-hatás általában nagyobb, mint a második nyelvi (MacLeod, 1991; MacLeod, 2005).

Klinikai közegben gyakran alkalmazzák a feladatot, különböző kórképeknél, például az Alzheimer-kórban (Amieva és munkatársai, 2004) vagy a szkizofréniában szenvedőknél (Schooler, Neumann, Caplan, & Roberts, 1997).

A figyelmi működés egy lényeges mozzanata az emberi megismerő rendszernek, amelynek célja, hogy a környezetből származó információtömegeből szelektálja, kiszűrje a fontos üzeneteket. A Stroop-feladattal mérhető, hogy mennyire vagyunk képesek szándékosan irányítani és kontrollálni figyelmi működésünket. A feladat leírásából látszik, hogy elterjedtsége könnyű variálhatóságával és különböző populációkon való alkalmazhatóságával magyarázható.

II/5.2. Az érzelmi Stroop-feladat

Ben-Haim és munkatársai (2014) a negatív események és ingerek a mindennapi életre gyakorolt hatásának és hangulatmeghatározó szerepének példaként említik azt az esetet, amikor egy munkahelyi sértésen hetekig is rágódunk.

Laboratóriumi környezetben az érzelmi Stroop-feladat egy olyan kísérleti paradigma, amely az információ-feldolgozás szelektivitását mutatja meg a negatív, fenyegető információ irányába (McKenna & Sharma, 1995).

Az érzelmi Stroop-feladat a klasszikus Stroop-feladatból nőtte ki magát. Az érzelmi változat szerkezeti alapja a Stroop-feladat, ám a két feladatnak eltérő jellemzői vannak.

Az érzelmi változatban az érzelmi vonatkozás jelenléte/hiánya és a szín a két jellemző, melyekre reagálunk és ami hatással van a teljesítményre. Az előzőekben bemutatott Stroop-feladat szín-szín ingerpárosát itt felváltja az érzelmi töltés-szín jellemző: a szavak, amelyek színeit meg kell neveznünk, vagy semlegesek vagy érzelmi jelentéssel bíróak. Például a baleset szó (érzelmi töltéssel rendelkező negatív szó) pirossal kiírva a kongruencia mértékét nézve egyáltalán nem különbözik a pirossal megjelölt óra (semleges) szótól. Az érzelmi Stroop- és a Stroop-feladat között ez a legnagyobb eltérés: az elsőben az ingerek jellemzői között nincs logikai kapcsolat, hiányzik a kongruens/inkongruens minőség (Algom, Chajut, & Lev, 2004). Másképp fogalmazva, az érzelmi töltés/jelentés hiánya vagy jelenléte nem áll kapcsolatban egyik színárnyalattal sem.

Az utóbbi években e módszertani hiányosságot pótolva az érzelmi Stroop-feladatnak már olyan változatai is megjelentek, amelyek bevezették az inger részeként megjelenő érzelmi (in)kongruenciát. Ilyen például az a feladat, ahol a szó valenciájára adunk választ, a kép érzelmi színezetét figyelmen kívül hagyva (Buhle, Wager, & Smith, 2010) – e feladatnak új nevet is adtak: érzelmi konfliktusos Stroop-feladat. Ebben az esetben például olyan összetett ingerekről van szó, amelyeknél a mosolygós arckifejezésre a szomorú, más esetben a boldog szót nyomtatják. A szerzők szerint az érzelmi Stroop-feladatnak sokkal inkább megfelelő neve lehetne az érzelmi disztraktoros Stroop-feladat.

Algom, Lev és Chajut (2004) szerint az érzelmi Stroop-feladat érzékenyebb természete miatt nagyon fontos, hogy a kísérletben a semleges és a negatív próbákat ne keverve mutassuk be, hanem külön-külön érzelmi és semleges blokkokba rendelve őket.

Az eredmények elemzését illetően az érzelmi Stroop-feladatnál item-specifikus hatást nem ellenőrizhetünk, míg a Stroop-feladatnál igen (a piros szó kézzel kiírt változatára adott reakcióidő mínusz a piros szó pirossal kiírt esete a szavak szintjén adja meg a különbséget). Az

érzelmi Stroop-feladatnál az egész negatív szólistát kell összehasonlítanunk a semleges sorozatra adott latenciáidővel. Ez azt jelenti, hogy a Stroop-feladat az, amely finomabb minőségi különbségeket is kimutathat a szavak szintjén. Kivételt képez ez alól az érzelmi feladat egy új változata, amely idiomatikus, két szóból álló kifejezéseket használ. Így megoldást kínál arra, hogy a célszó, amelyre reagálunk, ugyanaz legyen mindkét esetben. Az előfeszítő szó egyszer semleges, máskor negatív kifejezést alkot (Algom, Zakay, Monar, & Chajut, 2009). Így például egyik esetben a „fekete”, míg másokban a „fehér” szó jelenik meg a „bárány” célszó előtt és ez lehetővé teszi az érzelmi hatás ellenőrzését szavanként is (a két feltételben a „bárány” szóra adott reakcióidőket összehasonlítva). Itt a „fekete bárány” páros a negatív minőségű, míg a „fehér bárány” a semleges. E változattal az a probléma, hogy esetenként nehéz megfelelő idiomatikus érzelmi töltésű és semleges ingerpárokat összegyűjteni.

A személyen belüli változókat figyelembe véve a kor az érzelmi változatban is jelentősen hathat a latenciáidő-hosszabbodásra. Wurm és munkatársai (2004) hallási és vizuális érzelmi Stroop-feladatra emlékeztető kísérleti felépítést használva jelentős különbségeket talált az 52-92 éves csoport és a 18-28, 17-29 korú két fiatalabb csoport között, közbülső változóként az arousalt, a szavak aktivációs szintjét is manipulálva. A kognitív erőforrás hipotézise alapján azt feltételezték, hogy az idősebbeknél markánsan kirajzolódik majd a konfliktus a hallási feladat inkongruens próbáiban és a vizuális feladat magas arousalú szavainál. Eredményeik alátámasztották elvárásaikat és afelé mutattak, hogy az idősebb személyeknél a gátló funkciók nem annyira hatékonyak, mint a fiatalabb személyeknél és a magas aktivációs szintű ingerek esetében lehetséges, hogy az ilyen ingerek elkerüléséről is beszélhetünk.

Az érzelmi Stroop-feladatról megjelent irodalomban eddig két fő ellentétes nézet jelent meg arról, hogy milyen folyamatokra érzékeny ez a feladat. Egyesek szerint a szelektív figyelmi folyamatokat méri, mint a klasszikus Stroop-feladat, míg mások általános félelmi reakcióként, fenyegetésvezérelt lelassulásként definiálják (Urbán & Dúll, 2008; Algom, Chajut, & Lev, 2004, Ben-Haim és munkatársai, 2014). A félelmi reakció legátol minden más egyidejű folyamatot a veszedelmes, averzív ingerek hatására.

Dalgleish (2005) véleménye szerint ez a két egymással szembeállított nézet összefut abban a pontban, hogy az érzelmi ingerek automatikusan leterhelik feldolgozó erőforrásainkat és interferenciához vezetnek más megismerő folyamatokban.

Nemrégiben, Ben-David, Algom és Chajut (2012) kísérletet tett arra, hogy felfedje azokat a folyamatokat, amelyek az érzelmi Stroop-hatás mögött állnak. Felvetett ötleteik bemutatásakor hangsúlyoznunk kell, hogy továbbra is szükség van e feltevések ellenőrzésére és kísérleti alátámasztására. A szerzők két nézőpontot hasonlítottak össze: az érzelmi feladathoz

kötődő figyelmi működést és a fenyegetést hangsúlyozó nézőpontot. Az első szerint a fenyegető információ megragadja a figyelmet, a második pedig azt feltételezi, hogy „minden más folyamatban levő aktivitás átmeneti lefagyásáról/megdermedéséről” beszélhetünk (Ben-David és munkatársai, 2012, 537). A szerzők a szignáldetekciós elméletet használták tágabb elméleti keretként: egy olyan előzetes hipotézist fogalmaztak meg, melyben a perceptuális érzékenységet a fenyegetéselmélettel kapcsolták össze, míg a figyelmi nézőpontot a válaszadási fázisban keletkező torzítással. A gyakorlatban ez azt jelentené, hogy ha a fenyegetéselmélet a helyes, a színek közötti „pszichológiai távolság” összezsugorodna. Így amikor a személyeket konfrontálják a fenyegető információval, gyengül a színek közti különbségek észlelésének képessége, ami hosszabb reakcióidőt eredményez (Ben-David és munkatársai, 2012). A figyelmi működést hangsúlyozó felvetésben abból indulnak ki, hogy megváltozik bizonyos típusú válaszadások valószínűsége: „a válaszadáskor az egyik inger előnyben részesül a másikhoz képest” (Ben-David és munkatársai, 2012, 537). Az eredmények szerint, amikor a semlegestől eltérően érzelmi szavakkal dolgoztak a kutatási személyek, csökkent az érzékenység az azonos tintafesték (szín) iránt. Továbbá, a válaszadás valószínűsége nem változott szignifikánsan attól függően, hogy negatív vagy semleges blokkokról volt-e szó. A szerzők így arra a következtetésre jutottak, hogy ezek az eredmények a fenyegetéselméletet támasztják alá (Ben-David és munkatársai, 2012).

II/5.3. A szemantikus differenciál

Az előzőekben már volt szó arról, hogy Osgood és munkatársai dolgozták ki a jelentés dimenzionális elméletét (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957), mely szerint a „szavak jelentése egyetemes érzelmi dimenziókhoz, az értékelés, az erő és az aktivitás dimenziójához kapcsolódó háromdimenziós érzelmi rendszerben értékelődik ki” (Lukács, Pléh, Kas, & Thuma, 2014, 171.).

Elméleti megközelítésükhöz szorosan kapcsolódik a szemantikus differenciál mint mérőeszköz, egy olyan skálázásos módszer, amely segítségével ingereket osztályozhatunk és később a három alapidimenzióra vezethetjük vissza őket. Így kétpólusú, bipoláris skálák használatán keresztül az affektív jelentésről kapunk információt (Fajgelj, Kuzmanović, & Đukanović, 2003; Janković, 2014; Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). A szemantikus differenciál segítségével mérni lehet a jelentésben jelentkező különbségeket (Fajgelj, Kuzmanović, & Đukanović, 2003). A kutatásban részt vevő személyek feladata az, hogy az ellentétes jelentésű melléknévpárok közötti beosztások közül válasszanak egyet, amely véleményük szerint a legmegfelelőbbben leírja álláspontjukat.

A skálákkal a jelentés három dimenzióját mérjük: az értéke(lés)t, az erőt és az aktivitást. Az értékelés például a jó-rossz, kellemes-kellemetlen, pozitív-negatív skálákkal mérhető; az erő az erős-gyenge, a nehéz-könnyű, a kemény-puha skálákkal, míg az aktivitás a gyors-lassú, az aktív-passzív, az izgatható-nyugodt skálákkal (Osgood, 1962). E dimenziók az eddigi kutatások alapján kultúrafüggetlenek és egyetemesek.

Az osgoodi módszert az elmúlt években sok különböző jelenség mérésére használták: klinikai esetek elemzésére, a reklámparban összehasonlító vizsgálatok végzésére vagy az esztétikai élmény leírására (Osgood, Suci, & Tannenbaum, 1957). Szerb nyelvterületen politikai fogalmak jelentés-változásának feltárására alkalmazták különböző időpontokat összehasonlítva (Kuzmanović & Petrović, 2005), Magyarországon pedig Pléh és Czigler (1979) speciálisan politikai fogalmak osztályozására alkalmas szemantikus differenciál skálákat dolgozott ki.

A szemantikus differenciál különböző tartalmak összehasonlítása mellett különböző vizsgálati csoportok és személyen belüli változók összehasonlítására is alkalmas. Göncz (1985) vajdasági magyar–szerb kétnyelvű személyeknél a két nyelv szavainak személyes, affektív jelentését vizsgálta. A kutatási személyeket koordinált és összetett kétnyelvűekre osztotta. Ez a felosztás két különböző nyelvtanulási-nyelvelsajátítási folyamatot jelent: az első esetben

különböző környezetben és két személytől, míg a másodikban hasonló helyzetekben és ugyanattól a személytől tanulták a résztvevők a két nyelvet.

Göncz (1985) kiemeli, hogy a szerb és a magyar nyelv vizsgálata azért is érdekes, mert e két nyelv között kicsi a hasonlóság. Feltételezése az volt, hogy a nyelvek azonos szavainak jelentése távolabb esik majd egymástól a szemantikus térben a koordinált kétnyelvűeknél, mint az összetett kétnyelvűeknél. Ez azt jelenti, hogy a koordinált kétnyelvűeknél a két nyelv azonos szavainak (fordítási megfelelőinek, fordításban ekvivalens szavainak) a jelentései nem fedik majd egymást. Az összetett kétnyelvűek esetében ezzel szemben a jelentések átfedésben lesznek. A kutatás eredményei szerint a legtöbb különbség a csoportok között az aktivitás jelentésfaktorhoz kapcsolódik, középen az értékeléssel, a legkevesebb pedig az erőhöz. A konnotatív jelentés a két összehasonlított nyelv fordításait figyelve koordinált kétnyelvűknél távolabb esett egymástól, mint az összetett kétnyelvűeknél.

Mehrabian és Russell (Bradley & Lang, 1994) is összeállítottak egy újabb szemantikus differenciál skálát, amelyben a dimenziók újabb, a dimenzionális nézőponthoz illeszkedő nevet kaptak: a kellemességet, az arousalt (aktivációs szintet) és a dominanciát. A fent említett kutatások óta Janković (2000a, 2000b) Szerbiában dolgozott ki egy konnotatív differenciál nevű skálát. Ez a skála abban különbözik a szemantikus differenciáltól, hogy a három faktor közül egy újabb címkét, elnevezést kapott: a valencia és az arousal mellett megjelenik a kognitív értékelés. Az első kettő nagyban megegyezik a külföldi kutatásokban kimutatott valencia és az arousal dimenziókkal, míg a kognitív értékelés dimenzióknak nincs megfelelője (Janković, 2014). A szerző kidolgozta az affektív élmény háromdimenziós modelljét, melyben a környezetből, illetve a szervezetből jövő érzelmi inger érzelmi átélése a valencia, az arousal és a kognitív értékelés lineáris kombinációjaként definiálható (Janković, 2014, 56.). A kognitív értékelés egy olyan dimenzió, amelyet eddig nem vizsgáltak a dimenzionális kutatásokban, a szerző pedig úgy határozza meg többek között mint az ingerek ismerősként-ismeretlenként, érthetőként-érthetetlenként, várhatóként-váratlanoként való átélését. Így a kognitív aspektus is megjelenik elméletében, mely az eddigi dimenzionális nézőpontokból teljesen hiányzott és így az elmélet előnyeként tartható számon. Janković kiemeli, hogy e három dimenziót biológiai alapú mechanizmusoknak tekinti, amelyek minden információ/inger értékelésében szerepet játszanak. Az esztétikai élményt vizsgálva például eredményei a kognitív dimenzió jelentőségét is alátámasztották: azt mutatták, hogy minden esetben azok a képek szebbek, amelyek ismerősek, érthetőbbek.

II/6. AZ ELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI HÁTTÉR ÖSSZEGZÉSE

Az affektív jelenségekre irányuló kutatások növekvő tendenciájával párhuzamosan azon feladatok száma is gyarapodik, amelyekkel az érzelmek és érzelmi tartalmak vizsgálhatóak.

A vizuális és a nyelvi ingereket használó, érzelmi szférára irányuló kutatások az egynyelvűek mellett a kétnyelvűekre is kiterjednek. Áttekintésünkből látható, hogy az alkalmazott feladattól is függ az, hogy milyen eredményeket kapunk, de mindez kapcsolatban áll azzal is, hogy milyen (kognitív) folyamatok vannak a feladat háttérében. A kellemesség vagy valencia dimenzió jelentőségét a legtöbb kutatás alátámasztja azzal, hogy a negatív és a pozitív pólusok hatása és jelentősége még nem tisztázott teljesen és így végkövetkeztetések sem vonhatóak le az egyik és a másik minőség jelentőségéről.

A nyelvi ingereket illetően a szavak fajtája fontos változó a kísérletekben: az érzelemfogalmak és az érzelmi töltésű szavak eltérő hatásokkal járnak, de az érzelmi töltésű kategórián belül a tabuszavak, a gyermekkori dorgálások, a pozitív és negatív szavak is eltérő eredményt váltanak ki.

Az affektív információ nyelven keresztüli észlelése, feldolgozása, előhívása kétnyelvűeknél egy merőben összetett képet ad azért is, mert maga a kétnyelvűség is különböző mozzanatok kombinációjának tárháza.

Fő és meghatározó mozzanatokként eddig a nyelvelsajátítás/tanulás kezdetének kora, a nyelvi dominancia, a nyelvhasználat gyakorisága, a nyelvtudás szintje, a nyelv elsajátításának/tanulásának kontextusa és a nyelv használatának kontextusa említhetők meg.

Az érzelmek és érzelemfogalmak, valamint az érzelmi színezetű anyag elemzésére a személyes élmény szintjén megfelelő eszköznek tűnik a skálázási módszer, valamint praktikus elméleti alapnak a dimenzionális nézőpont.

Munkánk empirikus része többek között a magyar és a szerb affektív lexikon érzelmi és érzelmi töltésű és semleges szavait vizsgálja az első és a második nyelvben. Kísérleti módszerrel, az érzelmi Stroop-paradigmát alkalmazva korai és kései kétnyelvűeket akarunk megvizsgálni arra a kérdésre keresve választ, hogy milyen sikeresen dolgozzák fel az érzelmi információt az első- és a második nyelvükben. A Stroop-feladattal a szelektív figyelmi működést vizsgáljuk az első és a második nyelvben, míg a konnotatív differenciál skálával magyar és szerb pozitív, negatív és semleges szavakat tartalmazó adatbázist állítunk össze.

III/1. ELSŐ KUTATÁS:

SZAVAK ÉRZELMI ÉRTÉKÉNEK FELDOLGOZÁSA ÉRZELMI STROOP- HELYZETBEN KORAI MAGYAR-SZERB KÉTNYELVŰEK KÖRÉBEN²

III/1.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

A kutatás célja, hogy leellenőrizze, vajon a fenyegető ingerek ugyanolyan szinten megragadják-e a figyelmet az első és a második nyelvben is, ha korai kétnyelvű személyeket vizsgálunk. A korábbi angol nyelvű eredmények alapján az a hipotézisünk, hogy hasonló szintű érzelmi interferenciát fogunk találni a magyar és a szerb nyelvben, a második nyelv tanulásának kezdete és a nyelvhasználat színterei miatt is.

1. hipotézis: Azt feltételezzük, hogy különbséget találunk majd a negatív és semleges szavak közti reakcióidőkben – a negatív szavakra hosszabb lesz a válaszadási idő, mint a semleges szavakra.

2. hipotézis: Az első és a második nyelvben mutatott reakcióidők között nem várunk különbségeket, korai kétnyelvűekről lévén szó.

3. hipotézis: Nem várunk jelentős interakciót a nyelv és a valencia szintjén sem, ami azt jelenti, hogy a nyelvek emocionalitásában nem tételezünk fel eltérést a nyelvelsajátítás kezdete és természetes környezete miatt.

A kutatás újszerűsége abban áll, hogy két olyan nyelvet hasonlít össze, amelyekben eddig még nem vizsgálták a nyelvi emocionalitás kérdését: a magyart és a szerb nyelvet. A kétnyelvű résztvevőink eltérnek a nyelvi jellemzőikben is az eddig vizsgált csoportoktól. Olyan korai kétnyelvű személyekről van szó, akik a második nyelvet a hetedik életévük előtt kezdték el elsajátítani természetes környezetben – a családon belül vagy barátokkal való kommunikáción keresztül.

² Az itt bemutatott kutatás angol nyelven már megjelent cikk formájában:

Beáta Grabovac & Csaba Pléh (2014): Emotional activation measured using the emotional Stroop task in early Hungarian–Serbian bilinguals from Serbia, *Acta Linguistica Hungarica*, 61, 423-441.

III/1.2. MÓDSZEREK

III/1.2.1. VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatásban korai kétnyelvű csoportot vizsgáltunk. Kutatásunkban voltak olyanok, akik végigcsinálták a felmérést, de nem kerültek bele a későbbi elemzésekbe: olyanok, akik hétéves koruk után kezdték el tanulni a második nyelvet, magas depresszió vagy szorongás pontszámuk volt, vagy több mint hét szerb szót nem ismertek: összesen huszonöt személy maradt ki.

E kritériumokhoz tartva magunkat a végső mintába harminckilenc személy került be, tizenkilenc nő és húsz férfi. Látásuk normális, vagy a normális szintre feljavított volt és olvasási zavarban sem szenvedett senki. Harminchatan közülük az újvidéki Svetozar Marković és a Mihajlo Pupin középiskolák tanulói voltak. A kutatásban való részvételért aktivitásból jegyet kaptak. További három egyén a kutatók ismerőseként került a vizsgálatba, ők az Újvidéki Egyetem különböző karainak tanszékeiről jöttek.

A korosztály 15-30 évesig terjedt ($M = 17.717$, $SD = 3.516$). A résztvevők tágabb társadalmi közege és nyelvi környezete szerb volt, tehát többségi nyelvi környezetben éltek. Kétnyelvű személyeink a magyar kisebbségi csoport tagjai voltak vagy vegyes házasságokból származtak, tehát a családon belül vagy többnyire magyarul beszéltek, vagy mindkét nyelven. Néhányan születéstől kezdve kétnyelvűként nevelkedtek. A legtöbb esetben, a tágabb társadalmi környezet és a családtagok intenzív motivációs erőként hatottak a második nyelv elsajátítását illetően, mivel e nyelv teszi lehetővé a későbbi sikeres boldogulást az életben és a fejlődést is szakmai téren.

A nyelvtanulás folyamata alapján olyan személyeket válogattunk, akik hétéves koruk előtt kezdték el tanulni a szerb nyelvet, mint második nyelvet (a kor átlaga $M = 2.871$ év, $SD = 2.249$). A hétéves kort kritikus pontként kezeltük, mert ez az az idő, amikor elkezdődik az általános iskola és ekkor indul az oktatási intézményekben a szerb mint második nyelv/környezetnyelv tanulása. Harris, Berko Gleason és Aycicegi (2006) egy összehasonlító munkájában ugyanilyen kritériumot használt elektrodermális reakciókat vizsgálva a korai és kései kétnyelvűek szétválasztására.

A Nyelvtörténeti Kérdőív rövidített magyar változatának (Language History Questionnaire, Li, Sepanski, & Zhao, 2006) hétfokú önértékelési skáláján az alábbi készségek szintjét vizsgáltuk mindkét nyelven: az olvasás-, az írás- és a beszéd-készséget, valamint a megértést (lásd a 11. és 12. táblázatot).

A két nyelv ismeretét egy összevont pontszámmal hasonlítottuk össze, amelyben átlagoltuk az olvasás, írás, beszéd és a megértés értékeléseket személyenként. A különbség a két nyelv között jelentős volt: $t(38) = 4.299$, $p < 0.001$), a magyar nyelv átlaga 6.782 (SD = 0.363) volt, míg a szerb átlag 6.089 (SD = 0.932). A nyelvi produkció legfontosabb része, a beszédkészség volt a legalacsonyabb szintű a második nyelvben. Emellett meg kell jegyezni, hogy mindkét nyelvben az átlag körülbelül hatos volt („nagyon jó”) és még az anyanyelvi képességek sem hozták a maximum hetes értéket. Nyolc személy jelezte, hogy a magyar és a szerb nyelv egyaránt anyanyelve, az egyik személy pedig a szerbet jelölte meg anyanyelveként.

	MAGYAR OLVASÁSI KÉSZSÉG	MAGYAR ÍRÁSKÉSZSÉG	MAGYAR BESZÉDKÉSZSÉG	MAGYAR MEGÉRTÉSI KÉSZSÉG
ÁTLAG	6.87	6.62	6.77	6.87
SZÓRÁS	0.339	0.633	0.427	0.339

11. táblázat: Magyar nyelvi készségek

	SZERB OLVASÁSI KÉSZSÉG	SZERB ÍRÁSKÉSZSÉG	SZERB BESZÉDKÉSZSÉG	SZERB MEGÉRTÉSI KÉSZSÉG
ÁTLAG	6.13	6.05	5.79	6.38
SZÓRÁS	1.005	1.075	1.218	0.935

12. táblázat: Szerb nyelvi készségek

A nyelvhasználat gyakoriságát is ellenőriztük: az eredmények alapján a magyart napi 75-100%-ban használják a résztvevők, egy személy kivételével, aki 50%-ban, míg a szerb nyelvet napi 100%-ban tizenketten, 75%-ban tizenhárman, 50%-ban hatan, 25%-ban öten, kevesebb, mint 25%-ban hárman. Kutatásunk szempontjából fontos megemlíteni, hogy három személy kivételével minden résztvevő jelezte, hogy a szerbet családi környezetben is használják.

Ezen eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy a csoport olyan népi, kisebbségi korai magyar-szerb kétnyelvűekből tevődik össze, akiknek a magyar nyelv az erősebb nyelve, de magas szinten elsajátították a szerb nyelvet is. Ezenfelül, kutatási személyeink olyan

környezetben élnek, ahol a második nyelvük, a szerb a társadalmilag domináns nyelv és napi szinten használják azt formális és informális környezetben egyaránt.

III/1.2.2. ESZKÖZÖK

A vizsgálati eljárásban Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatát és a STAI Állapot- és Vonásszorongás Kérdőívet, valamint a Nyelvtörténeti Kérdőív rövidített, magyar változatát alkalmaztuk. E kérdőívek jellemzői a következőkben kerülnek bemutatásra.

III/1.2.2.1. A Beck Depresszió Kérdőív

A Beck Depresszió Kérdőívvel a depresszív tünetek jelenléte és ezek súlyossága állapítható meg, valamint az is, hogy beállt-e változás a tünetekben (Jokić-Begić, 2003). A magyar rövidített változat kilenc állítást tartalmaz és a válaszadás négyfokú skálán történik (Beck & Beck, 1972, magyar fordítás Kopp, 2007). E változatot általában az eredetivel egyenértékűként használják és a magyar változat reliabilitása elfogadható (Simor és munkatársai, 2009).

III/1.2.2.2. A Spielberg-féle Állapot- és Vonásszorongás Kérdőív

A szorongás színjét mérő STAI kérdőívet Spielberg dolgozta ki munkatársaival (Spielberger és munkatársai, 1970, magyar fordítás Sipos & Sipos, 2007a, 2007b). E kérdőív két magyar változatát használtuk, az egyik a szorongást mint átmeneti állapotot méri, a másik mint tartós vonást. Mindkét kérdőív húsz állítást tartalmaz, a válaszadás pedig négyfokú Likert-skálán történt. A STAI magyar változatának reliabilitása magas (Simor és munkatársai, 2009).

III/1.2.2.3. A Nyelvtörténeti Kérdőív rövidített változata

A Nyelvtörténeti Kérdőívet (Language History Questionnaire, Li, Sepanski, & Zhao, 2006), Li és munkatársai állították össze és eredeti változata harminc kérdésből és három részből áll. A szerzők szerint a kérdőív validitása megfelelő, split half reliabilitása pedig 0.85 (Li, Sepanski, & Zhao, 2006). Ezt a hosszabb változatot lefordítottuk magyarra és saját céljainknak megfelelően lerövidítettük, csak a számunkra releváns kérdéseket hagyva a

kérdőívben. A rövidített változat kilenc kérdésből állt és ezek közül hat vonatkozott a nyelvre és nyelvtudásra.

A kérdések között az anyanyelv és a második nyelv meghatározása után a nyelvhasználat kezdetére vonatkozó kérdés következett és arra vonatkozott, hogy mikor kezdte el a személy otthon, illetve az iskolában használni a második nyelvet. Válaszként itt a kort kellett beírni. A nyelvtudás értékelése a magyarra és a szerb nyelvre vonatkozott, valamint szabadon is beírhattak egy újabb nyelvet is a résztvevők és az olvasási, írás-, beszéd- és a megértési készséget kellett osztályozni hétfokú skálán, ahol az egyes a nagyon gyenge tudást jelentette, míg a hetes az anyanyelvi szintet. A következő feladat arra tért ki, hogy a különböző nyelvek íráson, olvasáson, beszéden keresztül hány éves kortól kezdve vannak jelen a résztvevők életében (és ez az időszak évek számában milyen hosszú). Az utolsó kérdés a nyelvhasználat gyakoriságára kérdezett rá – a száz százalék a maximális gyakoriságot, míg a kevesebb mint huszonöt százalék vonatkozott a minimális használatra.

III/1.2.2.4. Az érzelmi Stroop-feladat magyar és szerb változata

Kutatásunkban az érzelmi Stroop-feladat összeállításához három különböző szókatagóriát használtunk: negatív, pozitív és semlegeset. Az első lépésben a Konnotatív Szótár segítségével (*Konotativni rečnik*, Janković, 2000a, 2000b) olyan szavakat kerestünk, amelyek a valencia dimenzió alapján e három kategóriába sorolhatók. A kezdeti listában nagyobb számú kiválasztott szerb szavunk volt, melyeket Belgrádba küldtünk, hogy kikereshessék a szavak gyakoriságát a szerb gyakorisági szótárból (*Frekvencijski rečnik*) (Kostić, 1999)³. Magyar adatbázisként a Szószablyát (<http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchq.php>) használtuk arra, hogy megtaláljuk a magyar fordítások gyakoriságát. A folyamat eredményeként tizennyolc szó került a negatív listába, tizennyolc a pozitívba és tizennyolc a semlegesbe.

A szógyakoriságok összeegyeztetésére a magyar szavak esetén a www.szoszablya.hu weboldalt és a szerb gyakorisági szótár értékeit használtuk (Kostić, 1999). A gyakorisági értékeket log-transzformációnak vetettük alá, mert az eloszlásuk eltért a normálistól. A magyar szókatagóriák F-próbájában $F(2,51) = 3.412$, $p = 0.041$ jelentős különbség mutatkozott a semleges és a pozitív szavak között $p = 0.039$ – a pozitív szavak valamivel ritkábbak voltak.

³ Köszönetünket fejezzük ki Aleksandar Kostić professzor úrnak, aki ezt a folyamatot segítette.

A szerb szavak gyakoriságának F-próbája $F(2,51) = 1.917$, $p = 0.157$, ami alapján megállapítható, hogy a szavak között nem jelentős a különbség. A nem transzformált gyakoriság a magyar negatív szavaknál $M = 0.0000122$, $SD = 0.0000187$, a magyar pozitív szavaknál $M = 0.00000829$, $SD = 0.0000143$ és a magyar semleges szavaknál $M = 0.0000415$, $SD = 0.0000935$. A nem transzformált gyakoriság a szerb szavak esetében a negatív szavaknál $M = 0.0000514$, $SD = 0.0000978$, a szerb pozitív szavaknál $M = 0.0000498$, $SD = 0.000132$ és a szerb semleges szavaknál $M = 0.0000773$, $SD = 0.0000765$. A szavak hosszának a meghatározására a szótagszámot használtuk. Összehasonlítva a magyar negatív ($M = 3.333$, $SD = 1.084$), magyar pozitív ($M = 3.111$, $SD = 0.758$), magyar semleges ($M = 2.777$, $SD = 1.165$), szerb negatív ($M = 2.833$, $SD = 0.985$), szerb pozitív ($M = 3.388$, $SD = 0.777$), és a szerb semleges szavak ($M = 2.666$, $SD = 1.137$) hosszúságát, a vizsgálat a nyelv faktoron $F(1,102) = 0.334$, $p = 0.564$ szintet, a valencia szintjén pedig $F(2,102) = 1.366$, $p = 0.260$ eredményezett, ami azt jelenti, hogy a szavak hosszában nincs különbség.

Az arousal és a valencia dimenziók skálázásos értékei csak a szerb szavak esetében álltak rendelkezésünkre (Janković, 2000a; Janković, 2000b). Az arousalszint dimenzióban a szerb negatív ($M = 1.242$, $SD = 0.200$), pozitív ($M = 1.737$, $SD = 0.386$) és semleges szavak ($M = 1.419$, $SD = 0.205$) F-próbájának eredményei $F(2,51) = 14.669$, $p < 0.001$, a post hoc elemzés pedig azt mutatta, hogy a negatív és pozitív ($p < 0.001$), valamint a pozitív és semleges szavak ($p = 0.004$) szignifikánsan különböztek egymástól, a pozitív szavak magasabb arousalszinttel rendelkeztek, mint a semleges és a negatív szavak. A valencia dimenzió skálázásos értékeiben a szerb negatív ($M = -2.461$, $SD = 0.188$), pozitív ($M = 2.435$, $SD = 0.225$) és semleges ($M = 0.275$, $SD = 0.214$) szavak F-próbája $F(2,51) = 2457.694$, $p < 0.001$ -et eredményezett és a post hoc analízis kimutatta, hogy minden egyes kategória jelentősen eltért a másiktól $p < 0.001$ szinten.

A kísérletben használt érzelmi töltésű szavakat táblázatos formában mutatjuk be (13. táblázat).

NEGATÍV MAGYAR ÉS SZERB SZAVAK	POZITÍV MAGYAR ÉS SZERB SZAVAK	SEMLEGES MAGYAR ÉS SZERB SZAVAK
erőszak – agresija	gondtalanság – bezbrižnost	gyorsaság – brzina
adósság – dug	jólét – blagostanje	bizonyíték – dokaz
veszteség – gubitak	tisztaság – čistota	kivétel – izuzetak
árulás – izdaja	jólelkűség – dobrodušnost	kard – mač
kínzás – mučenje	kedvesség – ljubaznost	szokás – navika
tiszteletlenség – nepoštovanje	önzetlenség – nesebičnost	kötelezettség – obaveza
igazságtalanság – nepravda	megkönnyebbülés – olakšanje	osztályzat – ocena
idegesség – nervoza	gyengédség – nežnost	fennmaradás – opstanak
baleset – nesreća	ünnepe – praznik	ellenállás – otpor
sikertelenség – neuspeh	tökély – savršenstvo	javítás – popravljanje
veszély – opasnost	biztonság – sigurnost	kamaszkor – pubertet
sérülés – povreda	szabadság – sloboda	áram – struja
megcsalás – preljuba	megértés – razumevanje	bíró – sudija
szakítás – raskid	nyugalom – smirenost	ellenkezés – suprotstavljanje
háború – rat	melegség – toplina	hír – vest
szegénység – siromaštvo	kényelem – udobnost	hatalom – vlast
pofon – šamar	édesség – umiljatost	törvény – zakon
verekedés – tuča	élvezet – uživanje	tél – zima

13. táblázat: Az érzelmi Stroop-feladatban használt ingerszavak

III/1.2.3. ELJÁRÁS

A vizsgálat egyénileg folyt. Minden résztvevő kitöltötte a kérdőíveket a nyelvtudásáról, a depresszióról, valamint a szorongás-szintről.

A kísérleti részt egy Samsung Ativ Book 6 670 hordozható számítógéppel végeztük, egy a céljainknak megfelelő módon kifejlesztett egyedi kísérleti programmal⁴. Az eljárás alapja a Sutton, Altarriba, Gianico és Basnight-Brown által 2007-ben használt és Eilola, Havelka és Sharma által 2007-ben alkalmazott kísérleti elrendezés volt. A szavak fehér háttéren kerültek

⁴ A kutatást a Szerbiai Minisztérium projektje támogatta, III47013 számmal.

bemutatásra; a betűméret 100 pontos volt 72 dpi felbontással, Times New Roman betűtípussal. Négy színt használtunk: pirosat, kéket, zöldet és sárgát.

A fogalmakat csoportosítva, valencia szerint rendeztük kategóriákba: külön csoportot alkottunk a pozitív, a negatív és a semleges szavakból. A feladatnak két párhuzamos, egy magyar és egy szerb változata volt, így nyelvi szinten is blokkokba rendezhettük a szavakat: egyesek a magyar feladatsorozatot látták először, majd a szerbet, míg mások fordítva.

A feladatok sorrendje randomizált volt, a szavak és a színek véletlenszerűen jelentek meg. Minden szót csak egyszer mutattunk be. Az utasítás a következőképpen hangzott: *„A következő feladatban szavak lesznek láthatóak. A feladatod az, hogy a látott szó színével megegyező gombot nyomd le úgy, hogy a szavak jelentését ne vedd figyelembe. A sárga, a piros, a kék és a zöld címkes gombok lenyomásával add meg válaszaidat. Vigyázz, hogy ne hibázz, de törekedj válaszaidat minél gyorsabban megadni!”*

A magyarázatot a kísérletvezető később szóban is elismételte. A résztvevőknek azt is elmondta, hogy magyarul és szerbül is látni fognak majd szavakat. Amikor úgy érezték, hogy készen állnak, elkezdődött a kísérlet. A résztvevők hat gyakorló próbát végeztek mindkét nyelven olyan szavakkal, amelyeket a későbbi eljárás során nem láttak. Ezután egy rövid szünet következett, hogy a kísérletvezetővel megbeszéljék, minden érthető volt-e és hogy a valódi kísérlet kezdetét veheti-e.

A kísérleti részben a fixációs kereszt + jel formájában jelent meg a képernyőn 300 ms-al az ingerszó előtt. Ezután válaszadásig voltak láthatóak a színes célszavak. A következő részben a fixációs kereszt újra jelezte a következő célszót. Válaszadásra a személyek a "v" billentyűt használták sárga címkével, a "b"-t pirossal, az "n"-t kékkel és az "m" billentyűt zöld jelzéssel. Ha a bemutatott szó kék volt, a kék gombot kellett megnyomniuk, ha zöld volt, a zöld gombot és így tovább. Ha valaki hibázott, a „Helytelen válasz” felirat jelent meg, ha pedig a válasz helyes volt, akkor a „Helyes válasz” üzenetet olvashatta. Arra is utasítást kaptak a résztvevők, hogy törekedjenek a minél gyorsabb és pontos válaszadásra. A kísérlet után kaptak egy listát, amely az összes szót tartalmazta és amelyen jelezhették, ha problémáik voltak a megértéssel. Végző lépésként valencia alapján is értékelték a szavakat.

III/1.3. EREDMÉNYEK

Az elemzés az SPSS 20 program segítségével történt, a hibás válaszokat és a helyes reakcióidőket összetartozó mintás ANOVA-val elemeztük.

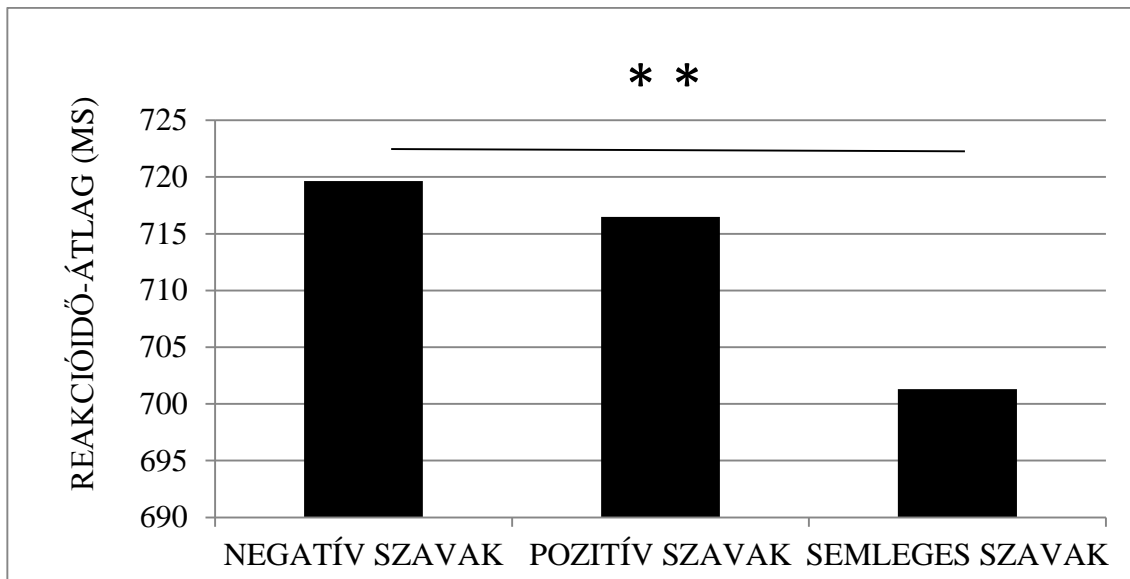
III/1.3.1. A HIBÁK ELEMZÉSE

A hibás válaszokat, amelyek az összeredmény 2.7%-át tették ki, külön elemeztük. Az átlagos hibaarány $M = 0.027$ ($SE = 0.005$) volt. Az elemzéshez kétszemponos, összetartozó mintás ANOVA-t (varianciaanalízist) használtunk, két faktorral: a szótípussal (negatív, pozitív, semleges) és a nyelvvel (magyar, szerb). A statisztikai próbák eredménye a következő: a nyelv főhatása ($F(1,38) = 0.276$, $p = 0.602$), a szótípus főhatása ($F(2,76) = 2.277$, $p = 0.110$) és a kölcsönhatás ($F(1.634,76) = 0.288$, $p = 0.706$, a kölcsönhatás esetében Greenhouse-Geisser korrekciót végeztünk a sphericitás megsértése miatt) a válaszadási hibázásokban nem volt szignifikáns, jelentős különbségeket nem találtunk.

III/1.3.2. A REAKCIÓIDŐK ELEMZÉSE

A reakcióidők elemzésekor csak a helyes válaszokat használtuk. A 300 ms-nál kisebb vagy az 1500 ms-nál nagyobb reakcióidők nem kerültek bele az elemzésbe, ugyanúgy, ahogy Sutton és munkatársai (2007) is outliereknek, kilógó adatoknak tekintették őket. Az elemzést negatív magyar, pozitív magyar, semleges magyar és negatív szerb, pozitív szerb, valamint semleges szerb reakcióidő-átlagokon végeztük a személyek válaszáidőit mentén. Kétszemponos, összetartozó mintás ANOVA-t használtunk, két tényezővel: a szótípussal (negatív, pozitív, semleges) és a nyelvvel (magyar, szerb) mint faktorokkal.

Statisztikailag jelentős főhatása volt a szótípusnak: $F(2, 76) = 4.236$, $p = 0.018$, parciális $\eta^2 = 0.100$. Az átlagos reakcióidő a negatív szavakra $M = 719.631$ ms ($SE = 13.270$), a pozitív szavakra $M = 716.475$ ms ($SE = 13.646$), valamint a semleges szavakra $M = 701.310$ ms ($SE = 14.012$) (lásd a 14. ábrát). A páronkénti Bonferroni korrekciós összehasonlítások azt mutatták, hogy jelentős eltérés van a negatív és semleges szavak reakcióidőit között ($p = 0.007$), ezzel szemben nem volt jelentős különbség a negatív és pozitív szavak ($p = 1.000$), illetve a pozitív és semleges szavak között ($p = 0.120$).



14. ábra: Átlagos reakcióidő a negatív, pozitív és semleges szavakra

A nyelvi faktor főhatása sem volt szignifikáns ($F(1, 38) = 0.023$, $p = 0.879$, parciális $\eta^2 = 0.001$). A kölcsönhatás a szótípus és a nyelv között nem volt statisztikailag jelentős ($F(2, 76) = 0.456$, $p = 0.636$, parciális $\eta^2 = 0.012$).

III/1.4. MEGBESZÉLÉS

Az érzelmi Stroop-feladatban a jelentés automatikusan és gyorsan kerül feldolgozásra (Eilola & Havelka, 2010b).

A kutatás célja az volt, hogy korai magyar-szerb kétnyelvűeket hasonlítsunk össze olyan kísérleti helyzetben, amelyben az első és a második nyelvükön is érzelmi valenciájú és semleges szavakat dolgoznak fel.

Az 1. hipotézisben azt feltételeztük, hogy különbséget találunk majd a negatív és semleges szavak közti reakcióidőkben – a negatív szavakra hosszabb lesz a válaszadási idő, de nem lesz különbség a pozitív és a semleges reakcióidők között. A kutatásban jelentős különbséget találtunk a negatív és semleges szavak közötti válaszadási időben, ami azt jelenti, hogy megjelent az érzelmi Stroop-hatás: a negatív információk elvonták a figyelmet és nagyobb hatással voltak a résztvevőkre, mint a semleges ingerek.

A 2. hipotézis szerint az első és a második nyelvben mutatott reakcióidők között nem lesznek különbségek, korai kétnyelvűekről lévén szó. Az érzelmi Stroop-hatás független a korai kétnyelvűek által használt nyelvtől: nem jelent meg szignifikáns különbség a nyelvenkénti

válaszlatenciák között. Így arra tudunk következtetni, hogy a szófeldolgozás hasonló mindkét nyelvben és nincs előnyt élvező nyelv az érzelmi töltésű szavak használatakor/feldolgozásakor.

A 3. hipotézis szerint nem vártunk hatást a nyelv és a valencia interakciója szintjén sem, mert a nyelvek emocionalitásában nem tételeztünk fel jelentős eltérést a nyelvelsajátítás kezdete és természetes környezete miatt. Eredményeink alátámasztották ezt a feltételezést.

Összehasonlítva az érzelmi Stroop-feladatot használó előző négy kutatásban részt vevő személyekkel a mi kétnyelvű résztvevőinket, azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamata alapján a mi csoportunk Sutton, Altarriba, Gianico és Basnight-Brown (2007) által felmért kutatási személyekhez hasonlít a legjobban. Ők is korai kétnyelvűeket vizsgáltak, akik magas szinten beszéltek mindkét nyelvet. A különbség viszont a két tárgyalt csoport között az, hogy Suttonék vizsgálatában a személyek második nyelve volt a domináns nyelv. A mi kutatásunkban az egyének nagyon jártasak voltak a második nyelvben, amely egyben a tágabb környezet nyelve is. A második nyelv elsajátításának korai kezdete mellett az anyanyelvi tudás azért valamivel magasabb szintű volt. Sutton és munkatársai (2007) a jelentős érzelmi Stroop-hatás mellett nyelvi különbségeket is találtak. Gyorsabb reakcióidőket figyeltek meg a domináns, de második nyelvben. Fontos megjegyezni, hogy Sutton és munkatársai (2007) kutatásában a második nyelv volt a környezet nyelve és az egyének napi 81%-ban használták azt. Az eredményeiket a második nyelv használatának gyakoriságával és a nyelvtudás szintjének kontextusával magyarázták, szerintük ezek a tényezők járulnak hozzá leginkább a nyelv emocionalitásához és az interferencia szintjéhez. Jelen kutatásunk eredményei összhangban vannak Sutton és munkatársai feltevésével, mert a mi résztvevőink is napi szinten használták a második nyelvüket, néhányan közülük felváltva mindkettőt a nap folyamán. Emellett a tágabb környezet is a többségi, második nyelv használatát követeli meg tőlük. Így a nyelvhasználat gyakoriságát nézve várható volt az, hogy a két nyelv között nem lesznek gyorsaságbeli különbségek a válaszadásban. Ugyanígy a második nyelv ismeretének szintje is magas volt, valamint a korai elsajátítási életkor és a második nyelv tanulásának természetes kontextusai mind elősegítik a kiegyenlített nyelvi működést az érzelmi szférában is.

A korai kétnyelvűségi helyzetre nézve, Harris és munkatársai (2006) véleménye az, hogy a kétnyelvű csoportokban a nyelvek érzelmi aktiválása azonos mértékű lehet akkor, ha a nyelvtudás a két nyelven hasonló szinten van, vagy ha az egyén anyanyelve a kevésbé domináns nyelv. Kutatásukban a szavak kellemességét értékelték a résztvevők és e feladat során elektrodermális reakciókat mértek. Semleges, averzív és pozitív szavakat, kedveskedéseket, sértéseket, dorgálásokat és tabuszavakat használtak, és nem találtak különbségeket az első és második nyelv szavai között olyan korai kétnyelvűeknél, akiknél a második nyelv volt a

domináns nyelv. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a kései kétnyelvűek is csak a gyermekkori dorgálások esetében mutattak nyelvtől függő feldolgozást. Harris és munkatársai (2006) úgy vélik, hogy a nyelvtanulás érzelmi kontextusai határozzák meg döntően egy adott nyelv emocionalitását. Azokban az esetekben, ahol a gyermekkori nyelvhasználatnak természetes részei az érzelmi tranzakciók, a nyelvhez asszociálódik az érzelmi valencia. Továbbá a szerzők úgy vélik, hogy a nyelv emocionalitása nem a gyermekkori nyelvtanulás kizárólagos jellemzője; az élet későbbi szakaszában is megjelenhet a bensőséges, intim kapcsolatok, az érzelmi és verbális kölcsönhatások révén.

Ezen véleményekkel összhangban a kutatásunkban részt vevő korai kétnyelvű személyek hasonló nyelvi emocionalitást alakíthattak ki a szójelentés szintjén az első és a második nyelvben is. A gyermekkori nyelvtanulás interperszonális és érzelmileg telített kontextusain keresztül és a gyakori, családdal és barátokkal folytatott kommunikáció következtében. A Harris és munkatársai által javasolt hatás, a nyelvtanulás érzelmi kontextusai összhangban van eredményeinkkel, mert a tanulás természetes környezete a két nyelv hasonló aktiválási mintázatához vezethettek az érzelmi töltésű szavak esetében is.

A jelen vizsgálat résztvevői korai kétnyelvűek voltak, akik napi szinten használták a két nyelvet. Nem mutattak különbséget az első és a második nyelvi feldolgozás gyorsaságában, így feltételezhetően a szavak jelentése ugyanolyan gyorsan elérhető volt számukra, függetlenül az aktivált nyelvtől. A valenciát, érzelmi töltést is ugyanolyan sikeresen feldolgozták mindkét nyelvben. Adataink alátámasztják azt a felvetést, miszerint a második nyelv és a fogalmi tár kapcsolatai hasonlítanak az első nyelv és a fogalmi tár kapcsolataira korai kétnyelvűeknél.

Eredményeinkkel megerősítettük azt, hogy korai kétnyelvűek esetében a negatív tartalmak elkapják a figyelmet és emiatt a feldolgozásuk időigényesebb, mint a semleges tartalmaké – mindkét nyelvben, ami az érzelmi információ megfelelő feldolgozására utal az első és a második nyelvben is.

A további három, érzelmi Stroop-hatásokkal foglalkozó tanulmány kései kétnyelvűeket vizsgált, akik a második nyelvet 6-7 évesen vagy később kezdték el tanulni (Eilola, Havelka, & Sharma, 2007; Eilola & Havelka, 2010b) formális, oktatói, instrukcionált környezetben (Winkel, 2013), ezekre a következő kutatásban térünk vissza.

Kutatásunk értéke abban rejlik, hogy a kétnyelvű érzelmi aktiválással foglalkozó kutatások tekintetében gyarapítja az újabb eredmények számát. Megerősítettük azt, hogy korai kétnyelvűek esetében az érzelmi információ feldolgozása nem függ attól, hogy melyik nyelvet aktiváltuk. Az averzív tartalmak azonban leterhelik a figyelmi kapacitást a semleges és a pozitív információhoz viszonyítva. Az érzelmi Stroop-feladatot használva eddig még nem vizsgált és

egymástól távol álló nyelveket hasonlítottunk össze, a magyart és a szerbet. Kétnyelvű személyeink is speciális csoportba tartoznak: korai, magyar anyanyelvű egyének, akik magas szinten ismerik és használják a második nyelvet és második nyelvi szociális és kulturális környezetben élnek.

III/2. MÁSODIK KUTATÁS:

SZAVAK ÉRZELMI ÉRTÉKÉNEK FELDOLGOZÁSA ÉRZELMI STROOP-HELYZETBEN KÉSEI MAGYAR-SZERB KÉTNyelVŰEK KÖRÉBEN⁵

III/2.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Kutatásunkban kései magyar-szerb kétnyelvűek teljesítményét vizsgáltuk az előzőekben bemutatott érzelmi Stroop-feladat magyar és szerb változatának alkalmazásával. Korai magyar-szerb kétnyelvű csoportnál az érzelmi Stroop-hatást a valencia szintjén sikerült kimutatnunk, míg a nyelvek között nem volt különbség (Grabovac & Pléh, 2014a). Erre épül a jelen kutatás is, amelyben a nyelvelsajátítás idejét és környezetét illetően egy újabb kétnyelvű csoporttal dolgoztunk. Olyan személyeket vontunk be, akik hétéves kor után az iskolában kezdték tanulni a szerb nyelvet.

A jelen kutatás hipotézisei a következők voltak:

1. A szakirodalom alapján az érzelmi Stroop-feladatot alkalmazva azt vártuk, hogy hosszabb reakcióidőt találunk majd a negatív szavakra a semlegesekkel és a pozitívakkal szemben, a szavak negatív érzelmi színezete előidézi majd az érzelmi Stroop-interferenciát.

2. A nyelvi működést illetően Sutton és munkatársai (2007) eredményeire alapozva – akik a nyelvi dominanciához köthető különbségeket találtak korai kétnyelvűeknél – azt feltételeztük, hogy az anyanyelvben mint erősebb és domináns nyelvben gyorsabb lesz a válaszadás.

3. A nyelvek emocionalitását illetően az elméleti megközelítések alapján azt feltételeztük, hogy különbséget találunk a nyelvek között, nagyobb interferenciát az anyanyelvben, ami a nyelv és a valencia interakciójában tükröződne. Ez a különbség a későbbi második nyelv tanulás és a formális tanulási környezet miatt jelenne meg.

⁵ A munkának ez a része cikk formájában a következő cím alatt jelent meg: **Grabovac Beáta & Pléh Csaba: Szavak érzelmi értékének feldolgozása érzelmi Stroop-helyzetben kései magyar-szerb kétnyelvűeknél, Magyar Pszichológiai Szemle, 69, 731-745.**

III/2.2. MÓDSZEREK

III/2.2.1. VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatásban szerbiai magyar-szerb kései kétnyelvű személyek vettek részt. A szerb nyelvet mint második nyelvet héteves kor után, iskolai, tantermi környezetben sajátították el, így magyar domináns kétnyelvűekről van szó, akik a családjukban anyanyelvként a magyart használják. A kutatásban részt vevő személyek közül kiszűrtük azokat, akik túl magas depresszió vagy szorongás pontszámot értek el az előzőleg már bemutatott Beck Depresszió kérdőívén és a STAI Állapot- és Vonásszorongás kérdőívén vagy pedig tíz szót nem ismertek a szerb nyelvű ingerek közül: összesen huszonegy személyt. A kutatásban elemzett eredmények között így végül húsz személy maradt, 13 lány és 7 fiú. A kor 15-19 évesig terjedt ($M = 16.450$, $SD = 1.316$).

A nyelvi kérdőív szintén Li, Sepanski és Zhao (2006) Nyelvtörténeti Kérdőívének (Language History Questionnaire) rövidített és magyarra fordított változata volt. A kérdőív eredményei szerint a második nyelvet tizenhatan hétevesen, ketten tízévesen és egy-egy személy nyolc- és tizenhárom évesen kezdte el tanulni. A húsz személy közül otthon csak öten használták a szerbet, ketten héteves kortól, egy személy kilencéves kortól és két személy tízéves kortól.

A vizsgálati személyek mind Újvidéken jártak iskolába, a Svetozar Marković Gimnáziumba vagy pedig a Mihajlo Pupin Villamossági Középiskolába.

Hétfokú Likert-skálán a diákok felbecsülték nyelvi képességeiket az első és a második nyelvben. Az olvasásra, írásra, beszédre és megértésre vonatkozó adatok az 14. és 15. táblázatban találhatóak.

A két nyelvet összehasonlítottuk a nyelvi képességet illetően a négy készség átlagait használva. A két nyelv között jelentős különbséget találtunk $t(19) = 8.068$, $p < 0.001$, a magyar nyelvben az átlag 6.612 ($SD = 0.695$), a szerbben pedig 4.662 ($SD = 1.162$). A magyar nyelvben minden képesség a 6 - nagyon jó és 7 – anyanyelvi szint között mozgott (14. táblázat). Ezzel ellentétben a szerbben a receptív, megértési készségek voltak a legerősebbek - az átlag 5.1, míg az írott formára és a beszédre vonatkozó készségek a 4 – működőképes és az 5 – jó között mozogtak (15. táblázat).

	MAGYAR OLVASÁSI KÉSZSÉG	MAGYAR ÍRÁSKÉSZSÉG	MAGYAR BESZÉDKÉSZSÉG	MAGYAR MEGÉRTÉSI KÉSZSÉG
ÁTLAG	6.60	6.45	6.70	6.70
SZÓRÁS	0.753	0.944	0.923	0.656

14. táblázat: Magyar nyelvi készségek

	SZERB OLVASÁSI KÉSZSÉG	SZERB ÍRÁSKÉSZSÉG	SZERB BESZÉDKÉSZSÉG	SZERB MEGÉRTÉSI KÉSZSÉG
ÁTLAG	4.80	4.55	4.20	5.10
SZÓRÁS	1.281	1.234	1.542	1.447

15. táblázat: Szerb nyelvi készségek

A nyelvhasználat gyakoriságára vonatkozó adatok azt mutatták, hogy a magyar nyelvet két személy használja naponta 75 százalékban, míg a többieknél ez 100 százalék. A szerbet hárman napi 100 százalékban, ketten 75, 4-en 50, heten 25 és kevesebb mint 25 százalékban is négyen használták.

A szavak jelentésének ismeretét illetően egy lazább kritériumot alkalmaztunk, mint előző kutatásainkban. Ez a minta nagysága miatt is fontos volt és azért is, hogy meglássuk, vajon hogyan működnek a két nyelvben olyan kései kétnyelvűek, akik a második nyelvet még nem ismerik olyan magas szinten. Konkrétan, a magyar nyelvet illetően egy olyan személy volt, aki egy szót és egy olyan, aki három szót nem ismert, míg a szerbben egy-egy személy volt, aki tíz, kilenc, nyolc, hét, hat és három szót nem ismert, míg hárman-hárman öt, kettő és egy szót jelöltek ismeretlenként.

Kutatásunkba tehát kései magyar-szerb, magyar domináns kétnyelvűek kerültek be, akik társadalmi szinten a kisebbségi, népi kétnyelvűek kategóriájába (Göncz, 1999) tartoznak és a második nyelvet „ellenőrzött“, instrukcionált körülmények között tanulták.

III/2.2.2. ESZKÖZÖK

Az eszközök és az érzelmi Stroop-feladat jellemzőinek leírását lásd a III/1.2.2. fejezetben.

III/2.2.3. ELJÁRÁS

A kutatás menetének leírását lásd a III/1.2.3. fejezetben.

III/2.3. EREDMÉNYEK

Az elemzés az SPSS 20 program segítségével történt, a hibás válaszokat és a helyes reakcióidőket összetartozó mintás ANOVA-val elemeztük.

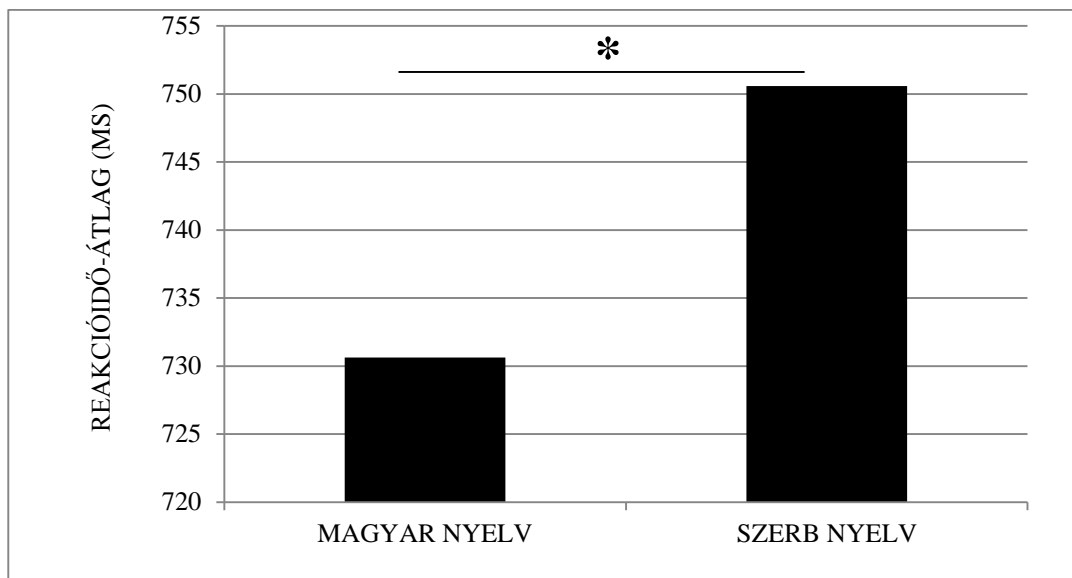
III/2.3.1. A HIBÁK ELEMZÉSE

A válaszok 2.7% volt hibás ($SE = 0.008$). A hibaszázalékot összetartozó mintás ANOVA-val elemeztük a nyelv (magyar, szerb) és a szókategória (pozitív, negatív, semleges) faktorok mentén. Sem a nyelv ($F(1, 19) = 0.331, p = 0.572$), sem a valencia ($F(2, 38) = 0.051, p = 0.950$), sem az interakció ($F(2, 38) = 0.727, p = 0.490$) nem mutatott jelentős különbségeket a hibák számában.

III/2.3.2. A REAKCIÓIDŐK ELEMZÉSE

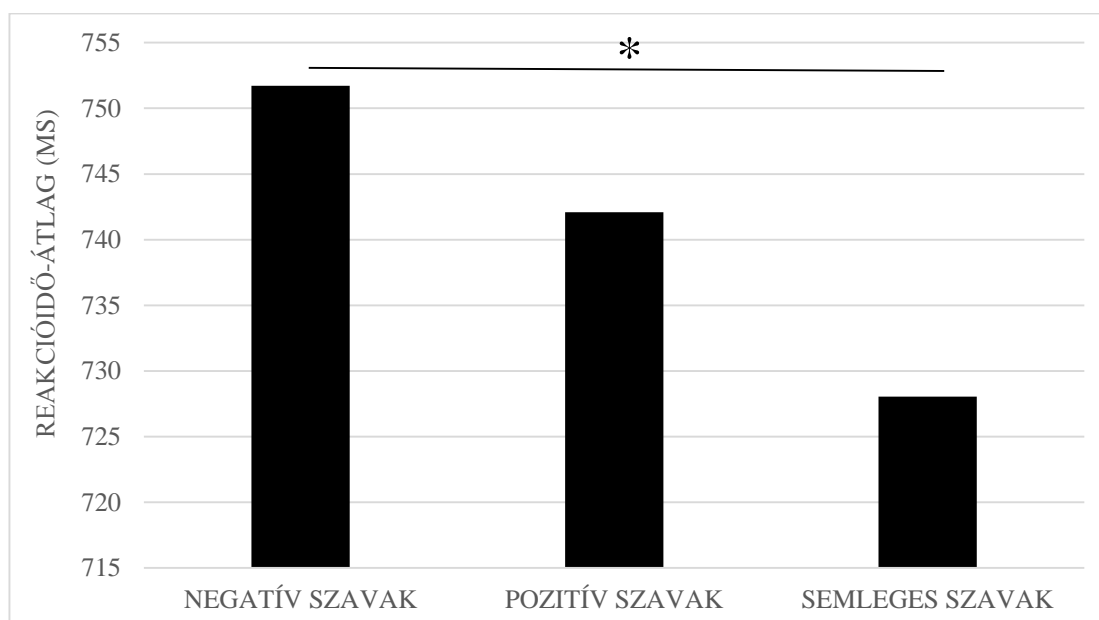
Azok a reakcióidők, amelyek rövidebbek voltak 300 ms-nál vagy hosszabbak 1500-nál, nem kerültek be a feldolgozásba. A feldolgozáshoz összetartozó mintás ANOVA-t használtunk a nyelv (magyar, szerb) és a valencia (pozitív, negatív, semleges) faktorokkal. A negatív magyar, pozitív magyar, semleges magyar, negatív szerb, pozitív szerb és semleges szerb átlagokon végeztük az elemzést. Jelentős főhatást kaptunk a nyelv ($F(1, 19) = 4.739, p = 0.042$, parciális $\eta^2 = 0.200$) és a valencia/szókategória faktorokon ($F(2, 38) = 4.417, p = 0.019$, parciális $\eta^2 = 0.189$).

A nyelv faktor esetében jelentős különbség volt a magyar ($M = 730.640$ ms, $SE = 20.226$) és a szerb válaszok ($M = 750.589$ ms, $SE = 20.681$) között $p = 0.042$ (15. ábra). Ez azt jelenti, hogy az anyanyelvben gyorsabb volt a válaszadás.



15. ábra: Az érzelmi Stroop-feladat eredményei nyelvenként

A valencia faktornál a Bonferroni korrekciós összehasonlítások alapján a semleges ($M = 728.040$ ms, $SE = 19.676$) és a negatív szavak ($M = 751.715$ ms, $SE = 20.446$) között volt jelentős a különbség $p = 0.036$ szinten (16. ábra) és nem volt szignifikáns a különbség a pozitív szavakat illetően ($M = 742.090$ ms, $SE = 21.242$) egyik esetben sem.



16. ábra: Az érzelmi Stroop-feladat eredményei a valencia faktoron

Az interakció a nyelv és a valencia között nem volt jelentős, $F(2, 38) = 0.125$, $p = 0.883$, parciális $\eta^2 = 0.007$.

III/2.4. MEGBESZÉLÉS

Kutatásunk célja a nyelvi érzelmi információ feldolgozásának összehasonlítása volt az első és a második nyelvben, kései magyar-szerb kétnyelvű személyeknél.

Az 1. hipotézis szerint azt vártuk, hogy hosszabb reakcióidőt találunk majd a negatív szavak esetében a semlegesekkel és a pozitívakkal szemben, a szavak negatív érzelmi színezete előidézi majd az érzelmi Stroop-interferenciát.

Eredményeinkből látható, hogy a szó érzelmi színezetének, valenciájának jelentős hatása volt, megjelent az érzelmi interferencia, a hosszabb reakcióidő a negatív szavakra, a semlegesekkel szemben. Ezek szerint kései kétnyelvű résztvevőink az anyanyelvükben és a jóval gyengébben ismert második nyelvükben is reagáltak a szavak negatív érzelmi színezetére, ugyanúgy, ahogy Sutton és munkatársai (2007), Eilola, Havelka és Sharma (2007) és Eilola és Havelka (2010b) kísérleti személyei is. Eilola, Havelka és Sharma (2007), valamint Eilola és Havelka (2010b) egybehangzó eredményekre jutottak: jelentős hatást kaptak a szó/valencia faktoron, míg nem volt jelentős a nyelv mint főhatás és a nyelv és szó kölcsönhatása sem. Ez azt jelenti, hogy mindkét esetben kiemelkedett az érzelmi Stroop-hatás, de azt is, hogy a személyeket a színekre való reagáláskor nem befolyásolta az, hogy az első vagy a második nyelvüket mozgósították-e.

Ezek az eredmények arra világítanak rá, hogy az érzelmi feldolgozás nyelvfüggetlen, vagyis a negatív információ figyelmi kapacitást leterhelő természete az első és a második nyelvben is megjelenik, a nyelvtudás szintjétől, a nyelvtanulás kezdetétől, az instrukcionált közegtől és a nyelvi dominanciától függetlenül.

A 2. hipotézis szerint azt feltételeztük, hogy az anyanyelvben gyorsabb lesz a válaszadás.

Eredményeink azt mutatják, hogy a kései kétnyelvű személyeknél az anyanyelvben gyorsabb a szavak feldolgozása, mint a második nyelvben – ezzel alátámasztva azt, hogy az anyanyelv a domináns nyelv. Ez az eredmény várható volt, mivel szándékosan olyan személyekkel dolgoztunk, akik a második nyelvet gyengébben ismerik. E személyek a második nyelv szavainak megértése szintjén és a nyelvi képességek becsült értékeiben is gyengébb eredményeket mutattak, mint az előzőekben vizsgált korai kétnyelvű magyar-szerb csoportunk. A jelen kutatásban talált gyorsaságbeli különbség hasonlít Sutton és munkatársai (2007)

eredményére, akik olyan korai kétnyelvűekkel dolgoztak, akiknek feltételezhetően a második, vagyis az angol nyelvük volt a domináns.

A 3. hipotézis szerint azt vártuk, hogy különbséget találunk a két nyelv között, nagyobb interferenciát az anyanyelvben, interakciót a nyelv és a valencia szintjén.

Az interakció a szavak érzelmi színezete és a nyelvek között nem volt jelentős, ami azt jelenti, hogy a szavak feldolgozása hasonló a két nyelvben és nem jelent meg az első és a második nyelv közötti emocionalitásbeli különbség. A nyelv és a valencia közötti interakciós hatásokat eddig csak egy vizsgálat talált, amelyben a Thai nyelvet hasonlították az angolhoz, kései kétnyelvűek esetében (Winkel, 2013). Winkelnél (2013) csak az anyanyelvben jelent meg az érzelmi Stroop-interferencia és a szerző szerint erre valószínűleg a nyelvtudás szintje hatott lényegesen.

Winkel (2013) eredményei az anyanyelvbéli erősebb érzelmi hatásokat támasztják alá, ami a kétnyelvű személyek nyelvi érzelemkifejezésére, észlelésére, átélésére vonatkozó felfogások egyik kiindulópontja (Eilola & Havelka, 2010b; Pavlenko, 2007). Az eddigi eredmények többsége azonban, köztük a jelen kutatás is az automatikus feldolgozás és az érzelmi interferencia szintjén nem ezt a mintázatot mutatja, hanem nyelvfüggetlen és azonos érzelmi működésre utal az anyanyelvben, de a később tanult nyelvben is.

A tanulás környezetét figyelembe véve sok kutató véli úgy, hogy az iskolapadban történő nyelvtanulás nem teremti meg azokat az érzelmi kontextusokat, amelyek elősegítenék, hogy a második nyelvben is anyanyelvi szintű emocionalitást alakítsunk ki. Esetünkben a tantermi tanulás mellett azonban a tágabb környezet hatásait sem kell figyelmen kívül hagyni, amely szintén hathat a második nyelvben mutatott teljesítményre érzelmi tartalmak feldolgozásakor.

III/3. HARMADIK KUTATÁS:

FIGYELMI KONTROLL SZERBIAI KÉSEI KÉTNYELVŰEKNÉL: TELJESÍTMÉNY A KLASSZIKUS STROOP-HELYZETBEN ÉS AZ ÉRZELMI STROOP-HELYZETBEN⁶

III/3.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Harmadik kutatásunk célja az volt, hogy összehasonlítsuk kései kétnyelvűeknél az anyanyelvben, mint domináns nyelvben és a második nyelvben mutatott klasszikus Stroop-hatást, valamint az érzelmi Stroop-interferencia szintjét is. Munkánk hiánypótlónak számít, mivel a kétnyelvűekkel folytatott kutatások zöme eddig az inter- és intralingvális változatokon mutatott teljesítmény kapcsolatára fókuszált, valamint mindeddig az érzelmi és a klasszikus változaton mutatott teljesítményt sem vetették össze kétnyelvűeknél. Jelen munkánkat Cothran és Larsen (2008), valamint Eilola és munkatársai (2007) és Sutton és munkatársai (2007) munkái inspirálták.

Előző kutatásaink, amelyekben csupán az érzelmi Stroop-feladatot használtuk, azt mutatják, hogy korai kétnyelvűek esetében megjelenik az érzelmi hatás, a negatív információ leterheli a figyelmet, de nyelvtől függetlenül (Grabovac & Pléh, 2014a). Kései kétnyelvűeknél az érzelmi Stroop-hatás szintén jelen van, de szintje megintcsak nem mutat nyelvfüggő különbséget, viszont a második nyelvben hosszabb szövegfeldolgozási időket találtunk (Grabovac & Pléh, 2014b).

Cothran és Larsen (2008) alkalmazták kutatásukban a klasszikus Stroop- és az érzelmi Stroop-feladat párhuzamos változatát, de csak egy nyelvet vizsgálva. Eredményeik az érzelmi és a klasszikus interferenciát is kimutatták és a két feladat emellett erős kapcsolatban állt egymással.

Hipotéziseink közé a következők tartoztak (az első kettő Cothran és Larsen 2008-as munkája alapján, a harmadik pedig az előzőleg bemutatott saját kutatásunk alapján, a negyedik Eilola és munkatársai 2007-es hipotézisei alapján):

1. Jelen lesz az érzelmi interferencia: a negatív szavakra hosszabb lesz a latenciaidő, mint a semlegesekre (a pozitív szavak és a semleges szavak szintjén nem lesz különbség).

⁶ A munka már más formában megjelent Grabovac Beáta (2014): Figyelmi kontroll szerbiai kései kétnyelvűeknél: teljesítmény a klasszikus Stroop- és az érzelmi Stroop-feladaton, Bene Annamária (szerk.): *A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban*, 4., III47013 projektum, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 2014, 51-68. o.

2. Jelen lesz a Stroop-hatás: az inkongruens szavakra mutatott hosszabb latenciaidő – szemben a kongruensekkel. Az inkongruens próbák hosszabb reakcióidőt fognak mutatni, mint a színfoltos rész és a kongruens szavakra gyorsabb lesz a válaszadás, mint a színfoltos részre.

3. A válaszadás gyorsabb lesz az első nyelven a klasszikus Stroop-feladatban és az érzelmi Stroop-feladatban is.

4. Az interferencia szintje mindkét feladatban nagyobb lesz az anyanyelvben, mivel kései, magyar domináns kétnyelvűekről van szó.

III/3.2. MÓDSZEREK

III/3.2.1. VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A kutatásban szerbiai magyar-szerb kései kétnyelvű személyek vettek részt. A szerb nyelvet mint második nyelvet hétéves kor után, az iskolában kezdték el tanulni, így magyar domináns, kései kétnyelvűekről van szó, akik a családjukban a magyart használják anyanyelvként.

A résztvevő személyek maximum hét szerb szót nem ismertek, valamint egy személy egy magyar szót. A vizsgálatban résztvevő személyek közül kiszűrtük azokat, akik túl magas depresszió vagy szorongás pontszámot értek el, azokat, akik hétnél több szerb szót nem ismertek vagy a nyelvtanulási folyamatuk nem volt egyértelmű: összesen hat személyt.

A kutatásban a szelekció után huszonegy személy maradt, 3 férfi és 18 nő. A kor 19-30 évesig terjedt ($M = 21.333$, $SD = 3.119$).

A nyelvtudást Li, Sepanski és Zhao (2006) kérdőívének rövidített, magyar változatával mértük. Az elemzésbe azok a személyek kerültek be, akik 7 éves kor után, az iskolában kezdték el tanulni a szerbet mint második nyelvet. Otthoni környezetben tizenegyen használták a második nyelvet, heten hétéves kortól, ketten nyolc- és ketten tizenhét éves koruktól. Az iskolában tizenötén hétéves kortól, ketten nyolc- és egy-egy személy tíz-, tizenöt, tizenhét és tizenkilenc évesen kezdte a második nyelvet tanulni.

A résztvevők vagy szabadkai dolgozók/egyetemisták (a csoport kisebb hányada) vagy újvidéki egyetemisták voltak. Mindannyian hétfokú Likert-skálán osztályozták az első és a második nyelvben való jártasságukat. Az anyanyelven heten adtak maguknak maximális (7 – anyanyelvi szint) osztályzatot a beszéd-, a megértési, az írás- és az olvasási készségeikre. A többi tizennégy nem írt az anyanyelvére jellemző adatokat.

A második nyelvben az olvasásra, írásra, beszédre és megértésre vonatkozó adatokról – három személy híján – mindenki beszámolt (16. táblázat).

	SZERB OLVASÁSI KÉSZSÉG	SZERB ÍRÁSKÉSZSÉG	SZERB BESZÉDKÉSZSÉG	SZERB MEGÉRTÉSI KÉSZSÉG
ÁTLAG	5.444	5.111	4.111	5.055
STANDARD DEVIÁCIÓ	1.293	1.323	1.450	1.258

16. táblázat: Szerb nyelvi készségek

A szerbben a beszéd- és a megértési készségek voltak a leggyengébbek: az értékelések átlagai a 4 – működőképes és az 5 – jó között mozogtak.

Az anyanyelvét napi 100 százalékban tizennyolc személy használja és egy-egy személy 25, 50 és 75 százalékban. A szerb nyelvet ketten kevesebb mint 25, heten 25, heten 50 és öten 75 százalékban használják.

Ez azt jelenti, hogy kutatásunkban kései magyar-szerb, magyar domináns kétnyelvűekkel dolgoztunk, egy személy kivételével, aki jelezte, hogy a második nyelvet napi szinten gyakrabban használja, mint az anyanyelvét. A második nyelvet mindenki hétéves kor után, iskolai, tantermi környezetben kezdte el tanulni. A tágabb környezetet illetően az újvidéki személyek esetében a szerb használatos, míg a szabadkaiaknál a magyar és a szerb is.

III/3.2.2. ESZKÖZÖK

A kutatásban a magyar és a szerb érzelmi Stroop-feladatot használtuk negatív, pozitív és semleges ingerekkel (az ingeranyagot a III/1.2.2.4. fejezetben bemutattuk), valamint egy ennek megfelelő magyar és szerb klasszikus Stroop-feladatot, amelynek a részletes leírása következik.

III/3.2.3. ELJÁRÁS

A kutatásban részt vevő személyek kitöltötték a nyelvtudás kérdőívet, a Beck Depresszió kérdőívet és a STAI Állapot-Vonás szorongás kérdőívet. A kísérletet laponon végezték el, egy újabb, testreszabott kísérleti program segítségével⁷.

A klasszikus Stroop- és az érzelmi Stroop-feladatban is teljesen kiegyenlítettük a feltételeket a szavak bemutatását illetően: négy szint használtunk, három-három feltételt. A klasszikus Stroop-feladatban: kongruens, inkongruens és színfolt feltételeket, az érzelmi Stroop-feladatban pozitív, negatív és semleges szavakat. Minden feltétel tizennyolc szót tartalmazott, az érzelmi részben a szavak nem ismétlődtek, viszont a két nyelvi változatban (magyar és szerb) jelen voltak az egyes szavak fordításai. A klasszikus Stroop-feladatban a piros, kék, sárga, zöld szavak jelentek meg a magyar változatban, a nevükkel megegyező vagy ettől eltérő színárnyalatban. A szerb változatban ugyanez történt, csak a crveno, plavo, žuto, zeleno szavakkal. A színfolt feltételnél csak a látott színnek megfelelő gombot kellett lenyomni és a színfoltok szintén piros, kék, sárga, zöld színűek voltak.

A szavakat fehér háttéren mutattuk be pirossal, kékkel, sárgával vagy zölddel kiírva, 100 pontos betűnagysággal, nagy nyomtatott betűkkel, 72 dpi felbontással, Times New Roman betűtípussal. A próbákat nyelv és valencia, valamint nyelv és kongruencia alapján blokkokba rendeztük. A szavakat, színeket és a próbák sorozatait randomizáltuk. A feladatokat úgy rendeztük el, hogy a kutatási személyek először vagy magyarul vagy szerbül látták az érzelmi Stroop- és a Stroop-feladatot is, csak utána a második nyelven. Azt, hogy az érzelmi vagy a klasszikus változattal kezdtek-e először, szintén kevertük.

A feladat mindkét esetben az volt, hogy a bemutatott színes szavak színéről döntsenek: gombnyomással válaszolva, minél gyorsabban és a helyes választ adva (a színnek megfelelő címkével ellátott gombot kellett minél gyorsabban lenyomni a szavak jelentésének figyelmen kívül hagyásával). Az írott instrukció nyelve mindig a feladat nyelvével megegyező volt. Hat-hat magyar és ugyanennyi szerb gyakorló próba előzte meg a kísérleti részt, amit a kísérletvezető szóbeli magyarázata követett.

A kísérleti elrendezés a következő volt: 300 ms-ig a fixációs kereszt volt látható, amit a színes inger követett, amely válaszadásig volt jelen a képernyőn, majd a fixációs kereszt jelezte az újabb ingert. Válaszadásra az alábbi billentyűket adtuk meg: a sárga címkéjű “v” gomb sárga, a piros címkéjű “b” gomb címkével, a kék címkéjű “n” gomb és a zöld címkéjű “m” gombbal

⁷ A kutatást a szerbiai Tudományügyi Minisztérium támogatta, a projektum száma III47013.

adhattak. Így például a kék színű PIROS-ra az „n” gombot kellett minél gyorsabban megnyomni. Visszacsatolásként megfelelő válasz esetén a „Helyes válasz!”, hibázáskor pedig a „Helytelen válasz!” üzenet volt látható. A kísérleti részt követően minden kutatási személy bekarikázta azt a szót/szavakat, amelyeknek a jelentése nem volt ismerős számára, valamint néhányan egy hétfokú Likert skálán osztályozták, hogy mennyire pozitív/semleges/negatív számukra a szó.

III/3.3. EREDMÉNYEK

Az elemzés az SPSS 20 program segítségével történt, a hibás válaszokat és a helyes reakcióidőket összetartozó mintás (2x3) ANOVA-val elemeztük.

III/3.3.1. A HIBÁK ELEMZÉSE: ÉRZELMI STROOP-FELADAT

A válaszok 2.2% volt hibás (SE = 0.003). A hibaszázalékot összetartozó mintás ANOVA-val elemeztük a nyelv (magyar, szerb) és a szókategória (pozitív, negatív, semleges) faktorok mentén. Sem a nyelv ($F(1, 20) = 2.500$, $p = 0.130$), sem a valencia ($F(2, 40) = 1.335$, $p = 0.275$), sem az interakció ($F(2, 40) = 0.410$, $p = 0.666$) nem mutatott jelentős különbségeket.

III/3.3.2. A HIBÁK ELEMZÉSE: KLASSZIKUS STROOP-FELADAT

A válaszok 2.7% volt hibás (SE = 0.005). A hibaszázalékot összetartozó mintás ANOVA-val elemeztük a nyelv (magyar, szerb) és a feltétel (kongruens, inkongruens, színfolt) faktorok mentén. Sem a nyelv $F(1, 20) = 1.109$, $p = 0.305$, sem a valencia $F(2, 40) = 1.147$, $p = 0.240$, sem az interakció $F(2, 40) = 1.529$, $p = 0.229$ nem mutatott jelentős különbségeket.

III/3.3.3. A REAKCIÓIDŐK ELEMZÉSE: ÉRZELMI STROOP-FELADAT

A helyes reakcióidők közül azok a latenciaidők, amelyek rövidebbek voltak 300 ms-nál vagy hosszabbak 1500-nál, nem kerültek be a feldolgozásba.

Az elemzéshez összetartozó mintás varianciaanalízist használtunk a nyelv (magyar, szerb) és a valencia (pozitív, semleges, negatív) faktorokkal. A negatív magyar, pozitív magyar, semleges magyar, negatív szerb, pozitív szerb és semleges szerb átlagokon végeztük az elemzést.

A nyelv faktoron az eredmények a következők: $F(1, 20) = 1.625$, $p = 0.217$, parciális $\eta^2 = 0.075$, ami azt jelenti, hogy nincs statisztikailag szignifikáns különbség a két nyelv között a válaszadás szintjén.

A valencia/szókategória faktoron: $F(2, 40) = 2.421$, $p = 0.102$, parciális $\eta^2 = 0.108$, ami azt jelenti, hogy nincs jelentős különbség a kellemes, kellemetlen és semleges szavakra adott reakcióidőkben. Az átlagos reakcióidő a negatív szavakra $M = 729.768$ ms ($SE = 22.056$), a pozitív szavakra $M = 716.886$ ms ($SE = 22.378$), a semleges szavakra $M = 709.742$ ms ($SE = 20.889$). Az interakció a nyelv és a valencia között nem volt jelentős (Greenhouse-Geisser korrekcióval $F(1.544, 30.877) = 0.714$, $p = 0.463$, parciális $\eta^2 = 0.034$).

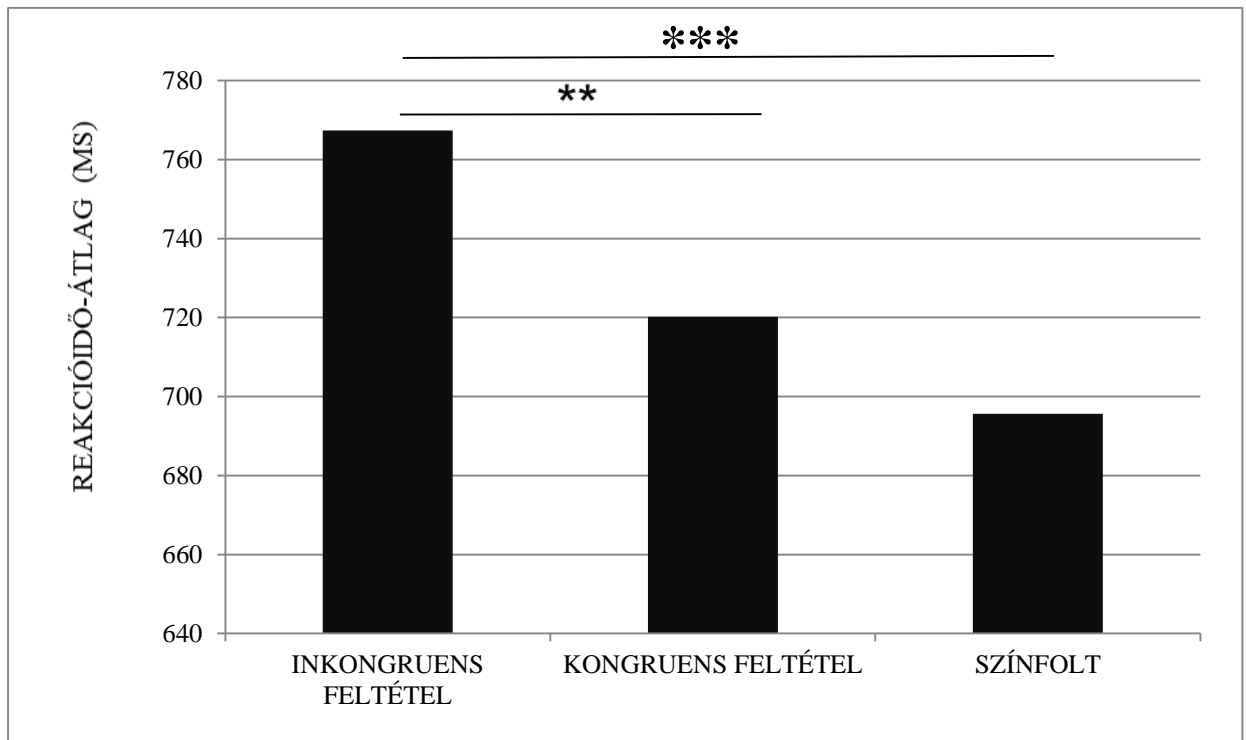
Eredményeink szerint tehát az érzelmi effektus nem volt jelentős.

III/3.3.4. A REAKCIÓIDŐK ELEMZÉSE: A KLASSZIKUS STROOP-FELADAT

Az elemzéshez összetartozó mintás ANOVA-t használtunk, a feltétel (kongruens, inkongruens, színfolt) és a nyelv (magyar, szerb) faktorokkal. Az eredmények jelentős főhatást mutattak a feltétel szintjén: $F(2, 40) = 17.729$, $p < 0.001$, parciális $\eta^2 = 0.470$ (17. ábra). A további Bonferroni korrekciós elemzések azt mutatták, hogy jelentős különbség volt a kongruens és az inkongruens feltétel között $p = 0.008$ szinten, az inkongruens és a színfolt feltétel között $p < 0.001$ szinten és tendencia mutatkozott a kongruens és a színfolt feltételek között is $p = 0.065$.

Az átlagos reakcióidő az inkongruens feltételben $M = 767.358$ ms ($SE = 23.205$), a kongruens feltételben $M = 720.219$ ms ($SE = 22.637$), a színfoltos feltételben pedig $M = 695.629$ ms ($SE = 20.884$).

A nyelv főhatása ($F(1, 20) = 0.054$, $p = 0.818$) nem volt jelentős, parciális $\eta^2 = 0.003$, ugyanígy a nyelv és a feltétel közötti interakció sem (Greenhouse-Geisser korrekcióval $F(1.394, 27.880) = 0.675$, $p = 0.466$, parciális $\eta^2 = 0.033$).



17. ábra: A Stroop-feladat feltételein mutatott átlagok

III/3.3.5. KORRELÁCIÓ

Cothran és Larsen (2008) munkáját követve az érzelmi interferencia (negatív mínusz semleges reakcióidő) és a klasszikus interferencia (egyik esetben mint az inkongruens mínusz kongruens, másik esetben mint az inkongruens mínusz színfolt feltétel) közötti korrelációt is leellenőriztük.

Az érzelmi feladat és a klasszikus feladat között nem találtunk jelentős korrelációt ($p > 0.05$), egyik nyelvben sem.

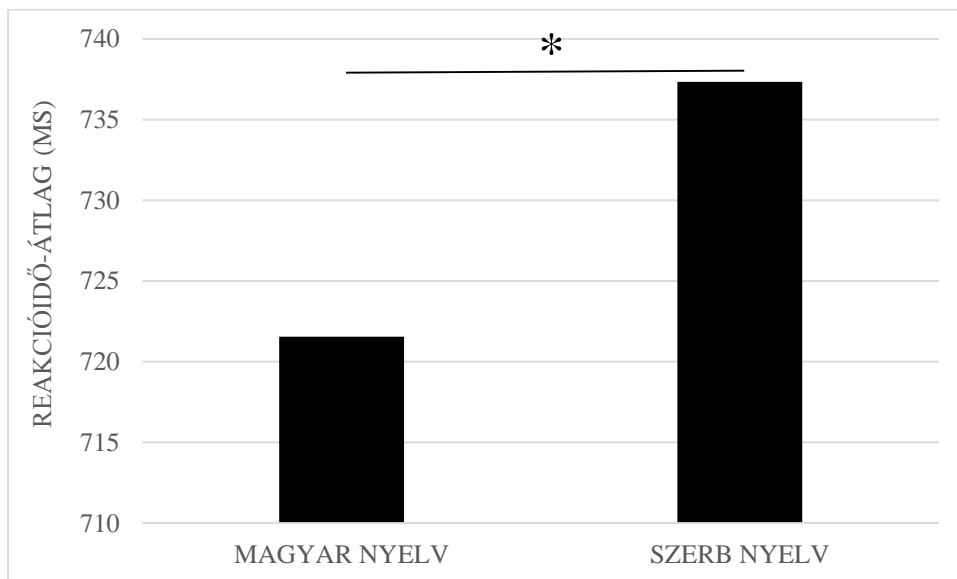
III/3.3.6. UTÓELELEMZÉS

Az érzelmi Stroop-feladatot két kései kétnyelvű csoport is elvégezte, az itt bemutatott második és harmadik kutatás résztvevői is, azzal a különbséggel, hogy a harmadik kutatás felépítésében a klasszikus feladat is jelen volt.

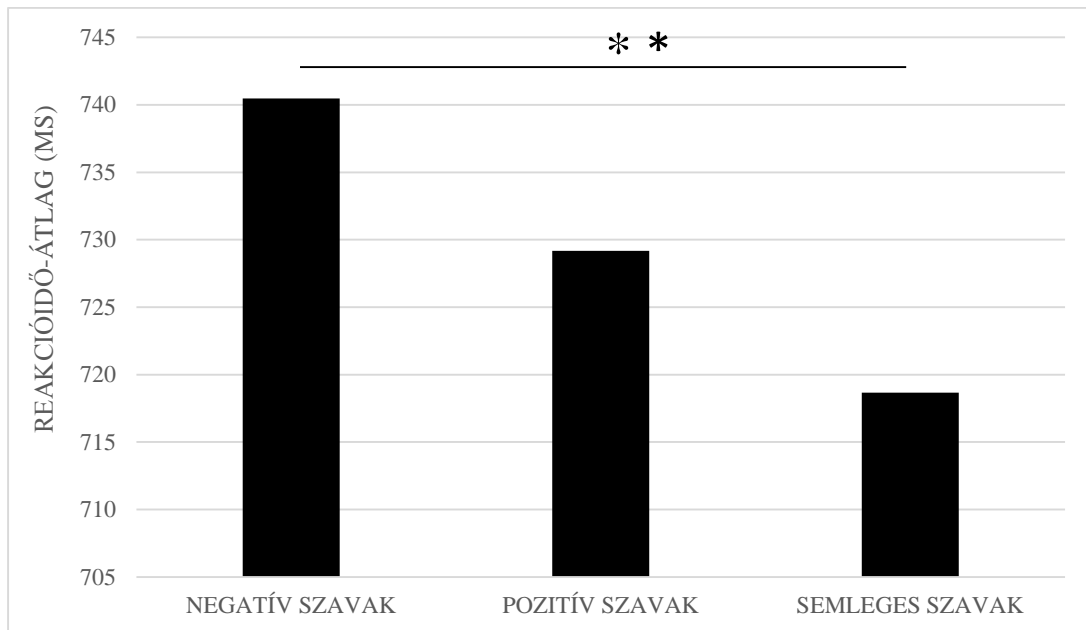
Az utóelemzésben ellenőrzésképpen arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon az érzelmi hatás megjelenik-e az összesített eredményeken. Ezért a két csoportot összevonva is elvégeztük az összetartozó mintás varianciaanalízist (2×3) a nyelv (magyar, szerb) és a valencia (pozitív,

semleges, negatív) faktorokkal az érzelmi Stroop-feladaton. A nyelv faktoron az eredmények a következők: $F(1, 40) = 5.947$, $p = 0.019$, parciális $\eta^2 = 0.129$, ami azt jelenti, hogy statisztikailag szignifikáns a különbség a két nyelv között a válaszadás szintjén. A magyar nyelvű válaszok átlaga $M = 721.545$ ms ($SE = 14.078$), míg a szerb nyelvűeké $M = 737.336$ ms ($SE = 15.537$) (18. ábra). Ez azt jelenti, hogy az anyanyelvben gyorsabb volt a válaszadás.

A valencia/szókategória faktoron: $F(2, 80) = 6.461$, $p = 0.003$, parciális $\eta^2 = 0.139$, ami azt jelenti, hogy jelentős különbség van a kellemes, kellemetlen és semleges szavakra adott reakcióidőkben. Az átlagos reakcióidő a negatív szavakra $M = 740.474$ ms ($SE = 14.982$), a pozitív szavakra $M = 729.181$ ms ($SE = 15.387$), a semleges szavakra $M = 718.668$ ms ($SE = 14.267$). Az interakció a nyelv és a valencia között nem volt jelentős ($F(2, 80) = 0.733$, $p = 0.484$, parciális $\eta^2 = 0.018$) (19. ábra).



18. ábra: Utóelemzés: Az érzelmi Stroop-feladat eredményei a nyelv faktoron a két kései kétnyelvű csoportban



19. ábra: Utóelemzés: Az érzelmi Stroop-feladat eredményei a valencia faktoron a két kései kétnyelvű csoportban

III/3.4. MEGBESZÉLÉS

Harmadik kutatásunk fő célja az volt, hogy az érzelmi Stroop-feladat magyar és szerb változatával párhuzamos klasszikus Stroop-feladatot alkalmazva összehasonlítsuk az interferencia-szinteket kétnyelvű személyeknél feladatonként és nyelvenként is.

Négy hipotézisünk volt, s ezekre az alábbi válaszokat kaptuk.

1. Jelen lesz az érzelmi interferencia: a negatív szavakra hosszabb lesz a latenciaidő, mint a semlegesekre (a pozitív és a semleges szavak szintjén nem lesz különbség).

Az előző kísérleteinkkel szemben, ahol kimutattuk az érzelmi Stroop-hatást, jelen esetben eredményeink az érzelmi Stroop-feladaton nem mutatták ki a negatív szó lefagyasztó, lassító természetét, így az első hipotézist nem támasztottuk alá. Az érzelmi Stroop-feladat esetében a negatív érzelmi színezet hatása nem volt elég erős, de körvonalazódott. Az érzelmi feladaton mutatott teljesítményre egy magyarázat lehet az, hogy az érzelmi és a klasszikus változat összehárosításával valamiféle gyakorlási hatás vagy habituáció jelent meg. Már maga Stroop (1935) is foglalkozott ezzel a kérdéssel: tizennégy napos gyakorlási időt vizsgálva az interferencia csökkenésére talált bizonyítékot, a legnagyobb időbeli megtakarítás a gyakorlás után pedig az inkongruens szavak színmegnevezésénél jelentkezett. A kísérleti elrendezésben Cothran és Larsen (2008) munkájára alapoztunk és kétnyelvű személyekkel hasonló kombinált

vizsgálatok tudomásunk szerint még nem születtek. Kutatásunkban tehát két nyelven – és így duplán - dolgoztak két olyan hasonló feladattal a vizsgálatban részt vevő személyek, amelyekben a válaszadás logikája és folyamata is megegyezett és ez hatással lehetett a kapott eredményekre. Mindkét esetben a színre kellett reagálni, figyelmen kívül hagyva a jelentést és ugyanazokkal a színes gombokkal kellett választ adni. Ilyen esetekben nem kizárt a „tanulási” hatás.

Másrészt, az utóelemzés azt mutatta, hogy ha a két kései kétnyelvű (a csak érzelmi Stroop-feladatot és a kései érzelmi és klasszikus feladatot is végző) csoport eredményeit összevonnuk az érzelmi feladaton, megjelenik az érzelmi interferencia.

2. Jelen lesz a Stroop-hatás: az inkongruens szavakra mutatott hosszabb latenciaidő – szemben a kongruensekkel. Az inkongruens próbák nehezebbek lesznek a színfoltos résznél és a kongruens szavakra gyorsabb lesz a válaszadás, mint a színfoltos részre.

A klasszikus Stroop-feladaton a feltétel jelentős hatást mutatott: a kongruens és az inkongruens próbák, valamint az inkongruens és színfolt feltételek között jelentős különbségeket kaptunk, ugyanakkor tendenciaszintű volt a különbség a kongruens és színfolt feltétel között is. Az inkongruens rész vett a legtöbb időt igénybe, ezt követte a kongruens, majd a színfoltos rész.

3. A válaszadás gyorsabb lesz az első nyelven a klasszikus Stroop-feladatban és az érzelmi Stroop-feladatban is.

A nyelvek között nem mutatkoztak különbségek a klasszikus és az érzelmi feladatban sem, így nyelvi hatást egyik feladatban sem találtunk, kivéve az összevont csoport teljesítményét az érzelmi feladaton.

Az érzelmi feladaton az összevont csoportban megjelent a nyelvi dominancia hatása, az anyanyelvi gyorsabb és automatikusabb válaszadás.

A klasszikus Stroop-feladatot alkalmazva általában az várható, hogy a domináns nyelv interferál jobban (Naylor, Stanley, & Wicha, 2012; MacLeod, 1991). Marian és munkatársai (2013) kései háromnyelvű személyekkel végeztek egy olyan kutatást, melyben a klasszikus Stroop-feladatot is használták: minden nyelvben kimutatták a Stroop-interferenciát, de ők is hasonló nyelven belüli interferenciát találtak minden esetben, ami arra utal, hogy mindhárom nyelvben ugyanolyan sikeresen legátolták az irreleváns információt a résztvevők.

4. Az interferencia szintje mindkét feladatban nagyobb lesz az anyanyelvben.

Az interferencia szintje egyik feladatban sem volt statisztikailag szignifikáns szinten nagyobb az anyanyelvben, ami azt jelenti, hogy az általunk vizsgált kései kétnyelvűeknél az első és a második nyelvben is hasonló sikerességgel működnek a gátló funkciók. A Stroop-

interferencia és az érzelmi interferencia szintje nem különbözött az első és a második nyelvű ingerek esetében, így a negyedik hipotézis elvethető.

Mindehhez hozzá kell tenni, hogy a 20-30 éves felnőttek a kognitív képességeik csúcspontján állnak (Bialystok, Martin, & Viswanthan 2005), ami szintén hatással lehetett a klasszikus feladaton kapott eredményeinkre.

Facilitációs hatást nem találtunk, így a legkönnyebb helyzetnek a színfolt színének megnevezése bizonyult, még a kongruens próbával szemben is.

Összegezve az eredményeket a klasszikus feladat nem mutatott az inger nyelvtől függő különbségeket. Eszerint az első és a második nyelvben a szelektív figyelem hasonlóképpen működik. Az érzelmi feladat eltérő hatást mutatott, a kisebb csoportban nem kaptunk jelentős hatásokat sem a nyelv, sem az érzelmi töltés szintjén, míg az összevont csoport az eddigi kutatásokkal összhangban a negatív érzelmi színezet lassító hatását és a második nyelv időigényesebb feldolgozását és használatának terhelőbb természetét is kimutatta. A csoportok eredményei közötti eltérés arra is utalhat, hogy az irreleváns információ gátlása a Stroop-interferencián keresztül mérve robusztus hatás, szemben a feladat érzelmi párjával.

A nyelvek emocionalitásának szintjén nem jelentek meg különbségek, az anyanyelv nem mutatott erőteljesebb érzelmi hatást, ami azt jelenti, hogy az anyanyelv és egy későbbi, iskolában tanult nyelv között újfent nem találtunk különbséget az érzelmi színezettel rendelkező tartalmak feldolgozásában.

III/4. NEGYEDIK KUTATÁS:

MAGYAR ÉS SZERB SZAVAK ÉRTÉKELÉSE A KONNOTATÍV DIFFERENCIÁL SKÁLÁN

III/4.1. A KUTATÁSOK CÉLJA ÉS HIPOTÉZISEI

Osgood és munkatársai dolgozták ki a jelentés többdimenziós elméletét, mely szerint az emocionális jelentést három dimenzióan elfoglalt hely segítségével határozhatjuk meg (Pléh & Czigler, 1979).

Janković (2000a, 2000b) a szerb nyelvben kialakított egy konnotatív differenciál nevű skálát. Ez a skála a valencia és az arousal dimenziókkal dolgozik, míg a harmadik, a kognitív értékelés újdonság és nincs megfelelő párja az eddigi dimenzionális elméletekben (Janković, 2014). Janković (2000 a, 2000b) egy szóadatbázist is összeállított, a *Konnotatív szótárt*, amely 1483 szerb szó értékelését tartalmazza a konnotatív differenciál CD-9-es változatán. Minden szót húsz-huszonöt személy értékelt, akik 17-23 évesek voltak.

Negyedik kutatásunkat Janković munkája inspirálta: a cél az volt, hogy összeállítsunk egy, a jövőbeni kutatásokban kiindulópontként is használható érzelemfogalmakból, érzelmi töltésű szavakból és semleges tartalmakból álló adatbázist. Janković adatbázisa eléggé tág, találhatunk benne olyan értékeléseket is, amelyek ismert személyek vezetékneveire (Beethoven), újságnevekre (Danas), virágfajtákra (lala-tulipán), italfajtákra (Coca-Cola) stb. vonatkoznak, valamint tárgyak, érzelmi tartalmak és különböző szavak ragozott, egyes és többes számú alakjainak osztályzatait is.

A mi célunk az volt, hogy kifejezetten érzelmi tartalmakat és semleges szavakat vizsgáljunk. Ezért különböző szerb és angol negatív, pozitív és semleges kategóriába sorolt szavakat válogattunk össze Janković adatbázisából (2000a, 2000b) és más érzelmi Stroop-feladatot (Eilola & Havelka, 2007; Sutton és munkatársai, 2007) alkalmazó kutatásokból.

Kutatásunk arra irányult, hogy feltérképezzük, hogyan élik át és értékelik a különböző érzelmi színezettel rendelkező szavakat a szerbiai fiatalok. Céljaink közé tartozott, hogy egy ötvennégy szavas adatbázist alakítsunk ki a magyar nyelvben a valencia, az arousal és a kognitív értékelés dimenziókon kapott értékekkel, a szerb adatbázishoz használt konnotatív differenciál skála magyar nyelvű változatát használva.

Le akartuk ellenőrizni, hogy vajon az értékelések alapján szervezőelv-e a valencia dimenzió.

Emellett a szavak közül huszonhetet értékeltünk egy magyar-szerb korai kétnyelvű csoport által is a konnotatív differenciál skála magyar és szerb változatán. A kétnyelvű csoport válaszai alapján a magyar és a szerb szavak értékelését akartuk összehasonlítani. A skála két változata azért volt csak huszonhét szavas, mert e szavak értékelése tizenöt skálán körülbelül negyvenöt percet-egy órát vett igénybe és a résztvevők figyelme és koncentrációja ezután már lankadt.

Hipotéziseink a következők voltak:

1. A nyelvi ingerek eloszlása a valencia dimenzió kapott értékelések alapján a magyar nyelvben és a kétnyelvűek esetében a magyar és a szerb nyelvben is megegyezik majd azzal az a priori besorolással, amellyel a szavak a különböző előző kutatásokban rendelkeztek és a pozitív, negatív és semleges csoportokat alakítják majd ki.

2. A kétnyelvű csoportban nem találunk majd különbséget a két nyelv fordítási megfelelőinek értékelésében, mivel korai kétnyelvűek vesznek részt kutatásunkban. E résztvevők a második nyelvet nem iskolai, formális, tantermi közegben tanulták, hanem természetes környezetben sajátították el, ami lehetővé teszi, hogy a második nyelv is magas emocionalitással rendelkezzen és a szavak értékelései és ezzel együtt percepciójuk sem térjen el nyelvenként.

III/4.2. MÓDSZEREK

III/4.2.1. VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

A negyedik kutatásban anyanyelven és a kétnyelvű csoportban mindkét nyelven osztályozták a fogalmakat a résztvevők a konnotatív differenciál skálán. A konnotatív differenciál skálának két magyar változata volt, amelyekben az osztályozandó érzelmfogalmak, érzelmi töltésű és a semleges szavak különböztek jelentésszinten.

Az első változatot tizenkilenc személy töltötte ki, tizenhét lány és két fiú, akiknek kora 20-30 éves között mozgott ($M = 21.763$, $SD = 2.704$), míg a második változaton öt fiú és tizenkét lány dolgozott és a kor 20-27 évesig terjedt ($M = 20.823$, $SD = 1.704$). A résztvevők a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar hallgatói voltak.

A kutatásban magyar-szerb kétnyelvűekkel is dolgoztunk, akik a konnotatív differenciál skála első változatát töltötték ki. A kor 22-34 éves között mozgott ($M = 28.650$, $SD = 2.497$). A résztvevők vajdasági falvakból és városokból származtak. A kétnyelvű csoportban négy személy nem töltötte ki mindkét nyelven a konnotatív differenciál skálát, míg hat személy nem

tartozott a korai kétnyelvű csoportba, mivel a második nyelvet csak hétéves kor után kezdte el tanulni.

A harminc személyes csoportból így a végső elemzésből kimaradt tíz és összesen húsz személy adatai kerültek elemzésre.

A kétnyelvű személyek legkésőbb ötévesen kezdték el a szerb nyelv elsajátítását: három személy ötévesen, négyen-négyen négy- és háromévesen, egy személy kétévesen és nyolcan születéstől kezdve. A második nyelv elsajátításának színterei közé a természetes környezet vagy a kevert környezet tartozott, ami azt jelenti, hogy résztvevőink természetes és iskolai közegben is működtetik a második nyelvet. A második nyelv használatának gyakorisága három személynél egésznapos volt – e személyek a két nyelvet napi szinten többször váltogatták; a többieknél napi szintű, kivéve négy személyt, akiknél heti.

III/4.2.2. ESZKÖZÖK

A magyar konnotatív differenciál skálát szerb nyelvű munkákra (Janković, 2000a, 2000b) alapozva állítottuk össze.

A konnotatív differenciál skálának két változata volt, az egyes és a kettes változat – melyet a magyar szavak osztályozására használtunk. A két változat kialakítása azért volt fontos, hogy biztosítsuk, hogy a teljesítményre ne hasson ki a fáradtság, mivel így is 405 (27*15) választ tartalmazott egy skála.

A skála egyes változatát töltötték ki a kétnyelvű személyek - a skála szerb és magyar fordítását is.

Az osztályozandó szavak listáját a *Konnotatív szótárból*, valamint érzelemfogalmakkal, érzelmi töltésű és semleges szavakkal dolgozó korábbi kutatásokból (Eilola és munkatársai 2007-es és Sutton és munkatársai 2007-es munkáiból) válogattuk össze.

Minden egyes konnotatív differenciál skála huszonhét osztályozandó szóval dolgozott.

A skála mindkét változatában pozitív, negatív és semleges fogalmak voltak, mindegyikből kilenc. Az első változatban a negatív ingerekhez az erőszak, magány, féltékenység, tartozás, megcsalás, fájdalom, kínzás, kár, háború szavak tartoztak (ezek szerb megfelelői az agresija, a samoća, a ljubomora, a dug, a preljuba, a bol, a mučenje, a šteta és a rat szavak); a pozitív csoportba az önfeláldozás, a nevetés, a jókedv, az élvezet, a siker, a hála, a szerelem, az ünnep és a nagylelkűség szavak kerültek (ezek szerb megfelelői a samožrtvovanje, a smejanje, a radost, az uživanje, az uspeh, a zahvalnost, a ljubav, a praznik és a velikodušnost voltak), míg a semleges kategóriába a cipőszekrény, az erőfeszítés, a házikó,

a bizonyíték, a szokás, a törvény, a faszor, a kanna és a találókérdés szavak tartoztak (szerbül a cipelarnik, a napor, a kućica, a dokaz, a navika, a zakon, a drvored és a kanta szavak).

A második változatban a negatívak közé a szomorúság, az árulás, az idegesség, a kudarc, a veszély, a szakítás, a félelem, az elválás és a düh fogalmak, a pozitív szavakhoz a gondtalanság, a csók, a megértés, a jólét, a kikapcsolódás, a melegség, a kényelem, az ölelés és az öröm szavak kerültek. A semleges szavak csoportjában megtalálhattuk a pázsit, a világűr, a motor, a kötelezettség, a bíró, a hír, a szükséglet, a folyosó és az áram szavakat.

E főneveket kellett elhelyezni a konnotatív differenciálban különböző melléknévpárok mentén, melyek ellentétes pólusúak voltak. Minden egyes osztályozandó fogalomhoz tizenöt alskála tartozott, melyek öt-öt skálája tovább csoportosítható a valencia, az arousal és a kognitív értékelés dimenziókba (17. táblázat).

VALENCIA	AROUSAL	KOGNITÍV ÉRTÉKELÉS
kellemes-kellemetlen (szerbül: prijatno-neprijatno)	hangsúlyos-hangsúlytalan (szerbül: upečatljivo-neupečatljivo)	ismerős-ismeretlen (szerbül: poznato-nepoznato)
kedves-utálatos (szerbül: drago-mrsko)	lényeges-lényegtelen (szerbül: bitno-nebitno)	érthető-érthetetlen (szerbül: razumljivo-nerazumljivo)
pozitív-negatív (szerbül: pozitivno-negativno)	motiváló-amentíváló (szerbül: motivišuće-nemotivišuće)	megmagyarázható-megmagyarázhatatlan (szerbül: objašnjivo-neobjašnjivo)
kívánatos-nemkívánatos (szerbül: poželjno-nepoželjno)	erős-gyenge (szerbül: jako-slabo)	meghatározott-meghatározatlan (szerbül: određeno-neodređeno)
jó-rossz (szerbül: dobro-loše)	főlérendelt-alárendelt (szerbül: nadređeno-podređeno)	világos-zavaros (szerbül: jasno-nejasno)

17. táblázat: Janković (2000a, 2000b) eredményei alapján a valencia, az arousal és a kognitív értékelés alskálái

Az osztályozandó fogalmak randomizált sorrendben kerültek bemutatásra, valamint az alsókálák iránya és sorrendje is kevert volt. A válaszadás hétfokú Likert-skálán történt, amelyen a résztvevők az egyezés szintjét jelölhették meg a -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3 értékek segítségével. A nulla érték jelezte a semleges véleményt, a mínusz előjel a negatív, nem egyező oldalt, a plusz értékek pedig a pozitívat. A skála elején a nyelvtudásra és nyelvhasználatra vonatkozó kérdések után írásbeli instrukció következett és egy példa. A nyelvhasználatra vonatkozó kérdések a nyelvtanulás környezetét, a nyelvtudás szintjét, a nyelvhasználat gyakoriságát és a nyelvek tanulásának kezdetét térképezték fel. Az írásbeli instrukció mellett szóbeli magyarázatot is kaptak a résztvevők.

III/4.2.3. ELJÁRÁS

A negyedik felmérés egyik részében csak anyanyelvükön válaszoltak a résztvevők és ebben az esetben kis csoportokban dolgoztunk. A helyszín a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar volt.

A felmérés másik részében a kétnyelvű résztvevők egy része e-mailes formában kapta meg a kérdőíveket, először az egyik, később a másik nyelven is. Azt, hogy melyik nyelven kapták az először kitöltendő konnotatív differenciál skálát, szintén variáltuk. Az első és a második skála kitöltése között legalább egy hét telt el.

III/4.3. EREDMÉNYEK

III/4.3.1. Magyar nyelvű eredmények

A magyar nyelvű felmérésben a konnotatív differenciál skála első és második változata alapján egy sorrendet állítottunk fel a szavak valencia értékei alapján.

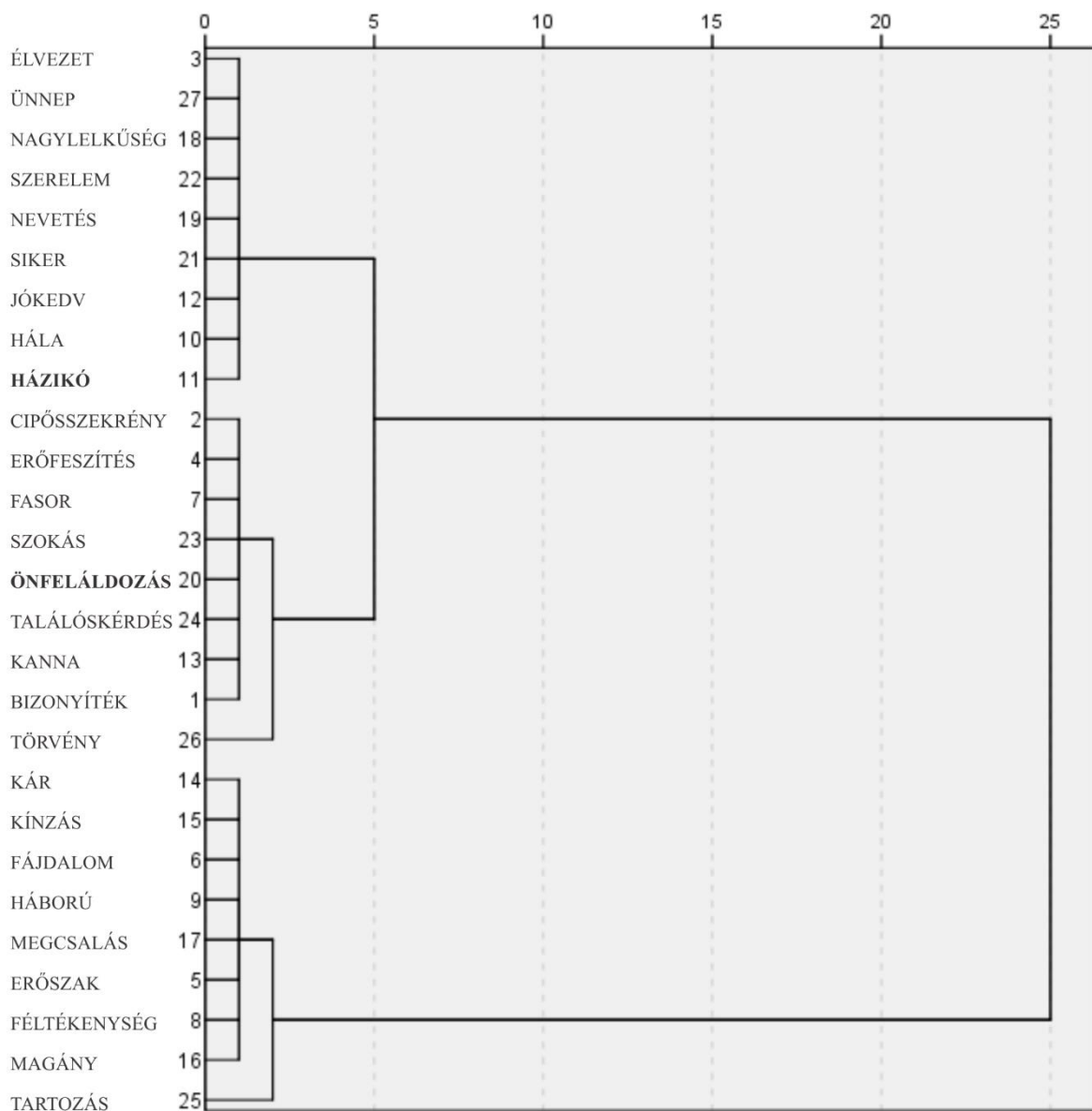
Az első változatban az alsókálakon kapott átlagok szerint az eredmények a következők.

MAGYAR VÁLASZOK - A SKÁLA EGYES VÁLTOZATA			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKEKÉLÉS DIMENZIÓ
MEGCSALÁS	1.46	4.45	3.72
HÁBORÚ	1.58	4.04	3.18
KÍNZÁS	1.71	4.14	3.48
KÁR	1.74	4.63	4.55
FÁJDALOM	1.79	4.55	4.98
ERŐSZAK	1.97	4.07	4.12
FÉLTÉKENYSÉG	2.15	4.28	4.60
MAGÁNY	2.36	3.76	4.39
TARTOZÁS	2.82	4.72	4.89
TÖRVENY	4.05	5.49	5.22
BIZONYÍTÉK	4.45	5.07	5.24
KANNA	4.67	4.21	5.18
ÖNFELÁLDOZÁS	4.74	5.33	5.13
TALÁLÓSKÉRDÉS	4.80	4.65	5.12
ERŐFESZÍTÉS	5.05	5.43	5.77
CIPŐSSZEKRÉNY	5.11	4.71	5.41
SZOKÁS	5.18	5.72	5.72
FASOR	5.27	4.96	5.49
HÁZIKÓ	5.85	5.20	5.46
HÁLA	6.02	5.94	6.02
ÜNNEP	6.23	6.12	6.18
ÉLVEZET	6.24	5.91	5.65
SZERELEM	6.25	6.47	5.69
NAGYLELKÜSÉG	6.26	5.97	5.89
SIKER	6.39	6.19	6.27
NEVETÉS	6.41	6.19	6.37
JÓKEDV	6.46	5.96	6.19

18. táblázat: A skála egyes változatának átlagai a három dimenzió – csak magyar nyelvű válaszok

A 18. táblázatból látszik, hogy az önfeláldozás (vastagon szedett) szót nem tekintik pozitív minőségűnek a résztvevők, ez a fogalom belekeveredett a semleges csoportba az értékelések átlagai alapján. A házikó a semleges és a pozitív szavak határán van.

A következő lépésben hierarchikus klaszterelemzést (average linkage, csoportok közötti) végeztünk azzal a céllal, hogy a szavak szerveződéséről kapjunk információt. Az elemzéshez a valencia dimenzió kapott eredményeket használtuk. Az euklideszi távolságok alapján jól látható (20. ábra), hogy a pozitív, negatív és semleges kategóriák elkülönülő csoportokat alkotnak.



20. ábra: A magyar válaszok elhelyezkedése a klaszterelemzés alapján – euklideszi távolságok – a skála egyes változata

A hierarchikus klaszterelemzés három csoportot emelt ki adatainkból, így a további lépésekben K Means klaszterelemzést használtunk három előre megadott klaszterrel a valencia dimenzió kapott osztályzatokat használva. Az eredmények azt mutatták, hogy a semleges, a pozitív és a negatív csoportba is kilenc szó tartozik (19. táblázat). Az a priori valencia és a valencia dimenzió kapott kereszttábla-elemzés szerint majdnem maximális átfedés van az a priori és a saját kutatásunkban kapott eredmények között és Cramer $V = 0.896$, $p < 0.001$, ami erős korrelációra utal.

	NEGATÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	POZITÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	SEMLEGES OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN
1 – A PRIORI NEGATÍV	9	0	0
2 - A PRIORI POZITÍV	0	8	1
3 – A PRIORI SEMLEGES	0	1	8
	9	9	9

19. táblázat: Kereszttábla-elemzés – magyar válaszok a skála egyes változatán

A konnotatív differenciál második magyar változatának eredményei újabb huszonhét szóval a következők (20. táblázat).

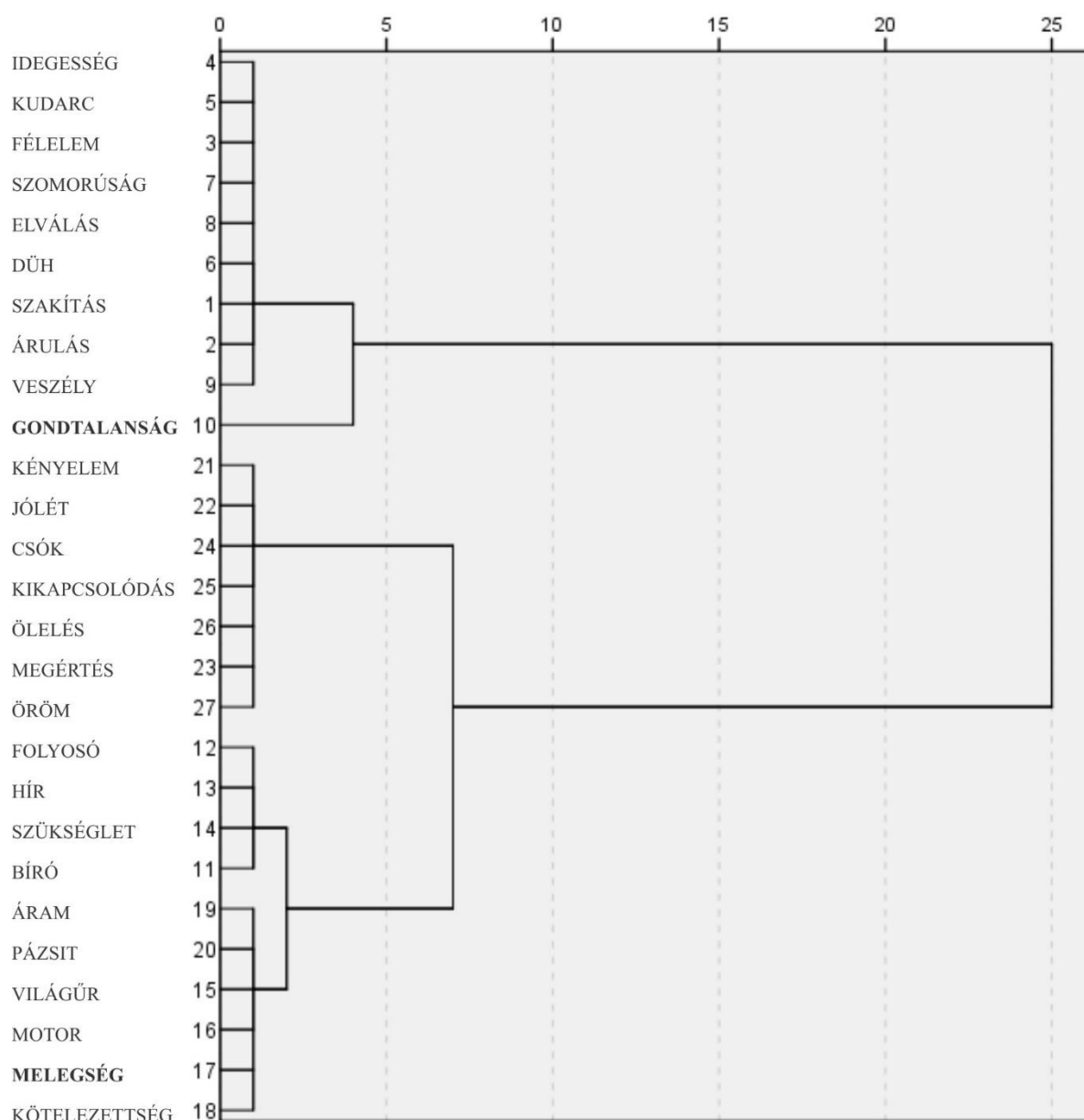
MAGYAR VÁLASZOK - A SKÁLA KETTES VÁLTOZATA			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKEKÉLÉS DIMENZIÓ
SZAKITÁS	1.60	3.98	3.98
ÁRULÁS	1.64	4.31	4.72
FÉLELELEM	1.78	4.92	4.65
IDEGESSÉG	1.89	4.51	4.65
KUDARC	1.89	5.01	5.21
DÜH	2.02	4.76	4.96
SZOMORÚSÁG	2.07	4.48	4.98
ELVÁLÁS	2.09	4.60	4.49
VESZÉLY	2.47	4.81	4.98
GONDTALANSÁG	3.35	4.54	4.38
BÍRÓ	3.96	5.07	4.91
FOLYOSÓ	4.35	4.53	4.69
HÍR	4.44	5.20	5.36
SZÜKSÉGLET	4.56	5.89	5.78
VILÁGÚR	4.92	5.21	3.45
MOTOR	4.94	4.84	5.36
MELEGSÉG	5.09	5.07	5.08
KÖTELEZETTSÉG	5.30	5.95	6.08
ÁRAM	5.59	5.61	5.92
PÁZSIT	5.66	4.42	5.23
KÉNYELEM	6.31	5.81	5.96
JÓLÉT	6.36	6.01	5.87
MEGÉRTÉS	6.56	6.21	5.89
CSÓK	6.68	6.35	6.27
KIKAPCSOLÓDÁS	6.72	6.04	6.20
ÖLELÉS	6.80	6.52	6.53
ÖRÖM	6.92	6.59	6.47

20. táblázat: A skála kettes változatának átlagai a három dimenzió – csak magyar nyelvű válaszok

A táblázatból látható, hogy a gondtalanság és a melegség szavak, melyeket a felmérés előtt a pozitív kategóriába soroltunk a *Konnotatív szótár* és az előző kutatások alapján, belekeveredtek az értékelés átlaga alapján a negatív és a semleges csoportba. Erre az lehet a magyarázat, hogy résztvevőink félreértelmezték e szavakat (elképzelhető, hogy a gondtalanság és a gondatlanság szó közötti hasonlóság, vagy a melegség szó informális jelentése – mely homoszexuális orientációra is utal – volt hatással ebben az esetben).

A klaszterelemzéshez megintcsak a valencia faktoron kapott eredményeket használtuk. Az eredmények alapján (21. ábra) az euklideszi távolságok szerint a pozitív, negatív és semleges kategóriák elkülönülő csoportokat alkotnak. A dendrogramról azonban leolvasható, hogy a gondtalanság a negatív tartalmakhoz kapcsolódott inkább, míg a melegség a semlegesekhez.

Az ábráról látható az is, hogy ugyanúgy, ahogy az előző részben, megint a pozitív és a semleges kategória áll egymáshoz közelebb.



21. ábra: A magyar válaszok elhelyezkedése a klaszterelemzés alapján – euklideszi távolságok – a skála kettes változata

A hierarchikus klaszterelemzés megincsak három csoportot mutatott ki, így a K Means klaszterelemzésnél három előre megadott klaszterrel dolgoztunk, a valencia dimenzió kapott osztályzatokat használva. Az eredmények azt mutatták, hogy a semleges, a pozitív és a negatív csoportba is kilenc szó tartozik. Az a priori valencia és a valencia dimenzió kapott osztályzatok keresztábla-elemzése szerint a pozitív és a semleges szavak között volt két-két olyan, melyek érzelmi érték alapján nem a saját kategóriájukba sorolódtak (21. táblázat). A kapcsolat erős az a priori csoportok és az osztályzatok között: Cramer V = 0.809, $p < 0.001$.

	NEGATÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	POZITÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	SEMLEGES OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN
1 – A PRIORI NEGATÍV	9	0	0
2 - A PRIORI POZITÍV	0	7	2
3 – A PRIORI SEMLEGES	0	2	7
	9	9	9

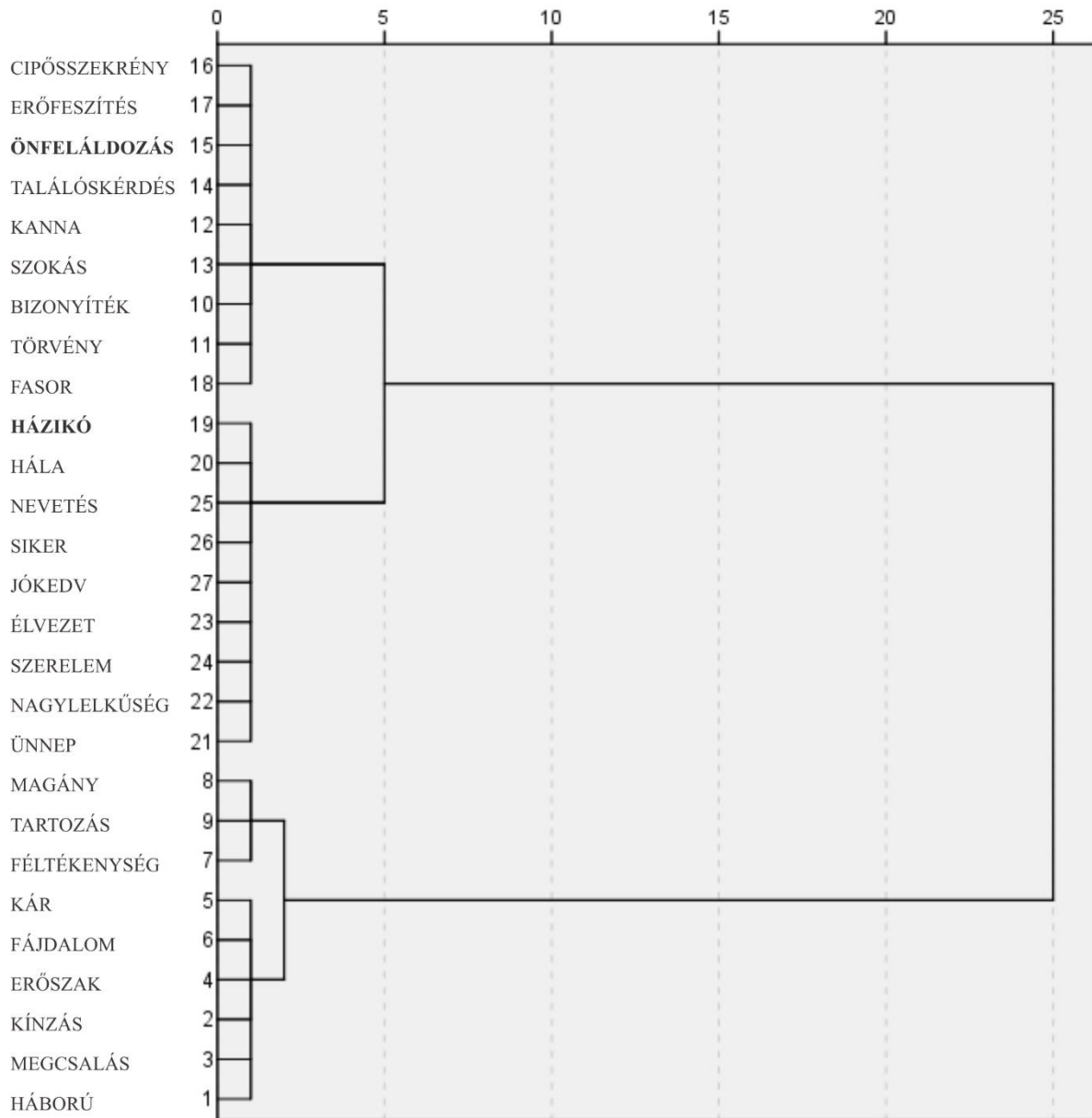
21. táblázat: Keresztábla-elemzés – magyar válaszok a skála kettes változatán

A magyar nyelvű eredményekből egy összesített táblázatot is készítettünk, amely az egyes skála változatának magyar válaszait összesíti a magyar nyelvű válaszokat adó és a magyar-szerb kétnyelvű csoportból. Itt tehát összesen harminckilenc személy értékeléseinek átlagáról van szó és ezzel az elemzéssel leellenőrizhetjük, hogy nagyobb mintán vajon hogy alakul az eloszlás az átlagok alapján (22. táblázat).

MAGYAR VÁLASZOK - ÖSSZESÍTVE AZ EGNYELVŰ ÉS A KÉTNyelvŰ CSOPORT VÁLASZAI			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓ
HÁBORÚ	1.46	4.59	3.74
KÍNZÁS	1.55	4.42	3.86
MEGC SALÁS	1.57	4.67	4.22
ERŐSZAK	1.86	4.34	4.32
KÁR	1.95	4.54	4.70
FÁJDALOM	1.96	4.73	5.12
FÉLTÉKENYSÉG	2.30	4.42	4.70
MAGÁNY	2.59	3.91	4.64
TARTOZÁS	2.64	4.59	4.96
BIZONYÍTÉK	4.34	5.15	5.44
TÖRVÉNY	4.39	5.49	5.52
KANNA	4.47	4.21	5.25
SZOKÁS	4.50	5.17	5.40
TALÁLÓSKÉRDÉS	4.70	4.51	4.82
ÖNFELÁLDOZÁS	4.77	4.98	5.26
CIPŐSSZEKRÉNY	4.78	4.48	5.58
ERŐFESZÍTÉS	4.79	5.40	5.72
FASOR	5.23	4.73	5.49
HÁZIKÓ	5.66	4.97	5.65
HÁLA	5.80	5.52	5.88
ÜNNEP	5.95	5.62	5.95
NAGYLELKŰSÉG	6.05	5.72	5.73
ÉLVEZET	6.14	5.86	5.73
SZERELEM	6.15	6.24	5.43
NEVETÉS	6.26	6.06	6.18
SIKER	6.32	6.13	6.23
JÓKEDV	6.42	6.02	6.19

22. táblázat: Összesített magyar nyelvű válaszok a skála egyes változatán a kétnyelvű és az egynyelvű csoportból

A hierarchikus klaszterelemzés eredményei a 22. ábrán láthatóak.



22. ábra: Az egynyelvű és a kétnyelvű csoport magyar válaszainak elhelyezkedése a klaszterelemzés alapján – euklideszi távolságok – a skála egyes változata

A dendrogramról leolvasható, hogy megintcsak három nagy csoport: a pozitív, a negatív és a semleges emelkedett ki a valencia dimenzió adott osztályzatok alapján.

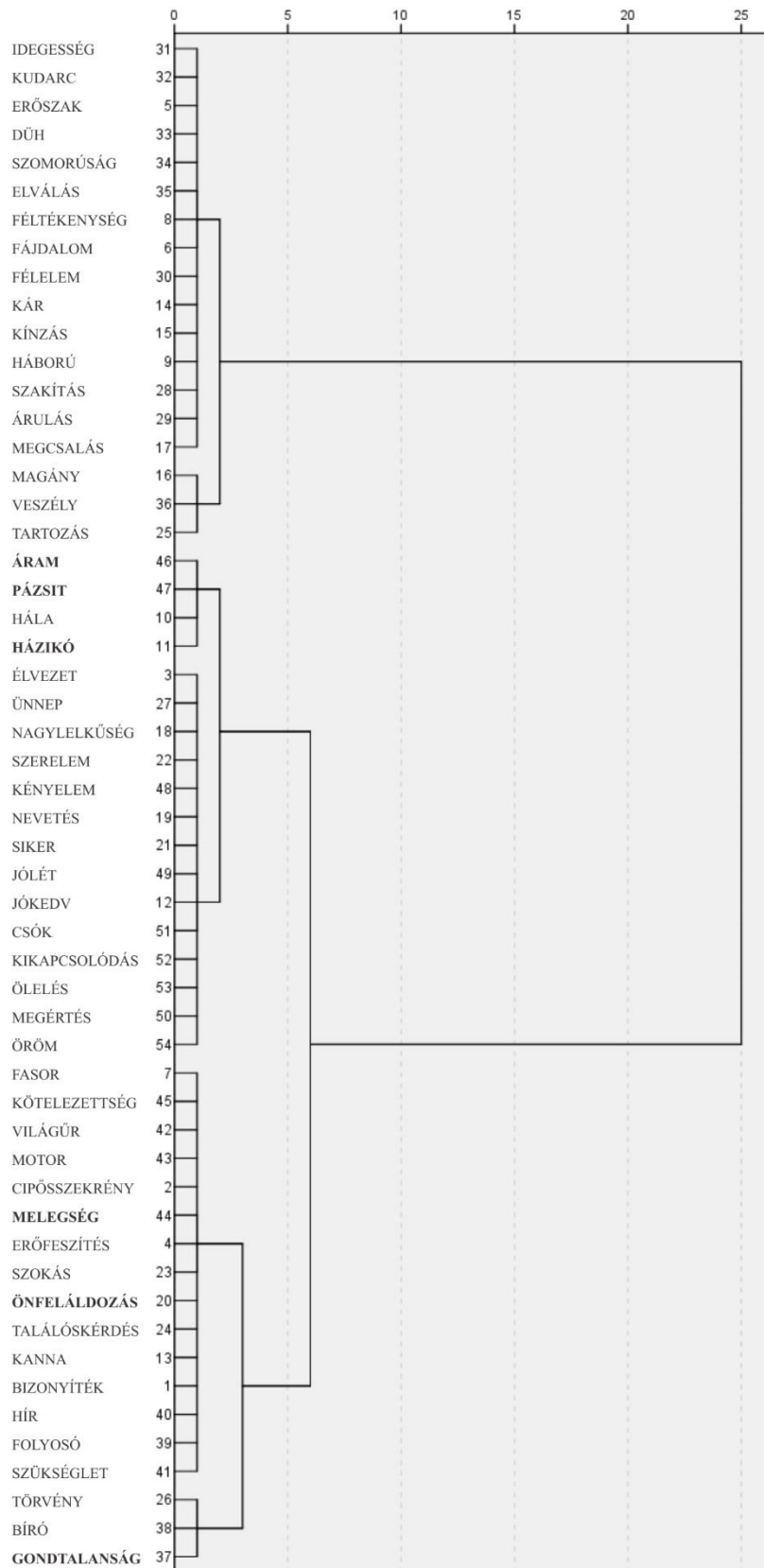
A következő lépésben az ötvennégy szó elhelyezkedését vizsgáltuk a magyar válaszok alapján, összesítve a konnotatív differenciál skála egyes és kettes változatára adott értékeléseket. A 23. táblázatból látszik, hogy a gondtalanság és az önfeláldozás szavak nincsenek a pozitív kategóriában és a házikó szó megintcsak a határon helyezkedik el.

MAGYAR VÁLASZOK - ÖSSZESÍTVE A SKÁLA EGYES ÉS KETTES VÁLTOZATA			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓ
MEGCSALÁS	1.46	4.45	3.72
HÁBORÚ	1.58	4.04	3.18
SZAKÍTÁS	1.60	3.98	3.98
ÁRULÁS	1.64	4.31	4.72
KÍNZÁS	1.71	4.14	3.48
KÁR	1.74	4.63	4.55
FÉLELEM	1.78	4.92	4.65
FÁJDALOM	1.79	4.55	4.98
IDEGESSÉG	1.89	4.51	4.65
KUDARC	1.89	5.01	5.21
ERŐSZAK	1.97	4.07	4.12
DÜH	2.02	4.76	4.96
SZOMORÚSÁG	2.07	4.48	4.98
ELVÁLÁS	2.09	4.60	4.49
FÉLTÉKENYSÉG	2.15	4.28	4.60
MAGÁNY	2.36	3.76	4.39
VESZÉLY	2.47	4.81	4.98
TARTOZÁS	2.82	4.72	4.89
GONDTALANSÁG	3.35	4.54	4.38
BÍRÓ	3.96	5.07	4.91
TÖRVÉNY	4.05	5.49	5.22
FOLYOSÓ	4.35	4.53	4.69
HÍR	4.44	5.20	5.36
BIZONYÍTÉK	4.45	5.07	5.24
SZÜKSÉGLET	4.56	5.89	5.78
KANNA	4.67	4.21	5.18
ÖNFELÁLDOZÁS	4.74	5.33	5.13
TALÁLÓSKÉRDÉS	4.80	4.65	5.12
VILÁGŪR	4.92	5.21	3.45

MAGYAR VÁLASZOK - ÖSSZESÍTVE A SKÁLA EGYES ÉS KETTES VÁLTOZATA			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓ
MOTOR	4.94	4.84	5.36
ERŐFESZÍTÉS	5.05	5.43	5.77
MELEGSÉG	5.09	5.07	5.08
CIPŐSSZEKRÉNY	5.11	4.71	5.41
SZOKÁS	5.18	5.72	5.72
FASOR	5.27	4.96	5.49
KÖTELEZETTSÉG	5.30	5.95	6.08
ÁRAM	5.59	5.61	5.92
PÁZSIT	5.66	4.42	5.23
HÁZIKÓ	5.85	5.20	5.46
HÁLA	6.02	5.94	6.02
ÜNNEP	6.23	6.12	6.18
ÉLVEZET	6.24	5.91	5.65
SZERELEM	6.25	6.47	5.69
NAGYLELKÚSÉG	6.26	5.97	5.89
KÉNYELEM	6.31	5.81	5.96
JÓLÉT	6.36	6.01	5.87
SIKER	6.39	6.19	6.27
NEVETÉS	6.41	6.19	6.37
JÓKEDV	6.46	5.96	6.19
MEGÉRTÉS	6.56	6.21	5.89
CSÓK	6.68	6.35	6.27
KIKAPCSOLÓDÁS	6.72	6.04	6.20
ÖLELÉS	6.80	6.52	6.53
ÖRÖM	6.92	6.59	6.47

23. táblázat: A skála egyes és kettes változatának átlagai a három dimenzió – csak magyar nyelven válaszolók

A hierarchikus klaszterelemzés azt mutatja (23. ábra), hogy a pozitív, a negatív és a semleges szócsoportok hogyan különülnek el. Látható, hogy a pázsit, áram, házikó a priori semleges szavak inkább a pozitív csoportba, míg a melegség, önfeláldozás, gondtalanság inkább a semleges csoportba tartoznak. A pozitív és a semleges klaszter megint közelebb áll egymáshoz, mint a negatívhoz.



23. ábra: A skála egyes és kettős változatának klaszterelemzése – csak magyar nyelven válaszolók – euklideszi távolságok

III/4.3.2. Magyar-szerb kétnyelvű eredmények

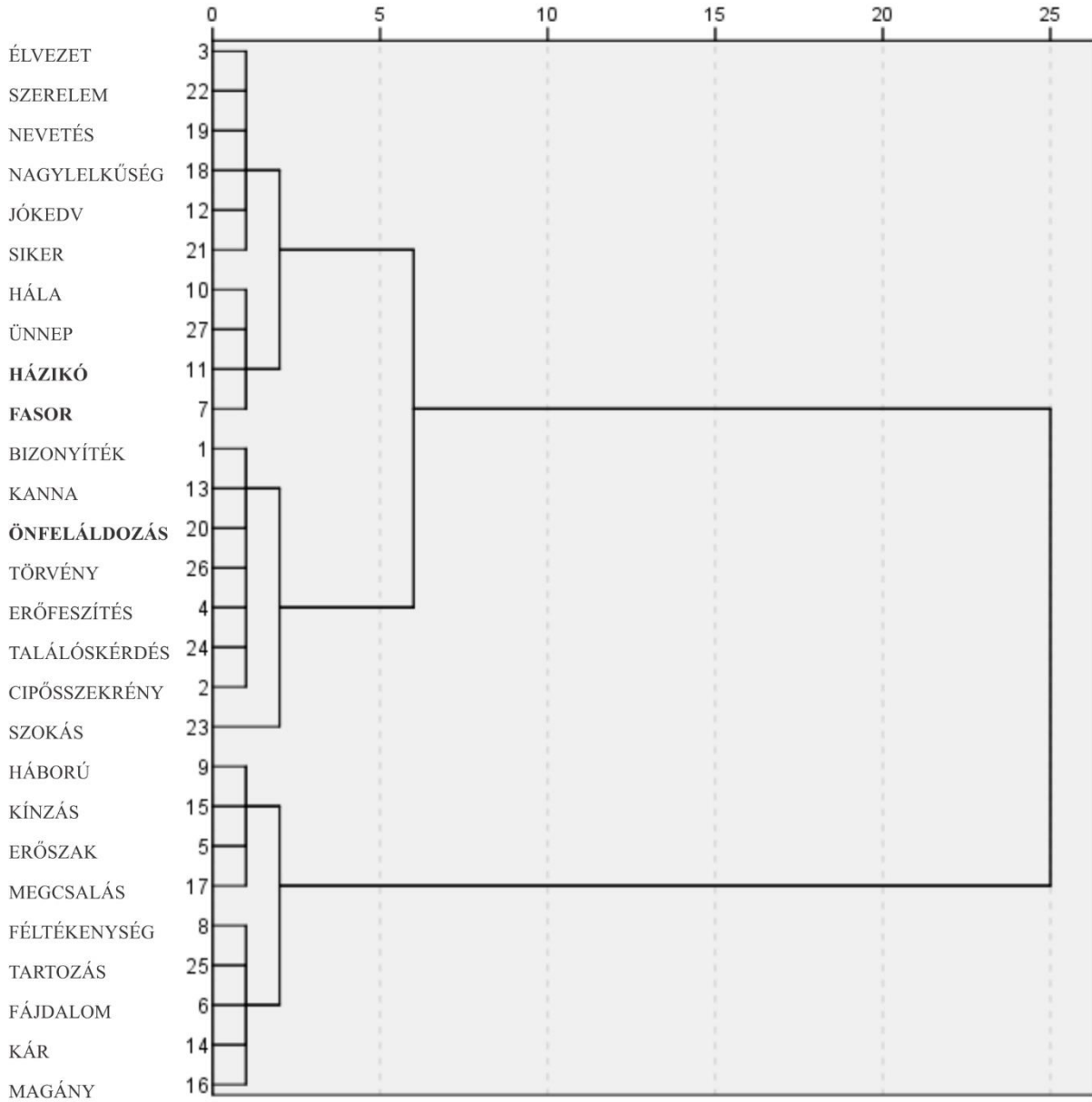
A kétnyelvű személyek értékeléseit a 24. és a 26. táblázatok mutatják be részletesen: a magyar és a szerb nyelvben kapott átlagokat tartalmazzák a három dimenzió. A szavak sorrendjét a valencia dimenzió kapott eredmények alapján állítottuk fel.

Az átlagok szerint az önfeláldozás a semleges kategóriába esik, míg a házikó és a faszor a pozitív csoporthoz közelít a magyar nyelvben.

KÉTNYELVŰEK - MAGYAR VÁLASZOK			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKELÉS DIMENZIÓ
HÁBORÚ	1.34	5.11	4.28
KÍNZÁS	1.40	4.69	4.22
MEGCSALÁS	1.68	4.88	4.70
ERŐSZAK	1.77	4.60	4.52
FÁJDALOM	2.12	4.90	5.26
KÁR	2.15	4.46	4.84
FÉLTÉKENYSÉG	2.44	4.55	4.79
TARTOZÁS	2.46	4.47	5.03
MAGÁNY	2.81	4.06	4.88
SZOKÁS	3.84	4.65	5.10
BIZONYÍTÉK	4.23	5.22	5.62
KANNA	4.29	4.21	5.31
CIPŐSSZEKRÉNY	4.47	4.27	5.75
ERŐFESZÍTÉS	4.55	5.36	5.68
TALÁLÓSKÉRDÉS	4.61	4.38	4.54
TÖRVÉNY	4.71	5.49	5.81
ÖNFELÁLDOZÁS	4.80	4.66	5.38
FASOR	5.19	4.51	5.49
HÁZIKÓ	5.47	4.76	5.83
HÁLA	5.58	5.12	5.74
ÜNNEP	5.69	5.16	5.74
NAGYLELKŰSÉG	5.85	5.48	5.57
ÉLVEZET	6.05	5.82	5.81
SZERELEM	6.05	6.02	5.17
NEVETÉS	6.11	5.95	6.00
SIKER	6.25	6.07	6.19
JÓKEDV	6.37	6.09	6.19

24. táblázat: Kétnyelvű csoport – magyar nyelv – átlagok a három dimenzió

A klaszterelemzés újfent három csoportot, a pozitívát, semlegeset és a negatívát különítette el (24. ábra).



24. ábra: Kétnyelvű csoport – a magyar válaszok elhelyezkedése a klaszterelemzés alapján – euklideszi távolságok – a skála egyes változata

A hierarchikus klaszterelemzés három csoportot emelt ki adatainkból, így további lépésként K Means klaszterelemzést használtunk három előre megadott klaszterrel a valencia dimenzió kapott osztályzatokat használva. Az eredmények azt mutatták, hogy a semleges csoportba nyolc, a pozitív csoportba tíz és a negatív csoportba kilenc szó tartozik. Az a priori

valencia és a valencia dimenzió kapott keresztábra-elemzés szerint az a priori semleges és pozitív csoportba sorolt szavak között volt egy és a másik esetben két olyan, amely a pozitív vagy a semleges csoportba sorolódott át az értékelések alapján (25. táblázat). Erős kapcsolatot kaptunk az a priori csoportok és az osztályzatok között: Cramer V = 0.851, p < 0.001.

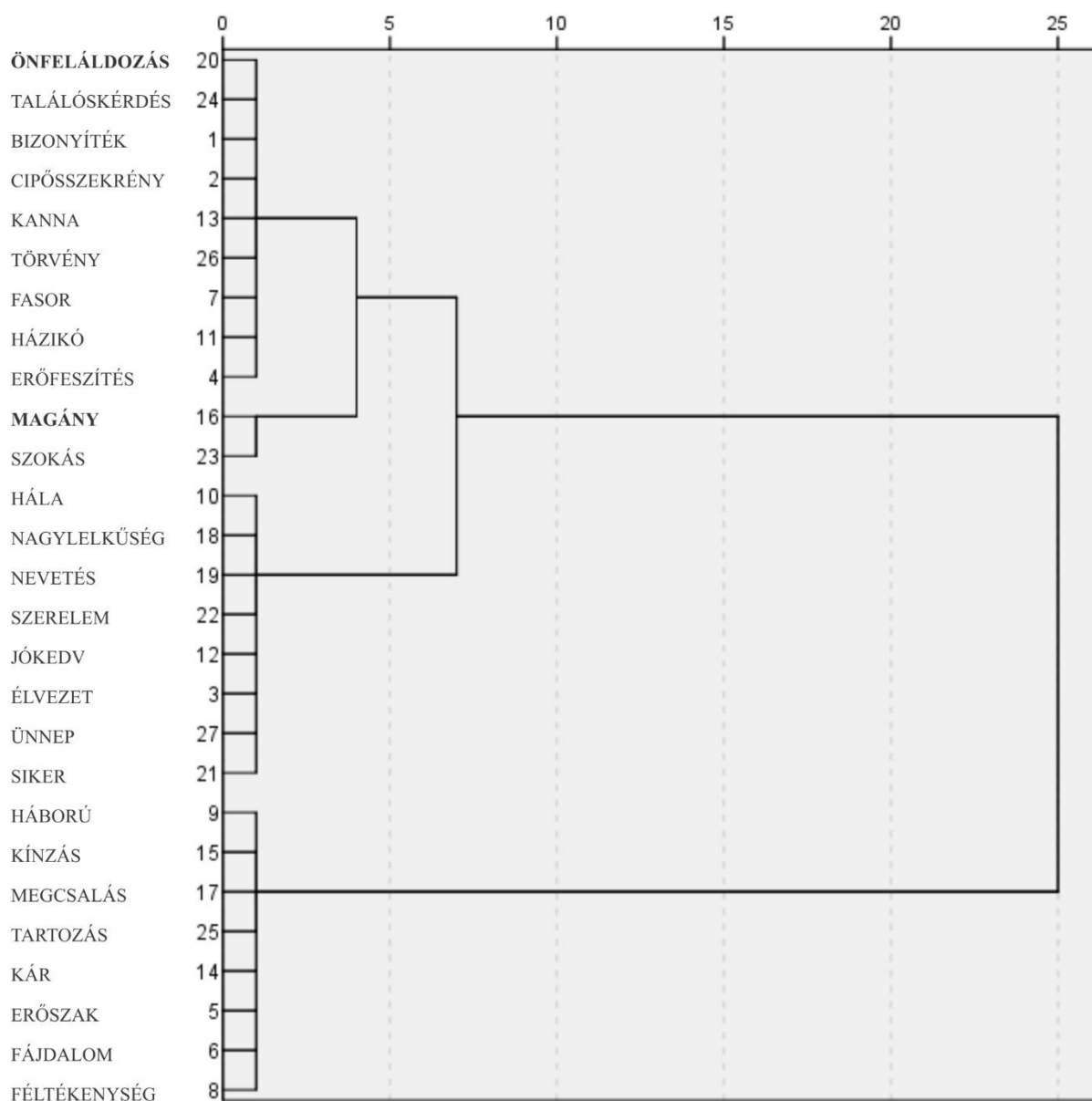
	NEGATÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	POZITÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	SEMLEGES OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN
1 – A PRIORI NEGATÍV	9	0	0
2 - A PRIORI POZITÍV	0	8	1
3 – A PRIORI SEMLEGES	0	2	7
	9	10	8

25. táblázat: Keresztábra-elemzés – magyar válaszok a kétnyelvű csoportban

A kétnyelvű résztvevők második nyelvi, szerb válaszainak átlagai a magányt a határra, míg az önfeláldozást a semleges kategóriába sorolták.

KÉTNYELVŰEK - SZERB VÁLASZOK (a zárójelben a szerb ingszavak előttük pedig a magyar fordításaik láthatóak)			
	VALENCIA DIMENZIÓ	AROUSAL DIMENZIÓ	KOGNITÍV ÉRTÉKEKÉLÉS DIMENZIÓ
HÁBORÚ (RAT)	1.27	4.49	4.15
KÍNZÁS (MUČENJE)	1.53	4.38	4.07
FÁJDALOM (BOL)	1.73	4.83	5.41
ERŐSZAK (AGRESIJA)	1.77	4.41	4.56
KÁR (ŠTETA)	1.89	4.36	5.08
MEGCSALÁS (PRELJUBA)	1.90	4.46	4.70
TARTOZÁS (DUG)	1.91	4.38	5.20
FÉLTÉKENYSÉG (LJUBOMORA)	2.24	4.04	4.71
MAGÁNY (SAMOĆA)	3.24	4.31	5.29
SZOKÁS (NAVIKA)	3.60	4.34	5.06
KANNA (KANTA)	4.43	4.09	5.46
TÖRVÉNY (ZAKON)	4.47	5.15	5.80
ÖNFELÁLDOZÁS (SAMOŽRTVOVANJE)	4.58	4.50	5.39
TALÁLÓSKÉRDÉS (ZAGONETKA)	4.59	4.53	4.48
CIPŐSSZEKRÉNY (CIPELARNIK)	4.67	4.39	6.07
BIZONYÍTÉK (DOKAZ)	4.70	5.25	5.61
ERŐFESZÍTÉS (NAPOR)	5.01	5.18	5.71
FASOR (DRVORED)	5.21	4.68	5.42
HÁZIKÓ (KUĆICA)	5.26	4.67	5.73
HÁLA (ZAHVALNOST)	5.77	5.12	5.76
NAGYLELKŰSÉG (VELIKODUŠNOST)	5.83	5.51	5.63
ÜNNEP (PRAZNIK)	6.06	5.16	5.80
ÉLVEZET (UŽIVANJE)	6.11	5.56	5.94
SIKER (USPEH)	6.27	5.94	5.92
SZERELEM (LJUBAV)	6.40	6.13	5.56
NEVETÉS (SMEJANJE)	6.43	5.80	6.28
JÓKEDV (RADOST)	6.52	5.98	6.03

26. táblázat: Kétnyelvű csoport – szerb nyelv – átlagok a három dimenzió



25. ábra: Kétnyelvű csoport – a szerb válaszok elhelyezkedése a klaszterelemzés alapján – euklideszi távolságok – a skála egyes változata

A hierarchikus klaszterelemzés három csoportot emelt ki adatainkból (25. ábra), így a K Means klaszterelemzésnél három előre megadott klaszterrel dolgoztunk, megintcsak a valencia dimenzió kapott osztályzatokat használva. Az eredmények azt mutatták, hogy a semleges csoportba kilenc, a pozitív csoportba tíz és a negatív csoportba nyolc szó tartozik az a priori valencia és a valencia dimenzió kapott keresztábla-elemzés szerint (27. táblázat). A kapcsolat erős az a priori csoportok és az osztályzatok között: Cramer $V = 0.798$, $p < 0.001$.

	NEGATÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	POZITÍV OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN	SEMLEGES OSZTÁLYZATOK A VALENCIA DIMENZIÓN
1 – A PRIORI NEGATÍV	8	0	1
2 - A PRIORI POZITÍV	0	8	1
3 – A PRIORI SEMLEGES	0	2	7
	8	10	9

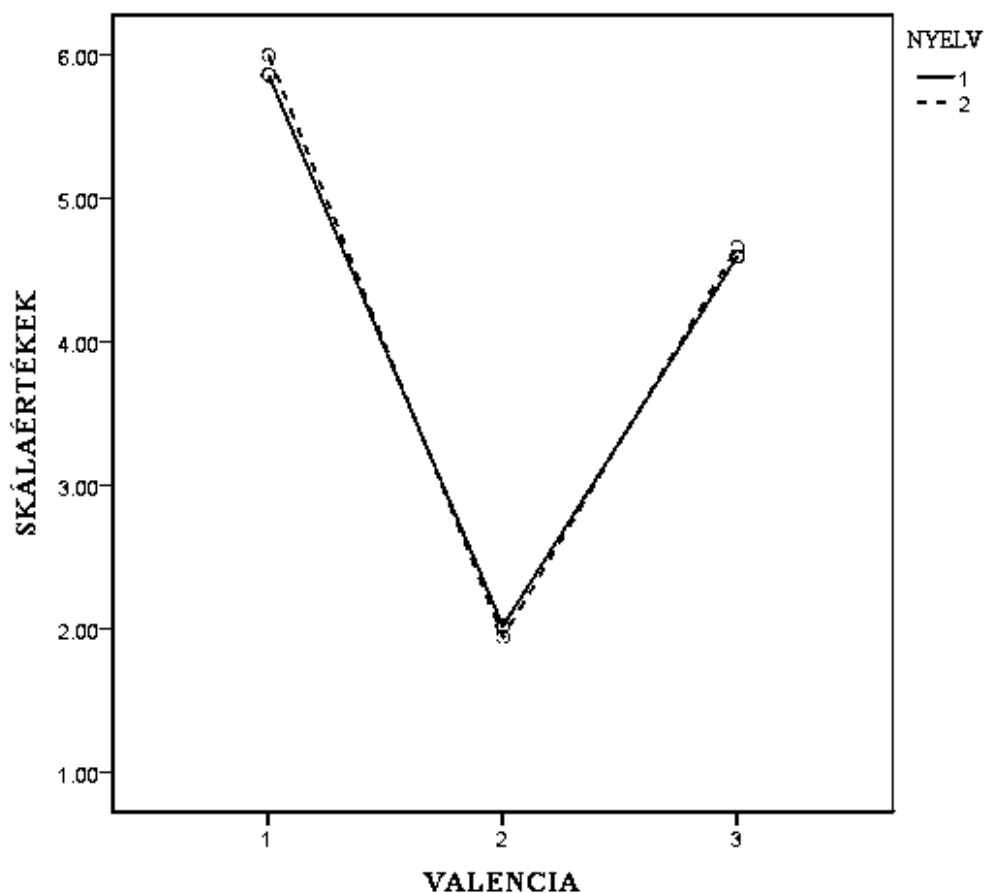
27. táblázat: Keresztábra-elemzés - szerb válaszok a kétnyelvű csoportban

A továbbiakban valencia, az arousal és a kognitív értékelés dimenzióhasonlítottuk össze a magyar és a szerb szavak átlagait a kétnyelvű csoportban, azért, hogy leellenőrizzük, különböznek-e nyelvtől függően az értékelések.

Az elemzéshez összetartozó mintás varianciaanalízist használtunk a nyelv (magyar, szerb) és a valencia (pozitív, semleges, negatív) faktorokkal. A negatív magyar, pozitív magyar, semleges magyar, negatív szerb, pozitív szerb és semleges szerb átlagokon végeztük az elemzést.

A valencia dimenzióhoz kötődő eredmények a nyelv faktoron a következők: $F(1, 19) = 0.480$, $p = 0.497$, parciális $\eta^2 = 0.025$, ami azt jelenti, hogy nincs statisztikailag szignifikáns különbség a két nyelv között a válaszadás szintjén.

A valencia faktoron: $F(2, 38) = 268.950$, $p < 0.001$, parciális $\eta^2 = 0.934$, ami azt jelenti, hogy jelentős különbség van a kellemes, kellemetlen és semleges szavakra adott értékelésekben. Az átlagos értékelése a negatív szavaknak $M = 1.980$ ($SE = 0.108$), a pozitív szavaknak $M = 5.929$ ($SE = 0.114$), a semleges szavaknak $M = 4.627$ ($SE = 0.108$). A pozitív és negatív szavak közötti különbség jelentős volt $p < 0.001$ szinten és ugyanígy a pozitív és a semleges és a negatív és a semleges szavak között is a $p < 0.001$ szinten. Az interakció a nyelv és a valencia között nem volt jelentős (Greenhouse-Geisser korrekcióval $F(1.169, 22.215) = 0.458$, $p = 0.536$, parciális $\eta^2 = 0.024$) (26. ábra).



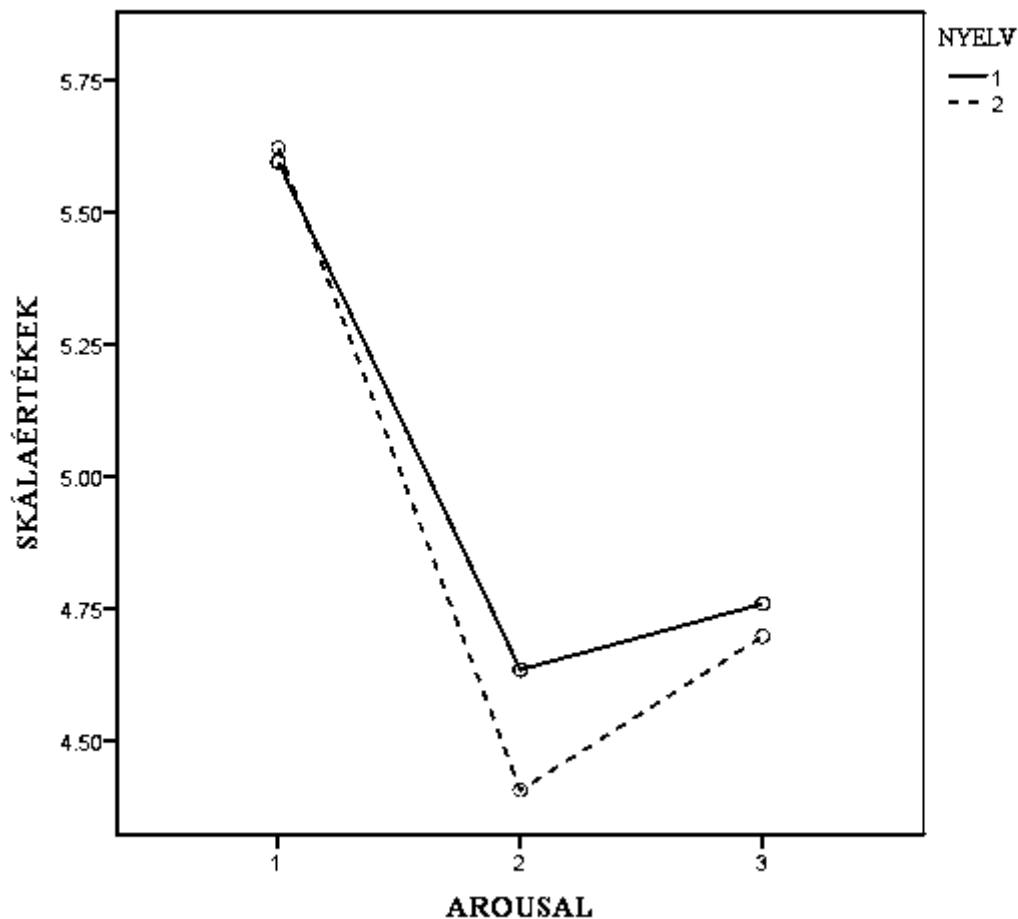
26. ábra: A pozitív (1), negatív (2) és a semleges (3) szavak átlagai a magyar (1) és a szerb (2) nyelvben a valencia dimenzió

A szavak arousal értékeit szintén úgy vizsgáltuk, hogy összetartozó mintás elemzésnek vetettük alá a pozitív, negatív és semleges szavak arousal dimenzió kapott osztályzatait.

Az idekapcsolódó eredmények a nyelv faktoron $F(1, 19) = 1.463$, $p = 0.241$, parciális $\eta^2 = 0.072$, ami azt jelenti, hogy nincs statisztikailag szignifikáns különbség a két nyelv között a válaszadás szintjén.

A valencia faktoron: $F(2, 38) = 13.324$, $p < 0.001$, parciális $\eta^2 = 0.761$, ami azt jelenti, hogy jelentős különbség van a kellemes, kellemetlen és semleges szavakra adott arousal-értékelésekben. Az átlagos értékelése a negatív szavaknak $M = 4.521$ ($SE = 0.094$), a pozitív szavaknak $M = 5.608$ ($SE = 0.103$), a semleges szavaknak $M = 4.728$ ($SE = 0.091$). A pozitív és negatív szavak közötti különbség jelentős volt $p < 0.001$ szinten, ugyanígy a pozitív és a semleges szavak közötti is $p < 0.001$ szinten, míg a negatív és a semleges szavak között nem volt szignifikáns, $p = 0.068$. Az interakció a nyelv és a arousal között szintén nem volt jelentős

(Greenhouse-Geisser korrekcióval $F(1.263,23.996) = 1.263$, $p = 0.284$, parciális $\eta^2 = 0.062$)
(27. ábra).



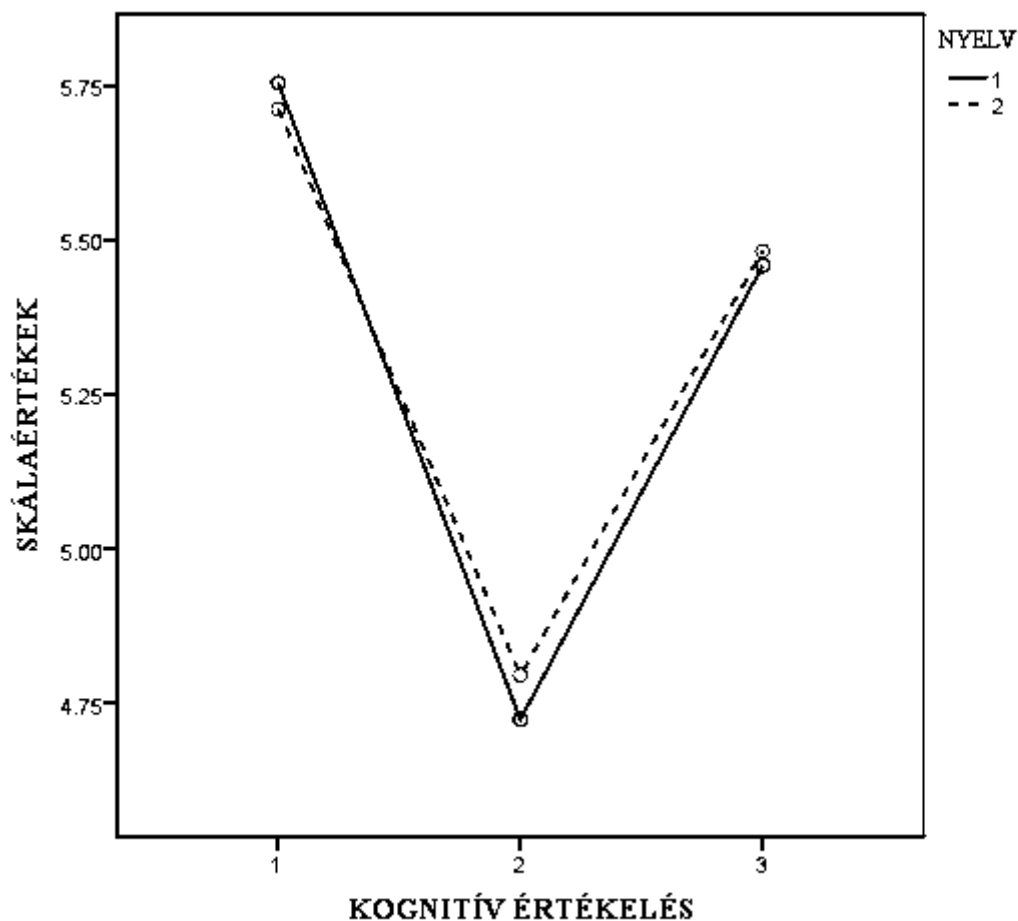
27. ábra: A pozitív (1), negatív (2) és a semleges (3) szavak átlagai a magyar (1) és a szerb (2) nyelvben az arousal dimenzióan

A kognitív értékelések alakulását is megvizsgáltuk a pozitív, negatív és semleges magyar és szerb szavak esetében.

Az eredmények a kognitív értékelést illetően a nyelv faktoron azt mutatták, hogy az $F(1, 19) = 0.029$, $p = 0.866$, parciális $\eta^2 = 0.002$, ami azt jelenti, hogy nincs statisztikailag szignifikáns különbség a két nyelv között a kognitív értékelésekben.

A kognitív értékelés szintjén a pozitív, negatív és semleges szavak között az $F(2, 38) = 29.518$, $p < 0.001$, parciális $\eta^2 = 0.608$, miszerint jelentős különbség van a kellemes, kellemetlen és semleges szavakra adott kognitív értékelésekben: az átlaga a negatív szavaknak $M = 4.760$

(SE = 0.201), a pozitív szavaknak M = 5.734 (SE = 0.128), a semleges szavaknak M = 5.471 (SE = 0.156). A pozitív és negatív szavak közötti különbség jelentős volt $p < 0.001$ szinten, ugyanígy a pozitív és a semleges szavak közötti is $p = 0.019$ szinten és a negatív és a semleges szavak között is $p < 0.001$. Az interakció a nyelv és a kognitív értékelés között nem volt jelentős (Greenhouse-Geisser korrekcióval $F(1.133,21.521) = 0.187$, $p = 0.701$, parciális $\eta^2 = 0.010$) (28. ábra).



28. ábra: A pozitív (1), negatív (2) és a semleges (3) szavak átlagai a magyar (1) és a szerb (2) nyelvben a kognitív értékelés dimenzión

A varianciaanalízis eredményei tehát azt mutatják, hogy a korai kétnyelvű csoportunk az első és a második nyelvében nem észleli különbözőképpen az érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat. Dimenzióként elemezve az érzelmi kategóriákat láthattuk, hogy a pozitív, a negatív és a semleges érzelmi minőség is eltért egymástól jelentősen a valencia és

a kognitív értékelés szintjén. Az arousal dimenzióra adott osztályzatokat összevetve azt találtuk, hogy míg a pozitív-semleges és a pozitív-negatív kategóriák eltértek, addig a negatív és a semleges szavak arousalszintje nem különbözött jelentősen.

III/4.4. MEGBESZÉLÉS

Az eredményeinkből az a fő következtetés vonható le, hogy a kutatásban használt szavak az értékelések/percepciójuk alapján a valencia dimenzió mentén három csoportba sorolhatók.

Hipotéziseink a következők voltak.

1. A nyelvi ingerek eloszlása a valencia dimenzión kapott értékelések alapján a magyar nyelvben és a kétnyelvűek esetében a magyar és a szerb nyelvben is megegyezik majd azzal az a priori besorolással, amellyel a szavak a különböző előző kutatásokban rendelkeztek és a pozitív, negatív és semleges csoportokat alakítják majd ki.

A csak magyar nyelvű válaszokban az egyes szavak, fogalmak szintjén a klaszterek szerinti hierarchiában a legtöbb szó a saját valencia-alapú kategóriájába, tehát a pozitív, negatív vagy a semleges klaszterbe került a kapott értékelések szerint.

Kivételek is akadtak azonban: a skála egyes változatában az önfeláldozás - a priori pozitív csoportba sorolt szó - skálázásos értéke alapján a semleges klaszterbe került. Ennek okát abban látjuk, hogy lehetséges, hogy a résztvevőink inkább semlegesnek tekintik és nem kívánatos jellemzőnek/pozitív minőségű fogalomnak ezt a szót. A házikó szó a semleges helyett az elemzés szerint inkább a pozitív klaszterbe került. Ezeket az eredményeket az összesített - a skála egyes változatára adott csak magyar és a magyar kétnyelvű - válaszok is alátámasztották.

A csak magyarul válaszoló csoportokban, a két konnotatív differenciál skála változaton kapott eredmények összesített elemzésében a fent felsorolt és említett szavak mellett még az áram és a pázsit szavakat is a pozitív klaszterbe sorolták, a gondtalanság és a melegség pedig a semleges csoportba került.

A skála kettes változatában a gondtalanság szó a negatív csoportba került, míg a melegség a semlegesbe. Ennek oka lehet, hogy a szavak félreértelmezésében rejlik.

A klaszterelemzés szerinti hierarchiában a kétnyelvű csoportban is a legtöbb szó a saját valencia-alapú kategóriájába került az egyes alskálákon kapott adatok szerint is. A magyar, anyanyelvi válaszokban az önfeláldozás mint a priori pozitív csoportba sorolt szó a skálázásos értéke alapján a semleges kategóriába került. A házikó és a faszor pedig a pozitív klaszterbe. A szerb válaszoknál az önfeláldozás és a magány a semleges klaszterbe kerültek az értékelések alapján.

Az értékelt fogalmak közül tehát az önfeláldozás és a gondtalanság nem rendelkezett pozitív jelentéstartalommal. Ennek egyik lehetséges okát abban látjuk, hogy lehet, hogy e szavakat is tényleg inkább semlegesnek/negatívnak tekintik a résztvevők, nem pedig kívánatos

fogalmaknak. Ezt az önfeláldozás fogalom esetében megerősíti az is, hogy a kétnyelvű csoportban ez a szó az első és a második nyelvben is a semleges csoportba került.

Ezek az eredmények azt implikálják, hogy ez a néhány felsorolt fogalom érzelmi töltés alapján problémás lehet a kutatásokban, ami óvatosságra int használatukkal kapcsolatban.

A második hipotézis speciálisan a kétnyelvű első és második nyelvi működéssel állt kapcsolatban. Harris, Berko Gleason és Aycicegi (2006) több kutatásban is vizsgálták a bőr vezetőképességének változását különböző verbális érzelmi tartalmakra. Egyik kutatásukban a tabuszavakra, dorgálásokra, averzív, pozitív és semleges szavakra mutatott fiziológiai változásokat mérték, miközben a szavak kellemességét ítélték meg a résztvevők. A legnagyobb különbség egy kései kétnyelvű csoportban az első és második nyelvet összevetve a gyermekkori dorgálások esetében volt. A későbbiekben egy korai és egy kései kétnyelvű csoportot összevetve a kései csoport erősebb bőrreakciót mutatott a gyermekkori dorgálásokra az első, mint a második nyelvben. A korai kétnyelvűeknél nem volt különbség a reakció szintjében egyik szókatégória esetében sem.

2. A kétnyelvű csoportban nem találunk majd különbséget a két nyelv fordítási megfelelőinek értékelésében, mivel korai kétnyelvűek vesznek részt kutatásunkban. E résztvevők a második nyelvet nem iskolai, formális, tantermi közegben tanulták, hanem természetes környezetben sajátították el, ami lehetővé teszi, hogy a második nyelv is magas emocionalitással rendelkezzen és a szavak értékelései és ezzel együtt percepciójuk se térjen el nyelvenként.

A vizsgált korai magyar-szerb kétnyelvű válaszoknál a varianciaanalízis nem mutatott ki nyelvközi különbségeket, amiből az a következtetés vonható le, hogy a résztvevőink anyanyelvükön és második nyelvükön is hasonlóan észlelik és értékelik a bemutatott érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű pozitív, negatív és semleges ingereket.

A valencia és a kognitív értékelés dimenziókon a pozitív, negatív és semleges szavak is jelentősen eltértek egymástól: a pozitívak voltak a legkellemesebbek, legkedvesebbek, legpozitívabbak, legkívánatosabbak, legjobbak és a legismerősebbek, a legérthetőbbek, a legmegmagyarázhatóbbak, a legmeghatározottabbak és a legvilágosabbak. Emellett az izgalmi szintet illetően a leghangsúlyosabbak, a leglényegesebbek, a legerősebbek és a legfőlérendeltebbek. A negatív szavak voltak a legkellemetlenebbek, a legutálatosabbak, a legnegatívabbak, a legjobban nemkívánatosak és a legrosszabbak. Emellett a legismeretlenebbek, legérthetetlenek, a legjobban megmagyarázhatatlanok, a legmeghatározatlanabbak és a legzavarosabbak. Az arousalt illetően a legalacsonyabb aktivációs szintűek – hangsúlytalanok, lényegtelenek, amotiválók, gyengék, alárendeltek –

azzal, hogy ebben a dimenzióban nem különböztek a semleges fogalmaktól. A semleges szavak minden dimenzión a pozitív és negatív kategória között helyezkedtek el és ezektől jelentősen különböztek is, kivéve a fent említett arousal szintet a negatív és semleges csoportban.

Mivel korai kétnyelvű csoporttal dolgoztunk, az az eredmény, hogy a fogalmak között nem volt különbség nyelvenként, várható volt. Eredményeink emellett a szavakon át közvetített szubjektív érzelmi élmény szintjén a valenciát mint jelentős szervezőerőt emelték ki.

E kutatásunk része egy elővizsgálatnak, melyben következő lépésként azt tervezzük, hogy ugyanezeket a fogalmakat ugyanilyen csoportokban értékeltetjük a SAMU-figurákon is. Ezután, az együttjárás szintje alapján ki tudjuk majd választani a megfelelőbb módszert egy nagy adatbázis kialakításához. A két módszer közötti különbség: a SAMU-figurák praktikusabbak a könnyedebb és gyorsabb alkalmazásban, míg a konnotatív differenciál előnye, hogy finomabb képet ad a különböző jelentésdimenziókról, részletesebb elemzéseket téve így lehetővé.

Összegezve az eredményeket, a kereszttábla-elemzések nagy átfedést mutattak az a priori pozitív, negatív és semleges besorolások és a konnotatív differenciálon kapott osztályzatok között és minden esetben erős kapcsolatot találtunk a kettő között a magyar és a szerb nyelvben is. A valencia dimenzió minden csoportban szervezőelvként emelkedett ki, ami az érzelmi információ feldolgozásában (és felépítésében is) játszott jelentős szerepét is alátámasztja.

A pozitív, negatív és semleges csoportok a kétnyelvűeknél a használt nyelvtől függetlenül megjelennek. A dendrogramok azt mutatják, hogy a semleges és a pozitív szavak közelebb állnak egymáshoz, mint a negatívak akár a pozitív, akár a semleges csoporthoz – e klaszterekhez a negatív csak később kapcsolódik.

A varianciaanalízis szerint a kétnyelvű csoportban a pozitív, negatív és a semleges szavak jelentősen különböznek egymástól a valencia és a kognitív értékelés dimenzión. Az arousal dimenzió szintén szétválasztotta a szócsoportokat, kivéve a negatív és a semleges szavakat. A kétnyelvű személyek válaszai nem függtek a válaszadás nyelvtől, az első és a második nyelvben is ugyanúgy percipiálták az érzelmi töltést a résztvevők.

Eredményeinkből azt az általános következtetést tudjuk levonni, hogy a valencia dimenzió nyelvtől független csoportosító erő az érzelmi és semleges ingerek esetében is.

IV. ÖSSZEFOGLALÁS

A világban a globalizációs folyamatok térhódítása és a migráció terjedése sokszor nélkülözhetetlenné teszi, hogy anyanyelvünkön kívül egy második nyelvet is ismerjünk és mindennapjainkban különböző helyzetekben megfelelően tudjuk is használni mindkettőt. A két- vagy akár többnyelvűség manapság már inkább normának számít, mintsem kivételnek, az emberiség nagyobb hányadát kétnyelvűek képezik. A második vagy idegen nyelven való működés alapfeltétele, hogy az új nyelv szavainak jelentését ismerjük és megfelelően tudjuk azokat használni különböző kommunikatív szituációkban.

A mindennapi életben sok olyan helyzet van, amelyet átszö az érzelmi szféra, akár veszekedésről, a harag kifejezéséről vagy a saját igazunk bizonyításáról, elégedetlenségünk jelzéséről, akár gyengédség, vonzódás, öröm kifejezéséről van szó. Két nyelvvel élő és két nyelvet használó személyeknél így lényegbevágó kérdésként vetődik fel, hogy vajon az érzelmi információ kifejezését, észlelését és feldolgozását a nyelv modulálja-e és ha igen, hogyan, mi módon.

A pszichológusok és a nyelvészek körében is egyre jobban terjed a kutatási téma, amely az érzelmi működést és az érzelemfogalmakat, az érzelmi töltésű, érzelmekkel kapcsolatban álló tartalmak percepcióját, átélését, feldolgozását és kifejezését vizsgálja az első és a második nyelv viszonylatában. E vizsgálatok szorosan kötődnek a mindennapi élethez, a sikeres társas interakciókhoz, mert azzal foglalkoznak, hogy az érzelmi információt mennyire dolgozzuk fel megfelelően egy gyengébben ismert nyelven, s ez a sikeresség mennyiben függ attól, hogy milyenfajta kétnyelvűségről beszélünk. A multikulturális közegek szociális színterein nagy szükség van arra, hogy adekvátan és minél megfelelőbben és hatásosabban közöljük érzelmeinket, valamint ha nem is maximális, de elfogadható szinten megértsük, átérezzük és fel tudjuk dolgozni beszélgetőpartnerünk egy második/idegen nyelven történő közlésének érzelmi tartalmait.

Az érzelmi működés és feldolgozás kísérleti és skálázásos vizsgálatára irányuló kutatások száma az utóbbi évtizedben egyre növekvő és terjedő tendenciát mutat (Pavlenko, 2006; Altarriba, 2006; Eilola, Havelka, & Sharma, 2007; Sutton és munkatársai, 2007). A kutatásokba most már nemcsak az affektív zavarokkal, addikciókkal rendelkező klinikai vagy bűnelkövető populáció (Williams, Mathews, & Macleod, 1996; Cox, Fadardi, Pothos, 2006; Price, 2010), hanem egy- és kétnyelvű személyek csoportjai is belekerülnek (Altarriba, 2006; Harris, Berko Gleason, & Aycicegi, 2006; Eilola, Havelka, & Sharma, 2007; Sutton és munkatársai, 2007; Eilola & Havelka, 2010b).

A kétnyelvűek nyelveinek emocionalitása az utóbbi évtizedekben egyre szerteágazóbb kutatási irányokat inspirál.

A második nyelvhez sok kutató kapcsol egyfajta távolító funkciót (Altarriba, 2002), vagy ahogy Marcos (1976, 552.) fogalmaz „az érzelmi kifejezés és bevonódás akadályba ütközhet” a második nyelvben, mely jelenséget a szerző „nyelvi gátnak”, „érzelmi leválásnak” nevez. Ez konkrétan úgy jelenik meg, hogy a személy szavaival érzelmi tartalmat fejez ki a szemantika szintjén, de ezzel egyidőben az érzelem más jeleit nem mutatja. A nyelvi gát jelenléte és szintje azonban a nyelvtudástól függ.

A két- és többnyelvű személyek életében elengedhetetlen annak tudatosítása, hogy mennyire tudják helyesen és sikeresen átélni és feldolgozni az első és a második nyelven keresztül közvetített érzelmeket és érzelmi információkat. Szerbiában a magyar és a szerb nyelv között egyensúlyozó személyek általában kétnyelvű helyzetbe születnek bele és a későbbiekben ez életük szerves része marad.

Kutatásunk előnye abban van, hogy a Kárpát-medencei kisebbségi kétnyelvűségi helyzettel járó nyelven keresztül közvetített érzelmi feldolgozást és az érzelmi tartalmak észlelését eddig még nem vizsgálták. Az érzelmi feldolgozást illetően egyrészt alátámasztottuk a negatív tartalmak prioritizációját, másrészt az első és a második nyelv emocionalitásában nem találtunk különbségeket – pedig várható lett volna akkor, ha a hétévesen kezdődő második nyelv tanulás és a tanulás közege határozzák ezt meg, a kései kétnyelvű csoportban.

Munkánk célja az volt, hogy kísérleti és skálázásos módszerekkel összehasonlítsuk a szerbiai magyar-szerb kétnyelvű személyeket érzelemfogalmak, érzelmi töltésű és semleges szavak feldolgozásában és értékelésében, percipiálásában az első és a második nyelvben is.

Vizsgálódásaink egyik fő pillére az érzelmi jelentéssel rendelkező szavak automatikus feldolgozásának feltérképezése volt, melyet reakcióidő-mérési feladatokkal vizsgáltunk.

A kísérleti részben az érzelmi Stroop-feladaton a két legfontosabb tényezőnk, amit variáltunk a kétnyelvűséggel kapcsolatos: a második nyelv tanulásának/elsajátításának kora (a kezdet hétéves kor előtt vagy után) és a nyelvsajátítás környezete (természetes vagy formális). E két tényező az elméleti nézőpontok és különböző kutatások eredményei alapján is hathat a nyelv emocionalitásának szintjére.

Általánosítva, a korai kezdet és a gyermekkori családi nyelvhasználat jobban elősegítheti a második nyelvben az érzelmi átélést. Ebben szerepet játszhat az affektív nyelvi kondicionálás és a nyelv érzelmi kontextusokban való használata is (Pavlenko, 2005; Harris, Berko Gleason, & Aycicegi, 2006).

Kutatásaink konkrét célja az volt, hogy leellenőrizzük, milyen sikerességgel működnek a verbálisan közvetített emocionális információval résztvevőink, akiket két csoportra osztottunk: a kései/a második nyelvet tantermi környezetben tanuló és a korai/a második nyelvet természetes környezetben elsajátított személyeink.

A bevezetésben feltett kérdéseinkre a következő válaszokat kaptuk a vizsgálatainkkal:

1. Vajon a korai magyar-szerb kétnyelvű személyek, akik természetes környezetben sajátították el a második nyelvet, ugyanolyan sikerességgel és gyorsasággal dolgozzák-e fel a negatív és semleges érzelmi töltésű verbális ingereket az első és a második nyelvükben is?

Eredményeink az érzelmi Stroop-feladat során a korai kétnyelvű magyar-szerb csoportban azt mutatták, hogy a feldolgozás tempója ugyanolyan szintű mindkét nyelvben, nem jelentkezett második nyelvi lassulás, sem interakció a nyelv és az érzelmi minőségek szintjén. Ez azt jelenti, hogy az első és a második nyelvű érzelmi információra is ugyanolyan jól és gyorsan képesek reagálni kétnyelvű személyeink, mint az anyanyelvire. A reakcióidők anyanyelvi és második nyelvi gyorsasága sem különbözött, ami az információfeldolgozás eredményességét mindkét nyelvben alátámasztja.

2. Megjelenik-e az érzelmi Stroop-hatás (hosszabb reakcióidő a negatív, mint a semleges szavakra) a korai kétnyelvű csoportban?

A negatív és a semleges feltételeket összehasonlítva a reakcióidőkben lassulást találtunk a negatív tartalmak feldolgozásakor a semlegesekhez viszonyítva. A nyelvek szintjén ebben nem találtunk különbséget, ami azt jelenti, hogy a negatív érzelmi információt és a semlegeset is ugyanolyan szinten dolgozták fel résztvevőink az anyanyelven és a második nyelven is. A két nyelv így eredményeink alapján az emocionalitás szintjén nem különbözik.

Sutton és munkatársai (2007) vizsgáltak olyan kétnyelvűeket, akik a második nyelvet hétéves kor előtt tanulták és mindkét nyelvet magas szinten beszéltek. Résztvevőiknél azonban az anyanyelv volt a kevésbé domináns nyelv. A szó típusa/valencia és a nyelv is jelentős hatást mutatott kutatásukban, míg az interakció a nyelv és a valencia között nem volt jelentős. A válaszadás gyorsabb volt a domináns második nyelvben és lassabb a negatív szavakra, mint a semlegesekre. Sutton és munkatársai (2007) felmérésében a nyelvhasználat gyakorisága volt az a tényező, amely alapján a második nyelvet dominánssnak tekintették. Az angol nyelvet ugyanis a nap négyötöd részében használták résztvevőik. Esetünkben ilyesmiről nincs szó, a második nyelvet résztvevőink nagy része körülbelül fele annyit használja, mint az anyanyelvét, de vannak olyanok is, akik ennél többet is és kis arányban olyanok is, akik kevesebbet. Résztvevőink emellett természetes környezetben – baráti és családi közegben is használják a második nyelvet kicsi koruk óta.

3. Vajon a kései magyar-szerb kétnyelvűek, akik a második nyelvet iskolai környezetben tanulták, ugyanolyan gyorsak és hatásosak-e az érzelmi feldolgozásban a hétéves kor után tanult második nyelvben is, mint anyanyelvükben?

Az előző kutatási vonalat követve magyar-szerb kései kétnyelvűeket is vizsgálat alá vetettünk. Ők a második nyelvet iskolai, formális környezetben tanulták. A tanulás az iskolába iratkozással kezdődött, konkrétan hétéves kor után. A résztvevők közül így egy sem kezdte el a második nyelv használatát otthoni, természetes környezetben és hét éves kor előtt. Eredményeink az érzelmi Stroop-feladaton azt mutatták, hogy az ingerek feldolgozása a kései kétnyelvű csoportban lassabb ütemben történik a második nyelvben, mint az elsőben. Ez feltételezéseink szerint arra utal, hogy érzelmi színezettől függetlenül a második nyelvű információ-feldolgozás e csoportban nagyobb kognitív leterhelést jelent, mint az anyanyelvben és erre az eredményre a nyelvtudás szintje és a nyelvhasználat gyakorisága is hathatott.

A kései csoportban az anyanyelvi működés a semleges és érzelmi tartalmakkal is gyorsabb volt, mint a második nyelvben. Ez az eredmény hasonlít Sutton és munkatársai (2007) eredményeire, akik a gyorsabb feldolgozást a nyelvi dominanciával magyarázták.

4. Megjelenik-e az érzelmi Stroop-hatás a kései magyar-szerb kétnyelvű csoportban?

A kései kétnyelvű csoportban is megjelent a negatív ingerek időigényesebb feldolgozása az érzelmi Stroop-feladaton. Ez azt jelenti, hogy az averzív érzelmi információval szembekerülve, a veszélyt jelző, negatív töltésű ingerek ugyanolyan szinten leterhelik az erőforrásokat mindkét nyelvben, mivel interakciót nem találtunk a nyelv és az ingerek valenciája között. Ugyanígy a semleges tartalmak feldolgozása sem függött attól, hogy milyen nyelven látták őket. Tehát a valencia jelentősen hat a teljesítményre, de nincs különbség az anyanyelv és a második nyelv között. Mivel kései kétnyelvű csoportról van szó és olyan személyekről, akik a második nyelvet „az érzelmeket nélkülöző és hideg”, iskolai környezetben tanulták, ebben a csoportban várható lett volna az anyanyelv és a második nyelv eltérő emocionalitása. Ha a nyelvtanulás kora, a hétéves kezdés ezt jelentősen meghatározza, akkor különbségeket várhattunk volna az első nyelv negatív és semleges szavaira és a második nyelv negatív és semleges szavaira mutatott reakcióidőkből. Statisztikailag ez a nyelv és a valencia közötti interakció megjelenésében mutatkozott volna meg, de eredményeink ezt a feltevést nem támasztották alá.

Az eddigi empirikus bizonyítékok, kutatási eredmények (Sutton és munkatársai, 2007; Eilola & Havelka, 2007; Eilola & Havelka, 2010b) – olyan angol nyelvű kutatások, amelyek szintén az érzelmi Stroop-feladatot alkalmazták – egy része azt mutatja, hogy az első és a második nyelv között nincs különbség a negatív és a semleges információ feldolgozásában. Így

a negatív tartalmakkal előidézett „fenyegetésvezérelt lelassulás” a kétnyelvűség fajtájától függetlenül megjelenik, amit jelen esetben saját kutatásaink eredményei is alátámasztanak.

Az anyanyelv és a második nyelv között nem jelent meg jelentős különbség az érzelmi ingerek feldolgozásában, ami azt jelenti, hogy a nyelvek emocionalitása hasonló szintű, a valencia feldolgozása nem nyelvfüggő.

Amit fontos lenne itt még megemlíteni, hogy a valencia vagy másnéven kellemesség dimenzió szintjén a negatív torzítás nevű jelenség azt jelenti, hogy a negatív töltés hangsúlyosabb, kiemelkedik a semleges és a pozitív tartalmak közül. Az averzív, negatív érzelmi színezet figyelemfelkeltő hatása nem maradt el egyik nyelvben sem.

A kétnyelvű nyelvi feldolgozás egy népszerű modellje a Hierarchikus modell, amelyet Kroll és Stewart terjesztett elő 1994-ben. Egyfajta fejlődési modell, amely a kétnyelvűség fejlettségi szintjét tudja végigkövetni, mert azt feltételezi, hogy a növekvő nyelvtudás és tapasztalat megváltoztatja a két nyelvben való működést.

A modell feltételezi, hogy az első és második nyelv szavainak független reprezentációi vannak, melyek egy közös fogalmi rendszerhez kötődnek. Az első nyelv szorosabban kapcsolódik e fogalmi rendszerhez, mint a második nyelv és lexikális szinten a második nyelv sokkal könnyebben aktiválja az első nyelv szavait, mint fordítva (Schwartz & Kroll, 2006).

A magas nyelvtudással rendelkező kétnyelvűek nem használják az első nyelv fordítási ekvivalenseit a második nyelv szavainak használatakor (Kroll és munkatársai, 2010). Kroll és Sunderman (2003) úgy vélik, hogy a nyelvtudás szintje a legfontosabb tényező, amely fogalmi közvetítés jelenségéhez vezethet a második nyelvben és ez a tényező úgyszintén biztosíthatja, hogy a második nyelv szavai hasonlóan kapcsolódjanak a fogalmi tárhoz, mint az első nyelv szavai (Schwartz & Kroll, 2006).

Eilola és munkatársai (2007) rámutattak arra, hogy a Hierarchikus modell alapján a fogalmi rendszerrel kialakult szorosabb kapcsolatok következtében az első nyelv nagyobb érzelmi Stroop-hatást kellene eredményezzen, mint a második nyelv és gyorsabb jelentés-aktiválást, valamint kisebb interferenciát a második nyelvben kései kétnyelvűeknél. Mindazonáltal, eredményeik nem támogatják ezt az elméleti felvetést, mert ugyanakkora hatást kaptak mindkét nyelvben, ahogy mi is. A szerzők eredményeiket a mindkét nyelvben jelenlévő magasszintű nyelvtudással magyarázták.

5. Vajon kései kétnyelvűeknél az érzelmi- és a klasszikus Stroop-feladaton az interferencia megjelenik-e, van-e a nyelvek között különbség a feladatokon mutatott teljesítményben és azonos nagyságú-e az interferencia az első és a második nyelvben is?

Az érzelmi Stroop-feladat mellett harmadik kísérletünkben a klasszikus Stroop-feladatot is alkalmaztuk annak érdekében, hogy leellenőrizzük, vajon kései kétnyelvűeknél a végrehajtó funkciók működése egyforma-e az első és a második nyelvben.

A klasszikus Stroop-feladaton jelentős Stroop-hatást kaptunk, ami arra utal, hogy az irreleváns ingerek legátlása nem volt teljességgel sikeres és zökkenőmentes a résztvevőinknél. Az inkongruens ingerek nehézséget jelentettek, nyelvtől függetlenül. Ez azt jelenti, hogy a szelektív figyelmi működés az első és a második nyelvben is ugyanolyan szintű/sikerességű. Nehézségben az inkongruens feltételt követte a kongruens, majd a színfoltos rész. A szavakat tartalmazó ingerek a színfoltos részhez viszonyítva valószínűleg minden esetben automatikus olvasási folyamatot idéztek elő és ezért is hosszabb a reakcióidejük. Mivel csoportunk kései kétnyelvűekből állt, várható lett volna a második nyelvi lelassult működés, viszont ezt a hipotézist nem támasztottuk alá. Az interferencia az első és második nyelvben nem tért el jelentősen egymástól, ami a kognitív erőforrás hipotézisével magyarázható, mivel fiatal csoportokkal dolgoztunk.

A harmadik kísérletben meglepő és nem várt eredményt kaptunk az érzelmi feladaton: nem jelent meg szignifikáns érzelmi Stroop-hatás a negatív oldalon és a nyelvek közötti gyorsaságbeli különbség sem. Az érzelmi hatás elmaradására feltételezésünk szerint egy lehetséges magyarázat az, hogy két ugyanolyan struktúrájú feladat használata miatt gyakorlási hatás jelent meg. Az utóelemzés azonban azt is kimutatta, hogy a két kései kétnyelvű csoportot összevonva az anyanyelvben gyorsabb a válaszadás és megjelenik az érzelmi interferencia is, a negatív ingerek nyelvtől függetlenül, ugyanolyan mértékben rontják le a feladatvégzés sikerességét. A két nyelv emocionalitása nem különbözött ebben az esetben sem.

A klasszikus és az érzelmi Stroop-feladatot végző csoportban a feladatok közötti teljesítményben nem kaptunk jelentős kapcsolatot, korrelációt, de az érzelmi Stroop-hatás elmaradása miatt óvatosan kell kezelni ezt az eredményt és messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le. Eredményeink ellentétben állnak Cothran és Larsen (2008) eredményeivel, akik jelentős kapcsolatot mutattak ki a két feladat között. A két feladat közötti kapcsolat vizsgálata így további kutatásokat igényel.

Az érzelmi Stroop-feladattal dolgozó kutatásaink két fő eredménye közé tartozik tehát az érzelmi Stroop-hatás kiemelkedése, a kétnyelvű működést illetően pedig e jelenség nyelvfüggetlen természetének bizonyítása. Feltételezhető emellett a semleges és negatív információ gyorsabb feldolgozása az anyanyelvben.

A nyelvi emocionalitás kérdésében egyre jobban előtérbe kerül egy releváns mozzanat, a fiziológiai működés szintje. Pavlenko (2012) szerint a kétnyelvűek nyelvenként eltérő

fiziológiai mintázatot/reakciókat mutathatnak attól függően, hogy reakcióidő-mérési adatokra alapozzuk-e kutatásainkat vagy a fiziológiai válaszkészséget/reakciókat mérjük. A korai és a kései kétnyelvű csoportok közötti finomabb különbségek feltérképezésére úgy tűnik, nem elég az affektív valencia automatikus feldolgozásának mérése, hanem szükséges a fiziológiai reaktivitás ellenőrzése is.

6. Milyen klaszterekbe szerveződnek a különböző érzelemfogalmak és érzelmi töltésű szavak a magyar és a szerb nyelvben?

Utolsó vizsgálatunk skálázásos módszert alkalmazva egy adatbázis kialakítására irányult. A konnotatív differenciálon kapott eredmények a valencia dimenzióra mint szervezőelvre mutattak rá a magyar összesített adatbázisban, amely ötvennégy szót tartalmaz és a kétnyelvűek anyanyelvében, valamint második nyelvében is. A klaszterelemzés – néhány szó kivételével – a magyar és a szerb nyelvben is megfelelő valencia-alapú csoportokat alakított ki. Az eredmények emellett arra is rávilágítottak, hogy a pozitív és a semleges fogalmak csoportjai közelebb állnak egymáshoz, mint a negatív szócsoporthoz – a konnotatív differenciál skála első és második változatán is és a magyar és a szerb nyelvben is. Ez az eredmény megintcsak a negatív, averzív tartalmak elkülönülésére utal, lehetséges, hogy feldolgozásuk eltér a pozitív és a semleges szavakétól.

A szószintű rangsorolásokban mindkét nyelvben csoportosultak valencia-alapú kategóriák, kivéve az önfeláldozást, amelyet többszörösen nem tekintettek pozitívnak, hanem inkább semlegesnek résztvevőink. A magyar válaszokban az önfeláldozás és a házikó (inkább pozitív) mellett megjelent az áram és a pázsit (inkább pozitív), a gondtalanság (inkább semleges) és a melegség (semleges vagy negatív). A kétnyelvű csoportban magyarul a házikó és a faszor inkább pozitív, az önfeláldozás semleges, szerbül az önfeláldozás és a magány is inkább semleges. Véleményünk szerint lehetséges, hogy ezek az osztályzatok a fogalmak félreértelmezéséből származnak, valamint abból is, hogy ténylegesen nem megfelelő a valencia-besorolás. E szavakat a jövőbeli kutatásokban lehet, hogy nem árt óvatossággal kezelni.

7. Vajon a korai magyar-szerb kétnyelvűek hasonlóan észlelnék, értékelnek-e különböző érzelemfogalmakat, érzelmi töltésű és semleges szavakat az első és a második nyelvükben is?

A kétnyelvű magyar és szerb értékelések között a konnotatív differenciál skálán nem találtunk jelentős nyelvi különbségeket. Ezek az adatok az érzelemfogalmak percepcióját, átélését és értékelését illetően azt mutatják, hogy a két nyelv között korai kétnyelvűek esetében nincsenek jelentős eltérések, értékelésbeli különbségek az érzelmi és semleges tartalmak percepciójában.

A varianciaanalízis eredményei elkülönítették a pozitív, negatív és semleges szavakat a valencia dimenzió és a kognitív értékelés dimenzióján is. Egyedül az arousal dimenzió nem volt eltérő egymástól a semleges és a negatív szócsoporthoz észlelése, míg nyelvi különbségek nem jelentkeztek.

Végkövetkeztetésként megállapítható, hogy eredményeink az automatikus feldolgozás szintjén a negatív valencia nyelven átívelő hatásaira mutattak rá korai és kései kétnyelvű személyeknél, valamint arra is, hogy esetenként a kései kétnyelvű személyek működése kihívást jelent és időigényesebb a második nyelvben, viszont mindez nem terjed ki arra, hogy a negatív, pozitív és semleges szavak feldolgozási idejében is nyelvfüggő különbségek jelenjenek meg.

Az érzelmi és semleges ingerek percepciója a magyar és a szerb nyelvben is általában valencia-alapú kategóriákba sorolódik és korai kétnyelvű személyeknél az éppen aktivált nyelv anyanyelvi vagy második nyelvi minősége nem hat jelentősen az érzelmi és semleges tartalmak észlelésére.

Ez azt jelenti, hogy az evolúciósan is jelentős negatív ingerek a semlegesekkel szemben a verbális feldolgozásban is megkülönböztetettek. A nyelvtanulás kezdeti kora és a nyelvtanulás környezete nem változtat a feldolgozásbeli sikerességen olyan kétnyelvűeknél, akik a második nyelvet hétéves kor előtt, illetve az után, valamint természetes vagy iskolai környezetben tanulták és akiknél a tágabb társas környezet a többségi, második nyelvi környezet, valamint a második nyelvet gyakran használják mindennapjaikban.

IV/1. Gyakorlati implikációk

Az interkulturalitás növekedése, a nemzetközi utazások és a migráció egyre nagyobb terjedése elengedhetetlenné teszi több nyelv ismeretét és sikeres használatát a legkülönbözőbb helyzetekben. A kultúrközi kommunikáció javítása érdekében megnőtt annak igénye, hogy a különböző nyelveket tanuló személyeket felkészítsük arra, hogy gyors és megfelelő reakciókat adjanak mások érzelmi megnyilvánulásaira különböző nyelveken.

A kutatásunkban részt vevő fiatalok a nyelvek azonos szintű emocionalitását mutatták, ami arra utal, hogy az érzelmi helyzetekben megfelelően észlelik és fel tudják dolgozni az érzelmi tartalmakat az első és a második nyelvükben is.

Az általunk vizsgált kétnyelvűek nagyon fiatalon és természetes közegben vagy hétéves kor után, az iskolában tanulták a második nyelvet, azzal hogy mindkét csoport többségi kultúrával övezett kisebbség csoport tagja.

A nyelvtanulás ezzel a helyzettel ellentétes modellje, amikor hetente járunk idegen nyelv órákra egy nyelv megtanulása érdekében.

Dewaele (2005) szükségesnek tartja, hogy az idegennyelv tanárok az érzelmi tartalmak kommunikációjára nagyobb hangsúlyt fektessenek, valamint a második nyelvű szocio-kulturális kompetenciát is fejlesszék. Például tanítsák az adott nyelvhez kötődő érzelmi szókincset is. A különböző nyelvek érzelmi szókincsének és érzelmi forgatókönyveinek ismerete elengedhetetlen az első- és második nyelvi sikeres működéshez, amihez az „érzelem nélküli nyelvkönyvek” (Dewaele, 2005, 375.) mellőzése és lecserélése szükséges.

Gyakorlati szinten az érzelemkifejezés és érzelmi feldolgozás aktiválására több módszer és megoldás is ajánlható. A különböző nyelvekhez kötődő affektív szókincs elsajátítása, a fogalmak pontos jelentésének meghatározása és boncolgatása az első lépés. A jelentés mellé különböző érzelmi-kommunikációs helyzetek felvázolása és a pragmatikai kompetencia fejlesztése is fontos lenne.

Valencia-alapú szétválasztást is használhatnának a tanárok, külön lehetne dolgozni az egyes alapérzelmek kifejezéséhez szükséges szavak elsajátításán és ezek árnyalatain (a pozitív oldalon például az öröm, a negatív oldalon a harag megfelelő helyzetfüggő kommunikálásán), valamint az érzelmi forgatókönyveken is.

Konfliktust, érdekelletét tartalmazó helyzetek feldolgozásán keresztül a negatív, kellemetlen érzelmek palettáját lehetne tovább finomítani. Egyre összetettebb szituációk és problémák verbális leírása mellett használható lenne a szerepjáték is. Végző lépésként beavatott anyanyelvi beszélőkkel lehetne érzelmi helyzetek elé állítani a nyelvtanulókat és felmérni a helyzet sikeres megoldásának képességét.

IV/2. Nyitott kérdések, újabb kutatások, kritikai megjegyzések

Az affektív lexikonra irányuló vizsgálódások nélkülözhetetlen előfeltétele az ingerszavak kiválogatása. E téren hiányt észleltünk, mivel a magyarban és a szerbben nem validálták még a ma gyakran használatos és már sok nyelvre adaptált, az angol ANEW-nak megfelelő standard adatbázist.

Következő tervezett/folyamatban levő kutatásaink az ANEW szerbiai szerb és magyar adaptációját célozták meg, annak érdekében, hogy normatív affektív nyelvi adatbázis álljon rendelkezésre e két nyelvben is. Véleményünk szerint az affektív szférát vizsgáló magyar és szerb nyelvű kutatásokat ez nagyban előremozdítaná. Az adatbázis így további normatív adatokkal szolgálhatna jövőbeni kutatásokhoz a nyelvi ingerek valencia, arousal és dominancia

dimenzióin is. Annak eldöntése, hogy a konnotatív differenciállal vagy a SAMU-figurákkal dolgozzunk-e, folyamatban van.

Egy újabb irány, melyet követni szeretnénk, különböző fiziológiai mutatók és reakcióidő-mérési feladatok párhuzamos alkalmazása, például a bőr vezetőképességének ellenőrzése érzelmfogalmak és érzelmi töltésű szavak feldolgozásakor a második nyelvet különböző korban elsajátított személyeknél.

A második nyelv tanulásának kezdeti korát szintén egy olyan változónak tartjuk, amelyet érdemes lenne tovább vizsgálni. A serdülőkori vagy felnőttkori kezdet valószínűleg, hogy finomítana és árnyalna az itt kapott képet.

Másrészről, a figyelmi működést nézve az idősebb korosztály bevonása is érdekes lenne, mert a kognitív kapacitás (esetleges) hanyatlásáról is bővebb információt nyújthatna.

Kutatásaink lényege, hogy kétnyelvű személyekkel kommunikálván fontos nem elfeledkezni arról a tényről, hogy az érzelmi információ feldolgozására és produkciójára a kétnyelvűség fajtája hatással lehet.

A második nyelv emocionalitására nagy hatással van a nyelv érzelmekkel telített szituációkban való használata. Ez azt jelenti, hogy az idegen nyelvet tanító tanfolyamokon is minél több olyan, a mindennapi életben gyakran előforduló helyzetet kell teremteni, amikor az idegen nyelven a tanulók ténylegesen haragszanak egymásra, kritizálják egymást, szomorúak, örömteli eseményeket mesélnek, vagy akár szerelmet vallanak. Így, ha az affektív nyelvi kondicionálás nem történt meg gyermekkorban akkor szerepét a második nyelvi „érzelmi” szocializációnak kell átvennie, amelyet ötvözni kell a tantermi oktatással, például az érzelmi élmények második nyelven történő kommunikációján keresztül.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

1. Algom, D., Chajut, E., & Lev, Sch. (2004). A Rational Look to the Emotional Stroop phenomenon: A Generic Slowdown, Not a Stroop Effect. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133, 323-338.
2. Algom, D., Zakay, D., Monar, O., & Chajut, E. (2009). Wheel chairs and arm chairs: A novel experimental design for the emotional Stroop effect. *Cognition and Emotion*, 23, 1552-1564.
3. Altarriba, J. (2002). Bilingualism: Language, Memory and Applied Issues. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4, 1-10.
4. Altarriba, J. (2006). Cognitive Approaches to the Study of Emotion-Laden and Emotion Words in Monolingual and Bilingual Memory. In Pavlenko, A. (ed.): *Bilingual Minds*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, 232-256.
5. Altarriba, J., & Basnight-Brown, D. M. (2010). The representation of emotion vs. emotion-laden words in English and Spanish in the Affective Simon Task. *International Journal of Bilingualism*, 15, 310-328.
6. Altarriba, J., & Bauer, L. M. (2004). The distinctiveness of emotion concepts: A comparison between emotion, abstract, and concrete words. *The American Journal of Psychology*, 389-410.
7. Altarriba, J., Bauer, M. L., & Benvenuto, C. (1999). Concreteness, context availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete and emotion words. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 31, 578-602.
8. Amieva, H., Phillips, L. H., Della Sala, S., & Henry, J. D. (2004). Inhibitory functioning in Alzheimer's disease. *Brain*, 127, 949-964.
9. Aycicegi, A., & Harris, C. (2004). Brief report: Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18, 977-987.
10. Aycicegi-Dinn, A., & Caldwell-Harris, C. L. (2009). Emotion-memory effects in bilingual speakers: A levels-of-processing approach. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 291-303.
11. Bányai, É. (2013). Az affektív pszichológia tárgya, szemlélete és alapfogalmai. In Bányai É., Varga, K. (szerk.): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 27-69.
12. Barrett, L. F. (2006). Valence is a basic building block of emotional life. *Journal of Research in Personality*, 40, 35-55.

13. Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
14. Beck, A. T., & Beck, R. W. (1972). Shortened version of BDI. *Postgraduate Medicine*, 52, 81-85.
15. Ben-David, B. M., Chajut, E., & Algom, D. (2012). The pale shades of emotion: A signal detection theory analysis of the emotional Stroop task. *Psychology*, 3, 537-541.
16. Ben-Haim, M. S., Mama, Y., Icht, M., & Algom, D. (2014). Is the emotional Stroop task a special case of mood induction? Evidence from sustained effects of attention under emotion. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 76, 81-97.
17. Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 65, 229-235.
18. Bialystok, E., & Hakuta, K. (1999). Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In Birdsong, D. (ed.): *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, London, 161-181.
19. Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859-873.
20. Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21, 522-538.
21. Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W., & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 89-129.
22. Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19, 290-303.
23. Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531.
24. Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9, 103-119.
25. Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1994). Measuring Emotion: the Self-Assessment Manikin and the Semantic Differential. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 25, 49-59.

26. Bradley, M. M., & Lang, P. J. (2007). The International Affective Digitized Sounds (IADS-2): Affective ratings of sounds and instruction manual. *Technical Report B-3*, University of Florida, Gainesville, 1-18.
27. Bradley, M. M., & Lang, P. J. (1999). Affective norms for English words (ANEW): Instruction manual and affective ratings. *Technical Report C-1*, The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida
28. Bradley, M.M. (2000). Emotion and motivation. In J.T. Cacioppo, L.G. Tassinary, & G.G. Berntson (eds.): *Handbook of Psychophysiology*, Cambridge University Press, New York, 602–642.
29. Bradley, M.M., & Lang, P.J. (2007). The International Affective Picture System (IAPS) in the study of emotion and attention. In Coan, J. A. and Allen, J. J. B. (eds.): *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*, Oxford University Press, New York, 29-46.
30. Buhle, J., Wager, T., & Smith, E. E. (2010). Using the Stroop task to study emotion regulation. *Self control in society, mind, and brain*, 93-113.
31. Butler, G., Y. (2013). Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 109-136.
32. Caldwell-Harris, C. L. (2014). Emotionality differences between a native and foreign language: theoretical implications. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-4.
33. Chajut, E., Mama, Y., Levy, L., & Algom, D. (2010). Avoiding the approach trap: A response bias theory of the emotional Stroop effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 36, 1567–1572.
34. Cohen, J. D., Dunbar, K., & McClelland, J. L. (1990). On the control of automatic processes: a parallel distributed processing account of the Stroop effect. *Psychological Review*, 97, 332-361.
35. Costa, A., Foucart, A., Arnon, I., Aparici, M., & Apesteguia, J. (2014a). “Piensa” twice: On the foreign language effect in decision making. *Cognition*, 130, 236-254.
36. Costa, A., Foucart, A., Hayakawa, S., Aparici, M., Apesteguia, J., Heafner, J., & Keysar, B. (2014). Your morals depend on language. *PloS One*, 9, 1-6.
37. Costa, A., Miozzo, M., & Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language*, 41, 365-397.
38. Cothran, D. L., & Larsen, R. (2008). Comparison of inhibition in two timed reaction tasks: The color and emotion Stroop tasks. *The Journal of Psychology*, 142, 373-385.

39. Cox, W. M., Fadardi, J. S., & Pothos, E. M. (2006). The addiction-stroop test: Theoretical considerations and procedural recommendations. *Psychological Bulletin*, *132*, 443-476.
40. Czigler, I. (2005). *A figyelem pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
41. Dalgleish, T. (2005). Putting some feeling into it--the conceptual and empirical relationships between the classic and emotional Stroop tasks: comment on Algom, Chajut, and Lev (2004). *Journal of Experimental Psychology: General*, *134*, 585-591.
42. De Houwer, A. (2011). Language input environments and language development in bilingual acquisition. *Applied Linguistics Review*, *2*, 221-240.
43. De Houwer, J. (2003). The extrinsic affective Simon task. *Experimental Psychology*, *50*, 77-85.
44. Deák, A. (2011). *Érzelmek, viselkedés és az emberi agy: Az International Affective Picture System (IAPS) magyar adaptációja és alkalmazásának lehetőségei*. Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs
45. Dewaele, J.-M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, *89*, 367-380.
46. Dewaele, J.-M. (2008). The emotional weight of I love you in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics*, *40*, Birkbeck ePrints, London, 1753-1780.
47. Dijkstra, T., & Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, *5*, 175-197.
48. Dishon-Berkovits, M., & Algom, D. 2000. The Stroop effect: It is not the robust phenomenon that you have thought it to be. *Memory & Cognition*, *28*, 1437-1449.
49. Domínguez, R., & Pessoa, S. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals*, *38*, 473-480.
50. Drače, S., Efendić, E., Kusturica, M., & Landžo, L. (2013). Cross-cultural validation of the "International affective picture system"(IAPS) on a sample from Bosnia and Herzegovina. *Psihologija*, *46*, 17-26.
51. Duñabeitia, J. A., Costa, A. (2014). Lying in a native and foreign language. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-6.
52. Edwards, J. (2013). Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 5-25.

53. Eilola, T. M., & Havelka, J. (2010a). Affective norms for 210 British English and Finnish nouns. *Behavior Research Methods*, 42, 134-140.
54. Eilola, T. M., & Havelka, J. (2010b). Behavioural and physiological responses to the emotional and taboo Stroop tasks in native and non-native speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 15, 353-369.
55. Eilola, T., Havelka, J., Sharma, D. (2007). Emotional activation in the first and second language. *Cognition and Emotion*, 21, 1064-1076.
56. Ekman, P. 2007. *Leleplezett érzelmek*, Kelly Kft., Budapest
57. Fajgelj, S., Kuzmanović, B., & Đukanović, B. (2003). *Metodologija socijalnih istraživanja* (skripta), Filozofski fakultet, Novi Sad
58. Ferré, P., García, T., Fraga, I., Sánchez-Casas, R., & Molero, M. (2010). Memory for emotional words in bilinguals: Do words have the same emotional intensity in the first and in the second language? *Cognition and Emotion*, 24, 760-785.
59. Forgas, J. P. (2003). Az érzelmek pszichológiája. In Forgas (szerk). *Az érzelmek pszichológiája*. Kairosz, Budapest, 9-30.
60. Genesee, F. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 13, 145-154.
61. Göncz, L. (1985). *A kétnyelvűség pszichológiája*. Forum Könyvkiadó, Újvidék
62. Göncz, L. (1999). *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Osiris Kiadó, Forum Könyvkiadó, MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest, Újvidék
63. Göncz, L. (2004). *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége, Nyelvpszichológiai vonatkozások*. MTT Könyvtár 8., Szabadka
64. Gősiné Greguss, A. (2013). Érzelemkifejezés. In Bányai É., Varga, K. (szerk.): *Affektív pszichológia – az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest, 357-390.
65. Grabovac, B. (2014): Figyelmi kontroll szerbiai kései kétnyelvűeknél: teljesítmény a klasszikus Stroop- és az érzelmi Stroop-feladaton. In Bene Annamária (szerk.): *Nyelvi rétegződés és nyelvhasználat. A magyar nyelv a többnyelvű Vajdaságban*, 4., Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, 51-68. o.
66. Grabovac, B. & Pléh, Cs. (2014a). Emotional activation measured using the emotional Stroop task in early Hungarian-Serbian bilinguals from Serbia. *Acta Linguistica Hungarica*, 61, 423-441.

67. Grabovac, B., & Pléh, Cs. (2014b). Szavak érzelmi értékének feldolgozása érzelmi stroop-helyzetben Magyar-Szerb kései kétnyelvűeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69, 731-745.
68. Grosjean, F. (2001/1982). *Life with Two Languages, An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press, USA
69. Hamann, S. (2012). Mapping discrete and dimensional emotions onto the brain: controversies and consensus. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 458-466.
70. Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2004). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, Cambridge
71. Harris, C. L., Berko Gleason, J., & Aycicegi, A. (2006). When is a First Language More Emotional? Psychophysiological Evidence from Bilingual Speakers. Pavlenko, A. (ed.): *Bilingual Minds*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon, 257-283.
72. Heredia, R., & Brown, J. M. (2013). Bilingual Memory. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 269-291.
73. Hermans, D., De Houwer, J., & Eelen, P. (2001). A time course analysis of the affective priming effect. *Cognition and Emotion*, 15, 143-165.
74. Horváth, I. (2005). A romániai magyarok kétnyelvűsége: nyelvismeret, nyelvhasználat, nyelvi dominancia. Regionális összehasonlító elemzések. *Erdélyi Társadalom*, 171-198.
75. Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production?. *Acta Psychologica*, 127, 277-288.
76. Janković, D. (2000a). Konotativni aspekt značenja: utvrđivanje latentnih dimezija. *Psihologija*, 33, 199– 221.
77. Janković, D. (2000b). Konotativni aspekt značenja: konstrukcija konotativnog diferencijala. *Psihologija*, 33, 221– 239.
78. Janković, D. (2014). *Razvoj estetske preferencije slika*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd, Doktorska disertacija
79. Jay, T., Caldwell-Harris, C., & King, K. (2008). Recalling taboo and nontaboo words. *The American Journal of Psychology*, 121, 83-103.
80. Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

81. Jokić-Begić, N. (2003). Samoopisne tehnike. In Biro, M., Butollo, W. (ur.): *Klinička psihologija*, Katedra za Kliničku psihologiju Ludwig Maximilians Universitat, Futura publikacije, München, Novi Sad, 182-195.
82. Kane, M. J., & Engle, R. W. (2003). Working-memory capacity and the control of attention: the contributions of goal neglect, response competition, and task set to Stroop interference. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132, 47-70.
83. Karmacsi, Z. (2007). *Kétnyelvűség és nyelvsajátítás*. Rákóczi-füzetek 25., PoliPrint, Ungvár
84. Keysar, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science*, 23, 661-668.
85. Kónya, A. (2000). Érzelem az emlékezet nyílt és rejtett felosztásában. In Pléh, Cs., Kampis, Gy., Csányi, V. (szerk.): *A megismeréskutatás útjai*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 157-169.
86. Kopp, M. (2007). Beck Depresszió Kérdőív. In Perczel Forintos, D., Ajtay, Gy., Kiss, Zs. (szerk.): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 44-45.
87. Kostić, Đ. (1999). *Frekvencijski rečnik savremenog srpskog jezika*. Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Beograd
88. Kousta, S. T., Vinson, D. P., & Vigliocco, G. (2009). Emotion words, regardless of polarity, have a processing advantage over neutral words. *Cognition*, 112, 473-481.
89. Kovács, G. (2014). Idegennyelv-elsajátítás. In Pléh, Cs., Lukács, Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika I.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 575-656.
90. Kövecses, Z. (1990). *Emotion Concepts*. Springer-Verlag Publishing, New York
91. Kövecses, Z. (1997). Harré "emocionológiája" és a kognitív nyelvészet érzelemfelfogása. *Replika*, 25, 163-174.
92. Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press, Oxford
93. Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, 573-582.
94. Kroll, J. F., & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-174.

95. Kroll, J. F., & Sunderman, G. (2003). Cognitive processes in second language learners and bilinguals: The development of lexical and conceptual representations. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 104-129.
96. Kroll, J. F., & Tokowicz, N. (2005). Models of bilingual representation and processing. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*, 531-553.
97. Kroll, J. F., & Dussias, P. E. (2013). The Comprehension of Words and Sentences in Two Languages. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 216-243.
98. Kroll, J. F., Michael, E., Tokowicz, N., & Dufour, R. (2002). The development of lexical fluency in a second language. *Second Language Research*, 18, 137-171.
99. Kroll, J. F., Van Hell, J. G., Tokowicz, N., & Green, D. W. (2010). The Revised Hierarchical Model: A critical review and assessment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 373-381.
100. Kuzmanović, B. R., & Petrović, N. B. (2005). Promene konotativnog značenja politički relevantnih pojmova kod beogradskih srednjoškolaca. *Psihologija*, 38, 423-444.
101. Lakčević, S., Đorđević, Lj., Jovanović, A., Vukojičić-Ševo, A., Žikić, G., & Delić, N. (prip.) (2012). Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011. u Republici Srbiji: stanovništvo, nacionalna pripadnost, podaci po opštinama i gradovima. Republički zavod za statistiku, Beograd
102. Lang, P. J. (1995). The emotion probe: studies of motivation and attention. *American Psychologist*, 50, 372-385.
103. Lang, P. J., Bradley, M. M., & Cuthbert, B. N. (1997). International affective picture system (IAPS): Technical manual and affective ratings. *NIMH Center for the Study of Emotion and Attention*, 39-58.
104. Lanstyák, I. (2011). A magyar nyelv szlovákiai változatainak jellemzői. In Szabó Mihály Gizella, Lanstyák István (szerk.): *Magyarok Szlovákiában*, VII. Kötet, Nyelv, Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 55-81.
105. László, J., & Fülöp, É. (2010). A történelem érzelmi reprezentációja történelemkönyvekben és naiv elbeszélésekben. *Történelemtanítás Online történelemdidaktikai folyóirat*, XLV., Új folyam I./3., 1-23.
106. László, J., Csertő, I., Fülöp, É., Ferenczhalmy, R., Hargitai, R., Lendvai, P., Péley, B., Pólya, T., Szalai, K., Vincze, O., Ehmann, B. (2013). Narrative Language as an Expression of Individual and Group Identity The Narrative Categorical Content Analysis. *Sage Open*, 3, 1-12.

107. Li, P., Sepanski, S., Zhao, X. (2006). Language History Questionnaire: A Web-based interface for bilingual research. *Behavior Research Methods*, 38, 202-210.
108. Lindsay, D. S., & Jacoby, L. L. (1994). Stroop process dissociations: The relationship between facilitation and interference. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 219-234.
109. Lukács, Á., Pléh, Cs., Kas, B., Thuma, O. (2014). A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In Pléh, Cs., Lukács, Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika I.*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 167-250.
110. Mackay, D. G., Shafto, M., Taylor, J. K., Marian, D. E., Abrams, L., & Dyer, J. R. (2004). Relations between emotion, memory, and attention: Evidence from taboo Stroop, lexical decision, and immediate memory tasks. *Memory and Cognition*, 32, 474-488.
111. MacLeod, C. M. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: an integrative review. *Psychological Bulletin*, 109, 163-203.
112. MacLeod, C. M. (1992). The Stroop task: The "Gold Standard" of Attentional Measures. *Journal of Experimental Psychology: General*, 121, 12-14.
113. MacLeod, C. M. (2005). The Stroop task in cognitive research. *Cognitive Methods and Their Application to Clinical Research*, 9, 17-40.
114. Magyar gyakorisági szótár: <http://szotar.mokk.bme.hu/szoszablya/searchq.php>
115. Marcos, L. R. (1976). Bilinguals in psychotherapy: Language as an emotional barrier. *American Journal of Psychotherapy*, 552-560.
116. Marian, V., Blumenfeld, H. K., Mizrahi, E., Kania, U., & Cordes, A. K. (2013). Multilingual Stroop performance: Effects of trilingualism and proficiency on inhibitory control. *International Journal of Multilingualism*, 10, 82-104.
117. Márku, A. (2011). „PO ZÁKÁRPÁTSZKI”, *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák (nyelvválasztás, kódváltás) szocio- és pszicholingvisztikai aspektusai a kárpátaljai magyar közösségben*. Doktori értekezés, Pannon Egyetem, Veszprém
118. Martinovic, I., Altarriba, J. (2013). Bilingualism and Emotion: Implications for Mental Health. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 292-320.
119. McKenna, F. P., & Sharma, D. (1995). Intrusive cognitions: An investigation of the emotional Stroop task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1595-1607.

120. Mehrabian, A. (1996). Pleasure-arousal-dominance: A general framework for describing and measuring individual differences in temperament. *Current Psychology, 14*, 261-292.
121. Meisel, J. M. (2006). The Bilingual Child. Bhatia, T., J., Ritchie, W., C. (eds.). *The Handbook of Bilingualism*, Blackwell Publishing Ltd., UK, 91-113.
122. Montrul, S. (2013). Bilingualism and the Heritage Language Speaker. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 168-189.
123. Nábrády, M. (2002.) Az érzelmek különböző szempontú megközelítései, avagy betekintés a labirintusba. *Magyar Pszichológia Szemle, LVII.*, 4., 529-561.
124. Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó, Budapest
125. Naylor, L. J., Stanley, E. M., & Wicha, N. Y. (2012). Cognitive and electrophysiological correlates of the bilingual Stroop effect. *Frontiers in Psychology, 3*, 1-18.
126. Orlić, A., M. (2012). *Individualne razlike u obradi emocionalno obojenog materijala*. Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd
127. Ortony, A., Clore, G., & Foss, M. A. (1987). The Referential Structure of the Affective Lexicon. *Cognitive Science, 11*, 341-364.
128. Osgood, C. E. (1962). Studies on the generality of affective meaning systems. *American Psychologist, 17*, 10-28.
129. Osgood, C. E., Suci, G. J. & Tannenbaum, H. P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, University of Illinois Press
130. Pataki, F. (2004). *Érzelem és identitás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
131. Pavlenko, A. (2005). *Emotions and Multilingualism*. New York, Cambridge University Press
132. Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*, 147- 164.
133. Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*, 125-160.
134. Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: Disembodied cognition?. *International Journal of Psychology, 47*, 405-428.
135. Pavlenko, A. (ed.). (2006). *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression, Representation*. Multilingual Matters, Clevedon, UK

136. Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76, 1-23.
137. Péter, M. (1991). *A nyelvi érzelmekifejezés eszközei és módjai*. Tankönyvkiadó, Budapest
138. Pléh Cs., & Czigler I. (1976) Kísérlet politikai kifejezések megítélésére alkalmas szemantikus differenciál skálák kidolgozására. *Pszichológiai Tanulmányok 15*, Budapest, Akadémiai Kiadó. 479–533.
139. Pléh, Cs. (2011). A nyelv biológiai alapjai, Bátor elméletek és józan építkezés. *Magyar Tudomány*, 8, 901-906.
140. Pléh, Cs. (2013). Az érzelm- és mozgatóerő-kutatás múltja. In Bányai, É., Varga, K. (szerk.): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 71-83.
141. Polonyi, T. (2004). *Nyelvi rendszerek kapcsolata kétnyelvűeknél*. Doktori értekezés, ELTE, Budapest
142. Potter, M. C., So, K. F., Von Eckardt, B., & Feldman, L. B. (1984). Lexical and conceptual representation in beginning and proficient bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 23-38.
143. Price, S., H. (2010). *Cognitive assessment of deviant sexual interest using the emotional Stroop and FMRI*. PhD thesis, University of Birmingham
144. Redondo, J., Fraga, I., Padrón, I., & Comesaña, M. (2007). The Spanish adaptation of ANEW (affective norms for English words). *Behavior Research Methods*, 39, 600-605.
145. Rottenberg, J., Ray, R., D., & Gross, J. J. (2007). Emotion Elicitation Using Films, In Coan, J. A., Allen, J., J. B. (eds.): *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*. Oxford University Press, New York, 9-28.
146. Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 296-320.
147. Rózsa, S., Kálmán, R., Kő, N., Nagy, H., Fiáth, T., Magi, A., Eisinger, A., & Oláh, A. (2012). Az érzelmi arcfelismerés mérése és jelentősége a pszichológiai kutatásokban: az Ekman 60 Arc Teszttel szerzett hazai tapasztalatok. *Pszichológia*, 32, 229-251.
148. Runnqvist, E., Fitzpatrick, I., Strijkers, K., & Costa, A. (2013). An Appraisal of the Bilingual Language Production System: Quantitatively or Qualitatively Different from Monolinguals? In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 244-265.
149. Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

150. Schmeichel, B.J., Baumeister, R.F. (2010). Effortful attention control. In Bruya, B.J. (ed.): *Effortless Attention: A New Perspective in the Cognitive Science of Attention and Action*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 29–50.
151. Schmidtke, D. S., Schröder, T., Jacobs, A. M., & Conrad, M. (2014). ANGST: Affective norms for German sentiment terms, derived from the affective norms for English words. *Behavior Research Methods*, *46*, 1108-1118.
152. Schooler, C., Neumann, E., Caplan, L. J., & Roberts, B. R. (1997). A time course analysis of Stroop interference and facilitation: Comparing normal individuals and individuals with schizophrenia. *Journal of Experimental Psychology: General*, *126*, 19-36.
153. Schwartz, A. I., & Kroll, J. F. (2006). Language processing in bilingual speakers. In Traxler, M., Gernsbacher, M. A (eds.): *Handbook of Psycholinguistics*. Elsevier; Amsterdam, 967–999.
154. Simor, P., Köteles, F., Bódizs, R., Bárdos, Gy. (2009). A szubjektív alvásminőség kérdőíves vizsgálata: A Groningen Alvásminőség Skála hazai validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *10*, 249-261.
155. Sipos, K., & Sipos, M. (1978/2007). Állapot Szorongás Kérdőív. In Perczel Forintos, D., Ajtay, Gy., Kiss, Zs. (szerk.): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 9.
156. Sipos, K., & Sipos, M. (1978/2007). Vonás Szorongás Kérdőív. In Perczel Forintos, D., Ajtay, Gy., Kiss, Zs. (szerk.): *Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában*. Semmelweis Kiadó, Budapest, 10.
157. Skutnab Kangas, T. (1991). *Bilingvizam*. Zavod za Udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
158. Soares, A. P., Comesaña, M., Pinheiro, A. P., Simões, A., & Frade, C. S. (2012). The adaptation of the Affective Norms for English words (ANEW) for European Portuguese. *Behavior Research Methods*, *44*, 256-269.
159. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, California. Consulting Psychologist Press
160. Stroop, J. R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*, 643-662.
161. Sutton, T. M., Altarriba, J., Gianico, J. L., & Basnight-Brown, D. M. (2007). The automatic access of emotion: Emotional Stroop effects in Spanish–English bilingual speakers. *Cognition and Emotion*, *21*, 1077-1090.

162. Urbán, R., & Dúll, A. (2008). Érzelem és megismerés. In Csépe, V., Győri, M., Ragó, (szerk.): *Általános pszichológia 3*, Osiris, Budapest, 477-533.
163. Van der Elst, W., Van Boxtel, M. P., Van Breukelen, G. J., & Jolles, J. (2006). The Stroop Color-Word Test influence of age, sex, and education; and normative data for a large sample across the adult age range. *Assessment*, *13*, 62-79.
164. Van Heuven, W. J., Dijkstra, T., & Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language*, *39*, 458-483.
165. Wei, L. (2013). Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In Bhatia, T., K., Ritchie, W., C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Blackwell Publishing Ltd, Oxford, 26-51.
166. Wierzbicka, A. (2008). A conceptual basis for research into emotions and bilingualism. *Bilingualism, Language and Cognition*, *11*, 193-195.
167. Williams, J. M. G., Mathews, A., Macleod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, *120*, 3-24.
168. Wilson, E. J., MacLeod, C., & Campbell, L. W. (2007). The Information-Processing Approach to Emotion Research. In Coan, J. A. & Allen, J., J., B. (eds.): *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*, Oxford University Press, New York, 184-202.
169. Winkler, H. (2013). The emotional Stroop task and emotionality rating of negative and neutral words in late Thai–English bilinguals. *International Journal of Psychology*, *48*, 1090-1098.
170. Wurm, L. H., Labouvie-Vief, G., Aycock, J., Rebucal, K. A., & Koch, H. E. (2004). Performance in auditory and visual emotional stroop tasks: a comparison of older and younger adults. *Psychology and Aging*, *19*, 523-535.

MELLÉKLETEK

1. Kérdőívek:

- Beck Depresszió Kérdőív - rövidített változat
- Állapot Szorongás Kérdőív
- Vonás Szorongás Kérdőív
- A második nyelv elsajátításának kérdőíve – rövidített változat

2. A konnotatív differenciál skála változatai:

- Konnotatív differenciál skála – egyes változat, magyar nyelvű
- Konnotatív differenciál skála – kettes változat, magyar nyelvű
- Konnotatív differenciál skála – egyes változat, szerb nyelvű

1. Kérdőívek:

Beck Depresszió Kérdőív rövidített változata
(Beck Depression Inventory, BDI — shortened version,
Beck, A. T., Beck, R. W., 1972; ford.: Kopp M.)

Kérjük, értékelje az alábbi állításokat önmagára vonatkoztatva az alábbiak szerint!

Sorszám	Kérdés	Egyáltalán nem jellemző	Alig jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
1	Minden érdeklődésemet elvesztettem mások iránt.				
2	Semmiben nem tudok dönteni többé.				
3	Több órával korábban ébredek, mint szoktam, és nem tudok újra elaludni.				
4	Túlságosan fáradt vagyok, hogy bármit is csináljak.				
5	Annyira aggódom a testi-fizikai panaszok miatt, hogy másra nem tudok gondolni.				
6	Semmiféle munkát nem vagyok képes ellátni.				
7	Úgy látom, hogy a jövő reménytelen és a helyzetem nem fog javulni.				
8	Mindennel elégedetlen, vagy közömbös vagyok.				
9	Állandóan hibáztatom magam.				

Állapot Szorongás Kérdőív

(State-Trait Anxiety Inventory, STAI-S, Spielberger, 1970;

Ford.: Sipos K. és Sipos M., 1978)

Az alábbiakban néhány olyan megállapítást olvashat, amelyekkel az emberek önmagukat szokták jellemezni. Kérjük, figyelmesen olvassa el valamennyit, és húzza alá vagy karikázza be a jobboldali számok közül a megfelelőt, attól függően, hogy **ÉPPEN MOST** (ebben a pillanatban) **HOGYAN ÉRZI MAGÁT**. Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Ne gondolkozzon túl sokat, hanem jelölje meg a jelenlegi érzéseit legjobban kifejező választ.

	soha	néha	gyakran	mindig
1. Nyugodtnak érzem magam.	1	2	3	4
2. Biztonságban érzem magam.	1	2	3	4
3. Feszültnek érzem magam.	1	2	3	4
4. Valami bánt.	1	2	3	4
5. Gondtalannak érzem magam.	1	2	3	4
6. Zaklatott vagyok.	1	2	3	4
7. Aggódok, hogy bajba keveredem.	1	2	3	4
8. Kipihentnek érzem magam.	1	2	3	4
9. Szorongok.	1	2	3	4
10. Kellemesen érzem magam.	1	2	3	4
11. Elég önbizalmat érzek magamban.	1	2	3	4
12. Ideges vagyok.	1	2	3	4
13. Nyugtalannak érzem magam.	1	2	3	4
14. Fel vagyok húzva.	1	2	3	4
15. Minden feszültségtől mentes vagyok.	1	2	3	4
16. Elégedett vagyok.	1	2	3	4
17. Aggódok.	1	2	3	4
18. Túlzottan izgatott és feldúlt vagyok.	1	2	3	4
19. Vidám vagyok.	1	2	3	4
20. Jól érzem magam.	1	2	3	4

Vonás Szorongás Kérdőív
 (State-Trait Anxiety Inventory, STAI-T, Spielberger, 1970;
 Ford.: Sipos K. és Sipos M., 1978)

Az alábbiakban néhány olyan megállapítást olvashat, amelyekkel az emberek önmagukat szokták jellemezni. Kérjük, figyelmesen olvassa el valamennyit, és húzza alá vagy karikázza be a jobboldali számok közül a megfelelőt, attól függően, hogy **ÁLTALÁBAN HOGYAN ÉRZI MAGÁT**.

	soha	néha	gyakran	mindig
21. Jól érzem magam.	1	2	3	4
22. Gyorsan elfáradok.	1	2	3	4
23. A sírás ellen küszködnöm kell.	1	2	3	4
24. A szerencse engem elkerül.	1	2	3	4
25. Sokszor hátrányos helyzetbe kerülök, mert nem tudom elég gyorsan elhatározni magam.	1	2	3	4
26. Kipihentnek érzem magam.	1	2	3	4
27. Nyugodt, megfontolt és tetre kész vagyok.	1	2	3	4
28. Úgy érzem, hogy annyi megoldatlan problémám van, hogy nem tudok úrrá lenni rajtuk.	1	2	3	4
29. A semmiségeket is túlzottan a szívemre veszem.	1	2	3	4
30. Boldog vagyok.	1	2	3	4
31. Hajlamos vagyok túlságosan komolyan venni a dolgokat.	1	2	3	4
32. Kevés az önbizalmam.	1	2	3	4
33. Biztonságban érzem magam.	1	2	3	4
34. A kritikus helyzeteket szívesen elkerülöm.	1	2	3	4
35. Csüggedtnek érzem magam.	1	2	3	4
36. Elégedett vagyok.	1	2	3	4
37. Lényegtelen dolgok is sokáig foglalkoztatnak és nem hagynak nyugodni.	1	2	3	4
38. A csalódások annyira megviselnek, hogy nem tudom kiverni őket a fejemből.	1	2	3	4
39. Kiegyensúlyozott vagyok.	1	2	3	4
40. Feszült lelkiállapotba jutok és izgatott leszek, ha az utóbbi időszak gondjaira, bajaira gondolok.	1	2	3	4

1. Név: _____
2. Életkor (években): _____
3. Műveltségi szint (legutolsó megszerzett diploma vagy aktuális iskolai szint): _____
4. Melyik nyelv az anyanyelve? Ha két vagy több nyelvvel nőtt fel, kérem nevezze meg mindezeket!
5. Ismer-e egy második nyelvet?

IGEN a második nyelvem a _____.

NEM

6. Ha a 5-ös kérdésre IGEN-nel felelt, kérjük adja meg azt a pontos időpontot, amikor a második nyelvét elkezdte használni a következő helyzetekben (írja oda a megfelelő kort minden helyzethez).

Otthon: _____
Az iskolában: _____
Azután, hogy megérkeztünk a második nyelvet használó országba _____

7. Tüntesse fel a listán az összes idegen nyelvet, amit tud, a legjobban ismerttől a legkevésbé ismertig. Osztályozza a nyelvtudását mindegyik nyelven a következő aspektusok szerint. Kérjük, hogy az alább felsorolt skála alapján osztályozza önmagát (írja be a táblázatba a számot):

Nagyon gyenge: 1 Gyenge: 2 Közepes: 3 Működőképes: 4 Jó: 5 Nagyon jó: 6
Anyanyelvi szint: 7

	Olvasási készség	Íráskészség	Beszédkészség	Megértési készség
MAGYAR				
SZERB				

8. Kérjük írja be a táblázatba, hogy mikor volt először kitéve az idegen nyelvek hatásainak (a beszédet, olvasást, írást illetően), valamint térjen ki arra is, hogy hány évet töltött el az adott nyelv tanulásával.

Nyelv	Hány éves volt, amikor először ki lett téve a nyelv hatásának			A tanulás hossza évek számában
	beszéd	olvasás	írás	
MAGYAR				
SZERB				

9. Becsülje fel (százalékokban), hogy naponta milyen gyakran használja az anyanyelvét és milyen gyakran az idegennyelvét (az összes mindennapi tevékenységeit figyelembe véve keretezze be a legmegfelelőbbet):

Anyanyelv - MAGYAR:	<25%	25%	50%	75%	100%
Második nyelv - SZERB:	<25%	25%	50%	75%	100%
Más nyelvek:	<25%	25%	50%	75%	100%

(konkrétan mely nyelvek: _____)

Kérjük, karikázza be azokat a szavakat, amelyeknek a jelentését nem ismeri!
Az üres helyekre pedig írja be, hogy Ön szerint mennyire pozitívak vagy negatívak a szavak a következő skálát használva:

- 1- nagyon negatív
2 – közepesen negatív
3 – kicsit negatív
4 – semleges (se nem pozitív, se nem negatív)
5- kicsit pozitív
6 – közepesen pozitív
7 – nagyon pozitív

AGRESIJA		BEZBRIŽNOST		BRZINA	
DUG		BLAGOSTANJE		DOKAZ	
GUBITAK		ČISTOTA		IZUZETAK	
IZDAJA		DOBRODUŠNOST		MAČ	
MUČENJE		LJUBAZNOST		NAVIKA	
NEPOŠTOVANJE		NESEBIČNOST		OBAVEZA	
NEPRAVDA		OLAKŠANJE		OCENA	
NERVOZA		NEŽNOST		OPSTANAK	
NESREĆA		PRAZNIK		OTPOR	
NEUSPEH		SAVRŠENSTVO		POPRAVLJANJE	
OPASNOST		SIGURNOST		PUBERTET	
POVREDA		SLOBODA		STRUJA	
PRELJUBA		RAZUMEVANJE		SUDIJA	
RASKID		SMIRENOST		SUPROTSTAVLJANJE	
RAT		TOPLINA		VEST	
SIROMAŠTVO		UDOBNOST		VLAST	
ŠAMAR		UMILJATOST		ZAKON	
TUČA		UŽIVANJE		ZIMA	

ERŐSZAK		GONDTALANSÁG		GYORSASÁG	
ADÓSSÁG		JÓLÉT		BIZONYÍTÉK	
VESZTESÉG		TISZTASÁG		KIVÉTEL	
ÁRULÁS		JÓLELKŰSÉG		KARD	
KÍNZÁS		KEDVESSÉG		SZOKÁS	
TISZTELETLENSÉG		ÖNZETLENSÉG		KÖTELEZETTSÉG	
IGAZSÁGTALANSÁG		MEGKÖNNYEBBÜLÉS		OSZTÁLYZAT	
IDEGESSÉG		GYENGÉDSÉG		FENNMARADÁS	
BALESET		ÜNNEP		ELLENÁLLÁS	
SIKERTELENSÉG		TÖKÉLY		JAVÍTÁS	
VESZÉLY		BIZTONSÁG		KAMASZKOR	
SÉRÜLÉS		SZABADSÁG		ÁRAM	
MEGCSALÁS		MEGÉRTÉS		BÍRÓ	
SZAKÍTÁS		NYUGALOM		ELLENKEZÉS	
HÁBORÚ		MELEGSÉG		HÍR	
SZEGÉNYISÉG		KÉNYELEM		HATALOM	
POFON		ÉDESSÉG		TÖRVÉNY	
VEREKEDÉS		ÉLVEZET		TÉL	

2. A konnotatív differenciál skála változatai:

Konnotatív differenciál – egyes változat, magyar nyelvű

JELIGE/NÉV:

NEM:

KOR:

FOGLALKOZÁS:

ANYANYELV:

NYELV1:

NYELV2:

NYELV3:

NYELVEK, AMELYEKET MÉG MEGTANULT:

NYELVEK, AMELYEKET HASZNÁL:

NYELVEK, AMELYEKET BESZÉL:

ANYUKÁJA NYELVE:

APUKÁJA NYELVE:

NAGYSZÜLŐK NYELVE:

KULTURÁLIS IDENTITÁS: MAGYAR SZERB KEVERT MÁS: _____

1. HÁNY ÉVES KORÁBAN KEZDTE EL TANULNI EZEKET A NYELVEKET?

KÉRJÜK, A NYELVTANULÁS KEZDETÉT TŰNTESSE FEL MINDEN EGYES NYELVNÉL KÜLÖN-KÜLÖN!

MAGYAR: _____ SZERB: _____ ANGOL: _____ NÉMET: _____

3. TŰNTESSEN FEL MINDEN NYELVET, AMELYET MÉG HASZNÁL AZ ANYANYELVÉN KÍVÜL ÉS VÁlassza ki az alábbiak közül, hogy hogyan tanulta meg őket:

a) természetes környezet (iskolán, tantermen, oktatáson kívüli, pl. család)

b) kevert környezet (tantermi, iskolai, oktatási + természetes, pl. család)

c) oktatáson keresztül (iskolai, tantermi környezet)

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

4. HOGYAN OSZTÁLYOZNÁ NYELVTUDÁSÁNAK SZINTJÉT MINDEN EGYES NYELVBEN?

a) minimális c) közepes

b) alacsony d) magas

e) maximális

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

5. MILYEN GYAKRAN HASZNÁLJA EZEKET A NYELVEKET?

a) évente (vagy kevesebbszer)

c) hetente

b) havonta

d) naponta

e) egész nap

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

7. MELYIK NYELVÉN SZERET A LEGJOBBAN BESZÉLNI ÉRZELMEIRŐL?

8. HA ÖSSZEHASONLÍTTJA ANYANYELVÉT A TÖBBI ÖN ÁLTAL HASZNÁLT NYELVVEL, MILYEN KÜLÖNBSÉGEKET VÉL FELFEDEZNI AZOKBAN A HELYZETEKBN, AMIKOR ÉRZELMEIRŐL KELL BESZÉLNIÉ?

9. MILYEN GYAKRAN FEJEZI KI ÉRZELMEIT ANYANYELVÉN ÉS MILYEN GYAKRAN EGY MÁSIK NYELVEN?

a) évente (vagy kevesebbszer)

c) hetente

b) havonta

d) naponta

e) egész nap

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

10. VÉLEMÉNYE SZERINT LÉTEZIK-E KÜLÖNBSÉG AZ ÖN ÁLTAL BESZÉLT NYELVEK KÖZÖTT AZ ÉRZELMEK KIFEJEZÉSÉNEK SZINTJÉBEN?

MINŐSÉGILEG JOBB _____ NYELVE(KE)N.

ERŐSSÉGBEN ÉS PONTOSSÁGBAN JOBB _____ NYELVE(KE)N.

11. VAN-E OLYAN ÉRZELEM, AMELYET SZÍVESEBBEN FEJEZ KI EGY MÁSIK NYELVEN (AMI NEM AZ ANYANYELVE)?

HA IGEN, MILYEN NYELVEN ÉS MELY ÉRZELMEKET?

12. MÁS SZEMÉLYNEK ÉRZI-E ÖNMAGÁT, AMIKOR AZ ELSŐ (ANYANYELVÉN) ÉS A MÁSODIK NYELVÉN BESZÉL?

13. MELYIK NYELV(EK)EN SZERET A LEGJOBBAN (AZ ÜRES HELYRE ÍRJA BE A NYELVET):

ÖNMAGÁRÓL GONDOLKODNI _____

ROMANTIKUS ÉRZELMEKET KIFEJEZNI _____

KÁROMKODNI/FRUSZTRÁCIÓT KIFEJEZNI _____

HARAGOT KIFEJEZNI _____

ÖRÖMÖT KIFEJEZNI _____

IMÁDKOZNI: _____

GONDOLATBAN SZÁMOLNI _____

CUKKOLNI VALAKIT _____

SZARKASZTIKUS, ELLENSÉGES LENNI _____

VICCEKET MESÉLNI, HALLGATNI _____

FÉLELMET KIFEJEZNI _____

NEVETSÉGES SZEMÉLYES ÉLMÉNYEKRŐL MESÉLNI _____

ÉNEKELNI _____

BARÁTOKKAL BESZÉLGETNI _____

CSALÁDTAGOKKAL BESZÉLGETNI _____

SZOMORÚSÁGOT KIFEJEZNI _____

Ennek a kutatásnak az a célja, hogy megállapítsa miként viszonyulnak különböző személyek egyes szavakhoz.

Azt szeretnénk megtudni, hogy mi a te személyes, szubjektív véleményed a nyomtatottal írott fővekről.

Véleményed kinyilvánításához a szó alatt látható melléknévpárokat használd úgy, hogy minden egyes párnál azt a számot karikázd be, amely a legjobban kifejezi a kapcsolat erősségét a melléknév és az osztályozott főnév között.

A szabály az, hogy minél szorosabb a viszony a melléknév és a főnév között, annál nagyobb számot karikázz be!

Ha a nullát választod, ez azt jelenti, hogy a melléknévpár két ellentétes jelentéséhez ugyanolyan erősen kapcsolódik a főnév.

A számok jelentése pl. a kellemes – kellemetlen skálánál:

-3 – nagyon kellemetlen

-2 – eléggé kellemetlen

-1 – kissé kellemetlen

0 – egyformán kellemes és kellemetlen

1 – kissé kellemes

2 – eléggé kellemes

3 – nagyon kellemes

Példa a fogalom osztályozására – minden skálánál egy számot kell választani, majd a következő skálával folytatni:

ALMA

MEGHATÁROZOTT	<input checked="" type="checkbox"/>	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	<input checked="" type="checkbox"/>	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	<input checked="" type="checkbox"/>	-1	-2	-3	GYENGE

Nem minden esetben lesz könnyű kapcsolatba hozni a melléknévpárokat és a főnevet. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy segítséget nyújthat, ha az első benyomásodra figyelsz és gyorsan dolgozol.

Minden melléknévpárnál egy számot karikázz be (tehát egy főnév esetében 15 skálára adsz választ)!

A feladatlap kitöltése után kérjük ellenőrizd, hogy nem felejtetted-e ki a választ valahol! Köszönjük közreműködésedet!

1. ERŐSZAK

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

2. ÖNFELÁLDOZÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

3. CIPŐSSZEKRÉNY

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

4. ERŐFESZÍTÉS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

5. NEVETÉS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

6. MAGÁNY

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

7. JÓKEDV

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

8. HÁZIKÓ

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

9. FÉLTÉKENYSÉG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

10. TARTOZÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

11. BIZONYÍTÉK

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

12. ÉLVEZET

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

13. MEGCSALÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

14. FÁJDALOM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

15. SZOKÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

16. SIKER

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

17. HÁLA

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

18. TÖRVÉNY

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

19. KÍNZÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

20. FASOR

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

21. SZERELEM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

22. KÁR

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

23. HÁBORÚ

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

24. KANNA

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

25. ÜNNEP

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

26. TALÁLÓSKÉRDÉS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

27. NAGYLELKŰSÉG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

Kérjük ellenőrizd, hogy nem felejtetted-e ki a választ valahol!

Köszönjük a közreműködést!

JELIGE/NÉV:

NEM:

KOR:

FOGLALKOZÁS:

ANYANYELV:

NYELV1:

NYELV2:

NYELV3:

NYELVEK, AMELYEKET MÉG MEGTANULT:

NYELVEK, AMELYEKET HASZNÁL:

NYELVEK, AMELYEKET BESZÉL:

ANYUKÁJA NYELVE:

APUKÁJA NYELVE:

NAGYSZÜLŐK NYELVE:

KULTURÁLIS IDENTITÁS: MAGYAR SZERB KEVERT MÁS: _____

1. HÁNY ÉVES KORÁBAN KEZDTE EL TANULNI EZEKET A NYELVEKET?

KÉRJÜK, A NYELVTANULÁS KEZDETÉT TÜNTESSE FEL MINDEN EGYES NYELVNÉL KÜLÖN-KÜLÖN!

MAGYAR: _____ SZERB: _____ ANGOL: _____ NÉMET: _____

3. TÜNTESSEN FEL MINDEN NYELVET, AMELYET MÉG HASZNÁL AZ ANYANYELVÉN KÍVÜL ÉS VÁlassza ki az alábbiak közül, hogy hogyan tanulta meg őket:

a) természetes környezet (iskolán, tantermen, oktatáson kívüli, pl. család)

b) kevert környezet (tantermi, iskolai, oktatási + természetes, pl. család)

c) oktatáson keresztül (iskolai, tantermi környezet)

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

4. HOGYAN OSZTÁLYOZNÁ NYELVTUDÁSÁNAK SZINTJÉT MINDEN EGYES NYELVBEN?

a) minimális c) közepes

b) alacsony d) magas

e) maximális

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

5. MILYEN GYAKRAN HASZNÁLJA EZEKET A NYELVEKET?

a) évente (vagy kevesebbszer)

c) hetente

b) havonta

d) naponta

e) egész nap

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

7. MELYIK NYELVÉN SZERET A LEGJOBBAN BESZÉLNI ÉRZELMEIRŐL?

8. HA ÖSSZEHASONLÍTTA ANYANYELVÉT A TÖBBI ÖN ÁLTAL HASZNÁLT NYELVVEL, MILYEN KÜLÖNBSÉGEKET VÉL FELFEDEZNI AZOKBAN A HELYZETEBEN, AMIKOR ÉRZELMEIRŐL KELL BESZÉLNIÉ?

9. MILYEN GYAKRAN FEJEZI KI ÉRZELMEIT ANYANYELVÉN ÉS MILYEN GYAKRAN EGY MÁSIK NYELVEN?

a) évente (vagy kevesebbszer)

c) hetente

b) havonta

d) naponta

e) egész nap

ANYANYELV: _____ NYELV1: _____ NYELV2: _____ NYELV3: _____

10. VÉLEMÉNYE SZERINT LÉTEZIK-E KÜLÖNBSÉG AZ ÖN ÁLTAL BESZÉLT NYELVEK KÖZÖTT AZ ÉRZELMEK KIFEJEZÉSÉNEK SZINTJÉBEN?

MINŐSÉGILEG JOBB _____ NYELVE(KE)N.

ERŐSSÉGBEN ÉS PONTOSSÁGBAN JOBB _____ NYELVE(KE)N.

11. VAN-E OLYAN ÉRZELEM, AMELYET SZÍVESEBBEN FEJEZ KI EGY MÁSIK NYELVEN (AMI NEM AZ ANYANYELVE)?

HA IGEN, MILYEN NYELVEN ÉS MELY ÉRZELMEKET?

12. MÁS SZEMÉLYNEK ÉRZI-E ÖNMAGÁT, AMIKOR AZ ELSŐ (ANYANYELVÉN) ÉS A MÁSDIK NYELVÉN BESZÉL?

13. MELYIK NYELV(EK)EN SZERET A LEGJOBBAN (AZ ÜRES HELYRE ÍRJA BE A NYELVET):

ÖNMAGÁRÓL GONDOLKODNI _____

ROMANTIKUS ÉRZELMEKET KIFEJEZNI _____

KÁROMKODNI/FRUSZTRÁCIÓT KIFEJEZNI _____

HARAGOT KIFEJEZNI _____

ÖRÖMÖT KIFEJEZNI _____

IMÁDKOZNI _____

GONDOLATBAN SZÁMOLNI _____

CUKKOLNI VALAKIT _____

SZARKASZTIKUS, ELLENSÉGES LENNI _____

VICCEKET MESÉLNI, HALLGATNI _____

FÉLELMET KIFEJEZNI _____

NEVETSÉGES SZEMÉLYES ÉLMÉNYEKRŐL MESÉLNI _____

ÉNEKELNI _____

BARÁTOKKAL BESZÉLGETNI _____

CSALÁDTAGOKKAL BESZÉLGETNI _____

SZOMORÚSÁGOT KIFEJEZNI _____

Ennek a kutatásnak az a célja, hogy megállapítsa miként viszonyulnak különböző személyek egyes szavakhoz.

Azt szeretnénk megtudni, hogy mi a te személyes, szubjektív véleményed a nyomtatottal írott főnevekről.

Véleményed kinyilvánításához a szó alatt látható melléknévpárokot használd úgy, hogy minden egyes párnál azt a számot karikázd be, amely a legjobban kifejezi a kapcsolat erősségét a melléknév és az osztályozott főnév között.

A szabály az, hogy minél szorosabb a viszony a melléknév és a főnév között, annál nagyobb számot karikázz be!

Ha a nullát választod, ez azt jelenti, hogy a melléknévpár két ellentétes jelentéséhez ugyanolyan erősen kapcsolódik a főnév.

A számok jelentése pl. a kellemes – kellemetlen skálánál:

-3 – nagyon kellemetlen

-2 – eléggé kellemetlen

-1 – kissé kellemetlen

0 – egyformán kellemes és kellemetlen

1 – kissé kellemes

2 – eléggé kellemes

3 – nagyon kellemes

Példa a fogalom osztályozására – minden skálánál egy számot kell választani, majd a következő skálával folytatni:

ALMA

MEGHATÁROZOTT	<input checked="" type="checkbox"/>	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	<input checked="" type="checkbox"/> 0	1	2	<input checked="" type="checkbox"/> 3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	<input checked="" type="checkbox"/> 0	-1	-2	-3	GYENGE

Nem minden esetben lesz könnyű kapcsolatba hozni a melléknévpárokat és a főnevet. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy segítséget nyújthat, ha az első benyomásodra figyelsz és gyorsan dolgozol.

Minden melléknévpárnál egy számot karikázz be (tehát egy főnév esetében 15 skálára adsz választ)!

A feladatlap kitöltése után kérjük ellenőrizd, hogy nem felejtetted-e ki a választ valahol! Köszönjük közreműködésedet!

1. GONDTALANSÁG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

2. SZOMORÚSÁG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

3. ÁRULÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

4. PÁZSIT

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

5. VILÁGÚR

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

6. CSÓK

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

7. MEGÉRTÉS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

8. IDEGESSÉG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELTEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELTEN

9. MOTOR

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

10. KUDARC

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

11. VESZÉLY

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

12. JÓLÉT

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

13. KÖTELEZETTSÉG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

14. BÍRÓ

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

15. SZAKÍTÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

16. KIKAPCSOLÓDÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

17. FÉLELEM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

18. HÍR

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

19. MELEGSÉG

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

20. ELVÁLÁS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

21. KÉNYELEM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

22. ÖLELÉS

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

23. SZÜKSÉGLET

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

24. DŰH

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

25. FOLYOSÓ

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

26. ÁRAM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

27. ÖRÖM

MEGHATÁROZOTT	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGHATÁROZATLAN
ÉRTHETETLEN	-3	-2	-1	0	1	2	3	ÉRTHETŐ
ERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	GYENGE
FÖLÉRENDELTELT	3	2	1	0	-1	-2	-3	ALÁRENDELTELT
ZAVAROS	-3	-2	-1	0	1	2	3	VILÁGOS
MOTIVÁLÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	AMOTIVÁLÓ
ROSSZ	-3	-2	-1	0	1	2	3	JÓ
ISMERŐS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ISMERETLEN
HANGSÚLYOS	3	2	1	0	-1	-2	-3	ÉSZREVÉTELLEN
NEGATÍV	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITÍV
KELLEMES	3	2	1	0	-1	-2	-3	KELLEMETLEN
UTÁLATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KEDVES
MEGMAGYARÁZHATÓ	3	2	1	0	-1	-2	-3	MEGMAGYARÁZHATATLAN
NEMKÍVÁNATOS	-3	-2	-1	0	1	2	3	KÍVÁNATOS
LÉNYEGES	3	2	1	0	-1	-2	-3	LÉNYEGTELEN

Kérjük ellenőrizd, hogy nem felejtetted-e ki a választ valahol!

Köszönjük a közreműködést!

ŠIFRA/IME:

POL:

STAROST:

ZANIMANJE:

MATERNJI JEZIK:

JEZIK1:

JEZIK2:

JEZIK3:

KOJE JEZIKE KORISTIŠ U SVAKODNEVNOM GOVORU:

JEZIK TVOJE MAJKE:

JEZIK TVOG OCA:

JEZIK TVOJE BAKE I DEKE:

KULTURALNI IDENTITET: SRPSKI MAĐARSKI MEŠANO DRUGO: _____

1. SA KOLIKO GODINA SI POČEO DA UČIŠ OVE JEZIKE?

MOLIM TE NAVEDI ZA SVAKI JEZIK POSEBNO KADA SI POČEO DA GA UČIŠ!

SRPSKI: _____ MAĐARSKI: _____ ENGLNESKI: _____ NEMAČKI: _____

3. NAVEDI SVE JEZIKE KOJE KORISTIŠ PORED MATERNJEG JEZIKA I NAPIŠI NA LINIJU KAKO SI IH NAUČIO

a) prirodno okruženje (u porodici, van škole i u učionice)

b) mešano okruženje (učionica, škola, obrazovane + prirodno, npr. porodica)

c) obrazovanje (školsko okruženje, učionica)

MATERNJI JEZIK: _____ JEZIK1: _____ JEZIK2: _____ JEZIK3: _____

4. KAKO BI OCENIO NIVO SVOG ZNANJA NA SVIM JEZICIMA POJEDINAČNO?

a) minimalno c) srednje

b) nisko d) visoko

e) maksimalno

MATERNJI JEZIK: _____ JEZIK1: _____ JEZIK2: _____ JEZIK3: _____

5. KOLIKO ČESTO KORISTIŠ OVE JEZIKE?

a) godišnje (ili rede) c) nedeljno

b) mesečno d) svakog dana

e) ceo dan

MATERNJI JEZIK: _____ JEZIK1: _____ JEZIK2: _____ JEZIK3: _____

7. NA KOM JEZIKU VOLIŠ NAJVIŠE DA GOVORIŠ O OSEĆANJIMA?

8. AKO UPOREDIŠ SVOJ MATERNJI JEZIK SA DRUGIM JEZICIMA KOJE JOŠ KORISTIŠ, KAKVE RAZLIKE UOČAVAŠ U ONIM SITUACIJAMA KADA TREBA DA GOVORIŠ O SVOJIM OSEĆANJIMA?

9. KOLIKO ČESTO GOVORIŠ O SVOJIM OSEĆANJIMA NA MATERNJEM, A KOLIKO ČESTO NA NEKOM DRUGOM JEZIKU?

a) godišnje (ili rede) c) nedeljno

b) mesečno d) svakog dana

e) ceo dan

MATERNJI JEZIK: _____ JEZIK1: _____ JEZIK2: _____ JEZIK3: _____

10. PO TVOM MIŠLJENJU POSTOJI LI RAZLIKA IZMEĐU JEZIKA KOJE TI KORISTIŠ NA NIVOU IZRAŽAVANJA EMOCIJA?

KVALITET JE BOLJI NA _____ JEZICI(CIMA)KU.

JAKINA I TAČNOST JE BOLJA NA _____ JEZICI(CIMA)KU.

11. DA LI POSTOJI OSEĆANJE KOJE RADIJE IZRAŽAVAŠ NA NEKOM DRUGOM JEZIKU, A NE NA TVOM MATERNJEM?

AKO DA, KOJE JE TO JEZIK I KOJA EMOCIJA?

12. DA LI SE OSEĆAŠ KAO DRUGA OSOBA KADA PRIČAŠ NA MATERNJEM I NA NEKOM DRUGOM JEZIKU?

13. NA KOM JEZI(CIMA)KU VOLIŠ NAJVIŠE (NA PRAZNA MESTA UPIŠI JEZIK):

DA RAZMIŠLJAŠ O SEBI _____

DA IZRAŽAVAŠ ROMANTIČNA OSEĆANJA: _____

DA PSUJEŠ I IZRAŽAVAŠ FRUSTRACIJU _____

DA IZRAZIŠ LJUTNJU _____

DA IZRAZIŠ RADOST _____

DA SE MOLIŠ _____

DA BROJIŠ U SEBI _____

DA ZADIRKUJEŠ NEKOG _____

DA BUDEŠ SARKASTIČAN I NAPADAN _____

DA PRIČAŠ I SLUŠAŠ VICEVE _____

DA IZRAZIŠ STRAH _____

DA PRIČAŠ O LIČNIM SMEŠNIM DOŽIVLJAJIMA _____

DA PEVAŠ _____

DA PRIČAŠ SA DRUGOVIMA: _____

DA PRIČAŠ SA ČLANOVIMA PORODICE _____

DA IZRAZIŠ TUGU _____

Cilj ovog istraživanja je da saznamo kako se pojedinci odnose prema različitim rečima.

Želeli bismo saznati tvoje lično, subjektivno mišljenje o imenicama koje su pisane štampanim slovima.

Da bi izrazio svoje mišljenje, koristi parove prideva tako da kod svakog para zaokružiš jedan broj – onaj koji najbolje prikazuje jačinu veze između prideva i ocenjivane imenice.

Pravilo je da što je veza jača između imenice i prideva, to veći broj trebaš da zaokružiš!

Biranje nule znači da je imenica povezana jednako jako sa oba opozitna kraja para prideva.

Značenje brojeva je npr. Kod skale prijatno - neprijatno:

-3 – veoma neprijatno

-2 – dosta neprijatno

-1 – malo neprijatno

0 – jednako prijatno i neprijatno

1 – malo prijatno

2 – dosta prijatno

3 – veoma prijatno

Primer za ocenjivanje pojma – kod svake skale odaberi jedan broj, pa nastavi sa sledećom skalom:

JABUKA

ODREĐENO	<input checked="" type="checkbox"/>	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	<input checked="" type="checkbox"/>	1	2	<input checked="" type="checkbox"/>	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	<input checked="" type="checkbox"/>	-1	-2	-3	SLABO

Neće biti lako u svakom slučaju dovesti u vezu parove prideva i imenicu. Iskustvo međutim pokazuje da može da ti pomogne ako obratiš pažnju na svoj prvi utisak i radiš brzo.

Kod svake skale prideva zaokruži jedan broj (znači za jednu imenicu daješ odgovore na 15 skala)!

Kada završiš sa ispunjavanjem, molimo te da proveriš da li si možda izostavio negde odgovor! Zahvaljujemo ti se na saradnji!

1. AGRESIJA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

2. SAMOŽRTVOVANJE

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

3. CIPELARNIK

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

4. NAPOR

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

5. SMEJANJE

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

6. SAMOĆA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

7. RADOST

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

8. KUĆICA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

9. LJUBOMORA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

10. DUG

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

11. DOKAZ

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

12. UŽIVANJE

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

13. PRELJUBA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

14. BOL

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

15. NAVIKA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

16. USPEH

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

17. ZAHVALNOST

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

18. ZAKON

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

19. MUČENJE

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

20. DRVORED

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

21. LJUBAV

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

22. ŠTETA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

23. RAT

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

24. KANTA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

25. PRAZNIK

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

26. ZAGONETKA

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

27. VELIKODUŠNOST

ODREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEODREĐENO
NERAZUMLJIVO	-3	-2	-1	0	1	2	3	RAZUMLJIVO
JAKO	3	2	1	0	-1	-2	-3	SLABO
NADREĐENO	3	2	1	0	-1	-2	-3	PODREĐENO
NEJASNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	JASNO
MOTIVIŠUĆE	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEMOTIVIŠUĆE
LOŠE	-3	-2	-1	0	1	2	3	DOBRO
POZNATO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPOZNATO
UPEČATLJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEUPEČATLJIVO
NEGATIVNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POZITIVNO
PRIJATNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEPRIJATNO
MRSKO	-3	-2	-1	0	1	2	3	DRAGO
OBJAŠNJIVO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEOBJAŠNJIVO
NEPOŽELJNO	-3	-2	-1	0	1	2	3	POŽELJNO
BITNO	3	2	1	0	-1	-2	-3	NEBITNO

Molim te proveri da li si slučajno izostavio neki odgovor!

Hvala puno na saradnji!