

Anglisztika szakos hallgatók motivációja a Nyíregyházi Főiskolán – egy kérdőív tanulságai

Tukacs Tamás
Nyíregyházi Főiskola

A Nyíregyházi Főiskola anglisztika alapszakos, illetve minor szakos hallgatói körében végzett felmérés arra kíván választ adni, hogy miért változott meg a nyelvszakos hallgatók motivációja (vagy, hogy egyáltalán megváltozott-e) az elmúlt évek felsőoktatásban tapasztalt átalakulásai folytán, vagy csupán azzal állunk-e szemben, hogy felnőtt egy olyan generáció, amely alapvetően más tanulási stratégiákat követ, ami a motiváció hiányaként jelenik meg az oktatók szemszögéből. A 38 hallgató kérdőíves kikérdezésén alapuló vizsgálódások hét nagyobb témakört járnak körbe: (1) családi, társadalmi háttér; (2) pályaválasztás, intézményválasztás; (3) a (nyelv)tanulás tapasztalatai; (4) a nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái; (5) a szakhoz való hozzáállás; (6) tapasztalatok az órákon; (7) tervek, kilátások. A felmérés végkövetkeztetése, hogy a motivációval kapcsolatos új jelenségek nem kizárólag a nyelvszakos képzés szerkezeti átalakulásában, hanem többek között a korábbi tanulási tapasztalatokban vagy a digitális ismeretszerzési formák térhódításában keresendők. A tanulmány felhívja a figyelmet a nyelvtanárképzés irodalmi-civilizációs komponenseinek esetleges újragondolására is.

Kulcsszavak: anglisztika, motiváció, alapszak, nyelvtanárképzés, digitális technika

1. Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy a Nyíregyházi Főiskolán tanuló anglisztika szakos, nappali tagozatos hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés adataira támaszkodva bemutassa, hogy a korábbi, hagyományos négy-, illetve öt éves tanárképzés eltörlésével és a kétciklusú bolognai rendszer bevezetésével hogyan változott meg a hallgatók hozzáállása a tanult nyelvszakhoz. Ezzel összefüggésben a kérdőív igyekszik feltárni a tanulói attitűdöt befolyásoló egyéb tényezőket is, úgymint a szociális háttér, a tanórai történéseket, tanulói stratégiákat és a hallgatóknak a jövőbeli pályájukkal kapcsolatos elképzeléseit is. Természetesen egy egyszeri, egy képzőhelyen tanuló 36 hallgató bevonásával történt kérdőíves kutatás nem válaszolhat meg a felsőoktatásban tapasztalható, a hallgatói motivációval és attitűdökkel kapcsolatos kérdéseket, azonban a jelenségek diagnosztizálásban jó kiindulópontul szolgálhat.

A Nyíregyházi Főiskola anglisztika szakja több szempontból is speciális helyzetben van. Egyrészt egy olyan felsőoktatási intézményről van szó, amely igen komoly tanárképzési hagyományokkal rendelkezik. A korábbi Bessenyei György Tanárképző Főiskola 1962-ben kezdte meg működését, bár a tanárképzés hagyományai a városban ennél is korábbra tekintenek vissza. Egy több mint fél évszázada működő intézményről van szó tehát, amely 2006-ig a hagyományos, négy éves főiskolai rendszerben képezte az általános iskolai tanárokat. Az angol nyelv és irodalom szak

viszonylag újnak számít, hiszen 1988-ban állt fel a tanszék. A főiskola anglisztika szakja abból a szempontból is egyedi, hogy többszöri próbálkozás ellenére sem kapta meg a Magyar Akkreditációs Bizottságtól a tanári mesterképzés (általános iskolai tanárszak) jogosultságát, így jelen állás szerint angol alapszakos (BA) bölcsészeket képez a tanszék. Akik tanárok szeretnének lenni tehát, azoknak más intézményben kell folytatniuk tanulmányaikat. A főiskolán korábban működő nyelvszakok (orosz, német, francia) mára a hallgatók hiánya miatt megszűntek. Harmadrészt pedig meg kell említeni, hogy különös módon ezen változások ellenére – vagy éppen ezek miatt – immár harmadik éve növekszik az angol (BA) szakos hallgatók létszáma.³ Bár még így sem veheti fel a versenyt a régióban található (Debrecen, Eger, Miskolc) felsőoktatási intézmények alapképzési szakjaival, de a tanszék jelenlegi (2014. szeptember) 23 fős nappalis elsős évfolyama, valamint a 96 fős összhallgatói létszáma (nappalisok, levelezősök, minor szakosok) mindenképpen biztatónak mondható.

2. Problémafelvetések

A kérdőív elméleti kontextusát azok az összefüggő problémák adják, amelyek a felsőoktatásban a tanárképzés, azon belül is a nyelvszakosok képzése kapcsán történt változások idéztek elő az utóbbi hat-nyolc évben. Ezek vázaltszerűen: a bolognai rendszer bevezetése, a nyelvszakos alapszak hasznossága, általában a bölcsészeti stúdiumok munkaerő-piaci konvertálhatósága, a tudás médiumának és az ahhoz való hozzáférésnek a változásai, valamint a helyi, északkelet-magyarországi szociokulturális tényezők.

A kétciklusú bolognai rendszer bevezetése 2006-ban alapjaiban változtatta meg a magyar felsőoktatás szerkezetét, és ezzel együtt rendkívül sok vitát provokált többek között a tanárképzéssel és általában a bölcsészképzéssel, a bölcsészettudományok létjogosultságával kapcsolatban is. Elég legyen itt a rengeteg közül három tanulmányra utalni; mindhárom írás a rendszer bevezetése után három évvel született.

Hunyady György „A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés” című, 2009-ben megjelent írásában többek között megemlíti a bolognai rendszer bevezetése körüli anomáliákat, konkrétan például azt, hogy az elvi megállapodás aláírása után (1999) a kieső éveket követően rendkívül sietősen történt meg a rendszer bevezetése hét esztendővel később. Nem volt kérdés, hogy a jogász és orvosképzés nem tartozik majd a bolognai rendszer hatálya alá, de (sajnos) az sem, hogy a pedagógusképzés viszont igen, ugyanis ha nem így történt volna, az a rendszer létjogosultságát alapjaiban kérdőjelezte volna meg (2009:320). Azonban a heterogén tanárképzési rendszert a bolognai képzési struktúra csak még bonyolultabbá,

³ A felvi.hu adatai szerint a Nyíregyházi Főiskola anglisztika alapszakára 2010-ben első körben állami és költségterítéses finanszírozású, nappali munkarendű képzésre összesen 4 hallgató nyert felvételt. Ugyanez a szám 2011-ben 5 fő, 2012-ben 7 hallgató, 2013-ban kiugróan magas, 22 fő, és 2014-ben is 23 nappali tagozatos hallgató.

átláthatatlanabbá és egyenetlenebbé tette. Többek között azért, mert a korábbi, viszonylag áttekinthető, főiskolai/egyetemi dichotómia, és az ennek megfelelő általános iskolai és középiskolai tanárképzés helyett egy kvázi másfél szakos, vagy inkább két és félszakos tanárképzést hozott létre (már ha a pedagógiai kreditmennyiséget külön szaknak vesszük). Ebben a rendszerben komoly probléma, különösen a természettudományos képzés területén, hogy „az alapképzésben nem érvényesül a diplomák egyenértékűségének jogszabályban kimondott elve: itt ugyanis, aki a tanárszak felé fordul és annak előfeltételeit jó időben teljesíteni akarja, az önként lemond (és miért mondana le önként?) a szak által nyújtott ismeretanyag mintegy harmadáról, így pedig munkaerő-piaci szempontból csökkent értékű alapidplomára tesz szert” (Hunyady, 2009:329). Ide vág Bárdos Jenő véleménye is, aki szerint a bolognai rendszerrel egy olyan tanári mesterszak jött létre, amely „genetikailag igénytelen, hiszen kétszakossága miatt a bölcsész mesterszakok kreditszámának mindössze egyharmadára szorítkozik”, s olyan tanárképzés alakult ki a változások nyomán, „amely egyszerre túl sok és túl kevés” (2009:45).

Abádi-Nagy Zoltán, a Debreceni Egyetem Észak-amerikai Tanszékének professzora a következőket írja: „Az egész bolognai átállító hadművelettel kapcsolatban nagy bajnak érzem, hogy a rendszer gyanakvó, nem bízik a felsőoktatásban; tehát abban, hogy [...] az intézmények el tudják végezni az 5-nek 3+2-re való bontását, és ez időszakos intézményi akkreditációval ellenőrizhető [...]. Ehelyett valamennyiünket egyéb irányú – oktatási, oktatásszervezési és tudományos, illetve tudományszervezői – munkánkban éveken át, súlyosan hátráltató módon, szekérderéknyi akkreditációs anyagot gyártatnak, daráltatnak/bíráltatnak velünk” (2009:19).

Sokkal radikálisabb kritikát fogalmaz meg Laczkovich Miklós, az ELTE Analízis Tanszékének egyetemi tanára a Fizikai Szemle 2009/6 számában megjelent „Bologna és a tanárképzés” című írásában. Szerinte a szakma soha nem kapott igazi választ a bolognai rendszer bevezetésének szükségességére, hiszen két érv (átjárhatóság, mobilitás) már korábban is létező gyakorlat volt, a felsőoktatás tömegessé tételének szükségessége – a szerző szerint – pedig soha nem volt kellően alátámasztva. Az eredmény Laczkovich szerint: „katasztrófa”, s így „az egyetemi oktatás értelmetlen, idegőrlő és megalázó tevékenységgé züllött”. A szerző véleménye szerint a hallgatói motiválatlanság fő oka a kreditrendszer, „amely lehetővé teszi, hogy egy tárgyat bármikor elvégezhesse, és hogy egy elégtelen vizsgát gyakorlatilag akárhányszor ismételhessen”. Végül pedig a bolognai rendszer legkritikusabb pontja a tanárképzés, ugyanis semmi nem indokolja a kétlépcsős rendszert. A BA, BSc diploma nem jogosít tanításra, az egységes tanárszak is rengeteg problémát vet fel, a később felveendő, ún. minor szak nem kevésbé, ami „torzzá és aszimmetrikussá teszi a tanárképzést”. A szerző konklúziója: „a tanárképzést ki kell venni a bolognai rendszerből”.

Amint a viták csendesedni látszottak, és a bolognai rendszerben végzett első mesterszakos hallgatók elhagyták az intézményeket, az oktatási kormányzat 2012-ben úgy döntött, hogy visszaállítja az egységes, egyciklusú tanárképzést, ami ismét csak

újabb kérdéseket, dilemmákat generált. Örvedetesnek mondhatók a szigorítások a diploma megszerzésének határdejét illetően, valamint a felvételi ponthatár emelése ügyében, azonban a drasztikus keretszám-szűkítések, így egyes szakokon de facto tandíj bevezetése, a hallgatói tanulmányi szerződés, az ún. „röghöz kötés” heves kritikákat kapott és kap. A felsőoktatás zaklatott állapotát ráadásul súlyosbítja az a forráskivonás, melynek során öt esztendő alatt (2008 és 2013 között) több mint 80 milliárd forinttal csökkent az intézmények finanszírozása.⁴ Végül az a tény, hogy hat éven belül másodsorra történik meg a magyar tanárképzés alapvető átstrukturálása, példátlanak mondható az eddigi oktatáspolitikában. Mind a hallgatók, mind az oktatók kétségbeesetten igyekeznek a gyors változásokhoz alkalmazkodni.

A magyar felsőoktatás eme – legenyhébben fogalmazva – átmeneti, képlékeny állapotában a bölcsészszakoknak, köztük a nyelvszakoknak új kihívásokkal kell szembenézniük. Általános tapasztalat szerint, és természetesen az oktatási rendszer előbb említett változásaitól nem függetlenül, a nyelvszakokra érkező hallgatók száma, összetétele, motivációja, a nyelvszakhoz, a nyelvtanuláshoz való hozzáállása alapjaiban változott meg. Sok intézménynek, elsősorban a vidéki, kisebb főiskoláknak az országos tendenciával, a tömegképzés nyomásával ellentétben éppen a hallgatói létszám drasztikus csökkenését kellett megélniük, s e közben immár élesben kellett kipróbálniuk a bolognai rendszerben akkreditált alap-, illetve mesterszakjaik gyakorlati alkalmazhatóságát.

Ebben az általános és egyedi kontextusban a nyelvszakos tanárképzésnek – és konkrétan a Nyíregyházán folyó alapszakos képzésnek – legalább elméleti szinten számos kérdésre kell megadnia a választ. Egyrészt felmerül az a bölcsészszakhoz talán méltatlannak tűnő kérdés, hogy „mire jó” az angol alapszak. A végzős hallgatók előtt alapvetően két-három út áll: vagy megpróbálnak munkába állni a diploma megszerzése után, vagy továbbtanulnak mesterképzésben máshol, vagy pedig például a tanszék oktatói által ellátott gazdasági és társadalomtudományi szakfordító és tolmács felsőfokú szakképzésbe kapcsolódnak be. Mivel önmagában a BA alapszak nem jogosít tanításra, a még mindig megválaszolatlan dilemma az, hogy hogyan biztosíthatna ez a három év olyan képzést, amely a bolognai rendszer eredeti céljának megfelelően piacépes tudással vétezhethé fel a hallgatókat. Létezik olyan részterület a helyi alapszakon belül, amely elvileg képes lenne erre: az idegen nyelvű ügyintéző specializációt választó hallgatók széles körű irodakommunikációs, rendezvény szervezői, tolmácsolási ismeretekre szert téve helyezkedhetnek el a helyi vagy országos szolgáltatóiparban.

A kérdés ekkor az, hogy a bevallottan részben a gyakorlati, a munkaerőpiacra való kilépést szolgáló alapszakban van-e egyáltalán, és ha igen, akkor mi szükség van hagyományos, bölcsész tárgyakra. Konkrétan: miért kell egy anglisztika szakosnak

⁴ A Magyar Rektori Konferencia honlapján található, a magyar felsőoktatási intézmények finanszírozását áttekintő táblázat szerint a 2008-as állapothoz képest, amikor is a komplexumra a költségvetés mintegy 207,8 milliárd forintot költött, ez az összeg 2013-ra 123,2 milliárd forintra apadt (ez 84,6 milliárd forint kivonását jelenti).

például angol irodalomtörténetet vagy nyelvészetet tanulni? Akár az az eretneknek tűnő kérdés is felvethető, hogy amennyiben úgy tekintjük ezeket a tárgyakat, mint a későbbi mesterképzés, tanárképzés megalapozó tárgyait, miért kell egy angol szakos tanárnak ismernie például az angol költészet korszakait, irodalomelméletet, az angol nyelv történetét, a lexikológiát vagy az amerikai történelmet, amikor ezen tárgyak a legritkább esetben kerülnek elő (közvetlenül vagy nagyobb mélységben) a nyelvórán? (Ez a kérdés ismerős lehet az 1990-es évek három éves angolnyelv-tanár képzéseivel kapcsolatban.) Nem azt mondom természetesen, hogy ezen tárgyak bármilyen szempontból redundánsak lennének, hiszen könnyedén számos érv lenne felhozható a védelmükben, azonban azt hiszem, nem lenne nehéz olyan hallgatót találni, aki ne tette volna már fel eme kérdéseket.

A bölcsészettudományok és a piaci konvertálhatóság probléma persze nem új keletű. Sarbu Aladár például 1993-ban, tehát több mint húsz éve egy konferencia-előadásában mutatott rá arra a nyomásra, amellyel a humaniorák szembesülnek. Ugyanis más, „kézzelfogható” tudományokhoz (közgazdaságtan, jog, orvostudomány) képest a bölcsészképzés egészen más alapokon szerveződött és működik. „Elméletben – írja a szerző – semmi gond nincs a piaci erőknél való ilyen kitettséggel: minél inkább ki tudja elégíteni az egyetem a tudásvágyat, annál több hallgatót fog vonzani. A gond az, hogy ez a tudásvágy nem válogatás nélküli; a gyakorlati, a potenciálisan hasznot hajtó tényezők erősen befolyásolják. [...] Bárhogyan is tekintjük a problémát, a kilátások nem nagyon biztatóak. A társadalmi relevancia kérdése talán már nem merül fel, azonban a piac, különösen ha az ellenőrizetlen, akkor tönkretelheti a hagyományos egyetem eszméjét, az olyan egyetemét, ahol az emberek vitatkoznak és eszmét cserélnek, ahol az irodalmat annak belső értékei miatt tanulmányozzák, ahol a tudás megszerzése nem azért cél, mert az hasznos, ahol a hallgatókat és az oktatókat elfojthatatlan tudományos kíváncsiság hajtja, amely folyamatos – bár nem azonnali – kielégüléssel kecsegtet” (1995:11, a szerző fordítása). Sarbu Aladár megfogalmazásában (és ez a kérdés a jelenlegi angol alapszakra is vonatkozhat): „mi értelme van tehát Pope-ot vagy Henry Jamest olvasni?” (1995:11).

Ezen kívül azzal a problémával is szembesülnünk kell, hogy alapjaiban változott meg a tudás, a tudáshoz való hozzáférés szerkezete az elmúlt évtizedekben, de különösen az utóbbi tíz-tizenöt év informatikai robbanása következtében. Az internet-hozzáférés szinte általánossá válása, a különféle applikációkat futtató mobiltelefonok, táblagépek, i-Pad-ek korában joggal adódik az a kérdés, hogy a még mindig tulajdonképpen középkori eredetű, hagyományos előadás/szeminárium keretei közt zajló oktatás eleget tud-e tenni a 21. század kihívásainak. Természetesen az sem most felbukkanó dilemma, hogy lehet-e a tanár a tudás egyedüli forrása – gondoljunk csak az előadóteremben a katedrán magyarázó, szemléltető oktatóra, aki gyakorlatilag ugyanúgy ad elő, mint fél évezrede – vagy az oktatónak inkább ismeretrendszerítő, a források felkutatását segítő, támogató, mentor-szerepbe kellene-e helyezkednie? Nem lehetséges-e, hogy az egészen más stratégiákat követő hallgatói generáció, az „Y” vagy inkább már

– Marc Prensky megfogalmazásában – a „digitális bennszülöttként” élő „N” nemzedék szinte egy párhuzamos univerzumban él, és csekély számú kapcsolódási pontot talál a zömében még könyvekből, papíralapon tanuló oktatói társadalommal? (A kérdőív legalábbis számomra megdöbbentő, a jegyzetelés módját firtató egyik válasza úgy hangzott, hogy a hallgató nem ír, hanem *lefényképezi* a táblaképet az okostelefonjával.) Visszatérve a hallgatói motivációhoz: azon is érdemes itt elgondolkodni, hogy egy lényegében szövegközpontú bölcsészszemináriumon hogyan tudná az oktató lekötni az internetről pillanatok alatt tudáshoz – persze nem mindig megbízható tudáshoz – jutó, alapvetően képi és nem írott kultúrában felnövő hallgatók figyelmét. A kérdést persze meg is lehet fordítani: mindenáron arra kell-e törekednünk, hogy elbűvöljük hallgatóságunkat színesebbnél színesebb, izgalmas PowerPoint diákkal, vetítésekkel, filmekkel, szemléltető eszközökkel? Ebben a helyzetben is igaz lenne az a bölcsesség, hogy „egy kép felér ezer szóval”?

Végül pedig dilemmaként fogalmazódik meg az is, hogy ebben a speciálisan kelet-magyarországi térségben milyen hallgatói anyaggal számolhatunk. Nem tehetünk úgy, bár az eredeti elképzelés ez lett volna, mintha ez az alapszak azonos lenne mondjuk a debreceni, a pécsi egyetem, az ELTE vagy akár az egri főiskola anglisztika alapszakjával, már csak az eltérő szociokulturális és munkaerő-piaci háttér, képzési hagyományok, lehetőségek, infrastrukturális felszereltség miatt sem. Ebből következően a hallgatói motiváció kérdése is más kontextusban merül fel.

Nagyjából ezen kérdéskörök mentén szeretnék a motiváció kérdésére reflektálni a nyíregyházi anglisztika szakos hallgatók kapcsán. A vezérfonalként szolgáló kérdés úgy hangozhatna, hogy a bolognai rendszer bevezetése miatt változott-e meg a hallgatók motivációja? Vagy a rendszer bevezetése (majd kivezetése) csak felerősítette a feltételezett motivációhiányt? Esetleg máshol kell-e keresnünk a problémák okait? Hipotézisem szerint a feltételezett motivációcsökkenésre nemcsak a bolognai rendszer be- majd kivezetése ad magyarázatot, hanem a jelenség egyéb okokra is visszavezethető.

3. A kérdőív felépítése, az adatfelvétel körülményei

A kérdőíves felmérés 2013 decemberében készült a Nyíregyházi Főiskolán tanuló 36 nappali tagozatos, első és másodéves anglisztika alapszakos, illetve minor szakos hallgató bevonásával. Tudomásom szerint hasonló kérdésfelmérés eddig az anglisztika szakos hallgatók körében nem történt. A hallgatók papíralapon töltötték ki az íveket. A részvétel önkéntes alapon történt, a kitöltőknek lehetőségük volt az ív kitöltését bármikor megszakítani vagy visszautasítani. A kérdőívben nyílt és zárt végű kérdések egyaránt találhatók (a teljes kérdőívet lásd a függelékben).

A kérdőív hét nagyobb egységből tevődik össze. Az első rész a családi körülményekre és a társadalmi háttérre vonatkozik. Arra voltam kíváncsi, hogy a nyelvszakos képzés szerepének megváltozását mennyiben árnyalja a főiskolán tanuló

hallgatók családi háttere, például a szülők végzettsége vagy nyelvtudása, illetve hogy az ezen hallgatókra jellemző szociokulturális háttér mennyiben járult hozzá ahhoz, hogy ezen hallgatók éppen az anglisztika szakot válasszák.

A felmérés második egysége az intézményválasztás és a szakválasztás indokaira és körülményeire kérdez rá. A kérdés az, hogy mennyire volt motivált az intézmény illetve szak kiválasztása, és hogy elsősorban miért az anglisztika szakot jelölte meg a felvételiző. Kifejezetten ide szeretett volna jönni tanulni vagy azért került be ide, mert máshová nem nyert felvételt? Hipotézisem szerint a választás indoklása magyarázattal szolgálhat a tanulmányok során mutatott motiváció mértékére is.

A harmadik rész a nyelvtanulás eddigi tapasztalatairól kérdezi a felmérésben résztvevőket. Elképzelhető ugyanis, hogy a tanulmányok során nyújtott teljesítményt és a motivációt jelentősen befolyásolják a nyelv elsajátításának eddigi sikerei, illetve kudarcai is. Ebben a szekcióban arra is kíváncsi voltam, hogy a válaszolóknak milyen javaslati lennének a közoktatásban folyó nyelvtanítás általuk érzékelt hibáinak kiküszöbölésére.

A kérdőív negyedik része a nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái címet kapta. Ebben leginkább arra kerestem a választ, hogy a tanórán kívül folyó (nyelv)tanulás során milyen egyéni stratégiákat követnek a hallgatók. A kérdések megfogalmazását arra a hipotézisre alapoztam, hogy a tudás médiumának, az írott szövegnek a helyét egyre inkább a képi vagy egyéb digitális megjelenítés foglalja el, ezért például a nyomtatott szótár használata háttérbe szorul, illetve a főiskola könyvtára által kínált lehetőségeket sem használják ki teljes mértékben a hallgatók.

Az ötödik kérdéssorban magáról a szakról szóltak az egyes megválaszolandó pontok, azt kutatva, hogy mennyiben elégedettek a hallgatók a szakon folyó oktatással, az órák minőségével, az egyes tárgyak egymáshoz való arányával és a képzés hosszával.

A következő, hatodik részben magukra a tanórákra kívántam fókuszálni, az iránt érdeklődve, hogy a hallgatók milyen munkaformákat részesítenek előnyben, illetve hogy probléma jelentkezése (az anyag meg nem értése) esetén mit tesznek, milyen stratégiákat követnek. Elképzelésem szerint a tanórai motiváció hullámszerűségét jelentősen befolyásolják azok a tanórai mikrotörténetek és döntések, amelyeknek akár sem az oktató, sem a csoporttársak nincsenek tudatában, és amelyek szinte csak az egyes tanulók egészen konkrét háttérét megvizsgálva tárnának fel mélyebb összefüggéseket.

Az utolsó, hetedik részben, kilépve az iskola világából, a pályaválasztásról, továbbtanulásról, tervekről szóltak a kérdések. A kérdésfeltevések indoka ebben az esetben főleg az volt, hogy megvizsgálja, mennyire célorientáltak a hallgatók, és hogy ez milyen mértékben növeli vagy csökkenti a tanórai motivációt. A továbbiakban az egyes kérdéskörökre adott válaszokat mutatom be részletesen.

4. Családi, társadalmi háttér

A felmérésben részt vevő nyíregyházi anglisztika szakosok szociokulturális háttere meglehetősen egyöntetű: a legtöbben középosztályba vagy alsó-középosztályba sorolható családokból származnak. Lakóhely szerint: 16 hallgató származik megyeszékhelyről, 12 városból, 3 kisvárosból, 4 pedig faluból (1 esetben nincs válasz). A szülők többnyire alkalmazotti vagy értelmiségi rétegből kerülnek ki. A legmagasabb iskolai végzettség szerint: az apák közül 1 végzettsége nyolc általános, 11 esetben szakmunkásképző, 9 esetben szakközépiskola, 6 végzett gimnáziumot és 8 rendelkezik felsőfokú képzéssel; az anyák esetében ketten végeztek nyolc általánost, öten szakmunkásképzőt, hétnek van szakközépiskolai végzettsége, 9 gimnáziumban végzett, és 12 rendelkezik felsőfokú képzéssel. A válaszadó hallgatók több mint fele elsődipomásnak számít; összesen 17 hallgató jelezte, hogy van diplomás a szűk családban (szülő vagy testvér).

A szülők a következő foglalkozásokat űzik: egyéni vállalkozó, védőnő, gépész, sofőr, gondozó, teológus, tanár, ápolónő, eladó, rendőr, varrónő, informatikus, ingatlanközvetítő, szociálpedagógus, ápolónő, autószerelő, hegesztő, mezőgazdaságigép-technikus, testnevelő, biztonsági őr, szociális gondozó, laborasszisztens, fizikus, vegyészmérnök, lelkipásztor, szakács, villanyszerelő, vendéglátós, pénztáros, hivatásos katona, óvodai dajka, ács, könyvelő, mosodai alkalmazott és minőségi ellenőr. Összesen 10 hallgató jelezte, hogy az egyik vagy mindkét szülője már volt munkanélküli.

A szülők nyelvtudása tekintetében 18 hallgató számolt be arról, hogy egyik vagy másik szülő rendelkezik valamilyen nyelvtudással. Az esetek többségében ez a nyelv a német, az orosz vagy az ukrán. A 36-ból 8 hallgató jelezte, hogy valamelyik szülője rendelkezik angol nyelvismerettel. Ez a nyelvismeret 3 esetben alapfokú, 5 esetben pedig közép- vagy felsőfokú.

A hallgatók szakválasztása tekintetében tehát mindenképpen figyelembe kell venni azt, hogy a hallgatóink egy része, más esetekben a többsége olyan szociokulturális háttérből érkezik, ahol a szülők nem diplomások, alkalmazottként, alacsony fizetésért dolgoznak, és vagy egyáltalán nem beszélnek idegen nyelvet, vagy ha igen, akkor nem az angolt. Ezt tekintetbe véve a döntő szempont az anglisztika mellett a mihamarabbi munkába állás lehetősége, a minél kedvezőbben pénzre konvertálható képzettség.

5. Pályaválasztás, intézményválasztás

A hallgatók motivációjának kérdését tovább árnyalhatja az is, hogy kinek a biztatására, milyen okokból, megfontolásokból döntöttek úgy, hogy a Nyíregyházi Főiskola anglisztika szakát választják. Arra a kérdésre, hogy kinek a sugallatára hozta meg döntését az intézménnyel kapcsolatban, 25 hallgató jelezte azt, hogy saját döntése volt a főiskolára való jelentkezés, 5 hallgató a szülő szerepét emelte ki, 2 válaszadót ismerőse

befolyásolt, végül pedig egy-egy hallgató jelezte azt, hogy testvére vagy tanára biztatására jelentkezett erre a szakra. Döntő többségében tehát a hallgatói válaszok szerint önálló döntésről beszélhetünk, tehát – elvileg – a kezdő motiváció biztosított.

További összefüggésekre világít rá az is, hogy milyen szempontok alapján hozták meg a döntésüket a főiskolával, illetve a szakkal kapcsolatban a hallgatók. Az ezt firtató II. blokk 2. pontjában, ahol több válasz is lehetséges volt, a tanulók a következőket emelték ki: a többség, 20 hallgató esetében a lakóhelytől való távolság volt a meghatározó szempont. Ezen kívül egy válaszadó csak annyit írt, hogy „anyagi szempontok”, azonban valószínűleg ez a válasz is ebbe a körbe tartozik. Itt nyilván az utazással, szállással, étkezéssel, albérleti díjjal vagy kollégiumi térítési díjjal kapcsolatos költségekre kell gondolni az érzelmi szempontok mellett; tehát a fő motiváló erőnek az intézményválasztással kapcsolatban a helyben lakás praktikus szempontja bizonyult. Ezen kívül a válaszadók egy harmada, 12 hallgató jelezte azt, hogy az intézmény, szak hírneve, az ismerősöktől, szülőktől hallott vélemények befolyásolták az intézményválasztásukat. A hallgatók egy negyede (9 fő) adott olyan választ, mely szerint kifejezetten érdeklődési körének megfelelő szakot választott, kifejezetten ez volt a célja. Három hallgatónál a pontszám (is) szerepet játszott („legyen elég a pontszám”, „alacsony ponthatár”), egy-egy válaszadónál pedig más, érzelmi szempontok merültek fel: az ismerősök közelsége, a főiskolai hangulat, „inkább tanulok, mint dolgozok”, az önállóvá válás lehetősége, illetve egy hallgatónál mintha kényszer szülte volna a választást („kötelező volt három intézményt megjelölni a jelentkezési lapon”), egy hallgató pedig a többféleképpen is értelmezhető „munkaerőpiac” választ adta a kérdésre. A hallgatók többsége tehát gyakorlati szempontok mentén döntött az intézmény és a szak mellett, és csak 25% jelezte, hogy kifejezetten az anglisztika szakra való bekerülés volt a célja.

Érdekes azt is megfigyelni, hogy hányan jelöltek meg más intézményeket, illetve lett volna-e olyan szak, ahol szívesebben kezdték volna meg tanulmányaikat. Összesen 16 hallgató jelölte azt, hogy volt más intézmény is, ahová beadta a jelentkezését; ez 11 esetben a Debreceni Tudományegyetem, és/vagy 3 esetben az ELTE, egy esetben a Szegedi Tudományegyetem, egy esetben pedig az egeri Eszterházy Károly Főiskola lett volna. (Sokan egyébként hozzátették, hogy nem bánták meg, hogy a Nyíregyházi Főiskolára nyertek felvételt.) Azok, akik más szakot is megcélzottak, a következő területeket jelölték meg: kereskedelem-marketing, jogász, építészmérnök, ének-zene, turizmus-vendéglátás, amerikanisztika, politológia, nemzetközi kapcsolatok, földtudományok. Látható tehát, hogy ezen hallgatók esetében egyrészt az anglisztika szak a nyelvtudást igénylő, piacképes, a munka világában többnyire hamar pénzre váltható képzettségek helyettesítőjeként jelenik meg. A válaszadók egy része viszont úgy tűnik, nem rendelkezett kiforrott érdeklődéssel, vagy a megcélzott szak helyett, kellő pontszám hiányában a még mindig jó választásnak tűnő, legalább nyelvtudást biztosító anglisztika szak felé orientálódott – persze az is lehetséges, hogy a jogász, politológia szak az anglisztika mögött szerepelt a jelentkezési lapon.

A szintén több válaszlehetőséget biztosító 6. kérdésben (Mi volt az elsődleges célja az angol szakkal?) 22 fő jelezte, hogy céljuk a munkaerőpiacon hasznos tudás elsajátítása volt, 14 hallgató adta meg válaszként azt, hogy célja a nyelvtanulás. A válaszadók közül mindössze ketten írták, hogy őket az angolszász kultúra jobb megismerése motiválta, két főnek nem volt különösebb elképzelése az anglisztikával kapcsolatban, és mindössze egy-egy fő adott olyan válaszokat, miszerint tanár szeretne lenni (ez persze elvileg beletartozik a „munkaerőpiacon eladható hasznos tudásba”), vagy célja irodalom tanulása angolul. Egy hallgató pedig ezt válaszolta: célom „az [volt], hogy élvezzem azt, amit tanulok, érdekeljen, így választottam az angolt”. A tanulók döntő többsége tehát az anglisztika szakot praktikus, a munkaerőpiacon eladható (nyelv)tudás elsajátításának terepeként – egyfajta meghosszabbított nyelvtanfolyamként – látja.

Az anglisztika szakot a második évben felvevő, „minor” szakosokra vonatkozó 5. kérdésben a hallgatók hasonló válaszokat adtak: céljuk a hasznosság, a meglévő nyelvtudás fejlesztése, az esetleges külföldi munkavállalás fényében a nyelvtudás tökéletesítése volt. Csekély azon minoros hallgatók aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy kifejezetten az anglisztika érdekli őket. Rendkívül tanulságos az egyik kérdőív ide vonatkozó válasza: azért jelölte be az anglisztika minor szakot, mert „nem tartom büfé szaknak, amivel max. a McDonald’s-ban kötök ki”.⁵ Ebben az esetben tehát az anglisztika egyfajta „kemény”, pénzre váltható szakként, az úgynevezett „büfészakok” alternatívájaként, ellentétéként jelenik meg. Ugyanakkor annak is világosan tudatában vannak egyes hallgatók, hogy a nyelvtudás önmagában nem elég. Ahogy egy hallgató megfogalmazta a kérdőív végén: „Az angol elsajátítása önmagában kevés. Csakis egy kiegészítő tudásként szolgál. Mellette kell, legyen valami, amivel kiegészülve hasznos”.

Ami tehát az anglisztika szak választásának motiváló tényezőit illeti, a hallgatók, úgy tűnik, igenis motiváltak: mégpedig egy „eladható”, piacképes szaktudás megszerzésében – a gyorsbüfébeli kiegészítő munka elkerülése érdekében.

6. Tervek, kilátások

Bár az eddigi blokkok alapján úgy tűnik, hogy a megkérdezett hallgatók célja a mihamarabbi munkába állás, valójában a többség ezt nem a három éves alapszakos képzés után tervezi. A felmérésben részt vevők túlnyomó része (83%) nyilatkozott úgy, hogy szeretne az alapszak elvégzése után továbbtanulni, míg 6 fő (16%) tervei között az elhelyezkedés szerepel, egy hallgató pedig szakmát szeretne tanulni a BA tanulmányai után. A hallgatók a következő munkakörökben képzelik el magukat: tanár, fordító, tolmács (ez a három leggyakrabban említett foglalkozás), továbbá: vendéglátás

⁵ A vélemény egyébként egybeesik az Európai Anglisztikai Társaság elnökének 2001-es nyilatkozatával, mely szerint ugrásszerűen megnő az igény az angol minor szak iránt, ami ellehetleníti a szakon belüli irodalmi és civilizációs komponenst, s a nyelvtanítás és a szaknyelvi képzés kerekedik felül (idézi Abádi 2009:25-26).

valamely területe, irodai munkakör, üzletkötő, vagy munkatárs egy olyan cégnél, ahol szükség van a nyelvtudásra. Úgy tűnik, a hallgatók két lehetőség, az elvileg piacképes alapszakos diploma azonnali konvertálása és a magasabb kvalifikációt, és tegyük hozzá, még pár évnyi biztonságot nyújtó továbbtanulás között kénytelenek választani, és ez bizonyos önellentmondást feltételez. Érdekes megfigyelni, hogy míg az előző blokkban, a szakválasztás motivációjánál csak egy hallgató említette, hogy tanár szeretne lenni, amikor a terveikről kellett beszámolniuk, igen sokan említették meg a tanári foglalkozást. (Az nem került szóba a kérdőívben, hogy közoktatásról vagy nyelviskoláról van-e szó.)

A válaszadók szerint a végzés után egy-két éven belül el tudnak helyezkedni, de van, aki szerint azonnal lehetséges a munkába állás, van, aki pedig három éves szünetet is elképzelhetőnek tart, míg állást talál. Az elfogadható kezdő fizetésre vonatkozó kérdésnél (19 válaszadó) átlag fizetesként 142 ezer forintot jelöltek meg; a legalacsonyabb elfogadható kezdő bér 80 ezer forint volt, a legmagasabb pedig 300 ezer forint. (Bár a kérdés nem tartalmazta, hogy nettó vagy bruttó bérre kíváncsi-e, a hallgatók nagy része valószínűleg nettó összeget értett a válasz alatt, a legmagasabb összeg pedig feltehetően bruttó kezdő fizetést jelent.) Nyelvtudást nem igénylő munkában a 36 főből 14-en lennének hajlandók elhelyezkedni, míg 13 fő azt jelezte, hogy ilyen munkakörben nem vállalna állást. Külföldi munka 20 hallgató elképzelései között szerepel (56%), hosszabb külföldi tartózkodást vagy végleges külföldre költözést a válaszadó hallgatók több mint fele (53%) tart elképzelhetőnek.

A hallgatók tervei, kilátásai tehát nem mindig világosak. Igényét érzik a konvertálható, „kemény” tudás megszerzésének, illetve ésszerű időtávon belül a munkába állásnak, de a túlnyomó többség mégis a továbbtanuláson gondolkodik. (A kettő persze nem feltétlenül zárja ki egymást.) Úgy tűnik, az alapszak egyfajta ugródeszka, az első szint egy magasabb képzettség felé.

7. A (nyelv)tanulás tapasztalatai

Érdemes azt is szemügyre venni a hallgatói motiváció szempontjából, hogy a tanulók milyen korábbi tapasztalatokkal, élményekkel érkeznek az anglisztika szakra, és mi befolyásolja a tanuláshoz és a szakhoz való viszonyukat.

A válaszadók csaknem mindegyike, 33 fő tanulta az angolt a közoktatásban, ezen kívül 17 hallgató jelezte azt, hogy magántanárnál is tanult, 11 hallgató egyéni úton, valamint 4 hallgató nyelviskolában is tökéletesítette a nyelvtudását. A válaszadók 72%-a (26 fő) rendelkezik komplex középfokú nyelvvizsgával és 3 hallgató felsőfokú komplex nyelvvizsgával. A középszintű nyelvvizsgával rendelkezők közül 26 szeretne később magasabb szintű vizsgát tenni. A válaszadó hallgatók közül eddig mindössze 4 fő töltött hosszabb-rövidebb időt angol nyelvterületen.

Arra a kérdésre, hogy milyen pozitív élményei adódtak a nyelvtanulás során az erre válaszolók majd mindegyike a gyakorlati szempontokat emelte ki: tud

kommunikálni külföldiekkel, segíteni tud rokonoknak, ismerősöknek a nyelvtanulásban. Ezen kívül sikerélményként jelennek meg a versenyhelyezések, valamint filmek, műsorok, dalszövegek eredeti nyelven való élvezetének a készsége is.

Ami a negatív benyomásokat illeti, itt a legkülönbözőbb válaszok érkeztek, amelyek rávilágíthatnak a közoktatásban tapasztalható anomáliákra és az esetleges motivációhiány okaira is. Szerepelnek ebben a részben egyéni sérelmek, problémák, úgy, mint: „rossz jegyet kaptam, pedig tanultam”, igazságtalan bánásmód, „az egyik gimnáziumi tanárom nyilvánosan megalázott, mert nem ismertem egy szerkezetet”. Megtalálhatók itt a természetesen számtalan okra visszavezethető egyéni kudarcok is, „a folytonos erőfeszítés hiábavalósága”, valamint a tananyag nem kellő strukturálása. Egy hallgatónak például gondot okozott, hogy hol túl könnyű, hol túl nehéz tesztekert kapott, egy másik hallgatónak pedig több alkalommal az alapokról kellett indulni (itt persze nem világos, hogy kihagyások miatti többszöri újrakezdésről van-e szó, vagy esetleg a sokadik tanárváltás utáni anyagismétlésekről). Néhányan az elméleti tudás gyakorlatba fordításának nehézségeiről számolnak be, például a szavak tanulása hiábavaló, frusztrációt kiváltó tapasztalat, ha ezeket a szavakat később nem használják.

A probléma átvezet a következő kérdéshez, amely arról érdeklődött, hogy a válaszadó szerint mikén kellene változtatni a közoktatásban a nyelvtanítás terén. A legtöbb válaszadó a megtanult anyag és a „mindennapi élet” közti szakadékról panaszkodik: szerintük az anyag nem készít fel a mindennapokban előforduló beszédhelyzetekre, nem fejleszti kellően a készségeket, főleg a beszéd- és szövegértési készségeket, valamint a szókincset sem. Tipikusnak mondható vélemény: „gyakorlatiasabbá kell tenni [a nyelvtanítást], és nagyobb hangsúlyt fektetni arra, hogy *ténylegesen* megtanulják a nyelvet használni, életszerű szituációk gyakorlása”. Többen a kisebb csoportokat, az interaktivitást vagy a vizuális anyagokat hiányolják, egyesek pedig az anyanyelvű beszélőkkel való kommunikáció lehetőségét. Néhány hallgató szerint viszont túl magasak a követelmények. Egyesek ezzel szemben azt említik, hogy „a középiskolai nyelvtanárok tudásával van a baj”. Egyéni sérelmekre világíthat rá a következő megjegyzés: „A nyelvtanítással nincs baj, csak néhány tanárral. Úgyis lesz mindig valaki, aki nem tetszik a másoknak, ezért sose lesz tökéletes a nyelvtanítás, mint fogalom”.

A fentiekhez képest is meglepő viszont az a megjegyzés, miszerint „sok helyen a nyelvi órák is magyarul folynak [!], ez nem hatékony”. Az úgynevezett kommunikatív nyelvoktatás általánossá válása, sőt, egyesek szerint túlhajtása (ld. Medgyes 1997:123) fényében meglehetősen problematikus, hogy az anglisztika szakos hallgatók egy része még mindig arról számol be, hogy nem kap *tényleges* nyelvtudást, és még mindig könyvízünek, elméletinek érzi a megtanult szavak, fordulatok és a nyelvtan többségét. Általánosítani természetesen nem szabad 36 hallgató véleménye alapján, azonban a hallgatók nyelvi felkészültségének hiányosságait, motivációjának ingadozásait sok tekintetben a fenti anomáliáknak lehet betudni. Ezek a közoktatásban jelentkező anomáliák részben persze nagyon nehezen kiküszöbölhetőek, pontosabban fogalmazva

nem a tanárok egyéni döntésein múlnak (ld. tanárok megemelt óraszám, nagy csoportok, objektíve kevés beszéidő, a tanárok alacsony motiváltsága, stb.).

Nem független a fenti problémáktól és a tapasztalható motivációváltozástól az sem, hogy a hallgatók számára mi okozza a legnagyobb gondot a nyelvtanulásban. Nem meglepő, hogy sokan a folyamatos beszéd képességének hiányát emelik ki, de egyéb készségek is felmerülnek, például a hallott szöveg értése körüli problémák, illetve a kiejtés. Sokan említik az igeidők bonyolult rendszerét és általában a nyelvtant is. A szókincs bővítésének módszertani hiányosságairól – akár a tanár, akár a diák részéről – tanúskodhatnak azok a megjegyzések is, miszerint „utálok szavakat tanulni”, vagy a szakszavak elsajátításának nehézsége, valamint szavak kontextus nélküli fordítása. Ezen kívül egyes hallgatók arra panaszkodnak, hogy a magyar közeg hátráltatja az alkalmazható nyelvtudás kialakítását. Ennek ellenére egy későbbi kérdésben a 36 hallgatóból 30 válaszolt úgy, hogy már beszélt angol anyanyelvű emberrel.

Az elmondottak fényében viszont érdekes az, hogy a túlnyomó többség nem tekinti nehéz nyelvnek az angolt. A kérdéshez mindössze három hallgatónak volt hozzáfűznivalója, miszerint nehéz a nyelvtana az angolnak, „nehéz átlátni”, valamint „nehéz megérteni a nyelvtanát, ha nem használjuk”.

8. A nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái

Ahhoz képest, hogy a hallgatók többsége hiányolja az angol nyelv gyakorlati, mindennapi használhatóságát, a tény az, hogy az idegen nyelv mára a legtöbb tanuló úgymond természetes közege: a tanórákon kívül szinte minden nap hasznosítják azt valamilyen módon. Arra a kérdésre, hogy a tanórán kívül használja-e az angol nyelvet, és ha igen, mire, csupán öt hallgató válaszolt kifejezetten nemmel, a többi válaszadó a következő területeket jelölte meg: a nyelvhasználat gyakori terei az olvasás, filmnézés, zenehallgatás, külföldi rokonokkal, ismerősökkel való kapcsolattartás, internetes ismerkedés (valószínűleg különféle közösségi oldalakon keresztül), külföldi vendégek fogadása, illetve (minor szakos esetén) az alapszakhoz szükséges szakirodalom gyűjtése, olvasása.

Ehhez kapcsolódik eme blokk negyedik kérdése is, amely arra vonatkozott, hogy milyen gyakran néz a hallgató angol nyelven filmeket vagy hallgat angol nyelvű szövegeket. Harmincegy hallgató (86%) válaszolta azt, hogy „gyakran” néz filmeket vagy hallgat szöveget angolul a tanórán kívül. Arra a kérdésre, hogy a tanítási órákon kívül is fejleszti-e a nyelvtudását, 26 hallgató válaszolt igennel, többnyire hasonló területeket említve: filmnézés, olvasás, hallás utáni értés (valószínűleg filmek vagy zene esetén), beszélgetés angol anyanyelvűekkel, szókincs fejlesztése, szleng szavak tanulása, internetes játékok.

Érdekes azonban megfigyelni azt, hogy bár természetesen különböző koncepciókról van szó, a tanítási órákon kívüli *nyelvhasználat* és a tanórákon kívüli *nyelvfejlesztés* fogalmai nem mindig kapcsolódnak össze a válaszadók fejében. Egy

hallgató például úgy nyilatkozott, hogy *használja* az angol nyelvet (angol nyelvű filmek, sorozatok, műsorok nézésére), de nem *fejleszti* a nyelvtudását. Hasonló választ adott egy másik hallgató is, aki bevallása szerint *használja* a nyelvet órán kívül („minden nap, mert néhány online ismerősöm külföldi”), de „nem igazán” *fejleszti* a nyelvtudását. Egy válaszadó a nyelvhasználatról érdeklődő kérdést *kihúzta*, majd a következő nyelvfejlesztést érintő kérdéshez beírta, hogy „angol nyelvű cikkeket olvasok érdeklődésemnek megfelelően, filmeket nézek feliratosan”. Úgy tűnik, hogy nyelvhasználatnak egyes esetekben a közvetlen vagy internetes élőbeszéd számít, miközben mintha a nyelvfejlesztés egyfajta magasabb szintet feltételezne, amely magában foglalja a tudatos önképzést, tanulást. Bár a két terület nagyrészt egybeesett (31 és 26 válaszadóval), figyelemre méltó, hogy egyes hallgatóknál élesen kettéválik a nyelv használata és akár öntudatlan fejlesztése.

A tudatosság egy másik területét jelenti többek között a szókincs fejlesztésének egyéni stratégiája. Arra a kérdésre, hogy ha ismeretlen szóval találkozik, milyen gyakran nézi meg a jelentését a szótárban, 18 hallgató válasza az volt, hogy „mindig” vagy „azonnal” – gyakran hozzátéve az egyéni motivációt is („ha érdekel”). Tizennégy hallgató adott olyan választ, amely az „általában” vagy „gyakran” módhatározóval írható le, és mindössze 2 hallgató nyilatkozott úgy, hogy csak néha jár el így ilyen esetekben. Úgy tűnik tehát, hogy a hallgatók, még ha nincsenek is tudatában ennek, igenis aktívan fejlesztik – legalábbis saját bevallásuk szerint – tudásukat, készségeiket. Azonban tünetértékű az egyik hallgató megjegyzése ebben a kérdésben: megnézem a szó jelentését, „szinte azonnal, ha gépnél vagyok”. Tehát az egyéni fejlesztés egyik fontos feltétele az *azonnal* megszerezhető tudás, ugyanis ha ehhez várni kell, vagy nagyobb erőfeszítést tenni, akkor az érdeklődés lelankad. Feltételezhető tehát, hogy például ebben az esetben a szókincs bővítése alapvetően eltér a korábbi, hagyományos módszerektől (például egy cikk, novella elolvasása, kiszótározása, a szavak megtanulása, ismétlése): a cél egyes tudásmorzsák „a la carte” alapon való „felcsipegetése”, remélve, hogy a legjobb esetben ezen töredékek majd valamilyen nagyobb képbe épülnek be. Az egyéni nyelvfejlesztésnek tehát – amire kétségkívül szükség lenne, hiszen a főiskolai órák nem képesek egyénre szabottan és kellő mélységben fejleszteni a készségeket – sokszor gátat szab a felgyorsult életritmus, a kitartás hiánya és a talán a mai életben mindenhol áradó *azonnali* siker igénye. Hozzá kell tenni, hogy az oktatás minden szintje tehetne azért, hogy kitartó, fáradtságos munkára neveljék a tanulókat, hallgatókat, hangsúlyozva az egyéni felelősséget és erőbefektetés fontosságát.

Az online tudástartalmak használata vezet el a következő két kérdéshez, amelyek arra voltak kíváncsiak, hogy van-e otthon a hallgatónak angol-magyar/magyar-angol nagyszótára (bár ebben az esetben nem szűkült le a kérdés arra, hogy nyomtatott vagy CD-alapú), illetve, hogy milyen szótárt használ leginkább, nyomtatottat vagy online szótárt. A két kérdésre adott válaszok aránya legalábbis elgondolkodtató: 34 hallgató (94%) nyilatkozott úgy, hogy van otthon nagyszótára, ezzel szemben 28 (78%) használ

online szótárat és csak 8 (22%) nyomtatott szótárat. A jelenség hasonló, mint a szókincsfejlesztés esetében: a cél a minél gyorsabb tájékozódás, akár a pontosság rovására (tapasztalatom szerint a hallgatók gyakran használnak nem teljesen megbízható internetes szótárakat), és csak kevesen, mintegy a hallgatók negyede-ötöde veszi a fáradságot, és lapozza fel a nyomtatott szótárat.

Érdekes ellentmondásnak tűnik azonban, hogy a már szinte teljesen az online kommunikáció világába beleszülető hallgatók arra a kérdésre, hogy „Ön szerint vannak-e olyan lehetőségek, amelyeket a hallgatók jól ismernek, de az oktatók nem használnak ki?” – utalva itt impliciten a távoktatásos, internet alapú, hálózatos oktatás kínálatára – egyik hallgató sem válaszolt igennel. Tehát a vizsgált hallgatók szemszögéből gyakorlatilag nincsen szakadék ebben a tekintetben oktató és hallgató közt. Ennek legoptimistább magyarázata az lehet, hogy a főiskola képzési rendszerében immár gyökeret eresztettek a távoktatásos, internet alapú tárgyak, alkalmazkodva ezzel az újabb generációk igényeihez, így úgy tűnik, a hallgatók elégedettek az ilyen lehetőségekkel.

A könyvalapú tudáshoz való változó hozzáállás tükröződik azokban a válaszokban is, amelyek a könyvtári tagságot és a kölcsönzés gyakoriságát érintették. A 36 főből viszonylag kevesen, tízen tagjai a főiskola könyvtárának, és a válaszadók kevesebb, mint fele, 17 fő nyilatkozott úgy, hogy városi, megyei vagy más könyvtárnak a tagja. A tagok körében a kölcsönzés gyakorisága sem túl magas, 4 fő „ritkán”, 3 fő „havonta”, 2 hallgató „3-4 havonta” kölcsönöz, de előfordultak 3 hetente, havonta többször, de félévente egyszer-kétszer és évente egyszer kölcsönző hallgatók is. A válaszadók gyakran hozzátették, hogy azért nem kölcsönöznek, mert inkább megveszik a szükséges könyveket.

9. A szakhoz való hozzáállás

Tanulságos azt is megvizsgálni, figyelembe véve a válaszadók szociokulturális helyzetét, korábbi tapasztalatait és egyéni tanulási stratégiáikat, hogy hogyan alakul a válaszadók viszonya az anglisztika alapszakhoz. A többség ebben a blokkban pozitív visszajelzéseket adott. A válaszokból az derül ki, hogy háromnegyed részük, 27 hallgató elégedett a főiskolán folyó képzéssel, és egynegyedük részben elégedett. A terhelésről, a követelményekről is igen kedvezően nyilatkoztak, 28 hallgató megfelelőnek és teljesíthetőnek találja a követelményeket, és mindössze öt hallgató jelezte, hogy túl nagyok találja a terhelést. Néhányan viszont éppen az ellenkezőjéről számoltak be, két hallgató szerint „több otthoni munka kellene”, valamint még nagyobb terhelésre lenne szükség; egy tanuló szerint egyenesen „gyanúsán egyszerű az első szemeszter”. A BA képzés időtartamával a válaszadó hallgatók 89%-a (32 tanuló) elégedett, ketten lerövidítenék, míg ketten meghosszabbítanák a képzés három esztendejét.

Az oktatók felkészültségével általában véve sincs gondjuk a hallgatóknak; általában kiemelik az oktatók lelkiismeretes munkáját, felkészültségét, tájékozottságát,

nyelvtudását, rugalmasságát. A 36 megkérdezett hallgató közül 8 fő fűzött megjegyzést az oktatás, az oktatók színvonalához, egyes tanárokról név nélkül utalva. Szeretném kicsit bővebben idézni az itt elhangzott kritikus véleményeket:

„A tudásuk színvonalas, de a tanítás módszere nem mindig az. Bár nyilván nem lehet mindent a tanárra fogni, mert mindenkinek a saját érdeke, hogy tanuljon.”

„Egyetlen tanárnál nem [vagyok elégedett] – a tanulóktól elvárják, hogy ne »aludjanak« órán; ásítózni is ugyanúgy illetlenség; szóval a tanár ne aludjon már.”

„Egy tanár teljesen alkalmatlan a tanításra. A többiek jól végzik a munkájukat.”

„Többnyire [elégedett vagyok], de vannak olyan oktatók, akiket alkalmatlannak tartok a tanításra, mert teljesen felkészületlenek és szétszórtak.”

„Részben elégedett vagyok, azonban van olyan oktató, aki úgy jött be több héten keresztül, hogy azt se tudta, milyen órát tart és mit kérjen számon.”

„Egyes oktatók gyakran szétszórtak, de összességében elégedett vagyok.”

„Teljes mértékben elégedett vagyok. Egy oktatómra sincs rossz szavam. Bár egy óra olyan, hogy a tanár azt se tudja, mit szeretne.”

Egy hallgató pedig azt a meglehetősen homályos választ fűzte a kérdéshez, hogy „elégedett vagyok, bár a nyelvtan lehetne jobb is”. A hallgatók motivációját tehát nem meglepő módon maguk az oktatók is nagymértékben befolyásolják, a hallgatók szaváig teszik a nem kellően szervezett, „laza” órákat, és a nem kellően világos követelményrendszer sem emeli a hallgatói motivációt.

Ami a tantárgyak egymáshoz való arányára vonatkozó kérdéseket illeti, a többség elégedett (hozzá kell tenni, hogy a válaszadók többsége első éves, áttekintő képe még nincs a tantárgyi arányokról). Itt kilenc válaszadó fogalmazott meg észrevételt: három hallgató több nyelvtannal foglalkozó órát igényelne, mások több gyakorlatot, több készségfejlesztő órát, elsősorban beszéd-készség fejlesztésére irányuló szemináriumokat szeretnének látni. Érdemes bővebben idézni az egyik válaszadót: „Arra kellene a legtöbb hangsúlyt fektetni, hogy szóban könnyedén és folyékonyan tudjunk beszélni, hogy a szak elvégzése után könnyen találhassunk munkahelyet nagyobb cégeknél. Minden nagyobb cégnek szüksége van olyan munkatársakra, akik tökéletesen beszélnek más nyelveket.” A válaszadó hallgatók által hiányolt tárgyak a fentiekén kívül a külön fordító óra (ilyen egyébként van később), a nyelvtani gyakorló órák, valamint „talán a dráma óra, amelyet gimnáziumban adtak” (itt nem világos, mire gondolt a hallgató).

Arra a kérdésre, hogy mit tartanak felesleges tárgynak, 16 hallgató fogalmazott meg észrevételt. Négy válaszadó egyszerűen csak azt jelezte, hogy létezik olyan tárgy, amit szükségtelennek tart. A kritikus válaszadók többsége a közös ismereteket alapozó

modul (az „értelmiségi modul”) tárgyait tartja feleslegesnek, úgymint az informatikát, filozófiatörténetet, kommunikációt, társadalomtudományt, pszichológiát, könyvtárismeretet, egyesek a testnevelést. Akadnak olyan hallgatók is azonban, akik az anglistika alapszaktól említettek általuk feleslegesnek vélt tárgyakat: ilyenek a pragmatika, morfológia, dialektológia, általában az irodalmi tárgyak, az angol költészet, az angol dráma, az angol építészet, valamint a civilizációs tárgyak. Egy hallgató szerint: „Van néhány olyan tárgy, amire 2-3 órát szánnak, az életben viszont szinte sehol nem fogjuk használni őket (pl. líra)”; egy másik vélemény szerint pedig felesleges az „amerikai civilizáció és minden olyan tárgy, amely más országok kultúrájával foglalkozik. Természetesen érdekes tárgy, de aki nem tanárnak készül, annak hasztalan.”

A hallgatók tehát a tárgyak gyakorlati hasznát méltányolják elsősorban, és motivációjukat is nagyban befolyásolja az, hogy mennyire látják az adott tantárgy „lefordíthatóságát” a későbbi munkájuk során. Mivel a tárgyak arányát az akkreditáció képzési és kimeneti követelményei szabályozzák, alapvető változtatásokra nincs lehetőség; a bevezetőben felvetett kérdés viszont a bölcsészettudományok hasznosságára vonatkozóan viszont nemcsak a piac vagy a kívülállók, hanem a hallgatók szempontjából is markánsan megnyilvánul.

10. Tapasztalatok az órákon

További kérdésként adódik, hogy mennyire elégedettek a válaszadók az oktatási formákkal, és ki milyen típusú foglalkozást kedvel, illetve igényelne jobban. Itt nem állapítható meg egyértelmű preferencia. Összesen 27-en jelezték egyértelműen a válaszukat a blokk első kérdésénél, arra vonatkozóan, hogy inkább az előadást vagy a csoportmunkát részesítik-e előnyben. Ebből 15 hallgató az előadást, 12 pedig a csoportmunkát választotta. Nagyjából hasonló az arány arra a kérdésre, hogy mit szeretne a hallgató inkább az órákon kapni, „tényanyagot” vagy „eszmecserét”. Itt 24 hallgató jelölt meg világos választ, ebből 17-en inkább a tényanyagot részesítik előnyben, 11-en pedig az eszmecserét, vitát.

Érdekes megfigyelni azonban, hogy nem áll fenn egyértelmű megfelelés egy kérdőívben belül a két kérdéscsoport között. Tehát előfordul, hogy valaki inkább az előadást preferálja, és mégis az eszmecserét igényli, illetve a fordított helyzetre is van példa, amikor a válaszadó a csoportmunkát helyezi előtérbe, de inkább „tényeket” szeretne kapni órán. (Persze a kettő nem zárja ki egymást.) Itt azzal a hipotézissel ellentétben tehát, hogy mivel a hallgatók nagy része kevesli a beszédkésztség fejlesztésére irányuló órákat, ezért inkább preferálná az eszmecserét, vitát magában foglaló csoportos foglalkozásokat, azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók nagyobb része még mindig az előadásos, direkt módszert találja egyéni igényeinek megfelelőnek. Érdekes idézni egy hallgató ellentmondásokról sem mentes véleményét: „[az előadást részesítem előnyben, mert] inkább figyelek az oktatóra, mint a többiekre, akik alacsonyabb szinten

vannak”. Ugyanez a válaszadó a következő kérdésre ezt írta: „inkább tényeket [szeretnék kapni órán]. Az eszmecsere túl filozofikus. Itt a nyelv elsajátítása a lényeg.” Kérdés, hogy mennyire lehet hatékony a „nyelv elsajátítása” interakció nélkül.

A hallgatók tehát igényelnék az interaktivitást, a beszédkésztség fejlesztését, a mindennapi szituációk gyakorlását, azonban több tényező is megakadályozza őket abban, hogy egyértelműen a szemináriumi, beszélgetős, csoportos foglalkozások mellett tegyék le a voksukat. Nem motiválja őket ennek a munkaformának az elkerülhetetlen lassúsága, a csoportok heterogén összetétele, a hallgatók különböző nyelvi szintjéből fakadó bizonytalanságok, valamint az sem, hogy sokszor nem világos a hallgatóknak, hogy a kérdve kifejtős módszer keretében tárgyalt téma végül is hová vezet, és mit tudnak leszűrni az elhangzottakból. Tanárok számára ismerős lehet az a hallgatói kérdés, amit vagy egymásnak, vagy az oktatónak tesznek fel: „és ebből mit kell megtanulni?”, „mi lesz a dolgozatban?” Rendkívül fontos lenne tehát azt a módszertani evidenciát betartani, hogy a szemináriumi foglalkozások, elemzések mindig vezessenek valahová, legyen az óráknak világos körvonala, íve, hogy a végén, az eszmecsere, elemzés, vita lezárultával konkrét, kézzelfogható, pontokba szedett, „lepárolt” tudást tudjunk kínálni a hallgatóknak, amit majd viszontlátnak egy zárthelyi dolgozatban. A hallgatók igenis igénylik az ilyen „száraz” tudáselemeket, még ha az oktatók úgy is érzik néha, hogy ez tantárgyuk anyagának túlságos leegyszerűsítése, „megerőszkolása”. A hallgatói motiváció is növelhető azáltal, hogy a hallgató biztos benne, hogy egy beszélgetős, vitázós óra végén megkapja ezt a szilárd, „megtanulható” anyagmennyiséget. Azt is fontos lenne tudatosítani a hallgatókban, hogy ne a dolgozatra, témazáróra, vizsgára tanuljanak, hanem rendszerezni próbálják az elsajátított tudást.

A hallgatói motivációt nemcsak a sehová nem vezető, akadozó csoportmunkák befolyásolják negatívan, hanem a korábbi tanulói tapasztalatok is. A hallgatókat, főleg első éven még mindig sokszor a bizalmatlanság, bizonytalanság, féltékenység jellemzi. Egy nyelvszakon ez kettős probléma, hiszen nemcsak az anyagot kell megértenie a hallgatónak, hanem ezt idegen nyelven kell megtennie, és idegen nyelven is kell megnyilvánulnia. Ez a dilemma tükröződik a válaszadók többségénél is. Arra a (több opciót is lehetővé tevő) kérdésre, hogy mit tesz, ha nem ért valamit órán, a válaszadók közül 19 írta azt, hogy megkérdezi a csoporttársait, 15 hallgató válaszolta azt, hogy a tanárt kérdezi meg (vagy óra közben vagy óra után), 7 hallgató általában az egyéni utat követi, és utána néz a kérdéses problémának otthon. A válaszadó hallgatók többsége a leggyakrabban tehát még mindig a csoporttársaiban bíz. Ez nem jelenti azonban azt, hogy következőképpen ne bízna a tanár tudásában. Arra a kérdésre, hogy igényelné-e, hogy az oktatók egyénileg is foglalkozzanak a hallgatókkal (mentorálás, tutorálás formájában), a válaszadók 56%-a (20 fő) válaszolt igennel.

Arról az ismert jelenségről van szó tehát, hogy a hallgató fél megnyilvánulni a többiek előtt, de az oktató előtt négy szemközt vagy nagyon kis csoportokban szívesen kapna segítséget. Árulkodóak azok az adatok is, amelyet azt mutatják, hogy milyen

arányban fordult elő a hallgatók körében, hogy „nem mertek” valamit kérdezni vagy mondani órán. A válaszadó hallgatók 58%-a (21 fő) számolt be arról, hogy volt már olyan, hogy nem mert valamit kérdezni, és ennél is nagyobb arányban az alanyok 67%-a (24 fő) nyilatkozta azt, hogy előfordult, hogy nem mert mondani valamit az órán. Álljon itt pár jellemző mondat: „sokszor [nem merem mondani valamit], pedig sok esetben még jó is lett volna”; „hülyének néznének”; „nem szeretném megzavarni az órát”; „nem vagyok biztos a válaszaiban”; „hogy ne nézzenek butának”; „hogy ne mondjak hülyeséget”; „a nyelvtani hibáim miatt [nem szólalok meg]”; „óra közben félek, hogy rosszat mondok, így vagy nagyon halkan mondom, vagy egyáltalán nem”; „a csoportban vannak páran, akik kinevetnek bárkit, aki egy kicsit is tudatlan (mintha ők nem azok lennének)”.

Érdekes és nagyon nehezen feloldható ellentmondás tehát, hogy a hallgatók a képzést alapvetően nyelvfejlesztés-, azon belül is beszédközpontúnak képzelik el, ugyanakkor amikor lehetőség lenne a beszédre, egyéni megnyilvánulásokra, akkor inkább a biztonságot nyújtó előadást preferálják, azon belül is a világos anyagot közvetítő munkaformákat a „szétfolyó”, gyakran sehová nem vezető eszmecserek helyett. Ugyanakkor személyes gátlásaik és a csoportnyomás megakadályozza őket az egyéni kifejezésben, így a beszélt nyelv gyakorlásában. Egyfajta ördögi körről van szó, amely szerencsétlen esetben spirálként rántja mélybe a hallgatói motivációt. Természetesen sok függ az adott oktatótól, a tantárgytól és a hallgatóktól is, azonban – anélkül persze, hogy azt implikálnám, létezik bármilyen recept erre a helyzetre – mindenképpen ügyelnünk kell a beszédre, egyéni megnyilvánulásokra való buzdítás, a szabad eszmecsere, a nyelvgyakorlás és a hallgatók által igényelt világos vonalvezetésű, „anyagleadós” tanórai mozzanatok közti egyensúlyra, mindkettőnek elegendő teret biztosítva.

11. Tanulságok

A felmérés azt mutatta, hogy a nyelvszakokkal kapcsolatos változó hallgatói attitűdökre nemcsak a felsőoktatást érintő szerkezeti változások, a tanárképzés korábbi rendszerét leváltó bolognai rendszer bevezetése majd a tanárképes szakokon való kivezetése volt hatással, hanem számos egyéb tényező is befolyásolja.

Fontos befolyásoló tényező, legalábbis ebben a konkrét esetben, a családi, társadalmi háttér, a szociokulturális kontextus is, hiszen az alapvetően (alsó-) középosztálybeli, alkalmazotti rétegből érkező hallgatók arra érznek késztetést, hogy minél praktikusabb, a munkaerőpiacon minél hamarabb konvertálható tudást szerezzenek meg. Ez nem jelenti azonban a három év alapképzés utáni azonnali munkába állást.

A pályaválasztást az adott felmérésben leginkább a személyes döntések motiválták, ugyanakkor nagy szerepet játszott a lakóhelyhez közel lévő képző intézmény praktikus szempontja is. Ebből az aspektusból tehát a kifejezetten a szak

(bölcész) komponensei által motivált hallgatók száma, aránya csekély. A szakra jelentkezés célja legtöbbször a piacképes tudás, elsősorban nyelvtudás elsajátítása.

A hullámzó motiváltság további oka, hogy a hallgatók úgy érzik, nem tudják a mindennapi életbe átfordítani az angolul tanultakat. Szerintük még mindig nagy szakadék tátong a tényleges és a tantermi nyelvhasználat között. Sokan úgy érzik, hogy a képzés túlságosan elméleti. Ezt azonban a hallgatók, úgy tűnik, kompenzálják a mindennapi élet során, hiszen nagyon gyakran teszik ki magukat a nyelvnek (filmek, sorozatok megtekintése, olvasás). Ezt azonban nem mindig érzik tudatos nyelvfejlesztésnek. Egyéni, tanórán kívüli nyelvfejlesztésüket a spontaneitás, az azonnal megszerzhető tudás utáni vágy, ennek az erős belső motivációból származó, személyes igényű tudásvágynak az instant kielégítése jellemzi. Jellemzően azonnali sikerre vágyanak. Egyéni szókincsfejlesztésüket nagyban kondicionálják az online ismeretszerzési módok.

A hallgatók a szakkal általában elégedettek, bár motivációjukat természetesen nem növeli egy-egy oktató alulmotiváltsága vagy szervezetlensége. A képzés felépítésével nagyrészt elégedettek, bár jellemzően az angolszász kultúrával (vagy a kultúra és a nyelvészet határterületeivel) összefüggő tárgyakat egy részük feleslegesnek véli.

Órákon inkább az előadásos formát és a tényanyagot részesítik előnyben, ami ellentmond annak a kifogásnak, hogy a beszédkézséget fejlesztő órák száma alacsony. Bár céljuk a mindennapi életben hasznosítható, praktikus nyelvtudás, nagy részük inkább megmarad a komfortzónáján belül, és még akkor sem szólal meg vagy kérdez órákon, amikor ez jogos, indokolt lenne.

12. Összegzés és kitekintés

A magyar felsőoktatás, azon belül is a nyelvszakos tanárképzés utóbbi évekbeli szerkezeti átalakulása számos dilemmát vet fel. Bár az osztatlan tanárképzés visszavezetésével sok korábbi, a bolognai rendszer bevezetésével felszínre került probléma megoldódni látszik, jelenleg néhány képzőhelyen, így a Nyíregyházi Főiskolán is egyelőre tovább működik a nyelvi alapszakos képzés (legalábbis anglisztika szakon). Jelen tanulmány annak igyekezett utánajárni, hogy a nyelvszakos tanárok képzésének, illetve a nyelvi alapszakon működésének keretén belül a hallgatók hogyan látják saját tanulmányaikat, illetve hogy a változói hallgatói attitűdök mögött milyen folyamatok húzódnak meg.

Következtetésként levonható, hogy a jelenbeli nyelvtanár képzés problematikája nem kizárólag a felsőoktatás szerkezeti átalakulásaira, hanem egyéb tényezőkre is visszavezethető. Így nem szabad figyelmen kívül hagynunk többek közt a családi, társadalmi háttérrel, a helyi munkaerő-piaci sajátosságokat és az ebből fakadó hallgatói terveket, pályakilátásokat sem. Krónikus problémának tűnik még mindig a nem kellően gyakorlatias, túlzottan elméleti jellegű nyelvoktatás. Ez nem feltétlen empirikus,

cáfolhatatlan tény, aminek nyilván rengeteg konkrét példa és gyakorlat ellentmond, hanem a hallgatókban a korábbi és jelenlegi tapasztalatok alapján felhalmozódott összbenyomás. Mindenképpen számításba kell venni az digitális technológiák és ismeretszerzési módok robbanásszerű terjedését, és a követelményeket, a tantárgyak felévközi menetét lehetőleg ezzel harmonizálni. Érdemes lenne azt is átgondolni, hogy a hallgatók által többnyire igényként megfogalmazott „praktikus”, „mindennapi életben hasznosítható” tudás, illetve nyelvtudás mit is jelent pontosan, és ennek megfelelően újragondolni az irodalmi-civilizációs és a nyelvi-szaknyelvi komponensek tartalmát és arányát egy alapképzési szakaszon belül.

Természetesen a jelenségek több irányba is elágaznak, tehát nyilván nem mondható, hogy a nyelvszakos tanár- vagy alapképzés problémái a felsőoktatásban kezdődnek. Nagyban meghatározzák a hallgatói attitűdöket a korábbi tanulási tapasztalatok. Így hosszabb távon – legalábbis jelen felmérés ezt igazolná – szükség lenne a nyelvi kifejezőkészség, a beszéd, a bátor órai megnyilvánulások előtérbe helyezésére, amiben egy tényező lehetne a pozitív megerősítés és a nyelvtanulást gátló rossz beidegződésekkel való leszámolás, de legalább az erre való törekvés.

Irodalom

- Abádi-Nagy, Z. (2009). Anglisztika-amerikanisztika a mai Magyarországon. In T. Frank & K. Károly (szerk), *Anglisztika és amerikanisztika: Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Kiadó, 13–32.
- Bárdos, J. (2009). Tanárképzési kontextusok, különös tekintettel az angolra. In T. Frank & K. Károly (szerk) *Anglisztika és amerikanisztika: Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Kiadó, 33–50.
- Felsőoktatási elvonások 2008-2013 diagram* (Magyar Rektori Konferencia)
http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/02/Felsőoktatási_elvonások-2008-2013-diagram1.pdf (megtekintés dátuma: 2014.06.08).
- Felvi.hu*
http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmultEvek/elmult_ev_ek.php?stat=13 (megtekintés dátuma: 2014.06.8).
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: a kilengő mérlegelés. *Educatio* 2009(3), 317–334.
- Laczkovich, M. (2009). Bologna és a tanárképzés. *Fizikai Szemle* 2009(6), 218–220.
<http://theorphys.elte.hu/tel/magyar/laczkovich0906.html> (megtekintés dátuma: 2014.01.20)
- Medgyes, P. (1997). *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf) (megtekintés dátuma:2014.01.20).
- Sarbu, A. (1995). Crisis in English? In P. Szaffkó & M. Conlon (szerk.), *HUSSE Papers 1993. Volume One: Literature and Culture* (pp. 9–18). Debrecen: Angol-Amerikai Intézet, Kossuth Lajos Tudományegyetem.

Függelék

A kérdőív kitöltése önkéntes és anonim. A válaszokat bizalmasan kezeljük. A válaszadó nem köteles az összes kérdésre válaszolni, és bármikor abbahagyhatja, illetve visszautasíthatja a kérdőív kitöltését.

Kérdőív

I. Családi, társadalmi háttér

1. Milyen településen született, illetve nőtt fel? Tanya / falu / kisközség / kisváros / város / megyeszékhely / főváros
2. Édesanyjának legmagasabb iskolai végzettsége: 8 általános / szakmunkásképző / szakközépiskola / gimnázium / felsőfokú végzettség / egyéb:
3. Édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége: 8 általános / szakmunkásképző / szakközépiskola / gimnázium / felsőfokú végzettség / egyéb:
4. Van-e diplomás a szűk családban (szülő, testvér)? Nem / Igen, éspedig:
5. A szülők foglalkozása:
6. Az egyik vagy mindkét szülő munkanélküli-e vagy volt-e munkanélküli? Igen / Nem
7. A szülők nyelvtudása:

II. Pályaválasztás, intézményválasztás

1. Kinek a biztatására döntött a Nyíregyházi Főiskola mellett? Szülő / Testvér / Tanár / Ismerős / Saját elhatározás / Egyéb:
2. Milyen szempontok játszottak szerepet a döntésben?
3. Volt-e olyan intézmény, ahová szívesebben felvételizett vagy került volna be?
4. Volt-e olyan szak, ahová szívesebben felvételizett vagy került volna be?
5. Amennyiben „minor” szakos, miért választotta az angol szakot?
6. Mi volt az elsődleges célja az angol szakkal? Nyelvtanulás / az angolszász kultúra jobb megismerése / hasznosság a munkaerőpiacon / nem volt különösebb célom / egyéb:

III. (Nyelv)tanulás tapasztalatai

1. Mióta tanul angolul? Egyfolytában: év; megszakításokkal év
2. Hol tanulta az angolt? (Több válasz is megjelölhető) Közoktatásban / Nyelviskolában / Magántanártól / Egyénileg / Egyéb:
3. Átlagban milyen teljesítményt nyújtott az angoltanulás terén (ha közoktatásban tanulta, átlagjeggyel kifejezve)?
4. Milyen pozitív élményei voltak a nyelvtanulás terén?
5. Milyen negatív élményei voltak a nyelvtanulás terén?

.....
 6. Véleménye szerint hogyan kellene változtatni a közoktatásban a nyelvtanításon?

.....
 7. Mi okozza Önnek a legnagyobb gondot a nyelvtanulásban?

.....
 8. Úgy gondolja, hogy az angol nehéz nyelv? Ha igen, milyen értelemben?

.....
 9. A középiskolához képest mit volt a legnehezebb megszokni a tanulás terén a főiskolán?

.....
 10. Az angol szak lektorán kívül beszélt-e már angol anyanyelvű emberrel?

IV. A nyelvtanulás egyéni módszerei, stratégiái

1. Mit ért Ön elsősorban „nyelvtanulás” alatt? Szókincsbővítés / Nyelvtani gyakorlás / Anglicizmusok elsajátítása / Helyes kiejtés elsajátítása / Egyéb:

2. A tanítási órákon kívül használja-e az angol nyelvet? Ha igen, mire?

.....
 3. A tanítási órákon kívül fejleszti a nyelvtudását? Ha igen, hogyan és milyen területeket elsősorban?

.....
 4. Milyen gyakran néz filmeket vagy hallgat szövegeket angolul (tanórán kívül)?

.....
 5. Ha ismeretlen szóval találkozik (tanórán kívül), milyen gyakran nézi meg a szó jelentését a szótárban?

.....
 6. Van otthon angol-magyar és/vagy magyar–angol nagyszótára? Igen / Nem

7. Milyen szótárt használ leginkább? Nyomtatottat / online szótárt?

8. Van-e nyelvvizsgája? Ha igen, milyen? (Típus, fok)

.....
 9. Ha van nyelvvizsgája, tervezi-e magasabb szintű vizsga letételét az elkövetkezendő 3 évben? Igen / Nem

10. Töltött-e időt már valaha angol nyelvterületen?

.....
 11. Az angol szakra való bekerülés előtt olvasott már angol nyelvű szerzőktől származó szépirodalmat, akár angolul akár magyar fordításban?

10. Szokott együtt tanulni a barátaival/csoporttársaival/lakótársaival? Igen / Nem

11. Ha igen, mennyire itéli meg hatékonynak az ilyen együtt-tanulásokat?

.....
 12. Tagja a főiskola könyvtárának? Igen / Nem

13. Tagja a megyei (vagy más, nem főiskolai) könyvtárnak? Igen / Nem

14. Ha igen, milyen gyakran kölcsönöz könyveket?

V. A szakhoz való hozzáállás

1. Összességében elégedett-e az itt folyó oktatással? Igen / Részben / Nem

2. Mi a véleménye a terhelésről, követelményekről?

.....
 3. Elégedett-e az oktatók szakmai színvonalával? Ha nem, milyen értelemben nem?

4. Ön szerint vannak-e olyan lehetőségek, amelyeket a hallgatók jól ismernek, de az oktatók nem használnak ki?

5. Elégedett-e a tantárgyak egymáshoz való arányával? Igen / Amennyiben nem, minek kellene hangsúlyosabb szerepet kapni?

6. Van-e olyan tárgy, amit feleslegesnek tart?

7. Van-e olyan tárgy, amit hiányol a tantervből?

8. A BA képzés időszakával elégedett? Igen / Nem, meghosszabbítanám / Nem, lerövidíteném

VI. Tapasztalatok az órákon

1. Milyen oktatási formát részesít előnyben, és miért? Előadás / Csoportmunka

2. Hogyan jegyzetel?

3. Mit szeretne kapni az órákon elsősorban? Tényeket („ismeretanyagot”) vagy inkább eszmecserét, vitát?

4. Ha nem ért valamit az órán, mit tesz?

5. Előfordult már, hogy szeretett volna valamit az órán megkérdezni, de „nem merte”?

6. Előfordult már, hogy szeretett volna mondani valamit az órán, de „nem merte”?

7. Igényelné, hogy az oktatók egyénileg is foglalkozzanak a hallgatókkal? (mentorálás, tutorálás) Igen / Nem

8. Mit gondol a számonkérés módjairól?

VII. Tervek, kilátások

1. Mit tervez a BA tanulmányok befejezése után? Továbbtanulok / Megpróbálok elhelyezkedni / Egyéb:

2. Milyen munkakörben szeretne elhelyezkedni?

3. Érzése szerint a diploma (BA vagy MA) megszerzése után mennyi idő alatt tud majd elhelyezkedni?

4. Mekkora kezdő fizetést tartana elfogadhatónak?

5. Szerepel-e tervei közt a külföldi munka? Igen / Nem / Nem tudom

6. Szerepel-e tervei közt huzamosabb idejű vagy végleges külföldre költözés? Igen / Nem / Nem tudom

7. Vállalna-e olyan munkát, ahol nyelvtudására egyáltalán nincs szükség? Igen / Nem / Nem tudom

Egyéb megjegyzés, kiegészítés: