

Kultúra és nyelvoktatás

felmérés középiskolai tanulók célnyelvi
civilizációs ismereteiről

KRD 129

NYILATKOZAT

Alulírott
a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának hallgatója ezennel büntetőjogi
felelősségem tudatában nyilatkozom és aláírással igazolom, hogy

.....
.....
című dolgozatom saját, önálló munkám; az abban hivatkozott nyomtatott és
elektronikus szakirodalom felhasználása a szerzői jogok nemzetközi szabályainak
megfelelően készült.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom plágiumnak számít:

- szó szerinti idézet közlése idézőjel és hivatkozás megjelölése nélkül;
- tartalmi idézet hivatkozás megjelölése nélkül;
- más szerző publikált gondolatainak saját gondolatként való feltüntetése esetén.

Alulírott kijelentem, hogy a plágium fogalmát megismertem. Tudomásul veszem,
hogy plágium esetén dolgozatom visszautasításra kerül.

Debrecen,év hó nap

.....
aláírás

Rezümé

Talán mindenkivel előfordult már, hogy kellemetlen helyzetbe került külföldön. Ez lehet egy egyszerű félreértésből származó kellemetlen szituáció, egy „balul” sikerült mondat vagy „csupán” némi (magyar ember számára) szokatlan szokásból eredő kellemetlen érzés. Az előbb felsorolt helyzetek egytől-egyig megtörténhetnek velünk, mikor egy idegen országba utazunk. Ezt, illetve az ezeket a szituációkat kiváltó jelenséget nevezzük kulturális sokknak. Azonban erre is előre fel lehet készülni. Amennyiben tudatos utazók („turisták”) és nem csupán „túlélők” vagyunk. Még könnyebb a helyzetünk, ha a célnyelvi kultúra „állampolgáraivá” válunk.

A fent felsorolt elemek az akkulturációs folyamat egy-egy lépcsőfokát jelölik. Annak a folyamatnak az állomásait, amelynek teljesítésével szinte észrevétlenül elsajátítjuk egy idegen ország kulturális szokásait, megismerjük a benne élők mindennapjait és megtanuljuk az általuk beszélt nyelvet is. E tudással a birtokunkban pedig magabiztos utazókká és „homo interculturalis”-okká válhatunk.

Dolgozatomban egy kutatás eredményeit szeretném bemutatni, mely során angol nyelvet tanuló középiskolás diákok angol nyelvtudását, célnyelvi civilizációs, kulturális ismereteit és az angol kultúra megismerésével kapcsolatos motivációit vizsgáltam. A kapott eredmények bemutatásával szeretnék képet adni négy iskola, összesen 166 tanulójának fent említett tudásáról és az elemzés során rávilágítani e terület (a kultúra) oktatásban való felhasználásának fontosságára.

Abstract

It might have happened to everyone who has ever been abroad that s/he gained some really bad experience in the visited country which was caused by a strange situation. This could have been a coincidence, a misunderstood sentence or an unpleasant feeling caused by an unusual habit (for a Hungarian) or tradition. These things could always happen to us when we go abroad. The phenomenon that induces these issues is culture shock. However, we can prepare and be prepared for them if we are conscious travelers (“tourists”) and not only “survivors.” The situation is much easier to be solved if we can become the “citizens” of another culture.

All the expressions listed above in quotation marks are the so-called “steps” of a process named acculturation. The process of discovering and learning of a culture of a foreign country and beside these, the habits and language of those people who live there. This way we can become conscious travelers and “homo interculturalis.”

In this study, I present the results of a research project that was intended to explore the relationship between the language proficiency level, the knowledge of the target-culture and the motivation related to the attitude toward learning about “new cultures” of 166 secondary school students in 4 different schools. With the help of the results I intend to gain an overview of the knowledge of the students and also highlight the importance of teaching cultural topics in secondary foreign language classes.

Tartalomjegyzék

1. fejezet	7
1.1: Bevezetés.....	7
1.2: A kulcsfogalmakról	9
1.3: „A szabályozás jelenlegi eszközei”	13
1.4: Az akkulturáció folyamata.....	17
1.5: Néhány korábbi kutatás.....	18
2. fejezet: A kutatás	21
2.1: A kutatási kérdések	21
2.2: A résztvevők	21
2.3: Az adatgyűjtés eszközei.....	23
2.4: A felmérés lebonyolítása.....	24
2.5: Az eredmények.....	26
3. fejezet: Összegzés: tanulságok, következtetések	44
Irodalom.....	49
Függelék.....	51

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom Mindazoknak, akiknek a segítségével ez a kutatás és annak eredményeit tartalmazó dolgozat nem készülhetett volna el. Köszönöm a felmérésben részt vett iskolák nyelvtanárainak és igazgatóinak, hogy segítették a munkámat. Köztük név szerint szeretném említeni Papp Etelka tanárnőt (a püspökladányi Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium angol tanárát), Badar Ildikót (a derecskei I. Rákóczi György Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium nyelvtanárát), Pallás Györgyöt (a debreceni Bethlen Gábor Közgazdasági Szakközépiskola igazgatóját) és Dr. Bálintné Lipták Csillát (a Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumának angol tanárát) és köszönet a kollégáiknak is, akik egy-egy tanítási órát „áldoztak fel” azért, hogy diákjaik a kérdőíveket teljes egészében, nyugodtan kitölthessék.

Továbbá köszönet illeti meg a Debreceni Egyetem Angol-Amerikai Intézetének oktatóit, név szerint Dr. Borus Györgyöt és Dr. Simon Zoltánt, hogy segítettek az angol országok célnyelvi kulturális ismereteit mérő tesztek összeállításában. Dr. Mónos Katalin tanárnőnek az interkulturális kommunikatív kompetenciával kapcsolatos szakirodalmat és a kultúrával, valamint azzal kapcsolatos rész megírásához nyújtott kiváló útmutatásait.

Szeretném megköszönni a kutatásban részt vett mind a 166 középiskolásnak, hogy kitöltötték a teszteket és válaszaikkal segítették a kutatás sikeres kimenetelét.

Végül pedig Dr. Csépes Ildikónak, témavezetőmnek, aki mindig tudta, hogy mikor kell dicsérni, lelkesíteni vagy éppen noszogatni engem ahhoz, hogy ez a dolgozat jelen formájában megszülethessen. Köszönöm Tanárnő eddigi felbecsülhetetlen segítségét, kitartó odaadását és nagyszerű tanácsait.

1. fejezet

1.1 Bevezetés

A nyelvtanulás során a közoktatásban résztvevő tanulók ritkán találkoznak az általuk tanult idegen nyelv kulturális kötődéseivel. Egy nyelvvóra legtöbbször az előre betervezett tanterv kereteit és irányzékeit/útmutatásait gondosan betartó, főként a nyelvi készségeket (olvasott és hallott szöveg értése, írás, valamint beszédkésztség) helyezi központba és ritkán kínál kellő mennyiségű és minőségű információt az adott nyelven beszélő népek vagy népcsoportok kultúrájáról, szokásairól, mindennapjairól. Bizonyára mindenki tudna példát hozni ún. kulturális incidensekről, koccanásokról, amelyek többnyire félreértésekből, meg nem értésekből, illetve különböző nyelvtani problémákból (pl. köztes nyelv alkalmazása különböző beszédhelyzetekben: „magyarosított angol”) adódnak. A pontos megértéshez, gondolataink közvetítéséhez és az adott nyelvet (esetünkben az angolt) anyanyelvi szinten beszélővel való pontos társalgáshoz, beszélgetéshez (és nem beszédhez) szükségünk van egyfajta tudatos nyelvhasználói szint eléréséhez. Ehhez elengedhetetlen az adott ország kultúrájával való megismerkedés folyamata.

Persze ehhez elengedhetetlenül szükséges a kultúra szó – és a későbbiekben általam részletesebben is taglalásra kerülő interkulturális kommunikáció, illetve interkulturális kommunikatív kompetencia fogalmának – leszűkítése és témánkhoz illesztése. A dolgozatom második részében bemutatandó kutatásnak is ez adta meg a kiinduló pontját. Leendő nyelvtanárként számos alkalommal felvetődött bennem a kérdés, hogy vajon mennyire hatásos a hazai nyelvoktatás és, hogy az oktatás során használt nyelvkönyvek vajon elegendő tudással ruházzák-e fel a magyar nyelvtanulókat. Az, hogy a nyelvkönyvek nagy része nagyon is hasznos és használható, azt természetesen nem vitatom, hiszen magam is ismerem a kapható könyveket és nagyobb részüket használtam is eddigi nyelvtanulói és nyelvtanár gyakorlati pályafutásom során. Azonban felvetődött bennem egy másik kérdés is ennek az eszmefuttatásnak a továbbgondolása után. Vajon nem lenne-e még hatásosabb, ha az angol órákon az angol kultúráról is tanulnának, illetve egészen pontosan a jelenlegi mennyiségnél többet tanulnának a diákok? Ennek felderítése érdekében egy többlépcsős kutatás lebonyolítását tűztem ki célomul. Ennek első állomása valósult meg a 2012-es esztendőben és ennek az első fázisnak az eredményeit szeretném bemutatni jelen dolgozatomban. Ez az ún. első fázis négy középiskola tanulóinak nyelvtudását és az angol anyanyelvű országokkal kapcsolatos jelenlegi, meglévő ország-ismereti és kulturális tudását mérte. Mindezek mellett

pedig néhány egyéb hasznos adatot is szolgáltatott a tanulókkal kapcsolatban, azok nyelvtanulási és kultúra iránti érdeklődésüket is mérve. Ezekről bővebben a második fejezetben számolok be. Mielőtt azonban rátérnék magára a kutatásra és az abból származó eredmények kiértékelésére, szeretnék bevezetni néhány alapfogalmat, ami magát a felmérést is megalapozza, kicsit még érdekesebbé teszi.

Az első ilyen fogalom maga a kultúra. Alapvetően egy elég tágan értelmezhető és meglehetősen elvont fogalom vagy fogalmazhatok úgyis, hogy jelenség. Hiszen, ha jobban „megnézzük” a kultúra állandóan körbe vesz bennünket. Pontos definíció éppen ezért, véleményem szerint nem is adható rá. Hiszen annyi féle megfogalmazása, értelmezése lehet, ahány féle szemszögből szemléljük azt. Ha történelmi szemszögből próbálnám magyarázni, akkor koronként, történelmi korszakonként eltérő véleményt írnék. Beszélhetünk „elitkultúráról”, populáris kultúráról, nehezen vagy éppen könnyen „fogyasztható” kultúráról, underground kultúráról, ellenkultúráról vagy éppen szociális értelemben nézve: viselkedéskultúráról. Kérdés, hogy vajon mit és még inkább, hogy mikor tekintünk kultúrának? Holló Dorottya *Értsünk szót!* című könyvében (2008) a *Magyar Értelmező Kéziszótár* vonatkozó szócikkével kezdi a fogalom magyarázatát, amely így hangzik:

„**Kultúra** fn. 1. Az emberiség által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége. / A művelődésnek vmely területe, ill. vmely korszakban, vmely népnél való megnyilvánulása. Anyagi kultúra, görög kultúra / ritk. A civilizációval szembeállítva: szellemi javak, műveltség(i színvonal). 2. Vkinek művelt volta, műveltsége. Nincs zenei kultúrája. 3. Vminek kulturált volta. A viselkedés kultúrája. 4. Tud. / Termesztés, művelés. Növényi kultúrák. / Termesztett növényvel borított terület. / Biol. (Baktérium)tenyészet [lat]”
(Holló 2008, 13. old.)

A fenti szócikk első megfogalmazása áll a legközelebb a vizsgált témához, viszont nem tartalmaz információt az interkulturális kommunikációra vonatkozóan, hiszen a kultúra fogalmát nagy általánosságokban értve magyarázza. Maga Holló Dorottya is megjegyzi, hogy a szócikk igen általánosan fogalmaz, de egyúttal felhívja a figyelmet arra a tényre, miszerint a tárgykör meghatározása valóban nem egyszerű feladat, hiszen számos különféle értelmezéssel bír. Megjegyzem, véleményem szerint pontos definíciót alkotni éppen ezért képtelenség is volna, pontosítani, illetve egyes esetekben szűkíteni a szó értelmét viszont lehetséges. Holló Dorottya is erre törekszik könyvének vonatkozó fejezetében: hogy a kultúrát a nyelvoktatás rendszerében értelmezhető és felhasználható (integrálható) elemként vezesse be. Itt érkezünk el egy újabb fontos részhez, a nagybetűs és a kisbetűs kultúrához és a két megkülönböztető

vonás pontosabb értelmezéséhez. A szótár szócikke ugyanis nem tartalmazza az ide vonatkozó bővebb értelmezéseket a nagybetűs (néppel, népcsoporttal kapcsolatos közismereti tudnivalókat, mint például az építészet, irodalom, népszokások, stb.) és kisbetűs kultúra (a mindennapi életben bevett viselkedési szokások, társadalmi konvenciók) elemeinek definícióját. Holló Dorottya éppen ezért így próbálja meg definiálni a kultúra fogalmát, amely egyben az interkulturális kommunikáció lényegi szerepét is magában foglalja: „A kultúra a szocializációs folyamatban tanult közös értékek, ismeretek, viselkedési és kommunikációs minták, valamint attitűdök együttese, amelyek meghatározóak egy csoport tagjaira, és megkülönböztetik őket egy másik csoporttól” (Holló 2008, 15. o.). Ahhoz tehát, hogy megértsük más népek tagjait és képesek legyünk velük pontosan és akadályok, nyelvi interferenciák, valamint kulturális koccanások nélkül kommunikálni, elengedhetetlen a kultúra átfogóbb ismerete. Az ismeretszerzés legősibb és legjobb módja pedig a tanulás, melynek színtere az iskola. Itt kezd el igazán értelmet nyerni maga a felmérés is, amelyet a tavalyi évben végeztem el. Hiszen a tanulásnak is több lépcsője van. Beszélhetünk tapasztalati úton történő ismeretszerzésről is, de jelen esetünkben ez nem tűnhet a legjobb megoldásnak. Ha külföldre utazunk, tegyük fel, tapasztalatlanul, az ottani szokások teljes ismeretének hiányában (vagy minimális ismeretében), könnyen kerülhetünk kellemetlen helyzetekbe, amelyeket mi magunk idézhetünk elő. Olyan szituációkba, amelyeket jobb lett volna eleve elkerülni az által, hogy felkészülten, megfelelő ismeretekkel a birtokunkban érkezünk meg az adott országba. Van egy mondás, amely úgy szól, hogy jobb mások kárán okolnunk/tanulnunk, mint a sajátunkén. A kulturális ismeretek tanítása éppen ezért számíthat egy kiemelkedő területnek a jövőben. Az említett konfliktusos helyzetek az ún. kulturális koccanások, incidensek vagy súlyosabb esetekben fogalmazhatnák úgy, hogy „karambolok” mind-mind abból a sokkhatásból eredhetnek, amelyet az idegen országba érkező tapasztalatlan utazó, nyelvhasználó okozhat látogatása alatt (kulturális sokk). Maga a felsorolás is egy skálát képezhet, és érzékelteti azt, hogy ezek az esetek lehetnek jelentéktelenebbek vagy éppenséggel súlyosabbak (komolyabbak), amelyek akár negatív következményekkel is járhatnak a későbbiekben és a nyelvhasználó motiváltságát vagy éppen attitűdjét is súlyosan visszavethetik, egy gátat képezve magában a nyelvtanulóban és a kulturális kapcsolatok elmélyítésének folyamatában.

1.2 A kulcsfogalmakról

Miből is épül fel pontosan a kultúra, mely alkotóelemeit szükséges tanítanunk? Az alábbi táblázat (1. ábra, Holló 2008, 16. o.) remekül és részletesen szemlélteti a kultúra alapelemeit

és elsajátítható alkotóegységeit. A cél a megfelelő, tudatos nyelvhasználói szint elérése és az ezzel együtt járó jobb fogadtatás/elfogadás a célnyelvi országban:



1.1 ábra (Holló 2008, 16. o.)

Ahogy Holló Dorottya és Lázár Ildikó is összefoglalta a fenti táblázatban, az általam a felmérésben is vizsgált ország-ismereti elem maga ad egy háttértudást, amelynek stabil birtokában a nyelvhasználó maga is toleránsabb, elfogadóbb lesz a célország lakóival szemben és az ott élők részéről is jobb fogadtatásra találhat a birtokában lévő tudás által. Ugyanakkor fontos leszögezнем, hogy a kultúrának vannak látható és „láthatatlan” (azaz felszín alatti) elemei is. Ezzel az ún. „jéghegy” hasonlattal magyarázta Brembeck (1977) a kultúra egyes elemeinek nehéz fel- illetve megismerhetőségét. Ami a felszínen látható az csupán 10 százaléka a kultúrának (művészetek, alapvető ország-ismeret, szórakozási szokások, testbeszéd). A nagyobbik rész láthatatlan marad (a mélyebb értelemben vett viselkedési szokások, a gondolkifejtés módja, a különböző társadalmi értékrendek). Maga a felmérés sem vizsgálja a táblázatban jelölt összes alkotóelemet, elsősorban a civilizációs témakörre koncentrálni és némi, a kultúrával és annak megismerésével kapcsolatos főbb motivációs tényezőre. Hiszen a nyelvtanulás során egyéb tényezők is szóba jöhetnek. Az egyik ilyen a motiváció.

Mikor nyelvet tanulunk, többféle szempontból lehetünk motiváltak. Szükségünk lehet a nyelvtudásra például a munkánk elvégzéséhez vagy éppen az egyetemre vagy főiskolára való felvételhez, a diploma megszerzéséhez. Ugyanakkor lehet, hogy csak szimpla kedvtelésből kívánjuk elsajátítani az adott idegen nyelvet. A nyelvtanulás folyamata során viszont több tényező is növelheti, illetve csökkentheti a motiváltságunkat. Számos tanulmány született már ebben a témában. Néhányat elolvasva azonban több közös pontot is fel tudunk sorakoztatni. Először is, a legtöbb kutató egyet ért abban, hogy a nyelvtanulói motivációt számos kulcskomponens befolyásolhatja, melyek lehetnek külső (például tanár személye, felkészültsége, pálya iránti elkötelezettsége) vagy éppen belső (például az adott tanuló alapvetően negatívan viszonyul a nyelvhez, szorong a tanórán) tényezők. Csizér Kata (Csizér és Dörnyei. 2005) egyik tanulmányában kívánta feltárni a motiváció átfogó szerkezetének nyitját. Maga a tanulmány egy empirikus kutatáson alapszik, melyben két lépcsőben vettek fel adatokat 13 és 14 éves diákoktól, egy 8593-as mintát elérve. Ebben kutató- és szerzőtársával – Dörnyei Zoltánnal – megállapították, hogy a társadalmi kapcsolatok is erősen befolyásolják a motivációt. Kiemelik viszont, hogy fontos egyfajta kulturális érdeklődés megléte is a tanulóknál a jobb teljesítmény, motiváltság elérése érdekében. R. C. Gardner egyik tanulmányában kiemeli (Gardner, 2007), hogy a nyelvtanulás során nem csak beszélnünk kell megtanulni, hanem meg kell tudnunk érteni is a célnyelvet, hiszen ez szükséges ahhoz, hogy

megfelelőképpen tudjunk kommunikálni a célnyelvi környezetben élőkkal. Gardner kiemeli az osztálytermi motiváció kulcsfontosságú szerepét is, hiszen az ott megteremtett légkör számít az egyik legnagyobb befolyásoló tényezőnek. Mindezek mellett hangsúlyozza a kulturális tartalmak integrálását is a tanóra menetébe. Az idegen nyelvek oktatása nagyban eltér más tantárgyak szerkezetétől. Fontos megjegyezni azt is, hogy a nyelvet – mivel második idegen nyelvként tanuljuk – eleve a saját kulturális környezetünkben sajátítjuk el. Ezeknek az elemeknek – mint ahogy magának a nyelvnek – a megtanulása így eleve befolyásolva van, többek közt a közvetítő személye által is. Ez a közvetítő pedig a tárgy oktatója. Az ő hozzáállása befolyásolhatja akár negatív, akár pozitív irányban is a diákok motiváltságát. Gardner tehát hangsúlyozza, hogy a tökéletes nyelvhasználói szint elérése érdekében fontos a kulturális elemek megfelelő kiemelése az osztályteremben és a megfelelő tanári képesítettség és hozzáállás is.

Dörnyei Zoltán egy a motiváció témakörében írt könyvében Douglas Brown-t (1987) idézve a következőket írja: „egy idegen nyelv elsajátítása egy bizonyos fokig minden esetben együtt jár egy második kultúra bizonyos fokú megismerésével is (...) a nyelv és a kultúra szorosan összefüggenek egymással” (Dörnyei, 2001a, 14. o.; saját fordítás). Motivációs kutatásaiban Dörnyei Zoltán megfigyelte, hogy egyes tanulók esetében egy adott kultúra iránt való érdeklődés is motiválhatja a nyelvtanulót (Dörnyei, 2000b). Gondoljunk csak vissza a német „Tokio Hotel” nevű zenekarra, akiknek a hatására csupán néhány évvel ezelőtt magyar fiatalok százai kezdtek el németül tanulni. Pedig ők csupán egy „tini rockbanda” tagjai voltak, akik anyanyelvükön énekeltek, de a „kulturális hatás” hihetetlen, határokon is átívelő motivációs tényezővé vált, hiszen a fiatalok nem csak meghallgatni, hanem megérteni is akarták a zenekar dalszövegeit. Tehát kijelenthetjük, hogy a kultúrának (jelen példa alapján a populáris kultúra egy kis szegmensének is) igen nagy hatása van a tanulókra, és azok nyelvtanulási motivációira. Dörnyei és Csizér szerint (2005) persze a motiváció szerkezete ennél jóval összetettebb, és sokkal több tényező által befolyásolt. Mint azt kutatásuk elemzése során is kiemelik, a motiváció hét különböző komponensét vizsgálták részletesebben. Ezek a következők: integrativitás, a nyelvi eszközök használata, a tanulókörnyezet ereje, a nyelvet beszélőkhöz való hozzáállás (attitűd), a tanulók felé vett közvetlen kapcsolat, a nyelvi magabiztosság, a környezet (miliő) és a kulturális érdeklődés (korábbi médiatudatosság, „médiafogyasztás”). Egy korábbi feltételezést is próbáltak vizsgálni, amely szerint a kulturális érdeklődés egyik fő oka a célnyelvi kultúrába való beilleszkedés vagy hasonulás vágya. A

kutatók kiemelik, hogy ennek a tényezőnek a vizsgálata meglehetősen bonyolult és a tanulmány megírásáig sem sikerült egy kutatónak sem egyértelműen alátámasztania a motivációnak ezen összetevőjének meglétét. Maga a kultúra ilyen értelemben vett szocio-kulturális dimenziói már számos alkalommal lefedésre és bizonyításra kerültek az életmód, illetve élet stílus és művészeti interakciók vizsgálata során. A tanulmány szerzői megállapítják, hogy az angol nyelvű média, ahogy az egyre inkább elérhetővé válik hazánkban is, egyre nagyobb szerepet játszik a nyelvet tanulók célnyelvi országok irányába támasztott hozzáállásában és a viselkedéskultúra elsajátításában.

Nikolov Marianne tanulmányában azt írja, hogy az idegen nyelvet tanulók egyik alapvető motivációs tényezője, hogy szimpatizálnak az adott nyelvet anyanyelvükként beszélőkkel és szeretnének valamilyen szinten közéjük tartozóvá válni (Nikolov 2003, 61. o.). Ez gyakorlatilag a Gardner (2007) és Dörnyei (2000b), valamint Csizér (2005) által is említett integratív motiváció lényege. Az instrumentális motivációval bíró nyelvtanulók elsődleges szándéka azonban, hogy a nyelvet, mint egyfajta eszközt használják valamilyen céljuk elérésére. Ilyen például az általam is már korábban említett munkahelyi nyelvhasználat, vagy éppen a diploma megszerzéséhez, esetleg külföldi munkavállalásnak vagy letelepedésnek a terve miatti nyelvtanulás. Nikolov kérdőíves felmérésének egy része vizsgálta a tanulók célnyelvi kultúrához való viszonyát is. A kapott eredmények azt mutatták, hogy a tanulók igen érdeklődők a brit és az amerikai kultúra irányába (ahogy ezt én is fogom taglalni a következő fejezetben, feltehetően a globalizáció hatására) és hogy otthon, szabadidejükben is szívesen foglalkoznak a célnyelvi kultúrával.

A motiváció és a tanult nyelvhez való attitűd tehát nagyban meghatározza a nyelvtanulás sikerességét. Összességében elmondható, hogy a diákok részéről már korábban is jelen volt a célnyelvi kultúra iránti érdeklődés. Ahhoz viszont, hogy integráljuk azt a nyelvórák kereteibe és ez által érdekesebbé tegyük magát a nyelvtanulást, szükségesek egyéb tényezők is. Mi kell tehát az integráció teljes megvalósításához?

1.3 „A szabályozás jelenlegi eszközei”

A nyelvoktatás tervezése során alapvetően két irányadónak szánt „egyezménnyel” számolunk. Az egyik ilyen a Közös Európai Referenciakeret (KER), melynek egyes részei ugyan utalnak bizonyos szociolingvisztikai kompetenciák szükséges meglétére, ugyanakkor nem részletezi azok tartalmát. Ajánlasként azonban így fogalmaz:

Szigorúan véve, az adott nyelvet beszélő közösség vagy közösségek társadalmára és kultúrájára vonatkozó tudás a világról szóló ismeretek egyik aspektusa. A nyelvtanuló számára azonban meglehetősen fontos, hogy kellő figyelmet fordítson ezekre az ismeretekre, különösen azért, mert – eltérően a világról szóló ismeretek más aspektusaitól - ezek valószínűleg kívül esnek a tanuló korábbi tapasztalatainak körén, és könnyen előfordulhat, hogy sztereotípiák torzítják. (KER, 2002, 122. o.)

Viszont még a C2-es szinthez rendelt készségek sem tartalmazznak egyértelműen az interkulturális kommunikációra utaló leírásokat, csupán azt hangsúlyozzák, hogy a C2-es nyelvhasználó még nem minősül anyanyelvi beszélőnek. Byram (Idézi Holló, 2008, 145. o.) ezért vezette be az „interkulturális beszélő” elnevezést, ami véleménye szerint a C2-es szintet meghaladó, professzionális nyelvhasználói szintet jelöl. Az interkulturális beszélő egy kulturálisan tudatos nyelvhasználó, aki az adott célnyelvi kultúra irányába megfelelő hozzáállással rendelkezik és felfedező módon képes az őt ért helyzeteket elemezni és azokra a megfelelő módon reagálni, egyfajta pozitív aktivitást produkálva a célnyelvi környezetben. Az interkulturális kommunikációnak, illetve az ehhez fűződő interkulturális kommunikatív kompetenciának pedig kulcsszerepe van a kulturális elemekkel integrált nyelvoktatásban. Ennek a kompetenciának a megléte szükséges ugyanis ahhoz, hogy a nyelvtanuló könnyebben képes legyen elsajátítani az adott idegen nyelvet a hozzá tartozó kulturális elemekkel együttvéve.

A KER mellett a másik ajánlás – amely már sokkal egyértelműbben fogalmaz és hazai szinten, az oktatásban nagyobb hangsúllyal is bír – a Magyarországon 2013. szeptember 1-én hatályba lépő új Nemzeti Alaptanterv (NAT), amelynek az ide vonatkozó passzusa a következőképpen fogalmaz:

Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességekre és készségekre is támaszkodik, mint a **közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése**. A nyelvhasználó tudásszintje változhat a különböző nyelvek, nyelvi tevékenységek (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése, írásképesség és közvetítő képesség), valamint az idegen nyelvet használó társadalmi-kulturális háttere, igényei és érdeklődése szerint.

Szükséges képességek, készségek, ismeretek és attitűdök

A **kommunikatív nyelvi kompetencia** lexikális, funkcionális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket, valamint **szocio- és interkulturális készségeket feltételez**. Az élethosszig tartó tanuláshoz a nyelvhasználónak el kell sajátítania az önálló tanulás stratégiáit és az ehhez szükséges eszközök használatát. A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a

nyelvek, **kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.**
(Magyar Közlöny, 2012. évi 66. szám, 10653. o.)

A fent idézett rész (általam vastagon kiemelve a hangsúlyos részeket) az alapvető célok megfogalmazásánál található. A 10680. oldaltól pedig a dokumentum részletesen taglalja a kulcskompetenciákat és a fejlesztendő tartalmakat. Hangsúlyozza továbbá, hogy a tanulóknak fontos megérteniük a kultúrák közötti hasonlóságokat és ezeket képeseknek kell lenniük áthidalni. A tanárok feladata, hogy a diákok érdeklődését felkeltsék és lehetőleg fent is tartsák az idegen nyelvű kultúrák megértése irányába. A feladat tehát adott. De most lássuk, hogy miből is áll a kommunikatív nyelvi kompetencia? Kiinduló pontnak használnám Canale és Swain ma is meghatározónak számító, 1980-as modelljét. Érdekes azonban megfigyelni, hogy a modell megalkotása óta eltelt több, mint harminc évben hogyan változott meg a kompetenciáról alkotott vélemény. Canale és Swain (1980) elképzelései alapján tehát a kommunikatív kompetencia a következő elemekből épül fel:

1. grammatikai (vagy nyelvi) kompetencia: alapvető nyelvi elemek (például szókincs, nyelvtan, kiejtés pontos ismerete)
2. szövegszerkesztési kompetencia: írott vagy beszélt szöveg összeállítása
3. szociolingvisztikai kompetencia: a képesség, hogy a nyelvet a nyelvhasználati helyzetnek megfelelően használjuk
4. stratégiai kompetencia: az a képesség, ami átsegít minket a nyelvtudás hiányosságai miatt előforduló kommunikációs nehézségeken (ilyen például a mutogatás, körülírás, visszakérdezés).

Ezzel szemben a KER által a kommunikatív kompetencia elemeiként felsorolt tényezők pedig a következők:

1. nyelvi kompetencia (szókincs, grammatika, kiejtés, szóképzés)
2. szociolingvisztikai kompetencia (a nyelvhasználat társadalmi dimenzióinak kezelése)
3. pragmatikai kompetencia (mondanivaló/gondolatmenet közlésének folyamata)

A KER fenti megjelölései alapján egy C1-es, illetve C2-es szinten álló nyelvhasználó magabiztosan használja az idiómákat, népi bölcsességeket/szólásokat és habozás nélkül képes reagálni (megfelelő helyzetben adaptálódni) a speciális nyelvi helyzetekre, illetve helyzetekhez.

A két modell közötti eltérés jól látszik abban, hogy a KER megalkotóinak modernebb „felfogása” alapján a stratégiai kompetencia már nem is kerül külön feltüntetésre. A Közös Európai Referenciakeret megfogalmazói Bachman 1990-ben alkotott elméletét veszik alapul, (Vígh, 2005), amelyben ennek a kompetenciaelemnek komoly szerepe van, míg Canale és Swain modelljében elsősorban kompenzációs funkcióval bírt. Ugyanakkor Bachman és Palmer (1996) a stratégiai kompetenciát később már eleve beépítettnek, illetve „magától értetődőnek” vélik meglétét a stabil nyelvtudás melletti (tehát gyakorlatilag azon kívüli) kulcskompetenciaként.

A következő szakaszban taglalt tanulmányok egyes pontjainak kiemelésével azt kívánom majd bemutatni, hogy hogyan, illetve milyen okokból alakult át a kommunikatív kompetencia ún. interkulturális kommunikatív kompetenciává.

Ezzel a kérdéskörrel foglalkozott Claire Kramersch is egyik tanulmányában, ahol egy hasonlattal jellemezte e kompetencia lényegét. „Mikor Londonban metróra szállok, mindig emlékeztetnek arra, hogy figyeljek az apró szintkülönbségre, ami a peron és a metrószerelvény padlója között van” (Kramersch, 2001, 4. o.)Az apró szintkülönbség itt egy egyértelmű utalást jelent a kultúrák közötti különbségekre, amelyekre különösen nagy figyelmet kell fordítanunk a már korábban általam is említett kulturális koccanások, incidensek, sokkhelyzetek elkerülése érdekében.

A másik jelentős probléma a hazai nyelvoktatás kapcsán, hogy a tanulók a nyelvórán beszélnek, de ez nem feltétlen beszélgetést jelent. Már Nikolov Marianne (2003) is vizsgálta ezt a kérdést a fentebb említett tanulmányában. Az általa megkérdezett diákok jelentős része azt mondta, hogy az órák nagy részében egyfajta „kérdézz-felelek” folyik a nyelvtanár és a diákok között. A nyelvórákon véleményem szerint viszont gyakrabban kellene a párbeszéd-helyzeteket gyakoroltatni. Ahogy ezt Enyedi Ágnes a kulturális sokkhatásról írt cikkében úgy fogalmazta meg, hogy a tanár szerepe kulcsfontosságú, hiszen „A tanár az, aki tudja” (1999, 3. o.; saját fordítás). A magyarországi nyelvtanárok nagy része egyet is ért azzal, hogy a kultúra és a nyelvtanítás gyakorlatilag elválaszthatatlanok egymástól, mégis, ahogy Lázár Ildikó és Holló Dorottya fogalmaz, egyfajta „elhanyagolható elemnek” (2000 1. o.; saját fordítás) tekintik sok esetben annak oktatását pontosan azért, mert a gondosan betervezett éves tantervbe nem fér bele a kultúrával foglalkozó anyagok használata. Ezzel szemben Enyedi állítja, hogy pusztán a tanár megfelelő felkészültségén, illetve felkészítettségén múlik,

hogy képes-e integrálni a kultúrával foglalkozó, a kulturális különbségeket, sajátosságokat bemutató anyagokat a nyelvórába. Kiemeli egyúttal, hogy a legtöbb tankönyv hiányos ebből a szempontból is. Van, amelyik kellő információt tartalmaz, de a feldolgozást segítő feladatokat egyáltalán nem. Más könyvek pedig csupán néhány fejezet után, egy-egy kultúrára vonatkozó alfejezetet tartalmaznak. Ezekhez van kellő mennyiségű és minőségű feladat, viszont egy könyvre csak kevés ilyen vagy ehhez hasonló, kultúrával foglalkozó fejezetrész jut. Hangsúlyozza továbbá a nyelvtanárképzők kulcsfontosságú szerepét is, miszerint rajtuk múlik, hogy – Medgyes Pétert idézve – „kiképezzék az angol nyelv hazai nagyköveteit” (Medgyes, 1996).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia lényege tehát nem más, mint annak a képességnek a megléte, amellyel könnyedén és problémamentesen kapcsolatot tudunk létesíteni más nemzetek tagjaival, a saját anyanyelvükön. Egy olyan képesség, amely lehetővé teszi a nyelvi különbségek mellett egyéb hiányosságok áthidalását is, amelyeket a különböző interkulturális helyzetekben tapasztalhatunk. Az a folyamat, amelyben egyenesen „homo interculturalis” válik a nyelvhasználóból (Danka, Kiss és Németh, 2009). Ennek a birtokában nem csak a nyelvet, mint nyelvtani (grammatikai) elemek összességét látjuk, hanem látjuk és képesek vagyunk használni annak mögöttes tartalmait is, mint például a Holló Dorottya és Lázár Ildikó (2000) által is említett szociokulturális elemeket. Ez fog segíteni minket abban, hogy nyíltabban és rugalmasabban, elfogadóbban álljunk hozzá az idegen nyelvű kultúrákhoz és ezzel egyúttal növeljük a kedvezőbb fogadtatásunk esélyét is a célnyelvi országba érkezvén.

1.4 Az akkulturáció folyamata

Az interkulturális beszélővé, vagy „homo interculturalissá” válás folyamatának az első számú feltétele az akkulturáció. Nyelvtanáraink alapvető feladata, hogy diákjaikat az akkulturáció folyamatában a „túlélő” szinten túlra segítsék. Maga az akkulturáció az idegen (jelen esetünkben célnyelvi) kultúrához való alkalmazkodást jelenti. A két folyamat elválaszthatatlanságát jelzi az is, hogy Acton és Walker de Felix értelmezésében kialakított ún. „akkulturációs küszöb” (Acton és Walker de Felix, 1986) elérése után nem folytatódik maga az akkulturáció folyamata, akkor a nyelvi fejlődés is megáll (Holló, 2008, 156. o.). Guiora (1972) „nyelvi ego” modellje szerint a nyelvtanulás során folyamatosan kifejlődik egy idegen nyelvi ego a már meglévő saját anyanyelvi egónk mellé, és az akkulturációs folyamat

lezárultával válik e két elem egyenrangúvá. Az akkulturáció elején turisták vagyunk, később a túlélő, majd a bevándorló, végül az állampolgár szintjére juthatunk. Ezek a beszédes jelzők remekül összefoglalják magának a folyamatnak a jellegét és lényegét. A nyelvtanulás kezdetén mindannyian turisták vagyunk, akik még csak „tapogatóznak” az idegen nyelvű kultúrák terén és idegen nyelvi egojuk is csak éppen, hogy kifejlődőben van. Az állampolgár pedig már majdnem anyanyelvi beszélőnek számít, aki nem vagy csak ritkán okoz kulturális koccanásokat, hiszen a kulturális ismeretei terén már szinte „bennszülöttnek” számít (Holló, 2008, 157. o.). Ha nem is erre, de legalább a bevándorló szintjére lenne szükséges a nyelvtanulókat is eljuttatni. Az akkulturációs küszöb ugyanis pont a második és a harmadik, azaz a túlélő és a bevándorló szint között helyezkedik el, és mint említettem, Guiora (1972) modellje alapján ez a legkritikusabb pont, hiszen ennek sikertelen átlépése gyakorlatilag magát a nyelvi fejlődést gátolja. Természetesen az előbb felsorolt pontok nem azt hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanulónak fel kellene adnia saját kultúráját. Éppen ellenkezőleg. A saját kulturális énünk teljes megőrzése mellett kell kifejlesztenünk egy újabb kulturális identitást magunkban. A nyelvórai alkalmazás során is célszerű a két eltérő kultúra összehasonlítása, a különbségek és hasonlóságok megfigyelése, kiemelése. Kolb (1984) tapasztalati tanulási modelljének értelmében az új elemet meg kell ismerni, elemezni és alkalmazni. Összességében elmondható, hogy a megfelelő hozzáállás és kitartó érdeklődés elengedhetetlen a célnyelvi kultúra minél jobb megismeréséhez, és talán ez az egyik legjobb motivációs tényező is a nyelvtanulás során. Ha pedig megvan a kellő motiváció és a pozitív hozzáállás a tudás megszerzéséhez, tudnunk kell majd azt tudatosan is használni („know-how” effektus). Ugyanakkor mindezek mellé társulnia kell egy megfelelő szintű nyelvtudásnak is. Earley és Mosakowski (2004) pedig kulturális intelligenciának nevezi azt a képességet, amely segítségével a nyelvhasználó elsajátítja a különböző kulturális elemeket, fizikai szinten használja a testbeszédet, elsajátítja a viselkedési szokásokat és „érzelmi, illetve motivációs szinten a kommunikációs sikerek ösztönzik a további kommunikációra és tanulásra” (Holló, 2008, 168. o.).

1.5 Néhány korábbi kutatás

Természetesen az ilyen jellegű kutatások nem új keletűek. Mind Magyarországon, mind pedig külföldön számos felmérés és azokhoz kapcsolódó tanulmány született e témában. Az Új Pedagógiai Szemlében publikált „Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben” címmel tanulmányt Lakatosné Török Erika és Dorner Helga (2007), melyben

az információs és kommunikációs eszközök (IKT) használatának előnyeiről számoltak be az interkulturális nevelés kapcsán. Ebben az ún. eTwinning-programban a pedagógusok és a tanulók egyaránt nemzetközi online tanulókörnyezetet használtak és minden esetben kiválóan alkalmazkodtak a program kihívásaihoz. A program lebonyolítása után az abban résztvevő iskolák pedagógiai programjában, a tanítás módszereiben megújulást fedeztek fel a tanulmány szerzői.

Az „Egész életen át tartó tanulás” program keretében pedig egy hazánkat is érintő Európai Unió felmérés készült el 2009-ben „Intercultool” címmel (Danka, Kiss és Németh, 2009). A két év alatt (2007-2009 között) végzett felmérés célja az volt, hogy hozzájáruljon a különböző szakterületen dolgozók készségeinek és kompetenciáinak fejlesztéséhez olyan környezetben, ahol a kulturális sokféleség a jellemző.

„Migráció a felsőoktatásban” címmel Danka Balázs (Danka, 2010) készített tanulmányt a hazai felsőoktatásban tanuló harmadik országbeli hallgatók kulturális kompetenciáiról. A kutatásban érintett, hazánkban tanuló hallgatók különböző motivációit és interkulturális kompetenciáit vizsgálták. Kíváncsiak voltak arra, hogy a hallgatók miért választottak magyarországi intézményt és milyen a hozzáállásuk a különböző kultúrákból érkező emberek felé. Ez a kutatás mérte az itt tanuló külföldiek negatív és pozitív attitűdjeit is.

Összefoglalva, a fent leírtakban kívántam megalapozni, illetve megfogalmazni az általam végzett felmérés időszerűségét és szakirodalmi, fogalmi hátterét, jóllehet a következő részben taglalt felmérés nem mérte az összes említett tényezőt, melyek kulcsszerepet töltenek be mind az akkulturációs, mind pedig az interkulturális kommunikatív kompetencia elsajátításának a folyamatában. Az általam összeállított kérdőív nagyobb részben az ország-ismereti és nyelvtudásbeli, kisebb részben pedig egyes motivációs tényezőket mért. A felmérés célja az volt, hogy a nyelvtanulók jelenlegi tudásáról kapjak egy viszonylag átfogó képet és annak felhasználásával a jövőben újabb, reprezentatívabb jellegű méréseket, kutatásokat is elvégezhessenek.

Maga a dolgozat ebben a formájában nem ahhoz ad útmutatást, hogy hogyan lehetne, vagy éppen kellene ezeket az elemeket a nyelvtanításban felhasználni. A megvalósítás módjára sokak mellett már Lázár Ildikó és Holló Dorottya (2000) is tett javaslatot. Csak ennek a két szerzőnek több segédkönyve és tanulmánya jelent meg e témát illetően (Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei és Peck, 2007). Eddig ugyanakkor nagyrészt a nyelvtanárookra volt

bízva, hogy óráikba beépítik-e ezeket a kulturális elemeket is tartalmazó anyagrészeket vagy sem. A dolgozat célja tehát az, hogy kiemelve ezeknek az elemeknek a fontosságát és felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a diákok jelenlegi tudásszintje és a hazai nyelvoktatás módja mellett a tudatos nyelvhasználói szint elérése ugyan nehézkes, de szükséges folyamat. Ennek a helyzetnek a megváltoztatására, a nyelvoktatás módjának újragondolására, továbbfejlesztésére pedig mielőbb szükség lenne.

2. fejezet: A kutatás

A kutatásban angolul tanuló középiskolások nyelvtudását, célnyelvi kulturális ismereteit, valamint az angol anyanyelvű országok megismerésével kapcsolatos motivációjukat vizsgáltam. A fő cél az volt, hogy képet kapjak a tanulók meglévő kulturális ismereteiről és megvizsgáljam, hogy ezek az ismeretek mennyire hozhatóak összefüggésbe a nyelvtudásuk szintjével, illetve, hogy kiderítsem, hogy a kérdésekre adott eltérő válaszokat esetlegesen milyen tényezők befolyásolhatják (nyelvtudás szintje, tanulók neme/kora). A kutatási eredmények alapjául szolgáló kérdőív – amely tartalmazza a szintfelmérőt, két kulturális tesztet, a motivációt vizsgáló tíz állítást és a diákok nyelvválasztásával valamint iskoláikkal kapcsolatos kérdést – megtalálható a Függelékben. Az adatok kiértékeléséhez az SPSS 20-as verzióját használtam.

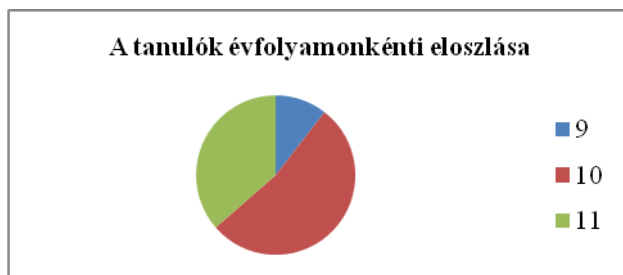
2.1 A kutatási kérdések

1. Milyen tudás jellemzi az angol nyelvet tanuló középiskolásokat a célnyelvi országok (Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság) kultúrájával, civilizációjával kapcsolatosan?
2. Milyen kapcsolatban áll a diákok nyelvtudási szintje a célnyelvi országok kultúrájának ismeretével?
3. Milyen igény van a középiskolások körében a célnyelvi országok kultúrájának a pontosabb, mélyebb megismerésére?
4. Hogyan viszonyul egymáshoz kis- és nagyvárosi középfokú oktatási intézmények tanulóinak nyelvtudási szintje és célnyelvi kulturális ismerete?
5. Befolyásolják-e egyéb tényezők, például a válaszadók neme vagy nyelvtanulási motiváltsága a célnyelvi kulturális ismeretet mérő teszten nyújtott teljesítményt?

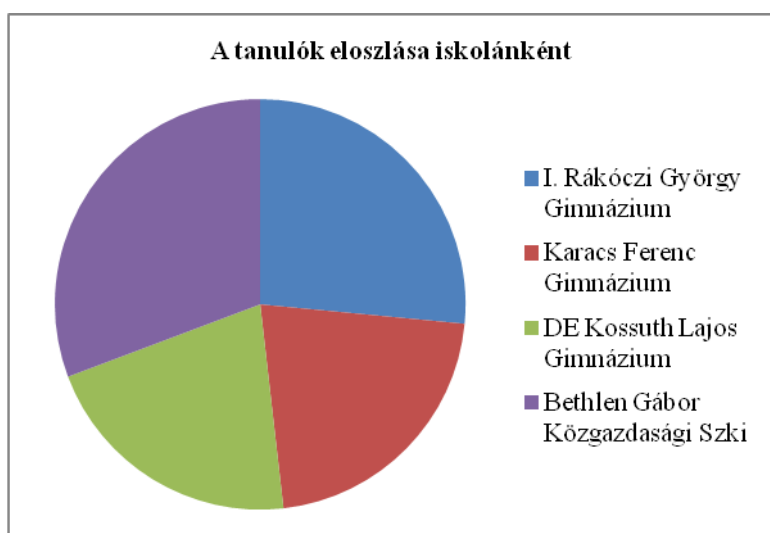
2.2 A résztvevők

A kutatásban négy középiskola 166 tanulója vett részt. A tanulók 15-17 év közöttiek, 9, 10 és 11. évfolyamokra járnak. A négy középiskolából kettő Debrecen városában (DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma, Bethlen Gábor Közgazdasági Szakközépiskola), két további intézmény pedig vidéken, kisvárosokban (Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Püspökladány; I. Rákóczi György Gimnázium, Szakközépiskola,

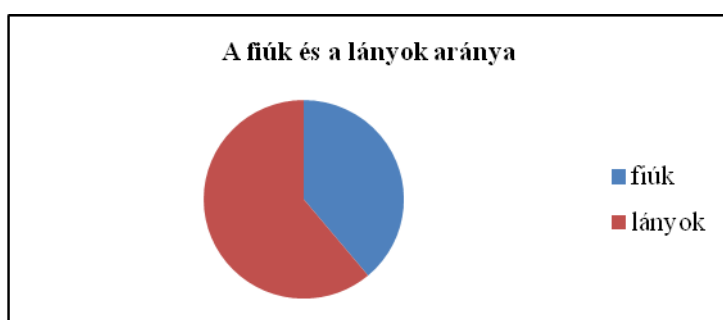
Szakiskola és Kollégium, Derecske) található. Már a kutatás tervezési fázisában is fontosnak tartottam, hogy vidéki intézményben is kitöltessem a tesztet, ez által vizsgálva, hogy van-e tudásszintbeli eltérés kis- és nagyvárosi iskolák tanulói között. A kérdőívet 61 fiú és 96 lány töltötte ki. Az alábbi ábrák szemléltetik a résztvevők megoszlását az évfolyamok, az iskolák és a nemek vonatkozásában.



2.1 ábra



2.2 ábra



2.3 ábra

A kérdőívet kitöltők között 41 ember rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával, többségük (31 fő) legalább középszintű angol nyelvvizsgával. A kitöltők közül 17 fő 9. évfolyamon, 86 fő 10. évfolyamon, 59 fő pedig 11. évfolyamon tanul. Az alanyok többsége (közel 80%-a) legalább 6 éve tanul angolul, 47%-uk maga választotta a nyelvet.

A nyelvválasztás okai		
választás oka	válaszadók száma	százalék
„én választottam, mert érdekelt”	78	47
„szüleim választották”	31	18,7
„kötelező volt az angolt választani”	53	31,9
„egyéb”	4	2,4
összesen	166	100

2.1 táblázat

A válaszadók 88%-a tanul még más idegen nyelven, többségük németül. 79%-uk pedig még ezen felül is szeretne nyelveket tanulni. A leggyakoribb válasz itt a spanyol és az orosz volt, de többen jelölték az olaszt és a franciát is.

A felmérésben résztvevőkről érdemes elmondani, hogy egyik tanuló sem vett részt a kérdőív kitöltésének évében kéttannyelvű képzésben. Ezt azért is fontos leszögezni, mert a két tanítási nyelvű osztályok tanulóinak tantervében szerepelnek célnyelvi ismereteket oktató tantárgyak. A felmérés célja viszont pont az volt, hogy az ún. „teljesen átlagos” hallgatók ismereteit mérje, akiknél ezen ismeretek megléte alapvetően nem kőbe vésett követelmény. Az iskolák kiválasztásánál is fontos szempont volt, hogy lehetőleg ne csupán élvonalbeli intézmények diákjai töltsék ki a tesztet. Az eredmények kiértékelésénél azonban majd láthatjuk, hogy a debreceni Kossuth Gimnázium tanulóinak teljesítménye több szempontból is a többi intézmény tanulóinak teljesítménye felett áll. Ebben az intézményben rendelkeznek a legtöbben nyelvvizsgával a kitöltők között.

2.3 Az adatgyűjtés eszközei

A fent említett pontokat és téziseket szem előtt tartva alkottam meg a kutatásomhoz szükséges kérdőívet. Maga a teszt nem vizsgálja az összes – Holló Dorottya által felvázolt – kulturális elemet (1.1-es ábra). Elsősorban a célnyelvi civilizációval kapcsolatos tudást teszteli. Fő célom ugyanis az volt, hogy kiderítsem, milyen már meglévő háttértudással rendelkeznek a válaszadó nyelvtanulók az angol anyanyelvű országokkal kapcsolatosan. Az ebben való jártasság ugyanis hozzásegítheti a nyelvtanulót ahhoz, hogy világosan értse az adott országban élők logikáját, gondolkodásmódját, mentalitását, ezáltal magabiztosabban és

probléma-mentesebben legyen képes az ott élőkkel kommunikálni. Ez az a tudás, amelyet legelőször el kell sajátítania ahhoz, hogy a későbbiekben magával a viselkedéskultúrával és a pragmatikai elemekkel is magabiztosabban megismerkedhessen, és tudatos nyelvhasználóvá válhasson.

A kérdőív öt részből áll. Az első rész egy cloze-típusú szintfelmérő teszt, mely egy összefüggő szövegből áll, ahol minden tízedik szó hiányzik. A tanulóknak nyelvtudásuk alapján be kellett írniuk az általuk (nyelvtanilag és nyelvhelyességi szempontból egyaránt) jónak vélt, a szövegkörnyezetbe leginkább oda illő szót vagy kifejezést a kihagyott részekre. A kérdőív „magja” a második és a harmadik rész. Ezek tartalmazzák ugyanis a célnyelvi országok kultúrájával, történetével, az ott élők szokásaival kapcsolatos kérdéseket. A második részben az Amerikai Egyesült Államokkal, a harmadikban pedig az Egyesült Királyság kultúrájával kapcsolatos ismereteket mérésére kerül sor. Mind a két résznél 15 kérdés segítségével vizsgáltam a tanulók ország-ismeretre vonatkozó tudását. Egyaránt használtam felelet-választós, illetve nyílt választ igénylő kérdéseket. A negyedik rész a tanulókra vonatkozó általános adatok „összegyűjtését” szolgálta. Itt kérdeztem rá a tanulók által használt nyelvkönyvekre, valamint a nyelvválasztással, illetve nyelvtanulással kapcsolatos motivációjukra. Az ötödik rész egy tíz állítást tartalmazó nyelvtanulási motivációs kérdéssor volt. Itt arra voltam kíváncsi, hogy a felmérésben résztvevő tanulók mennyire elégedettek a jelenlegi – kultúrával kapcsolatos – tudásszintjükkel, valamint mennyire motiváltak abban, hogy többet tudjanak meg az adott ország kultúrájával kapcsolatban. Véleményüket egy 1-től (nem értek egyet) 5-ig (teljes mértékben egyet értek) terjedő skálán jelölték.

2.4 A felmérés lebonyolítása

A kérdőív elkészítéséhez segítséget kértem az egyetem Angol-Amerikai Intézetének néhány oktatójától. Céлом az volt, hogy mind a szintfelmérő, mind pedig a kulturális ismereteket mérő részekben használt kérdések, feladatok a középiskolás tanulók elvárható tudásszintjéhez igazodjanak. A szintfelmérőt egy tanulmányból kölcsönöztem (Csépes, 2002), így annak érvényessége és megbízhatósága már korábban bizonyított volt. A motivációt vizsgáló ötödik rész és a kulturális ismereteket mérő második és harmadik rész erre a kutatásra lett összeállítva, korábbi tanulmányokban nem szerepeltek. A Brit Kultúra Tanszék egyik oktatója,¹ aki az Intézet gondozásában működő angoltanár mesterképzésen a leendő

¹ Dr. Borus György

nyelvtanároknak oktatja a brit kultúra közvetítésének módszereit, az Egyesült Királyságra vonatkozó kérdések összeállításában segédkezett. Az Észak-amerikai Tanszék egy oktatója,² aki az amerikai civilizáció és kultúra közvetítésének lehetőségeit oktatja az angoltanár szakos hallgatóknak, pedig az Egyesült Államokra vonatkozó kérdések összeállításánál nyújtott segítséget. A tanáraimtól, a felmérést megelőzően kért konzultációk indoka az, hogy nem kívántam olyan információkat megtudni a középiskolásoktól, amiket valamilyen módon nem is elvárható, hogy tudjanak. A konzultációk során az említett oktatókkal átbeszéltük, hogy mely kérdések lehetnek problémásabbak és melyekre várható el, hogy egyértelműen tudják rá a választ a diákok. Ahhoz, hogy még pontosabb képet kaphassak a kérdések validitásáról, egyetemi hallgatótársaim véleményét is kikértem. Az így elkészült, számos átalakításon és finomításon átment kérdőíveket pedig néhány kiválasztott középiskolás tanulóval „teszteltem”. Ennek praktikus okai is voltak, ugyanis szerettem volna megtudni, hogy körülbelül mennyi idő szükséges a kitöltéshez és a felmérés után a tanulók véleményét is kikértem a kérdőívvel kapcsolatban. Ezek után kezdődhetett el a tényleges mintavétel. A próbadolgozatok eredményei ebben a kutatásban nem szerepelnek, csakis a négy említett középiskola tanulóinak az adatait használtam fel. A próbateszteket megíró diákok nem az érintett iskolák tanulói.

Ezek után megkezdődhetett maga a mintavétel. Kapcsolatba léptem több debreceni és Hajdú-Bihar megyei oktatási intézmény vezetőjével, illetve nyelvtanárával. Szerettem volna minél nagyobb mintával dolgozni, de sajnos nem minden intézményvezető tudott segíteni. Ez volt az első nehézség, amibe ütköztem. Néhány tanár nem szívesen adott át nekem majdnem egy teljes tanítási órát. Mivel kritérium volt, hogy a tanulók teljesen általános tanterv szerint tanulják a nyelvet és ne legyen a képzésükbe beépítve célnyelvi ismereteket tartalmazó tantárgy vagy tantárgyi blokk, alapvetően leszűkült a felmérésbe bevonható középiskolák száma. Az iskolákat véletlenszerűen választottam, többnyire ahová beengedtek, ott töltöttem ki a kérdőíveket. Az iskolák a DE Gyakorló kivételével ún. „vegyes” típusú intézmények, amelyekben többféle képzési szint megtalálható (érettségire felkészítő és érettségire épülő szakmai, OKJ képzések is). Az egyetlen közös kritérium az volt, hogy legyen érettségire felkészítő középfokú képzés a felmérésben résztvevő intézmények mindegyikében, és hogy a felmérést kitöltő tanulók is ilyen osztályokba járjanak. 2012 júniusában három intézmény, a püspökladányi Karacs Ferenc Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, a

² Dr. Simon Zoltán

derecskei I. Rákóczi György Gimnázium, Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, valamint a debreceni Bethlen Gábor Közgazdasági Szakközépiskola tanulói töltötték ki a kérdőíveket. Mindegyik felmérésnél személyesen jelen voltam és felügyeltem a folyamatot. A tanulóknak egy teljes óra, azaz 45 perc állt a rendelkezésükre a teszt kitöltéséhez. A legtöbb esetben azonban fél óra is elegendő volt a tanulóknak. 2012 szeptemberében – elsősorban a nagyobb minta elérése érdekében – a debreceni DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziumának néhány tanulója is kitöltötte az íveket. A nyelvi munkacsoportok vezetői és az iskolák tanárai minden esetben segítettek a munkámat, ha kellett plusz felmérőket fénymásoltak és a kitöltés felügyeletében is közreműködtek, amennyiben kértem.

A tanulók nagy része komolyan vette a kérdőívet. Semmilyen segédeszközt nem használtak a kitöltéshez. Néhány esetben azonban előfordult, hogy nem töltöttek ki egy-egy feladatot, vagy kérdéssort. Voltak olyanok, akik a szintfelmérőt egyáltalán nem töltötték ki és ez alapján a kulturális teszten elért eredményeiket nem tudtam összevetni a nyelvtudásuk szintjével. Az általános adatokra vonatkozó résznél is voltak hiányosságok, egy-két adatot nem adtak meg a tanulók, feltehetően figyelmetlenségből. Elenyésző esetben előfordult, hogy a motivációt vizsgáló állításokat tartalmazó ötödik rész nem került kitöltésre. Mindezek ellenére a kitűzött cél megvalósult, ugyanis minimálisan 120 mintával szerettem volna dolgozni, iskolánként 30-30 tanuló adataival számolva, hogy minél pontosabb eredményeket kapjak. A felmérőket azonban minden iskolában több mint harmincan töltötték ki. A derecskei gimnáziumban 44-en, a püspökladányiban 36-an, a debreceni Kossuthban 35-en, a szintén debreceni Bethlenben pedig 51-en, így összesen egy 166-os mintával tudtam dolgozni. A hiányzó adatoktól eltekintve mindegyik kérdőív használható volt a kiértékelésnél, hiszen teljesen üresen hagyott ívet nem adott vissza egy tanuló sem.

2.5 Az eredmények

A nyelvtudás szintjére vonatkozó eredmények alapján elmondható, hogy lényeges, szignifikáns eltérés van a négy iskola tanulóinak nyelvtudása között ($p=0,000$)³ (2.2 táblázat). Ezen a teszten a tanulók 19 pontot szerezhettek összesen, az elért minimum pontszám 0, a maximum 18 volt. Teljesen hibátlanul egy tanuló sem töltötte ki a tesztet. A derecskei I. Rákóczi György Gimnáziumban elért maximumpontszám 12, Püspökladányban 15, a Bethlenben 17, a Kossuthban pedig 18 volt. Ezekből az adatokból már látszik a lényegi eltérés

³ Jelen kutatásban a 0,05 értéknél kisebb p értékeket tekintjük statisztikailag szignifikánsnak.

a nagyvárosi középiskolák irányába és így részben kirajzolódni látszik a válasz az általam még a kutatás elején felmerült kérdések egyikére, miszerint van-e bármilyen eltérés a kis- és nagyvárosi intézmények tanulóinak a teljesítményében. A szintfelmérő teszt eredményei alapján igenis komoly eltérés található. Ezzel a kérdéskörrel a későbbiekben részletesebben is fogok foglalkozni.

A négy iskola összesített eredménye a szintfelmérők alapján (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	1198,150	3	18,199	,000
csoporton belül	3555,151	162		
összesen	4753,301	165		

2.2 táblázat

A kérdőív második része az Egyesült Államok kultúrájával és történetével foglalkozott. Itt a tanulók 15 kérdésre kellett, hogy választ adjanak. A kérdések nagy része olyan információkra irányult, melyekről a tanulók már korábbi – akár általános iskolai – tanulmányaik során hallhattak. Ugyanakkor tartalmazott olyan kérdéseket is, amelyekre a válaszokat nagyrészt más forrásokból, esetlegesen az internetről, vagy nyelvtankönyveikből ismerhették meg korábban a diákok. A teszt összeállításánál azonban erre is ügyeltem, ezért az ilyen jellegű kérdéseket többnyire feleletválasztós formában tettem fel. Az Egyesült Államokkal kapcsolatos rész 15 kérdése közül 10 nyitott kérdés, amelyre egyértelmű választ vártam, 5 pedig feleletválasztós (a, b, c, d válaszlehetőségek, csak egy jó válasz volt). Érdekességképpen néhány kérdéssel kicsit mélyrehatóbban foglalkoznék. Az USA-ra vonatkozó kulturális kérdések esetében a leginkább problémásnak a következők számítottak:

4-es kérdés: Nevez meg legalább egy nemzeti parkot!		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	77	46,4
rossz válasz	89	53,6

2.3 táblázat

Ennél a kérdésnél a helyesen válaszolók – előzetes feltételezésemnek megfelelően – kivétel nélkül a Yellowstone Nemzeti Parkot adták meg válaszukként. A többi tanuló vagy egyáltalán nem válaszolt a kérdésre, vagy pedig egy általa ismert amerikai szövetségi állam nevét adta meg válaszként, mellé írva, hogy nemzeti park (erre egy példa: Nevadai Nemzeti Park). A kapott válaszok ellenőrzését az USA nemzeti park-nyilvántartó rendszerének honlapján található adatbázis segítségével végeztem.

5-ös kérdés: Hány tagállama van az USA-nak?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	29	17,5
rossz válasz	137	82,5

2.4 táblázat

A tagállamok kapcsán (2.4 táblázat) a legtöbben teljesen pontatlan válaszokat adtak. Sok esetben – feltételezhetően, történelmi tanulmányaik során hallott – 13 tagállamot jelöltek (a klasszikus értelemben vett alapító államokat). Viszont több válaszadó is 51 tagállamot jelölt meg válaszként. Ez a szám így nem egészen pontos, hiszen az Egyesült Államoknak alapvetően 50 hivatalos tagállama és egy társult állama van (Puerto Rico), ahol a kormányfő a mindenkori amerikai elnök, viszont hivatalosan nem minősül ratifikált tagállamnak és saját kormányzója van. Ennek ellenére, azon válaszadók esetében, akik ezt 50+1 tagállam módon jelölték, a választ elfogadtam, hiszen ez már sejtet egyfajta többlettudást az adott kérdéssel kapcsolatban.

7-es kérdés: Sorolj fel legalább három amerikai eredetű céget, mely hazánkban is megtalálható! (külön jelölt válaszokkal)

	tanulók száma			százalékos arány		
	A	B	C	A	B	C
jó válasz	107	81	54	64,5	48,8	32,5
rossz válasz	59	85	112	35,5	51,2	67,5

2.5 táblázat

A 7-es kérdés kapcsán érdekesnek találtam, hogy a tanulók nagyjából fele-fele arányban voltak képesek felsorolni legalább három, hazánkban is megtalálható amerikai céget. Mint látható a fenti táblázatban (2.5) csupán egy céget tudott magabiztosan megadni a tanulók több mint fele (64,5%). Ez csupán azért érdekes, mert a klasszikusnak mondott, amerikai márkák (például a Coca Cola, McDonald's, KFC, Strabucks Coffee, Burger King, stb.) már nem csupán a fővárosban, hanem vidéken, így Debrecenben is megtalálhatóak, és ily módon ezen cégek logóival nap mint nap találkozhatnak a fiatalok.

9-es kérdés: Ki mondta? a) „van egy álmom”, b) „kis lépés egy embernek, de óriási ugrás az emberiségnek”

	tanulók száma		százalékos arány	
	a	b	a	b
jó válasz	47	105	28,3	63,3
rossz válasz	119	61	71,7	36,7

2.6 táblázat

A 9-es kérdés esetében Neil Armstrong („a” idézet) nevét a legtöbben eltalálták, Martin Luther King-ről („b” idézet) viszont csak a tanulók 28,3%-a hallott korábban. Ez indokolható azzal, hogy Martin Luther King, Jr. nevével tananyagként csak a 12. évfolyamos történelemkönyvek foglalkoznak, a kutatásban részt vevő diákok azonban mindannyian 9, 10 és 11. évfolyamra járnak. Neil Armstrong neve és a tőle elhangzott idézet viszont

feltételezhetően jobban beépült a magyar köztudatba is, ezért tudták jóval többen a választ a kérdés e részére.

A 10-es kérdés az amerikai őslakos indián törzsek neveivel volt kapcsolatos. Itt a tanulók 52,4%-a nem ismerte fel azt az indián törzset, amelynek tagjai nem Észak-Amerikában élnek vagy éltek. A rosszul válaszoló diákok túlnyomó többsége a majákat észak-amerikai indián törzsnek tartotta. Az ide vonatkozó táblázat (2.7-es táblázat) a Függelékben található

11-es kérdés: 11-es kérdés: Az alábbi személyek közül egy valaki nem amerikai földön született. Ki?

a) Louise Ciccone, b) Mick Jagger, c) Stefani Joanne Angelina Germanotta, d) Muhammad Ali

	tanulók száma	százalékos arány
jó	22	13,3
rossz	144	86,7

2.8 táblázat

A 11-es kérdésnél (2.8-as táblázat) pedig mindössze 22 (13,3%) jó válasz született. Igaz, a helyes választ jelentő személy (Mick Jagger) e korosztály nagy része számára már nem számít klasszikus értelemben vett „ikonnak, illetve bálványak”, ugyanakkor érdekes, hogy az általuk jelenleg kedvelt és a fiatalok igen széles körében idolként „tisztelt” Stefani Joanne Angelina Germanotta, művésznevén Lady Gaga kilétére ily módon nem sikerült fényt deríteniük. Többen a becsapósna szánt Muhammad Ali nevét jelölték meg válaszukként, feltehetően az arabos hangzás miatt.

További két kérdés hozott még igen érdekes válaszokat. A 13-as számú, amelyben a tanulók nagy része (csupán 34,3% a jól válaszolók aránya) a Yorkshire puddingról vélte úgy, hogy az egy tipikus amerikai Hálaadás napi étel (Függelék 2.9-es táblázat) és a 15-ös számú, amelyben a diákok döntő többsége (72,3%-a) nem tudta, hogy ki írta a *Zabhegyező* című regényt (Függelék 2.10-es táblázat).

Összesítésben – mind a négy középiskola eredményeit figyelembe véve – az USA-val kapcsolatos kérdéseknél a megszerzett minimum pont 2, a maximum 17 volt. Az elérhető maximum 18 pont volt. Habár itt is iskolánként eltérő eredményeket kaptam, de nem volt

olyan erős eltérés, mint a szintfelmérő esetében. Az iskolák teszteredményei közötti hasonlóságokkal és különbségekkel azonban az Egyesült Királysággal kapcsolatos – hasonló jellegű – elemzés után még bővebben foglalkozom. Viszont előbb ki kell emelnem néhány pozitívumot is. A kérdések egy részére adott jó válaszok azt tükrözik, hogy a más tanórákon (pl. történelem) elsajátított ismeretek (bostoni teadélután) remekül rögzültek a tanulóiban (mindössze 11 rossz válasz született a 155 jó válasz mellett, ez csupán a válaszadók 6,6%-a, lásd: Függelék 2.11-as táblázat). A globalizáció hazánkra gyakorolt hatását érzékelteti az is, hogy összességében csak hat tanuló nem tudta (3,6%, lásd: Függelék 2.12-es táblázat), ki is az Egyesült Államok elnöke és mindössze nyolcan nem voltak tisztában azzal, hogy melyik város az USA fővárosa (4,8%, lásd: Függelék 2.13-ös táblázat).

Az Egyesült Királyság kultúrájára vonatkozó kérdések esetében az alábbiak számítottak problémásabbnak:

2-es kérdés: Melyik város az anglikán egyház központja?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	20	12
rossz válasz	146	88

2.14 táblázat

A fenti kérdésre a helyes válasz: Canterbury. Ehhez a kérdéshez a dolgozatban nem adtam meg választási lehetőséget, a tanulóknak maguktól kellett megadniuk rá a választ. Feltételeztem, hogy ez egy nehezebb kérdésnek fog számítani a diákok körében, annak ellenére, hogy Geoffrey Chaucer *Canterbury Mesék* című kötetének néhány története kötelező olvasmányként szerepel a középiskolai irodalmi szöveggyűjteményekben és történelem órán is tananyag már 10. évfolyamon.

4-es kérdés: Nevezd meg legalább két brit céget, amely hazánkban is megtalálható!				
	tanulók száma		százalékos arány	
	A	B	A	B
jó válasz	25	8	15,1	4,8
rossz válasz	141	158	84,9	95,2

2.15 táblázat

Ennél a kérdésnél a tanulók láthatóan gyengén teljesítettek. Többnyire ismertebb ruhamárkák neveit sorolták fel válaszukként. Ezeket kivétel nélkül ellenőriztem az interneten, de csak néhány esetben sikerült a diákoknak eltalálniuk az adott márka származási országát. A két legalapvetőbb válaszlehetőség (Tesco, Vodafone) csak nagyon kevés diáknak jutott az eszébe, a jól válaszolók többsége ezt a két céget írta be.

5-ös kérdés: Mit ünnepelnek az angolok Guy Fawkes napján?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	15	9
rossz	151	91

2.16 táblázat

6-os kérdés: Ki mondta? „Nem ígérhetek mást csak vért, erőfeszítést, verítéket és könnyeket.”		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	42	25,3
rossz	124	74,7

2.17 táblázat

Mint az a fenti két táblázatból (2.16-as és 2.17-es táblázat) is jól látszik, a tanulók többsége a brit történelmet érintő kérdésekre csak igen kis számban tudta a jó választ. Guy Fawkes

napiján történt eseményeket csak a válaszadók 9%-a tudta helyesen, míg a Churchill idézetet 25,3%-uk. Mindkét kérdéskör tananyag a történelem órákon. Van olyan történelmi kérdés a brit kultúrára vonatkozó részben, amelyre nagyobb arányban érkezett jó válasz. Az angol földhöz nem köthető népcsoportot a tanulók 41%-a ismerte fel. A jobb arányú válaszadás feltehetően a kérdés feleletválasztós jellegéből adódik (8-as kérdés, lásd: Függelék 2.18-as táblázat).

Az alábbi táblázatban összegzett kérdésben a tanulóknak három népszerű brit eredetű sportot és három londoni nevezetességet kellett maguktól megadniuk. Mind a sport, mind a nevezetességre adott tanulói válaszokat 1-től 3-ig terjedő számozással láttam el. A táblázatban jól látható, hogy a diákok nagy része (74,1%) mindössze egy sportot tudott megjelölni, viszont a londoni nevezetességek esetén már mindegyik százalékos arány 50 feletti. A tanulók többségében a tankönyvekből és a médiából is ismert nevezetességeket adták meg válaszul (például: a Tower, London Eye, Tower Bridge, Big Ben, Madame Tussauds Múzeum).

Sorolj fel legalább három: a) népszerű brit eredetű sportot, b) londoni nevezetességet!												
	SPORT						LONDON					
	1		2		3		1		2		3	
	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz
tanulók	123	43	76	90	37	129	146	20	126	40	90	76
százalék	74,1	25,9	45,8	54,2	22,3	77,7	88	12	75,9	24,1	54,2	45,8

2.19 táblázat

Az Egyesült Királysággal kapcsolatos kulturális ismereteket mérő tesztben is rákérdeztem egy ételre. A kérdés (12-es számú) feleletválasztós volt – hasonlóan az Egyesült Államokban feltett ilyen jellegű kérdéshez (13-as számú) – és a diákoknak a négy válaszlehetőség közül meg kellett jelölniük annak az egy ételnek a nevét, amelyik nem minősül jellegzetesen angolnak a felsoroltak közül. Itt a válaszadók 63%-a tudta a helyes választ, miszerint a *haggis* nem jellegzetes angol, hanem egy skót nemzeti étel (lásd: Függelék 2.20-as táblázat).

14-es kérdés: Ki írta <i>A legyek ura</i> című regényt?		
a) William Golding b) George Orwell c) J. R. R. Tolkien d) Rudyard Kipling		
	tanulók száma	százalék
jó válasz	56	33,7
rossz válasz	110	66,3

2.21 táblázat

Az ide vonatkozó irodalmi kérdésre (14-es számú, 2.21-es táblázat) is csak kevés jó válasz érkezett (33,7%) annak ellenére, hogy a kiválasztott mű több iskolában kötelezőnek, vagy kötelezően ajánlottnak minősül.

A fenti adatokból, illetve a kapott válaszokból kiolvasható, hogy annak ellenére, hogy más tantárgyakból (pl. magyar, történelem), egyes elemeket már tanultak a középiskolások, több ponton téves választ adtak, vagy egyáltalán nem válaszoltak az adott kérdésekre. Ilyenek tehát az irodalmi (*Legyek ura*, ami kötelező, illetve kötelezően ajánlott olvasmány Magyarországon, és a *Zabhegyező*, amely egy klasszikus kamaszkori „lázadásregény” és szintén ajánlott olvasmány), vagy a történelmi kérdések (például a Churchill idézet vagy Guy Fawkes napja). Az viszont pozitívum, hogy a híres angol drámaíró, William Shakespeare nevét a válaszadók nagyobb része helyesen le tudta írni (7-es kérdés, lásd Függelék 2.22-es táblázat). A brit résznél elért minimum pont 1, a maximum 19 volt. A ténylegesen elérhető maximum pont 21 volt.

A két kulturális teszt átlagpontoszámai között nincs statisztikailag szignifikáns eltérés ($t=1,332$ és $p=0,185$; lásd: Függelék 2.23-as táblázat). Viszont, ha iskolánként lebontva nézzük a kapott adatokat és az alapján állítunk fel egyfajta rangsort az intézmények között, akkor abból is kitűnik a két debreceni középiskola. A négy iskola tanulójának kulturális teszteredményei között viszont szignifikáns különbség van ($p=0,18$; lásd: 2.24-es táblázat). Az Egyesült Államokra vonatkozó rész esetén ez a következő:

A négy iskola kulturális teszteredményeinek (USA) összevetése (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	111,210	3	3,440	,018
csoporton belül	1745,923	162		
összesen	1857,133	165		

2.24 táblázat

Ugyanez a helyzet az Egyesült Királyságra vonatkozó teszt eredményeinél is, viszont itt az eltérés mértéke még jelentősebb ($p=0,000$; lásd: 2.25-ös táblázat):

A négy iskola kulturális teszteredményeinek (Egyesült Királyság) összevetése (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	219,440	3	6,708	,000
csoporton belül	1766,392	162		
összesen	1985,831	165		

2.25 táblázat

Továbbá megfigyelhető, hogy a nyelvvizsgával rendelkező tanulók jobban teljesítettek mindkét kulturális teszten (lásd: 2.26-os és 2.27-es táblázatok). Ez egyben azt is jelenti, hogy a nyelvvizsgával rendelkező diákok a középiskolai angol órák keretein kívül szert tehettek egyfajta „többlet” tudásra, ami a célnyelvi kultúrát, illetve ország-ismeretet illeti.

A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eredményeinek összevetése a kulturális teszten (USA) elért eredményekkel (varianciaelemzés)

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	154,372	1	14,868	,000
csoporton belül	1702,761	164		
összesen	1857,133	165		

2.26 táblázat

A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eredményeinek összevetése a kulturális teszten (Egyesült Királyság) elért eredményekkel (varianciaelemzés)

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	181,727	1	16,520	,000
csoporton belül	1804,104	164		
összesen	1985,832	165		

2.27 táblázat

A szintfelmérő (cloze test) eredménye alapján viszont csak szerény, de szignifikáns korreláció mutatható ki a kulturális tesztek és a szintfelmérő (cloze test) eredményei között (lásd: 2.28-as és 2.29-es táblázatok a Függelékben).

Érdekes eredményt hozott a tanulók által használt nyelvkönyvekre vonatkozó vizsgálat is. Ez azt mutatja, hogy a nyelvkönyveknek nagy szerepe van abban, ahogyan a tanulók a teszteken teljesítettek. A táblázatból kiderül, hogy a használt nyelvkönyvek jelentős része erősen brit kultúra központú, ezzel indokolható az USA kérdések kapcsán tapasztalható gyengébb eredmény (USA kulturális teszt és szintfelmérő esetén a Spearman korrelációs együttható alacsony [$r = ,390^*$], az Egyesült Királyság kulturális teszt és szintfelmérő között szintén

alacsony [$r=,448^*$], de statisztikailag szignifikáns. Lásd: 2.28 és 2.29 táblázatok a Függelékben). A felmérésben résztvevők által használt három nyelvtankönyv: New Opportunities, New English File és New Headway. A három különböző tankönyvet használók csoportjai között végzett vizsgálat a következő eredményeket hozta:

A tanulók kulturális eredményei (Egyesült Királyság) és az általuk használt nyelvkönyvek összevetése (variánciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	62,924	2	2,657	,073
csoporton belül	1811,762	153		
összesen	1874,686	155		

2.30 táblázat

A tanulók kulturális eredményei (USA) és az általuk használt nyelvkönyvek összevetése (variánciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	80,092	2	3,709	,027
csoporton belül	1652,081	153		
összesen	1732,173	155		

2.31 táblázat

A fenti adatokból kiolvasható, hogy az Egyesült Királyság kulturális és civilizációs ismereteit mérő rész esetén a tanulók teljesítménye nem tér el jelentős módon, viszont az Egyesült Államok esetében van szignifikáns különbség. Ez gyakorlatilag alátámasztja azt a feltevésemet, hogy a tanulók által használt nyelvkönyvek is befolyásolhatják a teszteken elért eredményeket. Ha jobban szétnézünk a hazai tankönyvpiacra, tapasztalhatjuk a brit kiadású könyvek erős túlsúlyát. A magyar diákság jelentős hányada oxfordi kiadású könyvekből tanul, melyek főként – talán természetes módon – a brit kultúrát, társadalmat érintő kérdésekkel foglalkoznak. Ezzel is indokolható az amerikai ismeretek erőteljesebb hiánya. Véleményem szerint a jelenlegi (globalizált) világban ezen értékek egyfajta egészséges keverékére lenne szükség és lehetőséget kellene teremteni a diákság számára, hogy egyenlő arányban ismerhessék meg, ha nem is az összes, de a legtöbb angol anyanyelvű ország kultúráját.

Hiszen az Amerikai Egyesült Államok jelenléte és hatása egyre nagyobb mértékben érzékelhető Magyarországon is és sok magyar fiatal választja úticéljául az Egyesült Államokat.

Néhány kérdés esetében vizsgáltam egyéb szempontokat is. Kíváncsi voltam arra, hogy vannak-e a kulturális tesztben olyan részek, ahol a kitöltő neme is befolyásolhatja akár a jó-rossz válaszok arányát. A fiúk és a lányok összesített eredményei között van statisztikailag szignifikáns különbség. Az USA kultúrájára vonatkozó teszten a fiúk ugyanis jobban teljesítettek ($p=0,005$ lásd: 2.32-es táblázat) az Egyesült Királyság kultúrájára vonatkozó teszten viszont nincs szignifikáns különbség ($p=0,74$ lásd: 2.33-as táblázat).

A fiúk és a lányok kulturális teszteredményeinek összevetett vizsgálata (Egyesült Királyság) (variánciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	39,601	1	3,234	,074
csoporton belül	1897,876	155		
összesen	1937,478	156		

2.33 táblázat

A fiúk és a lányok kulturális teszteredményeinek összevetett vizsgálata (USA) (variánciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	86,271	1	8,056	,005
csoporton belül	1659,958	155		
összesen	1746,229	156		

2.34 táblázat

A fiúk és a lányok eredményei közötti különbséget néhány kérdésre lebontva is vizsgáltam. Az egyik ilyen kérdés az Egyesült Királyságra vonatkozó rész 11-es kérdése, ahol azt kérdeztem, hogy ki kötött legutóbb házasságot a brit trónörökösök közül. Azonban az a feltevésem, miszerint a lányok érdeklődőbbek az ehhez hasonló témák iránt és ebből kifolyólag közülük többen adnak helyes választ a kérdésre, nem igazolódott be (lásd 2.35-ös

táblázat a Függelékben). A történelmi kérdések variancia elemzése során sem találtam jelentős eltérést a nemek között. Néhány kérdés volt, ahol találtam szignifikáns eltérést, az egyik ilyen az Egyesült Államokra vonatkozó rész ötödik kérdése, amelyben az Egyesült Államok fővárosát kérdeztem a tanulóktól. Itt $p=0,02$, ami statisztikailag szignifikáns eltérést jelöl, ahogy azt a 2.36-os táblázat mutatja.

Egyesült Államok kulturális teszt 5. kérdése: Hány tagállama van az USA-nak? (Varianciaelemzés a fiúk és a lányok eredményei alapján.)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	1,360	1	9,735	,002
csoporton belül	21,647	155		
összesen	23,006	156		

2.36 táblázat

Szintén az USA résznél volt egy kérdés, a 9-es számú, amelyben két idézetet kérdeztem a tanulóktól. Itt is kimutatható szignifikáns eltérés ($p=0,000$) a fiúk és a lányok eredményei között (2.37-es táblázat). Ez az a kérdés, amelyben egy Martin Luther King, Jr. és egy Neil Armstrong idézetet kérdeztem a tanulóktól. Az egyszerűbb olvashatóság érdekében átszerkesztettem a táblázatot és a két részt (Neil Armstrong idézet=A, Martin Luther King=B) külön jelöltem. Mint látható, a különbség mindkét esetben statisztikailag szignifikáns.

Az USA kultúrájára vonatkozó rész 9-es kérdése: „Ki mondta?” (a fiúk és a lányok eredményeinek varianciaelemzése)								
	négyzetösszeg		szabadságfok		F hányad		szignifikanciaszint	
	A	B	A	B	A	B	A	B
csoportok között	1,138	2,976	1	1	5,698	13,728	,018	,000
csoporton belül	30,964	33,598	155	155				
összesen	32,102	36,573	156	156				

2.37 táblázat

Az Egyesült Királyságra vonatkozó résznél is volt egy-két kérdés, melyek esetében részben igazolást nyert a nemek közötti eltérő teljesítményre alapozó feltevésem. Ilyen volt egy

ünnepre vonatkozó kérdés, az ötös számú, ahol arra voltam kíváncsi, hogy mit ünnepelnek a britek Guy Fawkes napján. A másik pedig (a 10. kérdés) egy összetett kérdés volt, ahol arra kértem a tanulókat, hogy soroljanak fel három népszerű brit eredetű sportot és három londoni nevezetességet. Ha megfigyeljük az alábbi táblázatot, jól kiolvasható, hogy a sportokra vonatkozó „A” jelzésű (sport) résznél volt jelentős eltérés a fiúk és a lányok válaszai között, a „B” jelzésű résznél (londoni nevezetességek), amely a nevezetességekre kérdezett rá pedig nem mutatható ki statisztikailag szignifikáns eltérés (lásd 2.38-as táblázat):

A kulturális teszt (Egyesült Királyság) 10-es kérdése: „Sorolj fel 3 brit sportot, illetve londoni nevezetességet!” (a fiúk és a lányok összevetett eredményeinek varianciaelemzése)						
	SPORT			LONDON		
	1	2	3	1	2	3
F hányad	5,587	12,524	10,252	,013	,084	,743
szignifikanciaszint	,019	,001	,002	,911	,772	,390

2.38 táblázat

Más esetekben, ahol azt feltételeztem, hogy a nyelvválasztás oka és a nyelvtanulás ideje is kulcsszerepet játszhat az egyes tesztrészekben elért eredményekben, szintén nem nyert igazolást. Ez ugyanakkor nem befolyásolta az eredményeket, nem mutatható ki szignifikáns eltérés azok eredményeiben, akik a nyelvet maguk választották és azok között, akiknek ez kötelező volt. A tesztek eredményessége vagy éppen eredménytelensége tehát feltehetően egyéb motivációs tényezőkre, illetve eltérő háttértudásra, korábbi tanulmányokra utal. Ebből gyakorlatilag kiolvasható, hogy alapvetően nem befolyásolta a tesztek eredményét az, hogy az adott tanuló egy vagy éppen öt éve tanul angolul, mint ahogy az a tényező sem, hogy miért választotta az adott nyelvet (lásd: Függelék 2.39 és 2.40 táblázata). Az alábbi két táblázat (2.41-es és 2.42-es) annak a vizsgálatnak az eredményeit szemlélteti, amelyet a tanult évek és a két kulturális teszt eredményeinek összevetésével végeztem:

A tanult évek és az USA kulturális tesztjének összevetése				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikancia
csoportok között	12,576	2	,557	,574
csoporton belül	1829,036	162		
összesen	1841,612	164		

2.41 táblázat

Az Egyesült Királyság kulturális tesztjének és a tanult évek összevetése				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikancia
csoportok között	48,739	2	2,057	,131
csoporton belül	1919,407	162		
összesen	1968,145	164		

2.42 táblázat

A felmérő negyedik részében általános adatokat kértem a diákoktól. Mint azt már korábban is írtam, a kérdőív összeállítása kapcsán, itt kértem tőlük információkat a nyelvtudásukról, meglévő nyelvvizsgálataikról, jövőbeni nyelvtanulási szándékaikról és az általuk tanult nyelv, illetve nyelvek választásának okairól. Az adatok elemzésének a megkezdése előtt azt feltételeztem, hogy a nyelvkönyvek kulcsfontosságú szerepe és a nyelvtudás szintje mellett a motiváció is fontos szerepet játszik a teszt sikeres kitöltésében. Néhány vizsgálat, összehasonlítás után viszont már látszott, hogy egyes esetekben túlzottan általános volt a kérdések, állítások megfogalmazása. Azok esetében, akik maguk választották a nyelvet és azokéban, akiknek kötelező volt az angolt választaniuk, nem mutatkozott szignifikáns eltérés (lásd a fentebb is említett két táblázatot a Függelékben: 2.39 és 2.40 táblázatok). Annyi leszögezhető azonban, hogy kicsi, de szignifikáns mértékben számít a nyelvvizsga megléte és a nyelvvizsgálával rendelkező tanulók a szintfelmérőn is jól teljesítettek. Ez egyben magának a szintfelmérőnek is megerősíti a validitását.

Az ötödik és egyben utolsó rész a motivációt vizsgálta. E kérdések esetében nagy volt a szórás a különböző kapott válaszok között. A tanulóknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett jelölniük, hogy milyen mértékben értenek egyet az adott állítással (1=nem ért egyet, 5=teljesen)

mértékben egyetért). A kapott adatok közül azonban kiemelnék három motivációs kérdést, amelyekre igen érdekes a kapott válaszok százalékban is kimutatható dominanciája. Ezek a következők:

A 6. állításban azt kértem a tanulóktól, hogy jelöljék, mennyire értenek egyet a következő mondattal: „Szeretném megérteni az angol nyelvű filmeket, dalokat és eredetiben olvasni könyveket, verseket. Akár az iskolai angol órák keretein belül.”, amelynél az 5-ös, azaz „teljes mértékben egyetértek” opciót karikázta be a tanulók 72,6%-a. Ez a 2/3-osnak mondható többség (2.4-es ábra) igazolja azt a feltételezésemet, hogy a tanulóknak alapvetően megvan az igény a célnyelvi kultúrát és ország-ismeretet érintő anyagok tanulására, és ezt akár az angol nyelvórak keretein belül is szívesen fogadnák.



A 8-as állítás a következőképpen hangzott: „Szeretnék angol anyanyelvű országokba utazni és ott a helyiekkel tolmács nélkül, magabiztosan kommunikálni.” Szintén 5-öst karikázott a diákság 84,8%-a (2.5-ös ábra). Fontos megjegyezni, hogy a kérdések nagy része, akár csak ez is, kissé általánosít. A cél alapvetően az volt, hogy egyes (gyakran már eleve tényként kezelt) állításokról egy biztos visszacsatolást kapjak. Ez az állítás is főként megerősítő célzattal került bele a kérdőívbe.



Ugyanez a helyzet a 9-es kérdésnél: „Szeretnék külföldön élni és az adott angol nyelvű országról szerzett ismeretek nagyban segíthetik gyorsabb beilleszkedésemet az új környezetbe.” Itt az 5-öst karikázta a válaszadók 47%-a (lásd: 2.6-os ábra). Hangsúlyoznom kell, hogy ez az adat nem egy emigrációs tényező megerősítése. Az állítás azért szerepelt a kérdőívben, mert kíváncsi voltam arra, hogy a felmérésben résztvevő diákoknak konkrétan hány százaléka szeretne a jövőben hosszabb-rövidebb ideig külföldön élni. Ez gyakorlatilag nem a kivándorlás okára, csupán a szándék meglétére hívja fel a figyelmet. Ez azért is fontos eleme a vizsgálatnak, hiszen a nagyarányú egyetértés egyfajta visszajelzése annak a ténynek, hogy a tanulók külföldi tartózkodásához indokolt a megfelelő felkészültség, amelyet az iskolai angol órákon sajátíthatnak el. Gyakorlatilag egy olyan világban élünk, ahol a társadalom mobilabb elemei, jelen helyzetünkben az ifjúság, nem feltétlen érzi magát helyhez, jelen állás szerint fogalmazzunk úgy, hogy egy adott országhoz kötődőnek/köthetőnek. Ma, az Unió tagság révén és egy globalizált világban élván, eleve interkulturális környezetet teremtünk magunk köré. Kilépünk a világhálóra, külföldiekkel chat-elünk, a közép- és felsőoktatásban tanulók jelentős része vesz részt különféle cserediák programokba (pl. Erasmus), legalábbis a fiatalok, és nem szorítják magukat a klasszikus értelemben vett kommunikációs és társadalmi keretek közé. Fontos tudnunk azt is, hogy a külföldön eltöltött idő gyakran hasznos élettapasztalatot és anyagi egzisztenciát is jelent, amely hazatéréskor nagyon jól kamatoztatható. Tulajdonképpen ez az állítás és a rá adott válaszok azt tükrözik, hogy a felmérésben résztvevő tanulók hány százaléka szeretne igazi hús-vér kulturális „bevándorló” vagy a későbbiekben „állampolgár” (lásd Acton és Walker de Felix, 1986.) lenni, nem feltétlen a szó szoros értelmében.



A tanulók mindössze 16,5%-a (2.7-es ábra) értett teljesen egyet azzal az állítással, hogy az angol nyelvű országok részletes ismerete nélkül is magabiztosan használható a nyelv. Ez szintén megerősíti azt a feltételezésemet, hogy a diákok nagyobb része igényli a kultúrák és célnyelvi országok megismerését, mint ahányan feleslegesnek vagy éppen szükségtelennek vélik azt.



Ha összességében nézem azt, hogy hányan választották a négyest, illetve az ötöst, vagyis jelölték azt, hogy nagy, illetve teljes mértékben egyet értenek az adott állítással, akkor több kérdést is kiemelhetnék. Az egyik ilyen kérdés, amelynél a négyest és az ötöst a válaszadók 74,8 százaléka jelölte, az a hetes számú állítás (lásd 2.8-as ábra a Függelékben), mely így hangzott: „Az angol nyelvű országok ismerete hasznos lehet álláskeresőskor.” Természetesen ezt az állítást is lehet azzal támadni, hogy túlzottan általánosít. Ugyanakkor fontos emlékeztetnem arra a felvetésemre, melyben jeleztem, hogy az ilyen jellegű állításokkal

nagyrészt az volt a célom, hogy némi megerősítést, illetve visszacsatolást kapjak a diákoktól azokra a tézisekre vonatkozóan, amelyeket a kutatásra való felkészülés során olvastam, vagy felállítottam. 50 százalék közeli, illetve feletti válaszok születtek a kettes, hármas és négyes állítások esetében is. Itt azt erősítették meg a hallgatók, hogy szeretnének többet megtudni a célnyelvi kultúráról, mert véleményük szerint az ilyen jellegű tudás megkönnyíti a nyelvvizsga megszerzését és élvezetesebbé teszi az iskolai angol órákat is.

3. fejezet: Összegzés: tanulságok, következtetések.

A fent kielemezett adatok ugyan a teljes kutatásnak csupán néhány kihangsúlyozott elemei, de véleményem szerint ebben a formájukban is választ tudnak nyújtani a kutatás kérdéseire. Összességében tehát elmondható, hogy a kutatás maga, az adatgyűjtés és a kiértékelés sikeres volt. Jól látszik, hogy a felmérésben résztvevő diákok tudása hiányos és iskolánként eltérő, de megjegyzem, erre az eredményre már az elején is számítottam. Az egyes kérdésekre adott válaszokból még az is kiolvasható volt, hogy a nemek szerint is volt eltérés egyes kérdések esetében. Kiderült, hogy a fiúk vagy a lányok érdeklődőbbek-e egy adott kérdés által taglalt téma iránt. Az is kiderült, hogy a tanulóknak van igényük a célnyelvi kultúra jobb megértésére, valamint az, hogy e cél lényegében a bevezetésre kerülő új NAT-ban is jelentős hangsúlyt kap. Ettől a ponttól kezdve a tanárok és a tanárképzők feladata, hogy minél felkészültebb nyelvoktatókat bocsássanak ki a pályára és, hogy az oda kerülő és a már pályán lévő pedagógusok a lehető legjobb tudással „felvértezve” megállják majd a helyüket, és képesek legyenek arra, hogy az angol nyelv „igazi” hazai nagyköveteivé váljanak (Medgyes 1996). Olyan oktatókká, akik a nyelvet magát, és a mögötte lévő kulturális hatást, tulajdonképpen a nyelvet, a nyelvhasználatot is meghatározó értékeket is pontosan és megfelelő odaadással legyenek képesek közvetíteni tanulóik felé. Olyan nyelvtanárokat, akik az iskolai, nyelvórai foglalkozásokba be fogják tudni építeni a célnyelvi kultúrával kapcsolatos elemeket is, ez által még hasznosabbá és még élvezhetőbbé téve azokat.

Lássuk tehát a felmérés elején meghatározott kérdéseimet és hipotéziseimet, az eredmények feldolgozása után részletezve:

1-es kérdés: Milyen tudás jellemzi az angol nyelvet tanuló középiskolásokat a célnyelvi országok (Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság) kultúrájával, civilizációjával kapcsolatosan?

Válasz: A tanulók tudása alapvetően hiányos, de kielégítő. A főbb kérdésekre, amelyeknél elvárható volt, hogy tudják a választ, jól feleltek a diákok (államfők, uralkodók, főbb történelmi események). Negatívumként értékelem azt, hogy a két eléggé ismert regény írójának nevét nem tudták, még annak ellenére sem, hogy négy válaszlehetőség is meg volt adva. Azt feltételeztem, hogy ha nem jutna eszükbe rögtön a helyes megfejtés, a válaszlehetőségeket elolvasva adott nevek ismerősen csengének majd a tanulóknak. Ebből azt feltételezem, hogy a diákok sem a tanórákon, sem pedig szabadidejükben nem találkoztak ezekkel a művekkel.

2-es kérdés: Milyen kapcsolatban áll a diákok nyelvtudási szintje a célnyelvi országok kultúrájának ismeretével?

Válasz: Mint azt, ahogy az egyik vizsgálat ki is mutatta, a nyelvvizsgálóval rendelkező tanulók mind a szintfelmérő, mind pedig a kulturális teszteken jobban teljesítettek, mint a nyelvvizsgálóval egyáltalán nem rendelkező társaik. A szintfelmérők eredményeit a kulturális tesztek eredményeivel összevetve azonban láthattuk, hogy nincs nagy differencia a teljesítményben. Tehát erre a kérdésre is sikerült választ kapnom, igaz nem mindenhol voltak teljesen egyértelműek az adatok. A jövőben célszerű egy nagyobb mintával végzett, reprezentatív jellegű felmérés megszervezése, hogy pontosabb adatokat és egyértelmű válaszokat kaphassak erre a kérdésre.

3-as kérdés: Milyen igény van a középiskolások körében a célnyelvi országok kultúrájának a pontosabb, mélyebb megismerésére?

Válasz: A motivációra vonatkozó állítások összegzése után egyértelműen kijelenthetem, hogy a felmérésben részt vett diákok körében jelentős igény mutatkozik a kultúra mélyebb megismerésére a tanórák keretein belül. Erre a kérdésre tehát egyértelmű igen a válasz.

4-es kérdés: Hogyan viszonyul egymáshoz kis- és nagyvárosi középfokú oktatási intézmények tanulóinak nyelvtudási szintje és célnyelvi kulturális ismerete?

Válasz: A kapott eredmények alapján megfigyelhető, hogy van különbség a kis- és nagyvárosi iskolák tanulóinak ismeretei között. Mind a szintfelmérők, mind

pedig a kulturális tesztek eredményeinek az összesítése után látszott, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van az intézmények tanulói között. Mint azt már korábban is írtam, már a kutatás elején számítottam erre, mivel a DE Kossuth Gyakorló Gimnáziumának fölénye már a kiértékelés elején is sejthető volt, ugyanis ez az intézmény a középiskolák országos rangsorában is kiváló helyen szerepel már hosszú évek óta. Jól látszott a tesztek javítása alatt, hogy a kisvárosi oktatási intézményekben sok kiváló képességű tanuló van, akik nagyon jó eredményeket értek el a teszteken, viszont a résztvevők teljes létszámához viszonyítva számuk elenyésző. A nagyvárosi iskolák pedig egyfajta „gyűjtőintézményként” funkcionálnak, ahová eleve nehezebb a bejutás, mint például a két résztvevő kisvárosi oktatási intézménybe és feltehetően a tanulókkal szemben támasztott követelmények is nagyobbak.

5-ös kérdés: Befolyásolják-e egyéb tényezők, például a válaszadók neme vagy nyelvtanulási motiváltsága a célnyelvi kulturális ismeretet mérő teszten nyújtott teljesítményt?

Válasz: Egyes tényezők esetében igen a válasz. Itt több tényezőt is vizsgáltam. Szóba jött a tanulók neme, életkora, a nyelvválasztás oka, a tanult nyelvek száma. Néhány kérdésnél megfigyeltem, hogy egyes csoportok jobban teljesítettek, ilyen volt néhány történelmi, földrajzi jellegű vagy éppen sporttal kapcsolatos kérdés. Alapvetően kiderült, hogy a nyelvválasztás oka nem számít befolyásoló tényezőnek, mint ahogy az sem, hogy hány nyelven tanulnak a diákok. Az is kiderült, hogy a választott nyelvkönyvnek is van némi szerepe, hiszen a legtöbb esetben a brit kultúrára vonatkozó tudás erősebbnek, illetve biztosabbnak tűnt (feltételezhetően a túlnyomó részt brit kiadású nyelvkönyvek miatt). Tehát megfigyelhető, hogy a nyelvválasztás oka alapvetően nem bizonyult befolyásoló tényezőnek, és a fiúk és lányok közötti feltételezett teljesítménybeli különbségek is csak néhány specifikusabb kérdésnél volt észrevehető.

Mindezekén túl, a kutatásom teljes ideje alatt folyamatosan vetődtek fel bennem újabb és újabb kérdések, vizsgálendő hipotézisek. Mind a mai napig vannak olyan pontok, amiket még szívesen megvizsgálnék, összevetnék vagy éppen más aspektusból vizsgálnék, hiszen ez a

téma meglehetősen sokoldalú és rengeteg elemzési lehetőséget tartogat. E kutatás, melynek az általam igazán fontosnak vélt elemeit most bemutatam ebben a dolgozatban számomra már is előrevetíti egy nagyobb, mélyrehatóbb felmérés megtervezését. Ha a távlati céljaimat tekintem, nem keserít el az, hogy a téma teljes egészében nem került itt kielemezésre. Úgy gondolom, hogy megtaláltam azt a témát, amivel a jövőben szeretnék még mélyrehatóbban foglalkozni. Személyesen is célom egy a témába vágó, mélyebb és sokkal reprezentatívabb jellegű kutatás elvégzése. Véleményem szerint jobban meg kell vizsgálni a kultúrához, és azon belül is az idegen kultúrákhoz fűződő tanulói attitűdöket és a terület megismerésére kész tanulók motiváltságát. Célszerűnek tartom a kérdőíven kívül egyéb módszerek bevonását is, mint például az interjú készítését is a kutatásban résztvevőkkel. Hiszen a kultúra mindaz, ami összeköt és összetart bennünket. Függetlenül attól, hogy mely országban élünk. Az egymás kultúrájának a megismerése egy hihetetlenül nagyszerű lehetőség. A lehető legszebb, és ha szerencsések és jól felkészültek vagyunk a legszórakoztatóbb, legélvezhetőbb módja a tanulásnak. A jól felkészültség pedig rajtunk és a tanárainkon múlik. Ennek a dolgozatnak az a célja, hogy egy szűk keresztmetszetben megmutassa, hogy igenis, van igény a célnyelvi kultúra megismerésére, és ha mindenki úgy akarja, akkor lehetőség is arra, hogy közvetítését lehetővé tegyük a közoktatásban résztvevők számára. Ki kell dolgozni a megfelelő tanmenetet, az ahhoz kapcsolódó módszertant. Jól fel kell készítenünk a tanárjelölteket egy ilyen jellegű munkára. Adnunk kell valami újat, valami értékeset a tanulóinknak: nyelvtudást és azon felül tudást és motivációt a mögöttes tartalmak megismeréséhez.

IRODALOM

- Acton, W. R. és Walker de Felix, J. (1986): Acculturation and Mind. In: Valdes, Joyce Merrill (szerk.): *Culture Bound*. Cambridge University Press, Cambridge. 20–32.
- Brembeck, W. (1977): The Development and Teaching of a College Course in Intercultural Communication. *Readings in Intercultural Communication*. SIETAR Publications, Pittsburgh.
- Brown, H. D. (1986): Learning a Second Culture. In: Valdes, Joyce Merrill (szerk.): *Culture Bound*. Cambridge University Press, Cambridge. 33–48.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram, M., Gribkova, B. és Starkey, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. The Council of Europe, Strasbourg.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, **1**. 1-47.
- Csépes, I. (2002): Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? A quantitative study of partner effects on oral test scores. *novELTy*. **9**. 1. sz. 22-45.
- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005): The Internal Structure of Language Learning Motivation and Its Relationship with Language Choice and Learning Effort. *The Modern Language Journal*. **89**. 1. sz. 19-36.
- Danka, B. (2010): Migráció a felsőoktatásban. Bevándorlási és Állampolgársági Hivatal. 14-19.
- Danka, B., Kiss, B., Németh, A. (2009): Hogyan mérjük az interkulturális kompetenciát? Az intercultool interkulturális kompetenciaképző eszköz ellenőrző kutatása. Európai Bizottság. Strasbourg.
- Dörnyei, Z. (2001a): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Essex.
- Earley, C. P. és Mosakowski, E. (2004): Cultural Intelligence. *Harvard Business Review*. **82**. 10. sz. 139-146.
- Enyedi, Á. (2000): Culture Shock in the Classroom. *novELTy* **7**. 1. sz. 4–16.
- Gardner, R. C. (2007): Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*. 9-20.
- Guiora, A. (1972): Construct Validity and Transpositional Research: Toward an Empirical Study of Psychoanalytic Concepts. *Comprehensive Psychology*. **1**. 2. sz. 139-150.

Holló, Dorottya (2008): Értsünk szót! *Akadémiai Kiadó*, Budapest.

Holló, D. és Lázár, I. (2000): The neglected element – Teaching culture in the EFL classroom. *novELTy* 7. 1. sz., 76–85.

Kolb, D. A. (1984): *Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ.

Közös Európai Referenciakeret. (2002) Európa Tanács.

Kramsch, C. (2001): Language, culture and voice in the teaching of English as a foreign language. *novELTy* 8. 1. sz. 4–21.

Lakatosné, T. E. és Dorner, H. (2007): Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben. Elérhető a következő weblinken: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-ta-Tobbek-Pedagogusok.html>

Lázár, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. S. és Peck, C. (szerk.) (2007): *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Graz: European Centre for Modern Languages. Council of Europe.

Medgyes, P. (1996): Teachers turned ambassadors. *novELTy*, 3 1. sz. 7-27.

Nemzeti Alap Tanterv. (2012). *Magyar Közlöny*. 66. szám. 10653, 10680-10685. Budapest.

Nikolov, M. (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*. 8., 2003. 61-73.

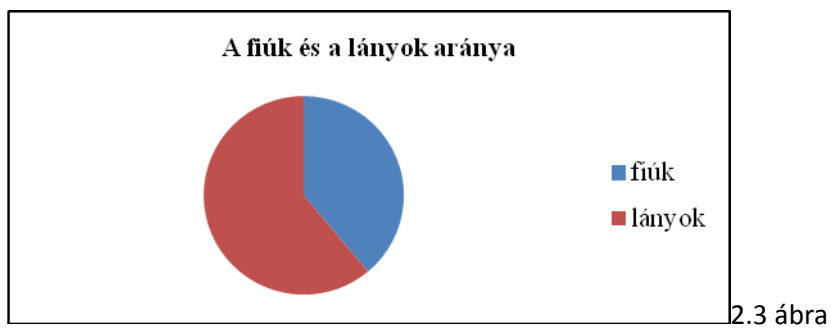
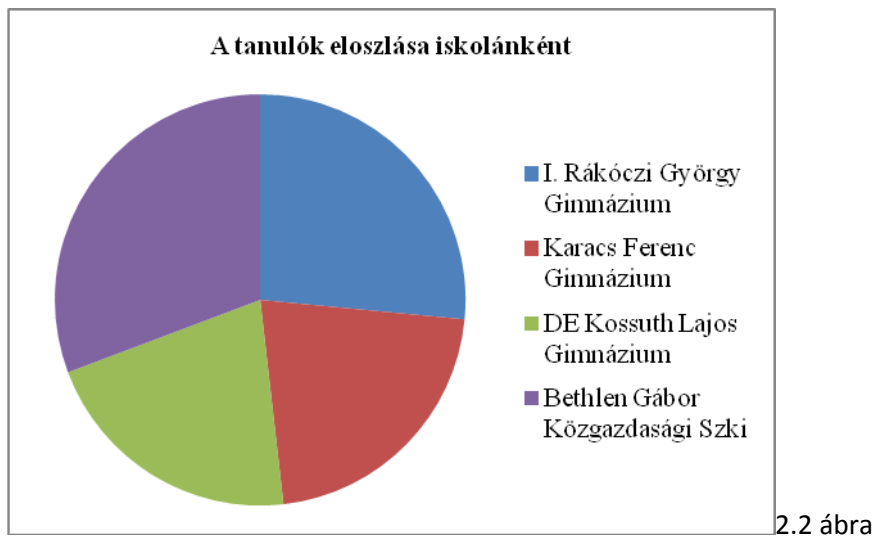
Vígh, T. (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*. 105 4. sz. 381-407.

FÜGGELÉK

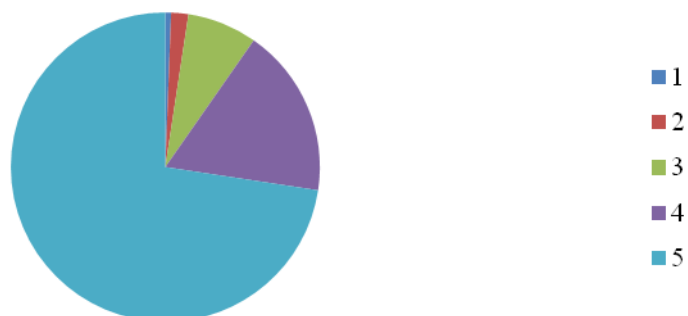
A dolgozatban található vagy meghivatkozott ábrák:



1.1 ábra (Holló 2008, 16. o.)

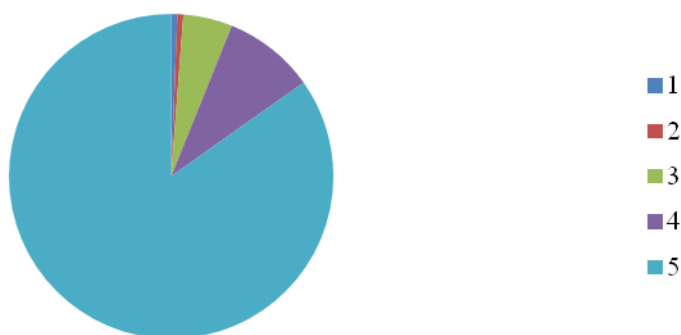


Szeretném megérteni az angol nyelvű filmeket, dalokat és eredetiben olvasni könyveket, verseket. (Akár az iskolai angol órák keretein belül.)



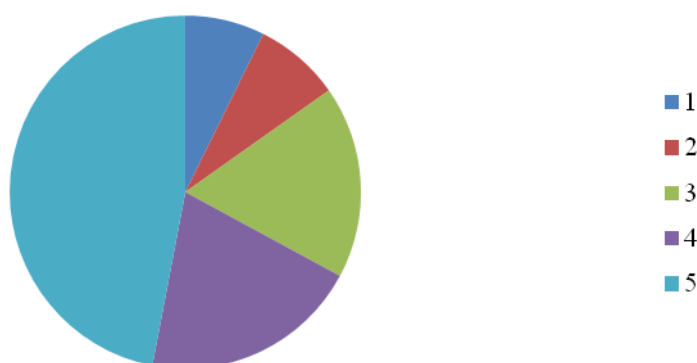
2.4 ábra

Szeretnék angol anyanyelvű országokba utazni és ott a helyiekkel tolmács nélkül, magabiztosan kommunikálni.



2.5 ábra

Szeretnék külföldön élni és az adott angol nyelvű országról szerzett ismeretek nagyban segíthetik a gyorsabb beilleszkedésem az új környezetbe.



2.6 ábra



2.7 ábra



2.8 ábra

A dolgozatban használt, illetve hivatkozott táblázatok:

A nyelvválasztás okai		
választás oka	válaszadók száma	százalék
„én választottam, mert érdekelt”	78	47
„szüleim választották”	31	18,7
„kötelező volt az angolt választani”	53	31,9
„egyéb”	4	2,4
összesen	166	100

2.1 táblázat

A négy iskola összesített eredménye a szintfelmérők alapján (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	1198,150	3	18,199	,000
csoporton belül	3555,151	162		
összesen	4753,301	165		

2.2 táblázat

4-es kérdés: Nevezd meg legalább egy nemzeti parkot!		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	77	46,4
rossz válasz	89	53,6

2.3 táblázat

5-ös kérdés: Hány tagállama van az USA-nak?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	29	17,5
rossz válasz	137	82,5

2.4 táblázat

7-es kérdés: Sorolj fel legalább három amerikai eredetű céget, mely hazánkban is megtalálható! (külön jelölt válaszokkal)						
	tanulók száma			százalékos arány		
	A	B	C	A	B	C
jó válasz	107	81	54	64,5	48,8	32,5
rossz válasz	59	85	112	35,5	51,2	67,5

2.5 táblázat

9-es kérdés: Ki mondta? a) „van egy álmom”, b) „kis lépés egy embernek, de óriási ugrás az emberiségnek”				
	tanulók száma		százalékos arány	
	a	b	a	b
jó válasz	47	105	28,3	63,3
rossz válasz	119	61	71,7	36,7

2.6 táblázat

10-es kérdés: Melyik nem őslakos amerikai indián törzs az alábbiak közül? a) apacs, b) sziú, c) cseroki, d) maja		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	79	47,6
rossz	87	52,4

2.7 táblázat

11-es kérdés: 11-es kérdés: Az alábbi személyek közül egy valaki nem amerikai földön született. Ki? a) Louise Ciccone, b) Mick Jagger, c) Stefani Joanne Angelina Germanotta, d) Muhammad Ali		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	22	13,3
rossz	144	86,7

2.8 táblázat

13-as kérdés: Melyik étel nem jellemző egy hagyományos Hálaadás napi vacsorán? a) pulyka b) áfonyaszósz c) Yorkshire pudding d) krumpli		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	57	34,3
rossz	109	65,7

2.9 táblázat

15-ös kérdés: Ki írta a Zabhegyező című regényt? a) Mark Twain b) J. D. Salinger c) F. Scott Fitzgerald d) Chuck Palahniuk		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	46	27,7
rossz	120	72,3

2.10 táblázat

14-es kérdés: Melyik városban tartottak híres „teadélutánt” 1773-ban? a) New York b) Boston c) New Jersey d) Dover		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	155	93,4
rossz	11	6,6

2.11 táblázat

2-es kérdés: Ki az USA jelenlegi elnöke?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	160	96,4
rossz	6	3,6

2.12 táblázat

1-es kérdés: Mi az USA fővárosa?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	158	95,2
rossz	8	4,8

2.13 táblázat

2-es kérdés: Melyik város az anglikán egyház központja?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	20	12
rossz válasz	146	88

2.14 táblázat

4-es kérdés: Nevez meg legalább két brit céget, amely hazánkban is megtalálható!				
	tanulók száma		százalékos arány	
	A	B	A	B
jó válasz	25	8	15,1	4,8
rossz válasz	141	158	84,9	95,2

2.15 táblázat

5-ös kérdés: Mit ünnepelnek az angolok Guy Fawkes napján?

	tanulók száma	százalékos arány
jó	15	9
rossz	151	91

2.16 táblázat

6-os kérdés: Ki mondta? „Nem ígérhetek mást csak vért, erőfeszítést, verítéket és könnyeket.”

	tanulók száma	százalékos arány
jó	42	25,3
rossz	124	74,7

2.17 táblázat

Melyik népcsoport nem köthető angol földhöz?**a) piktek b) kelták c) vikingek d) szászok**

	tanulók száma	százalékos arány
jó	68	41
rossz	98	59

2.18 táblázat

Sorolj fel legalább három: a) népszerű brit eredetű sportot, b) londoni nevezetességet!

	SPORT						LONDON					
	1		2		3		1		2		3	
	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz	jó válasz	rossz válasz
tanulók	123	43	76	90	37	129	146	20	126	40	90	76
százalék	74,1	25,9	45,8	54,2	22,3	77,7	88	12	75,9	24,1	54,2	45,8

2.19 táblázat

12-es kérdés: Melyik étel nem számít jellegzetesen angolnak Nagy-Britanniában?**a) fish and chips b) marmalade c) beefsteak d) haggis**

	tanulók száma	százalékos arány
jó válasz	63	38
rossz válasz	103	62

2.20 táblázat

14-es kérdés: Ki írta *A legyek ura* című regényt?**a) William Golding b) George Orwell c) J. R. R. Tolkien d) Rudyard Kipling**

	tanulók száma	százalék
jó válasz	56	33,7
rossz válasz	110	66,3

2.21 táblázat

7-es kérdés: Kit tartanak a leghíresebb angol drámaíróknak?		
	tanulók száma	százalékos arány
jó	116	69,9
rossz	50	30,1

2.22 táblázat

Az USA és az Egyesült Királyság teszteredményei			
	t	szabadságfok	szignifikanciaszint
Egyesült Államok	1,332	165	,185
Egyesült Királyság			

2.23 táblázat

A négy iskola kulturális teszteredményeinek (USA) összevetése (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	111,210	3	3,440	,018
csoporton belül	1745,923	162		
összesen	1857,133	165		

2.24 táblázat

A négy iskola kulturális teszteredményeinek (Egyesült Királyság) összevetése (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	219,440	3	6,708	,000
csoporton belül	1766,392	162		
összesen	1985,831	165		

2.25 táblázat

A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eredményeinek összevetése a kulturális teszten (USA) elért eredményekkel (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	154,372	1	14,868	,000
csoporton belül	1702,761	164		
összesen	1857,133	165		

2.26 táblázat

A nyelvvizsgával rendelkezők és nem rendelkezők eredményeinek összevetése a kulturális teszten (Egyesült Királyság) elért eredményekkel (varianciaelemzés)

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	181,727	1	16,520	,000
csoporton belül	1804,104	164		
összesen	1985,832	165		

2.27 táblázat

Spearman rangkorreláció	szintfelmérő	Egyesült Királyság összesített
korrelációs együttható	1000	,390**
szignifikancia		,000
N	166	166
korrelációs együttható	,390**	1000
szignifikancia	,000	
N	166	166

2.28 táblázat

Spearman rangkorreláció	szintfelmérő	Egyesült Királyság összesített
korrelációs együttható	1000	,448**
szignifikancia		,000
N	166	166
korrelációs együttható	,448**	1000
szignifikancia	,000	
N	166	166

2.29 táblázat

A tanulók kulturális eredményei (Egyesült Királyság) és az általuk használt nyelvkönyvek összevetése (varianciaelemzés)

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	62,924	2	2,657	,073
csoporton belül	1811,762	153		
összesen	1874,686	155		

2.30 táblázat

A tanulók kulturális eredményei (USA) és az általuk használt nyelvkönyvek összevetése (varianciaelemzés)

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	80,092	2	3,709	,027
csoporton belül	1652,081	153		
összesen	1732,173	155		

2.31 táblázat

A fiúk és a lányok kulturális teszteredményeinek összevetett vizsgálata (Egyesült Királyság) (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	39,601	1	3,234	,074
csoporton belül	1897,876	155		
összesen	1937,478	156		

2.33 táblázat

A fiúk és a lányok kulturális teszteredményeinek összevetett vizsgálata (USA) (varianciaelemzés)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	86,271	1	8,056	,005
csoporton belül	1659,958	155		
összesen	1746,229	156		

2.34 táblázat

A fiúk és a lányok eredményei a következő kérdés esetében: „Melyik trónörökös kötött legutóbb házsságot a királyi család tagjai közül?”				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
fiú	61	,48	,504	,064
lány	96	,60	,492	,050

2.35 táblázat

Egyesült Államok kulturális teszt 5. kérdése: Hány tagállama van az USA-nak? (Varianciaelemzés a fiúk és a lányok eredményei alapján.)				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	1,360	1	9,735	,002
csoporton belül	21,647	155		
összesen	23,006	156		

2.36 táblázat

Az USA kultúrájára vonatkozó rész 9-es kérdése: „Ki mondta?” (a fiúk és a lányok eredményeinek varianciaelemzése)								
	négyzetösszeg		szabadságfok		F hányad		szignifikanciaszint	
	A	B	A	B	A	B	A	B
csoportok között	1,138	2,976	1	1	5,698	13,728	,018	,000
csoporton belül	30,964	33,598	155	155				
összesen	32,102	36,573	156	156				

2.37 táblázat

A kulturális teszt (Egyesült Királyság) 10-es kérdése: „Sorolj fel 3 brit sportot, illetve londoni nevezetességet!” (a fiúk és a lányok összevetett eredményeinek variancielemzése)

	SPORT			LONDON		
	1	2	3	1	2	3
F hányad	5,587	12,524	10,252	,013	,084	,743
szignifikanciaszint	,019	,001	,002	,911	,772	,390

2.38 táblázat

A nyelvválasztás okai és az USA kulturális tesztjének összevetése				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikanciaszint
csoportok között	2,932	2	,127	,880
csoporton belül	1829,840	159		
összesen	1832,772	161		

2.39 táblázat

	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikancia
csoportok között	13,222	2	,540	,584
csoporton belül	1947,920	159		
összesen	1961,142	161		

2.40 táblázat

A tanult évek és az USA kulturális tesztjének összevetése				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikancia
csoportok között	12,576	2	,557	,574
csoporton belül	1829,036	162		
összesen	1841,612	164		

2.41 táblázat

Az Egyesült Királyság kulturális tesztjének és a tanult évek összevetése				
	négyzetösszeg	szabadságfok	F hányad	szignifikancia
csoportok között	48,739	2	2,057	,131
csoporton belül	1919,407	162		
összesen	1968,145	164		

2.42 táblázat

Kedves Válaszadó!

Egy kutatáshoz kérem a segítségedet, melynek célja, hogy felmérje az angol nyelvet tanuló középiskolai diákok kulturális ismereteit valamint nyelvtudásuk szintjét. A kérdőív négy részből áll. Az első részben a nyelvtudásod szintjét, a másodikban az amerikai kultúrával, a harmadikban a brit kultúrával kapcsolatos ismereteidet kívánom felmérni. Az utolsó részben a véleményedre leszek kíváncsi azzal kapcsolatban, hogy Te személy szerint elégedett vagy-e azzal a mennyiségű szöveggel, hanganyaggal, tanulói segédlettel, amely célnyelvi (angol anyanyelvű országokkal kapcsolatos) ismereteidet hivatott bővíteni.

A kérdőív kitöltése nagyjából harminc percet vesz igénybe.

Segítségedet, együttműködésedet és esetleges javaslataidat előre is köszönöm!

Kárai Dániel

MA hallgató

Angol-Amerikai Intézet

Debreceni Egyetem-BTK

1. rész: Szintfelmérő

Complete the following text about revision by writing the missing words on the lines provided (1-19). Use ONLY ONE WORD in each gap.

In an ideal world revision would be part of (1)_____ learning. At the end of each lesson you would (2)_____ a few minutes reading over what you had just (3)_____, thinking about it, and perhaps discussing it with your (4)_____. But it is far more likely that you escape (5)_____ the classroom with a sigh of relief, and simply (6)_____ home.

The importance of small doses of regular revision (7)_____ stressed by teachers, who may round off lessons by (8)_____ up what they have said, test you regularly on (9)_____ you know, or distribute copies of the key points (10)_____ each lesson or topic.

The art of summarising, which (11)_____ usually known as 'taking notes', is very important when (12)_____ comes to revision. The best notes are those that (13)_____ take yourself because they are the ones most likely (14)_____ be related to the way you see things and (15)_____ sense of them. A helpful technique for subjects that (16)_____ hard learning is to note down things you really (17)_____ know on separate cards, which you may keep in (18)_____ pocket to learn at odd moments. Vocabulary, for example, (19)_____ easily be learned on the bus to school.

TOTAL: 19 points / Student's score: _____

2. rész: kulturális kérdések (USA)

Kérdőív, amerikai rész

1. Mi az USA fővárosa?
2. Ki az USA jelenlegi elnöke?
3. Melyik amerikai nagyváros beceneve a „Nagy Alma”?
4. Nevezd meg legalább egy amerikai nemzeti parkot!
.....
5. Hány tagállama van az USA-nak?
6. Mi(k) jut(nak) eszedbe a következő számról: 911?
.....
7. Sorolj fel legalább három, amerikai eredetű céget, mely hazánkban is megtalálható!
.....
8. Mit ünnepelnek az amerikaiak július 4-én?
9. Ki mondta?
 - a. „van egy álmom...”
 - b. „kis lépés egy embernek, de óriási ugrás az emberiségnek...”
.....
10. Melyik nem őslakos amerikai indián törzs az alábbiak közül?
 - a. apacs
 - b. sziú
 - c. cseroki
 - d. maja

11. Az alábbi személyek közül egy valaki nem amerikai földön született. Ki?

- a. Louise Ciccone
- b. Mick Jagger
- c. Stefani Joanne Angelina Germanotta
- d. Muhammad Ali

12. Melyik sportágban használatos a „home run”, azaz hazafutás kifejezés?

.....

13. Melyik étel nem jellemző egy hagyományos Hálaadás napi vacsorán?

- a. pulyka
- b. áfonyaszós
- c. Yorkshire pudding
- d. krumpli

14. Melyik városban tartottak híres „teadélutánt” 1773-ban az alábbiak közül?

- a. New York
- b. Boston
- c. New Jersey
- d. Dover

15. Ki írta a Zabhegyező című regényt?

- a. Mark Twain
- b. J. D. Salinger
- c. F. Scott Fitzgerald
- d. Chuck Palahniuk

Kérdőív, brit rész:

1. Ki az Egyesült Királyság jelenlegi uralkodója?
2. Melyik város az anglikán egyház központja?
3. Hány országból áll az Egyesült Királyság?
4. Nevez meg legalább két brit céget, amely hazánkban is megtalálható!
.....
5. Mit ünnepelnek az angolok Guy Fawkes napján?
.....
6. Ki mondta? „Nem ígérhetek mást csak vért, erőfeszítést, verítéket és könnyeket.”
.....
7. Kit tartanak a leghíresebb angol drámaírónak?
8. Melyik népcsoport(ok) nem köthető(ek) az alábbiak közül angol földhöz?
 - a. piktek
 - b. kelták
 - c. vikingek
 - d. szászok
9. Az alábbiak közül melyik város Skócia fővárosa?
 - a. Glasgow
 - b. Edinburgh
 - c. Aberdeen
 - d. Dundee
10. Sorolj fel legalább három...
 - a. népszerű brit eredetű sportot
 - b. londoni nevezetességet

11. Melyik trónörökös kötött legutóbb házasságot a királyi család tagjai közül?

.....

12. Melyik étel nem számít jellegzetesen angolnak Nagy-Britanniában?

- a. fish and chips
- b. marmalade
- c. beefsteak
- d. haggis

13. Melyik angol városból indult a híres „The Beatles” nevű rock zenekar?

- a. Liverpool
- b. Birmingham
- c. Manchester
- d. London

14. Ki írta *A legyek ura* című regényt?

- a. William Golding
- b. George Orwell
- c. J. R. R. Tolkien
- d. Rudyard Kipling

15. Melyik uralkodó vált „hírhedté” két felesége lefejeztetéséről?

- a. VII. Henrik
- b. VIII. Henrik
- c. I. János
- d. VI. Henrik

4. rész: általános adatok, motiváció

1. Nemed: fiú/lány

2. iskolád neve:

típusa: szakiskola/szakközépiskola/gimnázium/ vegyes

3. Évfolyam, tagozat:

4. Tankönyv címe ami(k)ből tanulsz:

.....
.....

5. Hány éve tanulsz angolul?

6. Miért választottad az angol nyelvet?

- én választottam, mert érdekelt
- szüleim választották
- kötelező volt az angolt választani
- egyéb:

7. Tanulsz-e más idegen nyelvet is? Ha igen, kérlek írd le mely nyelvet/nyelveket tanulsz.

- nem, csak angolul tanulok jelenleg
- igen, az angol mellett még tanulok:

8. Szeretnél-e más nyelveket is tanulni a jövőben? Ha igen, kérlek, írd be mely nyelveken.

- nem szeretnék más idegen-nyelvet tanulni az angolon kívül
- igen, szeretnék még megtanulni más nyelveket is:

9. Van-e államilag elismert nyelvvizsgád?

- van
- nincs

10. Ha van nyelvvizsgád, milyen nyelv(ek)ből és milyen szinten? (alap/közép/felső)

.....
.....
.....

Milyen mértékben értesz egyet az alábbi állításokkal? Karikázd be a véleményednek leginkább megfelelő számot. (1=egyáltalán nem értek egyet. 5=teljes mértékben egyet értek.)

1	Az általam jelenleg használt nyelvkönyv elegendő mennyiségű kulturális ismeretet biztosít számomra az angol anyanyelvű országokról.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2	Szeretnék többet megtudni az angol anyanyelvű országok történetéről, kultúrájáról, irodalmáról és az ott élő emberek mindennapjairól, szokásairól.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3	Véleményem szerint az angol országok ismerete nagyban könnyíti a nyelvvizsga megszerzését és/vagy az érettségi letételét.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4	Véleményem szerint élvezetesebbek lennének az angol órák, ha többet tanulnánk az angol-nyelvű országokról.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5	Ha többet tudnék az angol anyanyelvű országokról, magabiztosabban használnám a nyelvet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6	Szeretném megérteni az angol nyelvű filmeket, dalokat és eredetiben olvasni könyveket, verseket. (Akár az iskolai angol órák keretein belül.)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7	Az angol nyelvű országok ismerete hasznos lehet álláskereséskor.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8	Szeretnék angol anyanyelvű országokba utazni és ott a helyiekkel tolmács nélkül, magabiztosan kommunikálni.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9	Szeretnék külföldön élni és az adott angol nyelvű országról szerzett ismeretek nagyban segíthetik a gyorsabb beilleszkedésemet az új környezetbe.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10	Az angol országok részletes ismerete nélkül is magabiztosan használom a nyelvet.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Segítséged még egyszer köszönöm!