

# Miért lettem angolos? Elsőéves szegedi egyetemisták szakválasztása és nyelvi felkészültsége

*Doró Katalin*

## 1. Bevezetés

Elsőéves anglisztika szakos hallgatónk nem kis hányada az első hetek, hónapok után szembesül azzal, hogy egy idegen nyelvi szak nem emelt szintű nyelvoktatást jelent, és hogy a bölcsészlet által támasztott követelményeket nem képesek vagy nem szeretnék teljesíteni. Mind gyakorló oktatói, mind kutatói tapasztalataim azt támasztják alá, hogy az utóbbi években idegen nyelvi szakokra belépők nyelvi, szakmai felkészültsége és motivációja egyre változatosabb képet mutat. Gyakran komoly kihívást és nemegyszer ütközőpontot jelent az, hogy az oktatói és hallgatói elvárások nincsenek összhangban, s az egy csoportban ülő hallgatók nyelvi, tanulási háttere, illetve motivációja nagyon eltérő. A szakválasztásuk okáról, az első hónapokban megszerzett, sokszor meghatározó tapasztalataikról azonban legfeljebb informális módon kapunk képet. Fontosnak éreztem azonban, hogy az oktatói oldal mellett a diákok benyomásairól is átfogó képünk legyen. Ezért 2008 őszén a szegedi anglisztika BA főszakos, illetve minor szakos elsőéves évfolyamot egy kérdőív segítségével kérdeztem szakválasztásáról és nyelvi felkészültségéről. E rövid tanulmányban a következő kérdésekre keresem a választ: Mit jelent az anglisztika szakra lépés a hallgatók számára szakmai szempontból? Mi motiválja a hallgatók szakválasztását? Eltér-e a szak az előzetes elképzeléseiktől? Mennyire érzik magukat nyelvileg felkészültnek a szakra lépés előtt és után? Mennyire tudják követni a célnyelvű órákat? A kérdőív-re kapott válaszokat a hallgatók általános nyelvismeretének és órai teljesítményének összefüggésében értékelem. Az eredmények természetesen egy adott angolos évfolyam adatait tükrözik, azonban a tapasztalatok jelzésértékűek lehetnek más egyetemek és képzések számára is.

## 2. Az egyetemi képzéssel járó kihívások

Az elmúlt évtizedben az európai, ezzel együtt a magyar felsőoktatás is komoly szerkezeti váltáson ment keresztül. Megnövekedett a hallgatói létszám, a legtöbb tudományterületen bevezették a bolognai rendszert, ezzel együtt

megváltozott a választható szakok száma és felépítése. Ez azzal is járt, hogy a régi elitképzést tömegoktatás váltotta fel, s a bölcsészképzés esetében a jelentkezők szűrése minimális, emelt szintű érettségivel szinte mindenki bejuthat a nyelvszakokra (lásd pl. McNay 2006, Sturcz 2009). A korábbi felvételi rendszer eltörlésének következményeként hallgatóinkkal csak az első héten találkozunk, s ők is sokszor csak ekkor szembesülnek azzal, mit is jelent az egyetemi képzés. Legtöbbjük közvetlenül a középiskolából lép a felsőoktatásba, s beilleszkedésük nem mindig zökkenőmentes. Ebből a szempontból a minor képzést elkezdők bizonyos előnnyel rendelkeznek, hiszen ők a főszakjuk mellett másodévtől kapcsolódnak be az angolos képzésbe, s Szegeden az elsőéves BA-sokkal párhuzamosan végzik a bevezető elsőéves kurzusokat. Ők már otthonosabbak az egyetemi rendszerben, tanulási, tanulászervezési tapasztalattal rendelkeznek, nyelvileg viszont nincsenek minden esetben kellőképpen felkészülve, s főszakjukon szerzett tapasztalataik sem feltétlenül kamatoztathatók az angolos képzés során.

Velük ellentétben a BA szintű anglisztika főszakra felvettek legtöbbje teljesen új rendszerrel és környezettel találkozik. Azon túl, hogy sokszor elköltöznék otthonról, önállóbbá kell válniuk, új baráti kapcsolatokat kell kiépíteniük, új környezetben helytállniuk, a felsőoktatás is teljesen új elvárásokat támaszt velük szemben, mint a középiskola. Például az angol nyelv egy tantárgyból a képzés nyelvévé válik, s ezáltal a megszerzendő tudás eszközévé is. Az angolos képzéshez tartozó előadások és szemináriumok angol nyelven folynak, a szakirodalmat szintén a célnyelven kell a hallgatóknak olvasniuk. Az órák során követniük kell az oktatói magyarázatot, az összefüggéseket kikövetkeztetniük, lejegyzetelniük, továbbá a házi feladatokhoz, a dolgozatokra és a vizsgákra egyszerre nagy mennyiségű anyagot önállóan feldolgozniuk. Erre a középiskola általában nem készíti fel őket, s az idegen nyelven folyó képzés az átállást még nehezebbé teszi (Rosenthal 2000, Leki 2007). Tapasztalat az is, hogy a magyar egyetemisták többsége nem jelzi, ha nehézsége van az anyagfeldolgozással, s az oktatók számára csak az érdemjegyek mutatják a gondokat.

A középiskola és a felsőoktatás közötti átállás nehézségére és az elsőévesek lemorzsolódására több nemzetközi kutatás is felhívta a figyelmet. Crosling és társai (2008), valamint Moxley és társai (2001) különböző okokat sorolnak fel az elsősök sikertelenségére, ilyenek például a személyes

okok, a szülői és baráti támogatás hiánya, pénzügyi nehézségek, beilleszkedési problémák, újfajta időbeosztás és a kurzusok magas elvárása. A szerzők arra is rámutatnak, hogy a hallgatók lemorzsolódásának fő oka nemegyszer az, hogy tájékozatlanok a képzéssel kapcsolatban, és nincs használható elképzelésük arról, hogyan is illeszkedjenek bele az egyetemi életbe. Smith (2003) és Maryland (2003) szintén az új képzési szintre való átállás nehézségeként említik azt a gyakori tényt, hogy a hallgatók nincsenek tisztában azzal, hogy mi a különbség egy iskolai tantárgy és a hasonló nevű egyetemi szak között, valamint sokszor csak találmra választanak a továbbtanulás-kor. A jelen tanulmány egyik fő kérdése éppen ez, hogy milyen céllal és elképzelésekkel kerültek be egyetemistáink az anglisztika alapszakra. Ugyanis ha nincsenek megfogalmazott céljaik, és tájékozatlanok a szakjuk elvárásait, felépítését és tartalmát illetően, akkor a későbbi esetleges nehézségeiket is nehezebb orvosolni.

### **3. Az elsőéves szegedi angolosok nyelvi szintje**

Mint ahogy korábban említettük, az anglisztika alapképzésre bekerülő hallgatók között nyelvi háttérrel és szinttel tekintve jelentős különbségek mutatkoznak. Legtöbbjük korábban az angolt mint iskolai tantárgyat tanulta, melyet kiegészíthetett a szabadidős tevékenységek során hallott, olvasott angol nyelv. Általános nyelvi felkészültségük és szókincsismeretük tekintetében az évek során egyre nagyobb a szakadék a legerősebb és a leggyengébb tanulók között. Ezt látszik alátámasztani a bejövő évfolyamokkal az első tanítási hetekben megíratott *Oxford Placement Test* és a *Vocabulary Levels Test* (Nation 2001) eredménye is. A szókincstesztetek adatai azt sugallják, ami a kurzusok során a gyakorlatban is megmutatkozik, hogy a hallgatók jelentős része nem rendelkezik még az általános szókincset tartalmazó újságcikkek olvasásához feltétlenül szükséges lexikával sem (lásd pl. Doró 2008a, 2008b, 2009a, 2009b). Ha számításba vesszük, hogy az angol nyelvű kurzusok teljesítéséhez az általános szókincsen túl a szakspecifikus és szakszókincs megfelelő ismerete is szükséges, valamint a tanult ismeretanyagot a hallgatók sokszor anyanyelvükön sem ismerik, fokozottan számíthatunk nehézségekre (Curry 2004; Doró 2009b, 2009c; Ramsay és társai 1999).

#### 4. A felmérés résztvevői és menete

A Szegedi Tudományegyetemen 126 elsőéves anglisztika és amerikanisztika főszakos és minor szakos hallgató a szakválasztásra és a képzésre vonatkozó magyar nyelvű kérdőívet töltött ki az angolos képzés elkezdése után két hónappal, azaz 2008. október végén vagy november elején. A kérdőív kitöltése az évfolyam minél nagyobb lefedettsége érdekében a kötelező nyelvészeti szemináriumok végén, anonim módon történt. A jelen cikk a kérdőív első néhány összegző pontját elemzi, az órai anyagok követésére és az önálló felkészülésre vonatkozó részek értékelésére lásd Doró (2009c) tanulmányát.

Az eredmények a továbbiakban a következő három kérdésre és három állításra adott válaszokra vonatkoznak:

1. Miért választotta az anglisztika/amerikanisztika (minor) szakot?
2. Mennyire gondolta magát nyelvileg felkészültnek a szakra az angolos tanulmányok megkezdése előtt?
3. Mennyire érzi most úgy, hogy angol nyelvi tudása megfelelő az angol szakos tanulmányaihoz?
4. Az angol nyelvű órákon elhangzottakat általában nyelvileg jól tudom követni.
5. Az angol nyelvű órákon elhangzott információk általában újak számomra.
6. Az angolos képzés olyan, amilyennek a jelentkezéskor elképzeltem.

Az első kérdés nyílt végű volt, a diákok maguk fogalmazhatták meg a szakválasztás okait, itt nem kívántuk őket korlátozni vagy befolyásolni előre megadott válaszokkal. A 2. és 3. kérdésre négy állítás közül választhattak a diákok, melyek fokozatot kínáltak a nem megfelelő és a teljesen megfelelő nyelvi tudás között. A két kérdést úgy fogalmaztuk meg, hogy lehetőséget adjon annak a felmérésére, hogy vajon néhány hónap alatt, az első hetek tanulságai után átértékelték-e a hallgatók nyelvi felkészültségüket. A 4. és 5. állítások esetében a résztvevők négy rövid állítás közül karikázhatták be a legmegfelelőbbet (*soha, általában nem, általában igen és mindig*). A 6. állításra az *egyáltalán nem, a részben igen* és a *teljesen megfelel az elképzeléseimnek* válaszok közül jelölhették a hallgatók a leginkább megfelelőt. A kér-

dőív előzetesen kipróbálásra került, ennek során a kérdések értelmezésével és a válaszadással a hallgatónak nem volt gondjuk. A kérdőívekre adott válaszokat az SPSS 11.0-ás statisztikai elemzőprogram segítségével értékeltük.

## 5. Eredmények

Először a szakválasztásra vonatkozó, nyílt végű válaszokat tekintsük át. Ahogy azt az 1. táblázat mutatja, 7 diák nem tudta megfogalmazni a szakválasztásának okát, ami bizonytalanságra vagy nem egészen átgondolt szakválasztásra utal. A többiek egy vagy két jól értelmezhető választ adtak, melyeket csoportosítani lehetett a táblázatban látható 11 típusba. Az összesített adatokba belekerültek az első és a második helyen megadott válaszok is, a sorrendtől függetlenül. A pontos megfogalmazások természetesen sok esetben eltérőek voltak. Legtöbbször az *Érdekel/szeretem az angol(i) szempontot* nevezték meg, ezt követi *A jövőben szükségem lesz a nyelvtudásomra a munkaerőpiacon* típusú válaszok. Természetesen a jövőbe tekintő, tehát az utóbbihoz szorosan kapcsolódó választípusok voltak még a *Megfelelő választásnak/szimpatikusnak tűnt a képzés*, illetve a konkrét szakmát megjelölő *angoltanár és fordító/tolmács szeretnék lenni* válaszok is. Érdekes megemlítenünk azonban azt, hogy míg az angoltanár-képzésnek valóban alapja az anglisztika alapképzés, a diákok a fordító-tolmács, szinkrontolmács, műfordító „akarok lenni” típusú válaszai azt is sugallják, hogy nincsenek minden esetben tisztában azzal, hogy az alapképzés nem ezen szakterületekre készíti fel őket, legfeljebb alapot teremt hozzájuk. Fontos kiemelnünk azt is, hogy a diákok 14,3%-a azért választotta az anglisztika szakot, hogy itt fejlessze angoltudását, ami rendben van abban az esetben, ha nem emelt szintű nyelvtanfolyamnak képzelik el az idegen nyelvi szakot. A mindennapi oktatói tapasztalatunk ugyanis az, hogy a diákok ennél jóval nagyobb hányada nem vallja be, de véli úgy, hogy az angolos tanulmányok elsősorban nyelvfejlesztésből állnak, és a szaktárgyak tanulása csak felesleges teher. A táblázatban jelölt utolsó válaszcsoport szintén azt sugallja, hogy a hallgatók nem minden esetben ezen a szakon és ilyen formában képelték el továbbtanulásukat, válaszaikat a *Kényszerválasztás* típusban összegezzük. Idetartoznak például a következő, meglepően őszinte válaszok: *nem volt jobb ötletem, ebből volt csak nyelvvizsgám, máshova nem vettem fel, csak ehhez értek, másból nincs esélyem diplomát szerezni*. Csak remélhetjük, hogy a kezdeti

DORÓ KATALIN

kevés lelkesedés és a kényszerpálya az ő esetükben nem lemorzsolódáshoz vezet.

Választípusok	Diákok száma	Százalékos eredmény
Nincs válasz.	7	5,6
Érdekelnek a nyelvek.	12	9,5
Érdekel/szeretem az angol(t).	44	35
Szeretném fejleszteni az angoltudásomat.	18	14,3
Érdekelnek az angol nyelvű kultúrák.	16	12,7
Ezt tudom a legjobban/Ezt tanultam korábban/Ez volt a kedvenc tárgyam.	19	15,1
Megfelelő választásnak/szimpatikusnak tűnt a képzés.	16	12,7
Angoltanár szeretnék lenni.	8	6,4
Tolmács/fordító szeretnék lenni.	9	7,2
A jövőben szükségem lesz a nyelvtudásomra (a munkaerőpiacon).	24	19
Korábbi külföldi tartózkodás.	2	1,6
Kényszerválasztás.	9	7,2

1. táblázat A szakválasztási okok típusai

A hatodik állítás szintén az előzetes elképzelésekre vonatkozott. A hallgatók 31%-a jelölte azt, hogy teljesen megfelelnek korábbi elképzelései a szakról szerzett tapasztalatainak, 55,6%-uknál ez csak részben igaz, míg 12,7%-uk egyáltalán nem ilyennek gondolta a szakot. Azaz összegzésként

elmondhatjuk, hogy a hallgatók kétharmada nem vagy csak részben volt tájékozott arról, hogy mi vár rá a szakra jelentkezéssel.

A második és harmadik kérdésre adott válaszokat a 2. táblázat összegzi. A szakra lépés előtt a diákok 58,7%-a tartotta célnyelvi tudását jónak vagy teljesen megfelelőnek a szak elvégzéséhez, 40,5%-uk fejlesztésre szorulóknak, míg csupán 1 diák tartott komoly nehézségektől gyenge nyelvtudása miatt. Ha a válaszokat párhuzamba állítjuk a szakra lépés után két hónappal történt önértékeléssel, azt láthatjuk, hogy a válaszok eltolódnak a problémák felé, azaz a diákok egy része megérezte, hogy nyelvi hiányosságokkal küszködik. 62,7%-uk esetében a szak elkezdése nem befolyásolta a felkészülésük megítélését, míg 27%-uk egy ponttal lejjebb csúszott, 2 diák viszont két ponttal is. Ők azon kevesek közé tartoznak, akik belátták nyelvi hiányosságaikat, és felmérték néhány hét alatt a várható nehézségeket. Ugyanakkor 11 diák feljebb értékelte magát a szak megkezdése után, ők a magabiztos kategóriát képviselik. Nem szabad elfelejtenünk azt, hogy önértékelésről van szó, és valószínűleg legtöbbjük felülértékelt tudását, hiszen nyelvi felmérésük és az órai tapasztalatok is azt mutatták, hogy nagyon sokuknak komoly nyelvi hiányosságaik vannak, melyek a szak sikeres elvégzését is kérdésessé teszik.

Válasz	Egyetemre lépés előtt		Egyetemre lépés után	
	Diákok száma	%	Diákok száma	%
1	1	0,8	7	5,6
2	51	40,5	61	48,4
3	63	50,0	51	40,5
4	11	8,7	7	5,6
Összesen	126	100	126	100

- 1 = nem megfelelő nyelvi tudás, komoly problémák
- 2 = nyelvi hiányosságok, fejlesztésre szoruló nyelvtudás, több probléma
- 3 = jó nyelvi tudás, kevés probléma
- 4 = teljesen megfelelő, nincsenek nyelvi problémák

2. táblázat Nyelvi felkészültség a szakra lépés előtt és után – hallgatói önértékelés

Az általános magabiztosságot mutatja az is, hogy a megkérdezett hallgatók csupán 4,8%-a nyilatkozta azt, hogy általában nem tudja követni az angol nyelvű órákat, 57,9%-uk általában követi, és 37,3%-uk mindig tudja követni az elhangzottakat. Érdeemes kiemelni azt, hogy ezen átfogó válaszok nincsenek minden esetben összhangban a kérdőív második felében konkrét órákra vonatkozó önértékelésekkel (lásd Doró 2009c).

Az ötödik állításra kapott válaszok szintén igazolni látszanak azon feltevésünket, hogy az angolos képzésen feldolgozott tananyag a hallgatók számára sokszor anyanyelven sem ismert, tehát nyelvi és szakismereti hiányosságaiak hatványozottá tehetik a tananyag feldolgozásának nehézségeit. A diákok kétharmada jelölte azt, hogy az órán elhangzott információk újak számára.

## 6. Összegzés és kitekintés

A jelen tanulmány egy elsőéves angolos bölcsész évfolyam önértékelését mutatta be arról, hogy miért választották az angol szakot, az mennyiben tért el korábbi elképzeléseiktől, mennyire érezték magukat nyelvileg felkészültnek a szak elvégzésére és az órákon elhangzott információk újak voltak-e számukra. Az eredmények és az órai tapasztalatok azt sugallják, hogy a hallgatók jelentős része nem elég felkészülten kezdi el az egyetemi képzést, s arra is csak későn jön rá, hogy milyen hiányosságai vannak. Ez viszont megnövelheti lemorzsolódásuk kockázatát.

## Irodalom

- Crosling, G.– Thomas, L. – Heagney, M. 2008. *Improving student retention in higher education: The role of teaching and learning*. London: Routledge.
- Curry, M. J. 2004. UCLA community college review: Academic literacy for English language learners. *Community College Review*, 32:2, 51–68.
- Doró, K. 2008a. Választékos idegen nyelvi szókinccs: Előny vagy feltétel? In Váradi, T. (szerk.), *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 24–33.
- Doró, K. 2008b. *The written assessment of the vocabulary knowledge and use of English majors in Hungary*. Doktori disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.



- Doró, K. 2009a. Advanced vocabulary for foreign language majors: An advantage or a must? In Váradi, T. (szerk.), *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia Válogatott Kötete*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 22–34.
- Doró, K. 2009b. Meeting the language barrier: The experience of first-year students of English. A HUSSE 2009 konferencián elhangzott előadás, 2009. január 22.
- Doró, K. 2009c. Szak–szó–kincs: bölcsész szakma idegen nyelven. In: Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua 2009: Szaktudás idegen nyelven*. 23–30.
- Leki, I. 2007. *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marland, M. 2003. The transition for school to university: Who prepares whom, when, and how? *Arts & Humanities in Higher Education* 2:2, 201–211.
- McNay, I. (szerk.) 2006. *Beyond mass higher education: Building on experience*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Moxley, D. – Najor-Durack, A. – Dumbrigue, C. 2001. *Keeping students in higher education: Successful practices & strategies for retention*. London: Routledge.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, M. 2001. The academic achievement game: Designs of undergraduates' efforts to get grades. *Written Communication*, 18:4, 470–505.
- Ramsay, S. – Barker, M. – Jones, E. 1999. Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university. *Higher Education Research & Development* 18:1, 129–44.
- Rosenthal, J. W. (szerk.) 2000. *Handbook of undergraduate second language education*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Smith, K. 2003. School to university: sunlit steps, or stumbling in the dark? *Arts & Humanities in Higher Education*, 2:1, 90–98.
- Sturcz, Z. 2009. Nyelvpolitikai, nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán. In: Nádor, O. (szerk.) *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszus előadásai. Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5., Vol. 5/1, 71–76.*