

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Lázár Tímea

Debrecen

2021

DEBRECENI EGYETEM
GAZDÁLKODÁSTUDOMÁNYI KAR

IHRIG KÁROLY GAZDÁLKODÁS- ÉS
SZERVEZÉSTUDOMÁNYOK DOKTORI ISKOLA

Doktori iskolavezető:

Prof. Balogh Péter egyetemi tanár, DSc

A NYELVI ÉS AZ INTERKULTURÁLIS
KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIÁK IRÁNTI
SZERVEZETI ELVÁRÁSOK

Készítette:

Lázár Tímea

Témavezető:

Dr. Juhász Csilla

egyetemi docens

Dr. Tar Ildikó

egyetemi docens

DEBRECEN

2021

A doktori értekezés betétlapja

A NYELVI ÉS AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIÁK SZERVEZETI EIVÁRÁSAI

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében

a tudományágban

Írta: okleveles

Készült a Debreceni Egyetem Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok
doktori iskolája (..... programja) keretében

Témavezető: Dr.

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 20...

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

Az értekezés védésének időpontja: 20...

NYILATKOZAT

Alulírott, Lázár Tímea (szül.:.....) büntetőjogi és fegyelemi felelősségem tudatában kijelentem és aláírással igazolom, hogy a doktori (PhD) fokozat megszerzése céljából benyújtott értekezésem kizárólag saját, önálló munkám.

Nyilatkozom továbbá, hogy:

- az Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola szabályzatát megismertem, és az abban foglaltak megtartását magamra nézve kötelezően elismerem;
- a felhasznált irodalmat korrekt módon kezeltem, a disszertációra vonatkozó jogszabályokat és rendelkezéseket betartottam;
- a disszertációban található másoktól származó, nyilvánosságra hozott vagy közzé nem tett gondolatok és adatok eredeti leőhelyét a hivatkozásokban, az irodalomjegyzékben, illetve a felhasznált források között hiánytalanul feltüntettem a mindenkor szerzői jogvédelem figyelembevételével;
- a benyújtott értekezéssel azonos, vagy részben azonos tartalmú értekezést más egyetemen, illetve doktori iskolában nem nyújtottam be tudományos fokozat megszerzése céljából.

Debrecen, 2021. február

Lázár Tímea

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	1
1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS	5
1.1. RÉSZ-CÉLKITŰZÉSEK ÉS FŐBB CÉLKITŰZÉSEK	7
1.2. DISSZERTÁCIÓM HIPOTÉZISEI.....	8
2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS	9
2.1. A GLOBALIZÁCIÓ ÉS A NEMZETKÖZIESEDÉS HATÁSAI ÉS BEFOLYÁSA A SZERVEZETEK ELVÁRÁSAIRA A TOBORZÁS SORÁN	9
2.2. A NEMZETKÖZIESEDÉS HATÁSA AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSRA	26
2.3. A SZAKIRODALOMBAN HASZNÁLT INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIÁRA VONATKOZÓ TARTALMAK ISMERTETÉSE.....	36
2.4. AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓS KOMPETENCIA MÉRÉSE	54
3. ANYAG ÉS MÓDSZER	59
3.1. A SZERVEZETI KUTATÁS BEMUTATÁSA.....	60
3.2. A HALLGATÓI KUTATÁS BEMUTATÁSA	62
3.3. A NYELVTANÁRI INTERJÚK BEMUTATÁSA	67
4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE	69
4.1. A SZERVEZETI KUTATÁS EREDMÉNYEI VALAMENNYI VIZSGÁLT SZERVEZET ESETÉBEN. 69	
4.1.1. <i>A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti tevékenység jellege szerint</i>	75
4.1.2. <i>A szervezeti kutatás eredményei a szervezet által kiszolgált piac szerint</i>	79
4.1.3. <i>A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti központ elhelyezkedése szerint</i>	84
4.1.4. <i>A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti méret szerint</i>	88
4.2. A SZERVEZETI KUTATÁS EREDMÉNYEI AZ EGYETEMI KÉPZÉS JAVÍTÁSÁRA VONATKOZÓAN	92
4.3. A HALLGATÓI KUTATÁS EREDMÉNYEI	97
4.3.1. <i>Az eredmények a hallgatók nyelvtudására, nyelvtanulási formáira és motivációjára vonatkozóan</i>	98
4.3.2. <i>Az eredmények a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáira vonatkozóan</i>	105
4.4. A NYELVTANÁRI INTERJÚK EREDMÉNYEI	120
5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK	126
6. AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI ÉS ÚJ, ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI	136
ÖSSZEFOGLALÁS	138
SUMMARY	144
IRODALOMJEGYZÉK	150
SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE	164
TÁBLÁZATJEGYZÉK	165
ÁBRAJEGYZÉK	166
MELLÉKLETEK	167

BEVEZETÉS

A témaválasztást az az aktualitás indokolja, hogy a diplomás munkavállalóknak nyelvtudással kell rendelkezniük manapság szinte bármelyik szektorban. Ez az elvárás az utóbbi időben több mással is kiegészült, többek között az interkulturális kommunikációs kompetenciák iránti elvárással. A szervezetek erre irányuló igényeinek felmérése és vizsgálata ezért nagy jelentőségű, és ebből következtetések vonhatók le az egyetemi nyelvi képzésre vonatkozóan.

A globalizáció és a nemzetköziesedés hatására a diplomás pályakezdőkkel szemben Magyarországon is egyre nagyobb az elvárás a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák iránt az elhelyezkedés és a munkavégzés során. Egyre növekszik a multinacionális szervezetek és az SSC-k (Shared Service Centers, Osztott Szolgáltató Központok) száma, amelyek kedvező elhelyezkedési és karrier lehetőséget kínálnak a diplomás pályakezdőknek. Az ilyen szervezetek elvárásai azonban nagyon magasak az alkalmazottaikkal szemben. Mivel a szervezetek elvárásai folyamatosan nőnek, az egyetemeknek ezt a magas igényt kell kielégíteni a képzéseik során, ami vonatkozik az egyetemi oktatás valamennyi területére. A jelen kutatás fókuszja azonban az egyetemen zajló idegen nyelvi képzés. A probléma megfogalmazható úgy, hogy az ideális helyzet eltér a jelenlegitől, mert az egyetemi idegen nyelvi képzésnek nem sikerül teljes mértékben kielégíteni a szervezetek elvárásait az idegennyelv-tudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák terén.

Az interkulturális kommunikációs kompetenciák vonatkozásában a magyarországi kutatások többsége azt vizsgálja, hogyan lehet fejleszteni a tanulók interkulturális kompetenciáit a nyelvoktatás során (POLYÁK et al., 2014). A jelen vizsgálat arra fordítja a hangsúlyt, hogy többféle tudományos módszer alkalmazásával felmérje a szervezetek elvárásait, bemutassa a hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáit, megismerje a képzésben résztvevő nyelvtanárok véleményét. Ezt követi az eredmények értékelése arra vonatkozóan, milyen mértékben sikerül az egyetemi idegen nyelvi képzésnek megfelelni a szervezetek elvárásainak. Azokon a területeken, ahol ez az elvárás nem teljesül, javaslatok fogalmazódnak meg a sikeresség javítására. A vizsgálat arra is kiterjed, hogy a munkáltatói oldalon hogyan és milyen mértékben jelennek meg a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetencia iránti elvárások a diplomás pályakezdőkkel szemben. A dolgozat elemzi azt is, hogy a szervezetek milyen idegennyelv-tudást várnak el, milyen idegen nyelvi készségeket használnak a különböző tevékenységek során. Fontos kérdés az is, hogy mennyire lehet ezeket az interkulturális kommunikációs kompetenciákat fejleszteni az egyetemi tanulmányok során és a munkahelyen, valamint milyen tényezők segítik ezt.

Az egyetemi évek alatt nem csak a nyelvórák keretében van lehetőség az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére. Annak köszönhetően, hogy a Debreceni Egyetem egyre inkább nemzetközivé válik, egyre több fejlődési lehetőség adódik a hallgatók számára. Ilyen lehetőségeket jelentenek a külföldi diákokkal közös programok, projektek, külföldi ösztöndíjak. A kutatás a Debreceni Egyetem hallgatói körét érinti, a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáit, nyelvtudását vizsgálja. Az eredmények alapján a hallgatók különböző klaszterekbe sorolhatók és kiderül, mennyire felelnek meg munkavállalóként a szervezetek elvárásainak.

A kutatás első része megvizsgálja a diplomás pályakezdőkkel szembeni elvárásokat, a második része a hallgatók nyelvtudását és interkulturális kommunikációs kompetenciáit elemzi. Mind a szervezetek, mind a hallgatók számára fontos az, hogy a megfelelő információk ismeretében tudják döntéseiket meghozni. Az elvárások ismerete szintén nagyon fontos az egyetemek számára, mivel szerepük kiemelkedő a kompetenciák kialakításában és fejlesztésében, nagy a felelősségük és kötelezettségük abban, hogy a hallgatók elhelyezkedését elősegítsék a megfelelő, a munkaerő piaci elvárásokhoz alkalmazkodó képzés biztosításával. Mivel fontos a háromszögelés módszerének megfelelő, több szempont szerinti témavizsgálat, interjúk készültek az egyetemen zajló idegen nyelvi képzésben résztvevő gazdasági szaknyelvet oktató nyelvtanárokkal. Ezek arra irányultak, milyen formában tudnak tájékozódni a szervezetek elvárásairól, ezek mennyire teljesíthetők és milyen problémába ütközik teljesítésük. Az Európai Unió belül is kiemelkedő jelentőséget kapott a többnyelvűség és a kultúrák közötti párbeszéd ösztönzése, mely elősegíti a külföldi tanulási és munkavállalási lehetőségeket az uniós polgárok számára.

A nyelvtudás mindemellett kiemelkedő jelentőségű a vállalkozói szektor számára is, hiszen a versenyképesség megőrzésének ez az egyik feltétele. A túlnyomó részben export-orientált magyar gazdaság számára is fontos az, hogy a munkavállalók beszéljenek idegen nyelveket. Az Európai Bizottság állásfoglalása szerint az interkulturális kompetenciák legalább annyira fontosak, mint a nyelvtudás. A nyelvtudás gazdasági jelentőségének felismerése fontos az egyetemi hallgatók számára, hiszen a képzéssel töltött évek alatt nagy jelentőséggel bír az, hogy kialakítsák az elhelyezkedésüket segítő nélkülözhetetlen kompetenciákat (FODORNÉ, 2014). Ennek érdekében a nyelvtanároknak segíteniük kell a hallgatók reális nyelvi önértékelését, hogy tisztában legyenek saját képességeikkel. Jelentős szerepük van abban is, hogy visszajelzést adjanak a hallgatóknak arra vonatkozóan, milyen területeken kell még fejlődniük, akár a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzéséhez, akár az idegen nyelven történő sikeres állásinterjú teljesítéséhez.

A magyar nyelvoktatás hatékonyságát számos tényező befolyásolja és nehezíti, többek között a rendszerváltozást követő magas számú orosznyelv tanár átképzése más nyelvekre, ami kényszerből és nehézkesen zajlott le. A gyakran változó tantervi követelmény-rendszer, mely csak ritkán vette számításba a tanulók, a tanárok és a munkaerőpiac elvárásait, szintén nehezítette az eredményes nyelvoktatást (HERNÁDI LÁSZLÓNÉ, 2005). Megfelelő idegen nyelvi alapok nélkül nagyon nehéz az egyetemen tanító nyelvtanárok feladata a hallgatók magas szintű szakmai nyelvtudásának a kialakításában. A másik jelentős probléma még mindig az, hogy az egyetemen a kimeneti követelmény teljesítése egy középfokú vagy felsőfokú szakmai (bizonyos szakokon általános) nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését jelenti, ami a diploma megszerzésének a feltétele. A hallgatók számára nagyon nagy a kínálat a különböző nyelvvizsgák terén akár általános, akár szakmai nyelvből. A követelmények sokszor hasonlóak, de nem feltétlenül esnek egybe a munkaerő-piaci elvárásokkal. Emiatt a nyelvi képzés során problémát jelenthet az, hogy a nyelvvizsgára való felkészítés folyjon-e az órákon, vagy elsősorban a használható nyelvtudás elsajátítása és az interkulturális kommunikációs kompetenciák kialakítása vagy fejlesztése legyen-e a végső cél. A hallgatók előképzettségének tükrében nagyon sok esetben arra van csak lehetőség, hogy a nyelvtanárok a nyelvvizsga megszerzéséhez szükséges írásbeli és szóbeli kompetenciákat fejlesszék a hallgatóknál. Ahhoz, hogy a magas szintű munkaerő-piaci elvárásoknak megfeleljenek, magasabb óraszámra és mindenképpen magasabb hallgatói előképzettségre lenne szükség.

A középiskolai nyelvoktatás eredményességéről készült felmérések azt mutatják, hogy a középfokú nyelvvizsga megszerzéséhez nem elegendő csak az intézményes oktatás. Ki kell egészíteni magánoktatás formájában történő nyelvtanulással, ami azt jelenti, hogy egy magántanár oktat egy diákot bizonyos anyagi ellenszolgáltatás fejében. A magán nyelvtanulási forma választásának több oka is lehet: az iskolai keretek között megszerezhető nyelvtudás magasabb szintre emelése, az iskola által nem biztosított nyelvből történő nyelvtudás megszerzése, vagy az iskolai anyag újbóli feldolgozása korrepetálási céllal (SZILÁGYI, 2013).

Napjainkban az egyetemek egymással versenyeznek a különböző magas színvonalú képzések biztosítása terén, amivel magas hallgatói létszámot tudnak fenntartani. Az egyetemek hosszú távú versenyképességének meghatározója a munkaerőpiac elvárásainak minél magasabb szintű kielégítése. A különböző kompetenciamérések segítenek az egyetemeknek abban, hogy növelni tudják a képzés színvonalát. A pályakövető rendszerek jelentősége abban rejlik, hogy információt nyújtsanak az elvárt készségekről, majd ezeket beépítsék a képzéseikbe (SZABÓ et al., 2016). A versenyben azonban nem csak a belföldi egyetemek vesznek részt, hiszen az

utóbbi években nem ritka jelenség az, hogy a diákok külföldi egyetemeket választanak továbbtanulási céllal. Sok esetben az ilyen egyetemekre történő bejutás nehezebb, magasabbak az elvárások. A nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák megszerzése terén viszont páratlan lehetőséget nyújtanak a hallgatók számára. Ezen a téren a hazai nyelvi képzés nem tudja felvenni a versenyt velük (HOVÁRI, 2012).

Összegezve, az egyetemeknek magas szintű nyelvi képzést kell biztosítaniuk ahhoz, hogy a szervezeti elvárásoknak megfeleljenek, viszont jelenleg ez nem valósul meg teljes mértékben. Jelen kutatás a különböző vizsgálati módszerek alkalmazásának segítségével javaslatokat is tartalmaz a helyzet javítására vonatkozóan.

1. TÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

Az elmúlt években jelentősen megemelkedett a nyelvtudással rendelkező diplomások iránti igény, mivel a globalizáció és a nemzetköziesedés hatására növekszik a nemzetközi interakció és az országok nyitottabbá válnak. Ezzel egy időben megnövekszik a szervezetek nemzetközi jelenléte és földrajzi diverzifikációja. A multinacionális vállalatok száma és az általuk alkalmazott munkavállalók száma, a kiküldetésben lévők száma, valamint a más országban munkát vállalók száma szerte a világon növekszik. Gyakran okozhat problémát, hogy a leányvállalatok földrajzilag szétszórtnak helyezkedhetnek el és az alkalmazotti összetétel is meglehetősen sokszínű. A kulturálisan egyre sokszínűbbé váló világban egyre nagyobb igény van a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák iránt, azaz az olyan képességgel rendelkező egyének iránt, akik tudnak alkalmazkodni és boldogulni multikulturális társadalmunkban. A munkaerő-piaci verseny kiéleződésének és a rendkívüli tempójú technikai fejlődésnek köszönhetően megnőtt a munkahelyi környezet összetettsége és sokszínűsége. Ez megköveteli azt, hogy a szervezetek a nyelvi és kulturális különbségeket versenyelőnyé alakítsák, és olyan alkalmazottakat toborozzanak, akik a megfelelő nyelvtudással és interkulturális kommunikációs kompetenciákkal rendelkeznek. A szervezetek legfőbb értéke manapság az alkalmazottai által képviselt humán tőke, mindaz a tudás és ismerethalmaz, amellyel a dolgozók rendelkeznek. A szervezetek igyekeznek kihasználni a nemzetköziesedés által kínált előnyöket abban a formában, hogy szívesen alkalmaznak külföldi munkavállalókat. Ezen alkalmazottak nyelvi és kulturális háttere eltérő, amivel erősítik a vállalat sokszínűségét és hatékonyságát. Igaz, hogy a sokszínűség problémákhoz vezethet akár a szervezeti kommunikáció terén is, hiszen magas szintű idegennyelv-tudás nélkül a kommunikáció nem lehet sikeres. Ám a sikeres szervezeti kommunikációhoz a nyelvtudás önmagában nem elegendő, szükség van bizonyos szintű interkulturális kompetenciák jelenlétére is (HORVÁTH-CSIKÓS, 2018).

A kompetenciák mérése és fejlesztése nagyon fontos már a tanulással töltött évek alatt is, hiszen ezzel előre jelezhető a jövőbeli elhelyezkedési lehetőség. A felelősen gondolkodó leendő munkavállalók fontosnak tartják azt, hogy megszerezzék azokat a kompetenciákat és azt a tudást, amely versenyképessé teszi őket a munkaerőpiacon. A felsőoktatási intézmények felelőssége abban rejlik, hogy képzési programjaikba beépítsék ezeket a kompetenciákat és a tudást, és lehetőséget biztosítsanak a hallgatóknak ezek elsajátítására. (SZŰCS et al., 2015).

A hallgatói mobilitás megjelenése segítheti a hallgatókat nyelvtudásuk és interkulturális kompetenciájuk fejlesztésében. A 90-es évek óta megnövekedett az érdeklődés Magyarország

iránt a külföldi diákok körében. Ezzel párhuzamosan megemelkedett a külföldi egyetemeken tanuló magyar diákok száma is. A hallgatók profitálhatnak abból, ha barátságot alakítanak ki az eltérő nemzetiségű hallgatókkal, segítik egymás kultúrájának és szokásainak a megismerését. A magyar diákok számára mindenképpen előnyös az, ha együtt tanulnak a külföldi diákokkal, hiszen első kézből ismerhetik meg a külföldiek eltérő szokásait, attitűdjeit és közben gyakorolhatják az idegen nyelvet. A külföldi diákokkal történő tanórán kívüli kapcsolatkiépítés is hasznos, mert kötetlen környezetben még nagyobb a lehetőség az interkulturális interakcióra (DUSA, 2012). Mindezek miatt fontos az, hogy a magyarországi egyetemek felelősségüknek érezzék a külföldi diákok fogadását. BÖCSKEI és szerzőtársai szerint: „A fő hangsúly ugyan az oktatás kiváló minőségének megteremtése, de ugyanolyan fontos a társadalmi nyitottság, a biztonságos környezet, továbbá a kulturált, magas színvonalú szórakozási lehetőségek biztosítása is.” (BÖCSKEI et al., 2019:5) Az egyetemek kiválasztásánál a nyelvi szempontok kiemelkedő szerepet játszanak: az intézménynek képesnek kell lenni magas színvonalú angol nyelvű képzést biztosítani. Ha kevert csoportokban zajlik az oktatás, az előnyére válik a magyar diákoknak is.

A kutatás először számba veszi a szervezeti elvárásokat a diplomás pályakezdőkkel szemben a nyelvtudást és az interkulturális kommunikációs kompetenciákat illetően, majd egy kérdőíves felméréssel vizsgálja a Debreceni Egyetem hallgatóit, a hallgatók nyelvtudására és interkulturális kommunikációs kompetenciájára fókuszálva. A probléma több szemszögből történő megvizsgálása céljából a háromszögelés módszerét követve interjúk készültek a Debreceni Egyetemen gazdasági szaknyelvet tanító nyelvtanárokkal. Az interjúk fókuszában az állt, hogy az egyetem miért nem tud teljes mértékben megfelelni a szervezeti elvárásoknak, milyen akadályai vannak annak, hogy a képzésről csak olyan hallgatók kerüljenek ki a munkaerőpiacra, akik számára – mivel magas szintű nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciákkal rendelkeznek -, az elhelyezkedés ne jelentsen problémát. Emellett az is fontos, hogy versenyképes tudással rendelkezzenek akár nemzetközi viszonylatban is.

A dolgozat fő célja az, hogy különböző tudományos módszerek alkalmazásával megvizsgálja a szervezetek elvárásait, a hallgatók kompetenciáit és a nyelvtanárok véleményét. Az eredmények ismeretében sor kerül az ideális helyzetre vonatkozó következtetések levonására is. Mivel a jelen helyzet eltér az ideális helyzettől, a dolgozat szintén célul tűzte ki annak elemzését, hogy a hallgatók kompetenciáinak felmérése alapján valamint a képzésben résztvevő nyelvtanárok véleménye szerint mennyiben teljesíthetőek a szervezeti elvárások.

1.1. Rész-célkitűzések és főbb célkitűzések

A disszertáció keretében rész-célkitűzéseket (RC) és főbb célkitűzéseket (C) fogalmaztam meg. A rész-célkitűzések a szekunder kutatás során, míg a főbb célkitűzések a primer kutatás során valósultak meg.

Rész-célkitűzések:

RC1: Az interkulturális kommunikációs kompetenciák aspektusainak megismerése és bemutatása a szakirodalom alapján

RC2: A nemzetköziesedés következtében megjelenő, a munkáltató részéről jelentkező megváltozott elvárások bemutatása a szakirodalom alapján

RC3: A nemzetköziesedés következtében megjelenő, az idegen nyelvi képzésre vonatkozó megváltozott elvárások bemutatása a szakirodalom alapján

Főbb célkitűzések:

C1: A munkáltatói oldalon megjelenő nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetencia elvárások bemutatása

C2: A hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak feltérképezése, bemutatása

C3: Az egyetemi képzés módosítására vonatkozó javaslatok megfogalmazása a munkáltatói vélemények alapján

C4: Az egyetemi nyelvi képzésben résztvevő nyelvtanárok véleményének megismerése arra vonatkozóan, hogy mennyire teljesíthetők a szervezetek elvárásai

C5: Az egyetemi nyelvi képzésben résztvevő nyelvtanárok javaslatainak megismerése arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet a szervezetek igényeit kielégíteni

1.2. Disszertáció hipotézisei

H1: A szolgáltató szektorban a szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez, mint a termelő szektorban lévő szervezetek.

H2: A globális piaccal és a külföldi központtal rendelkező szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez, mint a nemzeti piaccal és belföldi központtal rendelkező szervezetek.

H3: A vállalati méret növekedésével arányosan a szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez.

H4: A hallgatók nemük alapján különböző csoportokba sorolhatók interkulturális kommunikációs kompetenciájuk és nyelvtudásuk szerint.

H5: A hallgatók az információk birtokában vannak a szervezeti elvárásokat illetően.

H6: A hallgatók fontosnak tartják az egyetemi idegen nyelvi képzést.

H7: Jelenleg az egyetemi idegen nyelvi képzés nem felel meg a szervezetek elvárásainak.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Mivel a dolgozat témáját illetően interdiszciplinális területeket érint, a szakirodalom ismertetése során szükség van a releváns szakirodalom áttekintésére a szervezeti kultúra és vezetésszervezés, a pszichológia, valamint a nyelvoktatás és a nyelvpedagógia terén. A szakirodalmi feldolgozás szükségessé teszi a globalizáció és nemzetköziesedés, illetve az interkulturális kompetenciák meghatározását. A hazai és nemzetközi szakirodalmi tájékozódás érinti a toborzás témakörét is, elsősorban a kompetencia-elvárásokra vonatkozóan. A célkitűzések között szintén szerepel a nyelvoktatásban végbemenő változások és a nemzetköziesedés egyetemi képzésre gyakorolt hatásainak ismertetése hazai és nemzetközi viszonylatban egyaránt.

2.1. A globalizáció és a nemzetköziesedés hatásai és befolyása a szervezetek elvárásaira a toborzás során

A globalizáció és a nemzetköziesedés szerteágazó hatásainak köszönhetően nagy változások következtek be az emberek életében. Ezek a változások nagyon sok területet ölelnek fel, többek között változik az oktatás, a foglalkoztatás, az elvárások, a termelés és a fogyasztói magatartás. Elmondható, hogy a globalizáció terén nincs meg a megfelelő tapasztalat, nem szerves a fejlődés, ami gyakran minőségi problémákat okoz a felsőoktatás nemzetközivé válása és a tanárok nyelvi és digitális felkészültsége terén. A nemzetközi és a hazai szakirodalom többsége alátámasztja ezt a nézőpontot.

A globalizáció fogalma: „Globalizáción általában a világ nemzeteinek, a különböző országok lakosainak fokozott egymásra utaltságát, integrálódását értjük gazdasági, kulturális, demográfiai és politikai ételemben, valamint a természeti környezet változásait is beleértve. A globalizáció fogalma arra utal, hogy egy világban élünk, olyanban, amelynek egyes részei ezer szállal és egyre közvetlenebbül kapcsolódnak egymáshoz.” (GÁCS, 2007:878)

A globalizáció hatásaként a gazdaságok nyitottabbá válnak és növekszik a nemzetközi interakció.

„A nemzetköziesedés révén növekszik az adott cég nemzetközi jelenléte, aminek során egy hazai cég kiterjeszti a tevékenységét külföldi piacokra és egyes új, olyan egységeket hoz létre más országokban, amelyekkel növekszik a hozzáadott értéktermelő képessége.” (POÓR, 2013:5)

Mára már nem csak a termelés földrajzi diverzifikációjáról beszélhetünk, hanem egyéb feladatok is, mint például a kutatás-fejlesztés, a globálisan leghatékonyabb területekre települnek (CSONKA, 2011). Elmondhatjuk azt is, hogy újfajta szervezeti formák is megjelentek, mint például a 2000-es évek eleje óta létező globális virtuális teamek, melyek földrajzilag szétszórtak, sokszínű kulturális háttérrel rendelkeznek és szinte kizárólagosan az elektronikus médián keresztül kommunikálnak egymással (ZANDER et al., 2012; MATVEEV, 2017).

A multinacionális vállalatok és az általuk alkalmazott munkavállalók száma, valamint a kiküldetésben lévők és a más országban munkát vállalók száma szerte a világon növekszik (ROSS - THORNSON, 2008; SCHNABEL, 2015). Magyarországról is elmondható, hogy a multinacionális vállalatok fontos szerepet játszanak az ország gazdaságában (DOBRAI et al., 2012). A 90-es évek végén megjelentek Magyarországon az SSC-k és ez a szektor azóta is folyamatosan növekszik (MARCINIÁK, 2014). A szektorban dolgozó munkavállalók száma 2016-ban több mint 38 000 fő volt, és elmondható, hogy ezek a munkavállalók felsőfokú diplomával rendelkeztek és több nyelvet beszéltek (PWC REPORT, 2016).

A multinacionális vállalatok segítik az új termelési technológiák, marketing gyakorlatok és vezetői szemléletek elterjedését (RUGRAFF - HANSEN, 2011). Fontos szerepük van a „jó gyakorlatok” terjesztésében világméretben. Ellátási láncukon keresztül pozitív hatással lehetnek a társadalmi, környezeti körülményekre, a munkakörülményekre és összességében a termelékenységre (KAZAINÉ, 2012).

Napjaink globalizált világában globalizált fogyasztókról beszélhetünk, akiknek eltér a kultúrájuk, történelmük, vallásuk, nyelvük és társadalmuk. A nemzetközi vállalatok a globális verseny kihívásának tekinthetik ezeknek a fogyasztóknak az elnyerését (SHIEH et al., 2009). A nemzetközi kommunikáció fejlődése, a gazdasági növekedés és a törvényi szabályozások megváltoztatása segítette a globális piac kialakulását (CZAKÓ et al., 2014).

A versenyelőny megőrzéséhez a nemzetközi vállalatoknak rendkívül fontos a tudásmegosztás. Ez gyakran problémát okozhat, mivel a leányvállalatok földrajzilag szétszórtan helyezkedhetnek el és az alkalmazotti összetétel is nagyon sokszínű (MAKELA et al., 2007). A globalizáció, a verseny kiéleződése és a rendkívüli tempójú technikai fejlődés következtében megnőtt a munkahelyi környezet összetettsége és sokszínűsége. Ez azt követeli meg a vezetőktől, hogy olyan képességekkel rendelkezzenek, melyekkel egy kulturálisan sokszínű csoportot is tudnak irányítani. A globális vezetőknek globális gondolkodásmóddal kell rendelkezniük (HANGES et al., 2016; MATVEEV, 2017). A kulturális különbségek kezelése alatt azt értjük, hogy a vezetők olyan munkakörnyezetet teremtenek, ahol a sokszínű kulturális

háttérrel rendelkező alkalmazottak legelőnyösebben tudják kihasználni potenciáljukat és ezeket a kulturális különbségeket a vállalat céljaival összehangoltan tudják kezelni. A kulturális különbségeket versenyelőnyé kell alakítani egy kulturális szinergia létrehozásával, aminek feltétele a vezetők kulturális alkalmassága erre a feladatra. Ehhez kiindulópontot jelent az, ha a vezetők a legnagyobb tisztelettel közelítik meg és értékelik a különböző kultúrákat ahelyett, hogy figyelmen kívül hagynák azokat (TUTAR et al., 2014).

Az Internet térhódításának és az egyre többek számára elérhetővé váló külföldi utazásoknak köszönhetően nem csak egy adott ország határain belül kell számolnunk a kulturális sokszínűség jelenlétével, hanem a merőben sokszínű egyének mindennapos interakciója is tipikussá válik (PONTEROTTO et al., 2008).

Meg kell említeni a digitalizáció hatását is, amely lehetővé teszi többek között a tudásmegosztást a vállalatokon belül. A digitalizáció hatalmas fejlődésen ment keresztül, ami lehetővé tette azt, hogy a vállalatok országhatárokon átívelve terjeszkedjenek, hiszen a különböző telephelyek össze tudnak egymással kapcsolódni és a tudást át tudják egymásnak adni. A technológia- és tudástranzfer a multinacionális vállalatok egyik fontos előnyévé vált. A vállalatok többsége használ digitális platformot, emiatt a munkavállalókkal szembeni elvárások jelentősen megváltoztak: magas szintű IT ismereteket, valamint egymással és az ügyfelekkel történő folyamatos interakciót várnak el tőlük (BANALIEVA – DHANARAJ, 2019).

A 21. század legsürgetőbb problémáinak megoldása csak nemzetközi szinten lehetséges. Ilyen problémák többek között a fenntartható fejlődés, a klímaváltozás, a globális egészség, a fertőző betegségek és a népesség. Ezek miatt az egyetemek szerepe is megváltozott, egyre jellemzőbb az egyetemek közötti összefogás, a nemzetközi kutatások és projektek, melynek következtében az országhatárokon átívelő közös publikációk és a nemzetközi konferenciák száma is növekedett. Az egyetemeknek és főiskoláknak egyre inkább globális és nemzetközi képzést is kell biztosítaniuk, hiszen egyre nagyobb igény van ezek iránt (EDELSTEIN, 2014).

Az egyes országok számára fontosak a multinacionális vállalatok közvetlen külföldi tőkebefektetései, ezért igyekeznek elérni azt, hogy a vállalatok ne költözzenek át egy-egy másik országba. Ugyanakkor bírálják őket, ha ezzel a hazai vállalatok felszámolását idézik elő, vagy ha a globális márkák kiszorítják a hazai márkát. A multinacionális vállalatok egyik fontos előnye az, hogy gyakran jobb foglalkoztatási lehetőségeket tudnak kínálni, mint a hazai vállalatok, ám az alkalmazottakkal szembeni elvárások is magasabbak lehetnek (NAVARETTI – VENABLES – BARRY, 2006).

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a szakirodalom megegyezik abban, és én is elfogadom azt, hogy a globalizáció és nemzetköziesedés hatásai az egész világon érezhetőek, és a hatások között egyaránt vannak pozitívak és negatívak. Véleményem megegyezik a szakirodalommal a tekintetben is, hogy Magyarország szemszögéből a pozitív hatások között szükséges megemlíteni azt, hogy munkalehetőséget biztosítanak, növelik a versenyt, ami előnyös a fogyasztóknak, fejlett technológiát hoznak be az országba és infrastrukturális fejlesztéseket hajthatnak végre.

A következő rész bemutatja, hogy a fentebb említett globalizációs hatások hogyan befolyásolták a munkaerőpiacot. A dolgozat célja annak megvizsgálása is, hogy a multinacionális vállalatok és SSC-k megjelenése és elterjedése milyen hatást gyakorol a szervezeti elvárásokra a toborzás során. A dolgozat szintén elemzi azokat a hazai és nemzetközi trendeket, amelyek a kompetencia elvárások terén jelentek meg az utóbbi időben. A nemzetközi és a hazai szakirodalom jelentős része alátámasztja az én nézetemet, miszerint a munkaerőpiac is elmozdult a nemzetköziesedés irányába. Szerte a világon megjelentek az elvárások számos új kompetencia és készség iránt. A szakirodalom véleménye egybeesik az én véleményemmel a tekintetben, hogy a kompetencia elvárások között, a magas szintű idegennyelv-tudás és a kommunikációs készségek nagyon hangsúlyosan szerepelnek.

Ma már beszélhetünk olyan kihívásokról is, amelyekkel a globális humán erőforrás (HR) vezetőknek kell megbirkózniuk. Egy másik országban lévő leányvállalat eltérő szocio-kulturális és politikai körülményei megnehezíthetik a vállalati központ HR politikájának és gyakorlatának a standardizálását. A legnagyobb kihívást a kulturális különbségekkel való megbirkózás jelenti. A kulturális különbségek napi szinten megjelenhetnek az eltérő munkastílusban és az eltérő kultúraközi kommunikációban, amelyet a magas vagy alacsony kontextusú kultúra befolyásol, ezért a vállalaton belül szervezett kultúraközi képzés és fejlesztés rendkívüli fontossággal bír. Előnyös lehet a különböző országokban található leányvállalatokon belüli rotáció is, amikor az alkalmazottak hosszabb időszakot tölthetnek el a különböző kulturális háttérű országokban (ANANTHRAM - CHAN, 2013).

Közgazdasági szempontból a munkáltatók a toborzás és a kiválasztás során azt tartják szem előtt, hogy az álláskeresők jövőbeli termelékenységét miképpen tudják maximalizálni a felmerülő költségek ellenében (BEHRENZ, 2001). Már több évtizeddel ezelőtt a vállalatok előnyösnek tartották a képzett diplomás pályakezdeők alkalmazását, mert ők fogékonyabbak, könnyebben tanulnak, könnyebben fogadják be az információkat, jobban tudnak kommunikálni, objektívebbek, produktívabbak, kreatívabbak és kritikusabbak. Mindemellett fontos jellemzőjük még a magabiztosság, a lelkesedés és a szorgalom, nagyobb ambíció

motiválja őket, függetlenebbek, jobban tudnak másokkal együttműködni, hatékonyabban kezelik a változásokat és jobb a problémamegoldó képességük is. Alkalmazásuk hátrányát a nem illeszkedő elméleti képzés, a szakmai tapasztalatok hiánya és a nem megfelelő személyes készségek jelentették. A megfelelő jelöltek alkalmazásával a vállalat le tudja rövidíteni a képzési és betanítási időt, így jelentős költségeket takarít meg (GORDON, 1983).

A munkaerőpiacon a megfelelő információ rendelkezésre állása lerövidítheti a toborzás folyamatát és ez számos előnyt jelent mind a munkáltató, mind az álláskereső számára. A toborzás során a munkáltatók választhatnak formális és informális toborzási módszereket és a döntéshozatali folyamatot dinamikus strukturális modellek segíthetik (DEVARO, 2008).

VINCZE (2009) az álláshirdetések és munkáltatói-szakértői tapasztalatok akapján vizsgálta a diplomások iránti keresletet. Eredményei többek között azt mutatják, hogy keresett diplomának minősülnek a gazdasági, kereskedelmi, pénzügyi és számviteli, logisztikai, valamint az idegenforgalmi és szállodai végzettségek. Azt is megállapítja, hogy a legjobban keresettek a jó szaktudású, munka iránti elkötelezettséggel és nyelvismerettel rendelkező jelentkezők (VINCZE, 2009).

A diplomás pályakövető rendszerek (DPR) segíthetnek abban, hogy a felsőoktatási intézmények a képzésüket a munkaerőpiaci igényekhez alakíthassák. Nemzetközi szinten is felmerült az igény a tanulók kompetenciáinak és a munkaerőpiac elvárásainak vizsgálata iránt, e célból hozták létre a PISA vizsgálatot (SÁSKA, 2010).

Egy hazai, zömében kizárólag magyar tulajdonban lévő vállalatok pályakezdőkkel szembeni elvárásainak vizsgálata azt mutatja, hogy a szervezetek nem tartják megfelelőnek a pályakezdők kompetenciáit az alábbi területeken: önálló döntéshozatal, kritikus szemlélet, lehetőségek feltárása, vezetői képességek, analitikus készség és nemzetközi tapasztalat (CZEGLÉDI - JUHÁSZ, 2015a). Egy másik kutatás, mely nagyobb méretű és főleg külföldi vagy vegyes tulajdonú vállalatok frissdiplomásokkal szembeni elvárásait vizsgálta, azt mutatja, hogy a kompetencia elvárások terén kiemelkedő jelentőségű a kezdeményezőkézség, a másokkal való együttműködés, a magas szintű idegennyelv-tudás, a nyitottság és rugalmasság, a kommunikációs készségek és a más nézetek iránti tolerancia. A vállalatok véleménye szerint a sikeres munkavégzéshez a magas fokú szakmai ismeretek önmagukban már nem elegendők, azoknak ki kell egészülniük személyes és társas kompetenciákkal (TÓTHNÉ - HLÉDIK, 2014). A munkaerőpiac olyan kompetenciákat helyez előtérbe, amelyek nem szerezhetők meg automatikusan a szocializáció során: ilyen például az érzelmi intelligencia és a szervezeti beilleszkedési készség (CZEGLÉDI - JUHÁSZ, 2015b). A munkáltatók által elvárt készségek egy része megszerezhető tanulás által, ám a családi és szociális háttér is szerepet játszik abban,

hogy ezek a készségek mennyire fejleszthetők, és bár a toborzás során ezek nehezen mérhetők, mégis rendkívül fontosak (DÖRFLER - VAN DE WERFHORST, 2009). A munkahelyen történő sikeres boldoguláshoz szükséges készségek közé tartoznak a kommunikációs készség, az időgazdálkodás, a csapatmunka, a vezetői készségek, a konfliktuskezelés és az interperszonális készségek (SHARMA, 2009).

A vállalatok is érdekeltek abban, hogy befektessenek a munkavállalók képzésébe különböző tréningek formájában, melyek lehetnek trénerek vagy oktatók által tartott tantermi órák, interaktív órák, megvalósulhatnak távoktatás formájában vagy számítógépen, illetve videón keresztül történő képzéssel (BASSI, 1999). A szervezetek kompetencia elvárásainak pontos meghatározása a szervezet sikerességét hosszú távon befolyásolja. A munkavállalókkal szembeni új elvárások arra ösztönzik a felsőoktatási intézményeket, hogy olyan képzéseket biztosítsanak, melyek sikeresen készítik fel a pályakezdőket ezekre a kihívásokra. Ez azt jelenti, hogy gyakorlatorientált programokkal kell kiegészíteni a képzést, melyben a kompetencia alapú fejlesztés nagy szerepet kap (TÓTHNÉ, 2016). A vállalatok azt várják el az oktatási intézményektől, hogy a hallgatók elméleti szaktudását, idegennyelv-tudását, gyakorlati, problémamegoldó és kommunikációs készségeit fejlesszék (BALOGH, 2014).

Magyarország gazdaságának egyik legdinamikusabban fejlődő ágazata a 90-es években megjelent SSC szektor, melynek magyarországi telephelyválasztását leginkább a képzett munkaerőhöz való hozzáférés határozta meg, ám jövőbeni fejlődésének legnagyobb akadályát a munkaerő megfelelő készségeinek és nyelvismeretének a hiánya jelentheti (JUHÁSZ, 2017). Az SSC-k a szakmai ismereteken túl több „soft skill”-t (személyes készséget) is elvárnak a diplomás pályakezdőktől: motiváltság, csapatmunka, lojalitás, proaktivitás, elhivatottság, önálló munkavégzésre való képesség, tanulás iránti nyitottság és minimum egy idegen nyelv (angol) ismerete.

Az oktatási intézményekre nézve az ezeknek az elvárásoknak megfelelő munkavállalók képzése nagy kihívást jelent. A tantárgyi tematikákba be kell, hogy kerüljenek a szakmai tárgyak mellé olyan tantárgyak, melyek a hallgatók készségeit, képességeit fejlesztik akár a nem szokványos oktatási módszerek alkalmazásával (JUHÁSZ, 2018). Az angol nyelvoktatás során a tananyagot úgy kell összeállítani, hogy az egyben hozzájáruljon a hallgatók személyiség fejlődéséhez is. Ebben a folyamatban elsődleges célként kell kitűzni a hallgatók magabiztosságának kialakítását az angol nyelven történő kommunikáció során. Az oktatási módszereknek tartalmazniuk kell szerepjátékokat, vitákat, csoportban történő munkát, etikett ismereteket, testbeszéd ismereteket, a csoportdinamikai és az interperszonális készségek fejlesztését (SHARMA - SHARMA, 2010).

A vállalatok olyan jelentkezőket várnak, akik magas szintű „soft skill”-ekkel rendelkeznek, ezért a felsőoktatásban kiemelkedő jelentőségűvé vált az ilyen képességek kialakítása és fejlesztése. Ez kihívást jelent az intézményeknek, hiszen ezek a képességek nem láthatóak, de segítenek a diákok személyiségének fejlesztésében. Ide tartoznak többek között a pozitív attitűd, az aktív hallgatás és időgazdálkodás készségei, a stratégiai tervezés készségei, a vezetői készségek, az analitikus gondolkodás, a kommunikációs készségek, interperszonális készségek, csoport dinamika, csapatmunka, testbeszéd, etikett, értékesítési készségek, prezentációs készségek, önbizalom építés és a lelkesedéssel párosuló magabiztosság (RANI - MANGALA, 2010).

A „soft skill”-ek mérése nem könnyű feladat, de megközelíthető kognitív, érzelmi és társadalmi dimenziók alapján. Nehézséget okozhat az is, hogy a tanulók ellenállást tanúsítanak azzal kapcsolatban, hogy a „soft skill”-ek milyen szerepet játszanak teljesítményükben, hiszen ez nem annyira nyilvánvaló, mint a „hard skill”-ek (szakmai készségek) esetén. A „soft skill”-ek formális oktatása során nehéz lemásolni a valós körülményeket; ezek elsajátítása gyakorló környezetben történik és nincs garancia arra, hogy a valós környezetben is ugyanúgy működnek: lehet, hogy folyamatos támogatás szükséges a beépülésükhöz. A „soft skill”-ek képzését megkönnyítheti az, ha az egyetemek és a munkahelyek együttműködnek az adatgyűjtésben, esettanulmányok feldolgozásában, és a különböző gyakorlatok összehasonlításában (GIBB, 2014).

A felgyorsult világméretű technológiai és gazdasági változások azt eredményezték, hogy a szervezetek részéről új kompetenciák iránti igények jelentek meg. A jövőben a kompetencia elvárások átrendeződése várható, amihez mind a felsőoktatási intézményeknek, mind a diplomás pályakezdőknek alkalmazkodniuk kell. Vállalati részről szükséges a kiválasztási és a képzési stratégia megváltoztatása (TÓTHNÉ - HLÉDIK, 2017). A munkáltatók és a hallgatók értékelése alapján az idegen nyelvi kommunikáció, informatikai ismeretek és a kommunikációs készség kulcskompetenciáknak minősülnek. A munkáltatók a kulcskompetenciák fejlesztését elsősorban az oktatásban látják szakmai gyakorlatok, önálló projekt feladatok, az erre a célra szánt órák és kompetencia fejlesztő tréningek keretein belül.

Mind a hallgatók, mind a munkáltatók a kulcskompetenciák szerepének felértékelődésére számítanak a jövőben. Emiatt szükség van az oktatási intézmények és a munkáltatók közötti párbeszéd erősítésére annak érdekében, hogy az intézmények a képzéseikbe integrálni tudják a szakmai és általános kompetenciák fejlesztésére irányuló programokat (VARGA et al., 2017). A felsőoktatási intézmények számára fontos a munkáltatókkal való folyamatos kapcsolattartás és a sikeres együttműködés, melyre jó lehetőséget kínálhat a duális képzés. A felsőoktatási

intézményeknek a gyakorlat orientált képzésekre kell koncentrálniuk, tanulásmódszertani ismeretek átadásával kell segíteniük a hallgatókat (BATA - HERNECZKY, 2017). Az oktatási intézményeknek meg kell határozni az adott képzési területen elvárt „hard skill”-eket és „soft skill”-eket és ideális esetben ezek fejlesztését párhuzamosan kell beépíteni a képzési programokba. Az ilyen készségek erősítését célzó munkahelyi tréningek szerepe is kiemelkedően fontos, mivel pozitívan hatnak a foglalkoztatottak termelékenységére (BALCAR, 2016).

Napjainkban a szolgáltatás központú szektorokban felértékelődött a „soft skill”-ek jelentősége. Jelentősen megnőtt a *humán interakció* (csapatjátékos, humán kapcsolatok, prezentációk, a szolgáltatás iránti elkötelezettség), a *feladattal kapcsolatos interakció* (elemzői, szervezői, autodidakta), a *szervezeti interakció* (nyomás alatti munkavégzés, multi-tasking, üzletorientált, szisztematikus/holisztikus), végül pedig az *általános készségek* (független, rugalmas, koncentrált, magasan motivált, kreatív, kezdeményező) szerepe (LAVY - YADIN, 2013).

Olyan szektorokban, mint például a szoftverfejlesztés, ahol csapatmunka folyik és a csapattagok különböző országokból származnak és különböző kulturális háttérrel rendelkeznek, szintén felértékelődött a „soft skill”-ek jelentősége és itt a kulturális különbségek nem befolyásolják a munkáltatók elvárásait. Nincsenek földrajzi különbségek a leggyakrabban elvárt „soft skill”-eket - kommunikációs készségek, interperszonális készségek, analitikus és problémamegoldó készségek, csapatszellem, szervezési készségek, gyors tanulás, önálló munkavégzésre való képesség, és a változásokhoz alkalmazkodni tudó képesség – illetően (AHMED et al., 2012).

A reklám és PR szektorban a munkáltatók elsősorban a következő készségeket várják el a diplomás pályakezdőktől: kommunikációs készségek, a szükséges személyiségjegyek, analitikus gondolkodás, kutatói készségek, az adott területen való jártasság, szakmai gyakorlat és kreativitás. Már a 90-es években jelen voltak olyan elvárások, mint az intelligencia, a felelősség, a rugalmasság, a képzelőerő, az önismeret, a konfliktuskezelés, a céltudatosság (KERR - PROUD, 2005). Szintén a 90-es évektől jelentek meg új, a globális készségek iránti elvárások a számviteli területen. Ilyen készségek a kommunikációs, a számítógép felhasználói, az analitikus és intellektuális, a multidiszciplináris és az interdiszciplináris készségek. A globális készségek részét képezik a globális ismeretek, a személyes tulajdonságok valamint a kritikus gondolkodás is. A számviteli diplomával rendelkezőknek képesnek kell lenniük adatok megszerzésére és kiértékelésére, feladatok szervezésére és irányítására, a számítógépes információk értelmezésére, kommunikálására és felhasználására. Fontos szempont még esetükben a meglévő képességek folyamatos fejlesztése és új készségek elsajátítása, a

társadalmi, szervezeti és technológiai rendszerek megértése, a teljesítmény figyelése és javítása, valamint a technológiai eszközök alkalmazása (MOHAMED - LASHINE, 2003).

Egy 2015-2016-ban Magyarországon készült, a diplomás pályakezdő pénzügyi, számviteli és a kontrolling szakemberek kompetenciáit vizsgáló felmérés összevetette a munkaerőpiac képviselőinek a véleményét a frissen végzett diplomás pályakezdők önértékelésével. Az eredmények azt mutatták, hogy a munkaerőpiac véleménye szerint a diplomás pályakezdők kompetenciái a következő területeken kiemelkedőek: számviteli ismeretek, informatikai ismeretek, írásbeli és szóbeli kommunikációs készségek, etikus magatartás, csoportmunka és a folyamatos tanulás képessége. A fejlesztésre szoruló kompetenciákat a következőekben határozták meg: könyvelő programok ismerete, adózási ismeretek, vezetői-tanácsadói ismeretek, emberekkel kapcsolatos készségek, idegen nyelvi kommunikációs készség. Az önértékelés eredményei ezekkel az eredményekkel összhangban voltak, a válaszadók a leginkább fejlesztésre szoruló kompetenciának az adózási ismereteket, a könyvelő programok ismeretét és az idegennyelv-tudást tartották (BALÁZSINÉ, 2017a).

A 2000-es évek elején BENNETT az Egyesült Királyságban vizsgálta meg azt, hogy a diplomás pályakezdőkkel szemben a munkáltatóknak milyen elvárásaik vannak a következő területeken: marketing, általános menedzsment, pénzügy és emberi erőforrás menedzsment. Az eredmények alapján a leggyakrabban elvárt készségek az alábbiak voltak: kommunikációs készségek, számítógépes ismeretek, szervezési készségek, csapatmunka, interperszonális készségek, motiváció, analitikus készségek, magabiztosság, számolási készségek, kezdeményezés, prezentációs készségek, idegennyelv-tudás, vezetői készségek és alkalmazkodókészség. A hallgatói eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók legerősebb készségei a csapatmunka, az analitikus gondolkodás, a számítógépes ismeretek és a prezentációs készségek voltak. A leggyengébb készségek az idegennyelv-tudás, a kezdeményezőkészség, a magabiztosság és a vezetői készségek voltak.

Az egyetemeknek, a kormányzerveknek és a munkáltatói szervezeteknek együttesen kell az elvárt készségek pontos definícióját meghatározni, hogy az egyetemek sikeresen tudják ezeket beépíteni a képzéseikbe (BENNETT, 2002). Ha egy frissebb felmérés eredményeivel összevetjük ezeket az eredményeket, megállapítható, hogy a munkáltatóknak képeseknek kell lenniük úgy kommunikálni az elvárásaikat, hogy az egyértelmű legyen az egyetemek számára. A technikai készségek veszítettek fontosságukból és a leggyakrabban elvárt készségek a generikus és személyes készségek lettek, úgymint a vezetői készségek, intellektuális készségek, analitikus készségek, problémamegoldó készségek, csapatmunkára való képesség, kommunikációs készségek írásban és szóban, a munka iránti és az új dolgok tanulása iránti

lelkesedés, alkalmazkodókészség, rugalmasság, érdeklődés, és a pozitív személyiségjegyek (POLLARD et al., 2015).

Az üzleti, számviteli diplomásokkal szembeni készségek iránti elvárásokat két csoportra oszthatjuk. Ezek közül az első a kognitív készségek vagy szakmai készségek: feladat meghatározási készségek, döntéshozatal, stratégiai gondolkodás, tervezés, problémamegoldás, ellenőrzés, erőforrás elosztási készségek. A második csoportba tartoznak az érzelmi intelligencia kompetenciák vagy „soft skill”-ek: koordinálás, tárgyalás, sokszínűség iránti érzékenység, interakció, kapcsolatépítés, felügyelet, társadalmi felelősség vállalás, etika, morális értékek és tisztesség, rugalmasság, alkalmazkodó készség, kommunikációs és vezetői készségek, önrányítás (DE VILLIERS, 2010).

DE VILLIERS (2010) a „soft skill”-eket különböző alkategóriákba sorolta, melyekbe beletartoznak a kommunikációs készségek: prezentációs készségek, tárgyalási készségek, aktív hallgatási készségek, kérdezői módszerek, meggyőzés, konfliktusok megoldása, különböző észlelések megértése, ellenvetések kezelése, visszacsatolás, kapcsolatok kialakítása, írásbeli kommunikációs és beszámoló-írási készségek. Külön csoportba tartoznak a problémamegoldó és gondolkodási képességek, úgymint a kreativitás, az analitikus gondolkodás, a kérdésfeltevés képességei. A vezetői és csapatmunka készségek - hajtóerő, vízió, tárgyalás, konfliktuskezelés, meggyőzés, együttműködő problémamegoldás, csapatmunka, teljesítmény-menedzsment, vezetői szociális készségek (empátia, motiváció, változás irányítás) - szintén fontos alkategóriát képeznek. A következő alkategóriába tartoznak az erkölcsi és morális értékek: kulturális tudatosság, szakmai viselkedésmód, sokszínűség kezelése, munkaetika, becsületesség, őszinteség, megbízhatóság. Végül külön alkategóriát alkotnak az önrányítás képességei: önismeret, önbizalom, időgazdálkodás, önmotiváció, realista önértékelés és önszabályozás, a munka és a magánélet egyensúlya, felelősség, felelősségre vonhatóság, személyes értékek, rugalmasság, alkalmazkodó képesség, a változásokkal szembeni nyitottság, folyamatos tanulás és készségfejlesztés.

A „soft skill”-ek szerepet játszanak abban, hogy képessé tegyék a hallgatókat a rugalmas megközelítésre, a változásokkal szembeni nyitott hozzáállásra. Elősegítik a kreativitásukat, javítják a kommunikációs készségeiket, a kapcsolatépítést és a vezetői készségek fejlődését, segítségükre vannak abban, hogy megfeleljenek az egyre növekvő elvárásoknak. Hozzájárulnak a munkavállaló és a munkáltató közötti összhang kialakulásához, lehetővé teszik a szervezetek intellektuális növekedését, mely végül bevétel növekedéshez vezet (CHAKRABORTY, 2009).

Számos tényező befolyásolhatja azt, hogy a felsőoktatási intézmények mennyire tudják a „soft skill”-ek fejlesztését beilleszteni a programjaikba: korlátozott humán, pénzügyi és fizikai

erőforrások, ellenállás, a technológiai fejlesztések költségei, az intézetek saját „soft skill”-jei, a versenytársak (DE VILLIERS, 2010). Egy az észak-alföldi régióban végzett kutatás azt mutatja, hogy a pályakezdő diplomások túlnyomó többsége úgy ítélte meg, hogy a felsőoktatásban a gyakorlati képzés háttérbe szorul az elméleti képzéssel szemben és alacsony a diplomás pályakezdők gyakorlati jártassága. Egy másik jelentős probléma, hogy a munkaerőpiac keresleti és kínálati oldala nincs egyensúlyban (OLÁH - FÓNAI, 2014).

Számos tanulmány, mely a „soft skillek” bérezésre gyakorolt hatását vizsgálja, megállapította, hogy a pszichológiai jellemvonások és attribútumok mellett ezen „skill”-ek - például a kommunikációs készségek, az együttműködési készségek vagy a vezetői készségek - jelentősen befolyásolják az egyének bérezését (BALCAR, 2014).

A vállalati képviselők megkérdezése alapján a Gazdaság és Vállalkozáskutató Intézet 2005 óta évente készít felmérést a diplomás pályakezdők foglalkoztatásának jellemzőiről. Az eredmények azt mutatják, hogy 2008 óta a multinacionális vállalatok jelentik a legnagyobb keresletet a diplomás pályakezdők iránt, és hogy ebben a szaktudás önmagában már nem elegendő, annak megfelelő kompetenciákkal és nyelvtudással kell kiegészülnie. 2008 és 2010 között a vállalatok számára az alábbi toborzási nehézségek adódtak a friss diplomások körében: magas bérigény, szakmai gyakorlat hiánya, elégtelen szakmai tudás, kevés jelentkező és nem megfelelő szintű nyelvtudás (TÓTH - VÁRHALMI, 2010). A 2000-es években Magyarországon lefolytatott kutatások eredményei azt mutatták, hogy a munkáltatók a leggyakrabban az alábbi kompetenciákat várták el a munkavállalóktól: idegennyelv-tudás, kommunikációs készség, problémamegoldó készség, szervezőkészség, csapatmunkára való készség (BAJZÁT, 2011). A közgazdász végzettségűektől a munkáltatók leginkább a következő kompetenciákat várják el: kreativitás, csapatmunka, jó kommunikációs képesség, jó konfliktuskezelő képesség, logikus gondolkodás, munkához való pozitív hozzáállás, rugalmas alkalmazkodás, magasabb általános intelligencia, új dolgok iránti nyitottság, jó szervezőkészség, motiválhatóság (BALOGH, 2014).

Ma a munkaerőpiacot erőteljes verseny jellemzi, ahol a globális kihívásoknak megfelelni képes szakemberek tudnak sikeresebben elhelyezkedni. A szakembereknek a kiváló szakmai képzettség mellett a nemzetközi piaci elvárásoknak is meg kell felelniük: minimum egy idegen nyelvet kell magabiztosan használniuk. Ez nehézséget jelent a felsőoktatási intézményeknek, hiszen szakterületenként mások az idegen nyelvi készségek iránti elvárások és a bekerülő hallgatók nyelvi előképzettsége is nagyon eltérő lehet. A vállalatok szerint a vállalati elvárásoknak az idegennyelv-tudást illetően sem a kibocsátott hallgatói állomány, sem pedig a meglévő munkaerő állomány nem képes kielégítően megfelelni. A munkáltatók a toborzás és a

kiválasztás során olyan módszereket alkalmaznak - idegen nyelven folytatott interjúk, próbamunka idegen nyelven, szakmai tesztfeladatok és csoportmunka idegen nyelven, esettanulmányok feldolgozása idegen nyelven -, melyekkel a legjobb nyelvi készségekkel rendelkező jelentkezőket tudják kiválasztani (SZÚCS et al., 2013).

Napjainkban nem ritka jelenség a nemzetközi diplomának a megszerzése, amikor a munkaerőpiac és a képzési intézmény különböző országban található. Az ilyen diplomák megszerzése önmagában nem garancia a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésre. A külföldi diákok képzésével foglalkozó oktatási intézményeknek különös figyelmet kell fordítaniuk a nemzetközi munkaerőpiacon elvárt készségek fejlesztésére. Ezen elvárások között szerepel - többek között - a globális kérdések megértése és tiszteletben tartása, a más kultúrák iránti tolerancia, a jobb idegennyelv-tudás és a hatékonyabb interkulturális kommunikációs képességek.

Ahhoz, hogy az intézmények ezeknek az elvárásoknak meg tudjanak felelni, hatékonyabb párbeszédre van szükség a munkáltatók és a felsőoktatási intézmények között. Az egyetemeknek és főiskoláknak nagyobb rálátást kell biztosítaniuk képzési programjaikra, érdemes bevonni a munkáltatókat az oktatásba, szakdolgozati konzultációkba, gyakornoki helyek biztosításába és akár a tananyagfejlesztésbe is (CAI, 2013). További lehetőségek a munkáltatók és az oktatási intézmények együttműködésére: céges továbbképzések szervezése az oktatók számára, céget szimuláló tanirodák működtetése, hallgatók bevonása vállalati projektekbe és kutatásokba, valamint a duális képzés megvalósítása (BALÁZSINÉ, 2017b). A nemzetközi mérnöki-műszaki területeken is elvárás a képző intézettel szemben, hogy képzési programjukba beépítsék az idegen nyelvi képzésekkel párhuzamosan a kultúraközi, adaptív „soft skill”-ek” fejlesztésére irányuló kurzusokat, akár nyelvtanárok, akár kultúraközi trénerszakemberek segítségével. Ezt a jó gyakorlatot több intézmény is elkezdte a 2000-es évektől, többek között az Egyesült Államokban (DEL VITTO, 2008).

Az információs technológia (IT) oktatásban eltérés figyelhető meg a képzést nyújtó oktatási intézmények és az iparág elvárásai között. A hagyományos képzési programok többnyire a matematika, a programozás, az algoritmusok és az információ menedzsment terén szerzett készségekre fókuszálnak, csak szabadon választható kurzusok keretében kínálnak a „soft skill”-ek fejlesztésére irányuló kurzusokat. Az iparági elvárások között a problémamegoldó készségek, az egyértelmű információ átadására és fogadására irányuló készségek, projekt orientált, csapatokban való munkavégzésre irányuló készségek, alkalmazotti mobilitás és más kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező kollégákkal való együttműködésre való képességek kerülnek elsősorban előtérbe.

Az IT iparág által elvárt „soft skill”-ek: angol nyelvtudás, önirányítás, önmotiválás, felelősségvállalás, kitartás, csapatszellem, kommunikációs és prezentációs készségek (WAHL et al., 2012). Az agrároktatás területén a munkáltatóknak pontos információkat kell nyújtaniuk a képző intézmények számára a munkaerőigényeikkel kapcsolatban, részt kell venniük a gyakorlati képzésben, növelni kell a tanulmányi szerződések számát, valamint nagyobb figyelmet kell fordítani a szakmai idegennyelv-ismeretre (CSEHNÉ, 2011). A közgazdász képzettséggel rendelkező menedzserekkel szembeni munkaerő-piaci elvárások meghatározásában központi helyet foglal el a személyes hatékonyság, a vezetői rátermettség iránti igény, az intelligencia, ambíciózusság és becsületesség, a fegyelmezettség, a megbízhatóság, a motiváltság, az önállóság és az önbizalom képességei (KARCSICS, 2011).

Az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR), melynek funkciója a képesítések transzparenciájának a növelése, az Európai Unió 2008-ban elfogadott ajánlása alapján készült el. Magyarország 2013 végére készítette el a Magyar Képesítési Keretrendszert (MKKR), mely az oktatási rendszerek átláthatóságát hívatott javítani. Ha ezek tükrében vizsgáljuk meg a munkaerő-piaci elvárásokat, akkor az látszik, hogy a legfontosabb elvárt kompetenciák többek között: a kommunikáció, az integrált gondolkodás, a problémamegoldás és a szakmai ismeretek alkalmazásának a képessége (MÓRÉ et al., 2016). A hallgatói oldal véleménye szerint a sikeres elhelyezkedéshez jó kommunikációs készség, magabiztosság, problémamegoldó képesség és nyelvismeret szükségesek elsősorban (CSEHNÉ, 2016).

A magyarországi munkaerőpiacra nagy hatással volt a multinacionális vállalatok megjelenése, mellyel beáramlott a nyugati munkakultúra, amely hatással volt a foglalkoztatás szerkezetére és a képzési struktúrákra egyaránt. Megemelkedett a felsőfokú végzettséget igénylő állások száma és ezzel egyidőben a felsőfokú végzettségűek aránya. Nagymértékben megnőtt mind az IT tudás, mind pedig a valós nyelvtudással rendelkező munkavállalók iránti igény. A munkáltatók a munkavállalóktól egyre magasabb szintű végzettséget vártak el, ami a foglalkoztatási szerkezet átalakulását eredményezte: "A képzett szakemberek iránti igények tekintetében megállapítható, hogy a pusztán felsőfokú végzettséget igazoló „papír" jellegű diplomával szemben előtérbe került a magas színvonalú, alkalmazható szaktudás, a valóban használható nyelvtudás, és a gyakorlati szempontból is egyre nagyobb jelentőséggel bíró konkrét információs technológiák ismerete." (FÜLÖP, 2008:108) A vezetőkkel szembeni elvárások is nagy változásokon mentek keresztül az évek során: előtérbe került az elvárások kompetenciajellege, különös hangsúllyal a nyelvtudásra és konkrét idegen nyelv ismeretére, több területen (logisztika, marketing, PR) az elvárt nyelvtudás szintje a felsőfok lett (KARCSICS, 2012). Még a kis- és középvállalkozások (KKV) szektorában dolgozó számviteli

szakemberek esetében is jelen van a pályakezdő számvitelek kompetencia elvárásai között az idegen nyelvi kommunikációs készség, bár - a szektor sajátosságaiból adódóan (kisebb vállalati méretek, nem feltétlenül jellemző a multikulturális háttér) - nem akkora arányban (BALÁZSINÉ - KARDOS, 2016).

A multikulturális szervezeteknél, ahol az alkalmazottak kulturális háttere sokszínű, az interkulturális kommunikációt több tényező együttes jelenléte nehezítheti: nyelvi és viselkedési eltérések, az interakciós partnerek egyes szerep-elvárásainak különbözősége, szituációértelmezésben jelentkező eltérések, eltérő gondolkodási és munkavégzési sémák követése, valamint eltérő időorientáció és időkezelés. A problémás feladatok közé tartozik a multikulturális teamek létrehozása és működtetése, a kulturális konfliktusok kezelése és a döntéshozatal a multikulturális testületekben (BORGULYA, 2015). A multikulturális vállalatoknál nyelvi-kulturális részrendszerek működnek, a helyi alkalmazottak a lokális nyelvet használják egymás között, míg az eltérő kultúrából érkező dolgozók a bevezetett idegen munkanyelvet, ám közös érdekük az, hogy sikeresen tudják menedzselni a kommunikációt, hogy annak részegységei egységes és következetes egésszé álljanak össze (BORGULYA, 2013).

Ma a multikulturális üzleti környezetben működő nemzetközi vállalatokon belül az angol nyelv az elfogadott munkanyelv. Ennek egyik előfeltétele az, hogy az alkalmazottak magas szintű kommunikációs készségekkel rendelkezzenek (BORGULYA et al., 2015).

A Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet éves szinten készíti el felméréseit a diplomás pályakezdők versenyszektorban történő alkalmazásáról, foglalkoztatási trendekről, nehézségekről, bérezésről és kompetenciákról. A vállalatok kiválasztása a KSH hivatalos statisztikái szerint összeállított kvóta alapján történik. Az utóbbi években a munkaerőpiacon felerősödött a verseny a rangosabb felsőoktatási intézményben diplomát szerző, idegen nyelveket beszélő pályakezdők iránt. A 2008 és 2010 közötti időszakban a vállalatok nehézségekbe ütköztek a diplomás pályakezdők toborzását illetően. A legfontosabb toborzási nehézséget a külföldi többségi tulajdonosi háttérrel rendelkező vállalatok esetében a nem megfelelő szintű nyelvtudás okozta. Az ilyen irányú vállalati kutatásoknak az a jelentősége, hogy tájékoztatást nyújtanak a felsőoktatási intézmények és hallgatóik számára, ezáltal segíthetnek az egyéni döntések meghozatalában mind a képző intézet és szakosodás kiválasztásában, mind pedig a képzési programok és oktatott tárgyak kialakításában (TÓTH - VÁRHALMI, 2010). Az elmúlt időszakban több olyan kutatás is zajlott, melyek fókuszában a diplomás pályakezdőkkel szembeni munkáltatói elvárások feltérképezése állt.

Véleményem szerint a megváltozott munkaerőpiaci elvárások hatással voltak a képzőintézményekre is. Ezt támasztja alá, hogy a szakirodalom említést tesz olyan kutatásokról is, melyek azt vizsgálták, mennyire felelnek meg a felsőoktatási intézmények az elvárásoknak. Egy 2010-ben lefolytatott hazai Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) kutatás során a munkaadók és a végzett diákok között a legnagyobb véleménykülönbség a nyelvtudás fontosságának megítélésében volt: a diákok nem tartották annyira fontosnak a nyelvtudást, mint a munkaadók. Egy 2012-ben végzett kutatás négy közép-magyarországi régióban megrendezett állásbörze alkalmával azt az eredményt hozta, hogy a gazdasági és a műszaki végzettségű diplomás pályakezdőkkel szembeni kompetencia elvárások között kiemelkedő helyen szerepelt a legalább egy idegen nyelv magas szintű ismerete.

A felsőoktatási intézményekben megvan a törekvés arra, hogy a kutatási eredmények tükrében igyekezzenek olyan képzést biztosítani a hallgatóknak, mely során elsajátíthatják és fejleszthetik azokat a kompetenciákat, amelyeket a munkavállalók elvárnak tőlük (TÓTHNÉ - HLÉDIK, 2014). Az észak-magyarországi régióban végzett, a pályakezdő diplomásokkal szembeni vállalati igényeket vizsgáló kutatás eredménye azt mutatta, hogy a legjobban hiányolt készségek között szerepel a diplomás pályakezdők kommunikációs készsége, ugyanakkor egyre inkább előtérbe kerülnek az olyan személyiségjegyek, mint például az önismeret, felelősségtudat, konfliktuskezelés és csapatmunka is (HOLLÓNÉ, 2008). Egy további primer kutatás, melyben 519 munkáltató és 745 hallgató vett részt, azt mutatta, hogy a legfontosabb kompetencia az idegen nyelvi kommunikáció, melynek jelentősége nőtt az évek során. A megkérdezett munkáltatók javaslatokat tettek arra vonatkozóan, hogyan lehetne nagyobb összhangot elérni a felsőoktatás és a munkaadói szféra elvárásai között. Ezen javaslatok között kiemelkedő fontosságú a nyelvi képzés javítása.

Az eredmények alapján arra lehet következtetni, hogy a jövőben még jobban felértékelődik a kulcskompetenciák jelentősége, ezért szükséges az intézmények és a munkaerőpiac közötti párbeszéd javítása és az oktatás gyakorlati oldalának erősítése (VARGA et al., 2017). Egy az észak-alföldi és az észak-magyarországi régióban készült kérdőíves vállalati felmérés (N=516) eredményei szerint a sikeres munkavégzés alapja a megfelelő szintű idegennyelv-tudás. A vállalatoknál az idegen nyelven történő kommunikáció a napi kapcsolattartáshoz szükséges. A nyelvi kompetencia fejlesztésében mind a munkáltatónak, mind a munkavállalónak szerepet kell vállalnia. A munkaadók véleménye szerint ez legtöbbször munkavállalói önálló nyelvi képzés, nyelviskolai képzés és cégen belüli képzés formájában valósulhat meg (MOHÁCSI - SPICZÉNÉ, 2012).

A szakirodalomban található olyan vélemény is, hogy az elvárások nem a nyelvvizsgák meglétére irányulnak, hanem használható nyelvtudásra. Egy a közép- és kelet-magyarországi térségben végzett szervezeti felmérés, mely a munkaerőpiaci kompetencia elvárásokat vizsgálta, arra az eredményre jutott, hogy a szervezetek nem a nyelvvizsgát várják el a diplomás pályakezdőktől, hanem az idegen nyelv biztonságos, tárgyalóképes használatát. A legfontosabb elvárások között szerepel még a jó szóbeli és írásbeli kommunikációs képesség is. Ez azt mutatja, hogy a szervezetek elmozdultak egy gyakorlatias szemlélet irányába. A vállalatok szerint a pályakezdők felvételekor a leginkább hiányzó kompetenciák a megfelelő szintű szóbeli kommunikációs és a tárgyalóképes idegen nyelvi tudás. Ezen kompetenciák fejlesztése megoldható a felsőoktatási intézmények által kínált képzések tartalmi fejlesztésével. A kutatás során megkérdezett végzett hallgatók úgy érezték, hogy a felsőoktatási tanulmányaik csak közepes mértékben segítették a munkahelyen elvárt idegen nyelvű kommunikációt. Egyre nagyobb a kereslet a főiskolák és egyetemek angol nyelvű képzései iránt, azonban kérdéses az, hogy az érdeklődők mennyire tudnak megfelelni a bemeneti követelményeknek a megfelelő szintű idegennyelv-tudás terén (PÉNZES et al., 2012). A kelet- és közép-magyarországi vállalati szféra körében készült, a pályakezdő diplomásokkal szemben támasztott nyelvi elvárásokra irányuló felmérés azt mutatja, hogy a nyelvi elvárás kiemelkedő fontosságú az alkalmazásnál: az idegen nyelvek ismerete és használata szükséges a vállalati szférában, a meglévő munkaerő nyelvi felkészültsége csak közepesen felel meg az elvárásoknak, és az újonnan belépő munkavállalók nyelvi felkészültsége nem haladja meg a meglévő munkaerőállomány felkészültségét. Az elvárt nyelvek között első helyen az angol nyelv szerepel, melyet a német nyelv követ. Egyre nagyobb az igény a szakmaspecifikus nyelvtudásra, az általános szókincs már nem elegendő, kiemelkedő fontosságú elvárás a megfelelő szintű szóbeli és írásbeli kommunikáció egyaránt.

A toborzásnál különböző módszereket alkalmaznak az idegennyelv-tudás felmérésére. Mindez lehetőséget és kötelezettséget jelent mind a felsőoktatási intézményekre, mind a hallgatókra nézve, hiszen az elvárt készségek elsajátítása, fejlesztése egyetemi és főiskolai kereteken belül szükséges és lehetséges, ami megfelelő hozzáállást feltételezve az oktatóik és a hallgatók részéről egyaránt. Az intézmények kínálhatnak nyelvi és kulturális képzéseket a vállalatok meglévő munkaerő állománya számára is, ugyanis a vállalatok nagy része hajlandó anyagilag támogatni a meglévő alkalmazottak nyelvi és interkulturális képzését (SZÚCS et al., 2013).

A vállalatok idegennyelv-ismeret iránti elvárásai eltérőek lehetnek a tevékenységi körtől, a tulajdonosi háttértől vagy az anyavállalat nemzetiségétől függően. Az általuk elvárt nyelvtudás és kompetenciák eltéréseket mutathatnak a munkakör és a munkaterület függvényében (FÖLDI

et al., 2013). A nyelvtudás iránti elvárás a magyar tulajdonosi háttérrel rendelkező vállalatoknál a legalacsonyabb, a külföldi tulajdonú cégek esetében ez az elvárás jóval magasabb, de a legmagasabb a vegyes vállalatok esetén. A nyelvtudásra vonatkozó elvárások terén eltérés mutatkozhat a vállalat méretétől függően is (CZEGLÉDI - JUHÁSZ, 2015a).

A különböző felmérések eredményei azt sugallják, hogy a magyarországi munkavállalók zömének nyelvtudása nem felel meg a munkaadók elvárásainak. Ennek következtében a felsőoktatás szerepe a pályakezdők elhelyezkedési esélyeinek növelésében és az elvárásoknak való jobb megfelelésben jelentősen megnő, hiszen biztosítaniuk kell a megfelelő nyelvtudás megszerzését. Ez az oka annak, hogy sok felsőoktatási intézmény kínál angol nyelvű kurzusokat és e-learninges tananyagokat a magyar anyanyelvű hallgatók számára is. A jobb nyelvtudású hallgatók szívesen élnek a felkínált lehetőséggel, viszont a gyengébb nyelvtudású hallgatók, akiknek a tudása fejlesztésre szorul, nem motiváltak vagy nem képesek ilyen kurzusok elvégzésére (SZABÓ - MÁTÓ, 2019).

A Debreceni Egyetemen 2009 és 2012 között a Diplomás Pályakövető Rendszerének kutatási keretein belül többféle területen folytak felmérések. Az eredmények azt mutatták, hogy a végzett hallgatók leginkább az idegennyelv-tudás fejlesztésével voltak elégedetlenek (FÓNAI et al., 2012). A munkaadók is elégedetlenek voltak a hallgatók kompetenciáival az idegennyelv-tudás terén, hiszen csak formálisan teljesítették a nyelvi kompetenciával kapcsolatos elvárásokat, ami nem volt arra elegendő, hogy a munkavégzés során ténylegesen alkalmazni tudják ezeket a kompetenciákat. A felmérések egyik jelentős végkövetkeztetése volt, hogy nem a nyelvvizsga megszerzésére kellene helyezni a hangsúlyt, hanem hogy tudjanak a hallgatók idegen nyelven kommunikálni (CSOBA - CZIBERE, 2012).

A munkáltatók olyan diplomás pályakezdőket keresnek, akik megfelelnek a szervezet kompetencia elvárásainak és illeszkednek a szervezet kultúrájához. A felsőoktatási intézmények felelőssége abban rejlik, hogy a képzés ideje alatt segítsenek a hallgatóknak kifejleszteni az elvárt kompetenciakészletet. Ennek fontos állomása az elvárások feltérképezése és a hallgatók felé történő kommunikálása, ugyanis gyakran a hallgatók még nem látják tisztán az elhelyezkedés során tőlük elvárt kompetenciákat. Az oktatóknak különböző lehetőségeik vannak a kompetenciák fejlesztésére az egyetemek keretein belül: tudományos diákkörök, szakkollégiumok, közös kutatások, tehetséggondozó programok, tutorálás, szimulációk, tanulmányi versenyek, demonstrátori tevékenységek és konferenciák formájában (BALOGH, 2014).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom megegyezik abban, és én is egyetértek azzal, hogy a kialakult globális piacon azok a munkavállalók tudnak

sikeresen elhelyezkedni, akik rendelkeznek olyan kompetenciákkal, amelyek megfelelnek a globális kihívásoknak. Egyre inkább felértékelődik a „soft skill”-ek jelentősége a szervezeteknél: az érzelmi intelligencia, kommunikációs kompetencia, vezetői készségek, konfliktuskezelés, problémamegoldó készségek, alkalmazkodókészség, kezdeményező-készség és az idegennyelv-tudás. A szervezetek elvárják az egyetemektől, hogy olyan képzési programokat kínáljanak, melyek során felkészítik a hallgatókat az egyre magasabb elvárásokra. Ez kimondottan érinti a hallgatók magas szintű idegennyelv-tudását. Ahhoz, hogy az egyetemek meg tudjanak felelni ezeknek az elvárásoknak, nagyobb együttműködésre van szükség a szervezetek és az oktatási intézmények között. Ezért nagyon fontos, hogy legyenek olyan naprakész kutatások, melyek felmérik a megváltozott elvárásokat, és amelyek segítenek az egyetemeknek megismerni, hogy milyen jellegű képzésekre van szükség, milyen kompetenciákat és szakmai tudást kell a hallgatóknak elsajátítani a sikeres elhelyezkedés érdekében.

2.2. A nemzetköziesedés hatása az idegennyelv-oktatásra

Ez az alfejezet arra fókuszál, hogy milyen változásokon ment át az idegennyelv-oktatás; a dokumentumelemzés módszerével bemutatja, hogy az Európai Unió hogyan közelíti meg a nyelvoktatást és az interkulturális kompetenciák fejlesztését. A következőkben különös hangsúlyt kap a hazai nyelvoktatás múltja és jelene, illetve a Nemzeti Alaptantervben (NAT) foglalt, az idegennyelv-oktatással kapcsolatos főbb alapelvek, csakúgy, mint az egyetemeken zajló szaknyelvoktatás főbb jellemzői és nehézségei. A szakirodalom alátámasztja azon véleményemet, hogy a nyelvoktatás szerepe messze túlmutat a nyelvtudás kialakításán. Egyre inkább fel kell vállalnia az interkulturális kompetenciák fejlesztését is.

Magyarországon az Európai Unióhoz történő csatlakozás után megváltozott a nyelvtanulás és nyelvoktatás helyzete. Az Unió fontosnak tartja, hogy szoros integráció alakuljon ki a tagállamok között, célkitűzései között szerepel két idegennyelv ismerete. A már több évben is elkészült uniós felmérések szerint Magyarország az utolsók között van az idegennyelv-tudás terén. A közoktatásban a nyelvtanulás ingyenes, viszont ez nem elegendő, ha a nyelvvizsga minél korábbi megszerzésére törekednek a tanulók. Ezért sokan fordulnak a nyelvtanulás fizetős formáihoz nyelviskolák, nyelvtanfolyamok és magánórák formájában (MOHÁCSI - SPICZÉNÉ, 2012).

A világban zajló változások, a megváltozott munkaerő-piaci igények, a fiatalok megváltozott tanulási környezete és a digitális eszközhasználat térhódítása arra kényszeríti a közoktatást,

hogy szemléletet váltson, ami különösen sok nehézségbe ütközhet az idegennyelv-tanítás terén. Magyarországon az 1990-es évektől a nyelvoktatás módszertani megközelítésében megjelent az interkulturális szemlélet, a nyelvtanítási anyagokban dominánsabbak lettek a mindennapi kultúra elemei, például étkezési és mindennapi szokások, a kultúra és a művészet a célnyelvi országokból. A nyelvtanításban a hangsúly a kommunikatív kompetencia fejlesztésére és a kommunikáció sikerességére helyeződött. A hazai idegennyelv-oktatás magas óraszámokkal, kis létszámú csoportokkal, két tanítási nyelvű programokkal jellemezhető. A nyelvoktatásra vonatkozó szabályok és alapidokumentumok jelentős tartalmi modernizáción estek át, igazodnak a Közös Európai Referenciakerethez (KER-hez). Mind- ezek ellenére az idegennyelv-oktatásra a sikertelenség érzése, az alulmotiváltság és a felelősség háritása jellemző a tanuló és a tanár oldaláról egyaránt. Magyarországon a felsőoktatás gyorsütemű tömegesedése következtében olyan hallgatók is bekerültek a felsőoktatási intézményekbe, akiknek az alapkompenciáik, nyelvtudásuk kevésbé volt fejlett. A felsőoktatás módszertanát tekintve nehezen tud reagálni a tömegesedésre. A nyelvoktatásnak szerepe lehet abban, hogy a tanulók megismerjék és elfogadják a másféle embereket, kultúrákat és szokásokat (EINHORN, 2015). Az alacsony hatékonyságú nyelvtanulás indokolhatja a nyelvvizsga hiányát, az egyetemi diploma időben történő megszerzését és a hallgatók alacsony arányú nemzetközi mobilitását (NOVÁK - MORVAI, 2017).

Magyarországon a 90-es évektől végbemenő gazdasági és politikai változások miatt a nyelvoktatás terén a hasznosítható tudás megszerzése vált meghatározóvá. A megváltozott munkaerő-piaci elvárások miatt a nyelvtudás egyre inkább a napi kommunikáció és a munkavégzés eszközévé válik (NIKOLOV - VIGH, 2012).

Az egyetemek igyekeznek a globális folyamatokba bekapcsolódni és nemzetköziesítés felé mozdulni, melynek formája lehet a külföldre kihelyezett képzés, a távoktatás, a nemzetközi oktatási hálózatokban való részvétel, a külföldi hallgatók felvétele és az idegennyelvű képzések. A nemzetköziesítés során hangsúlyossá válik a hallgatók egy globalizált világra való felkészítése, az interkulturális kompetenciák fejlesztése, a nemzetközi projektek, az oktatók nemzetközi mobilitása, a nemzetközi kutatások, a nemzetközi tapasztalatszerzés és a nemzetközi interakciók. A nemzetköziesítési stratégia fontos összetevője az idegennyelv-tudás és az interkulturális kompetencia fejlesztése (FALKNÉ - KOLLÁTH, 2016).

A kompetencia és a kulcskompetencia meghatározása a Nemzeti Alaptanterv szerint: „A kompetencia az ismeretek, készségek olyan ötvözete, amely megfelelő attitűdökkel társulva biztosítja, hogy az egyén képes és kész legyen egy adott helyzetben hatékonyan és sikeresen cselekedni. Az Európai Unió értelmezéseiben, kulcskompetencia-ajánlásaiban a kompetencia

egy olyan dinamikusan alakuló komplex kognitív és pszichikus struktúra, mely az ismeretek, képességek, készségek és attitűdök rendszeréből épül fel, és az egyént adott tevékenységek elvégzésére teszi képessé.” (internetes letöltés 2.)

Az interkulturális és multikulturális fogalmak definiálásához FORRAY meghatározását használom:

„A multikulturalizmus/interkulturalizmus fogalmi közül ma az európai szakirodalom az interkulturalizmus fogalmát akkor alkalmazza, amikor dinamikáról van szó: a kultúrák egymásra hatásáról, nevelésről, szocializációról. Tehát inkább interkulturális nevelésről, oktatáspolitikáról van szó, mint multikulturálisról. (Az EU-programok is ezt használják újabban.) A multikulturalizmus fogalmát viszont a társadalom adott állapotának jellemzésére alkalmazzák, azaz annak a kifejezésére, hogy a társadalomban többféle kultúra él együtt. Multikulturális társadalomról írnak, amely annyiban szélesebb fogalom a multietnikus társadalomnál, hogy a kultúra fogalmába nem csupán az etnikai kultúrák tartoznak (hanem például a szegények, az ifjúság stb. szubkultúrája).” (FORRAY, 2003:21-22)

Az interkulturális kommunikáció és az interkulturális kompetencia legegyszerűbb definícióját LOCH-tól idézem: „Az interkulturális kommunikáció különböző kulturális háttérű felek közötti kommunikáció, ahol is a különböző kulturális háttér az eltérő csoportokhoz tartozás függvényében általában etnikai, nemzeti vagy vallási különbözőségekre vonatkozik. Az interkulturális kompetencia azokat a készségeket foglalja magába, amelyeknek a segítségével képesek vagyunk kultúrák közötti, illetve kultúrákon átívelő módon kapcsolatokat építeni és fenntartani; tudunk hatékonyan és adekvát módon kommunikálni a jelents átadásánál a lehető legkevesebb torzulással, továbbá sikeresen együttműködünk közös feladatok végrehajtása céljából.” (LOCH, 2017:33-34)

Az Európa Tanács 2016-ban meghatározta az interkulturális kompetencia komponenseit.

1. táblázat: Az interkulturális kompetencia komponensei (Európa Tanács általi meghatározás)

Értékek	Az emberi méltóság és jogok tisztelete A kulturális változatosság elismerése A demokrácia, az igazság, a korrektség, az egyenlőség és a törvénytisztelet
Tudás és megértés	Önismeret, önmagunk kritikus megértése Nyelv- és kommunikációs ismeretek, azok megértése Ismeret a világról, és azok kritikai megértése: politika, jog, emberi jogok, kultúra, kultúrák, vallás, történelem, média, gazdaság, környezet, fenntarthatóság
Készségek	Önálló tanulás Elemző és kritikai gondolkodás A meghallgatás és megfigyelés képessége Empátia Rugalmasság, alkalmazkodóképesség Nyelvi, kommunikációs és többnyelvűségi készségek Együttműködési készség, Problémamegoldó képesség
Attitűd	Nyitottság a másra, az eltérő vallásokra, világképekre és gyakorlatra Tisztelet Polgári öntudat Felelősség Kétértelműség tűrése

Forrás: LOCH, 2017

A Nemzeti Alaptantervben így szerepel az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia leírása: „Az idegen nyelvi kommunikáció - az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan - az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban. Ilyen a hallott és olvasott szöveg értése, a szövegalkotás és az interakció szóban és írásban. Ezek a tevékenységek az élet különböző területein - oktatás és képzés, munka, családi és társas élet, szabadidős tevékenységek - az egyén szükségleteinek megfelelően folynak. 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, beszéd-készség, olvasott szöveg értése, íráskészség és közvetítő készség), valamint az idegen nyelvet használó társadalmi-kulturális háttéré, 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.” (internetes letöltés 2.)

A NAT megfogalmazása szerint az idegen nyelvek ismerete elengedhetetlen többek között a munkaerőpiacon való boldoguláshoz, a nemzetközi kommunikációba való bekapcsolódáshoz és saját és más kultúrák értékeinek megértéséhez és megbecsüléséhez. A nyelvtanulás célrendszerébe beletartozik a kommunikatív kompetencia és az interkulturális kompetencia fejlesztése, fontos egy pozitív attitűd kialakítása más nyelvek és kultúrák megismerése iránt. A nyelvtanítás során különösen fontos a nyelvtanulók interkulturális tudatosságának kialakítása. (internetes letöltés 2.)

Az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-ban kiadott ajánlása szerint mind az anyanyelven, mind az idegen nyelveken folytatott kommunikáció az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetencia. Az ajánlás kiemeli még a matematikai, digitális, szociális és állampolgári, illetve a vállalkozói kompetenciákat. Továbbá említést tesz a tanulás elsajátítása jelentőségéről és a kulturális tudatosság és kifejezőkészség szerepéről az egész életen át tartó tanulásban.

Az idegen nyelven folytatott kommunikáció leírása a következő:

„Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció az anyanyelven folytatott kommunikáció túlnyomó részben azonos készségeivel jellemezhető: a koncepciók, a gondolatok, érzések tények és vélemények megértésének, kifejezésének és értelmezésének szóban és írásban történő képességén alapul (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség) a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – az oktatásban és a képzésben, a munkában, a családi életben és szabadidős tevékenységek során – az egyén kívánalmainak és szükségleteinek megfelelően. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció továbbá olyan készségeket igényel, mint például a közvetítés és az interkulturális megértés. Az egyén nyelvtudásának szintje változó lehet a négy dimenzió (hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség), az eltérő nyelvek és az egyén társadalmi és kulturális háttere, környezete és igényei és/vagy érdeklődése tekintetében. Az ehhez a kompetenciához kapcsolódó elengedhetetlen ismeret, készségek és attitűd: Az idegen nyelvek ismerete a szókincs és a funkcionális nyelvtan ismeretét, valamint a verbális kapcsolat és a nyelv szintjeinek fő típusaira való rálátást követeli meg. Fontos a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete. Az idegen nyelven folytatott kommunikációhoz elengedhetetlen készségek magukban foglalják a szóbeli üzenetek

megértésének, a beszélgetések kezdeményezésének, folytatásának és lezárásának, valamint az egyén igényeinek megfelelő szövegek olvasásának, megértésének és előállításának képességét. Az egyénnek továbbá képesnek kell lennie a segédeszközök megfelelő használatára, és az egész életen át tartó tanulás részeként a nyelv nem formális keretek között történő tanulására is. A pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletét, és a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.” (internetes letöltés 3.)

A meghatározás alapján megállapíthatjuk, hogy a kulcskompetenciák közé tartozik az idegen nyelvek ismerete és egy pozitív attitűd az interkulturális kommunikáció és a kulturális sokszínűség iránt. A kulturális tudatosság és kifejezőkészség leírása is tartalmazza, hogy: „Elengedhetetlenül fontos megérteni Európa és a világ más régiói kulturális és nyelvi sokféleségét, az ennek megőrzésére irányuló igényt, és az esztétikai tényezők jelentőségét a mindennapokban.” (internetes letöltés 3.) Mindez azt mutatja, hogy az interkulturális kommunikációs és egyéb kompetenciák megléte rendkívül fontos az Európai Unión belül.

2018-ban az Európai Unió Tanácsa módosította a 2006-ban elfogadott „Ajánlásokat” a kulcskompetenciákra vonatkozóan és a többnyelvűségi kompetencia fogalmát alkalmazza az idegen nyelvek ismeretét illetően. A leírásba bekerült az, hogy az egyéneknek pozitív hozzáállással és tisztelettel kell rendelkezniük a kisebbségi és a bevándorlók anyanyelve és a velük való kommunikáció iránt. A többnyelvűségi kompetencia fejleszthető az oktatók és tanulók nemzetközi mobilitása és együttműködése által. (internetes letöltés 4.)

2014 és 2018 között zajlott az Európai Unión belül az Európai Bizottság támogatásával a MIME (Mobility and Inclusion in Multilingual Europe - Mobilitás és Befogadás a Többnyelvű Európában) projekt, melynek során 16 országból (többek között Magyarországról) 25 kutatócsoport dolgozta ki az Unión belül érvényes és elfogadható nyelvpolitikát, amely kezelni tudja az Unió nyelvi sokszínűségét. A projekt olyan kérdésekre kereste a választ, hogyan lehet egyensúlyba hozni a mobilitás követelményeit az Európai Unió nyelvi és kulturális sokszínűségének megőrzése iránti igénnyel egy modern, integrált, technológiailag fejlett társadalomban. Azt is vizsgálták, hogy mit jelent ez a kommunikáció, nyelvhasználat, nyelvoktatás és nyelvtanulás szempontjából. Végül pedig felmerült, hogyan értelmezhető mindez a nemzeti nyelvekre, kisebbségi nyelvekre és a bevándorlók nyelveire vonatkozó irányelvekben.

A globalizáció és a technológiai változások jelentős szerepet töltek be a nyelvi sokszínűség jelentőségének növekedését és az egyre gyakrabban megnyilvánuló nyelvi kontaktusokat illetően. Egyre nagyobb a nemzetközi összekapcsolódás az országok között az Európai Unión belül és kívül. Megfigyelhető a helyi, regionális és globális határok mélyebb és kölcsönös

összefonódása, melyek egyre nagyobb közvetlen hatást fejtenek ki egymásra. A technológiai fejlődésnek köszönhetően az utazás és a kommunikáció olcsóbbá vált és ez lehetővé teszi a gyakoribb kapcsolatok létesítését a földrajzilag távoli helyekkel és kultúrákkal.

Mindez együttesen befolyásolja a tagállamok és az EU nyelvpolitikáját, az oktatott és használt nyelveket. A projekt több megállapítást tett a nyelvoktatásra vonatkozóan. Elsőként, hogy integrálni kell a formális, nem formális és informális nyelvtanulási módokat a tanulók minél nagyobb magabiztossága és tudása érdekében, ezáltal mobilabbá és befogadóbbá, illetve jobban befogadottá téve a tanulókat. Mindemellett szükséges egy pozitív attitűd a többnyelvűség iránt a családon, az oktatási rendszeren és a társadalmon belül. Ennek birtokában megkezdődhet az oktatók, tanárok és az oktatási intézmények dolgozóinak a felkészítése a nyelvi sokszínűségre. Végül, szükséges az oktatási anyagok, tematikák, értékelési rendszerek, oktatási stratégiák, bizonyítványok nemzetköziesítése. A megfelelő szintű nyelvtudás elérése előny minden polgár számára, mert ezáltal jobban részt tudnak venni a mobilitási, felsőoktatási és egyéb programokban. (internetes letöltés 5.)

Az interkulturális oktatás lényege az, hogy meg kell tanulnunk együtt élni és megfelelően viselkedni többféle kultúra képviselőivel, ezért az interkulturális képzés magját a kommunikációs készségek és a kommunikatív kompetenciák adják. Az interkulturális kommunikációra jellemzőek a metakommunikatív nyelvi formák, a nyelvi hibák elfogadása és tolerancia más világgépek és nézetek elfogadása iránt (FORRAY, 2003).

A nyelvoktatás során a nyelvi világgépek eltérését is tudatosítani kell a tanulóknál: „Valódi kommunikáció akkor valósulhat meg két kultúra hordozói között, ha nem igazán kultúraspecifikus reáliákról van szó. A mindennapi élet témái fedik egymást, az eltérő nyelvi világgépek valóságot torzító hatásait pedig korrigálja valóságérzékelésünk és a világról alkotott enciklopédikus tudásunk. A nyelv ugyanis nemcsak a kommunikációnak, hanem a világ megismerésének az eszköze is.” (BUDAI, 2015:51)

A magyar felsőoktatásban a 70-es években jelent meg a szaknyelvoktatás, de az évek során számos, különböző belső okok miatt kialakult hiányosságáról beszélhetünk. Ezek az okok: a hallgatók alacsony szintű általános nyelvi képzettsége, a nyelvtanárok szaknyelvi képzettségének hiánya és a szaktanárok nem mindig megfelelő nyelvismerete. A sikeres szaknyelvoktatáshoz a kultúrák közötti tájékozottság is szükséges. A tanulók nem eléggé motiváltak a szaknyelvtanulás iránt, mert sokszor nincs kapcsolat a nyelvi órák és a szakmai tárgyak között. A szaknyelvoktatásban megjelentek olyan tendenciák, mint a kultúrák közötti és elektronikus kommunikációs képzések és a ritka nyelvek iránti igény megjelenése második nyelvként az angol után. A magas szintű szaknyelvoktatás a sikeres diplomák, a hazai vagy

külföldi foglalkoztatás és az életpályák alapfeltételei. Ezért a szaknyelvoktatás célja a készségeknek a munkaadók és munkavállalók elvárásaihoz igazított fejlesztése, a nyelvi tudatosság, továbbá a szakmai és az interkulturális kompetenciák együttes fejlesztése. A nemzetköziesítés következtében a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatása jelenti a legerősebb motivációt a magyar hallgatók számára, hogy felismerjék a szaknyelvtudás fontosságát az egyetemi és főiskolai évek alatt (BÁRDOS, 2015).

Azok a hallgatók, akik nem kapják meg a tanulmányok végeztével az oklevelüket, hátrányba kerülnek a munkaerőpiacon. A késleltetett diplomaszerezés leggyakoribb oka a szükséges nyelvvizsga hiánya. Mivel az egyetemi képzés szerkezete és követelményrendszere eleve kihívást jelent a hallgatók számára, gyakran nem marad idejük és erejük arra, hogy az egyetemi képzésük ideje alatt megszerezzék a szükséges nyelvtudást és ezáltal a kötelező nyelvvizsgát (SZABÓ, 2017).

A XX. század végére az idegennyelv-oktatás terén a kommunikációra helyeződött a hangsúly, a beszédkészség és a szóbeli kommunikáció fejlesztése kiemelkedő jelentőségűvé vált (BENŐ, 2011).

A nyelvoktatásnak ma már nem csak arról kell szólnia, hogy felkészíti a tanulókat a nyelvvizsgára és az érettségire, hanem arról, hogy felkészíti őket a nemzetközi munkaerőpiacon való megmérettetésre és helytállásra. Ezért a nyelvórákon fokozott figyelem irányul az interkulturális tudatosság és interkulturális kompetenciák fejlesztésére. Azok a hallgatók, akik magasabb interkulturális tudatossággal rendelkeznek, sikeresebbek lehetnek a munkájukban (SCHÄFFER, 2017).

A nyelvtanulóknak, akik sikeres nyelvhasználókká szeretnének válni, interkulturális kommunikációs kompetenciát kell kialakítaniuk. „A sikeres idegen nyelvű kommunikációhoz az interkulturális beszélőnek tehát használható nyelvtudást kell szereznie, valamint kulturális tudást, tanulási, kommunikációs és interperszonális készségeket, valamint pozitív attitűdöket is el kell sajátítania és mindezeket tudatosan használnia is kell.” (HOLLÓ, 2019:49)

Az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése fontos az olyan oktatók számára, akik egyes nemzetiségű csoportokkal foglalkoznak. Azoknak a tanulóknak, akik egy ilyen csoport keretein belül tanulnak, a valós interkulturális kommunikációs helyzet nagyon erős motivációs tényezőül szolgál. Az ilyen csoportokat oktató tanároknak önmaguknak is nyitottnak kell lenniük a különböző kultúrák iránt (BORSOS - KRUZSLICZ, 2017).

Az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztése legkézenfekvőbben az idegen nyelvórák keretein belül történhetne meg, a nyelvtanárok ezen irányú feladatait tartalmazzák

az oktatásra vonatkozó alapidokumentumok, például a NAT. Kérdés az, hogy mennyire nyitottak erre a nyelvtanárok és mennyire van lehetőségük e kompetenciák fejlesztésére a nyelvórákon. Ahhoz, hogy a nyelvtanárok felismerjék, hogy mennyire fontos fejleszteni a nyelvtanulók interkulturális kommunikációs kompetenciáját, minél több interkulturális tapasztalatszerzésre van szükségük (FEKETE, 2014). Az interkulturális kompetenciák fejlesztésének tanórákon kívüli kiváló lehetőségei a tanulmányutakon, csereprogramokban, intenzív nyelvi programokban való részvétel, ám ezek nem minden nyelvtanuló számára elérhetőek. Ugyanakkor a modern technikai fejlődés következtében az online kommunikáció már egyre könnyebben elérhető sokak számára, ami megfelelő lehetőséget biztosít valódi interkulturális kommunikáció kialakítására (LÁZÁR, 2008).

A hallgatók gyakran nem a lehetőséget látják meg az egyetemi nyelvoktatásban, hanem egy kötelezően teljesítendő kurzusként ítélik azt meg, nem érzik kellőképpen fontosnak a nyelvtanulást és a nyelvtudást. A nyelvtanulás célja az kellene, hogy legyen, hogy a tanuló képes legyen használni az idegen nyelvet akár a hétköznapi, akár a munkával kapcsolatos kommunikációs helyzetekben. Emellett fontos, hogy az idegen nyelv használata révén tudjon új emberi kapcsolatokat létrehozni, illetve tisztelje más országok kultúráját. Továbbá, hogy képes legyen nyelvtudása továbbfejlesztésére, és más idegen nyelvek elsajátítására. Fontos, hogy a tanuló nyelvtudása segítse őt új ismeretek befogadásában. Amennyiben sikere van az idegen nyelven történő önkifejezés terén, személyisége és önbizalma is fejlődik. Az idegen nyelvtudásnak köszönhetően nagyobb rálátással lehet saját anyanyelvére is (NAGYNÉ, 2010).

A felsőoktatási intézmények feladata az, hogy továbbfejlesszék a hallgatók nyelvtudását azáltal, hogy a szakmai tantárgyak egy részét idegen nyelven tanítják. Így lehetne a hallgatókat motiválni arra, hogy használható nyelvtudásra tegyenek szert, amelyet új szakmai ismeretek és képességek megszerzésére használnak (NIKOLOV, 2011).

2015-16-ban készült egy nemzetközi felmérés *Intercultural Communicative Competence – A Comparative Advantage in Global Employability (Interkulturális kommunikatív kompetencia-komparatív előny a globális foglalkoztatás során)* címmel 4 ország (Magyarország, Csehország, Spanyolország és Portugália) részvételével, mely a munkahelyi interkulturális kompetencia igényeket térképezte fel kiegészítve azt egy felsőoktatási tananyagelemző vizsgálattal. A hazai munkaadói felmérés eredményei azt mutatták, hogy a legtöbb munkavállaló nincs felkészülve a nemzetközi kontextusra és az egyetemek nem készítik fel szisztematikusan a hallgatókat a későbbi interkulturális kontextusban történő munkavégzésre. A munkaadók véleménye szerint a következő kompetenciák szükségesek az interkulturális/multikulturális környezetben végzett munkához: idegen nyelvi kompetenciák,

tanulási képesség és hajlandóság a tanulásra, alkalmazkodóképesség, nyitottság, barátságosság, tolerancia és tapintat, etikus gondolkodás, asszertivitás.

A felsőoktatás nemzetköziesedéséhez nagyban hozzájárulnak az egyetemeken folyó Erasmus ösztöndíjprogramok, külföldi csereprogramok és kettős diplomalehetőségek. Nem csak Erasmus diákok érkeznek a magyar egyetemekre, hanem egyre több külföldi diák vesz részt alap- vagy mesterszintű és doktori képzéseken. Az egyetemi oktatók válaszai azt mutatták, hogy az idegen nyelvi óráknak nagy szerepük van az interkulturális kompetenciák fejlesztésében. Véleményük szerint a fiatal munkavállalóknak a következő készségekre van leginkább szükségük: általános készségek (például: tanulás, alkalmazkodás, empátia, tolerancia), munkához kötődő készségek (például: üzleti kommunikáció, team-munka), mobilitási készségek (például: nyitottság, kíváncsiság, alkalmazkodás, együttműködés) és a személyes fejlődés készségei (például: meglévő tudás megújítása) (LOCH, 2017).

Napjainkban a megváltozott munkahelyi kihívások arra készítetik az egyetemeket, hogy kompetenciaalapú oktatást nyújtsanak. A minőségi felsőoktatás szerves része a hallgatók motiváltságának növelése, az adott szakmák képviselőivel történő kapcsolattartás az elvárások megismerése és az oktatási anyagokba történő beépítése céljából (SIKLÓSI - SISA, 2018).

A magyarországi felsőoktatási intézmények szaknyelvoktatásának céljai: hozzájárulás a magas színvonalú szakmai tudás megszerzéséhez, a hazai munkaerőpiacon való elhelyezkedés elősegítése, megfelelő kommunikációs kompetenciák kialakítása. Ám a nyelvoktatási koncepció főleg a kimeneti követelményekre, a nyelvvizsga megszerzésére koncentrál, és többnyire nincs megfelelő szintű együttműködés a szakmai tárgyakat oktatók és a nyelvtanárok között (KURTÁN, 2016).

A felsőoktatási intézményeknek az a céljuk, hogy könnyebben elhelyezkedni tudó munkaerőt képezzenek és fontosak számukra a vállalatoktól érkező visszajelzések a hallgatókról. A rangsorban előkelőbb helyet foglalnak el azok az egyetemek, melyek versenyképes képzést tudnak nyújtani (FARKASNÉ et al., 2010).

Összegezve, az Európai Unió Tanácsa a kulcskompetenciák meghatározása során fontos hangsúlyt helyez a többnyelvűségi kompetenciára. A szakirodalom megegyezik abban, és én is úgy gondolom, hogy az EU nyelvpolitikája támogatja a nyelvi sokszínűséget és az interkulturális kommunikáció és a kulturális sokszínűség iránt megnyilvánuló pozitív attitűdöt. Több olyan uniós projekt van, amely támogatja az interkulturális oktatást és a nyelvoktatást, többek között ösztöndíj programok és hallgatói mobilitási programok keretében. A tapasztalataim azt mutatják, hogy ezek a változások hatással voltak a hazai nyelvoktatásra, a

nyelvoktatás módszertanában megjelent az interkulturális szemlélet. Megnövekedett az igény a nyelvtanulás iránt, és az egyetemeknek be kellett építeniük a szaknyelvoktatást a képzéseikbe. A képzés során fel kell készíteni a hallgatókat a nemzetközi munkaerőpiacon való helytállásra. A továbbiakban azonban nem elegendő csak a hallgatók nyelvtudását fejleszteni, hanem az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére is nagy hangsúlyt kell helyezni a képzés során. Kérdés, hogy a nyelvórák keretein belül mennyire van ezekre lehetőség.

2.3. A szakirodalomban használt interkulturális kommunikációs kompetenciára vonatkozó tartalmak ismertetése

Ez az alfejezet bemutatja, hogy a szakirodalomban milyen kompetencia tartalmakat használnak az interkulturális kommunikációs kompetenciákra. Ismerteti az adott témában megjelent fontosabb nemzetközi publikációkat és kutatásokat, az adott kompetencia tartalmába tartozó tulajdonságokat és az összetevőket. A szakirodalom alátámasztja azon véleményemet, hogy az egyes elnevezések mögött rejlő alkotóelemekben nagy átfedések találhatóak, hiszen az interkulturális kommunikációs kompetencia tényezői hasonlóak. Eltérések az egyes dimenziók számában lehetségesek, de a főbb kompetenciaszintek hasonlóak és a nyelvtudással kapcsolatban vannak.

1. Interkulturális kompetenciák: a kutatók az 1970-es évektől próbálták meghatározni az interkulturális kompetencia fogalmát és az első kutatások a Békehadtest munkájához kapcsolódtak. A magyarországi kutatások többsége azzal van összefüggésben, hogy a nyelvoktatás során hogyan lehet fejleszteni a tanulók interkulturális kompetenciáit (POLYÁK et al., 2014).

Az interkulturális kompetencia egy összetett fogalom, mely több tudományterülethez is kapcsolódik: az antropológiához, az oktatáshoz, a vállalatvezetéshez, a pszichológiához és a szociológiához (ROSENBUSCH, 2014).

Az interkulturális kompetencia a nemzetközi kompetenciák részét képezi, együtt az interperszonális kompetenciákkal, az idegen nyelvi kompetenciákkal és a nemzetközi tudományos és szakmai kompetenciákkal. Az interkulturális kompetenciák elsajátítása a következő négy területet öleli fel: attitűd, kiterjedt kulturális ismeretek, interkulturális készségek és kritikus kulturális tudatosság. Ha az egyének ezt a négy dimenziót képesek

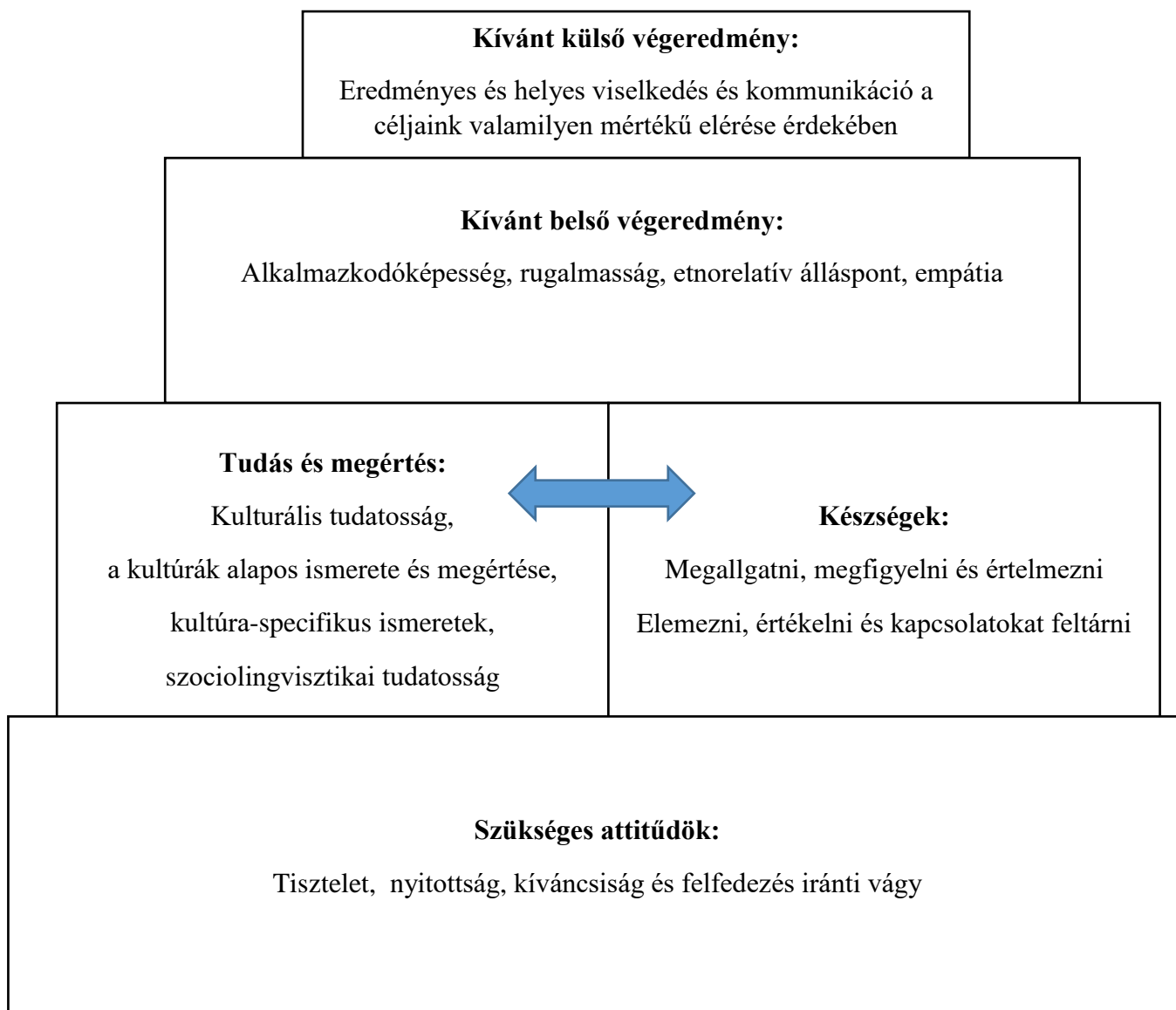
fejleszteni, képesek lesznek megfelelően viselkedni és kommunikálni az interkulturális szituációk során (VAN DEN HOVEN et al., 2015).

Az Európa Tanács meghatározása alapján az interkulturális készség és tudás magában foglalja azt, hogy az egyén képes a saját kultúráját összefüggésbe hozni egy idegen kultúrával. Tartalmazza még a kulturális érzékenységet és képességet, hogy az egyén stratégiák sokaságából tudjon választani, amikor más kultúrájú egyénnel lép kapcsolatba. Fontosnak tartja, hogy az egyén képes legyen a közvetítő szerepét betölteni a saját és egy másik kultúra között és hatékonyan oldja meg az interkulturális félreértéseket és konfliktushelyzeteket. Végül lényeges az, hogy az egyén képes legyen leküzdeni a sztereotip kapcsolatokat. (internetes letöltés 6.)

A kompetenciák értelmezése során a személyes szintről, az attitűdök szintjéről kell kiindulni és az interperszonális, interaktív szint felé haladni az eredmények irányába. Az interkulturális kompetencia szintje függ a mögöttes elemek elsajátításának szintjétől (DEARDORFF, 2006).

Az interkulturális kompetenciákat (az interkulturális tudást, készségeket és attitűdöt) tágabb értelemben kell meghatároznunk, melyben a központi szerepet a kultúra-specifikus tudás, a rugalmasság, az egyének interkulturális kontextuson belüli kommunikációja és viselkedése játsszák. Mivel a kultúra is folyamatosan változik, így az interkulturális kompetenciák definíciója is változhat az idők során (DEARDORFF, 2004).

DEARDORFF (2006) határozta meg az interkulturális kompetencia fogalmát és összetevőit. A felmérésben 24 intézmény adminisztrátorai és 20 különböző interkulturális tudományterületeket képviselő tudós vett részt és alkotott közös véleményt a három fordulóból álló panel során. Az eredmények alapján a szerző elkészítette az interkulturális kompetencia piramis modelljét:



1. ábra: Az interkulturális kompetencia piramis modellje

DEARDORFF, 2006, Forrás: POLYÁK et al., 2014, p. 22

FANTINI (2000) értelmezése szerint az interkulturális kompetenciák kialakítása során az idegen nyelvi kompetencia kialakítása szoros kapcsolatban van az interkulturális képességek kialakításával. Az interkulturális kompetencia megnyilvánulásának egyik formája, amikor egy másik nyelven kell megtanulni megérteni, felfogni dolgokat és kifejezni magunkat. Az interkulturális kompetenciák kialakítása egy fejlődési folyamat, melynek során lehetnek visszaesések és stagnálások, és a végén soha nem válhatunk teljesen 'interkulturálisan kompetenssé' (FANTINI, 2000).

HENDERSON (2005) szerint különbséget kell tenni között, hogy kulturálisan sokszínű vagy nyelvi sokszínű multinacionális csoportról van-e szó. A nyelvi sokszínűség arra utal, hogy

a csoport tagjai eltérő anyanyelvűek, ami befolyással van a közöttük végbemenő kommunikációra. Egyrészt a megfelelő szókincs ismeretének hiánya akadályozza a közöttük zajló kommunikációt, de a szociolingvisztikai kompetencia hiánya is hátráltató tényező lehet, ami sokszor az üzenet nem megfelelő értelmezéséhez vezethet (HENDERSON, 2005). A nemzetközi csoportok sikeres működését nagyon gyakran hátráltatják, ha a csoporttagok úgy érzik, hogy sürgősen személyes kapcsolatokat kialakítani vagy a tagok önálló identitását érvényesíteni, és amikor a tekintély megőrzése kerül előtérbe (LEVITT, 2013). Egy kulturálisan sokszínű csoportban a tagok kulturális háttéré is befolyásolja az eredményes vezetési stílusokat, és a nyelvismeret hiánya a sikeres teljesítmény akadályozója lehet (ARITZ - WALKER, 2014). A nyelvi korlátok a negatív érzelmek forrásait jelenthetik egy többnyelvű csoporton belül. A csoporton belül konfliktus alakulhat ki a csoport munkanyelvét anyanyelvi szinten és nem anyanyelvi szinten beszélők között, mivel az utóbbiak úgy érezhetik, hogy korlátozottak a kommunikációs készségeik, szorongást, zavart, stresszt, szégyent és csalódottságot tapasztalhatnak. Ezen konfliktusok kezelése szintén a globális menedzserek feladatai közé tartozik, és interkulturális kompetenciát igényel (TENZER - PUDELKO, 2015).

FANTINI és TIRMIZI (2006) meghatározása szerint az interkulturális kompetencia komplex képességeket takar, melyek ahhoz szükségesek, hogy hatékonyan és megfelelően szerepeljünk, amikor tőlünk nyelvi és kulturálisan eltérő egyénnel kommunikálunk (FANTINI - TIRMIZI, 2006).

SPITZBERG (2000) interkulturális kompetencia modellje három rendszert tartalmaz. Az egyéni rendszert, mely azokat a személyes tulajdonságokat tartalmazza, melyek megkönnyítik a kompetens interakciót; az epizódyszerű rendszert, mely az interakcióban résztvevő egyik szereplő azon jellemzőit tartalmazza, melyek elősegítik a másik résztvevő kompetenciáinak az észlelését; végül a kapcsolati rendszert, mely azokat az összetevőket tartalmazza, melyek segítik az egyének kompetenciáit egy kapcsolatrendszer egészében, nem csak az interakció egy részén belül (SPITZBERG, 2000).

Az interkulturális kompetenciák fejlesztése már a tanulással töltött idő alatt el kell, hogy kezdődjön, a középiskolai, egyetemi és főiskolai évek alatt (MCGUIRE-SNIECKUS, 2015; AWAD, 2016; DODGE, 2016). A diákoknak olyan képzésben kell részesülniük, mely felkészíti őket a 21. század kihívásaira: hatékonyan kell tudniuk funkcionálni saját etnikai és kulturális közösségükön belül és kívül is (BANKS, 2001). Ehhez azonban szükség van megfelelően képzett tanárookra, akik önmaguk is magas interkulturális kompetenciákkal rendelkeznek. Multikulturális tanítási kompetencia szükséges ahhoz, hogy a tanárok megfelelően tudják kezelni a sokszínűséggel kapcsolatos kérdéseket a gyakran multikulturális tantermekben

(KUCUKTAS, 2016). Több mérőeszköz áll már rendelkezésre az oktatásban dolgozók multikulturális kompetenciáinak a mérésére (ACAR-CIFTCI, 2016; BANKS, 2018). Napjainkban a hallgatók számára többféle külföldi tanulmányút, részképzés és ösztöndíj áll rendelkezésre. Az egyetemek együttműködhetnek akár a helyi önkormányzatokkal és civil szervezetekkel, hogy a külföldi képzés során a hallgatók jövőbeli elhelyezkedéshez szükséges kompetenciáit fejlesszék (FANTINI et al., 2017). A külföldi tartózkodás jelentősen segítheti az interkulturális kompetenciák fejlődését. A külföldön való élet fejleszti a magabiztosságot, önkezdemenyvezést, határozottságot, rugalmasságot és a csoportos munkavégzésre való alkalmasságot, bár ebben nagy szerepe van az egyének személyes jellemzőinek, a befogadó kultúra jellegzetességeinek, a tartózkodás hosszának és az akkulturációs stratégiáknak is (BEHRND - PORZELT, 2012; BELT et al., 2015). Akár egy rövidebb (1-6 hét) külföldi tartózkodásnak is lehetnek pozitív hatásai az interkulturális kompetenciák fejlődésére, ám fontos az egyének utazás előtti interkulturális kompetenciájának magas szintje. Az interkulturális kompetenciák fejlődésének tartóssága, azaz, hogy hazatérés után az idő elteltével mennyire maradnak meg, függhet a külföldön tartózkodás hosszától (HEINZMANN et al., 2015). A felsőoktatásban a hallgatók multikulturális kompetenciáinak felmérése egyre elterjedtebbé válik, ám már nem csak a külföldi tanulmányúton résztvevő hallgatók esetében (GRIFFITH et al., 2016).

LEUNG és szerzőtársai arról írnak, hogy az interkulturális kompetenciák nem csak a felsőbb szinteken lévő alkalmazottak számára fontosak, hiszen a sok országban jelenlévő kulturális heterogenitás miatt az alacsonyabb szinteken lévő alkalmazottak számára is jelentőséggel bírnak, akár az eladószemélyzet, akár a gyári munkások esetében is (LEUNG et al., 2014).

Az interkulturális kompetenciát fejlesztő tréningek jelentősége megnőtt; hatékonyságuk a résztvevők önfejlődésével, érzékelésével, a befogadó nemzetiséggel való kapcsolatukkal, a beilleszkedésükkel és a munkateljesítményükkel mérhető (BHAWUK, 2017).

A globális szervezeteknek fontos az, hogy amikor alkalmazottakat választanak ki külföldi kiküldetésre, azokat válasszák, akik leginkább alkalmasak az interkulturális fejlődésre (SAARENTALO-VUORIMÄKI, 2015). Ehhez szükséges egy olyan eszköz, amely ezt a fejlődést mérni tudja. KUMAR és KAMALANABHAN (2014) készítették el a Measurement of Intercultural Development (ICD) (az interkulturális fejlődést mérő) mérőeszközt, mely alkalmas lehet arra, hogy segítse a HR szakembereket, menedzsereket, tanácsadókat, egyetemeket, oktatási intézményeket a megfelelő egyének kiválasztásában, az interkulturális csoportok irányításában, önértékelésben, önfejlesztésben és a hatékonyság növelésében (KUMAR - KAMALANABHAN, 2014). A kiküldetésre alkalmas alkalmazottak kiválasztása

több fontos tényezőtől is függ. Ezek közül az egyik, hogy melyik országból melyik országba szól a kiküldetés, ugyanis nem mindegy, mekkora kulturális távolság van a két ország között. Kisebb kulturális távolság esetén gyorsabb interkulturális beilleszkedés és hatékonyabb teljesítmény várható (MATVEEV, 2017). Voltak vizsgálatok arra vonatkozólag is, hogy a befogadó országban lévő vállalatnál az alkalmazottak hogyan tudnak alkalmazkodni a multikulturális munkakörnyezethez, amit a külföldi munkavállalók megjelenése idéz elő, hiszen nekik kell tudni együttműködni a kiküldetésben lévőkkel a saját országukon és kultúrájukon belül (LEFRINGHAUSEN, 2017).

2. *Globális kompetencia*: OLSON és KROEGER (2001) meghatározása szerint a globálisan kompetens egyének elegendő tényleges tudással, perceptuális megértéssel és interkulturális kommunikációs készségekkel rendelkeznek ahhoz, hogy hatékonyan lépjenek kapcsolatba másokkal a globálisan kölcsönösen függő világban (OLSON - KROEGER, 2001).

2004-ben HUNTER határozta meg a globális kompetencia fogalmát. Az ő értelmezésében globálisan kompetensnek lenni azt jelenti, hogy nyitottak vagyunk, miközben aktívan törekszünk arra, hogy megértsük mások kulturális normáit és elvárásait. Az így megszerzett tudást hatékony cselekvésre, kommunikációra és munkavégzésre használjuk fel a saját környezetünkön kívül (HUNTER, 2004). Egy globálisan kompetens személynek fel kell tudni ismerni a kulturális különbségeket és hatékonyan kell tudni részt venni más országok eltérő társadalmi és gazdasági feltételei között. Egy Delphi módszert alkalmazó kutatás eredményeként HUNTER és szerzőtársai az általuk megalkotott globális kompetencia modellbe besoroltak olyan dolgokat, mint a különbségek felismerése, a nem ítélező reakciók, nyitottság, globális szintű hatékony részvétel társadalmi és üzleti szinten, együttműködés kultúrákon átnyúlóan, az interkulturális teljesítmény felbecsülésére vonatkozó képesség és a kulturális különbségek beazonosítása a globális versengés miatt (HUNTER et al., 2006).

A globális gondolkodásmód elengedhetetlen a mai globális vezetők esetében. A globális vezetőknek képesnek kell lenni érzelmi, kognitív és viselkedési kapcsolatokon keresztül stratégiaileg meghatározni a legmegfelelőbb viselkedési mintákat egy globális szinten együttműködő csoport tagjai számára (SHAKIR - LEE, 2017). A globális vezetői pozícióban lévő egyének teljesítmény-mérésére és előre jelzésére JAVIDAN és szerzőtársai (2010) megalkották a Global Mindset Inventory (GMI) (Globális gondolkodásmód összetevői) nevű mérőeszközt. Az eszköz az egyének vagy csoportok globális gondolkodásmódját méri három dimenzió mentén: pszichológiai tőke, társadalmi tőke és intellektuális tőke (JAVIDIAN et al., 2010).

BÜCKER és POUTSMA (2010) meghatározták a globális menedzsment kompetenciákat: ez az a képesség, mely a tudás, a készségek és motivációk figyelemmel kísérésére, integrálására és irányítására vonatkozik. Ezek együttesen képezik azt a viselkedési repertoárt, melyek a viselkedésünk építőelemei egy üzletileg és kulturálisan is összetett környezetben. Az általuk készített modell alapját a viselkedési repertoárok képezik, melyek tartalmazzák a tudást, a készségeket és a motivációt. Ezek a személyiséggel és a kognitív, illetve motivációs feldolgozással együtt eredményezik a hatékony globális stratégiai és kultúraközi viselkedést (BÜCKER - POUTSMA, 2010).

Az üzleti iskoláknak be kell építeniük a tanrendjükbe a globális vezetői (global leadership) programokat, melyek felkészítik a hallgatókat azokra a globális elvárásokra, amelyeket a munkahelyek ma igényelnek (BUTAR et al., 2016).

A globális projekt teamek irányítása szintén kiemelkedő jelentőségűvé vált az elmúlt időszakban, hiszen a különböző kulturális háttérű csoporttagok munkájának összehangolása kihívást jelent a projektvezetők számára. Azok a vezetési módok és viselkedési normák, amelyek egy adott kultúrán belül működnek, nem feltétlenül lesznek sikeresek egy eltérő kultúrában (MESSNER, 2015; LEUNG, 2014). A globális kompetenciákkal rendelkező vezetők esetén nem csak a globális gondolkodásmód és a vezetés kognitív aspektusai fontosak, hanem a viselkedés és az érzelmek is (HANGES et al., 2016). A nemzetközi projekteken dolgozó csoportok munkájának összehangolása nehézkes lehet, hiszen a kulturális különbségekből adódóan a csoporttagoknak eltérő elképzeléseik lehetnek a sikeres kivitelezésről (LINDEMANN, 2017). A MESSNER (2015) által létrehozott Mysore InterCultural Effectiveness (MICE) (interkulturális hatékonyságot mérő) nevű mérőeszköz segít abban, hogy a csoportvezetők mérni tudják az interkulturális kommunikáció és együttműködés hatékonyságát egy interkulturális teamen belül az egyén és a csoport szintjén is. A mérőeszköz két skálája a következő hat dimenziót tartalmazza: a kulturális különbségek elfogadása iránti képességet, a pszichológiai stressz kerülését, a kommunikáció sikerességét, a személyes kapcsolatok kialakítását, a megfelelő kommunikációt illetve az együttműködés eredményeit.

3. Kulturális intelligencia, érzelmi intelligencia: az egyének érzelmi intelligenciája, vagyis az a képesség, hogy érzelmeiket felismerik és tudják szabályozni, nagymértékben befolyásolja az adott egyén interkulturális beilleszkedését egy eltérő kultúrájú környezetbe. Az érzelmek szabályozása és felismerése fejleszthető tanulás és tréning által (YOO et al., 2006).

EARLEY (2002) meghatározása szerint a kulturális intelligenciának három oldala van: kognitív, motivációs és viselkedési. A kognitív részhez tartoznak a deklaratív és a procedurális tudás és a meta-stratégiák. A motivációs rész tartalmazza a hatékonyságot, a célokat, az erőfeszítéseket és a kitartást. A viselkedési rész a repertoárt, az utánzást, a szokásokat és rituálékat fedi le. A kulturális intelligencia segíti a multinacionális csoportok működését is olyan formában, hogy a magas kulturális intelligenciával rendelkező egyének képesek megérteni és megfelelően reagálni olyan konfliktushelyzetekben, amelyek a csoporttagok közötti eltérő kulturális különbségekből erednek. A kiküldetésben lévő alkalmazottak munkáját is megkönnyíti, ha magas kulturális intelligenciával rendelkeznek, mert könnyebben tudnak alkalmazkodni a helyi kulturális környezethez (EARLEY, 2002).

THOMAS (2006) meghatározása alapján a kulturális intelligencia három összetevőből áll: tudás, viselkedés és tudatosság. Ez a három összetevő együttesen alakítja ki az egyén azon képességét, hogy különböző kultúrákon átívelve, hatékonyan lépjen interakcióba. A szerző értelmezésében a tudás a kultúrák és a kultúrákon átívelő különböző interakciók alapvető elveinek az ismeretére utal. A tudatosságba beletartoznak a saját feltételezéseink, gondolataink és érzelmeink ismerete, valamennyi érzékszervünk használata egy szituáció értelmezése során, nyitott és több szempontú hozzáállás egy adott szituációhoz, valamint a más kultúrából származó egyének iránt érzett empátia használata. Ezek alapján az egyének képesek a megfelelő viselkedést kialakítani egy új kulturális helyzetben (THOMAS, 2006).

A kulturális intelligencia az egyén azon képességét jelenti, hogy hatékonyan tud funkcionálni kulturálisan eltérő körülmények között. Egyénenként eltérő lehet, és kapcsolódik az intelligencia egyéb formáihoz. Azonban eltér azoktól annyiban, hogy kimondottan a kulturálisan sokszínű szituációkhoz való alkalmazkodásban segít. A multikulturális szituációkban előre tudja jelezni a teljesítmény és a beilleszkedés sikerességét. Eredetileg az egyén szintjén értelmezték, de értelmezhető csoportra, szervezetre, de akár nemzetre vonatkoztatva is (ANG - DYNE, 2015).

Ha az egyének rendelkeznek kulturális intelligenciával, akkor könnyebben tudnak alkalmazkodni egy eltérő kulturális szituációban, mivel ez a fajta intelligencia segíti a viselkedés és az ismeretlen szituációk értelmezését és a hatékonyabb döntéshozatalt az interkulturális szituációkban (SOUSA et al., 2015).

Az egyének kulturális intelligenciája képességek és készségek sora, melyek idővel változhatnak, és amelyeken a tapasztalat illetve a tréning alakíthat (ROSSBACH, 2015).

A kulturálisan intelligens személyek képesek a sztereotípiákon és az általánosításokon felülemelkedni (CLAUSEN, 2010).

A kulturális intelligencia nem egy adott kultúrához köthető, hanem olyan képességeknek a sora, amelyek ahhoz szükségesek, hogy az egyén hatékony legyen eltérő kultúrákban, és ebben az értelmezésben kultúramentes fogalom. A kulturális intelligencia az interperszonális intelligencia egyik formája, magában foglalja a mások megértésére és irányítására vonatkozó képességet (ANG et al., 2015).

RAMSEY és szerzőtársai (2017) úgy gondolták, hogy a kulturális intelligencia fejlesztésére irányuló tréningek rendkívül fontosak azon kihívások miatt, amelyek az egyre nagyobb számú multikulturális munkaerő jelenlétéből következnek (RAMSEY et al., 2017).

KREIKAMP (2018) szerint a globálisan működő vállalatok számára a kulturális sokszínűség szervezeti szinten az üzleti teljesítményben jelent kihívást, ugyanakkor akadályt képezhet a csoportteljesítmény és a vezetés, valamint az egyéni kulturális adaptáció és viselkedés szintjén is (KREIKAMP, 2018).

Önmagukban a tréningek csak kis mértékben fejlesztik az érintettek kulturális intelligenciáját; abban az esetben hasznosak, ha beépülnek a szervezet mindennapos tevékenységébe.

4. Kultúráközi kompetencia: RUBEN (1989) meghatározása szerint a kultúráközi kompetencia több rétegből áll. Ilyenek a kapcsolatépítő és kapcsolat fenntartó kompetencia, vagyis a pozitív kapcsolatok kialakítására és fenntartására irányuló kompetencia. Egy újabb réteg az információ-átviteli kompetencia, azaz a minimális veszteséggel és torzítással járó információ átadásra irányuló kompetencia. Végül meg kell említeni az egyetértést eredményező kompetenciát, amely bizonyos szintű egyetértést és együttműködést biztosít az egyén számára. Ezek a rétegek fogalmilag és empirikusan kapcsolódnak egymáshoz, de működésükben elkülönülnek egymástól (RUBEN, 1989).

LEIBA-O'SULLIVAN (1999) különbséget tett a statikus és a dinamikus kultúráközi kompetenciák között. Statikusnak tekinthetőek azok, amelyek tréning által sem fejleszthetők, míg a dinamikusakat fejlesztheti képzés és a tréning. A legfontosabb statikus kultúráközi kompetenciák közé tartozik az érzelmi stabilitás, az extrovertáltság, a barátságosság, a tapasztalatok iránti nyitottság és a lelkiismeretesség. A legfontosabb dinamikus kultúráközi kompetenciák között kell megemlítenünk a kulturális ismeretet, az én-hatékonyságot, az öngondoskodást, a stressz-kezelő és konfliktus-megoldási készségeket valamint a perceptuális

érdeklődést. A toborzás során fontos lehet ez a megkülönböztetés, mivel a statikus kompetenciák nem fejleszthetőek (LEIBA-O'SULLIVAN, 1999).

A multinacionális vállalatok számára a nemzetközi üzleti etika területe számos konfliktus forrása lehet. A sikeres működés összetevői között a szakemberek gyakran figyelmen kívül hagyják az etikai képességet, amely a szervezet azon képességére utal, melynek segítségével globális kontextusban képesek az etikai kérdések beazonosítására és az azokra való hatékony reagálásra. Ehhez megfelelő tudás és készségek szükségesek a kultúraközi etikai szituációk során (BULLER - MCEVOY, 1999).

JOHNSON és szerzőtársai (2006) szerint az egyének kultúraközi kompetenciáinak kialakítása során három dimenziót lehet megkülönböztetni: a személyes tulajdonságok (értékek, hiedelmek, személyiségjegyek), a személyes készségek (képessegek, adottságok), illetve a kulturális ismeret (általános és specifikus) dimenzióit.

Különbség van azonban aközött, hogy az egyének csak rendelkeznek-e ezekkel a tulajdonságokkal, ismeretekkel, képesekkel, vagy használni és alkalmazni is tudják ezeket egy kultúraközi környezetben (JOHNSON et al., 2006).

Az egyik legfontosabb személyiségjegy, amely szerepet játszik a kultúraközi kompetenciában, a motiváció más kultúrák megértése iránt. Ez azt jelenti, hogy akik motiváltak a tanulás iránt, jobban megértik az eltérő kultúrákat (BARTEL-RADIC - GIANNELLONI, 2015). Az üzleti világban a vezetők számára dinamikus kultúraközi kompetenciák szükségesek, olyanok, amelyeket tréninggel ki lehet alakítani és fejleszteni is lehet: ilyen kompetencia a csökkentett etnocentrizmus, a kulturális rugalmasság és a bizonytalanság iránti tolerancia. Ezen kompetenciák fejlesztése nem csak a munkával kapcsolatos tapasztalatok által lehetséges, hanem a munkához nem kapcsolódó tapasztalatok is nagy szerepet játszhatnak fejlesztésükben, például a külföldi nyaralások, tanulmányutak, karitatív utak (CALIGIURI - TARIQUE, 2012).

A kultúraközi kompetenciák révén az egyének rendelkeznek azokkal a képesekkel, amelyek szükségesek ahhoz, hogy a saját spontán kulturális szokásaikról átváltsanak egy eltérő kultúrájú környezetben megfelelő viselkedési módra, ezáltal csökkentve a kultúraközi találkozások során felmerülő negatív megnyilvánulásokat a problémamegoldás, a nyelvtudás, az új környezethez való alkalmazkodás segítségével (NÉMETHOVÁ, 2015).

BARTEL-RADIC és GIANNELLONI (2017) meghatározása alapján a kultúraközi kompetencia összetevői közé különböző elemek tartoznak. Ezek lehetnek személyiségjegyek, mint például az érzelmi stabilitás, a nyitottság, a bizonytalanság iránti tolerancia és az empátia. Idetartoznak még az attitűdök (etnorelativizmus) és részét képezik a kognitív képeségek is,

úgy mint a kultúrák közti ismeretek, a saját kultúra és más kultúrák ismerete, a kulturális dimenziók és a kulturális különbségek ismerete. Az összetevők között kell megemlítenünk a viselkedési készségeket is, mint amilyen például az interkulturális interakció sajátosságaihoz való alkalmazkodás (BARTEL-RADIC - GIANNELLONI, 2017).

A szerzőpáros a más kultúrából származó egyénekkal való sikeres együttműködést nem sorolta az összetevők közé, mert az szerintük nem alkotóeleme, hanem egy várható következménye a kultúrák közti kompetenciának.

5. *Interkulturális érzékenység*: 1986-ban BENNETT fejlesztette ki az interkulturális érzékenység modelljét. Az interkulturális érzékenység kifejtése azt jelenti, hogy olyan képességet alakítunk ki, melynek segítségével képesek vagyunk világméretben felismerni és elfogadni a különbségeket a kulturális megnyilvánulások terén (BENNETT, 1986). Ehhez hasonlít HAMMER és szerzőtársai (2003) értelmezése is, mely szerint az interkulturális érzékenység az egyének azon képességét jelenti, mely a kulturális különbségek megtapasztalására és megkülönböztetésére vonatkozik (HAMMER et al., 2003).

BHAWUK és BRISLIN (1992) meghatározása szerint az interkulturális érzékenység a kulturális különbségek és más kultúrából származó egyének nézőpontjának megértése iránti képességre utal és arra, hogy a kulturális kontextusból kiindulva az egyén képes a viselkedését módosítani. Az interkulturális érzékenységnek különös jelentősége van a nemzetközi üzleti világban, mivel a világ egyre inkább egy globális piaccá válik (BHAWUK - BRISLIN, 1992).

CHEN és STAROSTA (1997) értelmezése alapján az interkulturális kompetencia egyik dimenziója az interkulturális tudatosság és az interkulturális ügyesség mellett az interkulturális érzékenység. Definíciójuk szerint az interkulturális érzékenység az egyének arra irányuló képessége, hogy pozitív érzelmeket alakítsanak ki a kulturális különbségek megértése és elfogadása iránt. Ez a képesség segíti őket, hogy hatékonyan és megfelelően viselkedjenek az interkulturális kommunikáció folyamán (CHEN - STAROSTA, 1997; BALAKRISHNAN, 2015).

OLSON és KROEGER (2001) véleménye szerint az interkulturális érzékenység nem egy veleszületett emberi tulajdonság, hanem fejleszthető azáltal, hogy a különbségeken túlmutató új kapcsolatokat fedezünk fel, egyre jobban megismerjük a kulturális különbségeinket és gyakoroljuk interkulturális kommunikációs képességeinket (OLSON - KROEGER, 2001). Az interkulturális érzékenység kialakulásában számos személyes vonatkozásnak is szerepe van, mint amilyen például az előzetes nemzetközi tapasztalat, az interkulturális élmények, hogy az

egyén előzetesen mennyire vett részt nyelvtanulásban, mi motiválta a nyelvtanulását, milyen szinten érdeklődik a nyelv iránt, amit tanul, illetve hogyan ítéli meg saját fejlődését és teljesítményét a nyelvórákon (PAIGE et al., 2003).

6. *Multikulturális kompetencia*: a multikulturális kompetenciákkal rendelkező egyének elnevezésére a szakirodalom a multikulturális személyiség fogalmat használja.

A multikulturális személyiség fogalmát először RAMIREZ (1991) használta azokra a jellemvonásokra, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy hatékonyan funkcionáljanak egy multikulturális környezetben (RAMIREZ, 1991).

A multikulturális hatékonyság jó munkateljesítményt, megfelelő beilleszkedést, általános pszichológiai jólétet és elégedettséget jelent egy új kulturális környezetben. Magában foglalja a sikeres szakmai teljesítményt, a személyes beilleszkedést és az interkulturális kapcsolatokat (VAN DER ZEE - VAN OUDENHOVEN, 2000).

A kulturálisan egyre sokszínűbb világban egyre nagyobb igény van a multikulturális személyiség iránt, azaz olyan képességgel rendelkező egyének iránt, akik tudnak alkalmazkodni és boldogulni multikulturális társadalmunkban (PONTEROTTO et al., 2007).

PONTEROTTO (2010) a multikulturális személyiség modell elméleti összetevőit a következőekben határozza meg:

2. táblázat: A multikulturális személyiség modelljének tíz összetevője

Összetevő	Leírás
Mestizo multikulturális személyiség	multikulturális életorientáció jellemzi, kulturálisan rugalmas, aktív a kultúraközi interakciókban, kognitíven rugalmas, vezető szerepet vállal a társadalmi igazságosságban
Külhoni multikulturális személyiség-konstrukció	empatikus, nyitott, érzelmileg stabil, társas kezdeményezőkézséget tanúsít, kognitíven és viselkedésében rugalmas
Toleráns személyiség	empatikus készségek jellemzik az emberek széles köre iránt, öntudatos, befelé forduló, önelemző, kognitíven kifinomult, humorérzéssel rendelkezik
Faji identitás	jellemzi a saját faji örökségéhez való kapcsolódás, nyitottság más kulturális csoportból származó emberek iránt, kognitíven rugalmas, keresi a lehetőségeket a kultúraközi kommunikációra, tisztában van a lehetséges internalizált rasszizmussal és a ki nem érdemelt kiváltsággal, elkötelezett a társadalmi igazságosság iránt valamennyi elnyomott csoport esetében
Etnikai identitás	az egyén meghatározta etnikai identitását, elfogadást, megerősítést és elkötelezettséget ért el mások etnikai identitása iránt az általános személyes identitáshoz viszonyítva
Homoszexuális és leszbikus identitás	teljes elfogadása az azonos neműek iránti érzelmeknek és vonzalomnak, ennek az integrálása az általános személyes identitásba, belső béke és beteljesedés, integrált identitás fenntartása különböző kontextusokban, társadalmi érdekképviselőt jellemzik
A nemi szerepek kiterjesztett elmélete	felülmúl több szerepet, ezáltal növelve a szociális támogatást és az interperszonális megszilárdulást, megnövekedett önbonyolultság jellemzi, a többféle szerep támogatja a tapasztalatok hasonlóságát és a magasabb empátiás készségeket
Univerzálisan sokszínű orientáció	értékeli mind a hasonlóságokat, mind a különbségeket önmaga és mások között, jellemzi a kapcsolódás és közös élmény érzete másokkal
A kulturális sokszínűséggel való megbirkózás	jellemzi a különböző szerepek kiegyensúlyozása, bikulturális és multikulturális kommunikációs készségek megléte, bikulturális önhatékonyságot mutat
Őshonos pszichológiák és szellemiség	jellemzi a kollektivista és szellemi megközelítés a humán interakció és az önfejlődés iránt, kapcsolódási érzet mások, a természet, egy magasabb lény vagy hatalom, a múlt, a jelen és a jövő iránt

Forrás: PONTEROTTO, 2010, saját fordítás

PONTEROTTO szerint a multikulturális személyiség modelljének meghatározása multidiszciplináris keretek között lehetséges, melyben a személyiség és evolúciós pszichológia, fejlődéspszichológia és pozitív pszichológia szerepelnek (PONTEROTTO, 2010).

A multikulturális személyiségű egyének nyitottak más emberek és nézetek iránt, előítéletektől mentesek, képesek kapcsolatot kialakítani másokkal, extrovertáltak, érzékenyek mások érzelmei iránt, pozitívan és tisztelettudóan viselkednek másokkal, rugalmasak, magabiztosak, proaktívak és meg tudják őrizni nyugalmaikat stresszes, ismeretlen szituációkban (KORZILIUS et al., 2011; FIETZER et al., 2016).

A multikulturális személyiség jellemzői között megtalálhatjuk az érzelmi stabilitást, magasabb szintű faji és etnikai identitásfejlődést, a kultúrák közötti interakció iránti igényt, a humorérzékenységet és a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettséget (PONTEROTTO et al., 2014).

DEWAELE (2016) a multikulturális kompetenciákat összefüggésbe hozza az idegennyelvtanulással: azok, akik valamilyen másik nyelvet tanulnak az anyanyelvükön kívül, hajlamosabbak arra, hogy nyitottabbak, kreatívabbak, érzelmileg stabilabbak és empátikusabbak legyenek, hiszen a nyelvtanulással egy másik kultúra megismerése is együtt jár, ami mindenképpen fejleszti a nyelvtanulók multikulturális személyiségét (DEWAELE, 2016). A multikulturális kompetenciák kialakítása során fontos szerepet játszik a diákok multikulturális tevékenysége, ami a diákoknak a kulturális, nemzeti vagy etnikai különbségek iránti nyitottságában nyilvánul meg. Különösen jelentős ez olyan diákok esetében, akik valamilyen segítő foglalkozást választanak a jövőben, például egészségügyi vagy pszichológiai területen (HLADIK - JADAMA, 2016). Kiemelten fontos a multikulturális tanácsadói kompetenciák (tudatosság, ismeret, készségek) elsajátítása gyakorló tanácsadói, kutatói, oktatói foglalkozások esetén (FIETZER et al., 2018).

7. Interkulturális kommunikációs kompetencia: a kommunikációs kompetencia fogalmába beletartozik az egyének részéről a megfelelő kommunikációs gyakorlatok ismerete és ezek hatékony alkalmazása az adott kommunikációs szituációs környezetben (STEELE - PLENTY, 2015).

WALDECK és szerzőtársai (2012) kutatásuk eredményeként meghatározták, hogy milyen kommunikációs kompetenciák szükségesek napjaink modern üzleti és szakmai világában. Ezek közül fontosak a kapcsolatok és az interperszonális kommunikáció, melyek segítik az egyéneket a szervezeten belüli és kívüli kapcsolatok kezdeményezésében és fenntartásában. Emellett a közvetített kommunikáció is jelentős, mely segít az egyéneknek abban, hogy hatékonyan és megfelelően tudják használni a kommunikációs technológiákat. Kiemelkedő a csoporton belüli kommunikáció szerepe, mely segít az egyéneknek a csoporton belül és a csoportok között kommunikálni. Nem elhanyagolható a lelkesedés, a kreativitás és a vállalkozói szellem kommunikációja, mely segít az egyéneknek kifejezni lelkesedésüket, szenvedélyüket a munkájuk, a vállalatuk, az ötletek és a termékek iránt. A nonverbális kommunikáció hozzájárul az egyének munkahelyen szükséges nonverbális viselkedésének elsajátításához. Végül pedig a beszéd és a hallgatás, mely segít az egyéneknek a prezentációkhoz szükséges beszéd- és aktív hallgatási készségek elsajátításában (WALDECK et al., 2012).

LARKEY 1996-ban kifejtette, hogy milyen tényezők határozzák meg a kulturálisan sokszínű munkacsoporton belüli kommunikációt: a szervezet és a munkacsoport típusa, a munkacsoport tagjainak észlelése a kulturális különbségeket illetően, illetve az interakció típusa (LARKEY, 1996).

A multinacionális szervezeteknél az informális szóbeli kommunikációnak nagy jelentősége van: a kommunikációs készségek befolyásolják az önmagunkkal és másokkal kapcsolatos észleléseinket, a szervezeten belül használt nyelv összekapcsolhatja az alkalmazottakat, de ugyanakkor el is különítheti őket. Ezért is kap különös jelentőséget az ilyen szervezeteken belül a kommunikációs kompetenciák fejlettsége (CHARLES, 2007).

Az interkulturális kompetencia értelmezésekor tágabb értelemben az interkulturális kommunikációs kompetenciából indulhatunk ki. ARASARATNAM és DOERFEL (2005) kutatásukban meghatározták azokat a fő kompetenciákat, amelyek a hatékony interkulturális kompetenciához szükségesek. Hangsúlyozták, hogy azok lehetnek sikeresek, akik már rendelkeznek tapasztalatokkal a különböző kultúrákat illetően, nyitottak arra, hogy más kultúrákról tanuljanak, nyitottak mások iránt, tudatában vannak a kulturális különbségeknek és érdeklődést mutatnak irántuk (ARASARATNAM - DOERFEL, 2005).

Az interkulturális kommunikációs kompetencia három dimenzióból áll: kognitív (tudás), érzelmi (érzelmek) és viselkedési (készségek). A kutatók között nincs egyetértés abban a tekintetben, hogy az interkulturális kommunikációs kompetencia olyan dolog-e, amely az egyéneken belül létezik, vagy attól függ, hogy mások mit észlelnek az egyénnel kapcsolatban. Az interkulturális kommunikációs kompetencia fejleszthető interkulturális tapasztalatok, tréningek, más kultúrából származó egyénekekkel való közös tanulás és közös munka, és interkulturális környezetben zajló önkéntes munka által (ARASARATNAM-SMITH, 2017).

A nemzetközi üzleti világban a szerepek közötti kongruencia sokkal összetettebb, mivel a felek közötti kommunikáció során különböző etikai szerepeket is figyelembe kell venni. A társadalmi környezet és a multikulturális személyiség előre jelzik az interkulturális kommunikációs kompetenciát (AHMAD et al., 2015). Az interkulturális kommunikációs kompetenciára többféle területen is kiemelt figyelmet kell fordítani: a rekreációs és utazási szektorban, a felsőoktatási intézmények campusain meglévő kultúra fejlesztése területén és az üzleti szféra globalizációjának a hatékonyságának növelésekor (LIEBERMAN - GAMST, 2015).

MUKHERJI és JAIN (2015) meghatározása szerint az interkulturális kommunikációs hatékonyság a vezetők azon képességére utal, melynek segítségével kulturálisan sokszínű környezetben alkalmassá válnak verbális és nem-verbális célorientált interakciókban részt

venni azzal a szándékkal, hogy leküzdjék a szorongást és a bizonytalanságot (MUKHERJI - JAIN, 2015).

ARASARATNAM-SMITH (2016) kutatása során azt találta, hogy az interkulturális kommunikációs kompetenciához a következő tényezők járulnak hozzá: empátia, tapasztalat, motiváció, más kultúrákkal szembeni pozitív attitűd, aktív hallgatás, kétnyelvűség/többynyelvűség és nyelvismeret (ARASARATNAM-SMITH, 2016).

Az interkulturális kommunikációs kompetencia arra a képességre utal, hogy az egyén képes hatékony kommunikációt kialakítani és fenntartani multikulturális környezetben a különböző kulturális háttér figyelembe vételével és asszimilációjával. Ehhez szükséges a megfelelő interkulturális gondolkodásmód, készségek és érzékenység kialakítása (IHTIYAR, 2017). Szemiotikai értelmezésben az interkulturális kommunikációs kompetencia az egyének megküzdési képességeire utal egy idegen kultúrában és környezetben (TOPCU - EROGLU, 2017).

Az interkulturális kommunikációt segíti a történetmesélő módszer, mely elősegíti a gyors és hatékony kommunikációt és szervezeti tanulást függetlenül attól, hogy a szervezet kulturálisan mennyire sokszínű. Ennek köszönhetően az eltérő kulturális háttérű alkalmazottak jobban meg tudják érteni a szervezeti kultúrát, javul a kohézió a csoporttagok között, és erősebb kapcsolatok alakulhatnak ki a belső és a külső tagok között egyaránt (BARKER - GOWER, 2010).

A tudás önmagában nem garancia az interkulturális kompetencia kialakulására, együtt kell, hogy járjon attitűdváltozással és viselkedésbeli változással, csakúgy, mint a kommunikációra való hajlandósággal (KUMARI - NIRBAN, 2017).

Az interkulturális kommunikációs kompetenciát formális tréningek és informális élmények fejleszthetik, ám az utóbbi önmagában kevés, szükség van a kulturális tudatosság fejlesztésére is, melyre a formális képzések alkalmasak (KIM, 2004).

PELTOKORPI (2010) azt vizsgálta, hogy az interkulturális kommunikációs kompetencia milyen mértékben függ attól, hogy a kiküldetésben lévők milyen szinten beszélnek a célország nyelvét és mennyire ismerik a kultúráját. Összességében elmondható, hogy a vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a helyi nyelv és kultúra ismerete pozitívan hat az interkulturális kommunikációra, ugyanakkor a nyelvtudás szintjeitől függően eltérések mutatkozhatnak. Ha a kiküldöttek nem vagy csak gyengén beszélnek a helyi nyelvet, akkor tolmácsok alkalmazására van szükség, ami nehezíti a kommunikációt és kizárja őket az informális információcsatornákból. Ugyanakkor önmagában a helyi nyelv magas szintű ismerete még nem garantálja

azt, hogy a helyi alkalmazottak teljes mértékben elfogadják a kiküldetésben lévőket (PELTOKORPI, 2010).

BABCOCK és DU-BABCOCK (2001) kutatásai azt mutatták, hogy az interkulturális kommunikációban a nyelvtudás alapján különböző kommunikációs zónákat lehet kialakítani attól függően, hogy a kiküldöttek mennyire beszélnek jól a helyi nyelvet. Az egyes kommunikációs zónákba való tartozás befolyásolja a különböző kommunikációs csatornák kialakítását, a különböző kulturális hatásoknak való kitettséget és az arra irányuló pressziót, és hogy milyen kommunikációs gyakorlatokat alkalmaznak kommunikációs stratégiájuk kialakítása során (BABCOCK - DU-BABCOCK, 2001).

WILLIAMS (2005) külföldön tanuló hallgatókon keresztül vizsgálta meg azt, hogy milyen tényezők játszanak szerepet az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlődésében. Azok a hallgatók, akik külföldi tanulmányokat folytattak, gyorsabb és magasabb szintű fejlődést értek el szemben azokkal, akik nem tanultak külföldön. Az is megállapítható, hogy mivel az ilyen programok önkéntesek, az ezekre jelentkezők interkulturális kompetenciái már a külföldön való tanulást megelőzően eleve magasabbak.

A külföldön való tanuláson kívül egyéb tényezők is fontosak az interkulturális kommunikációs kompetenciák kialakításában, amit összefoglalóan más kultúrák megismeréseként határozhatunk meg, akár saját származási országon belül. Ilyen tényezők lehetnek a más kultúrából származó egyénnel való barátkozás, szerelmi kapcsolatok, idegen nyelvi vagy kulturális kurzusokon való részvétel, etnikai ünnepek látogatása, idegen nyelvű filmek nézése, vagy bármilyen egyéb lehetőség, amikor más kulturális háttérű egyénnel érintkeztek vagy tanultak róluk (WILLIAMS, 2005).

LAURING (2011) úgy gondolta, hogy az interkulturális kommunikáció háttérében lévő kulturális különbségeket nem eleve adottnak kell tekinteni a szervezeti kommunikációban, hanem a helyi körülmények által kialakítottak, amit folyamatos koordináció és interakció során lehet megismerni és megérteni. Az interkulturális szervezeti kommunikáció szerepe a kapcsolatteremtés, az együttműködés és a tudásmegosztás. A kulturális különbségeket a csoportformációk során üzleti kontextusban kell értelmezni (LAURING, 2011).

Az interkulturális kommunikációs minták a csoportösszetétel hatására változhatnak attól függően, hogy az adott kulturális háttérű egyének többségben vagy kisebbségben vannak a csoporton belül (ARITZ - WALKER, 2010).

A multinacionális szervezeteknél az interkulturális kommunikációs kompetencia befolyásolja a válsághelyzeti kommunikációt. A kulturális kompetenciák és a válságkezelési kompetenciák

integrálása segítheti a hatékony válságkezelést, ami a szervezet hatékony működését eredményezheti. Válsághelyzetekben felerősödik az interkulturális kommunikációs kompetenciák szerepe, hiszen gyors problémamegoldásra van szükség, ami hatékony kommunikáció segítségével gyorsítható fel. A multikulturális válságok elkerüléséhez szükség van a megfelelő taktika és stratégia kialakítására, még mielőtt a válság jelentkezik. Ehhez a kulturális különbségek teljes megértésére és tiszteletben tartására van szükség (FATIMA OLIVEIRA, 2013).

GRIFFITH (2002) kutatásai alapján elkészítette a nemzetközi kommunikáció hatékonyságának modelljét. A modell három fő tényezőt tartalmaz, melyek eredménye a hatékony teljesítmény. Ezek között az első helyen a kommunikációs kompetenciák állnak, melyek tartalmazzák a kognitív, affektív illetve viselkedési kommunikációs kompetenciákat. Következő tényező a kommunikációs környezet, mely magában foglalja a kulturális és a kommunikációs interakciót. A harmadik tényező a kapcsolati minőség, ahová a bizalom, az elkötelezettség és az elégedettség tartozik.

A menedzsereknek számos lépést kell megtenniük a hatékony interkulturális kommunikáció elősegítése érdekében. Először is fel kell becsülni a belső menedzserek kommunikációs kompetenciáit, ezt követi a belső és a külső menedzserek kompetenciáinak összehangolása. Fontos lépés a kommunikációs környezet hatékonyságának a felbecsülése és a kapcsolati minőség értékelése. Mindezek ismeretében a megfelelő kommunikációs stratégia kialakítása, illetve a kommunikációs teljesítmény hatékonyságának az ellenőrzése is szükséges (GRIFFITH, 2002).

Összegzésként felsorolom a leggyakrabban használt kompetencia tartalmakat és azoknak a szakirodalomban használt rövid meghatározásait:

1. *Interkulturális kompetencia*, mely az egyének kommunikációjára és viselkedésére utal az interkulturális kontextuson belül.
2. *Globális kompetencia*, mely azt jelenti, hogy globálisan kompetensek vagyunk egy globális környezetben.
3. *Kulturális intelligencia, érzelmi intelligencia*, mely ahhoz szükséges, hogy az egyén hatékonyan lépjen interakcióba különböző kultúrákon átívelve.
4. *Kultúraközi kompetencia*, mely olyan képességeket foglal magában, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a saját spontán kulturális szokásainkról átváltjunk egy eltérő kultúrájú környezetben megfelelő viselkedési módra.

5. *Interkulturális érzékenység*, mely az egyének arra irányuló képessége, hogy pozitív érzelmeket alakítsanak ki a kulturális különbségek megértése és elfogadása iránt.
6. *Multikulturális kompetencia*, mely olyan képességekre utal, amelyek lehetővé teszik az egyének számára, hogy hatékonyan funkcionáljanak egy multikulturális környezetben.
7. *Interkulturális kommunikációs kompetencia*, mely azt jelenti, hogy az egyén képes hatékony kommunikációt folytatni egy multikulturális környezetben.

Ezekből a rövid definíciókból is látszik, hogy ezek a kompetenciák olyan készségeket takarnak, melyek segítségével az egyének képesek hatékony interakciót folytatni más kultúrákhoz tartozó egyénekkel. Közös bennük az, hogy komplex képességekre utalnak. Az egyénnek a saját kultúráját kell összefüggésbe hoznia egy idegen kultúrával. A személyiségjegyeket felölelő személyes szintről kell kiindulni és haladni a hatékony interaktív kommunikáció irányába. A kompetenciák elsajátítása egy tanulási folyamat eredménye. Előnyös az, ha az egyén magas szintű kulturális intelligenciával és nyitottsággal rendelkezik. A kulturális sokszínűség gyakran nyelvi sokszínűséget is takar, amihez elengedhetetlen a nyelvtudás. A szakirodalom alátámasztja a véleményemet, mely szerint kiemelkedő a fejlesztő tréningek szerepe, amit fontos már az egyetemen elkezdni és folytatni a szervezeteknél.

2.4. Az interkulturális kommunikációs kompetencia mérése

Az alábbiakban a nemzetközi kutatások során az interkulturális kommunikációs kompetenciák mérésére kialakított mérőeszközök ismertetése következik időrendi sorrendben bemutatva a mérőeszközt megalkotó szerzőt, valamint a mérőeszköz összetevőit, dimenzióit.

Az interkulturális kommunikációs kompetenciát mérni leginkább kvalitatív és kvantitatív módszerek keverékének alkalmazásával lehet. Ezek lehetnek tesztek, melyek képességeket és személyiségjegyeket vizsgálnak, esettanulmányok, interjúk, megfigyelések és ön- illetve mások által történő értékelések (BEHRND - PORZELT, 2012; NECULAESEI, 2016; MATVEEV, 2017).

Az egyik legrégebbi mérőeszköz a Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC) (az interkulturális kompetencia viselkedési összetevőit mérő skála) (RUBEN, 1976). Az eszköz dimenzióinak kiválasztása az addig fellelhető kutatásokon és esettanulmányokon alapult, melyek arra irányultak, hogy beazonosítsák a saját kultúrán belüli hatékonysághoz

hozzájáruló kommunikációs viselkedéseket. Ezek alapján a szerző hét dimenziót választott ki, melyek fontosak az interkulturális kompetenciában.

Az Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI) (az interkulturális érzékenységet mérő) (BHAWUK - BRISLIN, 1992) mérőeszköz az egyének individualista vagy kollektivista beállítódású emberekkel kapcsolatos hatékony viselkedését vizsgálja, és hogy mennyire nyitottak a kulturális különbségek iránt az interkulturális találkozások során, illetve hogy mennyire rugalmasak más kultúrák és normák elfogadását illetően. A mérőeszköz használható arra, hogy meghatározza az egyén képességét arra vonatkozóan, hogyan tudja sikeresen, az új kultúrának megfelelő módon megváltoztatni a saját viselkedését akkor, amikor egyik kultúrából egy másikba kerül. A mérőeszköz három részből áll: egy amerikai és egy japán részből, melyek az individualizmus-kollektívizmus elméletén alapulnak, és egy harmadik részből, ami a nyitottságot és a rugalmasságot méri. A kérdőív elsődlegesen a viselkedést méri, nem pedig az egyéni attitűdöt és sajátosságot.

Az Intercultural Sensitivity Scale (ISS) (interkulturális érzékenységi skála) (CHEN - STAROSTA, 2000) mérőeszköz szerzői úgy gondolták, hogy az interkulturális érzékenység az interkulturális kommunikációs kompetencia egyik dimenziója, amely segít az egyéneknek beazonosítani, hogy az interkulturális kommunikáció során társaik viselkedése, észlelése és érzelmei mennyire lehetnek eltérőek. A szerzők hat elemet határoztak meg, amelyek fontosak az interkulturális érzékenységben: önbecsülés, önmegfigyelés, nyitottság, empátia, interakcióba kapcsolódás, előítélet mentesség.

A Global Competency and Intercultural Sensitivity Index (ISI) (globális kompetencia és interkulturális érzékenységi index) (OLSON - KROEGER, 2001) mérőeszköz BENNETT interkulturális érzékenységi skáláját (Intercultural Sensitivity Scale) egészíti ki az elegendő tudással, a perceptuális megértéssel és az interkulturális kommunikációval kapcsolatos aspektusokkal.

Az Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS-55) (az interkulturális alkalmazkodást előre jelző skála) (MATSUMOTO et al., 2001) mérőeszköz az egyének potenciális képességét méri arra vonatkozóan, hogy mennyire tudnak alkalmazkodni egy idegen kultúrához. Az interkulturális adaptáció fő pszichológiai összetevői közé tartozik az emóciószabályozás, a kritikai gondolkodás és a nyitottság/rugalmasság. Az eszköz használható tréning programok hatékonyságának mérésére, kiküldöttek külföldi beilleszkedésének előre jelzésére és segítésére.

Az Európai Közösségek Bizottságának megbízásából 2001 és 2004 között bonyolították le az INCA Projektet, melyben különböző műszaki területekről vettek részt szakemberek és

munkáltatók Ausztriából, a Cseh Köztársaságból, Németországból és az Egyesült Királyságból. A projekt célja az volt, hogy létrehozzanak az interkulturális kompetencia mérésére egy olyan eszközt, mely megfelel a munkáltatók igényeinek. Az eszköz használható diagnosztikai vizsgálatokra, toborzásra, kiválasztásra, szakmai fejlődésre és interkulturális fejlesztő programok értékelésére (PRECHTL - LUND, 2007).

Az Intercultural Readiness Check (IRC) (az interkulturális készséget ellenőrző) (VAN DER ZEE - BRINKMANN, 2004) mérőeszköz azt vizsgálja, hogyan lehet kialakítani és fenntartani hatékony munkakapcsolatot más kultúrából származó egyénekkkel. Az eszköz segít beazonosítani az egyéneknek azt, hogy milyen képességeket kell fejleszteniük egy sokszínű kulturális közegben való sikeres működéshez, tehát segít az interkulturális siker elérésében.

A multikulturális siker és a személyiség között szoros kapcsolat van. A Multicultural Personality Questionnaire (multikulturális személyiség kérdőív) (VAN OUDENHOVEN - VAN DER ZEE, 2002) mérőeszközt kimondottan arra fejlesztették ki, hogy a multikulturális hatékonysághoz szükséges személyiségjegyeket mérje. A kérdőív használható olyan alkalmazottak kiválasztására és képzésére, akiket nemzetközi területen foglalkoztatnak, valamint alkalmas hatékonyságuk felmérésére is, amikor eltérő kultúrából származó egyénekkkel vagy csoportokkal dolgoznak (VAN OUDENHOVEN et al., 2007).

Az Intercultural Competence Questionnaire (ICQ) (interkulturális kompetencia kérdőív) (MATVEEV, 2002) mérőeszköz az interkulturális kompetenciát szervezeti keretek között méri és üzletemberek tesztelésére alkalmazható.

Az Intercultural Development Inventory (IDI) (interkulturális fejlődési teszt) (HAMMER et al., 2003) mérőeszköz 50 itemből áll és alkalmas képzési igények meghatározására, az interkulturális kompetencia egyéni és csoportos szintű fejlesztésébe való segítő beavatkozásra, segíthet az alkalmazottak kiválasztásban és programok értékelésében.

A The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire (MASQUE) (multikulturális attitűdöt mérő) (MUNROE - PEARSON, 2006) mérőeszköz a multikulturális attitűdöt a következő három területen méri: tudás, törődés, cselekvés.

Az Assessment of Intercultural Competence (AIC) (az interkulturális kompetencia értékelése) (FANTINI, 2006) mérőeszközt egy kutatási projekt keretén belül dolgozták ki azzal a céllal, hogy mérni tudja a közszolgálati programokban önkéntesen résztvevők interkulturális kompetenciáját külföldi tartózkodásuk során. A programban három ország vett részt: Nagy-Britannia, Svájc és Ecuador. A projektben diákok, önkéntesek és házigazda mentorok vettek részt.

A Global Perspective Inventory (GPI) (a globális interkulturális szemléletet vizsgáló) (BRASKAMP et al., 2008) mérőeszköz bármilyen korú és kulturális háttérű személy vizsgálatára alkalmas, de elsősorban egyetemisták számára készült. Kognitív, intraperszonális és interperszonális tartományokból áll. Minden tartomány kétféle skálát tartalmaz: az egyik a kulturális fejlődés elméletén, a másik az interkulturális kommunikációs elméleten alapul. 2013-ig a szerzők kilenc verzióját készítették el az eszköznek. Jelenleg három verzió áll rendelkezésre: egy a jelenlegi hallgatói státuszban lévő egyetemisták számára, egy másik az új hallgatók számára, és a harmadik a külföldi tanulmányokban részt vevő hallgatók számára.

A Cultural Intelligence Scale (CQS) (a kulturális intelligenciát mérő) (VAN DYNE et al., 2008) mérőeszközt az interkulturális kontextusban alakítható képességek mérésére hozták létre.

Az Intercultural Communication Competence Instrument (ICCI) (az interkulturális kommunikációs kompetenciát mérő) (ARASARATNAM, 2009) mérőeszköz az egyéni interkulturális kompetenciát méri interkulturális találkozások során kognitív, érzelmi és viselkedési dimenziók mentén. A kérdőív alkalmas kulturálisan sokszínű összetételű csoportok mérésére.

Az Intercultural Competence Profiler (ICP) (az interkulturális kompetenciák meglétét mérő) (TROMPENAARS - WOOLIAMAS, 2009) mérőeszköz az egyének meglévő képzettségének interkulturális kompetenciára vonatkozó mérésére alkalmazható a nemzetközi kiküldetések viszonylatában. Az interkulturális kompetencia mérésekor a gondolkodásmódot, az érzékenységet, az intellektuális képességeket és a magyarázó képességeket négy szempontból méri: elismerés, tisztelet, egyeztetés, megvalósítás (MATVEEV - MERZ, 2014).

Az Intercultural Effectiveness Scale (IES) (az interkulturális hatékonyságot mérő) (PORTALLA - CHEN, 2010) mérőeszköz az egyének viselkedésbeli képességét méri, azaz az interkulturális hatékonyságot a nemzetközi interakciók során. A szerzők az interkulturálisan hatékony viselkedés összetevőit hat kategóriába csoportosítva mérték.

A Multicultural Personality Inventory (MPI) (multikulturális személyiség teszt) (PONTEROTTO et al., 2014) mérőeszköz a multikulturális személyiség modellje, és a kulturális identitás és multikulturális kompetencia tíz kutatási modelljét integrálja. Az eszköz hét faktor mentén mér és pozitív korrelációban van az önbecsüléssel, önhatékonysággal, kognitív rugalmassággal és a sokszínűségekre irányuló attitűdökkel.

A Test to Measure Intercultural Competence (TMIC) (az interkulturális kompetenciát mérő) (SCHNABEL et al., 2015) mérőeszköz egy német eszköz és a viselkedésen alapuló és alakítható képességeket méri többféle módszer alkalmazásával. A mérőeszköz két részből áll:

egy 75 kérdést tartalmazó önértékelő részből és 17 helyzetmegítélési szituációt tartalmazó részből. Az eszköz azokat a kompetenciákat méri, amelyek tréning, coaching és tanácsadás kapcsán fejleszthetők. Alkalmas olyan munkavállalók és diákok tesztelésére is, akik hosszabb időt szeretnének külföldön tölteni vagy a saját országukban szeretnének intenzívebb kapcsolatot kialakítani más kulturális háttérből származó egyénekekkel.

Az interkulturális kommunikációs kompetencia leggyakrabban használt mérőeszközeinek összefoglaló táblázatát az 1-es számú melléklet tartalmazza.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy szakmai konszenzus van a tekintetben, és én is úgy gondolom, hogy az interkulturális kommunikációs kompetenciákat kevert módszerek alkalmazásával lehet legjobban mérni. A tesztek közös jellemzői, hogy képességeket, személyiségjegyeket, viselkedést és attitűdöt mérnek. A mérőeszközök főbb dimenziói többek között a rugalmasság, nyitottság, empátia, interakció, előítéletmentesség, érzékenység, tolerancia és interperszonális készségek. A mérés során a kérdőíveket interjúkkal és megfigyelésekkel érdemes kiegészíteni.

3. ANYAG ÉS MÓDSZER

Ennek a fejezetnek a célja a kutatás során alkalmazott módszerek és a kutatásban használt minták bemutatása. A mérőeszközök bemutatásáról szóló szakirodalmi alfejezet már bemutatta, hogy az interkulturális kommunikációs kompetenciák méréséhez a mérőeszközök készítői a kevert módszerek alkalmazását javasolják, mert azokkal pontosabb eredményt lehet elérni. Jelen kutatás célkitűzéseinek megvalósításához empirikus adatok gyűjtésére volt szükség. Ezt követte az összegyűjtött adatok statisztikai módszerekkel történő elemzése, és az eredmények ismeretében a hipotézisek bizonyítottak vagy nem bizonyítottak történő megítélése. Ezek a statisztikai módszerek kiegészültek interjúkkal, melyeket a dolgozat később mutat be. Az interjúk hasznosnak bizonyultak a következtetések levonásában, ezek elemzésére statisztikai módszerek nem használatosak. A kutatás a BABBIE által a társadalomtudományi kutatásokra javasolt módszer alapján a háromszögelés technikáját alkalmazta, azaz többféle módszer felhasználása segítette a kutatási téma alapos megvizsgálását (BABBIE, 2000). A kutatási téma alapos felderítése végett primer és szekunder kutatások lefolytatására volt szükség. A szekunder kutatás folyamán a szakirodalmi részben bemutatott hazai és nemzetközi vizsgálatok és eredmények áttekintése volt a cél és a primer kutatás ezek alapján valósult meg.

A háromszögelés módszerét alkalmazva a kutatás három részből épül fel:

1. Szervezeti kutatás – melynek során a szervezetek elvárásainak és igényeinek a vizsgálata valósult meg a diplomás pályakezdők nyelvtudására és interkulturális kommunikációs kompetenciáira vonatkozóan.
2. Hallgatói kutatás – mely a hallgatók nyelvtudását, interkulturális kommunikációs kompetenciáit és nyelvtanulási formáit, motivációit határozta meg. A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy milyen információval rendelkeznek a hallgatók a munkaerőpiaci elvárásokra vonatkozóan a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciákat illetően.
3. Nyelvtanári interjúk – melynek során interjúk készültek a Debreceni Egyetemen gazdasági szaknyelvet oktató nyelvtanárokkal. Ezek az interjúk annak felmérésére irányultak, hogy mennyiben tudja az egyetemi idegen nyelvi képzés a szervezeti elvárásokat kielégíteni.

Az eredmények alapján következtetések levonására és javaslatok megfogalmazására került sor arra vonatkozóan, hogyan lehet az egyetemen zajló idegen nyelvi képzést nagyobb mértékben megfeleltetni a szervezetek elvárásainak.

3.1. A szervezeti kutatás bemutatása

A szervezeti kutatás felmérte, mennyire fontos elvárás a toborzás során a diplomás pályakezdőkkel szemben a nyelvtudás, és hogy milyen tevékenységekhez szükséges a nyelvtudás az adott szervezetnél. Elkészült egy a szükséges kérdéseket tartalmazó kérdőív, melynek kitöltésére többféle módszer alkalmazásával került sor. A kérdőív összeállítása során fontos szempont volt, hogy többféle kérdést tartalmazzon az elvárt nyelvtudással és a tevékenységek során szükséges nyelvtudással kapcsolatban (Likert-skálán jelölhető válaszokkal és saját válasz lehetőséggel), valamint hogy megfogalmazzon egy nyitott kérdést is azzal kapcsolatban, hogy az adott szervezet mennyire van megelégedve az egyetemi képzéssel a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák terén és amennyiben nincsenek megelégedve, milyen javaslataik vannak a javításra vonatkozóan.

A kérdőív elején a kitöltők felsorolták, hogy milyen nyelvet/nyelveket használnak gyakran és ritkábban a szervezetüknél. Ezután nyilatkoztak arról, hogy a diplomás pályakezdőkkel szembeni elvárások között szerepel-e a nyelvtudás. Amennyiben igen, felsorolták, milyen nyelvből/nyelvekből milyen szintű és milyen típusú nyelvtudást várnak el.

A kérdőív következő részében a kitöltők megjelölték, hogy mennyire felelnek meg a pályakezdő diplomások a szervezet elvárásainak az egyes készségeket érintően. Egy három fokozatú Likert-skálán kellett bejelölniük a válaszaikat a következők alapján: (1) alig felelnek meg; (2) közepesen felelnek meg; (3) tökéletesen megfelelnek.

Az idegen nyelvi készségek magukban foglalták például a magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készséget egy vagy több szakmai idegen nyelven, magas szintű általános nyelvtudást egy vagy több idegen nyelven, illetve a magas szintű interkulturális kommunikációs készségeket.

A kérdőív következő részében a kitöltők bejelölték egy három fokozatú Likert-skálán, hogy a szervezetüknél az egyes tevékenységhez mennyire szükséges az idegennyelv-tudás: (1) nem szükséges; (2) hasznos; (3) elengedhetetlen.

A tevékenységek többek között a következők voltak: tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel, tréningek, továbbképzések, pályázatokban és nemzetközi projekteken való részvétel, kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel valamint hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése.

A kérdőív utolsó kérdése egy nyitott kérdés volt arra vonatkozóan, hogy abban az esetben, ha úgy gondolja a kitöltő, hogy az egyetemi képzés nincs összhangban a szervezet elvárásaival, milyen javaslatai vannak annak érdekében, hogyan lehetne az egyetemi képzést jobban

összhangba hozni a szervezet elvárásaival. A dolgozat egy későbbi része tartalmazza majd a válaszok alapján megfogalmazott javaslatokat.

A teljes kérdőív az 2-es számú mellékletben található.

A kérdőív kitöltése többféle módszer alkalmazásával történt. Elsőként a Debreceni Egyetem Díszudvarán 2019. november 6-án megrendezett Állásbörze és Karriernap alkalmával. Itt a személyes asszisztált kitöltetés alkalmazására került sor: a szervezetek képviselői kitöltötték a kérdőívet és közben lehetőségük volt arra, hogy személyesen beszéljenek az elvárásaikról és a tapasztalataikról.

Második körben szintén lehetőség volt a személyesen asszisztált kitöltetésre a 2019. november 19- én a Gazdaságtudományi Karon megrendezett DEViK Mentor Klub rendezvény során. A rendezvényen különböző vállalati vezetők voltak jelen, akik vállalták a kérdőív kitöltését, miközben az elvárásaikról és a tapasztalataikról való elbeszélgetésre is mód nyílt. A DEViK Klub az egyetemen létrejött üzleti innovációs klub, melynek célja, hogy segítse a debreceni egyetemistákat és pályakezdő diplomásokat. A szervezet rendszeresen szervez klubtalálkozókat, ahol a hallgatók az egyetem és a profit szféra képviselőitől, neves szakemberektől és cégvezetőktől kapnak segítséget, tanácsadást és mentorálást.

Ezután elkészült a kérdőív online változata Google Forms kérdőív formájában és az egyetemen működő **MAG PRAKTIKUM** Gyakorlati Képző Központ segítségével a kérdőív linkjét megkapták azok a szervezetek, akik gyakornokokat fogadnak. Az ő válaszaik rögzítésére online formában került sor.

A válaszok feldolgozása SPSS for Windows statisztikai szoftver 23.0 alkalmazásával történt. Először az összes szervezettől érkező válasz elemzése történt meg, majd a különböző ismérvek alapján csoportosított válaszok elemzésére került sor. Ezek részletes értékelésére a későbbiekben kerül sor. A dolgozat bemutatja azt is, milyen vélemények és javaslatok fogalmazódtak meg az egyetemi képzéssel kapcsolatosan.

Összesen 60 szervezet adatait sikerült felvenni az elvárt nyelvtudással, az egyetemi képzéssel és az interkulturális kommunikációs kompetenciákkal kapcsolatban.

A kitöltők kérését tiszteletben tartva nem neveztük meg a szervezeteket. Azonban a tevékenységük, méretük, a kiszolgált piacok és a központ elhelyezkedése bemutatásától nem tudunk eltekinteni, mert ezek az adatok szükségesek voltak az eredmények elemzése során. A mintában szereplő szervezetek adatait a 3-as számú mellékletben található táblázat tartalmazza.

A szervezetek csoportosítása a tevékenység jellege szerint: 41 szolgáltató szervezet és 19 termelő szervezett volt a megkérdezett 60 szervezett között, a kiszolgált piac jellege szerint: nemzeti piaccal 33 szervezet, globális piaccal pedig 27 szervezet rendelkezik. A központ elhelyezkedése szerint: belföldi központja 28 szervezetnek van, külföldi központtal 32 szervezet rendelkezik.

A szervezetek csoportosítása a vállalati méret szerint: az első csoportba azok a szervezetek tartoznak, amelyeknek a dolgozói létszáma 50 fő alatt van és ezek a kisvállalatok. A második csoportba kerültek azok a szervezetek, amelyeknek a dolgozói létszáma 51-250 fő között van és ezek a középvállalatok. A harmadik csoport azokat a szervezeteket tartalmazza, amelyeknek a dolgozói létszáma 250 fő fölött van és ezek a nagyvállalatok. Minden esetben csak a magyarországi dolgozói létszám lett figyelembe véve. Ez alapján 12 kisvállalat, 23 középvállalat és 25 nagyvállalat van a mintában.

3. táblázat: A szervezeti minta bemutatása (n=60)

A tevékenység jellege		A kiszolgált piac jellege		A központ elhelyezkedése		Vállalati méret		
<i>Termelő</i>	<i>Szolgáltató</i>	<i>Nemzeti piac</i>	<i>Globális piac</i>	<i>Belföldi központ</i>	<i>Külföldi központ</i>	<i>Kisvállalat</i>	<i>Középvállalat</i>	<i>Nagyvállalat</i>
19	41	33	27	28	32	12	23	25

Forrás: saját szerkesztés, 2019

3.2. A hallgatói kutatás bemutatása

A hallgatói kutatás az alkalmazható kutatási módszerek közül egy nagymintás kérdőíves megkérdezést alkalmazott az egyetemi hallgatók körében. Ebből a célból sor került egy saját kérdőív összeállítására és a hallgatók körében történő alkalmazásra. A kérdőív összeállítása a HUNYADI és szerzőtársai (2000) által javasolt módszertani szempontok alapján történt (HUNYADI et al., 2000). A kérdések között szerepelnek számszerű és szöveges választ váró kérdések, attitűd-kérdések, melyek megválaszolása egy 5-jegyű Likert-skálán volt lehetséges, illetve nyitott és zárt kérdések. A kérdőív elején a hallgatóknak meg kellett jelölniük a nemüket és a korukat. A szakjuk és szakirányuk nem volt szükséges, mert nem volt célkitűzés az eredmények szakok szerinti bontásban történő vizsgálata. A vizsgálat részét képezték viszont a hallgatók nyelvtanulási formái, ezért be kellett jelölniük, hogy milyen formában

tanulják/tanulták a nyelvet: iskolai keretek között, magántanárnál, tanfolyamon, külföldön illetve rokonok, ismerősök segítségével.

Ebben az esetben több választ is bejelölhettek, amennyiben az volt rájuk a jellemző.

Ezek után nyilatkozniuk kellett arról, hogy tanulnak-e/tanultak-e nyelveket az egyetemi képzésük során, és amennyiben tanulnak/tanultak, milyen nyelvet/nyelveket tanultak. Ez azért fontos, hogy lássuk azt, hogy a hallgatóknak mekkora százaléka nem vesz részt az egyetemi nyelvi képzésben. Ennek több oka lehetséges: az egyik az, hogy már megszerezte a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsga bizonyítványt. Egy másik magyarázat lehet, hogy nem az egyetemi nyelvi képzés keretében szeretne a hallgató felkészülni a nyelvvizsgára, hanem tanfolyamon vagy magánórák keretében. Lehetséges még egy ok: ha halogatják a nyelvtanulást, mert úgy gondolják, hogy a képzési időszakba belefér majd a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése.

A kérdőív következő részében a hallgatóknak meg kellett jelölniük, hogy van-e már nyelvvizsgájuk. Amennyiben van, akkor milyen szintű, milyen típusú és milyen nyelvből vagy nyelvekből. A válaszokat önbevallás alapján jelölték be a hallgatók. Ez a pillanatnyi helyzet mérte fel, mivel nem csak végzős hallgatók töltötték ki a kérdőívet, akiknek van még idejük a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésére.

Ahhoz, hogy kiderüljön, a hallgatók tisztában vannak-e a munkaerőpiacon a szervezetek elvárásaival – ami a kutatás egyik célkitűzése volt -, be kellett jelölniük, mi miatt tartják fontosnak az egyetemi nyelvi képzést. Több válaszlehetőséget is bejelölhettek a következők közül: a diplomához szükséges a nyelvvizsga, a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges a nyelvvizsga, külföldön szeretnének elhelyezkedni, a megfelelő nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban.

A válaszokból következtetni lehetett arra vonatkozóan, hogy mennyire motiválja őket csak az, hogy a nyelvvizsga bizonyítványt megszerezzék, ami a diplomához szükséges. A válaszok megmutatták azt is, hogy a hallgatók mekkora aránya tervezi azt, hogy külföldön helyezkedjen el. Ez szintén reális elvárás ma a hallgatók részéről, amikor az alapján választanak egyetemet, hogy a kínált képzés felkészíti-e őket a nemzetközi munkaerőpiacon való megmérettetésre és helytállásra. Ilyenkor különösen nagy jelentősége van az idegen nyelvi képzésnek és a nyelvtudásnak.

A kérdőív következő része arra vonatkozott, hogy a hallgatóknak van-e ismeretük arról, hogy a leendő munkahelyükön a nyelvtudásukat mire kell majd használniuk. Itt szintén több

válaszlehetőséget is bejelölhettek, mint például írásbeli és/vagy szóbeli kommunikáció egy vagy több idegen nyelven.

A válaszokból következtetéseket lehetett levonni arra vonatkozóan, hogy van-e a hallgatóknak fogalmuk a különböző vállalati tevékenységekről, amelyek idegen nyelven történhetnek és elképzelésük szerint a szóbeli vagy az írásbeli kommunikáció dominál-e.

Mivel fontos volt megvizsgálni a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáját is, amelybe beletartozik az attitűd vizsgálat, BABBIE (2000) módszerét alkalmaztuk, miszerint ha attitűdöt szeretnénk vizsgálni, akkor az a legjobb módszer, ha az attitűdöt megfogalmazzuk egy rövid állításban és megkérdezzük a kitöltőket, hogy milyen mértékben értenek egyet az állítással (BABBIE, 2000). A válaszokat a kitöltők egy öt fokozatú Likert-skálán adhatták meg a következő lehetőségekkel: az adott állítás a kitöltőre 1= egyáltalán nem jellemző, 2= alig jellemző, 3= mérsékelten jellemző, 4= nagyon jellemző, 5= teljesen jellemző.

A kérdőívben használt 20 állítás megfogalmazása a jelen dolgozat szakirodalmi áttekintés részében ismertetett interkulturális kommunikációs kompetenciák mérésére használt mérőeszközök tanulmányozása alapján történt. Az állítások tartalmazták azokat a dimenziókat és attitűdöket, amelyeket vizsgálni lehet ezen kompetenciák felmérése során. Az állítások többek között a következők voltak: *'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.'* *'Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.'* *'Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.'* *'Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.'* *'Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv-tudásomat.'*

Az eredmények elemzése IBM SPSS 23.0 verziójával készült, mely vizsgálta a minta megoszlási mutatóit (átlag, módusz, csoportos medián). Az eredmények értékelésére a következő módszerek alkalmazásával került sor: leíró statisztikai módszerek, kombinált faktor- és klaszterelemzés, melynek során a teszt változóiból képzett faktorok klaszterelemzése során került sor csoportok képzésére.

Annak bemutatására, hogy a vizsgált tényezők között milyen kapcsolatok állhatnak fenn, először egy dimenziócsökkentő eljárást alkalmaztunk faktoranalízis segítségével, melynek során a változók száma az információveszteség minimális csökkenése mellett volt szűkíthető. Az így kapott változókon klaszterelemzés történt, melynek eredményeképpen a megkérdezettek homogén csoportokba különültek el. A további számítások során e csoportokat hasonlítottuk össze a többi változóval.

Az állítások vizsgálata főkomponens elemzéssel történt, melynek elvégezhetőségét elsősorban Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kritériummal teszteltük. A KMO értéke 0,931, ami kiváló (KMO $\geq 0,9$ kiváló).

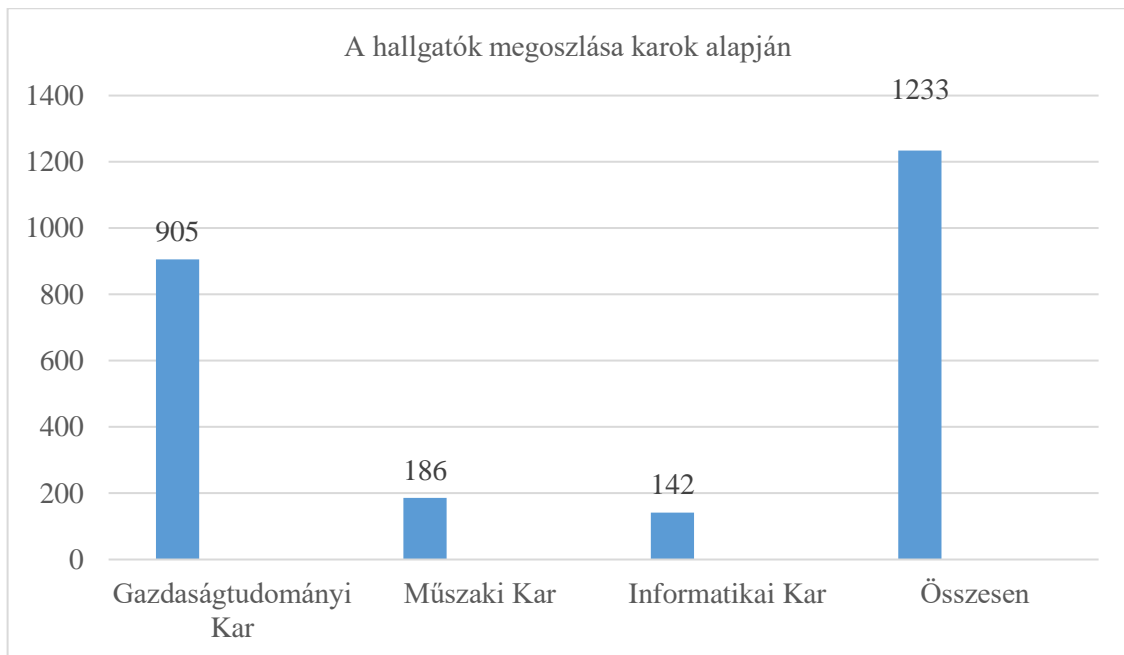
A klaszterezési eljárások közül nem-hierarchikus klaszterelemzés történt az euklidészi távolság-függvény alkalmazásával, melynek során a faktorok értékei alapján csoportok képződtek. A klaszterek faktorra való viszonyának meghatározása a faktorsúlyok nagyságának összehasonlításával zajlott. Végül az öt klasztert eredményező eljárás adott megfelelően elkülönülő és eltérő jellemzőkkel rendelkező szegmentumokat.

A válaszok feldolgozása után a hallgatók interkulturális kommunikációs képességeire vonatkozó következtetések részletes ismertetésére az Eredmények fejezetben kerül sor.

A teljes kérdőív a 4-es számú mellékletben található.

Az adatok felvétele 2019 szeptembere és decembere között történt személyesen asszisztált kitöltetés formájában. A kitöltetés az órák elején előre meghatározott időpontokban zajlott, előzetesen egyeztetve a tanárokkal. Többféle szakon és évfolyamon került sor a kérdőív kitöltésére, arra figyelve, hogy ismétlődések ne forduljanak elő a hallgatók kiválasztása során. A hallgatók rövid szóbeli tájékoztatást kaptak arról, hogy miért kérjük tőlük a kérdőív kitöltését és megkapták az utasításokat is. Ezek után került sor a válaszok megadására, és amennyiben kérdésük volt, feltehették azokat. A kérdőív kitöltése anonim módon történt. A kitöltött kérdőívek véletlen sorszámot kaptak, az adatok felvitele kézzel történt SPSS for Windows statisztikai szoftver 23.0 alkalmazásával. Összesen 1233 kérdőív szerepelt az adatelemzésben.

A kérdőív kitöltésére a Debreceni Egyetem három karán került sor; azért ezen a három karon, mert a megkérdezett szervezetek elsődleges toborzási bázisa erről a három karról kerül ki. A hallgatók összetétele a karok alapján a következő volt: a Gazdaságtudományi Karon 905, a Műszaki Karon 186 és az Informatikai Karon 142 hallgató töltötte ki a kérdőívet.

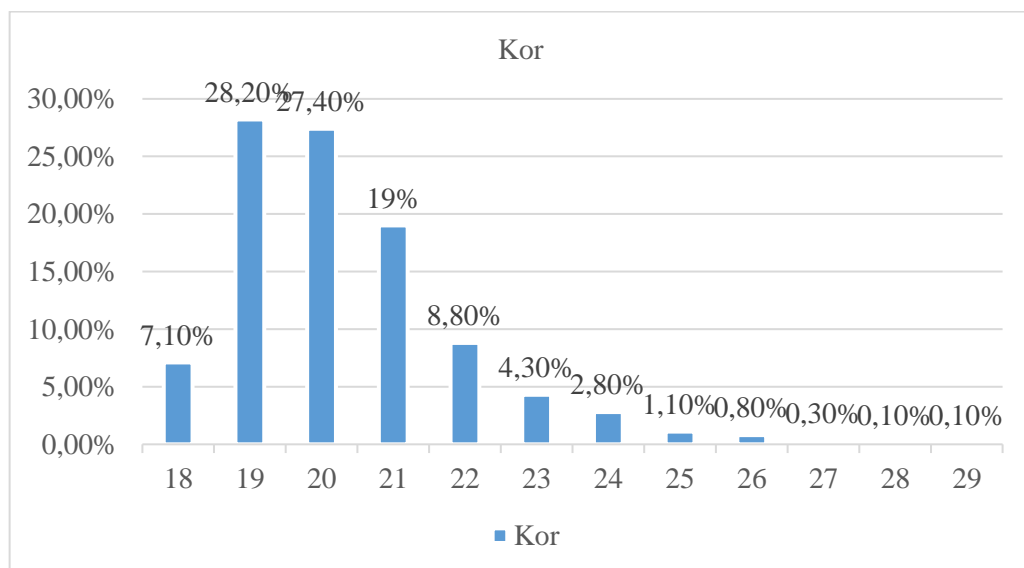


2. ábra: Karok szerinti megoszlás

Forrás: saját szerkesztés, 2019

Nemek szerinti megoszlás alapján a válaszadók 44,2% férfi (545 fő) és 55,8% nő (688 fő).

A kor szerinti megoszlás alapján a kitöltők többsége a 19-21 éves korosztályt képviseli (74,6%), mert a kérdőíveket elsősorban a nappalis képzésben részt vevő hallgatók töltötték ki. A kor szerinti megoszlást az alábbi táblázat mutatja.



3. ábra: Kor szerinti megoszlás

Forrás: saját szerkesztés, 2019

3.3. A nyelvtanári interjúk bemutatása

A szakirodalom alapján az interjú kiemelkedően hasznos módszer arra nézve, hogy a kérdőív által gyűjtött adatokat kiegészítsük további empirikus adatokkal. Mivel az interjú során a kérdező és válaszoló között személyes találkozás történik, ez a módszer egy új dimenziót ad a kutatáshoz. Lehetőség van arra, hogy figyeljük a válaszolók testbeszédét, és félreértések esetén azonnali pontosításra van lehetőségünk. Természetesen nehézségek is adódnak ennek a módszernek az alkalmazásánál, többek között, hogy a kérdezőnek felkészültnek kell lennie, gyakran azonnal kell reagálnia, és az eredmények kiértékelése is nehezebb lehet (GREENER, 2008). Az interjú hasznos módszer arra, hogy választ kapjunk a „miértre?” a kutatás során. A magyarázatot kereső kutatások alkalmával érdemes a nem-standardizált interjút választanunk, aminek az eredményét kvalitatív módon dolgozzuk fel. Ezt a fajta interjút érdemes akkor választanunk, ha nyitott, komplex kérdésekre szeretnénk válaszokat kapni az interjúalanyoktól. Ilyenkor nagy jelentősége van annak, hogy a megfelelő kérdéseket tegye fel a kérdező az interjú során (SAUNDERS – LEWIS – THORNHILL, 2007). Az interjútechnikák közül a félig strukturált interjú rendelkezik olyan előnyökkel, mely a kutatás célkitűzéseinek szempontjából fontos volt. A félig strukturált interjú során előzetesen ki kell alakítani egy kérdéssort, melyet az interjú során többé-kevésbé követünk, viszont lehetőség van arra, hogy egy-egy témakört részletesebben megbeszéljünk. Ez a módszer alkalmat nyújt egy aktuális, naprakész beszélgetésre is (MOLNÁR, 2010). Az interjúkészítés során lehetősége van a kérdezőnek pontosító kérdéseket feltenni, ami nagy jelentőséggel bír a pontosabb adatgyűjtés szempontjából. Ugyanakkor szükség van arra, hogy az interjú során a kérdező képes legyen egyszerre figyelni, gondolkodni és kérdezni (BABBIE, 2000).

A fent leírtak miatt a nyelvtanárokkal készült interjúk félig strukturált interjúk voltak. Egy előre leírt kérdéseket tartalmazó vázlat mentén készültek 2020 márciusában a Debreceni Egyetemen. Összesen 12 félig strukturált interjú elkészítésére került sor.

Az interjú elején a kérdések arra vonatkoztak, hogy az interjúalanyok milyen nyelvet vagy nyelveket tanítanak, hány év szaknyelv-oktatási tapasztalattal rendelkeznek az egyetemi idegennyelvi képzésben, hány év tapasztalattal rendelkeznek szakmai nyelvvizsgáztatás terén. Elsősorban a szakmai nyelvoktatás állt az interjúk középpontjában, mivel a felsőoktatásban a gazdasággal kapcsolatos képzési területeken főleg szakmai nyelv oktatása zajlik.

Az interjúk következő részében a nyelvtanárok arról beszéltek, hogy milyennek ítélik meg a bejövő hallgatók idegennyelvi felkészültségét és milyen okai lehetnek ennek.

Az interjú további részében az egyetemi idegennyelvi képzésről hangzottak el kérdések, és az interjúalanyok ezzel kapcsolatban mondták el véleményüket. A kérdések főleg arra irányultak, hogy elegendőnek ítélik-e meg az óraszámot arra, hogy a hallgatók felkészüljenek a szakmai nyelvvizsgára, megfelelő szintű szakmai nyelvtudásra tegyenek szert, illetve, hogy két idegen nyelv ismeretét is elsajátítsák. Elmondták a véleményüket azzal kapcsolatban, hogy milyen készségek fejlesztésére van lehetőségük a nyelvrák alatt, valamint van-e lehetőségük a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciájának fejlesztésére.

Az interjú záró részében a szervezetek elvárásainak való megfelelésről hangzottak el kérdések, és az interjúalanyok elmondták javaslataikat a helyzet javítására vonatkozóan.

A következő táblázat felsorolja az interjúalanyokat, az általuk tanított nyelveket, valamint a szaknyelvoktatásban eltöltött évek számát.

4. táblázat: Nyelvtanári minta bemutatása

	Tanított nyelv/nyelvek	Egyetemi szaknyelvoktatásban szerzett tapasztalat	Szakmai nyelvvizsgáztatásban szerzett tapasztalat
1. interjúalany	angol	23 év	15 év
2. interjúalany	német	27 év	20 év
3. interjúalany	angol	40 év	20 év
4. interjúalany	orosz	30 év	0 év
5. interjúalany	angol	30 év	18 év
6. interjúalany	angol	29 év	20 év
7. interjúalany	angol	28 év	20 év
8. interjúalany	német	24 év	18 év
9. interjúalany	angol, francia	35 év	10 év
10. interjúalany	angol, német	26 év	20 év
11. interjúalany	angol, német	26 év	20 év
12. interjúalany	angol	29 év	18 év

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A fenti táblázatból látszik, hogy az interjúban részt vevő nyelvtanárok által tanított nyelvek tükrözik az egyetemi idegennyelvi képzésben a választott nyelveket, ami elsősorban angol, ezt követi a német, majd harmadik helyen az orosz és a francia áll. A minta összeállításánál fontos szempont volt, hogy minden nyelvből sikerüljön legalább egy nyelvtanár véleményét megkérdezni. Különösen fontos a minta összetételében az, hogy az interjúalanyok sok év tapasztalattal rendelkeznek mind a szaknyelvoktatás, mind a szakmai nyelvvizsgáztatás terén, ezért megalapozott véleménnyel rendelkeznek.

4. VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ÉS AZOK ÉRTÉKELÉSE

Ebben a részben kerül sor a kapott eredmények elemzésére és értékelésére. Ez az alfejezet először valamennyi szervezet eredményét egyben mutatja be, hogy teljes képet kapjunk az elvárásokról. Ezt követően különböző ismérvek szerinti csoportosításban történik meg az eredmények összehasonlítása.

4.1. A szervezeti kutatás eredményei valamennyi vizsgált szervezet esetében

Először valamennyi szervezet által kitöltött kérdőív eredményének elemzésére kerül sor csoportosítás nélkül.

A kérdőív első kérdésében a kitöltők felsorolták, hogy milyen idegen nyelveket használnak a szervezetnél gyakrabban és ritkábban.

5. táblázat: A szervezeteknél használt idegen nyelvek

Gyakran használt első idegen nyelv	százalék
angol	91,7%
német	6,7%
és francia, olasz, orosz, ritka nyelvek	1,7%
Ritkábban használt első idegen nyelv	százalék
semmilyen	53,3%
angol	3,3%
német	16,7%
francia	16,7%
orosz	6,7%
olasz	1,7%
szlovák	1,7%
Ritkábban használt második idegen nyelv	százalék
semmilyen	80,0%
francia	5,0%
orosz	3,3%
olasz	6,7%
spanyol	1,7%
ritka nyelvek	1,7%
kínai	1,7%
Ritkábban használt harmadik idegen nyelv	százalék
semmilyen	85,0%
orosz	1,7%
olasz	1,7%
spanyol	8,3%
kínai	1,7%
szlovák	1,7%
Ritkábban használt negyedik idegen nyelv	százalék
semmilyen	91,7%
spanyol	3,3%
holland	5,0%
Ritkábban használt ötödik idegen nyelv	százalék
semmilyen	93,3%
norvég	1,7%
lengyel	1,7%
ritka nyelvek	3,3%
Ritkábban használt hatodik idegen nyelv	százalék
semmilyen	98,3%
kínai	1,7%

Forrás: saját kutatás, 2019

A gyakrabban használt nyelvek sorrendje a következő: angol nyelv (91,7%), német nyelv (6,7%) és francia, olasz, orosz, ritka nyelvek (1,7%)

A 60 szervezet közül mindössze 6,7% nyilatkozott úgy, hogy nem használnak semmilyen idegen nyelvet. A megkérdezett szervezetek kicsivel kevesebb, mint felénél (46,7%) nem használnak gyakran egy második idegen nyelvet. Azoknál a szervezeteknél, ahol gyakran használnak második idegen nyelvet, azok százalékos megoszlása a következő: német nyelv (48,3%), orosz nyelv (1,7%), olasz nyelv (1,7%), ritka nyelvek (1,7%).

A szervezetek kicsivel több, mint felénél (53,3%) nem használnak ritkábban semmilyen idegen nyelvet. Azoknál a szervezeteknél, ahol használnak ritkábban idegen nyelvet, a ritkábban használt idegen nyelvek sorrendje a következő: angol, német, francia, orosz, olasz, szlovák, spanyol, ritka nyelvek, kínai, holland, norvég, lengyel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a szervezetek túlnyomó része az angol nyelvet használja gyakran. A ritkábban használt nyelvek között többféle nyelvet is említenek, például német, francia, olasz, ritka nyelvek. Ez arra utal, hogy az üzleti világban Magyarországon is jelen van az angol nyelv dominanciája a többi országhoz hasonlóan. Viszont az angol mellett kisebb százalékban megjelenik az igény egy második idegen nyelv ismerete iránt is a szervezetek részéről.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a friss diplomásokkal szemben támasztott követelmények között szerepel-e az idegennyelv-ismeret. A szervezetek 86,7%-nál igen, és csak 13,3%-nál nem.

A következő kérdéskör arra irányult, hogy milyen idegen nyelvek milyen fokú és milyen típusú ismeretét várják el a szervezetek a pályakezdő diplomásoktól.

A következő táblázat összefoglalóan szemlélteti az elvárt nyelvtudás fajtáját és szintjét nyelvenként.

6. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája

Elvárt nyelvtudás	százalék
angol általános középfok	61,7%
angol általános felsőfok	20,0%
angol szakmai középfok	25,0%
angol szakmai felsőfok	10,0%
német általános középfok	26,7%
német általános felsőfok	3,3%
német szakmai középfok	10,0%
francia általános középfok	5,0%
francia általános felsőfok	5,0%
francia szakmai középfok	3,4%
francia szakmai felsőfok	1,7%
spanyol általános középfok	1,7%
olasz szakmai középfok	1,7%
spanyol szakmai középfok	1,7%
holland szakmai középfok	1,7%
norvég szakmai középfok	1,7%
orosz szakmai felsőfok	1,7%

Forrás: saját kutatás, 2019

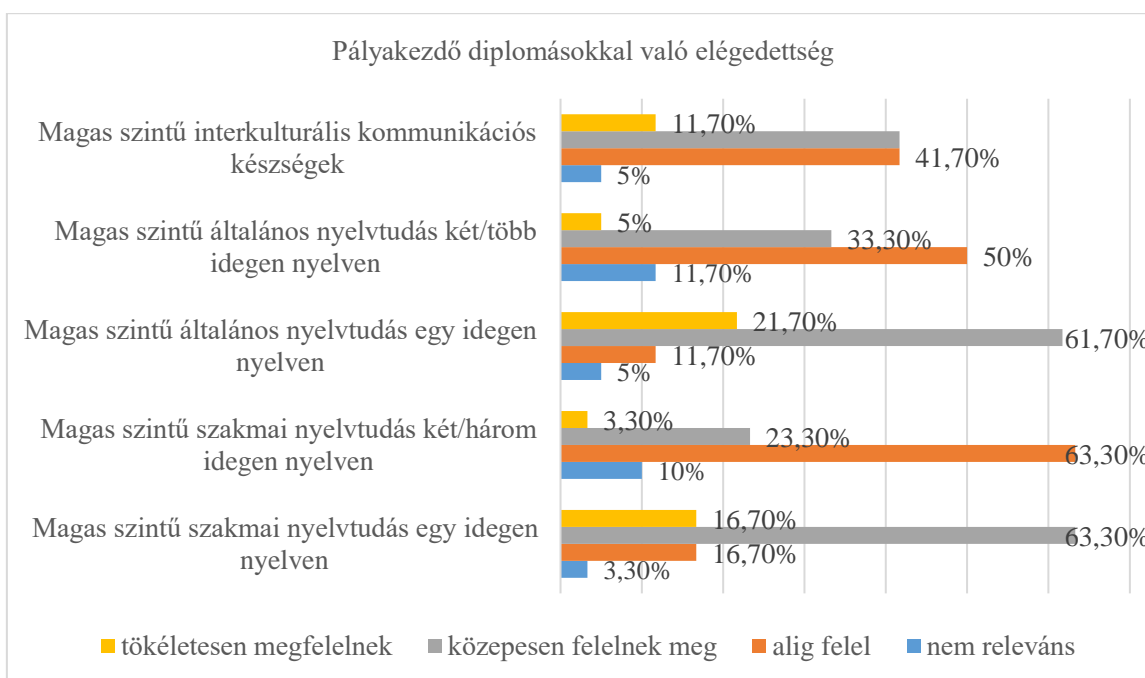
14 olyan szervezet van, amelyik két nyelvből is elvár általános középfokú nyelvtudást, 2 olyan szervezet van, amelyik három nyelvből vár el általános középfokú nyelvtudást és 1 olyan

szervezet volt, ahol 4 nyelvből is várnak általános középfokú nyelvtudást. 13 szervezet vár el általános felsőfokú nyelvtudást egy nyelvből, 2 olyan szervezet volt, amelyik két nyelvből vár el általános felsőfokú nyelvtudást és 2 olyan, amelyik 3 nyelvből is. 17 szervezet vár szakmai középfokú nyelvtudást, 7 olyan szervezet van, amelyik két nyelvből is elvár szakmai középfokú nyelvtudást, 2 szervezet három nyelvből, 1 szervezet pedig négy nyelvből vár el ilyen szintű nyelvtudást Szakmai felsőfokú nyelvtudást 6 szervezet vár egy nyelvből, 2 szervezet pedig két nyelvből vár el hasonló nyelvtudást.

13 olyan szervezet volt, amelyik két nyelvből vár el valamilyen szintű nyelvtudást, 3 olyan szervezet volt, amelyik három nyelvből vár el nyelvtudást és 2 olyan, amelyik háromnál is több nyelvből. Tehát a szervezetek többségénél (47-nél) elegendő egy idegen nyelv valamilyen szintű ismerete.

A szervezetek 78,3%-a várja el egy idegen nyelv ismeretét, míg 21,7%-uk több idegen nyelv ismeretét is elvárja a jelentkezőktől.

A kérdőív következő része arra vonatkozott, hogy a szervezetek mennyire vannak megelégedve a pályakezdő diplomásokkal a nyelvtudásukat és az interkulturális kommunikációs készségüket illetően. A válaszadók egy 3-as Likert-skálán jelölhették be válaszaikat (1= alig felelnek meg az elvárásoknak, 2= közepesen felelnek meg az elvárásoknak, 3= tökéletesen megfelelnek az elvárásoknak).



4. ábra: Szervezetek diplomás pályakezdőkkel való elégedettsége

Forrás: saját kutatás, 2019

Az első állítás a diplomás pályakezdők magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készségére vonatkozott egy szakmai idegen nyelven. A szervezetek szerint közepesen felelnek meg a pályakezdők ennek az elvárásnak.

A második állítás a diplomás pályakezdők magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készségére vonatkozott két (vagy három) szakmai idegen nyelven. A szervezetek többsége úgy ítéli meg, hogy ennek az elvárásnak alig felel meg a diplomás pályakezdők többsége.

A harmadik állítás arra vonatkozott, hogy a szervezetek megítélése szerint mennyire felelnek meg a diplomás pályakezdők annak az elvárásnak, hogy magas szintű általános nyelvtudással rendelkezzenek egy idegen nyelven. A szervezetek megítélése szerint közepesen felelnek meg ennek az elvárásnak a pályakezdő diplomások.

A negyedik megállapítás a pályakezdő diplomások magas szintű általános nyelvtudásával kapcsolatos elégedettségre vonatkozott két (vagy több) idegen nyelven. A szervezetek pontosan fele gondolta úgy, hogy alig felelnek meg ennek az elvárásnak a pályakezdő diplomások, és egy harmada a szervezeteknek ítélte meg úgy, hogy közepesen megfelelnek.

Az ötödik állítás a diplomás pályakezdők magas szintű interkulturális kommunikációs készségével való elégedettségre vonatkozott. A válaszok aránya ebben az esetben teljesen megegyezett az alig felelnek meg és a közepesen felelnek meg skála esetében. Mindkét esetben a szervezetek 41,7%-a ítélte meg úgy, hogy a pályakezdő diplomások szinte nem vagy csak közepesen felelnek meg ennek az elvárásnak. A szervezetek csak kis aránya gondolta úgy, hogy a diplomás pályakezdők magas szintű interkulturális kommunikációs készségekkel rendelkeznek. Ez arra utal, hogy az egyetemeknek a képzés során nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy fejlesszék a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáit, hiszen a szervezetek számára ez is egy nagyon fontos és elvárt kompetencia, amivel többnyire nincsenek megelégedve, vagy csak közepesen vannak megelégedve a diplomás pályakezdők esetében.

Összegezve ezeket az eredményeket megállapíthatjuk, hogy egyik készség esetében sem ítélte meg a szervezetek többsége úgy, hogy tökéletesen megfelelnek a pályakezdő diplomások az adott elvárásoknak. Az egy idegennyelv-tudás esetében többnyire közepesen felelnek meg a pályakezdő diplomások az elvárásoknak akár általános, akár szakmai nyelvtudásról van szó, viszont a két vagy több nyelvtudás esetén a diplomás pályakezdők többsége alig felel meg az elvárásoknak. Ezért az egyetemeknek lehetőséget kellene biztosítani két idegen nyelv elsajátítására is nem csak bizonyos szakok esetében, és kiemelt fontossággal kell kezelni a nyelvtanítás mellett az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztését is. Szervezeti

oldalról jelen vannak az ezen készségek iránti elvárások, ám a hallgatók zömében nem felelnek meg ezeknek az elvárásoknak, ami megnehezítheti az elhelyezkedésüket.

A kérdőív következő része azt vizsgálta meg, hogy a szervezetek a napi munkavégzés során mire használják az idegen nyelvet. Itt a cél annak kiderítése volt, milyen arányban várják el az írásbeli és a szóbeli kommunikációs kompetenciákat a diplomás pályakezdőktől. Ez segítséget nyújt az egyetemeknek olyan tananyagok összeállításában, melyekben a munkáltatók által elvárt kompetenciákra helyeződik a hangsúly.

A kérdőívben felsorolt vállalati tevékenységek esetében a kitöltőknek egy három fokozatú Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy mennyire szükséges az idegennyelv-tudás az adott tevékenységhez a szervezeteken belül: (1= nem szükséges, 2= hasznos, 3= elengedhetetlen)

A következő táblázat összefoglalóan mutatja be a tevékenységeket és az elvégzésükhöz szükséges elvárt nyelvtudást.

7. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás

	Munkafeladatok	Mennyire szükséges a nyelvtudás		
		nem szükséges	hasznos	elengedhetetlen
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	10,0%	40,0%	50,0%
2.	Tréningek, továbbképzések	28,3%	36,7%	35,0%
3.	Pályázatokban és nemzetközi projekteken való részvétel	8,3%	41,7%	48,3%
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	5,0%	20,0%	75,0%
5.	Telefonálás	11,7%	26,7%	61,7%
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	16,7%	36,7%	46,7%
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	15,0%	21,7%	63,3%
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	8,3%	28,3%	63,3%

Forrás: saját kutatás, 2019

A táblázatból kitűnik, hogy a nyelvtudásra legkevésbé a tréningek és a továbbképzések során van szükség, mert amennyiben tréningek és továbbképzések vannak, azok minden bizonnyal többnyire magyar nyelven zajlanak. Vannak olyan szervezetek, ahol kevésbé szükséges a nyelvtudás ahhoz, hogy prezentációkat, előadásokat tartsanak a dolgozók idegen nyelven és a hivatalos üzleti levelek és beszámolók írásához sem szükséges akkora mértékben a nyelvtudás. A prezentációk többségét is valószínűleg magyar nyelven tartják, és az írásbeli kommunikációhoz is elegendő a magyar nyelv ismerete. A tréningek, továbbképzések

tevékenységen kívül, az összes többi tevékenységnél a szervezetek a legmagasabb arányban azt jelölték meg, hogy elengedhetetlen a nyelvtudás. Ez arra utal, hogy szinte valamennyi vállalati tevékenységhez ma már magas szintű nyelvtudásra van szükség. Érthető módon, leginkább szükséges a nyelvtudás a kapcsolattartáshoz a külföldi kollégákkal és partnerekkel, hiszen magyar nyelven nem tudunk velük kommunikálni. A kiküldetések és a külföldi munkavégzés során is kénytelenek vagyunk idegen nyelvet használni, ami lehet akár a helyi nyelv vagy egy másik közös, mindkét fél számára ismert idegen nyelv. Sok esetben a hivatalos írásbeli kommunikáció is idegen nyelven zajlik a külföldi kollégákkal és partnerekkel.

Összegezve az állapítható meg a fenti adatokból, hogy a szervezetek legtöbb tevékenységéhez szükséges az idegennyelv-tudás a külföldi partnerek, piacok és kollégák miatt, kisebb arányban vannak azonban olyan tevékenységek, amelyekhez elegendő a magyar nyelv ismerete.

4.1.1. A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti tevékenység jellege szerint

A disszertáció következő része ismerteti, milyen eltérések és hasonlóságok figyelhetők meg a szervezetek között az egyes tevékenységekhez szükséges elvárt nyelvtudás terén. Az eredmények alapján lehet megadni a választ arra, hogy van-e olyan tényező (méret, tevékenység, stb.), ami befolyásolja a szervezetek elvárásait. Ezután következnek a javaslatok, amelyeket a szervezetek tettek arra vonatkozóan, hogy mit kellene ahhoz tenni, hogy az egyetemi képzés jobban összhangban legyen a szervezetek elvárásaival a diplomás pályakezdők idegen nyelvi és interkulturális kommunikációs felkészültségével kapcsolatban.

Az alábbi részben az eredményeket a vállalati tevékenység jellege szerinti bontásban elemezzük azzal a céllal, hogy következtetéseket lehessen levonni arra vonatkozóan, hogy a szolgáltató és a termelő szektorban azonosak-e az elvárások. Az alábbiakban tehát a termelő és a szolgáltató szervezetek eredményeinek összevetése következik.

8. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek termelő és szolgáltató szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

	Termelő szervezetek	Szolgáltató szervezetek
Gyakran használt első idegen nyelv	százalék	százalék
angol	94,7%	90,2%
francia	5,3%	n.a.
semmilyen	0%	9,8%
Gyakran használt második idegen nyelv	százalék	százalék
német	52,6%	46,3%
orosz	5,3%	n.a.
semmilyen	42,1%	48,8%
olasz	n.a.	2,4%
ritka nyelvek	n.a.	2,4%
Ritkán használt idegen nyelvek	százalék	százalék
semmilyen	57,9%	51,2%
francia	15,8%	24,4%
angol	5,3%	n.a.
német	5,3%	21,9%
orosz	5,3%	14,6%
olasz	5,3%	7,3%
szlovák	5,3%	2,4%
spanyol	n.a.	12,1%
holland	n.a.	7,3%
ritka nyelvek	n.a.	7,3%
kínai	n.a.	4,9%

Forrás: saját kutatás, 2019

Mindegyik termelő szervezetnél használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, míg a szolgáltató szervezetek 90%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran. A gyakran használt idegen nyelv nagyon magas arányban az angol nyelv. A szolgáltató szervezetek magasabb százalékánál (48,8%) nem használnak gyakran második idegen nyelvet, a termelő szervezetek esetében ez az arány alacsonyabb (42,1%). A szolgáltató szervezetek szinte felénél (51,2%) nem használnak idegen nyelveket ritkán, a termelő szervezeteknél ez az arány magasabb (57,9%). A termelő szervezetek 94,7%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a szolgáltató szervezetek 82,9%-nál jelentkezik ez az elvárás.

A megkérdezett termelő szervezetek több mint felénél (57,9%) nem használnak ritkábban semmilyen idegen nyelvet. A szolgáltató szervezetek alig több mint felénél (51,2%) nem használnak ritkán további idegen nyelveket.

A termelő szervezetek 94,7%-nál elvárt követelmény a nyelvtudás, és csak 5,3%-nál nem.

A szolgáltató szervezetek 82,9%-nál elvárt követelmény a nyelvtudás, és 17,1%-nál nem.

Az eredményekből az következik, hogy a megkérdezett szervezetek a vállalati tevékenység jellegétől függetlenül nagyon magas arányban használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran.

Minden esetben ez a nyelv az angol nyelv. De az angol nyelven kívül igény van további nyelvek ismeretére is: a szervezetek kicsivel kevesebb mint fele minimum egy másik idegen nyelvet is elvár. A szolgáltató szervezetek többféle idegen nyelvet használnak ritkábban, mint a termelő szervezetek, valószínűleg azért, mert több országgal vannak kapcsolatban tevékenységeik során. Viszont a termelő szervezetek nagyobb arányban várják el a nyelvtudást a jelentkezőktől, mint a szolgáltató szervezetek.

A következő táblázat összefoglalóan felsorolja az elvárt nyelvtudás fajtáját és szintjét nyelvenként a termelő és a szolgáltató szervezeteknél.

9. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája a termelő és a szolgáltató szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

	Termelő szervezetek	Szolgáltató szervezetek
Elvárt nyelvtudás	százalék	százalék
angol általános középfok	79,0%	56%
angol általános felsőfok	15,8%	21,9%
angol szakmai középfok	36,8%	19,5%
angol szakmai felsőfok	10,5%	9,7%
német általános középfok	47,5%	26,8%
német általános felsőfok	5,3%	2,4%
német szakmai középfok	15,8%	7,3%
francia általános középfok	10,6%	2,4%
francia általános felsőfok	5,3%	4,9%
francia szakmai középfok	5,3%	2,4%
olasz szakmai középfok	5,3%	n.a.
spanyol szakmai középfok	5,3%	n.a.
holland szakmai középfok	5,3%	n.a.
norvég szakmai középfok	5,3%	n.a.
orosz szakmai felsőfok	5,3%	n.a.
francia szakmai felsőfok	n.a.	2,4%
spanyol általános középfok	n.a.	2,4%

Forrás: saját kutatás, 2019

A fenti táblázatból kitűnik, hogy a termelő szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a szolgáltató szervezetek. Az angol nyelv esetében a szakmai nyelvtudást a termelő szervezetek magasabb aránya várja el, míg az általános magas szintű nyelvtudást angol nyelvből inkább a szolgáltató szervezetek várják el. Szintén a termelő szervezetek várják el magasabb arányban a további nyelvek ismeretét, ami többnyire szakmai nyelvtudás kell, hogy legyen, minimum középfokú szinten.

A szolgáltató szervezetek nagyobb arányban várják el több idegen nyelv ismeretét, mint a termelő szervezetek. A termelő szervezetek 78,3%-nál elegendő egy idegen nyelv ismerete, míg 21,7%-uk elvárja több idegen nyelv ismeretét. A szolgáltató szervezetek 70,7%-nál elegendő egy idegen nyelv ismerete, és 29,3%-uk várja el több idegen nyelv ismeretét. A szolgáltató szervezetek gyakrabban használnak többféle idegen nyelvet a tevékenységeikhez, mert több országgal lehetnek kapcsolatban. Ez lehet az anyacéggel való kapcsolattartás, az ügyfelekkel való kapcsolattartás, és más partner szervezetekkel való kapcsolattartás. A termelő szervezetek összeköttetésben lehetnek az anyacéggel, külföldi piacokkal és beszállítókkal.

A következő táblázat összefoglalóan sorolja fel a vállalati tevékenységeket és az elvégzésükhöz szükséges elvárt nyelvtudást a termelő és a szolgáltató szervezetek esetében.

10. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás szolgáltató szervezeteknél

Mennyire szükséges a nyelvtudás							
	Munkafeladatok	nem szükséges		hasznos		elengedhetetlen	
		Termelő	Szolgáltató	Termelő	Szolgáltató	Termelő	Szolgáltató
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	0%	14,6%	52,6%	34,2%	47,4%	51,2%
2.	Tréningek, továbbképzések	21,1%	31,7%	52,6%	29,3%	26,3%	39%
3.	Pályázatokban és nemzetközi projektekben való részvétel	10,6%	9,8%	36,8%	43,9%	52,6%	46,3%
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	5,3%	4,9%	15,8%	21,9%	78,9%	73,2%
5.	Telefonálás	10,5%	12,2%	31,6%	24,4%	57,9%	63,4%
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	10,5%	19,5%	36,8%	36,6%	52,6%	43,9%
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	5,3%	19,5%	26,3%	19,5%	68,4%	61%
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	5,3%	9,8%	21,1%	31,7%	73,7%	58,5%

Forrás: saját kutatás, 2019

A táblázatból látható, hogy számos tevékenységnél jelentős eltérések vannak annak függvényében, hogy az adott tevékenység mennyire jellemző a termelő illetve a szolgáltató szektorra. A tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel esetén a szolgáltató szervezeteknél van inkább szükség nyelvtudásra. A tréningek és továbbképzések esetén összességében a

szolgáltató szervezeteknél szükséges a nyelvtudás. Pályázatokban és nemzetközi projektekben való részvétel esetén mindkét szektorban hasonló arányban szükséges a nyelvtudás. A külföldi kollégákkal, partnerekkel való kapcsolattartásnál inkább a termelő szervezeteknél fontos a nyelvtudás. A telefonáláshoz mindkét szektorban szinte hasonló arányban szükséges a nyelvismeret. Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven nagyobb arányban jellemző a termelő szervezetekre. Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása idegennyelven - azaz az írásbeli kommunikáció - inkább jellemző a termelő szervezetekre. Kiküldetések, külföldi munkavégzés gyakrabban fordul elő a termelő szervezetek esetében, így azoknál nagyobb igény van a nyelvtudásra ezekhez a tevékenységekhez.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a vállalati tevékenység jellegétől függetlenül igen fontos a nyelvtudás. A termelő és szolgáltató szervezetek rendkívül magas arányban várják el az angol nyelv ismeretét, viszont a nyelvek sokszínűsége tekintetében a termelő szervezeteknél többféle nyelv ismerete is előnyös és szükséges. Az egyes vállalati tevékenységeken belül különbségek mutatkoznak az elvárt nyelvtudás terén annak függvényében, hogy az adott tevékenység mennyire jellemző a termelő illetve a szolgáltató tevékenységű szervezetekre.

4.1.2. A szervezeti kutatás eredményei a szervezet által kiszolgált piac szerint

Az alábbiakban a szervezetek által kiszolgált piac szerinti csoportosítás alapján elemezzük az eredményeket. Két csoportot vizsgáltunk: az egyik csak a hazai piacot ellátó szervezetek, a másik pedig nem csak hazai piacot ellátó szervezetek. Az első csoport a nemzeti piac elnevezést, az utóbbi pedig a globális piac elnevezést kapta.

11. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek nemzeti piaccal és globális piaccal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

	Nemzeti piac	Globális piac
Gyakran használt első idegen nyelv	százalék	százalék
angol	87,9%	96,3%
francia	n.a.	3,7%
semmilyen	12,1%	0%
német	n.a.	55,6%
Ritkán használt idegen nyelv	százalék	százalék
semmilyen	48,5%	59,3%
francia	18,2%	25,9%
angol	n.a.	3,7%
német	24,2%	7,4%
orosz	6%	7,4%
olasz	6%	11,1%
szlovák	3%	n.a.
spanyol	6,1%	14,8%
holland	3%	11,1%
ritka nyelvek	9,1%	n.a.
kínai	6%	3,7%
norvég	n.a.	3,7%
lengyel	n.a.	3,7%

Forrás: saját kutatás, 2019

Mindegyik globális piaccal rendelkező szervezeteknél használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, míg a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 87,9%-nál használnak gyakran legalább egy idegen nyelvet. A gyakran használt idegen nyelv nagyon magas arányban az angol nyelv. A globális piaccal rendelkező szervezetek közel két harmadánál (59,3%) nem használnak idegen nyelveket ritkán, a nemzeti piaccal rendelkező szervezeteknél ez az arány alacsonyabb (48,5%). A globális piaccal rendelkező szervezetek 96,3%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 78,8%-nál jelentkezik ez az elvárás.

A nemzeti piacot kiszolgáló szervezetek 12,1%-a nyilatkozott úgy, hogy nem használnak gyakran idegen nyelvet. A maradék 87,9%, ahol használnak idegen nyelvet, elsősorban az angol nyelvet használja gyakran. A globális piacot kiszolgáló szervezetek mindegyikénél gyakran használnak legalább egy idegen nyelvet, ami többnyire az angol. Ezen kívül nagyon magas arányban használják még a német nyelvet is, illetve kisebb arányban a francia nyelvet. Az, hogy nincsenek jelentős különbségek a piac jellege szerinti bontásban, meglepő, hiszen a globális piaccal való kapcsolattartáshoz inkább szükség lenne a nyelvtudásra. A globális piaccal rendelkező szervezetek esetében azt figyelhetjük meg, hogy ott teljes mértékben használnak minimum egy idegen nyelvet gyakran, amely az angol, de ezen kívül a szervezetek felénél fontos elvárás a német nyelv használata is.

A nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 48,5%-a, míg a globális piaccal rendelkező szervezetek 59,3%-a nem használ ritkán idegen nyelveket. Azok a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek, amelyek használnak további idegen nyelveket, kevesebb nyelvet használnak és kisebb arányban, mint a globális piaccal rendelkező szervezetek.

A nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 78,8%-nál elvárt követelmény a nyelvtudás, és 21,2%-nál nem, míg a globális piaccal rendelkező szervezetek 96,3%-nál jelentkezik ez a követelmény, és mindössze 3,7%-nál nem. Ezek az adatok arra utalnak, hogy nem feltétlenül a piac jellege befolyásolja manapság már a nyelvtudás iránti elvárást az alkalmazottakkal szemben, hiszen abban az esetben is, ha a szervezet beföldi piacot szolgál ki, nagy igény van a nyelvtudás iránt.

A következő táblázat összefoglalóan szemlélteti az elvárt nyelvtudás fajtáját és szintjét nyelvenként a globális és nemzeti piaccal rendelkező szervezeteknél.

12. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája a globális és nemzeti piaccal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

	Globális piac	Nemzeti piac
Elvárt nyelvtudás	százalék	százalék
angol általános középfok	88,9%	39,4%
angol általános felsőfok	22,2%	18,2%
angol szakmai középfok	37%	15,2%
angol szakmai felsőfok	11,1%	9,1%
német általános középfok	37%	18,2%
német általános felsőfok	7,4%	n.a.
német szakmai középfok	11,1%	9,1%
francia általános középfok	11,1%	n.a.
francia általános felsőfok	11,1%	n.a.
francia szakmai középfok	7,4%	n.a.
francia szakmai felsőfok	3,7%	n.a.
olasz szakmai középfok	3,7%	n.a.
spanyol általános középfok	3,7%	n.a.
spanyol szakmai középfok	3,7%	n.a.
holland szakmai középfok	3,7%	n.a.
norvég szakmai középfok	3,7%	n.a.
orosz szakmai felsőfok	n.a.	3%

Forrás: saját kutatás, 2019

A fenti táblázatból kiderül, hogy a globális piaccal rendelkező szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek. A nemzeti piaccal rendelkező szervezetek jelentős részénél elegendő az angol nyelv ismerete. Ezek a szervezetek elsősorban az általános angol nyelv középszintű ismeretét várják el a

legnagyobb arányban. Kisebb százalékuk várja el az angol nyelv magasabb szintű ismeretét és szakmai középszintű nyelvtudást. Az angol nyelven kívül nem magas arányban várják még el a német nyelv ismeretét, és jelentéktelen arányban az orosz nyelv ismeretét. Mindez azt mutatja, hogy a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek esetében is fontos követelmény a nyelvtudás, de elegendő többnyire az angol nyelv általános, középfokú ismerete. Ezzel szemben a globális piaccal rendelkező szervezetek esetében angol nyelvből magasabb arányban várják el a magasabb szintű nyelvtudást és a szaknyelv ismeretét is. A német nyelvtudást illetően is magasabbak az elvárások. Ezen túl, a globális piacot kiszolgáló szervezeteknél további nyelvek ismerete iránt is megjelenik az igény, igaz, kisebb arányban, és túlnyomóan szakmai középfokú nyelvtudásra van igény. A globális piaccal rendelkező szervezetek esetében a magasabb elvárások a kiszolgált piac jellegéből is következnek, hiszen a globális piaccal való kapcsolattartáshoz elengedhetetlen a nyelvtudás.

A globális piacot ellátó szervezetek sokkal nagyobb arányban várják el két idegen nyelv ismeretét. 51,9%-nál elegendő egy idegen nyelv ismerete, viszont 48,1%-uk elvárja több idegen nyelv ismeretét. A nemzeti piacot ellátó szervezetek esetében az arányok a következők: 88%-uk egy idegen nyelv ismeretét várja el, míg 12%-uk több idegen nyelv ismeretét.

A következő táblázat összefoglalóan mutatja be a vállalati tevékenységeket és az elvégzésükhöz szükséges elvárt nyelvtudást a globális és nemzeti piaccal rendelkező szervezetek esetében.

13. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás globális és nemzeti piaccal rendelkező szervezeteknél

		Mennyire szükséges a nyelvtudás					
Munkafeladatok		nem szükséges		hasznos		elengedhetetlen	
		Nemzeti piac	Globális piac	Nemzeti piac	Globális piac	Nemzeti piac	Globális piac
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	12,1%	7,4%	51,5%	25,9%	36,4%	66,7%
2.	Tréningek, továbbképzések	45,5%	7,4%	30,3%	44,4%	24,2%	48,1%
3.	Pályázatokban és nemzetközi projektekben való részvétel	9,1%	11,1%	48,5%	33,3%	42,4%	55,6%
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	9,1%	0%	24,2%	14,8%	66,7%	85,2%
5.	Telefonálás	18,2%	3,7%	27,3%	25,9%	54,5%	70,4%
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	24,2%	7,4%	30,3%	44,4%	45,5%	48,1%
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	21,2%	7,4%	18,2%	25,9%	60,6%	66,7%
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	12,1%	3,7%	39,4%	14,8%	48,5%	81,5%

Forrás: saját kutatás, 2019

A táblázat adatai jól mutatják, hogy a globális piaccal rendelkező szervezetek valamennyi tevékenységéhez nagymértékben szükséges a nyelvtudás; az arányok minden esetben meghaladják a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek adatait. Különösen magas a nyelvtudás iránti elvárás a kiküldetések és külföldi munkavégzés esetén, csakúgy, mint a külföldi kollégákkal és partnerekkel való kapcsolattartás során. Ez utóbbi tevékenység kifejezetten a globális piaccal rendelkező szervezetekre vonatkozhat leginkább. A nemzeti piaccal rendelkező szervezetek többsége hasznosnak tartja a nyelvtudást, mivel az a tárgyalásokon és értekezleteken való hatékony részvétel egyik fontos feltétele. Ez az eredmény megerősíti azt, hogy az ilyen típusú szervezeteknél is szinte valamennyi tevékenységhez szükség van bizonyos szintű nyelvtudásra, így ezek a szervezetek is előnyben részesítik a nyelvtudással rendelkező pályázókat. A globális piaccal rendelkező szervezetek esetében a szakmai prezentációk tartása idegen nyelven, valamint az idegen nyelven zajló tréningek és továbbképzések tevékenységeihez viszont – véleményük szerint - a legkevésbé elengedhetetlen a nyelvtudás.

4.1.3. A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti központ elhelyezkedése szerint

A következőkben a központ elhelyezkedése szerinti csoportosítás alapján kerül sor az eredmények elemzésére. Két csoportot vizsgáltunk: az egyik csoportba tartoznak azok a szervezetek, amelyeknek a központja belföldön van, a másik csoportba pedig azok a szervezetek, amelyeknek a központja külföldön található.

14. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek belföldi központtal és külföldi központtal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

	Belföldi központ	Külföldi központ
Gyakran használt első idegen nyelv	százalék	százalék
angol	89,3%	93,8%
francia	n.a.	3,1%
semmilyen	10,7%	3,1%
német	50%	46,9%
orosz	3,6%	n.a.
olasz	3,6%	n.a.
ritka nyelvek	3,6%	n.a.
Ritkán használt idegen nyelv	százalék	százalék
semmilyen	50%	56,3%
francia	14,3%	25,1%
angol	3,6%	3,1%
német	14,3%	18,8%
orosz	10,7%	9,3%
olasz	3,6%	9,4%
szlovák	3,6%	n.a.
spanyol	7,2%	15,6%
holland	3,6%	9,4%
ritka nyelvek	10,7%	n.a.
kínai	3,6%	3,1%
norvég	n.a.	3,1%
lengyel	n.a.	3,1%

Forrás: saját kutatás, 2019

A külföldi központtal rendelkező szervezetek 96,9%-nál nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, míg a belföldi központtal rendelkező szervezetek 89,3%-nál használnak gyakran legalább egy idegen nyelvet. A gyakran használt idegen nyelv nagyon magas arányban az angol nyelv, viszont a belföldi központtal rendelkező szervezetek jelentős arányban használnak német nyelvet is. Az ilyen típusú szervezeteknél kisebb arányban jellemző további idegen nyelvek használata. A külföldi központtal rendelkező szervezeteknél az angol és német nyelv használatán kívül még a francia nyelv használata is jellemző kisebb mértékben. A külföldi központtal rendelkező szervezetek több, mint felénél (56,3%) nem használnak idegen nyelveket ritkán, a belföldi központtal rendelkező szervezeteknél ez az arány egy kicsit alacsonyabb

(50%). A külföldi központtal rendelkező szervezetek 96,9%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a belföldi központtal rendelkező szervezetek 75%-nál jelentkezik ez az elvárás.

A belföldi központtal rendelkező szervezetek 89,3%-a használ gyakran legalább egy idegen nyelvet, ami az angol, és 10,7%-a nem használ gyakran idegen nyelvet.

A külföldi központtal rendelkező szervezetek 96,9%-a használ gyakran legalább egy idegen nyelvet, és 3,1%-a nem használ gyakran idegen nyelvet.

A belföldi központtal rendelkező szervezetek pontosan fele (50%) nem használ ritkábban semmilyen további idegen nyelvet. Amennyiben használ, a nyelvek sokszínűsége tekintetében hasonló a helyzet a külföldi központtal rendelkező szervezetekhez. Mindkét típusú szervezetnél további tíz féle nyelvet használnak ritkábban.

A külföldi központtal rendelkező szervezetek több, mint fele (56,3 %) nem használ ritkábban semmilyen további idegen nyelvet, ám ha igen, akkor nagyon változatos a használt nyelvek sora.

A következő táblázat összefoglalóan sorolja fel az elvárt nyelvtudás fajtáját és szintjét nyelvenként a külföldi és belföldi központtal rendelkező szervezeteknél.

15. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája külföldi és belföldi központtal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)

Elvárt nyelvtudás	Külföldi központ százalék	Belföldi központ százalék
angol általános középfok	75%	46,4%
angol általános felsőfok	18,8%	21,4%
angol szakmai középfok	34,4%	14,3%
angol szakmai felsőfok	6,3%	14,3%
német általános középfok	31,1%	21,4%
német általános felsőfok	6,3%	n.a.
német szakmai középfok	9,4%	10,7%
francia általános középfok	9,4%	n.a.
francia általános felsőfok	9,4%	n.a.
francia szakmai középfok	3,1%	3,6%
francia szakmai felsőfok	n.a.	3,6%
spanyol általános középfok	3,1%	n.a.
spanyol szakmai középfok	3,1%	n.a.
olasz szakmai középfok	3,1%	n.a.
holland szakmai középfok	3,1%	n.a.
norvég szakmai középfok	3,1%	n.a.
orosz szakmai felsőfok	n.a.	3,6%

Forrás: saját kutatás, 2019

A fenti táblázatból az látszik, hogy a külföldi központtal rendelkező szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a belföldi központtal rendelkező szervezetek. Mindkét szervezet típus esetében az elvárások az angol nyelvtudás iránt a legmagasabbak. Az elvárások a szakmai és az általános középfokú nyelvtudás iránt az angol nyelv esetében magasabbak a külföldi központtal rendelkező szervezetek esetében, viszont a felsőfokú szakmai és általános nyelvtudás iránt magasabb az igény a belföldi központtal rendelkező szervezeteknél. A belföldi központtal rendelkező szervezetek német nyelvből egy középfokú nyelvtudást várnak el, míg a külföldi központtal rendelkező szervezetek esetében a magas szintű német nyelvtudás iránti elvárás is jelen van. A belföldi központtal rendelkező szervezetek a német és az angol nyelven kívül még két további nyelv ismeretét várják el, amelyek a francia és az orosz. A külföldi központtal rendelkező szervezetek francia nyelvtudást várnak, viszont orosz nem. Ám az ilyen típusú szervezetekre jellemző még a további nyelvek iránti elvárás jelenléte, amelyek a spanyol, olasz, holland és norvég nyelvek.

A külföldi központtal rendelkező szervezetek sokkal nagyobb arányban várják el két idegen nyelv ismeretét: 62,5%-uk várja el egy idegen nyelv ismeretét, míg 37,5%-uk várja el több idegen nyelv ismeretét. A belföldi központtal rendelkező szervezetek esetében az arányok: 78,6% várja el egy idegen nyelv ismeretét, míg 21,4% várja el több idegen nyelv ismeretét.

A következő táblázat összefoglalóan szemlélteti a vállalati tevékenységeket és a szükséges elvárt nyelvtudást a külföldi és belföldi központtal rendelkező szervezetek esetében.

16. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás a külföldi és belföldi központtal rendelkező szervezeteknél

		Mennyire szükséges a nyelvtudás					
	Munkafeladatok	nem szükséges		hasznos		elengedhetetlen	
		Külföldi központ	Belföldi központ	Külföldi központ	Belföldi központ	Külföldi központ	Belföldi központ
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	6,3%	14,3%	31,3%	50%	62,5%	35,7%
2.	Tréningek, továbbképzések	15,6%	42,9%	40,6%	32,1%	43,8%	25%
3.	Pályázatokban és nemzetközi projekteken való részvétel	9,4%	10,7%	37,5%	46,4%	53,1%	42,9%
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	0%	10,7%	15,6%	25%	84,4%	64,3%
5.	Telefonálás	6,3%	17,9%	21,9%	32,1%	71,9%	50%
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	15,6%	17,9%	37,5%	35,7%	46,9%	46,4%
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	9,4%	21,4%	18,8%	25%	71,9%	53,6%
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	3,1%	14,3%	25%	32,1%	71,9%	53,6%

Forrás: saját kutatás, 2019

Az adatokból kitűnik, hogy a külföldi központtal rendelkező szervezeteknél valamennyi vállalati tevékenységhez szükség van nyelvtudásra, ami nagyobb arányban van jelen, mint a belföldi központtal rendelkező szervezeteknél. Az idegen nyelven tartott szakmai prezentációk, előadások esetén a nyelvtudás iránti igény szinte azonos százalékban van jelen a külföldi és a belföldi piaccal rendelkező szervezetek esetében. Ha a központ Magyarországon van, a legkevésbé a tréningekhez és továbbképzésekhez kell a nyelvtudás. Az előfordulhat ezeknél a szervezeteknél is, hogy nem magyar anyanyelvű kollégákkal kell együtt dolgozni, és ebben az esetben szükséges a nyelvtudás. Ha a központ külföldön található, az adatok szerint a szervezetek napi tevékenységük során nagymértékben használnak idegen nyelvet, hiszen már csak a központtal való kapcsolattartáshoz is szükséges a nyelvtudás. Nagyon sok esetben az adott szervezetnek Magyarországon kívül más országokban is vannak telephelyei, amelyek között a kommunikáció szintén idegen nyelven zajlik.

4.1.4. A szervezeti kutatás eredményei a szervezeti méret szerint

Ebben az alfejezetben az eredmények elemzését a szervezeti méret szerinti csoportosítás alapján végezzük el. Három csoport kialakítására került sor: az első csoportba azok a szervezetek kerültek, amelyeknek a dolgozói létszáma 50 fő alatt van: ezek a kisvállalatok. A második csoportba kerültek azok a szervezetek, amelyeknek a dolgozói létszáma 50-250 fő között van: ezek a középvállalatok. A harmadik csoportba kerültek azok a szervezetek, amelyeknek a dolgozói létszáma 250 fő fölött van: ezek a nagyvállalatok. Minden esetben csak a magyarországi dolgozói létszámot vettük számításba.

17. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek kisvállalatoknál, középvállalatoknál és nagyvállalatoknál (n.a. = nincs adat)

	Kisvállalatok	Középvállalatok	Nagyvállalatok
Gyakran használt első idegen nyelv	százalék	százalék	százalék
angol	83,3%	91,3%	96%
francia	n.a.	n.a.	4%
semmilyen	16,7%	8,7%	0%
német	16,7%	47,8%	64%
orosz	n.a.	4,3%	n.a.
olasz	8,3%	n.a.	n.a.
ritka nyelvek	8,3%	n.a.	n.a.
Ritkán használt idegen nyelv	százalék	százalék	százalék
semmilyen	50%	69,6%	40%
francia	8,3%	13%	36%
angol	8,3%	n.a.	4%
német	25%	8,7%	20%
orosz	n.a.	8,6%	20%
olasz	8,3%	4,3%	12%
szlovák	n.a.	n.a.	4%
spanyol	n.a.	8,6%	20%
holland	n.a.	4,3%	12%
ritka nyelvek	n.a.	8,7%	4%
kínai	n.a.	4,3%	8%
norvég	n.a.	n.a.	4%
lengyel	n.a.	n.a.	4%

Forrás: saját kutatás, 2019

A kisvállalatok 83,3%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, a középvállalatok 91,3%-nál, míg a nagyvállalatok 100%-nál használnak gyakran legalább egy idegen nyelvet. A gyakran használt idegen nyelv nagyon magas arányban az angol nyelv. Az angolon kívül még a német nyelvet használják minden szervezetnél mérettől függően egyre nagyobb arányban. A kisvállalatok kisebb arányban ugyan, de használnak még további idegen nyelvet is: olaszt és

ritka nyelveket. Egyedül a nagyvállalatoknál használnak még az angolon és a németen kívül francia nyelvet is gyakran. A kisvállalatok pontosan felénél (50%) nem használnak idegen nyelveket ritkán, a középvállalatoknál ez az arány magasabb (69,6%), míg a nagyvállalatok esetében 40%. A kisvállalatok 75%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a középvállalatok 82,6%-nál jelentkezik ez az elvárás, ám ennél jóval nagyobb az arány (96%) a nagyvállalatok esetében.

A kisvállalatok 83,3%-a használ gyakran legalább egy idegen nyelvet, és 16,7% nem használ gyakran idegen nyelvet. A középvállalatok 91,3%-a használ gyakran legalább egy idegen nyelvet, és 8,7% nem használ gyakran idegen nyelvet. Ezzel szemben az összes nagyvállalat használ gyakran legalább egy idegen nyelvet. Tehát megállapíthatjuk, hogy a vállalati méret növekedésével csökken azon szervezetek aránya, ahol nem használnak idegen nyelveket.

A kisvállalatok pontosan fele (50%) nem használ semmilyen idegen nyelvet ritkán, míg a középvállalatok nagyobb része (69,6%) nem használ semmilyen idegen nyelvet ritkán.

A nagyvállalatok kevesebb mint fele (40%) nem használ semmilyen idegen nyelvet ritkán.

Ha megvizsgáljuk a ritkán használt idegen nyelvek összetételét, akkor azt látjuk, hogy a vállalati méret növekedésével arányosan nő a ritkán használt nyelvek sokszínűsége: a kisvállalatok francia, angol, német és olasz nyelvet használnak ritkán. A középvállalatok ezeken kívül még további öt nyelvet is használnak. A nagyvállalatok nagyon sokféle idegen nyelvet használnak az angolon és a németen kívül, leginkább franciát, orosz, olasz, spanyol és hollandot. A további öt nyelv aránya jelentéktelenebb, de megállapítható, hogy a nagyvállalatoknál használt idegen nyelvek skálája itt a legsokszínűbb.

A kisvállalatok 75%-nál szerepel a friss diplomásokkal szemben támasztott követelmények között az idegennyelv-ismeret, és 25%-uknál nem. Ez az arány a középvállalatok esetében 82,6%, illetve 17,4%, míg a nagyvállalatok 96%-ánál van jelen ez az elvárás, és 4%-ánál nem. Ebből az látszik, hogy a szervezetek a vállalati méret növekedésével arányosan egyre nagyobb százalékban várják el a nyelvtudást a pályázóktól.

A következő táblázat összefoglalóan nyelvenként sorolja fel az elvárt nyelvtudás fajtáját és szintjét a kis-, közép-, és nagyvállalatoknál.

18. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája kis-, közép- és nagyvállalatoknál

(n.a. = nincs adat)

	Nagyvállalat	Középvállalat	Kisvállalat
Elvárt nyelvtudás	százalék	százalék	százalék
angol általános középfok	76%	56,5%	41,7%
angol általános felsőfok	16%	21,7%	25%
angol szakmai középfok	28%	30,4%	8,3%
angol szakmai felsőfok	4%	17,4%	8,3%
német általános középfok	40%	26,1%	n.a.
német általános felsőfok	8%	n.a.	n.a.
német szakmai középfok	12%	8,7%	8, %
francia általános középfok	12%	n.a.	n.a.
francia általános felsőfok	12%	n.a.	n.a.
francia szakmai középfok	4%	4,3%	n.a.
francia szakmai felsőfok	n.a.	4,3%	n.a.
spanyol általános középfok	4%	n.a.	n.a.
olasz szakmai középfok	4%	n.a.	n.a.
spanyol szakmai középfok	4%	n.a.	n.a.
holland szakmai középfok	4%	n.a.	n.a.
norvég szakmai középfok	4%	n.a.	n.a.
orosz szakmai felsőfok	n.a.	4,3%	n.a.

Forrás: saját kutatás, 2019

A táblázatból látható, hogy a vállalati méret növekedésével egyre több fajta nyelv egyre magasabb szintű ismeretét várják el a szervezetek. Vállalati mérettől függetlenül a legmagasabb az elvárás az angol nyelv ismerete iránt. A nagyvállalatok elsősorban középfokú általános vagy szakmai nyelvtudást várnak angolból. A magas szintű angol nyelvtudás iránt nincs olyan magas igény az ő esetükben. A középvállalatok már nagyobb arányban várják el a magas szintű általános és szakmai nyelvtudást angol nyelvből, és a kisvállalatoknál is meglehetősen magasak az igények ennek a nyelvnek felsőfokú használata iránt. Német középfokú nyelvtudást inkább a nagyvállalatok várnak, és kisebb mértékben a középvállalatok. A kisvállalatok kis százaléka vár az angolon kívül német középfokú nyelvtudást is, viszont ők további nyelvekből nem várnak el semmilyen nyelvtudást. A középvállalatok kis mértékben még számítanak francia és orosz szakmai nyelvtudásra, viszont a nagyvállalatok még további négy nyelvből várnak legalább középfokú szakmai nyelvtudást.

A méret növekedésével egyre nagyobb arányban várják el két idegen nyelv ismeretét a szervezetek. A kisvállalatok 91,7%-a a várja el egy idegen nyelv ismeretét, míg 8,3%-uk számít több idegen nyelv ismeretére is. A középvállalatoknál ezek az arányok a következők: 74%-uk várja el egy idegen nyelv ismeretét, és 26%-uk várja el több idegen nyelv ismeretét. A több

idegen nyelv ismerete iránti igény a nagyvállalatok esetében a legmagasabb: 56%-uk egy idegen nyelv ismeretét várja el, míg 44%-uk több idegen nyelv ismeretét is elvárja.

A következő táblázat összefoglalóan mutatja be a vállalati tevékenységeket és az elvégzésükhöz szükséges elvárt nyelvtudást a kis-, közép-, és nagyvállalatok esetében.

19. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás a kis-, közép-, és nagyvállalatoknál

Mennyire szükséges a nyelvtudás										
	Munkafeladatok	nem szükséges			hasznos			elengedhetetlen		
		kisv.	középv.	nagyv.	kisv.	középv.	nagyv.	kisv.	középv.	nagyv.
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	8,3%	13%	8%	41,7%	30,4%	48%	50%	56,5%	44%
2.	Tréningek, továbbképzések	41%	17,4%	32%	25%	43,5%	36%	33,3%	39,1%	32%
3.	Pályázatokban és nemzetközi projektekben való részvétel	0%	21,7%	4%	66,7%	21,7%	48%	33,3%	56,5%	48%
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	8,3%	8,7%	0%	16,7%	17,4%	24%	75%	73,9%	76%
5.	Telefonálás	25%	17,4%	0%	25%	39,1%	16%	50%	43,5%	84%
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	16%	17,4%	16%	33,3%	43,5%	32%	50%	39,1%	52%
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	25%	21,7%	4%	16,7%	34,8%	12%	58,3%	43,5%	84%
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	8,3%	13%	4%	50%	21,7%	24%	41,7%	65,2%	72%

Forrás: saját kutatás, 2019

A kisvállalatoknál valamennyi tevékenységhez szükség van bizonyos szintű nyelvtudásra, leginkább a kapcsolattartáshoz és a levelezéshez. Legkevesbé szükséges a nyelvtudás a tréningekhez és továbbképzésekhez: valószínűleg gyakoribb az, hogy ha vannak is ilyen tevékenységek, azok magyar nyelven zajlanak. A középvállalatok esetében sincs egyetlen olyan tevékenység sem, amihez ne kellene a nyelvtudás valamilyen mértékben. A kapcsolattartáshoz elengedhetetlen a nyelvismeret, és a kiküldetésekhez valamint a külföldi munkavégzéshez úgyszintén. Eltérően a kisvállalatoktól, a középvállalatoknál a hivatalos levelezéshez kisebb mértékben van szükség nyelvismeretre. Szintén kis mértékben van szükség a nyelvtudásra a pályázatokhoz és nemzetközi projektekhez. A táblázat alapján megállapítható, hogy a nagyvállalatoknál a tréningeken és továbbképzéseken kívül a vállalati tevékenységekhez is nagymértékben szükséges a nyelvtudás. Kiemelkedően magas arányban van szükség

idegennyelv-tudásra a telefonáláshoz és a hivatalos üzleti levelekhez, ami azt mutatja, hogy az idegen nyelven történő írásbeli és szóbeli kommunikáció egyaránt fontos. Természetesen a többi vállalati tevékenységhez is elengedhetlenül fontos a nyelvtudás, ezért nem meglepő az, hogy 96%-uknál követelmény a nyelvismeret és 44%-uk pedig két idegen nyelv ismeretét is elvárja.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy van olyan vállalati tevékenység, amelyeknél mérettől függetlenül hasonlóak az eredmények. A tárgyalásokon és értekezleteken való részvételt illetően megállapítható, hogy nem nagyon jellemző, hogy az idegen nyelven történjen. A szervezetek közel felénél elengedhetetlen ehhez a tevékenységhez a nyelvtudás, és a százalékok hasonlóak mérettől függetlenül. Egy másik ilyen tevékenység a tréningek és továbbképzések, amihez szintén mérsékeltén kell a nyelvtudás, és szintén mérettől függetlenek az eredmények.

Bármilyen méretű szervezet esetén megállapítható, hogy a külföldi kollégákkal és partnerekkel való kapcsolattartáshoz elengedhetetlen a nyelvtudás, hasonló százalékban várják el a nyelvismeretet ehhez a különböző méretű szervezetek. A szakmai prezentációk és előadások tartásához is hasonló arányban szükséges a nyelvismeret a különböző méretű szervezeteknél. Jelentős különbség van két tevékenység esetén a nyelvtudás iránti igény terén a nagyvállalatok javára. Az egyik a telefonálás, a másik a hivatalos levelezés. A kiküldetések és a külföldi munkavégzés esetén vállalati mérettel arányosan nő a nyelvtudás iránti elvárás. Amennyiben a nyelvtudás elengedhetetlen a szervezeteknél, akkor mind az írásbeli, mind a szóbeli kommunikáció terén magasak az elvárások, tehát nem jellemző az, hogy az egyik vagy másik iránt magasabb lenne az elvárás.

A fentebb ismertetett eredmények azért szükségesek, hogy következtetéseket lehessen levonni arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a szervezetek elvárásait. E tényezők ismeretében jobban összhangba lehet hozni azt, hogy a hallgatóknak - nyelvtudásuknak és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak megfelelően - milyen szervezetnél érdemes elhelyezkedniük. Ennek pozitív következménye lehet az, hogy az egyetemi képzés a szervezetek elvárásait nagyobb mértékben ki tudja elégíteni.

4.2. A szervezeti kutatás eredményei az egyetemi képzés javítására vonatkozóan

A kérdőív utolsó részében a kitöltőknek egy nyitott kérdést kellett megválaszolniuk: mit lehet tenni annak érdekében, hogy az egyetemi/főiskolai képzés összhangban legyen a szervezetek elvárásaival a diplomás pályakezdők idegen nyelvi és interkulturális kommunikációs felkészültségével kapcsolatban?

A válaszok alapján a következő javaslatokat lehet tenni:

1) Elsősorban a tantervet lenne szükséges frissíteni. Ez természetesen a tradicionális oktatási metódusok megújítását, korszerűsítését is jelentené, csakúgy, mint egy nyelvközpontú oktatási tematika kialakítását.

2) Az idegen nyelvtudás mindennapos gyakorlati használatát (beszédértés, beszélgetés) kellene erősíteni külföldi, azaz anyanyelvi oktatókkal. Ez csakis intenzív formában, hetente több alkalommal lehetne igazán hatékony, mivel így a hallgatók egyre inkább hozzászoknának egy bizonyos idegen nyelv használatához. Adott tudásszint elérése után ennek a szinten tartása is döntő fontosságú: ennek megvalósítására további programok (külföldi anyanyelvű oktatók, csoportgyakorlatok, hazai és külföldi szakmai gyakorlatok) szükségesek. Magasabb szintű nyelvi képzés szükséges, nagyobb óraszámban, akár anyanyelvi előadóktól. Az anyanyelvi előadók által tartott órák hatékonysága megkérdőjelezhetetlen, mivel a diákok rá vannak kényszerítve az adott idegen nyelv használatára. Több idegen nyelv oktatását és gyakorlati ismereteket lenne szükséges beépíteni az egyetemi képzésbe, és ennek érdekében fontos lenne szakmai kapcsolatot kialakítani több helyi vagy környékbeli céggel.

3) Szükség lenne arra is, hogy a képzőintézmények nagyobb mértékben támogassák a külföldi tanulmányi utakat. A külföldi tanulmányutak remek lehetőséget jelenthetnek a hallgatók számára, hiszen egy-egy ilyen út alkalmával számtalan hasznos tapasztalatot szerezhhetnek, melyek később hasznukra válhatnak a munkakeresés, munkavégzés során.

4) Amennyiben a hallgató tisztában van azzal, hogy mely szakmai területen (IT, gyógyszeripar, stb.) szeretne dolgozni, célirányos szakmai gyakorlatokat lehetne szervezni az adott cégeknél, ezzel felkészítve az egyént a választott terepen való eligazodásra, illetve a szakmai szókincs elsajátítására. Ehhez gyakornoki programok kidolgozása, valamint a cégekkel történő együttműködésekre/megállapodásokra lenne szükség, melyek segítségével a hallgatók képességeit lehetne fejleszteni. Az egyetem feladata lenne e cégek megkeresése, az együttműködés megszervezése, koordinálása, hiszen elsősorban ők tudnak kapcsolatot létesíteni ezekkel a cégekkel, ők tartják nyilván a hallgatókat és ők vannak abban a pozícióban, hogy megállapodást kössenek egy-egy ilyen vállalattal.

A gyakorlati képzés fejlesztése is szükségszerű. Nap mint nap szembe találhatjuk magunkat olyan helyzetekkel, amelyekben szükségünk lehet gyakorlatiasságra, illetve feltalálóképességünk minden egyes elemére ahhoz, hogy meg tudjuk oldani azokat. Természetesen erre nem teljesen lehet felkészíteni a hallgatókat, ugyanakkor a tanintézmények igen komoly szerepet vállalhatnak abban, hogy megpróbálják ezt is beépíteni a képzésükbe.

5) Fontos a cégeknél kihelyezett nyelvtanulás megszervezése. A cégeknél történő nyelvoktatás még hatékonyabb lehet, mivel azok eleve céltudatosan építik fel a tantervet, a szükséges szókinés és kommunikációs képességet fejlesztő oktatási módszerek beintegrálásával. Ez jobb felkészítést eredményez és egyúttal betekintést enged a cégek életébe az elvégzendő munka szempontjából. A cégek önálló organizmusként működnek, melynek megismerése, tanulmányozása tagadhatatlanul lényeges, hiszen a hallgatókat így nem fogja váratlanul érni egy-egy cég belső felépítése, és a munkamorál is nagymértékben javítható.

6) A duális képzésben lévő hallgatók kapjanak információkat a társaság működéséről, felépítéséről, külföldi kapcsolatairól, a kapcsolatok szakmai tartalmáról. Számukra gyakorlat-orientált képzést kell inkább biztosítani, mely tartalmazza az idegen nyelven történő kommunikációt is.

7) Bizonyos szakoknál a szakdolgozatokat egy választott idegen nyelven kelljen megírni és benyújtani.

8) A képzés keretein belül az interaktivitás növelése, a „co-working” (együttműködési) készség növelése, általában véve a „soft skill” készségek elsajátításának segítése. A munkahelyen megvalósuló csapatmunka döntő fontosságú, hiszen a cégek a munkamegosztás elvét követik, hogy így növeljék a hatékonyságot. Az interaktív képességek fejlesztése hozzájárulhat ahhoz, hogy a hallgatók professzionális módon álljanak hozzá egy adott probléma megoldásához.

9) Két-három hónapos külföldi szakmai gyakorlatok kötelezővé tétele, mivel ezek során a hallgatóknak alkalma nyílik testközelből megtapasztalni egy idegen kultúrát. Ily módon önkéntelenül is fejlődik interkulturális érzékenységük, sőt magasabb szintre emelhetik nyelvtudásukat is. Ha a hallgatóknak lehetősége nyílik, hogy külföldi szakmai környezetben sajátítsák el a szakma minden egyes részletét, akkor később nagyobb eséllyel pályázhatnak külföldi munkahelyekre, illetve a kint megszerzett tudást itthon is hasznosíthatják. Fontos a külföldi gyakorlatok lehetőségének megteremtése, hogy a hallgatók minél gyorsabban és hatékonyabban tudják tanulni az idegen nyelvet, illetve a külföldön töltött gyakorlatok során számos előnyhöz is juthatnak, hiszen az idegen nyelvi környezet, a professzionális atmoszféra mind hozzájárulhatnak a hallgatók jövőbeli sikereihez.

10) A külföldi képzések rendkívül pozitív hatással lehetnek a hallgatókra, hiszen nemcsak a nyelv használatát gyakorolhatják immár éles helyzetben, hanem testközelből is megismerhetik magát a kultúrát, az embereket, és ezen elsőkézből szerzett tapasztalatok elhanyagolhatatlan tényezőivé válhatnak a jövőbeli életüknek. Manapság figyelmen kívül hagyhatatlan tény, hogy egyre inkább szükség van magas szintű idegennyelv-tudásra, hiszen a külföldi cégek

megkövetelik a folyékony kommunikációt a zökkenőmentes munkavégzés érdekében. Az egyetemi oktatás nyelvközponosítása lassan elkerülhetlenné válik, így a modern világhoz való felzárkózás egyik kulcstényezője. Ezért fontos a hallgatóknak minél több lehetőséget biztosítani arra, hogy külföldi ösztöndíjprogramokban vegyenek részt.

11) Szükséges lenne az egyetemi nyelvoktatás és vizsgarendszer átdolgozása. Fontos a magasabb szintű elvárás és számonkérés megteremtése, hiszen ha több a követelmény, az tanulásra ösztönzi a hallgatókat, mely később előnyükre válhat munkakeresés közben, vagy éppenséggel már a munkahelyen. A képzettség nem minden, mivel a megszerzett tudást megfelelően fel is kell tudni használni. A kötelező nyelvoktatás, illetve kötelező idegen nyelvű kurzusok beiktatása a tanrendbe elengedhetetlen. A középfokú nyelvvizsgával rendelkező hallgatók sem mernek beszélni angolul, így sokszor az interjúk sem sikeresek. A nyelvvizsga ugyan bizonyítja az egyén nyelvtudásának szintjét, mindazonáltal a kommunikációs képessége, fenntartása, fejlesztése továbbra is létfontosságú, hiszen az állásinterjúk egyre inkább idegen nyelven folynak, s a siker eléréséhez nélkülözhetetlen folyékony és magabiztos nyelvhasználattal jó benyomást kelteni. Az idegen nyelvű kurzusok nagymértékben hozzájárulhatnak a hallgatók nyelvtudásának szinten tartásához, továbbfejlesztéséhez. A nyelvtudás szigorúbb megkövetelése szükséges a képzés során. Nyilvánvaló, hogy a hallgatók hajlamosak könnyelműen hozzáállni a nyelvtanulás kérdéshez, éppen ezért az egyetemek legfőbb feladata az lenne, hogy motiválja a diákokat, és megmutassa nekik, nyelvtudás nélkül csökkennek az elhelyezkedési esélyeik.

12) Az általános intelligencia fejlesztés is a képzés részét kell, hogy alkossa. A gondolkodási módszerek megtanítása a munka világába lépni kívánóknak igen fontos lehet, hiszen a problémamegoldási képesség, a gyors reakcióidő mind-mind függhetnek az alany intelligencia szintjétől. Az egyetem kiváló hely lehet a diákoknak arra, hogy elsajátítsák, illetve kifejlesszék a szükséges képességeket ahhoz, hogy megbirkózzanak a munkahelyi, vagy hétköznapi problémák tömkelegével.

13) Hasznos lenne, ha egy adott tantárgyból hirdetnének a magyar mellett angol nyelven is órákat. A tanórák angol nyelven történő levezetése az egyik alapköve lehetne a diákok idegennyelv-tudás szintjének fejlesztéséhez, sőt a hallgatók szókincse is jelentősen javulna. Több idegen nyelvű kurzust lenne érdemes indítani.

14) A szakmai nyelvi képzést a mindennapi vállalati gyakorlathoz kell igazítani. Az egyetemi karokon karspecifikusan kell tanítani a speciális szakmai idegen nyelvet az általános társalgási szinten felül.

15) Nem csak idegen nyelven, hanem általános értelemben is fejleszteni érdemes a hallgatók kommunikációs képességeit. Az előadói szóbeli kifejezőkészség fejlesztése minden területen fontos.

16) Olyan programok biztosítása szükséges a nyelvgyakorlásra, például angol kommunikációs est, ahol a külföldi hallgatókkal beszélgethetnek a magyar hallgatók. Kötetlen programok keretében könnyen fejleszthetők a hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciái.

17) Előnyös lenne az interkulturális kommunikáció kötelező tantárggyá tétele, és amennyiben lehetséges angolul folyjon az oktatása. Ez többek között azért is fontos, hogy a hallgatók az egyetemet elhagyva már tisztában legyenek az eltérő kulturális sajátosságokkal, mindezt természetesen az angol nyelv magas szintű elsajátítása mellett. Ezen kívül ajánlott idegen nyelvű beadandók és prezentációk bevezetése minden tanuló számára, így motiválva őket az idegen nyelven történő kommunikációra és természetesen az írásbeli képességeik javítására. Az előadások témái felölelhetnék az interkulturális kommunikáció témaköreit. A szakmai orientáltságú prezentációk segítséget nyújtanának abban, hogy a hallgatók még alaposabban megismerhessék az adott szakterület múltját, jelenét és jövőjét, találkozhatnak a szakma által nyújtott, még kiaknázatlan lehetőségekkel, ezáltal még vonzóbbá téve azt a tanulók számára.

18) Kiemelkedő jelentőségű a kulturális ismeretek szerzése, „intercultural training” (interkulturális képzés) keretein belül. Más kultúrák megismertetése a hallgatókkal lényeges előrehaladást jelentene az oktatásban, hiszen ha tisztában lennének a kulturális eltérésekkel és hasonlóságokkal, számos, akadályt képező tényezőt ki lehetne kerülni a külföldiekkel történő interakciók során.

19) Az idegen nyelvi oktatásban a nyelv használatát és a kommunikációt célravezető előnyben részesíteni, ugyanis az aktív használattal a diákok önbizalmat szerezhetnének, ami a további fejlődésüket segítené. A magabiztosság fontos, hogy jó alapokon nyugodjon, tehát a megfelelő felkészítés elengedhetetlen a hallgatók biztos nyelvtudásához, mely a munka világának szerves részévé vált. A diákok természetesen nem állhatnak meg egy bizonyos szinten, a folyamatos fejlődés kulcsfontosságú ahhoz, hogy továbbra is képesek legyenek megfelelni az elvárásoknak. A társalgási képességek rendkívül fontosak lehetnek a munkahelyen, de a mindennapi életben is egyre inkább hasznát lehet venni az idegennyelv-tudásnak. Az oktatás fő célkitűzését abban lehet meghatározni, hogy a diákok minél magasabb szinten legyenek képesek megszólalni egy adott idegen nyelven. Ennek legkézenfekvőbb és leghatékonyabb módja a folyamatos és magas színvonalú szóbeli előadások, bemutatók lehetnének, mivel így a diákok jóval közelebb kerülhetnének a nyelvhez, sőt magához a kultúrához is. Mivel a

prezentációk témái magában foglalhatják a kulturális mozzanatok is, változatosságot csempészhettek a diákok életébe, ezzel is ösztönözve őket a tanulásra. A nyelvnek rengeteg összetevője van, és csak a kitartó és folyamatos gyakorlást követően lehetünk képesek folyékonyan, kifejezően kommunikálni egy idegen nyelven. A szókincs, a nyelvtan, a hallás utáni megértés, a kiejtés, mind-mind hozzájárulnak a kommunikációhoz, s az egyetemek jelentősen segíthetnek ezek tökéletes elsajátításában, emiatt lenne annyira fontos a kommunikációra kihegyezett oktatás bevezetése a tantermekbe. Ha a kezdetektől a kommunikációra összpontosít a nyelvoktatás, rövid idő alatt igen komoly eredmények érhetőek el.

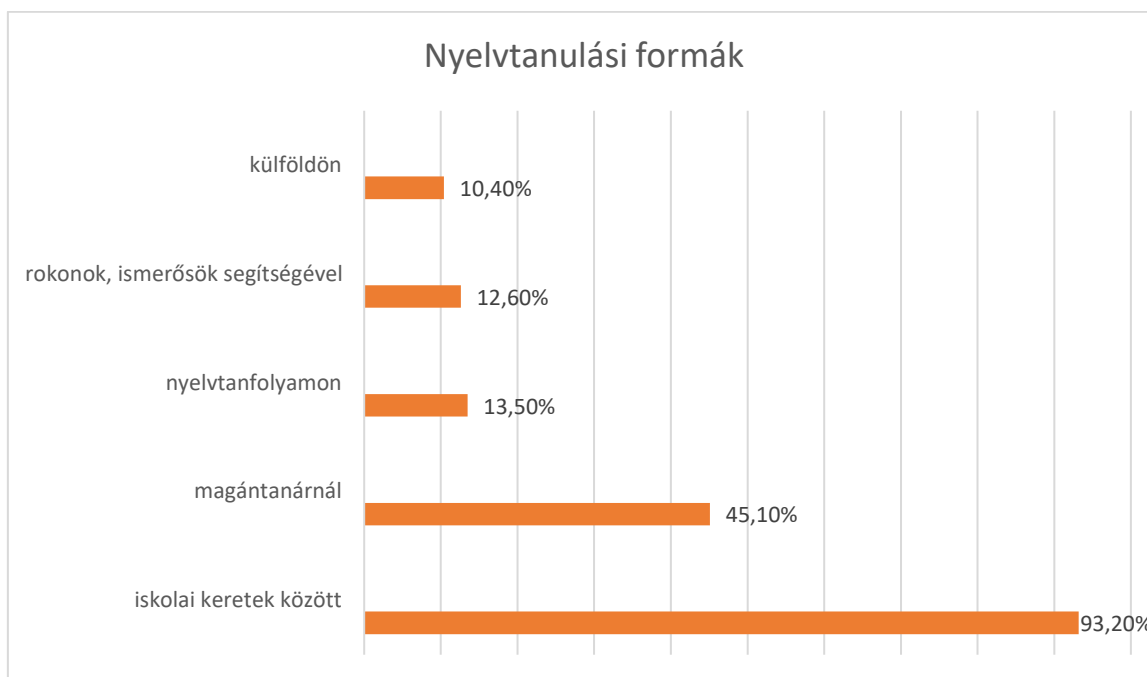
Összegzésként megállapíthatjuk, hogy számos lehetőség áll rendelkezésre a szervezeti elvárások és az egyetemi nyelvi képzés közötti összhang javítására. Ezekhez mindenképpen szükség van egy szorosabb együttműködés kialakítására a két fél között. A nemzetköziesedésnek köszönhetően számos program és ösztöndíj segíti a hallgatókat a számukra igen fontos külföldi tapasztalatok megszerzésében és ösztönözni kell őket arra, hogy éljenek ezekkel a lehetőségekkel.

4.3. A hallgatói kutatás eredményei

Az alábbi rész a hallgatók körében végzett felmérés eredményeinek elemzését mutatja be. Az eredmények ismeretében lehet majd következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a hallgatók jelenlegi képességi alapján a nyelvtudást és az interkulturális kommunikációs kompetencia elvárásokat illetően reális-e, hogy az egyetemi képzés meg tudja felelni a szervezeti elvárásoknak ezeken a területeken. Ennek a megválaszolásához szükségesek a következő eredmények.

4.3.1. Az eredmények a hallgatók nyelvtudására, nyelvtanulási formáira és motivációjára vonatkozóan

A kérdőív első része a hallgatók idegennyelv-tanulási formáira vonatkozott.



5. ábra: Nyelvtanulási formák

Forrás: saját kutatás, 2019

A hallgatók túlnyomó többsége (93,2%) jelölte meg az iskolai keretek között történő nyelvtanulási formát. A hallgatók közel fele jelölte meg (45,1%) a magántanár általi formát, 13,5%-uk választotta a tanfolyami keretek közötti, 10,4%-uk a külföldi nyelvtanulási formát választotta, míg 12,6% a nyelvtanulás rokonok és ismerősök segítségével történő formáját jelölte meg.

Ezek az arányok megfelelnek a szakirodalomban leírtaknak, mely szerint legtöbbször a közoktatás keretein belül tanulnak idegen nyelvet, ami ingyenes, viszont nem mindig elégséges a szükséges nyelvvizsga letételéhez. Ezért egyre többen fordulnak a nyelvtanulás fizetős formáihoz magántanárok és/vagy nyelvtanfolyamok keretein belül. Ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy a középiskolai és általános iskolai keretek között történő nyelvtanítás nem megfelelő színvonalú és emiatt a tanulók nagy része kiegészíti ezt a nyelvtanulási formát egyéb, számára elérhető formával. Leggyakrabban ez a magántanár segítségével történő nyelvtanulás. Nagyon gyakran a szülők a gyereket magán nyelvtanárhoz kezdik járatni, akár már általános iskolás korban. Tisztában vannak azzal, hogy fontos a nyelvvizsga megszerzése

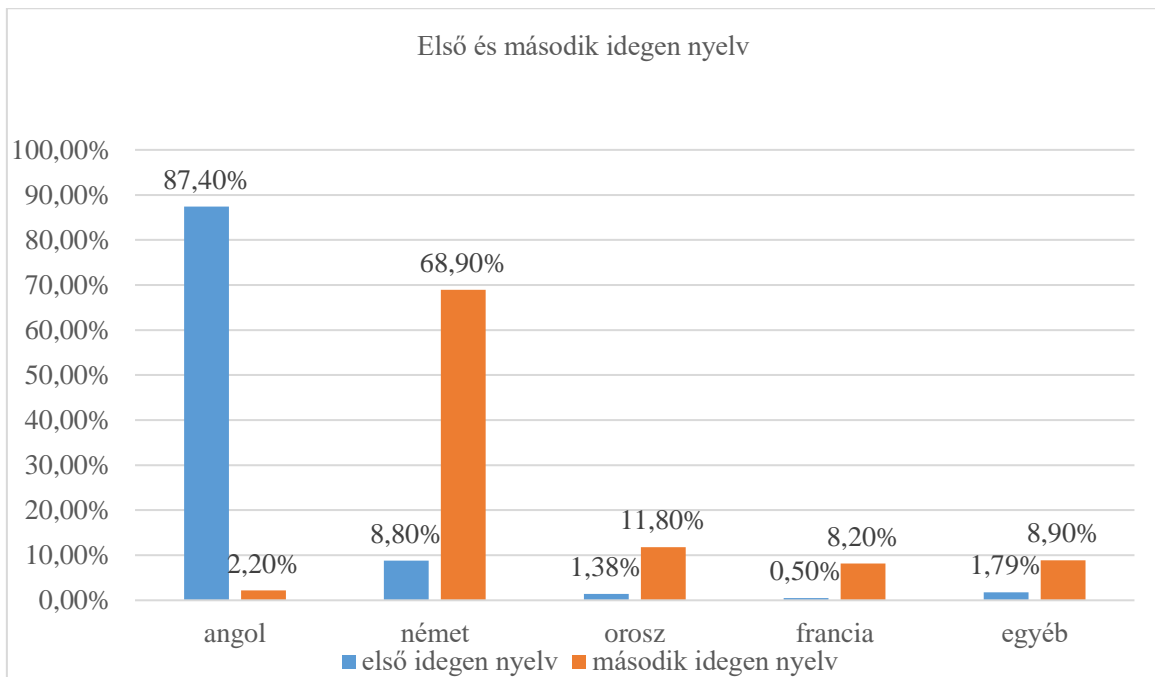
és úgy gondolják, hogy csupán a közoktatás keretein belül ez nem lehetséges. Ez egy fajta kritika a közoktatásban zajló nyelvtanításra nézve. Kisebb arányban, de az is jellemző, hogy tanfolyami nyelvtanulási formával egészítik ki a tanulók az iskolai nyelvtanítást. Nyelviskolákból és nyelvtanfolyamokból ma már bőséges a kínálat. Szintén jellemző tendencia napjainkban az, hogy a családtagok arra kényszerülnek, hogy külföldön keressenek munkát, ilyenkor anyagilag és a nyelvtanulásban is tudják segíteni az itthon maradt családtagjaikat.

A kérdőív következő része arra vonatkozott, hogy a hallgatók az egyetemen tanulnak-e vagy tanultak-e idegen nyelvet.

A válaszadók 58,8%-a jelölte meg, hogy egyetemen tanul vagy tanult, és 40,9% jelölte meg azt, hogy nem tanult vagy nem tanul idegen nyelvet az egyetem alatt. Az egyetemi évek alatt a hallgatók számára biztosított az idegennyelv-tanulás. A Gazdaságtudományi Karon például a kimeneti követelmény figyelembevételével történik a nyelvtanítás: amennyiben általános középfokú nyelvvizsga bizonyítvány a diploma feltétele, akkor általános nyelvet tanulhat a hallgató, ha pedig szakmai nyelvvizsga bizonyítvány a diploma megszerzésének a feltétele, akkor szakmai nyelvtanítás van számukra biztosítva. Erre két szemeszteren keresztül van lehetőségük, szakjuktól függő heti változó óraszámban. Amennyiben két nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése a diploma feltétele, akkor 4 féléven keresztül tanulhat két idegen nyelvet heti 6 órában. Ha egy nyelvvizsgabizonyítványhoz van kötve a diploma, akkor a 2019/2020-as tanév előtt kezdő hallgatók általános nyelv esetén két szemeszteren keresztül heti 4 órában, szakmai nyelvet tanulók két szemeszteren keresztül heti 6 órában tanulhattak idegen nyelvet. A 2019/2020-as tanévben kezdők akár szakmai, akár általános nyelvet két szemeszteren keresztül heti 4 órában tanulhatnak. A válaszadók két okból választhatják azt, hogy nem tanulnak idegen nyelvet az egyetem alatt. Először, amennyiben már rendelkeznek a diplomához szükséges előírt nyelvvizsgával, és másodsor, amennyiben úgy gondolják, hogy kellő időben megszerzik a szükséges nyelvvizsgát és így fogadtatják el idegennyelv - tantárgyukat.

Amennyiben nem sikerül időben megszerezni a szükséges nyelvvizsga bizonyítványt, akkor a hallgató nem kezdheti el a gyakorlati és egyben utolsó félévét, hiszen hiányoznak a kötelezően előírt idegen nyelv tárgyból a kreditjei.

Azon kívül, hogy egyetemi kereteken belül tanulnak vagy tanultak idegen nyelvet, a kitöltőknek azt is meg kellett jelölniük, hogy milyen nyelvet vagy nyelveket tanulnak vagy tanultak. A következő ábra szemlélteti a válaszokat.



6. ábra: Az egyetemen tanult első és második idegen nyelv

Forrás: saját kutatás, 2019

Egy idegen nyelv tanulására van lehetőségük azoknak, akiknek egy nyelvvizsga bizonyítvány szükséges a diplomához. Két idegen nyelv tanulására akkor van lehetőség, ha két nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése a diploma feltétele.

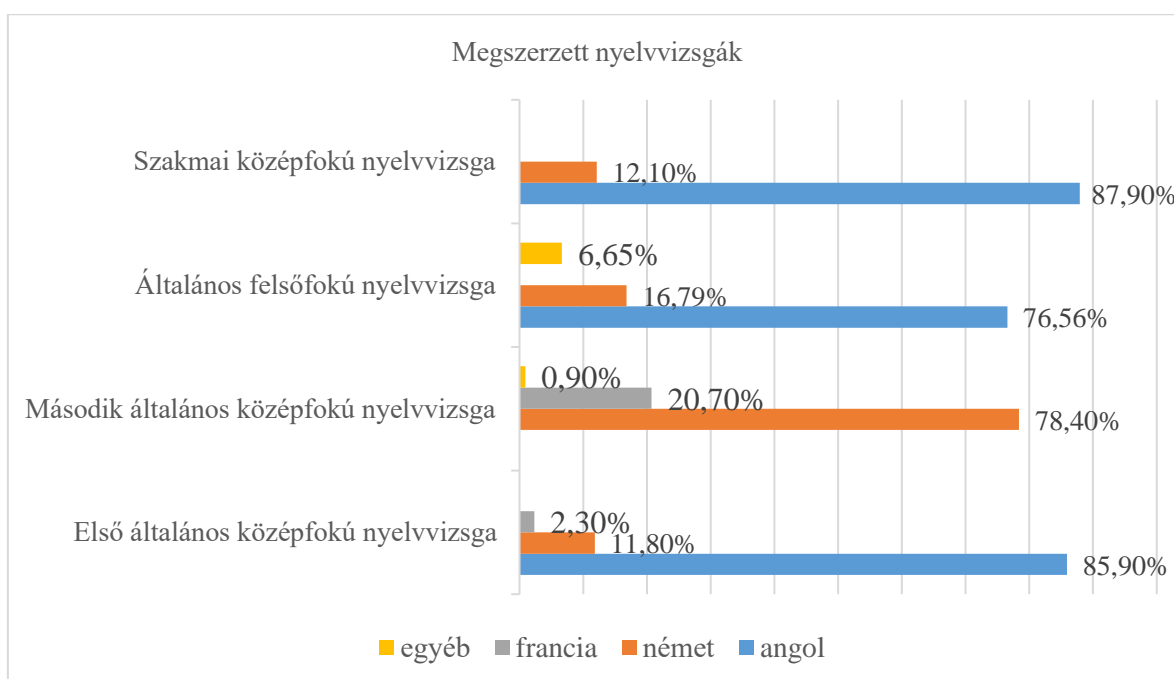
Az adott válaszok tükrözték ezt az arányt. Az egy idegen nyelvet tanulók többsége (87,4%) választotta az angol nyelvet, 8,8% választotta a német nyelvet, 1,38% az orosz nyelvet, 0,5% a francia nyelvet, míg 1,79% egyéb nyelvet jelöltek meg.

A kitöltők 10,9%-a jelölte meg azt, hogy második idegen nyelvet is tanul vagy tanult az egyetemen. Közülük 2,2% választotta az angolt, 68,9% a németet, 11,8% az orosz, 8,2% a franciát és 8,9% egyéb nyelvet választott.

Ez az eredmény jól tükrözi azt, hogy első idegen nyelvként a hallgatók az angol nyelvet választják, második idegen nyelvként pedig első helyen a németet. Ez szintén egybevág a szakirodalomban leírtakkal, miszerint az idegen nyelvet tanulók körében legnépszerűbb nyelv az angol, majd ezt követi a német. A további sorrend már nem feltétlenül tükrözi az országosan jellemző adatokat, hiszen helyi szinten eltérő lehet az, hogy az intézmények második idegen nyelvként milyen nyelveket tudnak biztosítani.

Ahhoz, hogy kiderüljön annak az oka, hogy az egyetem alatt a hallgatók miért nem tanulnak idegen nyelvet, meg kellett adniuk, rendelkeznek-e már nyelvvizsgával: ezen belül általános középfokú nyelvvizsgával vagy általános felsőfokú nyelvvizsgával, illetve szakmai középfokú

vagy szakmai felsőfokú nyelvvizsgával. Azt is meg kellett jelölniük, hogy milyen nyelvből szerezték már meg a nyelvvizsgabizonyítványt.



7. ábra: Megszerzett nyelvvizsgák típusai és nyelv szerinti megoszlása

Forrás: saját kutatás, 2019

A válaszokból nem lehet egyértelműen arra következtetni, hogy a hallgatók milyen mértékben felelnek meg a diplomaszerezés nyelvi követelményeinek vagy a munkáltatók által elvárt követelményeknek, hiszen még aktív félveik lehetnek hátra a diploma megszerzéséig, amelyek alatt még szerezhettek nyelvvizsgát vagy nyelvvizsgákat. Ám az eredmények rátekintést nyújthatnak a pillanatnyi helyzetre.

A válaszadók 28,1% nem rendelkezik semmilyen nyelvből általános középfokú nyelvvizsgával, tehát 71,9% szerzett legalább egy nyelvből általános középfokú nyelvvizsgája. Azok közül, akik rendelkeznek általános középfokú nyelvvizsgával, 61,8% angol nyelvből, 8,5% német nyelvből, és 1,6% francia nyelvből rendelkezik általános középfokú nyelvvizsgával. Ez az adat egybeesik a szakirodalomban leírtakkal, hiszen a megszerzett általános középfokú nyelvvizsgák túlnyomó többsége angol nyelvből, majd német nyelvből és francia nyelvből van.

A megkérdezettek 9%-a nyilatkozott úgy, hogy van egy második nyelvből is általános középfokú nyelvvizsgája. Ezen belül 7,1% mondta azt, hogy német nyelvből, 1,9%, hogy francia nyelvből, 0,1% pedig egyéb nyelvből szerezte már meg a középfokú általános nyelvvizsgát.

A válaszadók 20,7% szerzett általános felsőfokú nyelvvizsgát, ezek 76,56%-a angol, 16,79%-a német, 6,65%-a egyéb nyelvből van. Ezek az adatok mutatják az országos tendenciákat, mely szerint az angol és a német nyelv áll az első két helyen a nyelvvizsgák között, viszont a kéttannyelvű gimnáziumokból a hallgatók gyakran távoznak felsőfokú nyelvvizsga megszerzésével akár olasz, akár spanyol vagy francia nyelvből is.

Mivel több szakon is a diploma megszerzésének feltétele a szakmai nyelvvizsga megléte, ezért a hallgatóknak azt is meg kellett jelölniük, hogy rendelkeznek-e már szakmai nyelvvizsgával akár középfokon, akár felsőfokon. A megkérdezettek 85,9%-a még nem rendelkezik szakmai középfokú nyelvvizsgával, és 14,1% nyilatkozott úgy, hogy már van szakmai középfokú nyelvvizsgája. Aktív hallgatóként többségük még tanulmányaik hátra lévő ideje alatt tervezheti a szakmai nyelvvizsga megszerzését, de az okok között az is szerepelhet, hogy voltak, akik már próbálkoztak a nyelvvizsga megszerzésével, de még nem voltak sikeresek, ezért nekik még újra kell próbálkozniuk a tanulmányaik hátra lévő részében. Azoknak, akiknek már van szakmai középfokú nyelvvizsgájuk, 87,9% esetében angol, 12,1% esetén német nyelvből van meg.

A megkérdezettek mindössze 0,2%-a mondta azt, hogy van egy második nyelvből is szakmai középfokú nyelvvizsgája. Ez a szám szinte elenyésző és azt mutathatja, hogy nem jellemző az, hogy két nyelvből is megszerezzék a szakmai középfokú nyelvvizsgát jóval a képzés vége előtt. Kivételt képeznek azok a szakok, ahol ez az előírás, viszont itt sem jellemző az, hogy ne a tanulmányaik végén tegyék ezt, vagy gyakran az is előfordul, hogy csak az államvizsga után tudnak megfelelni ennek az elvárásnak a hallgatók.

Az sem feltétlenül jellemző, hogy a hallgatók szakmai felsőfokú nyelvvizsgát szerezzenek a képzés végét jóval megelőzően: a megkérdezettek mindösszesen 0,1%-a rendelkezik felsőfokú szakmai nyelvvizsgával, akik közül 91,6% angoltól, 8,4% németből szerezte meg azt.

Összegezve megállapítható, hogy az általános középfokú nyelvvizsgát a hallgatók minél korábban, akár már a középiskolai évek során szeretnék megszerezni. Emelkedőben van az a tendencia, hogy általános nyelvből szereznek felsőfokú nyelvvizsgát is. Ennek oka lehet az, ha két tanítási nyelvű osztályba járt a hallgató a középiskolában, és az is, hogy a felvételi eljárás során jelentős többletponttal jutalmazták a felsőfokú nyelvvizsgát. A két szakmai középfokú nyelvvizsgát előíró szakok esetében pedig az egyik szakmai középfokú nyelvvizsga kiváltható egy felsőfokú általános nyelvvizsgával, ami szintén motiválhatja a hallgatókat az általános felsőfokú nyelvvizsga megszerzésére.

A kérdőív következő kérdésköre arra kereste a választ, hogy mi motiválja a hallgatókat az idegennyelv-tanulásra, és mennyire vannak tisztában a munkaerőpiac elvárásaival az

idegennyelv-tudásra és az interkulturális kommunikációs kompetenciákra vonatkozóan. Ahhoz, hogy ezekre választ kapjunk, a hallgatóknak be kellett jelölniük, hogy négy állítás közül melyekkel értenek egyet arra a kérdésre válaszolva, hogy miért tartják fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást.

20. táblázat: Miért tartja fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást?

Miért tartja fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást?	Megjelölte	Nem jelölte meg
a megfelelő nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban	74,7%	25,3%
a diplomához szükséges a nyelvvizsga	73,4%	26,6%
a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges a nyelvvizsga	32,7%	67,3%
külföldön szeretnék elhelyezkedni	28%	72%

Forrás: saját kutatás, 2019

A kitöltők 74,7%-a jelölte meg azt az állítást, hogy a megfelelő nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban. Ez arra utal, hogy tájékozódtak arról, hogy az elhelyezkedéshez, a karrierhez milyen nagymértékben szükséges a nyelvtudás, tudják azt, hogy az elvárások között gyakran szerepel a nyelvismeret. A hallgatók nagyon magas százaléka, 73,4%, jelölte meg azt az állítást, hogy a diplomához szükséges a nyelvvizsga. Ez a magas arány azt mutatja, hogy a hallgatókat motiválja a könnyebb és ígéretesebb elhelyezkedés, amihez szükséges a diploma. Azért, hogy a diplomát megszerezzék, szükséges nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezniük, ezért ebből a szempontból motiváltak az idegennyelv-tanulás iránt.

A hallgatók 32,7%-a jelölte meg, hogy a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges a nyelvvizsga, és 28% választotta azt, hogy külföldön szeretne elhelyezkedni. Sokan már az egyetemi évek alatt tervezik azt, hogy külföldön fognak állást keresni, ez ma elég gyakori jelenség. Ezek a hallgatók nagyobb mértékben motiváltak a nyelvtanulás iránt, hiszen a külföldi munkavégzéshez elengedhetetlen a megfelelő szintű nyelvtudás. A hallgatók kisebb arányban értettek egyet azzal az állítással, hogy a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges a nyelvvizsga. Ez azt mutatja, hogy tisztában vannak azzal, hogy a diplomaszerezés feltétele a megfelelő nyelvvizsga bizonyítvány megléte, viszont a munkáltatók nem a nyelvvizsga bizonyítvány meglétét várják el, ugyanis, ha az álláskereső diplomával rendelkezik, akkor a nyelvvizsga bizonyítványuk is megvan. Sokszor a munkáltatók részéről nem a nyelvvizsga bizonyítvány megléte az elvárás, hanem a használható nyelvtudás, amit már akár az első telefonos vagy személyes elbeszélgetés során tesztelnek.

A bejelölt válaszok alátámasztják azt, hogy a hallgatók tisztában vannak a munkaerőpiac és az egyetemi diploma feltételeivel, ezeket számításba veszik a döntéseik során. A megfelelő nyelvvizsga bizonyítvány megléte sajnos nem garancia a megfelelő szintű nyelvtudásra, ám a hallgatók legnagyobb arányban azt az állítást jelölték meg, hogy a mai világban a megfelelő szintű nyelvtudás megléte elengedhetetlen. Ezzel azt is jelezték, hogy a nyelvvizsga bizonyítvány a diploma megszerzésének a feltétele és nem feltétlenül az elhelyezkedése. Ez azt jelenti, hogy jól tájékozottak a munkaerőpiaci elvárásokkal kapcsolatban.

A következő kérdéskör arra vonatkozott, hogy az elhelyezkedés során mennyire vannak tudatában a hallgatók, milyen szintű és milyen fajta nyelvtudásra van szükségük a leendő munkahelyeken. Tudják-e azt, hogy elsősorban írásban vagy szóban kell tudniuk jól kommunikálni egy vagy két idegen nyelven, és az egyetemi tanulmányaik alatt milyen elképzelésük van arról, hogyan is kell majd a megszerzett idegennyelv-tudásukat hasznosítani.

21. táblázat: Mit tart fontosnak az elhelyezkedés során?

Melyiket tartja fontosnak az elhelyezkedés során?	Megjelölte	Nem jelölte meg
Jól tudjak szóban kommunikálni egy vagy több idegennyelven a munkahelyen. (kollégákkal, ügyfelekkel)	87,4%	12,6%
Jól tudjak írásban kommunikálni egy vagy több idegennyelven a munkahelyen. (kollégákkal, ügyfelekkel)	57,5%	42,5%
Tudjak külföldi szakmai utakra menni és ott jól boldogulni. (előadások, konferenciák)	51,5%	48,5%

Forrás: saját kutatás, 2019

A hallgatók legnagyobb arányban úgy gondolják, hogy motivációjuk a megfelelő szintű nyelvtudás megszerzésében az, hogy jól tudjanak szóban kommunikálni egy vagy több idegen nyelven a munkahelyen a kollégákkal és az ügyfelekkel. 87,4%-uk jelölte meg ezt az állítást. 57,5%-uk pedig azt válaszolta, hogy fontosnak tartja, hogy jól tudjon írásban kommunikálni egy vagy több idegen nyelven a munkahelyen a kollégákkal és az ügyfelekkel. 51,5%-uk tartja fontosnak azt, hogy tudjon külföldi szakmai utakon részt venni és ott jól boldogulni az előadások és a konferenciák alkalmával. A válaszok azt mutatják, hogy a szóbeli kommunikációnak kiemelkedő jelentősége van a hallgatók véleménye szerint. Úgy gondolják, az elvárás inkább az, hogy szóban tudjanak kommunikálni, és az írásban történő kommunikáció esetleg kevésbé jelentős.

A megkérdezettek jelentős hányada úgy gondolja, az idegen nyelvű szóbeli kommunikáció elengedhetetlen feltétele a munkahelyen történő megfelelésnek. Ezt az is alátámasztja, hogy az interjú során a munkáltató előszeretettel méri fel a munkavállalók idegennyelv-tudásának

szintjét. A multinacionális vállalatoknál való elhelyezkedésnél a munkavállaló nagyobb eséllyel találkozik külföldi ügyfelekkel, illetve kollégákkal, akikkel a kommunikáció valamilyen idegen nyelven folyik. A szóbeli kommunikációban való jártasságuknak gyakrabban tudják hasznát venni, hiszen ez nem csak az önkifejezésre, hanem mások megértésére is szolgálhat. Mint az köztudott, az írásbeli kommunikáció maradandó, szerződések, e-mailek, hivatalos levelek formájában megőrződik, ennek ellenére a megkérdezettek alig több mint fele jelölte meg, hogy fontosnak tartja. Ennek egyik lehetséges oka, hogy az írásbeli kommunikáció során számos segédeszköz áll a rendelkezésre, melyek használatával a nyelvi pontatlanságok javíthatók. Ilyen eszközök például az online fordítók, szótárak, vagy akár ismerősök és kollégák segítsége. Habár a külföldi szakmai utak kitűnő tapasztalatforrásként szolgálhatnak, a válaszadók mindössze fele érez késztetést, hogy részt vegyen efféle programokban. Ez annak lehet a következménye, hogy egy ilyen út során az egyénre nehezedő nyomás még több stresszt okozhat, gyakran magukra vannak utalva, és úgy érezhetik, hogy ha nem rendelkeznek megfelelő nyelvtudással, akkor kudarcot vallanak.

4.3.2. Az eredmények a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáira vonatkozóan

A kérdőív második részében a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáinak felmérésére került sor egy 20-itemű kijelentéssor formájában. A válaszokat egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kellett a hallgatóknak megjelölniük, attól függően, hogy mennyire igaz rájuk nézve az az állítás. (1= egyáltalán nem igaz, 2= alig igaz, 3= mérsékelten igaz, 4= nagyon igaz, 5= teljesen igaz)

A következő táblázat átlag szerint rendezett sorrendben szemlélteti a 20 kompetencia állítást.

22. táblázat: Interkulturális kommunikációs kompetencia állítások megítélése a hallgatók körében

Kompetencia állítások	Átlag	Szórás
Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.	3,02	1,209
Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.	3,13	1,223
Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.	3,15	1,087
Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.	3,36	1,075
Szeretnék külföldön tanulni, dolgozni.	3,44	1,192
Jól érzem magam külföldiek társaságában.	3,47	1,049
Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv-tudásomat.	3,49	1,013
Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon kívül	3,51	1,064
Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.	3,53	,940
Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv-tudásomat.	3,55	1,005
Könnyen megértem az idegen nyelvű szövegeket.	3,59	,925
Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.	3,59	1,019
Szívesen barátkozom külföldiekkel.	3,64	1,080
Szívesen olvasok idegen nyelvű újságokat, híreket.	3,66	1,190
Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.	3,66	1,064
Szívesen tanulok idegen nyelvet.	3,93	1,001
Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.	4,10	1,027
Szeretek külföldre utazni.	4,38	,894
Fontosnak tartom az idegennyelv-oktatást.	4,40	,816
Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.	4,50	,741

Forrás: saját kutatás, 2019

Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók nem túlzottan lelkesek elősegíteni a külföldi diákok asszimilációját az új környezetbe, kevésbé hajlandók kommunikációs kapcsolatot létesíteni velük, mind a tanórákon, mind a tanórákon kívüli helyzetekben. A hallgatók az idegen nyelv által okozott nehézségek miatt vonakodnak használni azt a tanórákon írásos és szóbeli formában. A kérdőívet kitöltők kisebb arányban gondolják úgy, hogy a jövőbeni munkahelyükön szívesen alkalmaznának idegen nyelven történő verbális és non-verbális kommunikációt. Ennek egyik oka lehet, hogy többségében Magyarországon kívánnának elhelyezkedni. Ugyanakkor nem elhanyagolható az a tény, hogy a magyarországi vállalatok is egyre inkább alkalmaznak külföldi munkatársakat.

Az eredmények az egyetem fokozatos nemzetköziesedését tükrözik, aminek velejárója a sok külföldi hallgató jelenléte. Az idegen nyelvi órákon, a kényszerhelyzet által kiváltott hatás alatt, a hallgatók kevésbé nyitottak az idegen nyelven történő kommunikáció iránt, viszont egy-egy hétköznapi szituációban, a tanórákon kívüli millióban szívesebben használják az adott idegen

nyelvet. Stresszmentes környezetben, ahol nincsenek elvárások könnyebb idegen nyelven kommunikálni. Az idegen nyelvű szövegek olvasása során elsajátított kulturális ismeretek hozzájárulnak a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciájához. Ez segíti őket, hogy nyitottabbak legyenek a külföldiek iránt. Megmutatkozik ez abban is, hogy magasabb arányban gondolják azt, hogy szívesen barátkoznak külföldiekkel és természetes az, hogy a jövőben együtt dolgozzanak külföldi kollégákkal. Az idegennyelv-tudás számos lehetőséget nyit meg számukra, többek között idegen nyelvű újságok, hírek olvasása, filmek, műsorok nézése. A külföldi utazások elengedhetetlenek a kultúrák testközelből való megtapasztalásához, amit megkönnyít, ha az egyén ismeri a helyi nyelvet. Emiatt is tartják fontosnak az idegen nyelvek tanulását.

Az alábbiakban az interkulturális kommunikációs kompetenciákra adott válaszok értékelése következik nemek szerinti megoszlásban.

Az 5-ös számú melléklet tartalmazza az állítások megítélésének százalékos megoszlását a hallgatók körében, nemek szerinti bontásban.

Az eredmények azt mutatják, hogy a két nem véleménye többször áll közel egymáshoz, különösen a mérsékelten igaz (3) és a nagyon igaz (4) skálák esetén.

Először nézzük azokat az eredményeket, ahol nincsenek jelentős eltérések a két nem között az egyes kategóriákban. Az alábbi állításoknál nem voltak jelentős különbségek a nemek között az egyáltalán nem jellemző (1) megítélés esetén: *'Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.'* *'Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.'* *'Szívesen olvasok idegen nyelvű újságokat, híreket.'* *'Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.'* *'Szeretek külföldre utazni.'* *'Könnyen megértem az idegen nyelvű szövegeket.'* *'Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.'* *'Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.'*

Azok, akik nem szívesen kommunikálnának idegen nyelven a munkahelyen vagy nem dolgoznának szívesen külföldi kollégákkal, nemtől függetlenül gondolják így. Akiknek gyengébb a nyelvtudásuk és nem értik meg könnyen sem az élő, sem az írásos szót, az nemtől független. Ugyanez vonatkozik a külföldre utazásra és az idegennyelv-tudás fontosságára.

A mérsékelten jellemző (3) skála nemtől független állításai a következők: *'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.'* *'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon kívül.'* *'Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.'* *'Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.'* *'Szívesen olvasok idegen nyelvű újságokat, híreket.'* *'Jól érzem magam külföldiek társaságában.'* *'Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv-tudásomat.'*

Azok, akik mérsékelten szeretik használni az idegennyelv-tudásukat, és nem ítélik meg jónak a szóbeli idegennyelv-tudásukat, szintén nemtől függetlenül nyilatkoznak így. Valószínűleg a nyelvtudás bizonytalansága miatt nem szívesen tanulnak vagy dolgoznának együtt külföldiekkel. A leendő munkavállalók motiválása a nyelvtanulásra épp ezért olyan lényeges, hogy képesek legyenek kapcsolatot létesíteni külföldi diákokkal és jövőbeli külföldi kollégákkal. Tehát nemtől eltekintve, az egyén nem érzi jól magát külföldiek társaságában, ha nincs meg a megfelelő szintű nyelvtudása.

A következő állításokban szinte nemtől függetlenül teljes mértékben (5) egyet értettek a válaszadók: *'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.'* *'Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.'* *'Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.'* *'Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.'* *'Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.'* *'Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.'*

Ez arra utal, hogy azok, akik úgy gondolják, hogy megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek, szívesen használják azt, és a nemtől függetlenül a külföldiekkel szemben. Azaz, a megfelelő szintű nyelvtudás teszi őket nyitottá és a kommunikációra hajlandóvá. A megkérdezettek válasza arra utalnak, hogy mind a munkahelyen, mind a tanintézményekben az idegen nyelv elsajátítása után szívesen használják azt, hiszen így fejleszthetik a nyelvtudásukat és könnyebben megérthetik az idegen nyelvű beszédet. A kulturális szempontból sokszínű környezetben történő tanulás és munkavégzés nagymértékben hozzájárul az egyének nyelvtudásának javulásához.

A következők azokat az állításokat vizsgálják, ahol a nemek között nagyobb eltérések vannak a megítélés terén.

Az egyáltalán nem jellemző (1) megítélés esetén jelentős eltérések voltak a nemek között az alábbi állítások esetén: *'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.'* *'Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.'* *'Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv-tudásomat.'* *'Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv-tudásomat.'*

Ezen állítások esetén a nők közel kétszer akkora arányban jelölték meg ezt a skálát, mint a férfiak. Ez mutathatja azt, hogy a férfiak nagyobb önbizalommal rendelkeznek a nyelvtudásuk megítélésében és magabiztosabban használják az idegen nyelvet az órákon és az órákon kívül. A nők kritikusabban ítélik meg a gyengébb nyelvtudásukat és ez hátráltatja őket az idegen nyelven történő kommunikációban.

Azok az állítások, amelyekkel nemtől függően alig (2) értettek egyet a hallgatók a következők: 'Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.' 'Szívesen tanulok idegen nyelvet.' 'Szeretek külföldre utazni.'

Ezeket az állításokat a nőkhöz képest majdnem kétszer akkora arányban jelölték be a férfiak, azaz alig jellemzi őket az, hogy szeretnek nyelvet tanulni, külföldre utazni és idegen nyelvű műsorokat nézni.

Két olyan állítás volt, amivel a mérsékelt (3) egyet értők között jelentős eltérés volt a nemek között: 'Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.' 'Szeretek külföldre utazni.'

A férfiak nagyobb arányban gondolták azt, hogy mérsékelt jellemző rájuk a külföldi kultúrák iránti nyitottság, illetve a külföldre történő utazás, mint a nőkre.

A nemtől függő állítások, amelyekkel a hallgatók nagymértékben értettek egyet (4) a következők voltak: 'Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.' 'Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.' 'Szeretek külföldre utazni.' 'Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.' 'Jól érzem magam külföldiek társaságában.' 'Fontosnak tartom az idegennyelv-oktatást.' 'Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.'

A férfiak ezekkel az állításokkal nagyobb arányban értettek egyet, mint a nők. Ők magabiztosabbnak érzik a nyelvtudásukat és szívesebben használják azt, nyitottabbak a külföldiek iránt.

Az alábbi állításokban a hallgatók a nemek közötti jelentős különbségekkel értettek teljesen egyet (5): 'Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.' 'Szívesen tanulok idegen nyelvet.' 'Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.' 'Szeretek külföldre utazni.' 'Fontosnak tartom az idegennyelv-oktatást.' 'Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.'

A fenti állításokkal a nők nagyobb arányban értettek egyet teljesen, mint a férfiak. A nők szívesebben néznek idegen nyelvű műsorokat, érdeklődőbbek az eltérő kultúrák iránt, szorgalmasabbak a nyelvtanulás terén.

Az állítások fentebb leírt önálló vizsgálatát faktorelemzés követte. Az eredmények elemzése során főkomponens elemzéssel és klaszterelemzéssel sikerült csoportokat kialakítani. A faktorelemzés elvégezhetőségének a feltételét elsősorban Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) kritériummal sikerült meghatározni. A KMO értéke 0,931, ami kiváló (KMO \geq 0,9 kiváló). A Bartlett-teszt is eredményes lett ($p < 0,05$).

Az eredmények alapján a megkérdezettek homogén csoportokba különültek el, s a további számítások során ezeket a csoportokat hasonlítottuk össze a többi változóval.

A főkomponens elemzés után három faktort sikerült kialakítani. Ennek az volt a célja, hogy az állításokat kisebb számú változóba lehessen tömöríteni és könnyebben meghatározni a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáinak összetevőit. Az állítások az interkulturális kommunikációs kompetencia összetevőit vizsgáló releváns szakirodalom tanulmányozása után fogalmazódtak meg. A kérdőív nem tartalmazott túl sok állítást azért, hogy a hallgatók ne veszítsék el a lelkesedésüket a kitöltés során, és végig tudatosan válasszák ki a rájuk jellemző értékeket. Ám elegendő állítást tartalmazott ahhoz, hogy később ezeket tömöríteni lehessen faktorokra, majd azt követően klaszterelemzés segítségével a válaszok alapján ki lehessen alakítani a megfelelő klasztereket.

A következő táblázat bemutatja a főkomponens elemzés során kapott faktorokat és az azokba tartozó állításokat.

23. táblázat: A főkomponens elemzés során kapott faktorok bemutatása

Kompetencia állítások	Komponensek		
	1	2	3
Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.	,789		
Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.	,749		
Szívesen barátkozom külföldiekkel.	,749		
Jól érzem magam külföldiek társaságában.	,748		
Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.	,710		
Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon kívül	,616		
Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.	,584		
Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.	,569		
Szeretnék külföldön tanulni, dolgozni.	,517		
Könnyen megértem az idegen nyelvű szövegeket.		,775	
Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv-tudásomat.		,740	
Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.		,719	
Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv-tudásomat.		,696	
Szívesen olvasok idegen nyelvű újságokat, híreket.		,694	
Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.		,521	
Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.			,801
Fontosnak tartom az idegennyelv-oktatást.			,796
Szeretek külföldre utazni.			,611
Szívesen tanulok idegen nyelvet.			,488
Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.			,408

Forrás: saját kutatás, 2019

Az egyes faktorba tartozó állítások alapján megtörtént a faktorok elnevezése. Az első faktor az *Interkulturális kooperáció*, a második az *Idegennyelv-tudás szintje*, a harmadik faktor pedig az *Idegennyelv-tudás hasznossága* elnevezést kapta.

Az *Interkulturális kooperáció* arra utal, mennyire nyitottak az egyének más kulturális háttérrel rendelkezők iránt és mennyire rendelkeznek interkulturális személyiséggel. A kulturálisan egyre sokszínűbb világban egyre nagyobb igény van az interkulturális kommunikációs kompetenciákkal bíró munkaerő iránt, azaz olyan képességgel rendelkező egyének iránt, akik tudnak alkalmazkodni és boldogulni az interkulturális munkakörnyezetben. E kompetenciákat már a tanulással töltött évek alatt is érdemes mérni, és az eredményeket összehangolni a fejlesztési célok megvalósításával. Amellett, hogy az egyetemi hallgatók a jövő menedzsereiként döntéshozói pozíciók várományosai, a mérési eredmények alapján előre jelezhető a jövőbeli interkulturális kommunikációs hatékonyságuk. Az egész világon jelenlévő mobilitás és sokszínűség egyre nagyobb jelentősége miatt az eltérő nyelvi és kulturális háttérű egyénekkel való sikeres interakció feltételei tartós figyelmet kaptak. Az *Interkulturális kooperáció* magában foglalja azokat az arra utaló állításokat, hogy a hallgatók nyitottak külföldi diákokkal együtt tanulni, idegen nyelven kommunikálni a tanórák keretein belül és azokon kívül is, szeretik nyelvtudásukat használni, szívesen barátkoznak külföldiekkel és szívesen dolgoznának együtt külföldi munkatársakkal akár belföldön, akár külföldön. Amikor más kulturális értékekkel és normákkal találkoznak, ezek az egyének előítéletektől mentesek, rugalmasok és szívesen lépnek kapcsolatba eltérő kultúrából származó személyekkel.

Az *Idegennyelv-tudás szintje* azért nagyon fontos tényező, mivel az interkulturális kommunikációs kompetencia egyik fő összetevője. Ez elengedhetetlen feltétele annak, hogy jól boldoguljunk egy interkulturálisan sokszínű közegben. Ahhoz, hogy ki tudjuk magunkat fejteni és meg tudjunk másokat érteni egy interkulturális interakció során, az egyének idegennyelv-tudása a kommunikáció eszköze. A megfelelő szintű nyelvtudás, mint az egyik legfontosabb elvárás, jelentkezik a vállalatok toborzása során. Mind a magyar tulajdonosi háttérrel, mind pedig a nemzetközi tulajdonosi háttérrel rendelkező szervezeteknél nagy szükség van idegen nyelveket jól beszélő alkalmazottakra a vállalatok nemzetköziesedése, a nemzetközi globális piacok létrejöttének köszönhetően. A megfelelő szintű idegennyelv-tudással rendelkező hallgatók szívesen használják fel ezt a nyelvtudást arra, hogy idegen nyelvű anyagokat olvassanak és idegen nyelvű programokat nézzenek. A fiatalokra manapság különösen jellemző az, hogy az internet segítségével számos olyan idegen nyelvű műsorhoz, videóhoz, újsághoz, bloghoz és egyéb tartalmakhoz van hozzáférésük, amelyekhez szükséges az idegennyelv-tudás, ami ugyanakkor elő is segíti azt, hogy még tovább fejlesszék idegennyelv-tudásukat.

Az *Idegennyelv-tudás hasznossága* azokat az állításokat tartalmazza, amelyek azt mutatják, hogy a hallgatók tisztában vannak azzal, hogy mennyire fontos az idegennyelv-tudás, milyen mértékben fogják tudni azt hasznosítani a jövőben, és hogy mennyire hajlandóak a jelenben befektetni az idegennyelv-tudás megszerzésébe egy jövőbeli cél érdekében. Az ő megítélésük szerint fontos az idegennyelv-tanítás és az idegennyelv-tudás, nyitottak a nyelvtanulás és más kultúrák iránt. A külföldi utazások során megtapasztalhatják az eltérő kultúrák hatását, az idegennyelv-tudás jelentőségét, olyan interkulturális élményeket és benyomásokat szerezhetnek, melyek kihatással vannak az interkulturális kommunikációs kompetenciájukra és idegennyelv-tudásukra egyaránt.

A következőkben a klaszterlemzés eredményeinek értékelése következik. A klaszterezési eljárások közül nem-hierarchikus klaszterelemzést végeztünk az euklidészi távolság-függvény alkalmazásával, melynek során a faktorok értékei alapján sikerült csoportokat képezni. A klaszterek faktorra való viszonyát a faktorsúlyok nagyságának összehasonlításával derítettük fel. Végül az öt klasztert eredményező eljárás adott megfelelően elkülönülő és eltérő jellemzőkkel rendelkező szegmentumokat. Az egyes klaszterekbe tartozó válaszok száma a következő: az első klaszterbe 238, a másodikba 224, a harmadikba 205, a negyedikbe 259, végül az ötödik klaszterbe 307 válasz került.

24. táblázat: A klaszterek bemutatása faktorok szerint

Klaszterek	Első faktor	Második faktor	Harmadik faktor
1. Átlag	,2327922	-,0192214	-1,5500806
Szórás	,70886353	,77493935	,72126173
2. Átlag	-,9202076	-,9907520	,2063045
Szórás	,58779191	,76000885	,76263395
3. Átlag	-1,1424158	,9794167	,3062471
Szórás	,72859103	,66912869	,69748643
4. Átlag	,6231419	-,7515160	,5907286
Szórás	,58577902	,55587013	,54721158
5. Átlag	,7280893	,7178025	,3482984
Szórás	,58745298	,47396719	,49266477

Forrás: saját kutatás, 2019

Az alábbi táblázat adatai bemutatják, mely faktorok jellemzők az öt klaszterre, és melyek azok, amelyek kevésbé vagy ellentétesen jellemzőek.

Az első klaszterre az első faktor állításai jellemzőek, a második faktor és harmadik faktor állításainak pedig az ellentettje, a harmadik faktoré nagyobb mértékben, mint a másodiké. Tehát

az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókra jellemző az *Interkulturális kooperáció* megléte, viszont az *Idegennyelv-tudás szintje* és az *Idegennyelv-tudás hasznossága* hiányzik a jellemzőikből. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat úgy nevezem el, hogy *Interkulturálisan nyitottak*, akik szeretnek barátkozni külföldiekkel, jól érzik magukat külföldiek társaságában, nyitottak az iránt, hogy külföldi kollégákkal dolgozzanak együtt, vagy hogy külföldi diákokkal tanuljanak együtt. Ezek a hallgatók hajlandóak arra, hogy használják az idegennyelv-tudást a mindennapi életben, nem zárkóznak el attól, hogy használják az idegen nyelvet akár az órákon, akár az órákon kívül és a leendő munkahelyükön. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatók szeretnének külföldön tanulni vagy akár dolgozni, tehát érdeklődnek a külföldi tapasztalatszerzés iránt. Kevésbé igaz rájuk az, hogy jónak tartják az idegennyelv-tudásukat akár szóban, akár írásban. Tehát önkritikusabbak magukkal szemben, nem szívesen tanulnak idegen nyelvet, lehet azért, mert kudarc érte őket a közoktatásban zajló nyelvtanítás során és azt gondolják, hogy a nyelvtanulás jobb módja az, ha külföldre mennek tanulni vagy dolgozni, vagy sokat érintkeznek külföldi hallgatókkal vagy kollégákkal. Tehát összegezve rájuk az a legjellemzőbb, hogy nyitottak és előítéletmentesek a külföldiekkel szemben.

A második klaszterre a harmadik faktor jelenléte jellemző, viszont az első faktor és a második faktor hiánya szinte azonos mértékben jellemzi őket. Tehát az *Idegennyelv-tudás hasznossága* jellemző, de az *Idegennyelv-tudás szintje* és az *Interkulturális kooperáció* nem. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat úgy nevezem el, hogy *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*, akikre nem jellemző az, hogy nyitottak lennének a külföldiek iránt, az idegennyelv-használata iránt, vagy a külföldi tanulás vagy munkavégzés iránt. Őket a szorgalom jellemzi, szeretnek idegen nyelvet tanulni, szeretnek más kultúrákról tanulni, szeretnének megfelelő szintű nyelvtudást szerezni valószínűleg a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzése miatt és azt követően Magyarországon szándékoznak elhelyezkedni. Tehát összegezve rájuk az jellemző, hogy előszeretettel tanulják az idegen nyelvet, de nem azzal a szándékkal, hogy azt hasznosítsák is a külföldiekkel való érintkezés közben, vagy idegen nyelvű műsorok nézése és újságok olvasása során, vagy akár idegen nyelven történő kommunikáció folyamán.

A harmadik klaszterre jellemző a második faktor nagyobb mértékű jelenléte és a harmadik faktor kisebb mértékű jelenléte, ugyanakkor az első faktor ellentéte. Tehát elsősorban az *Idegennyelv-tudás szintje* jellemzi őket, majd az *Idegennyelv-tudás hasznossága*, de az *Interkulturális kooperáció* ellentéte jellemző rájuk. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatók elnevezése: *Interkulturálisan passzívok*, akik jónak ítélik meg az idegennyelv-tudásukat mind szóban, mind írásban. Szívesen használják a nyelvtudásukat passzív módon, de interakciók és

kommunikáció során nem. Inkább idegen nyelvű újságokat olvasnak, vagy műsorokat néznek, szívesen tanulnak idegen nyelvet és olvasnak más kultúrákról, de nem nyitottak a külföldiek iránt, inkább elzárkóznak az idegen nyelven történő kommunikációtól az órákon, az órákon kívül vagy akár a munkahelyen. Nem szeretnek külföldi diákokkal tanulni, vagy külföldi kollégákkal dolgozni. Tehát összegezve rájuk az jellemző, hogy bár nyelvtudásuk szintjét megfelelőnek ítélik, szeretik ezt a nyelvtudást nem interaktív formában használni, szívesen tanulnak ugyan idegen nyelvet és fontosnak tartják azt, de nem eléggé nyitottak az interkulturális interakciók iránt.

A negyedik klaszterre az első és a harmadik faktor közel azonosan, viszont a második faktor ellenkezője jellemző. Tehát az *Interkulturális kooperáció* és az *Idegennyelv-tudás hasznossága* megnyilvánul, viszont az *Idegennyelv-tudás szintjének* az ellentettje jellemző ezekre a hallgatókra. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással* rendelkezőknek nevezem, akik szívesen érintkeznek külföldiekkel, dolgoznának külföldi kollégákkal, tanulnának vagy dolgoznának külföldön, fontosnak tartják az idegennyelv-tanulást és az idegennyelv-tudást, szívesen kommunikálnak külföldiekkel, szeretnek idegen nyelven kommunikálni, ugyanakkor nem megfelelő a nyelvtudásuk ahhoz, hogy megértsék az idegen nyelvű beszédet és szöveget. Tehát összegezve rájuk az jellemző, hogy nem értik meg könnyen az idegen nyelvet sem írásban, sem szóban, viszont nagyon nyitottak interkulturálisan és nem zárkóznak el az idegennyelv-tanulás elől, tehát nekik arra van szükségük, hogy fejlesszék az idegennyelv-tudásukat, amit jó eséllyel meg is tudnak tenni, hiszen nyitottak minden interkulturális interakció és lehetőség iránt, és ez fejleszti az idegennyelv-tudást.

Az ötödik klaszterre mind a három faktor megléte jellemző, dominánsan az első és a második faktor szinte azonos arányban és ezektől kicsit kisebb mértékben a harmadik faktor is. Tehát az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat jellemzi az *Interkulturális kooperáció*, az *Idegennyelv-tudás-szintje* és az *Idegennyelv-tudás hasznossága* is. Az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatókat úgy nevezem el, hogy *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak*, akik szeretik az interkulturális interakciókat, nyitottak a külföldiek iránt, szeretnének külföldön dolgozni vagy tanulni és szívesen használják az idegen nyelvet. Ehhez megvan a megfelelő nyelvtudásuk, amit akár írásban, akár szóban készségesen használnak interaktív és passzív formában egyaránt. Összegezve rájuk az jellemző, hogy már rendelkeznek megfelelő nyelvtudással, tudatában vannak a nyelvtudás és nyelvtanulás jelentőségének, céltudatosan fejlesztik idegennyelv-tudásukat, hajlamosak arra, hogy tapasztalatokat gyűjtsenek a külföldiekkel történő interakciók, illetve külföldi utazás, tanulás vagy munkavégzés során.

Összegzésként megállapítható, hogy az ötödik klaszterbe tartozó hallgatók rendelkeznek a legmagasabb szintű interkulturális kommunikációs kompetenciákkal, hiszen rájuk jellemző az eltérő kultúrák iránti nyitottság, előítéletmentesség, a megfelelő szintű idegennyelv-tudás, hajlandóság az idegen nyelven történő kommunikáció és az eltérő kultúrák elsőkézből történő megtapasztalása iránt. A munkáltatók szemszögéből ők lehetnek az ideális munkavállalók, hiszen megfelelő szintű nyelvtudással rendelkeznek és nyitottak az interkulturális sokszínűség és interakciók iránt.

A legalacsonyabb szintű interkulturális kommunikációs kompetenciákkal rendelkező hallgatók a második klaszterbe tartoznak, mert rájuk kisebb mértékben jellemző az, hogy tudatában vannak a nyelvtudás és a nyelvtanulás jelentőségének, szívesen tanulnak idegen nyelvet, de nincs meg a megfelelő szintű nyelvtudásuk, aminek következtében interkulturális passzivitás jellemzi őket, nem nyitottak az idegen nyelv használata iránt, az interkulturális interakciók iránt. Nem érzik jól magukat külföldiek társaságában, és ha idegen nyelven kell kommunikálniuk. Ezeknek a hallgatóknak még hiányosak az interkulturális kommunikációs kompetenciái, munkáltatói szempontból nem ideálisak, mert nem eléggé nyitottak az interkulturálisan sokszínű környezet iránt, sem az egyetemen, sem a munkahelyen.

A következő táblázat összefoglalóan mutatja be, hogy az egyes klaszterekre milyen faktorok jellemzőek és melyek nem.

25. táblázat: A klaszterek és rájuk jellemző faktorok

Klaszterek	Faktorok		
	1. <i>Interkulturális kooperáció</i>	2. <i>Idegennyelv-tudás-szintje</i>	3. <i>Idegennyelv-tudás hasznossága</i>
1. <i>Interkulturálisan nyitottak</i>	jellemző	ellenkezője jellemző	ellenkezője jellemző
2. <i>Interkulturálisan nem szívesen együttműködők</i>	ellenkezője jellemző	ellenkezője jellemző	jellemző
3. <i>Interkulturálisan passzívok</i>	ellenkezője jellemző	jellemző	jellemző
4. <i>Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással</i>	jellemző	ellenkezője jellemző	jellemző
5. <i>Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak</i>	jellemző	jellemző	jellemző

Forrás: saját kutatás, 2019

Az első klaszter az *Interkulturálisan nyitottak*, akikre jellemző az interkulturális együttműködés, a hajlandóság az interkulturális kommunikációra, ugyanakkor az idegennyelvtudás szintjük inkább alacsony, ezért számukra szükséges lenne a jelenben erőfeszítést tenni a nyelvtudásuk javítása érdekében azért, hogy a jövőben képesek legyenek hatékonyan alkalmazni azt.

A második klaszter az *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*, akiknek az interkulturális kommunikációs kompetenciájuk nagyon alacsony, nyelvtudásuk szintén nagyon gyenge, de tisztában vannak azzal, hogy ennek fejlesztése rendkívül fontos jövőbeli céljaik elérése érdekében.

A középső az *Interkulturálisan passzívok* klasztere, amely tagjaira az interkulturális kooperáció egyáltalán nem jellemző. Ők a legkevésbé sem nyitottak az interkulturális kommunikációra, viszont nyelvtudásuk szintje megfelelő, és tisztában vannak a nyelvtudás jelentőségével, ami lehetővé teszi számukra annak jövedelmező felhasználását.

A következő klaszter az *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással*, amelynek tagjai szívesen vesznek részt az interkulturális együttműködésben, ugyanakkor ennek sikeres megvalósítását nyelvtudásuk alacsony szintje akadályozza.

Az utolsó klaszter az *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak* csoportja, melyre mind a három faktor jelenléte egyaránt jellemző. Ebből az következik, hogy ők a legideálisabb hallgatók és egyben a legideálisabb jövőbeli munkavállalók. Ők kiváló nyelvtudással rendelkeznek, rendkívül nyitottak az interkulturális kapcsolatok és interakciók iránt. Tisztában vannak az idegennyelvtudás hasznosságával, és érdeklődnek más kultúrák iránt.

Ezután keresztábra elemzésnek a lehetőségét vizsgáltam Khi négyzet teszttel, melynek eredménye alapján elvégeztem a klaszterek nemek szerinti megoszlásának vizsgálatát.

26. táblázat: Klaszterek nemek szerinti eloszlása

Klaszterek	férfi	nő	Összesen
1. <i>Interkulturálisan nyitottak</i>	147	91	238
	27,0%	13,2%	19,3%
2. <i>Interkulturálisan nem szívesen együttműködők</i>	81	143	224
	14,9%	20,8%	18,2%
3. <i>Interkulturálisan passzívok</i>	87	118	205
	16,0%	17,2%	16,6%
4. <i>Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással</i>	99	160	259
	18,2%	23,3%	21,0%
5. <i>Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak</i>	131	176	307
	24,0%	25,6%	24,9%
Összesen	545	688	1233
	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: saját kutatás, 2019

A fenti táblázatból megállapítható, hogy három klaszter esetében van jelentősebb eltérés a nemek között és két klaszter esetében a nemek megoszlása szinte egyenlő arányú.

A nemek között a legnagyobb eltérés (13,8%) az első klaszter esetében van, és ez az egyetlen klaszter, ahol a férfiak aránya magasabb, mint a nőké. Ennek a klaszternek a jellemzői inkább igazak a férfiakra, mint a nőkre, tehát megállapíthatjuk, hogy a férfiak nagyobb arányban nyitottak interkulturálisan, mint a nők, jól érzik magukat külföldiek társaságában és szívesen használják az idegen nyelvet bármilyen helyzetben. Ennek az lehet az oka, hogy a férfiak magabiztosabbak az idegennyelv-használat terén, és jellemzőbb rájuk, hogy önállóan is belevágnak akár külföldi tanulásba vagy munkavégzésbe, bátrabban kezdeményeznek interakciókat külföldiekkel. A nőkre kevésbé jellemző az, hogy önállóan belevágjanak egy-egy külföldi útba, és visszafogottabbak lehetnek a külföldiekkel történő interakciók során.

A második klaszter esetében is jelentős eltérés van a nemek között (5,9%), bár már nem akkora arányban, mint az első klaszter esetén, és itt a nők aránya magasabb a férfiakhoz képest. Ez azt mutatja, hogy a nők nagyobb arányban vannak annak tudatában, hogy mennyire fontos az idegennyelv-tudás, és talán ők a szorgalmasabbak az idegennyelv-tanulás terén.

A következő legmagasabb arányú eltérés a negyedik klaszter esetében volt a nemek között, ami az előzőnél kicsit kisebb mértékű (5,1%), és itt szintén a nők aránya nagyobb. A női válaszadók között magasabb az az arány, akik interkulturálisan nyitottak, de gyenge nyelvtudással rendelkeznek.

A harmadik és az ötödik klaszter esetében csak kisebb mértékű eltérés van a nemek aránya között (1,2% és 1,6%). Ezeknél a klasztereknél megállapítható, hogy szinte hasonló arányban igazak a klaszter jellemzői mind a férfiakra, mind a nőkre. Az ötödik klaszter az, amelyre minden faktor jellemző, ezért az ebbe a klaszterbe tartozó hallgatók rendelkeznek a legmagasabb szintű interkulturális kommunikációs kompetenciákkal. Az, hogy kisebb az eltérés a nemek arányában, arra utal, hogy kizárólagosan a nem alapján nem vonhatunk le következtetéseket a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciájára vonatkozóan.

Ha az egyes klaszterbe tartozó hallgatók számát vizsgáljuk, akkor az látszik az adatokból, hogy a legmagasabb számú hallgató az ötödik, az *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak* klaszterébe tartozik. Ezekről a hallgatókról állapítottuk meg korábban, hogy ők a legideálisabb munkavállalók a munkáltatók szemszögéből, hiszen az ő interkulturális kommunikációs kompetenciájuk a legmagasabb szintű.

A negyedik klaszterbe tartozik a második legmagasabb számú hallgató. Ők az *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással*, akikre az interkulturális kompetenciák megléte jellemző, a megfelelő szintű nyelvtudás hiányával. Amennyiben őket alkalmaznák a munkáltatók, költséget kell fordítaniuk nyelvtudásuk fejlesztésére. Ők az ideális jelöltek azon munkáltatók számára, akik maguk szeretnék a munkavállalók általuk megfelelő szintűnek tartott nyelvtudását kiteljesíteni. Ám erre ezek a hallgatók készek lesznek, mivel jellemző rájuk a harmadik faktor, azaz tisztában vannak az idegennyelv-tanulás fontosságával és szívesen tanulnak idegen nyelveket. Tehát ez a klaszter is ideális munkavállalóvá válhat.

A következő klaszter a hallgatók száma alapján az első klaszter. Ők az *Interkulturálisan nyitottak*, akikre csak az jellemző, hogy nyitottak az interkulturális szituációk, a külföldiek és más kultúrák iránt, viszont nincs megfelelő szintű nyelvtudásuk és nem tartják kiemelkedően fontosnak az idegennyelv-tanulást, ezért elképzelhető, hogy nem lennének hajlandóak azt a munkahelyen sem elsajátítani, ám jelenleg sincs meg a megfelelő szintű nyelvtudásuk. Az ő alkalmazásuk már problémákat jelenthet a munkáltatók számára, hiszen nehezebb őket a nyelvtanulásra motiválni, ugyanakkor pozitív jellemvonásuk az, hogy interkulturálisan nyitottak.

Az ezután következő klaszter a hallgatók száma alapján a második klaszter: az ide tartozó hallgatók *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*. Munkáltatói szempontból ők a legkevésbé ideális munkavállalók, a legalacsonyabb szintű interkulturális kommunikációs kompetenciákkal. Rájuk nem jellemző az, hogy nyitottak lennének a kulturális sokszínűséggel, külföldiekkel vagy más kultúrákkal szemben, és nincs meg a megfelelő szintű nyelvtudásuk, ezért nem használják azt készséggel. Egyedüli előnyük az, hogy belátják azt, hogy hasznos az

idegennyelv-tanulás és az idegennyelv-tudás, és ezért lehetne őket motiválni az idegennyelv-tudásuk fejlesztésére. Viszont nem felelnek meg a szervezetek által elvárt kritériumoknak több okból kifolyólag sem. Egyrészt a nyelvtudásuk szintje miatt, másrészt azért nem, mert nem szeretnék interkulturális környezetben dolgozni, ami manapság már egyre nehezebben elképzelhető. Az ő interkulturális kommunikációs kompetenciájukat kellene leginkább fejleszteni, akár még az egyetemi évek alatt.

A legkisebb számú hallgató a harmadik klaszterbe tartozik, akik *Interkulturálisan passzívak*. Ők sem ideális munkavállalók a szervezetek számára, hiszen hiányzik belőlük az interkulturális nyitottság. Viszont az előző klaszternél ideálisabbak abban a tekintetben, hogy ők rendelkeznek megfelelő szintű idegennyelv-tudással, és tisztában vannak a nyelvtanulás és a nyelvtudás fontosságával. Amennyiben őket alkalmazták a szervezetek, akkor az ő interkulturális kompetenciájukat ugyan fejleszteni kell, ám ez könnyebben kivitelezhető, mint az előző klaszter esetében, hiszen a nyelvtudásukat már nem kell fejleszteni. Valószínűleg nyitottak lesznek a fejlődés iránt, mivel jellemző rájuk a harmadik faktor is, azaz készségesek a tanulás iránt.

A következő táblázat összefoglalóan szemlélteti az egyes klaszterek előnyeit és hátrányait a munkavállalók szemszögéből. A sorrend a legelőnyösebbtől a legkevésbé előnyös felé halad.

27. táblázat: A klaszterek sorrendje munkáltatói szempontból

Klaszterek sorrendje munkáltatói szempontból	előnyök	hátrányok	beruházások
5. <i>Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak</i>	nyitottság nyelvtudás motiváltság	nincs	nincs
4. <i>Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással</i>	nyitottság motiváltság	nyelvtudás	nyelvtanfolyam
3. <i>Interkulturálisan passzívak</i>	nyelvtudás motiváltság	nyitottság	interkulturális tréning
1. <i>Interkulturálisan nyitottak</i>	nyitottság	nyelvtudás motiváltság	nyelvtanfolyam (kérdéses a motiváltság)
2. <i>Interkulturálisan nem szívesen együttműködők</i>	motiváltság	nyelvtudás nyitottság	nyelvtanfolyam interkulturális tréning

Forrás: saját kutatás, 2019

Megállapíthatjuk, hogy munkáltatói szempontból egy ideális klaszter van a hallgatók között, amely az *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak* klasztere. Az ő alkalmazásuk során a munkáltatónak nem kell befektetnie semmilyen tréningbe, hogy növelje az interkulturális kommunikációs kompetenciájukat. Három hallgatói klasztere ideális még bizonyos kikötésekkel, ezek az *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással*, az *Interkulturálisan passzívok* és az *Interkulturálisan nyitottak*. Amennyiben őket alkalmazzák a szervezetek, be kell fektetniük vagy a nyelvtudásuk fejlesztésébe, vagy az interkulturális nyitottságuk növelésébe. Egy hallgatói klaszter alkalmazása állítja a szervezetet feladatok elé, ők az *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*. Esetükben fejlesztésre szorul mind az idegennyelv-tudásuk, mind az interkulturális nyitottságuk. Ők azok, akik legkevésbé boldogulnának egy manapság jellemző kulturálisan sokszínű munkakörnyezetben. Bár a legkevésbé előnyös klaszter az *Interkulturálisan nem szívesen együttműködőké*, mégis érdemes számításba venni az ide tartozó hallgatókat, ugyanis motiváltságuk miatt elképzelhető, hogy könnyen elsajátítják a megfelelő szintű nyelvtudást, és hajlandóak arra, hogy interkulturális kommunikációs kompetenciájukat és ezzel más kultúrák iránti nyitottságukat fejlesszék. Igaz, hogy ez beruházást jelent a munkáltatók számára. A manapság rendelkezésre álló toborzási módszerek alkalmasak arra, hogy a munkáltatók felmérjék a jelentkezők különböző kompetenciáit, és ezek tükrében döntsenek arról, hogy milyen mértékben akarnak beruházni a hiányos kompetenciák fejlesztésébe.

4.4. A nyelvtanári interjúk eredményei

Ez az alfejezet tartalmazza a nyelvtanárokkal készített interjúk eredményeit. Az interjúk elején arra helyeződött a hangsúly, milyenek ítélik meg a nyelvtanárok a bejövő hallgatók idegennyelvi felkészültségét. Ez azért nagyon fontos, mert erre kellene ráépülnie az egyetemen zajló szaknyelvtanításnak. Ezt követően elmondhatták, hogy elegendőnek tartják-e ezt a szintet a szakmai nyelv tanulásához.

Valamennyi interjúalany egyetértett abban, hogy zömében (60-70%) nem megfelelő szintű nyelvtudással lépnek be a hallgatók a képzésbe. Legtöbbjük azt fogalmazta meg, hogy nagyon változó a hallgatók nyelvtudása belépéskor, különösen a levelező képzésben résztvevőké. Különösen igaz ez a 'kétnyelvesek' (akiknek két szakmai nyelvvizsga szükséges a diplomához) esetében, a második idegen nyelvből.

Amennyiben a hallgató nyelvtudása eléri a B2-es középfokú szintet a belépéskor, elkezdhető a szaknyelv tanítása. Ám ha a belépő hallgató nyelvtudása nem éri el a B2-es szintet, először fel

kell hozni a hallgató nyelvtudását erre a szintre, amihez több időre van szükség, és csak ezek után kezdhető el a szaknyelv oktatása. Ebből következik, hogy az ideális helyzet az volna, ha a hallgatók az előzetes tanulmányaik során szereznék meg a középszintű (B2) általános nyelvi alapokat és az egyetemen már csak a szaknyelv oktatásával kellene foglalkozni.

Vannak olyan szakok is, amelyek két idegen nyelv ismeretét írják elő. Ez csak akkor lehet sikeres, ha a hallgató már rendelkezik mindkét nyelvből középfokú B2 általános nyelvtudással, és ők elkezdhetik az egyetemen a szaknyelv tanulását. A szaknyelvtanulást mindenképpen meg kell, hogy előzze az általános nyelv tanulása. A sorrend nem felcserélhető.

Megkérdeztük azt is, mi lehet annak az oka, hogy a képzésbe belépő hallgatók többségének a nyelvtudása nem elegendő ahhoz, hogy arra alapozni lehessen a szaknyelv oktatását gyakran még egy idegennyelv esetében sem (de kettőnél pedig szinte lehetetlen). Az interjúalanyok úgy gondolták, az általános problémát az okozza, hogy nem hatékony a középiskolai és általános iskolai oktatás: túl nagyok a csoportok, gyakori a tanárcsere, nem elegendő az óraszám, és nem hatékony, az adott korosztályt nem motiváló módszereket alkalmaznak. A középiskolákban kötelezően előírt nyelvi érettségi csak B1 szintnek felel meg. Ok lehet a hallgató nem megfelelő egyéni hozzáállása, motiválatlansága, tanulási kultúrájának hiányossága is. Az orosz nyelv esetében az a probléma, hogy kevés helyen tanítják, míg a német és a francia esetében az, hogy kis óraszámokban tanulták a diákok a középiskolában, mint második idegen nyelvet.

Az interjú következő részében az egyetemi idegennyelvi képzésről hangzottak el kérdések az alábbi témakörökben.

Először is, elegendő-e az óraszám a hallgatók szakmai nyelvvizsgára történő felkészítésére.

A válaszokból az derült ki, hogy az óraszám csak abban az esetben elegendő erre, ha a hallgatók megfelelő alapokkal (középfokú B2-es nyelvtudással) lépnek be a képzésbe. Ha ez nem így van, akkor a jelenlegi óraszám kevés erre, különösen a második nyelvből, ahol a haladóknak elegendő az óraszám, amennyiben gyorsított tempóban tudnak haladni, de a gyengébbeknek magasabb óraszámra és több félévre lenne szükségük.

Ezek után annak megbeszélése következett, elegendő-e az óraszám arra, hogy a hallgatók megfelelő szintű szakmai nyelvtudásra tegyenek szert.

Erre a kérdésre az interjúalanyok egybehangzó véleménye az volt, hogy többnyire nem elegendő, mert ahhoz magasabb óraszám és több gyakorlási lehetőség kellene a legtöbb esetben, kivéve, ha a képzésbe belépő hallgatók megfelelő szintű (B2) alapokkal rendelkeznek, ugyanis abban az esetben elég. Sajnos ez a ritkább. Magas szintű szakmai nyelvtudást jó általános nyelvtudásra lehetne építeni, ami sajnálatos módon sokszor hiányzik.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy milyen készségek fejlesztésére van lehetőségük a nyelvórák alatt.

A válaszok egybehangzóan mutatják, hogy az órák során szükség van a szakmai nyelvvizsgák által megkövetelt valamennyi készség fejlesztésére (olvasáskészség, íráskészség, beszéd-készség, hallás utáni értés). Amennyiben a csoport tudásszintje lehetővé teszi, sikerül is valamennyi készséget fejleszteni az órák keretein belül. Az interjúalanyok többsége törekszik arra, hogy a beszéd-készségre és a szókincre különös figyelmet fordítsanak az órák során, de nagyon gyakran ennek és a további készségeknek az alaposabb fejlesztésére nincs lehetőség. Ennek oka lehet a nagy csoportlétszám, a nem elegendő heti óraszám, illetve, ha a hallgatók előzetes nyelvtudása nem megfelelő szintű.

A következő témakör az volt, kivitelezhetőnek tartják-e, hogy a hallgatók az egyetemi nyelvi képzés során két nyelvből is megfelelő szintű szakmai nyelvtudásra tegyenek szert. Amennyiben nem, elmondták, hogy mik lehetnek a gátló tényezők.

Az interjúalanyok úgy gondolták, hogy ez csak abban az esetben megoldható, ha mindkét nyelvből megfelelő alapokkal (B2 szint) rendelkezik a hallgató. Amennyiben hiányoznak a megfelelő alapok, magasabb óraszámra és több félévre van szükség. Manapság már az is fontos elvárás lenne a hallgatókkal szemben, hogy az angol mellett még egy nyelvből rendelkezzenek jó nyelvtudással. A megfelelő eredmények elérése mindenképpen függ a szaknyelvi félévek számától és a heti óraszámától is.

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a nyelvórák keretein belül van-e lehetőségük a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáinak a fejlesztésére.

A válaszolók többsége úgy gondolta, nagyon kevés lehetőség van erre az órák során, pedig nagyon fontos lenne, ám ehhez magasabb óraszám lenne szükséges. Nagy jelentősége van a tananyag megválasztásának, ugyanis a jó tankönyvek tartalmazzák ezeket a kompetenciákat. Ezen kívül bizonyos szövegértési és szituációs feladatok megoldása kapcsán van lehetőség e kompetenciák fejlesztésére. Egybehangzó vélemény volt az, hogy a magyar és a külföldi hallgatók kevert csoportja lenne igazán hatásos. Fontos lenne a szaknyelvi képzési rendszerben a hazai és nemzetközi hallgatóság minél nagyobb bevonása, ahol a hallgatók határokat átszelve közös projekt munkákban vehetnének részt, ami hozzájárulna interkulturális kommunikatív kompetenciájuk fejlődéséhez is. Ugyancsak fontos lenne a hallgatók minél gyakoribb szereplése a különböző nemzetközi tevékenységekben és részvételük különböző nemzetközi fórumokon. További interkulturális kommunikatív kompetenciát fejlesztő gyakorlatot jelentene a minél több külföldi részképzésen és tanulmányúton való részvétel.

Ezt követően arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvórák keretein belül van-e lehetőségük arra, hogy a hallgatók magas szintű szakmai nyelvtudását kialakítsák.

A megkérdezettek úgy gondolták, korlátozottan van erre lehetőség a megfelelő alapokkal (B2 szint) rendelkező hallgatók esetében. Ahhoz, hogy ezt el lehessen érni az egyetemi idegennyelvi képzés során, a következő feltételek lennének szükségesek: több féléven át kellene a nyelvet tanulni, mivel csak az állandó ismétlés, gyakorlás eredményez tartós tudást; a beérkező szint középfok kellene, hogy legyen; elég lenne egy nyelvből a szakmai felsőfokú nyelvtudás/nyelvvizsga megszerzésének az előírása; a hosszabb idejű (1 év) külföldi ösztöndíj lehetőségek igazán hasznosak lennének; végül a hallgatóknak a nyári szünetben is fejleszteniük kellene a nyelvtudásukat.

A következő kérdés arra vonatkozott, van-e lehetőségük arra a nyelvórák keretein belül, hogy a hallgatókat felkészítsék a szakmai nyelvvizsgára.

A válaszokból kiderült az, hogy erre csak akkor van lehetőség, ha megfelelőek az alapok, amelyekre a szaknyelvtudást lehet építeni. Ezen kívül szükséges az is, hogy a hallgató komolyan vegye a nyelvtanulást és tegyen meg mindent, ami tőle telik a nyelvtudás és a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése érdekében. Azonban, ha hiányosak a hallgatók alapjai, akkor a jelenlegi heti óraszám és a rendelkezésre álló félévek száma nem elegendő erre.

Az interjúk záró részében az interjúalanyok elmondták, megítélésük szerint mennyire van összhangban a jelenlegi egyetemi idegen nyelvi képzés a szervezetek elvárásaival és milyen javaslataik lennének a helyzet javítására vonatkozóan.

Az interjúalanyok többsége úgy gondolja, a képzés nincs teljesen összhangban az elvárásokkal, de a szűk időkeretben a nyelvtanárok megpróbálnak az elvárásoknak minél nagyobb mértékben megfelelni.

Arra a kérdésre, hogy amennyiben nincs összhangban a képzés az elvárásokkal, mit lehetne tenni a helyzet javítása érdekében, az interjúalanyok a következő javaslatokat tették:

1. Megfelelő tananyag közös kifejlesztésére lenne szükség a szervezetek bevonásával.
2. Magasabb óraszámra lenne szükség több féléven keresztül.
3. Nyelvgyakorlási lehetőség szükséges több féléven keresztül. A diploma megszerzése előtt több gyakorlás kellene, mert sokan már első évesen teljesítik a nyelvi követelményeket és ezt követően, tanulmányaik befejezése előtt már nincs lehetőségük felfrissíteni a nyelvtudásukat.

4. Szorgalmas, jó alapokkal rendelkező hallgatókra lenne szükség.
5. Kapcsolatot kellene létesíteni a szervezetekkel abból a célból, hogy idegen nyelvű munkavégzésre fogadják a hallgatókat.
6. Igényfelmérést kell végezni a szervezeteknél és ennek megfelelően hangsúlyozni azokat a készségeket, amelyekre nekik szükségük van.
7. A közoktatásban folyó nyelvoktatás szintjének emelése mindenképpen szükséges lenne.
8. Több külföldi tanulmányutat és ösztöndíj lehetőséget kellene a hallgatóknak igénybe venniük.
9. Multinacionális vállalatoknál történő szakmai gyakorlatok teljesítése lenne szükséges.
10. Szakértő nyelvtanárokkal és munkaerő-piaci képviselőkkel egyeztetett képzési struktúra követése lenne javasolt.
11. Ideális lenne, ha a szervezeteknél történő tréningeket és nyelvtanfolyamokat egyetemi nyelvtanárok tartanák, mert így a nyelvtanárok első kézből ismerhetnék meg a szervezetek elvárásait.
12. Szükséges lenne az állandó egyeztetés és a párbeszéd a felsőoktatási intézmény és a munkaerőpiac képviselői között annak érdekében, hogy folyamatos legyen a visszajelzés mindkét fél számára.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanárok egybehangzó véleménye szerint a legnagyobb probléma az egyetemi idegen nyelvi képzéssel kapcsolatban az, hogy a bejövő hallgatók túlnyomó többségének (60-70%) nem megfelelőek a nyelvi előtanulmányai arra, hogy az egyetemen erre ráépítsék a szakmai nyelvismeretet és felkészítsék őket a szakmai nyelvvizsgák letételére. Abban az esetben, ha a hallgató B2 középfokú szintű általános nyelvtudással kerül be a képzésbe, akkor elegendő a rendelkezésre álló félévek száma és a heti óraszám, hogy elsajátítsák a szaknyelvtudást és sikeres szakmai nyelvvizsgát tegyenek. A középiskolákban kellene hatékonyabban felkészíteni a diákokat a középfokú (B2) általános nyelvvizsgára, mert akkor az egyetem keretein belül van lehetőség ennek szakmai nyelvtudással való fejlesztésére. A második idegen nyelv esetében (ami többnyire a német, orosz és francia) szintén az a probléma, hogy a középiskolában még kisebb óraszámokban tanulják a diákok, ezért ezeknél még nagyobb mértékben hiányoznak a megfelelő alapok, amelyre építeni lehet. A gyengébb alapokkal rendelkező hallgatók esetében a nyelvtanulásra szánt félévek száma és a heti óraszám nem elegendő arra, hogy őket fel lehessen hozni a megfelelő szintre. A nyelvtanárok a rendelkezésre álló idő alatt igyekeznek megtenni minden tőlük

telhető: figyelmet fordítanak valamennyi készség (írás-készség, olvasás-készség, beszéd-készség, hallás utáni értés) gyakorlására és fejlesztésére az órák során, de mindezeket magas szinten megvalósítani csak a jó alapokkal rendelkező hallgatók esetében lehet. Ezek a készségek a nyelvvizsgálóhoz szükségesek. A munkahelyi elvárások miatt nagyobb hangsúlyt lehetne fektetni a beszéd-készségre és az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére, de erre kevés lehetőség van az órák alatt, mivel gyakran a hallgatók nyelvi előképzettsége nem teszi ezt lehetővé. A tananyag összeállítása során igyekeznek olyan tankönyveket kiválasztani, melyek tartalmazzák interkulturális kommunikációs kompetencia fejlesztő gyakorlatokat (szövegértések, szituációk, esettanulmányok formájában). Az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére nagy hatással lennének a kevert csoportok az egyetemen belül, amikor a külföldi és a magyar diákok egy csoportban tanulnak. A nyelv-tanárok véleménye szerint két nyelvből csak abban az esetben lehetséges a megfelelő, B2 szintű - ami a diploma megszerzésének a feltétele - szakmai nyelvtudás elsajátítása és szakmai nyelvvizsga letétele, ha mindkét nyelvből megfelelő előképzettséggel rendelkeznek a hallgatók, azaz B2 szintű általános nyelvtudással. Ez azonban a hallgatók nagyon kis százalékánál van így, viszont a többiek esetében a rendelkezésre álló félévek száma és a heti óraszám nem elegendő. Nekik sokkal több gyakorlásra lenne szükségük több féléven keresztül, hetente magasabb óraszámban. Ahhoz, hogy a hallgatók magas szintű nyelvtudásra tegyenek szert, ami többet jelent, mint a B2 középszint, több félévre, magasabb óraszámra, B2 bemeneti szintre, külföldi ösztöndíjakra és a hallgatók magas motivációjára (például a nyári szünetben is tanulják a nyelvet) lenne szükség. A nyelv-tanárok úgy látják, az egyetemi nyelvi képzés nem felel meg teljes mértékben a szervezetek elvárásainak a már többször leírt ok miatt, miszerint a hallgatók a középiskolában nem sajátítják el azokat az alapokat, amelyekre a szakmai nyelvtudást lehetne építeni. Ezeknek a hallgatóknak több féléven át, magasabb óraszámban történő nyelvtanításra lenne szükségük. Mindemelllett ahhoz, hogy az egyetemek jobban meg tudjanak felelni a szervezetek elvárásainak, fontos a folyamatos párbeszéd és egyeztetés a két fél között, szükséges lenne közös tananyag kidolgozása, és hogy a nyelv-tanárok részt vegyenek a szervezetek által indított tréningek és nyelvtanfolyamok tartásában, mert akkor első kézből szerezhethetnek információkat az elvárásokról. Fontos lenne, hogy a nyelv-tanárok és a szervezetek képviselői egyeztessenek az elvárásokról és az igényekről. A hallgatók számára hasznosak lehetnek a multinacionális vállalatoknál eltöltött szakmai gyakorlatok, a külföldi tanulmányutak és ösztöndíjak. Ezek nagyban hozzájárulnak nyelvtudásuk és interkulturális kommunikációs kompetenciájuk növeléséhez.

5. KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK

Ez a fejezet bemutatja a témafelvetésben megfogalmazott célkitűzések teljesülését és a hipotézisek igazolását. Először a rész-célkitűzések megvalósulásának bemutatása, majd a dolgozat főbb célkitűzéseinek a teljesítése következik.

Rész-célkitűzések:

RC1: Az interkulturális kommunikációs kompetenciák aspektusainak megismerése és bemutatása a szakirodalom alapján

Az interkulturális kommunikációs kompetenciáknak igen bőséges nemzetközi szakirodalma van. Számos nemzetközi szerző különféle elnevezést használ kutatásaik során. A szakirodalmi áttekintés fejezetében sikerült többféle szempontból körbejárni a fogalmat, és bemutatni a különféle hasonló elnevezéseket, tartalmakat és a legismertebb szerzőket. A hasonló fogalmak definíciója több szerző műve alapján fogalmazódott meg, a fejezet bemutatta az összetevőket és a dimenziókat, valamint az interkulturális kompetenciák mérésére használt nemzetközi eszközöket, arra fókuszálva, milyen közös dimenziói vannak az egyes eszközöknek, és miben térnek el egymástól.

RC2: A nemzetköziesedés következtében megjelenő, a munkáltató részéről jelentkező megváltozott elvárások bemutatása a szakirodalom alapján

A nemzetközi és a magyar szakirodalom alapján a dolgozat feltérképezte a toborzás során az utóbbi években bekövetkezett változásokat. Bemutatta a fontosabb elvárásokat, melyek a globalizáció és a nemzetköziesedés hatására jelentek meg a munkáltatói oldalon. Ezeknek a trendeknek nagy része nemzetközi, de az adott fejezetek bemutatták a Magyarországra jellemző sajátosságokat is. A nemzetközi trendek ismerete nagyon fontos a hallgatók számára, hiszen egy részük multinacionális vállalatoknál, akár külföldön tervezi, hogy elhelyezkedik. A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a nemzetközi munkaerőpiacon milyen új trendek és új foglalkoztatási formák jelentek meg, amelyeknek köszönhetően új elvárások születtek a toborzás során. Elsősorban a vizsgált egyetemi szakokhoz – tehát a közgazdasági, műszaki és informatikai területekhez – kapcsolódó új elvárásokat tekintette át a dolgozat. A hazai

változások nagy része nemzetközi viszonylatban is megfigyelhető, viszont a nyelvtudásra vonatkozó egyre magasabb elvárások különösen figyelemre méltóak hazánkban, mivel a magyar nyelvet a külföldiek többnyire nem beszélik.

RC3: A nemzetköziesedés következtében megjelenő, az idegen nyelvi képzésre vonatkozó megváltozott elvárások bemutatása a szakirodalom alapján

A dolgozat a szakirodalom alapján több évre visszamenőleg bemutatta az idegennyelv-oktatás terén bekövetkezett kihívásokat és változásokat. A magyarországi szakirodalom alapján meghatározta az interkulturális kommunikációs kompetencia összetevőit, a nyelvoktatással szembeni elvárásokat. Különös hangsúly helyeződött arra, hogy a magyar felsőoktatásban milyen változások és elvárások fogalmazódtak meg a nyelvtanítás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztése terén. Ez együtt járt a szaknyelvoktatás helyzetének elemzésével is, mert a vizsgált képzéseken többnyire szaknyelvoktatás zajlik. Tartalomelemzés módszerét alkalmazva bemutatta, hogyan jelennek meg a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák az Európai Unió releváns dokumentumaiban, és hazánkra vonatkozóan a Nemzeti Alaptantervben. Kiemelt törekvés volt egy aktuális kép nyújtása a hazai helyzetről és részben a nemzetközi helyzetről.

Főbb célkitűzések:

C1: A munkáltatói oldalon megjelenő nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetencia elvárások bemutatása

A primer kutatás a szakirodalom alapján összeállított kérdőívvel felmérte a konkrét elvárásokat, amelyeket aztán különböző ismérvek alapján csoportosított elemzés követett. Az elvárások a nyelvtudás szintjére és fajtájára, az elvárt idegen nyelvek számára és típusára vonatkoztak. A vizsgálat arra is kitért, hogy az egyes tevékenységekhez milyen mértékben szükséges a nyelvtudás. Meghatározta, hogy a szervezetek mennyire elégedettek a diplomás pályakezdőkkel a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák terén. Az eredmények alapján következtetések levonására került sor arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a szervezetek elvárásait. Megtörtént az eredmények vizsgálata a vállalati méret, a kiszolgált piac, a központ és a tevékenység szerint. Ezt követte az okok

feltárása, melyek eltéréseket eredményeznek az elvárások terén a szervezetek fentebb említett eltérő jellemzői alapján.

C2: A hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak feltérképezése, bemutatása

A primer kutatás a szakirodalom alapján összeállított kérdőívvel mérte fel a hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáit, nyelvtanulási formáit. Lezajlott annak a vizsgálata, mennyire vannak a hallgatók tisztában az követelményekkel az elhelyezkedés során a konkrét elvárásokra vonatkozóan. Ez együtt járt annak vizsgálatával is, hogy mennyire tartják fontosnak az egyetemi nyelvi képzést és mi motiválja őket arra, hogy részt vegyenek az egyetemi nyelvoktatásban. A hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáit egy 20 állítást tartalmazó teszttel sikerült felmérni. Az eredmények alapján a hallgatókat csoportokra lehetett elkülöníteni, és meghatározni az egyes csoportokra jellemző faktorokat. Kirajzolódott az adott klaszterekbe tartozó hallgatók előnyei és hátrányai munkáltatói szempontból. A hallgatói felmérés eredményei alapján következtetéseket lehetett levonni arra vonatkozóan, hogy mennyire tud az egyetemi nyelvi képzés megfelelni a szervezeti elvárásoknak.

C3: Az egyetemi képzés módosítására vonatkozó javaslatok megfogalmazása a munkáltatói vélemények alapján

A vállalati vezetők és HR szakemberek részvételével megvalósuló felmérés és beszélgetés felvázolta a legfontosabb irányzatokat és bemutatta azokat az elvárásokat, amelyeket az egyetemi képzéstől várnak el. Megfogalmazódtak a munkáltatói oldal javaslatai arra vonatkozóan, hogyan lehetne a képzést javítani, hogy az minél jobban illeszkedjen az elvárásokhoz.

C4: Az egyetemi nyelvi képzésben résztvevő nyelvtanárok véleményének megismerése arra vonatkozóan, hogy mennyire teljesíthetők a szervezetek elvárásai

Fontos az, hogy különböző módszerek alkalmazásával több szempontból sikerüljön megvizsgálni a kutatási témát, ezért interjúkat készítettünk az egyetemen oktató nyelvtanárokkal. Ennek az volt a célja, hogy megismerjük véleményüket arra vonatkozóan, hogy az egyetemi idegen nyelvi képzés teljesíteni tudja-e a szervezetek elvárásait. Lényeges volt az, hogy sikerüljön magyarázatot találni arra, hogy milyen okai vannak annak, hogy a jelenlegi helyzet alapján az egyetemi képzés nem tud megfelelni ezeknek az elvárásoknak teljes mértékben. Ez azért fontos, hogy javaslatokat lehessen megfogalmazni arra vonatkozóan, hogyan lehet a nyelvi képzést javítani, mert ez hosszú távon egyaránt szolgálná a szervezetek, az egyetemek és a hallgatók érdekeit.

C5: Az egyetemi nyelvi képzésben résztvevő nyelvtanárok javaslatainak megismerése arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet a szervezetek igényeit kielégíteni

Az egyetemi nyelvi képzésben részt vevő nyelvtanárokkal elkészült 12 félig strukturált interjú, melyek során megfogalmazták véleményüket, hogy az egyetemi képzés nem tud teljes mértékben megfelelni a szervezetek elvárásainak. Ennek elsősorban az az oka, hogy amennyiben a hallgatók nem megfelelő nyelvtudással lépnek be a képzésbe, a rendelkezésre álló félévek száma és a heti óraszám nem elegendő ahhoz, hogy megfelelő szintű szakmai nyelvtudásra tegyenek szert és megszerezzék a diplomához szükséges szakmai nyelvvizsga bizonyítványt. Az interjúk során az interjúalanyok különböző javaslatokat fogalmaztak meg a helyzet javítása érdekében, többek között azt, hogy fontos lenne egyrészt a folyamatos párbeszéd közöttük és a szervezetek képviselői között, másrészt a középiskolai nyelvoktatás színvonalának a javítása és a magasabb óraszám több féléven keresztül nagyon hasznos lenne.

A hipotéziseim igazolása:

H1: A szolgáltató szektorban a szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez, mint a termelő szektorban lévő szervezetek.

A szervezeti kutatás során az eredmények szektorokra lebontott elemzése, majd a termelő és a szolgáltató szektorban tevékenykedő szervezetek eredményeinek az összehasonlítása történt meg. Az eredmények azt mutatták, hogy a termelő szervezetek 100%-nál, míg a szolgáltató szervezetek 90%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran. A szolgáltató szervezetek magasabb százalékánál (48,8%) nem használnak gyakran második idegen nyelvet, a termelő szervezetek esetében ez az arány alacsonyabb (42,1%). A termelő szervezetek 94,7%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a szolgáltató szervezetek 82,9%-nál jelentkezik ez az elvárás. Az igaz azonban, hogy a szolgáltató szervezetek nagyobb arányban (29,3%) várják el több idegen nyelv ismeretét, mint a termelő szervezetek (21,7%). A nyelvtudás szintje és fajtája iránti adatokat összehasonlítva megállapítható, hogy a termelő szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a szolgáltató szervezetek. A termelő és a szolgáltató szervezetek tevékenységeihez szükséges elvárt nyelvtudás eredményeinek összehasonlításából kiderült, hogy a legtöbb tevékenység esetében a termelő szervezetek esetében elengedhetetlen a nyelvtudás. Három olyan tevékenység van, ahol a nyelvtudás magasabb százalékban elengedhetetlen a szolgáltató szervezetek esetében, mint a termelő szervezetek esetében. Ezek a tevékenységek a következők: tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel, tréningek, továbbképzések és telefonálás. A további öt tevékenység esetében a termelő szervezetek esetében magasabbak voltak a százalékban kifejezett arányok arra vonatkozóan, hogy elengedhetetlen a nyelvtudás. A magyarázata ennek az lehet, hogy az a három tevékenység jobban jellemző a szolgáltató szervezetekre, mint a termelő szervezetekre, ezért mutat magasabb értéket az a három adat.

Összességében azonban az eredmények nem igazolták ezt a hipotézist, ezért ezt a hipotézisemet elvettem.

H2: A globális piaccal és a külföldi központtal rendelkező szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez, mint a nemzeti piaccal és belföldi központtal rendelkező szervezetek.

A szervezeti kutatás eredményeinek vizsgálata megtörtént mind a nemzeti és globális piaccal rendelkező szervezetek szerinti, mind pedig a külföldi illetve belföldi központtal rendelkező szervezetek szerinti bontásban is. Az eredmények azt mutatták, hogy a globális piaccal rendelkező szervezetek 100%-nál, míg a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 90%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran. A globális piaccal rendelkező szervezetek 96,3%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek 78,8%-nál jelentkezik ez az elvárás. A globális piacot ellátó szervezetek sokkal nagyobb arányban (48,1%) várják el két idegen nyelv ismeretét, mint a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek, az ő esetükben ez az arány csak 12%. A nyelvtudás szintje és fajtája iránti adatokat összehasonlítva megállapítható, hogy a globális piaccal rendelkező szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek. A nemzeti és globális piaccal rendelkező szervezetek tevékenységeihez szükséges elvárt nyelvtudás eredményeinek összehasonlításából kiderült, hogy valamennyi tevékenység esetében a globális piaccal rendelkező szervezetek esetében elengedhetetlen a nyelvtudás. Az arányok minden esetben meghaladják a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek elvárásait. Ennek az lehet a magyarázata, hogy a globális működés miatt napi szinten szükséges idegen nyelven kommunikálniuk az érintettekkel.

A kutatás eredményei szerint a külföldi központtal rendelkező szervezetek 96,9%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, míg a belföldi központtal rendelkező szervezetek 89,3%-nál használnak gyakran legalább egy idegen nyelvet. A külföldi központtal rendelkező szervezetek 96,9%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben, a belföldi központtal rendelkező szervezetek 75%-nál jelentkezik ez az elvárás. A külföldi központtal rendelkező szervezetek sokkal nagyobb arányban (37,5%) várják el két idegen nyelv ismeretét, mint a belföldi központtal rendelkező szervezetek (21,4%). Az elvárások összehasonlításából kiderült, hogy a külföldi központtal rendelkező szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a belföldi központtal rendelkező szervezetek. Valamennyi tevékenység esetében a külföldi központtal rendelkező szervezeteknél elengedhetetlen a nyelvtudás. Az elvárások minden esetben meghaladják a belföldi központtal rendelkező szervezetek elvárásait.

Az eredmények tükrében ezt a hipotézisemet elfogadtam.

H3: *A vállalati méret növekedésével arányosan a szervezetek több idegen nyelv ismeretét várják el és magasabb szintű nyelvtudást követelnek meg valamennyi tevékenységhez.*

A kutatás elemezte az eredményeket a vállalati méret szerinti bontásban is. Megtörtént a kis-, közép-, és nagyvállalatok elvárásainak a vizsgálata, majd az eredmények összevetése. Az összehasonlítás után sikerült megállapítani, hogy a kisvállalatok 83,3%-nál használnak legalább egy idegen nyelvet gyakran, a középvállalatok 91,3%-nál, és a nagyvállalatok 100%-nál használnak gyakran legalább egy idegen nyelvet. A kisvállalatok 75%-nál, a középvállalatok 82,6%-nál és a nagyvállalatok 96%-nál elvárt követelmény a nyelvismeret a friss diplomásokkal szemben. Az eredményekből megállapítható, hogy a vállalati méret növekedésével egyre több fajta nyelv egyre magasabb szintű ismeretét várják el a szervezetek. A méret növekedésével egyre nagyobb arányban várják el két idegen nyelv ismeretét a szervezetek. A kisvállalatok 8,3%-ban, a középvállalatok 26%-ban, a nagyvállalatok 44%-ban várják el több idegen nyelv ismeretét. A konkrét tevékenységekhez szükséges nyelvtudás összehasonlítása nem mutatja egyértelműen azt, hogy a vállalati méret növekedésével minden tevékenységnél nőnek az elvárások; egyetlen olyan tevékenység van, ahol a számadatok alátámasztják, hogy a méret növekedésével arányosan nő az elvárás a nyelvtudás iránt: a kiküldetések és a külföldi munkavégzés során.

Az adatok azt mutatják, hogy vannak olyan tevékenységek, amelyeknél a mérettől függetlenek az eredmények. Ezért ezt a hipotézisemet csak részben tudtam igazolni, így ezt a hipotézist csak részben fogadtam el.

H4: *A hallgatók nemük alapján különböző csoportokba sorolhatók interkulturális kommunikációs kompetenciájuk és nyelvtudásuk szerint.*

A hallgatói kutatás eredményének feldolgozása során klaszterelemzéssel sikerült öt klasztert elkülöníteni, ahol az *Interkulturális kooperáció*, az *Idegennyelv-tudás szintje* és az *Idegennyelv-tudás hasznossága* elnevezésű faktorok különböző mértékben voltak jellemzőek. A kialakított öt klaszter: 1. *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak*, 2. *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással*, 3. *Interkulturálisan passzívok*, 4. *Interkulturálisan nyitottak*, 5. *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*. Ezek a csoportok eltérő előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek munkáltatói szempontból. Ezt követően egy kereszttábla elemzéssel sor került a klaszterek nem szerinti megoszlásának vizsgálatára. Négy klaszter esetében a nők

aránya magasabb volt, mint a férfiaké. Az első klaszter esetében viszont (*Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak*) a férfiak aránya volt magasabb (több mint kétszerese a nők arányának).

Az eredmények alapján megállapítható, hogy kizárólagosan a nem alapján nem vonhatunk le egyértelmű következtetéseket a hallgatók nyelvtudásáról és interkulturális kommunikációs kompetenciáiról, ezért ezt a hipotézisemet elvettem.

H5: A hallgatók az információk birtokában vannak a szervezeti elvárásokat illetően.

A hallgatói kutatás során sikerült felmérni, hogy a hallgatók mennyire vannak tisztában a nyelvtudásra irányuló elvárásokkal. A kérdőív egyik kérdésköre arra vonatkozott, mennyire tudják azt a hallgatók, milyen szintű és milyen fajta nyelvtudásra van szükségük a leendő munkahelyeken az elhelyezkedés során. Nagyon nagy arányuk (87,4%) gondolja úgy, hogy fontos az, hogy jól tudjanak szóban kommunikálni egy vagy több idegennyelven a munkahelyen (kollégákkal, ügyfelekkel). Kisebb százalékuk (57,5%) jelölte meg azt, hogy jól tudjanak írásban kommunikálni egy vagy több idegennyelven a munkahelyen (kollégákkal, ügyfelekkel). Legkisebb százalékban (51,5%) tartották fontosnak, hogy tudjanak külföldi szakmai utakra menni és ott jól boldogulni (előadások, konferenciák). Az aránylag magas százalékok azt mutatták, hogy a hallgatók ismerik az elvárásokat, ezért az eredmények tükrében ezt a hipotézisemet elfogadtam.

H6: A hallgatók fontosnak tartják az egyetemi idegen nyelvi képzést.

A hallgatóknak a kérdőívben be kellett jelölniük, mi miatt tartják fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást. A válaszolók magas aránya (74,7%-a) jelölte meg, hogy a megfelelő nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban. A kérdőív másik részében egy Likert-skálán kellett bejelölniük, mennyire értenek egyet azokkal az állításokkal, hogy fontosnak tartják az idegennyelv-oktatást és az idegennyelv-tudást. Ez volt az a két állítás a 20 állítás közül, amelyekkel legnagyobb arányban értettek egyet a kitöltők (az válaszok átlagértéke 4,4 és 4,5 volt, a két legmagasabb átlag). Egy további eredmény azt jelzi, nagyon magas arányban (93,2%-a) jelölték meg a válaszadók a nyelvtanulási formák közül az iskolai keretek között történő nyelvtanulást, ez pedig alátámasztja, hogy fontosnak tartják az egyetemi nyelvi képzést. A

válaszadók többsége (58,8%) jelölte meg, hogy tanult vagy tanul idegen nyelvet az egyetem alatt.

Az eredmények alapján ezt a hipotézisemet elfogadtam.

H7: Jelenleg az egyetemi idegen nyelvi képzés nem felel meg a szervezetek elvárásainak.

Elsősorban a felmérésben részt vevő hallgatók nyelvtudására vonatkozó adatokkal lehet igazolni ezt a hipotézist. A válaszadók 28,1%-ának nincs semmilyen nyelvből általános középfokú nyelvvizsgálója, tehát 71,9%-nak van legalább egy nyelvből általános középfokú nyelvvizsgálója: 76,56%-uk angol, 16,79%-uk német, 6,65%-uk egyéb nyelvből szerzett nyelvvizsgát. A megkérdezettek 9%-a nyilatkozott úgy, hogy van egy második nyelvből is általános középfokú nyelvvizsgálója. A megkérdezettek 20,7%-ának van általános felsőfokú nyelvvizsgálója. Az adatok azt mutatják, hogy az általános nyelvtudás közép szinten egy nyelvből 71,9%, ami nem túl magas, ha azt vesszük figyelembe, hogy a felvételi eljárás során plusz pontot jelent a jelentkezőknek. A kormányzati tervek között szerepel az, hogy kötelező lenne legalább egy nyelvből középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezni azoknak, akik egyetemen szeretnének tovább tanulni. A megkérdezettek 85,9%-a még nem rendelkezik szakmai középfokú nyelvvizsgálóval, és 14,1%-uk nyilatkozott úgy, hogy már van szakmai középfokú nyelvvizsgálója. Azoknak, akiknek már van szakmai középfokú nyelvvizsgálójuk, 87,9%-nak angol, 12,1%-nak német nyelvből van meg. A megkérdezettek mindössze 0,2%-a mondta azt, hogy van egy második nyelvből is szakmai középfokú nyelvvizsgálója. A megkérdezettek mindösszesen 0,1%-a rendelkezik felsőfokú szakmai nyelvvizsgálóval, akik közül 91,6% angoltól, 8,4% németből szerezte meg azt.

Másodszor, a szervezeti felmérés eredményei alapján a 60-ból 14 olyan szervezet van, akik két nyelvből is elvárnak általános középfokú nyelvtudást, 2 olyan szervezet van, akik három nyelvből, és 1 olyan szervezet volt, ahol 4 nyelvből is elvárnak általános középfokú nyelvtudást. 13 szervezet vár el általános felsőfokú nyelvtudást egy nyelvből, 2 olyan szervezet volt, akik két nyelvből várnak el általános felsőfokú nyelvtudást, és 2 olyan, akik 3 nyelvből is. 17 szervezet vár szakmai középfokú nyelvtudást, 7 olyan szervezet van, akik két nyelvből is elvárnak szakmai középfokú nyelvtudást, 2 három nyelvből vár el, 1 szervezet pedig négy nyelvből. Szakmai felsőfokú nyelvtudást 6 szervezet vár egy nyelvből, 2 szervezet pedig két nyelvből vár el ilyen nyelvtudást. A szervezetek 21,7%-a várja el több idegennyelv ismeretét a jelentkezőktől. Arra a kérdéskörre, hogy mennyire vannak a szervezetek megelégedve a

diplomás pályakezdők magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készségével egy szakmai idegen nyelven, a szervezetek nagy arányban (63,3%) úgy gondolták, közepesen felelnek meg ennek az elvárásnak a pályakezdők. A magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készségére vonatkozóan két (vagy három) szakmai idegen nyelven a szervezetek többsége (63,3%) úgy ítéli meg, hogy ennek az elvárásnak alig felel meg a diplomás pályakezdők többsége. A szervezetek többségének (61,7%) megítélése szerint közepesen felelnek meg annak az elvárásnak a pályakezdő diplomások, hogy magas szintű általános nyelvtudással rendelkezzenek egy idegen nyelven. A szervezetek pontosan fele gondolta úgy, hogy alig felelnek meg, és egy harmada (33,3%) a szervezeteknek ítélte meg úgy, hogy közepesen felelnek meg annak az elvárásnak a pályakezdő diplomások, hogy magas szintű általános nyelvtudással rendelkezzenek két (vagy több) idegen nyelven. A szervezetek 41,7%-a ítélte meg úgy, hogy a pályakezdő diplomások szinte nem felelnek meg annak az elvárásnak, hogy magas szintű interkulturális kommunikációs készségekkel rendelkezzenek. Ezek az eredmények igazolják ezt a hipotézist.

Harmadszor, a nyelvtanárokkal folytatott interjúk eredményeit is figyelembe kell venni a hipotézis elfogadásánál. Az interjúk során többnyire az hangzott el, hogy a nyelvi képzés nem tud megfelelni teljes mértékben a szervezeti elvárásoknak többféle okból kifolyólag. Egyik ilyen ok, hogy a képzésbe belépő hallgatók nyelvi előképzettsége nem éri el azt a szintet, amire rá lehet építeni a megfelelő szakmai nyelvtudás kialakítását. A nem megfelelő alapokkal rendelkező hallgatók esetében a félévek száma és a heti óraszám nem elegendő arra, hogy elérjék a nyelvtudás elvárt szintjét: ehhez több féléven keresztül heti magasabb óraszámú történő nyelvoktatásra lenne szükség. Mindemellet nincs párbeszéd a nyelvtanárok és a szervezetek között, mely során tudnák egymás felé kommunikálni az igényeiket, így a nyelvtanároknak nincs teljesen pontos ismeretük az adott elvárásokról. Igaz, még így is igyekeznek minden tőlük telhetőt megtenni az összes nehézség ellenére azért, hogy a hallgatók minél jobb nyelvtudással kerüljenek ki a képzésből.

A leírtak tükrében ezt a hipotézisemet elfogadtam.

6. AZ ÉRTEKEZÉS FONTOSABB MEGÁLLAPÍTÁSAI ÉS ÚJ, ILLETVE ÚJSZERŰ EREDMÉNYEI

Ez a fejezet a disszertáció új, illetve újszerű eredményeit mutatja be.

1. Új eredménynek tekinthető, hogy a szervezeti kutatás megállapította, milyen eltérések és hasonlóságok vannak a munkáltatói oldalon a toborzás során megjelenő elvárásokban a diplomás pályakezdőkkel szemben a nyelvtudásukat és az interkulturális kommunikációs kompetenciájukat illetően. A vizsgálat számos szempont figyelembe vételével történt: a különböző szektorok, a kiszolgált piac, a vállalati méret és a központ elhelyezkedése szerinti bontásban került sor az adatok elemzésére.

2. Új eredményként említhető, hogy a szervezetek véleménye alapján javaslatokat sikerült megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy az egyetemi képzés során hogyan lehetne a nyelvoktatást javítani annak érdekében, hogy az jobban megfeleljen a munkaerőpiaci elvárásoknak.

3. Az új eredmények közé sorolható, hogy a kutatás során a háromszögelés módszerét követve több oldalról sikerült megvizsgálni azt a problémát, hogy az egyetemi idegennyelvi képzés hogyan tudna jobban megfelelni az szervezetek elvárásainak. A Debreceni Egyetemen gazdasági szaknyelvet tanító nyelvtanárokkal készült interjúk alapján következtetéseket és javaslatokat sikerült tenni arra vonatkozóan, hogy miért tér el a jelenlegi helyzet az ideálistól, és hogyan lehetne ezen javítani.

4. Új eredménynek tekinthető, hogy a kutatás felmérte a hallgatók nyelvtudását, nyelvtanulási formáit és motivációit, interkulturális kommunikációs kompetenciáit, melyek alapján a dolgozat következtetéseket fogalmazott meg az egyetemi idegennyelvi képzésről.

5. Új eredményként említhető, hogy a hallgatói kutatás során az interkulturális kommunikációs kompetenciák felmérésekor sikerült kialakítani három faktort: *Interkulturális kooperáció*, az *Idegennyelv-tudás szintje* és az *Idegennyelv-tudás hasznossága*. Ezeket a faktorokat felhasználva sikerült a hallgatókat csoportokba rendezni.

6. A kutatás új eredményének tekinthető, hogy a hallgatói felmérés alapján az interkulturális kommunikációs kompetenciák mentén sikerült feltárni és jellemezni öt olyan klasztert, melyekbe a hallgatók besorolhatók a fent említett faktorok alapján. Ez az öt klaszter a következő: *1. Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak*, *2. Interkulturálisan nyitottak, gyenge nyelvtudással*, *3. Interkulturálisan passzívok*, *4. Interkulturálisan nyitottak*, *5. Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*. Ezek a csoportok eltérő előnyökkel és

hátrányokkal rendelkeznek munkáltatói szempontból. Ez a besorolás segíthet a képzést nyújtó intézményeknek abban, hogyan kell az egyetemi idegennyelvi képzést összhangba hozni a szervezetek elvárásaival.

7. Az újszerű eredmények közé sorolható, hogy a szekunder kutatás folyamán a nemzetközi és a hazai szakirodalom feldolgozása során a dolgozat összegyűjtötte az interkulturális kommunikációs kompetencia különböző tartalmait és azok meghatározásait, bemutatta azok főbb szakértőit.

8. Újszerű eredményként említhető, hogy a szekunder kutatás részeként a nemzetközi szakirodalom feldolgozása során jelen dolgozat összegyűjtötte és bemutatta az interkulturális kommunikációs kompetencia mérésére szolgáló főbb nemzetközi eszközöket, dimenziókat és megalkotóikat.

9. Újszerű eredménynek tekinthető, hogy a szekunder kutatás folyamán a hazai szakirodalmi feldolgozás során a dolgozat összegyűjtötte és bemutatta, hogy a globalizáció és nemzetköziesedés hatására milyen változások következtek be a hazai nyelvoktatás terén.

10. Újszerű eredmények közé sorolható, hogy a szekunder kutatás folyamán a nemzetközi és a hazai szakirodalmi feldolgozás során a disszertáció bemutatta, hogy a globalizáció és a nemzetköziesedés következtében milyen változások jelentek meg az utóbbi időben a hazai és a nemzetközi munkaerőpiacon. Bemutatta az elvárásokban bekövetkezett változásokat, új trendeket is.

ÖSSZEFOGLALÁS

A globalizáció és a nemzetköziesedés hatására nagy változások mentek végbe az egész világon az élet számos területén. Jelentős átalakulások zajlottak és zajlanak Magyarországon is. A multinacionális vállalatok és az SSC-k megjelenése kihatással volt a munkaerőpiacra nemzetközi szinten és hazánkban is. Ezek a vállalatok egyre inkább hajlamosak megkövetelni az interkulturális kommunikációs kompetenciákat és a magas szintű nyelvtudást a diplomás pályakezdőktől, egy sor egyéb új és fontos kompetenciával együtt. Ez nem meglepő figyelembe véve, hogy egy-egy ilyen cégnél nem ritka a sokszínű kulturális közeg, amelyben csakis a szükséges képességekkel lehet hatékonyan, sikeresen boldogulni. A nemzetköziesedés kihatott és kihat az egyetemi képzésekre is. Nagyon gyakran érkeznek külföldi diákok a magyar egyetemekre, hogy itt vegyenek részt az egyetem által kínált nemzetközi képzésben. A változások azonban érezhetőek a magyar hallgatók számára kínált képzésekben is. Az egyetemek legfőbb feladata a hallgatók felkészítése, képzése az új környezetre és az új elvárásokra akár a nemzetközi munkaerőpiacon is, ahol boldogulásuk kulcsfontosságú tényezője lehet a kiváló interkulturális kommunikáció, illetve a folyékony idegennyelv-használat. A téma aktualitása és fontossága nagyon jelentős, hiszen az egyetemek, a hallgatók és a szervezetek együttes érdeke az, hogy minél több, kiváló kompetenciákkal rendelkező munkavállaló legyen, akik boldogulni tudnak egy sokszínű multikulturális környezetben is. A jelenlegi helyzet azonban eltér az ideális helyzettől abban az értelemben, hogy az egyetemi idegennyelvi képzés nem tud teljes mértékben megfelelni a szervezetek elvárásainak a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetencia elvárások terén.

A kutatásnak több célkitűzése is volt; első helyen a szakirodalmi áttekintésben megvalósuló rész-célkitűzéseket fogalmaztam meg a következők szerint: az interkulturális kommunikációs kompetenciák aspektusainak megismerése és bemutatása, a munkáltatói oldalon a nemzetköziesedés következtében megjelenő megváltozott elvárások bemutatása, illetve a nemzetköziesedés következtében létrejövő megváltozott elvárások bemutatása az egyetemi idegennyelvi képzéssel szemben.

A főbb célkitűzések között szerepelt a szervezeteknél megjelenő nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetencia elvárások bemutatása. A felmérés fontos része volt, hogy milyen tevékenységhez milyen szintű nyelvtudás szükséges. Lényegesnek bizonyult annak megvizsgálása is, mennyire vannak megelégedve a szervezetek a diplomás pályakezdőkkel nyelvtudásukat és interkulturális kommunikációs kompetenciáikat illetően. A kutatás további fő célja volt a hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak

feltérképezése, bemutatása. Egy kérdőív segítségével felmértük a hallgatók aktuális nyelvtudását, interkulturális kommunikációs kompetenciáit, nyelvtanulási formáit és motivációit. Ezek alapján következtetések levonására került sor arra vonatkozóan, hogy miért nem tud az egyetemi idegennyelvi képzés teljes mértékben megfelelni a szervezetek elvárásainak. Ebből következett két további célkitűzés: az egyetemi képzés módosítására vonatkozó javaslatok megfogalmazása a munkáltatói vélemények alapján, illetve az egyetemi nyelvi képzésben résztvevő nyelvtanárok javaslatainak megismerése azzal kapcsolatban, hogy miképpen lehet a szervezetek igényeit kielégíteni. A kutatás nem kevésbé fontos fő célkitűzése volt még a nyelvtanárok véleményének megismerése arra vonatkozóan, hogy miben látják a szervezeti elvárásoknak való megfelelés problémáit.

A dolgozat első részében a szakirodalmi áttekintés ismerteti azokat a változásokat, amelyek a globalizáció és a nemzetköziesedés hatására jelennek meg a munkaerő piacon. A nemzetközi szakirodalom alapján a dolgozat bemutatta a munkavállalókkal szembeni, a különböző területeken megjelenő elvárásokat. Megfigyelhető trend az egész világon, hogy a toborzásnál a hangsúly a megfelelő kompetenciák meglétére helyeződött. Valamennyi szektorban jellemző, hogy a „soft skill”-ek jelentősége felértékelődött, ami ahhoz vezet, hogy megváltoznak az elvárások az egyetemi és főiskolai képzéssel szemben. Világszerte egyre inkább megfigyelhető a felsőoktatási intézményeknél végbemenő nemzetköziesedés. Ez új helyzetet teremtett a képzésekre vonatkozóan. Nagyon sok egyetemen jelennek meg külföldi diákok, akik miatt fontos olyan magas színvonalú idegen nyelvű képzéseket kínálni, melyek népszerűvé tehetik az egyetemet a nemzetközi hallgatóság körében. A magyarországi egyetemeknek is be kell állni a sorba és bővíteni képzési palettájukat nemzetközi színvonalú idegen nyelvű képzési lehetőségekkel. Emellett nagyon fontos, hogy a felsőoktatási intézmények megfelelő hangsúlyt helyezzenek a magyar diákok számára nyújtott képzés magas nemzetközi színvonalára, hiszen a munkaerő piac globalizációja miatt a magyar hallgatók egy része külföldön vagy multinacionális vállalatoknál szeretne elhelyezkedni, ami szintén nemzetközi megmérettetést jelent. Különösen fontos az, hogy magas színvonalú nyelvoktatást biztosítson az egyetem a magyar diákok részére, hiszen ahhoz, hogy kommunikálni tudjanak a külföldi diákokkal ez elengedhetetlen, és a magas szintű nyelvtudás a sikeres elhelyezkedés egyik legfontosabb összetevője is. A mai világban egyre inkább szükséges az is, hogy a munkavállalók magas szintű interkulturális kompetenciákkal rendelkezzenek, mert akár egy hazai multinacionális vállalatnál, akár külföldi vállalatnál helyezkednek el, egyre valószínűbb az, hogy egy kulturálisan sokszínű közegben kell boldogulniuk, külföldi kollégákkal és partnerekkel együtt dolgozniuk. A nemzetközi szakirodalmi áttekintés feltérképezte az interkulturális

kommunikációs kompetenciák fogalmát, összetevőit és azt, hogy miképpen mérhetőek. A hazai szakirodalom alapján jelen dolgozat ismertette, milyen kihívásokkal kell szembenéznie a magyarországi nyelvoktatásnak, milyen változások történtek, és mire kell felkészülni a jövőt illetően.

Azért, hogy a problémát több szempontból is megvizsgálhassuk, többféle módszer alkalmazása volt indokolt a primer kutatás során. A vizsgálat több részből tevődött össze, mert fontos volt bemutatni mind a keresleti, mind a kínálati oldalt a munkaerő piacon. Először a szervezeti kutatás során egy kérdőíves, főleg személyes (részben online), 60 szervezetet felölelő felméréssel vizsgáltuk a munkáltatói oldalon a diplomás pályakezdőkkel szemben elvárt nyelvi és az interkulturális kommunikációs kompetenciák milyenségét. A kérdőív vizsgálta azt, hogy mennyire vannak a szervezetek megelégedve a diplomás pályakezdőkkel a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák terén. Felmérte azt is, hogy milyen tevékenységhez milyen szintű nyelvtudást várnak el a szervezetek. Az eredmények értékelése úgy zajlott, hogy kitűnjenek a különbségek és hasonlóságok, ha különböző ismérvek mentén csoportosítjuk a szervezeteket. A vizsgálat érintette azt is, mennyire változnak az elvárások attól függően, hogy termelő vagy szolgáltató szektorról van-e szó, hogy a kiszolgált piac nemzeti vagy globális, a központ hol helyezkedik el (belföld vagy külföld), és hogy a vállalati méret hogyan befolyásolja ezeket az elvárásokat. Fontos megállapításokat sikerült tenni arra vonatkozóan, hogy mik befolyásolhatják a szervezetek elvárásait.

Az eredmények azt mutatták, hogy a termelő szervezetek többféle és magasabb szintű nyelvtudást várnak el, mint a szolgáltató szervezetek. Megállapítható az is, hogy a globális piaccal rendelkező szervezetek többféle nyelvből várnak el magasabb szintű nyelvtudást, mint a nemzeti piaccal rendelkező szervezetek. Az eredményekből az is következik, hogy a külföldi központtal rendelkező szervezeteknek többféle és magasabb szintű nyelvtudás iránt vannak elvárásai, mint a belföldi központtal rendelkező szervezeteknek. A vállalati méret növekedésével nem minden tevékenység esetében nő arányosan a szervezetek elvárása, viszont az igaz, hogy a vállalati méret növekedésével egyre több fajta nyelv egyre magasabb szintű ismeretét várják el a szervezetek.

A kérdőíves és a személyes felmérés alapján javaslatokat sikerült megfogalmazni arra vonatkozóan, hogy mit kell az egyetemi képzés során módosítani ahhoz, hogy a diplomások jobban megfeleljenek a szervezetek nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetencia elvárásainak. Ez mindhárom érintett fél érdeke, hiszen az egyetemeknek biztosítani kell a piacképes képzést, a hallgatóknak piacképes tudást kell megszerezniük, a szervezeteknek pedig hosszútávú versenyképességük biztosítása céljából megfelelő kompetenciákkal rendelkező

munkavállalókra van szükségük. A szervezetek többségének megítélése szerint a pályakezdő diplomások közepesen felelnek meg annak az elvárásnak, hogy magas szintű általános nyelvtudással rendelkezzenek egy idegen nyelven. A szervezetek jelentős része ítélte meg úgy, hogy a pályakezdő diplomások szinte nem, vagy csak közepesen felelnek meg annak az elvárásnak, hogy magas szintű interkulturális kommunikációs készségekkel rendelkeznek.

A primer kutatás második része a hallgatók nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetenciáinak a felmérésére irányult, melyet a szakirodalom alapján összeállított kérdőív személyes kitöltésével végeztünk el egy nagymintás 1233 fős megkérdezés során.

Ennek keretében a dolgozat elemezte a hallgatók nyelvtanulási formáit, milyen nyelvből milyen típusú nyelvvizsgákkal rendelkeznek, miért tartják fontosnak az egyetemi nyelvoktatást, és miért fontos szerintük a nyelvtudás a munkahelyen. A felmérés második része megvizsgálta a hallgatók interkulturális kommunikációs kompetenciáit; itt az eredmények faktoranalízissel történő feldolgozása után három faktort sikerült beazonosítani, melyek köré lehetett csoportosítani a kompetencia-állításokat: *Interkulturális kooperáció*, *Idegennyelv-tudás szintje* és *Idegennyelv-tudás hasznossága*. Klaszterelemzés segítségével a hallgatók között öt csoport volt elkülöníthető a rájuk jellemző interkulturális kommunikációs kompetenciák alapján: *Interkulturálisan aktív, nyitott, jó nyelvtudásúak*, *Interkulturálisan nyitottak gyenge nyelvtudással*, *Interkulturálisan passzívok*, *Interkulturálisan nyitottak*, *Interkulturálisan nem szívesen együttműködők*. Ezek a csoportok munkáltatói szempontból eltérő előnyökkel és hátrányokkal rendelkeznek, melyeket szintén bemutatott az elemzés. Keresztábra elemzés alkalmazása mutatta be, hogy az egyes klaszterekbe való tartozás nem egyértelműen a hallgatók nemétől függ. A hallgatói kutatás több kérdéssel azt mérte fel, mennyire vannak tisztában a hallgatók a nyelvtudásra irányuló elvárásokkal. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók ismerik az elvárásokat, és ezért fontosnak tartják az egyetemi nyelvoktatást és a nyelvtudást.

A kérdőíves kutatást kiegészítették a Debreceni Egyetemen gazdasági szaknyelvet oktató nyelvtanárokkal készített interjúk. Erre azért volt szükség, hogy további adatokat gyűjthessünk annak meghatározásához, miért nem felel meg az egyetemi idegen nyelvi képzés teljes mértékben a szervezeti elvárásoknak. Az interjúk során arra helyeződött a hangsúly, mennyire lehet a szervezeti elvárásoknak megfelelni a nyelvtanárok szemszögéből, és hogy milyen javaslataik vannak a helyzet javítására. Véleményük szerint a fő probléma az, hogy a nyelvi képzésbe belépő hallgatók nyelvi előképzettsége nem éri el azt a szintet, ami szükséges lenne a szakmai nyelvtudás elsajátításához. Ha az alapok nem megfelelőek, akkor a rendelkezésre álló óraszám nem elegendő arra, hogy a hallgatók akár egy nyelvből is magas szintű szakmai nyelvtudásra tegyenek szert, de két nyelvből szinte lehetetlen ezt elérni. A magas szintű

szakmai nyelvtudás elérése csak akkor valósítható meg, ha az adott nyelvből legalább B2 középfokú szintű általános nyelvtudással már rendelkeznek a hallgatók. A nyelvtanárok többféle javaslatot is megfogalmaztak a helyzet javítására vonatkozóan: folyamatos egyeztetés és párbeszéd a képző intézmények és a szervezetek között; igényfelmérés a szervezeteknél arra vonatkozóan, hogy mely készségekre van hangsúlyozottan szükségük; megfelelő tananyag közös, a szervezetek bevonásával történő kidolgozása, valamint szakértő nyelvtanárokkal és munkaerő-piaci képviselőkkel egyeztetett képzési struktúra kialakítása. Lényeges lehet a szervezeteknél történő tréningek és nyelvtanfolyamok szervezése, ha azokat az egyetemi képzésben részt vevő nyelvtanárok tartják, mert akkor betekintést kaphatnak a konkrét szervezeti elvárásokba. A javaslatok között szerepelt az, hogy az egyetem előírhatná a multinacionális vállalatoknál történő szakmai gyakorlatok teljesítését. Véleményük szerint a közoktatásban folyó nyelvoktatás szintjének emelése mindenképpen szükséges lenne. Több külföldi tanulmányút és ösztöndíj lehetőség igénybevétele is előnyös lenne, illetve amennyiben a képzésbe belépő hallgatók nyelvi előképzettsége hiányos, több féléven át magasabb óraszámú tartó egyetemi nyelvi képzés lenne szükséges.

A megkérdezett szervezetek véleménye alapján számos újszerű javaslatot ismerhettünk meg a nyelvoktatás és az egyetemi képzés javítására vonatkozólag, hiszen ők tisztában vannak a saját elvárásaikkal, így megfontolandó tanácsokat, ötleteket tudtak adni, illetve kiemelték a szerintük legfontosabb hiányosságokat a felsőoktatásban. Egybehangzó véleményük volt, hogy a kommunikációra épülő nyelvoktatás rendkívüli mértékben hozzájárulhatna a hallgatók társalgási kompetenciájának növeléséhez, ily módon még alkalmasabbá téve őket egy-egy pozíció betöltésére. Az interkulturális kommunikáció kötelező tantárggyá tétele egy újabb fontos lépés lehetne a megfelelő képzéshez vezető úton. Külföldi oktatók meghívása az egyetemre szintén remek alkalmat nyújtana a hallgatóknak arra, hogy még magabiztosabban használják az idegen nyelvet. A cégekkel kötött szerződések lehetőséget nyújtanának a diákoknak a gyakorlati időszakot kitűnő munkakörnyezetben tölteni, ahol megismerhetik az adott cég felépítését, illetve a követelményeket. A nyelvtanulás komolyan vétele elengedhetetlen a megfelelő szint eléréséhez, ennek motiválása pedig az egyetem felelőssége. Itt hangsúlyozni kell a szóbeli prezentációk jelentőségét, melyek elősegíthetik a diákok nyelvi kompetenciájának drasztikus javulását. A külföldi tanulmányutak, ösztöndíjak motiválása is kétségtelenül hasznos lehetne a hallgatók számára, mivel így testközelből is megtapasztalhatják egy másik kultúra sajátosságait, illetve éles helyzetben is tesztelhetik nyelvtudásuk szintjét.

A dolgozat újszerűsége abban rejlik, hogy egyszerre mérte fel a munkavállalói, a munkáltatói oldalt és a képzésben közvetlenül érintett nyelvtanári oldalt, segítve ezzel az egyetemeket és a

hallgatókat is abban, hogy még időben tudjanak egyrészt olyan képzést biztosítani, amelyre a munkaerő piacnak igénye van, másrészt a hallgatók tudjanak olyan szintű tudást, idegennyelv-tudást és kompetenciákat szerezni, amelyek megkönnyítik a jövőbeli elhelyezkedésüket és versenyképességet biztosíthat nekik a világ bármely részén. A nyelvtanári interjúk során megkérdeztük a szakemberek véleményét arra vonatkozóan, hogy ők miben látják a problémákat, és hogyan lehetne az ideális helyzetet elérni. Nekik van elsődleges szerepük és felelősségük abban, hogy az egyetemi idegen nyelvi képzés meg tudjon felelni a szervezetek elvárásainak.

Zárásként, a kutatási eredményeket felhasználva, a végső javaslat a következő: mivel a munkáltatói oldalon igen magasak az elvárások a nyelvtudás és az interkulturális kommunikációs kompetenciák iránt, az egyetemek sürgető feladata a használható idegennyelv-tudás biztosítása a kommunikáció alapú nyelvoktatás javításával, valamint az interkulturális kommunikációs kompetenciák fejlesztésére irányuló tantárgyak kidolgozásával és a képzésbe való integrálásával.

SUMMARY

Globalisation and internationalisation have caused enormous changes in several fields of life all over the world with significant transitions in Hungary. The appearance of multinational companies and SSCs (Shared Service Centres) has affected the labour market internationally and domestically.

These companies increasingly require intercultural communication competencies and a high level of foreign language skills from graduate entrants. Considering the predominantly culturally diverse environment of multinational companies, where employees can only complete their jobs effectively and successfully if they possess the necessary skills, the expectations are hardly surprising.

Internationalisation has also influenced university education. International students come to universities in Hungary very often to take part in international programmes offered by universities. Moreover, changes have been present in courses offered for Hungarian students. The primary responsibility of universities is to educate and prepare students for a new environment and expectations on the international labour market. Excellent intercultural communication competencies and foreign language skills may be the key to students' success.

The relevance and importance of the topic are significant since the common interest of universities, students and organisations is to have more and more employees with excellent competencies who can perform well in a diverse, multicultural environment. The current situation differs from the ideal one because foreign language training at the university cannot completely fulfil the requirements of organisations regarding foreign language skills and intercultural communication competencies.

The present research has had various goals. The sub-goals were achieved in the literature review. One of them was the recognition and presentation of the aspects of intercultural communication competencies. Another one was the presentation of employers' requirements which have changed as a result of internationalisation. The goals also included the presentation of newly formed requirements concerning foreign language training at universities.

Further main goals were the presentation of organisations' requirements for foreign language skills and intercultural communication competencies. The definition of the necessary level of foreign language skills needed for different activities represented an essential part of the survey. Assessing how satisfied organisations are with graduate entrants regarding their foreign language skills and intercultural communication competencies has also been crucial.

Another goal of the research was to evaluate and present students' foreign language skills and intercultural communication competencies. A questionnaire was used to assess students' foreign language skills, intercultural communication competencies, ways and motivation of language learning. Based on the findings, conclusions have been drawn on why foreign language training at universities cannot completely fulfil the requirements of organisations.

Based on these two further goals came up: defining some suggestions for the improvement of university training according to the employers' opinions and learning the recommendations of language teachers taking part in foreign language training at universities concerning how to meet the requirements of organisations. Furthermore, a fundamental goal of the research was to learn the language teachers' opinions concerning the problems of meeting the needs of organisations.

The literature review in the first part of the dissertation describes the changes occurring in the labour market due to globalisation and internationalisation. Expectations for employees appearing in various fields have been outlined based on international literature review. A new trend can be noticed worldwide regarding recruitment: the emphasis is placed on the presence of proper competencies. All sectors can be characterised by the increase in the importance of 'soft skills'. It has led to a change in requirements for university and college education.

The internationalisation of higher education institutions can be seen throughout the world. It has created a new situation regarding training programmes. International students appear at most universities, which forces them to offer a high standard in foreign languages training. It can make a university popular among international students. Universities in Hungary also have to broaden their education by possibilities for excellent international training programmes in foreign languages.

Moreover, higher education institutions should emphasise the international high standard of their training offered for Hungarian students. As a result of the globalisation of the labour market, some Hungarian students would like to be employed abroad or by multinational companies, which represents an international challenge for them. Universities need to provide excellent foreign language courses for Hungarian students as it is indispensable for communicating with international students. Furthermore, fluency in a foreign language is a crucial part of employment prospects.

Nowadays, it is increasingly essential for employees to have excellent intercultural communication competencies. Whether they are going to work for a multinational company in Hungary or abroad, it is more likely that they will have to manage in a culturally diverse

environment working together with foreign colleagues and partners. The international literature review described the concept of intercultural communication competencies and the ways of measuring them. The Hungarian literature review outlined the challenges of language teaching in Hungary, the changes and the outlook for the future.

Different methods were used in primary and secondary research to examine the research problem from various aspects. The research consisted of several parts as it was essential to present the demand and the supply on the labour market. First, in the course of organisational research, we examined the requirements of employers from graduate entrants regarding their foreign language skills and intercultural communication competencies. Sixty organisations took part in the survey answering a questionnaire mostly in person (partly online). The questionnaire has surveyed how satisfied organisations are with graduate entrants concerning their language skills and intercultural communication competencies.

It has also surveyed what level of foreign language skills is required for various activities by organisations. The evaluation of results was implemented so that similarities and differences should stand out when organisations are classified based on different criteria. Research has been conducted regarding the changes in requirements depending on whether the particular organisation operates in the service sector or manufacturing sector, it has a domestic or global market, its headquarters is located in Hungary or abroad and how the size of the organisation influences the expectations. Some important conclusions were drawn regarding effects on organisations' requirements.

Results showed that organisations in the manufacturing sector require language skills in more languages at a higher level than those in the service sector. It can also be stated that organisations with a global market need a greater variety of foreign language skills at a higher level than those with a domestic market. Results indicated that organisations whose headquarters are located abroad have higher expectations for language skills in more foreign languages than organisations whose headquarters can be found in Hungary. Organisations' expectations do not increase in proportion to size for every single activity. However, it is true that as the size of the organisation increases, so do their requirements for more and more languages at increasingly higher levels.

Based on the questionnaires and personal interviews, suggestions were made concerning changes that should be made in university education so that graduates could meet organisations' requirements for foreign language skills and intercultural communication competencies at a higher level. It is in the best interests of all the three parties since universities need to provide competitive training programmes. Students need to obtain competitive knowledge, and

organisations need employees with excellent competencies to ensure their long-term competitiveness.

Most of the organisations said that graduate entrants moderately meet the requirements for high-standard general language skills in one foreign language. A significant part of the organisations claimed that graduate entrants do not meet the requirements at all or moderately meet them for possessing high-level intercultural communication competencies.

The second part of the primary research was aimed at surveying students' foreign language skills and intercultural communication competencies by using a questionnaire compiled with the relevant literature's help. 1233 students filled in the questionnaire using a personally assisted method. In the context of the questionnaire, we could assess the students' ways of language learning, what kind of language examinations they have, why they consider foreign language training at university important and why language skills can be necessary at the workplace.

In the second part of the survey students' intercultural communication competencies were assessed. After processing the results by factor analysis, we could identify three factors around which competency statements were classified: *Intercultural Cooperation*, *the Level of Language Knowledge* and *the Usefulness of Language Knowledge*. We could identify five groups of students by cluster analysis based on their intercultural communication competencies: *Interculturally Active*, *Open with Good Language Skills*, *Interculturally Open with Poor Language Skills*, *Interculturally Passive*, *Interculturally Open* and *Interculturally Reluctantly Cooperating*.

These groups possess different advantages and disadvantages for employers which were also described. By crosstab analysis it was shown that whether students belong to one group or another does not unequivocally depend on their gender. In the course of the students' survey, we were able to define to what extent students are aware of the requirements regarding their foreign language skills. Results indicated that students are aware of the requirements; that is why they consider foreign language teaching and learning at university essential.

Apart from the questionnaires, we conducted interviews with 12 language teachers who teach business languages at the University of Debrecen. The interviews were necessary to collect further data to define why foreign language training at university cannot completely fulfil the requirements of organisations. During the interviews, the emphasis was on to what extent foreign language training can meet the needs of organisations and what suggestions can be made to improve the situation from the language teachers' point of view. According to them, the main problem is that students who enter foreign language training programmes at university

do not possess that level of prior foreign language knowledge necessary to learn business languages.

If students' prior foreign language skills are not sufficient, the number of foreign language lessons available is not enough for students to acquire a high-level of business language proficiency, not even in one foreign language. Nevertheless, it is almost impossible for them to achieve it in two languages. They can acquire high-level business language skills only if they have prior general foreign language knowledge of that language at least at B2 intermediate level. Several suggestions were made by language teachers to improve the situation: ongoing dialogues between educational institutions and organisations would be necessary. Furthermore, needs assessments should be made at companies regarding the skills they specifically need. Developing teaching materials with the help of organisations and creating a training structure coordinated by expert language teachers and representatives of the labour market are also essential.

Organising training and foreign language courses at organisations can be useful, providing they are taught by the same language teachers who teach students at university because this way they can have an insight into the specific expectations of organisations. Another suggestion was that universities should require internships at multinational companies for students. In their opinion, the level of foreign language teaching in public education must inevitably improve. Going on study trips and scholarships abroad would be advantageous for students. Moreover, if students' prior foreign language knowledge is insufficient, they would need more foreign language lessons for more semesters during their foreign language training at university.

Based on the organisations' opinions participating in the survey, we could learn several novel proposals regarding university training improvement since they are aware of their expectations. They could give some useful advice and ideas; they could also emphasise the most critical shortcomings in higher education. Their unanimous opinion was that communication-based foreign language teaching would remarkably contribute to increasing students' communication competencies, making them even more suitable for a given job. Making intercultural communication a compulsory subject could be a vital step towards excellent training. Inviting foreign lecturers to universities from other countries is another perfect opportunity for students to use foreign languages more confidently.

Contracts concluded with organisations may provide opportunities for students to spend their internships in a perfect working environment where they can learn about the organisational structure of the given firm and the requirements as well. Taking foreign language learning very seriously is indispensable for achieving the appropriate level, and it is the universities'

responsibility to motivate students for this. The significance of oral presentations must be emphasised as it can substantially contribute to improving students' foreign language skills. Inspiring students to go on study trips and scholarships abroad could undoubtedly be useful since they could experience first-hand the characteristics of another culture and test their foreign language skills in real situations.

The novelty of the dissertation is that it surveyed employers', employees' and language teachers' side who are directly involved in training. At the same time, it aims to help universities offer training programmes for which there is a need in the labour market. Furthermore, it also assists students to acquire foreign language skills and competencies, which enhance their employability in the future and give them a competitive edge in any part of the world. During the interviews with language teachers, we asked the experts' opinions in connection with the problems they encounter and how the ideal situation could be achieved. They have the primary role and responsibility for ensuring that universities meet the requirements of organisations regarding foreign language training.

In conclusion, based on the research results the final proposal is the following: as employers have high expectations regarding foreign language skills and intercultural communication competencies, it is an immediate task of universities to provide excellent foreign language skills by improving communication-based foreign language teaching, and by developing and integrating subjects aimed at enhancing intercultural communication competencies into their training.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Acar-Ciftci, Y. (2016): Critical Multicultural Education Competencies Scale: A Scale Development Study. *Journal of Education and Learning*, 5. (3). 51-63.
2. Ahmad, F. S. - Ihtiyar, A.- Omar, R. (2015): A Conceptual Framework to Explain the Role of Social Environment and Multicultural Personality on Intercultural Communication Competency, Inter Role Congruence and Interaction Comfort. *International Journal of Finance, Business, Economics, Marketing and Information Systems*, 1. (1). 1-14.
3. Ahmed, F. - Fernando Capretz, L. - Bouktif, S. - Campbell, P. (2012): Soft skills requirements in software development jobs: a cross-cultural empirical study. *Journal of Systems and Information Technology*, 14. (1). 58-81.
4. Ananthram, S. - Chan, C. (2013): Challenges and strategies for global human resource executives: Perspectives from Canada and the United States. *European Management Journal*, 31. (3). 223-233.
5. Ang, S. - Rockstuhl, T.- Tan, M. L. (2015).: Cultural intelligence and competencies. *International encyclopedia of social and behavioral sciences*, 2. 433-439.
6. Ang, S. - Van Dyne, L. (2015): *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. Routledge. New York. 414 p.
7. Arasaratnam, L. A. (2009): The development of a new instrument of intercultural communication competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20). 2-21.
8. Arasaratnam, L. A.- Doerfel, M. L. (2005): Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations* 29.(2). 137-163.
9. Arasaratnam-Smith, L. A. (2016): An exploration of the relationship between intercultural communication competence and bilingualism. *Communication Research Reports*, 33. (3). 231-238.
10. Arasaratnam-Smith, L. A. (2017): Intercultural Communication Competence. In: *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, John Wiley and Sons Inc, New York. 1-13.
11. Aritz, J. - Walker, R. C. (2014): Leadership styles in multicultural groups: Americans and East Asians working together. *International Journal of Business Communication*, 51. (1). 72-92.
12. Aritz, J.- Walker, R. C. (2010): Cognitive organization and identity maintenance in multicultural teams: A discourse analysis of decision-making meetings. *The Journal of Business Communication* 47. (1). 20-41.
13. Awad, L. C. (2016): *Business as usual? Faculty understanding of cultural competence and its impact on practice*. Northeastern University. Boston. Doctoral dissertation. 174 p.
14. Babbie, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest, ISBN 963 506 379 2. p. 704.
15. Babcock, R. D. - Du-Babcock, B. (2001): Language-based communication zones in international business communication. *The Journal of Business Communication*, 38. (4). 372-412.
16. Bajzát T. (2011): *A mérnökök kommunikatív és interkulturális kompetenciája: elvárások és felkészítés*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, 212 p.

17. Balakrishnan, A. (2015): Asking the Right Questions: Insights into Assessing Intercultural Sensitivity. University of Western Ontario, Master's Thesis. 147 p.
18. Balázsiné Farkas K. (2017a): A diplomás pályakezdő pénzügyi, számviteli és controlling szakemberek kompetenciái (I. rész). *Controller info*, 5. (2). 34-43.
19. Balázsiné Farkas K. (2017b). A diplomás pályakezdő pénzügyi, számviteli és controlling szakemberek kompetenciái (II. rész). *Controller info*, 5. (3). 23-29.
20. Balázsiné Farkas K. - Kardos B. (2016): A KKV-szektor gyakorló számviteli szakembereinek a pályakezdő számvitelek kompetenciáira vonatkozó értékelése. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 47. (12). 46-60.
21. Balcar, J. (2014): Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*, 14. (1). 3-15.
22. Balcar, J. (2016): Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27. (4). 453-470.
23. Balogh G. (2014): Integratív tehetségmenedzsment szempontrendszer a gazdasági felsőoktatásban. Egyéni-szervezeti tehetségmenedzselés és területi tehésgazdálkodás a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar példáján. PhD értekezés, 263 p.
24. Banalieva, E. R.- Dhanaraj, C. (2019): Internalization theory for the digital economy. *Journal of International Business Studies*, 50. (8), 1372-1387.
25. Banks, D. G. (2018): Faculty attitudes of diversity and cultural awareness in higher education. Rowan University. Master's thesis. 76 p.
26. Banks, J. A. (2001): Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of teacher education*, 52.(1). 5-16.
27. Bárdos J. (2015): Nyelvpedagógiai innovációk az EKF idegen nyelv tanításának teljes spektrumában. *Nyelvpedagógia*, 6. 6-22.
28. Barker, R. T. - Gower, K. (2010): Strategic application of storytelling in organizations: Toward effective communication in a diverse world. *The Journal of Business Communication*, 47.(3). 295-312.
29. Bartel-Radic, A. - Giannelloni, J. L. (2015): Can Cross-Cultural Competence in International Business really be measured through Personality. In *Ve Conférence Annuelle ATLASAFMI*, Hanoi, Vietnam. 1-30.
30. Bartel-Radic, A. - Giannelloni, J. L. (2017): A renewed perspective on the measurement of cross-cultural competence: An approach through personality traits and cross-cultural knowledge. *European Management Journal*, 35.(5). 632-644.
31. Bassi, L. J. (1999). Are employers' recruitment strategies changing? Competence over credentials. *Competence without credentials*, Report paper. US Department of Education, 13-27.
32. Bata M. - Herneczky A. (2017): A Tudás Mint Versenyelőny–Mit Nyerhetünk Kulcskompetenciáink Fejlesztésével? *Acta Carolus Robertus*, 7. 25-37.
33. Behrenz, L. (2001): Who gets the job and why? An explorative study of employers' recruitment behavior. *Journal of Applied Economics*, 4. (2). 255-278.
34. Behrnd, V. - Porzelt, S. (2012): Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36. (2). 213-223.
35. Belt, J. - Ham, A. - Kaulingfreks, F. - Prins, B. B. - Walenkamp, J. (2015): World Citizenship: developing intercultural competence in international and multicultural Dutch

- classrooms: the effectivity of the PREFLEX@ Home Programme: a pilot study at The Hague University of Applied Sciences. The Hague University of Applied Sciences. 176. p
36. Bennett, M. J. (1986): A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10. (2). 179-196.
 37. Bennett, R. (2002): Employers' demands for personal transferable skills in graduates: A content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and training*, 54. (4). 457-476.
 38. Benő E. (2011): Kreatív írás és idegennyelv-oktatás. *Magiszter*, 3. 43-52.
 39. Bhawuk, D. P. S. - Brislin, R. (1992): The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16. (4). 413-436.
 40. Bhawuk, D. P. S. (2017): Intercultural Training Effectiveness, Assessment of. In: *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*, John Wiley and Sons Inc, New York. 1–8.
 41. Borgulya Á. - Konczosné Szombathelyi M. - Szondi Gy. (2015): Nemzetközi vállalatok országhatárokon átívelő belső kommunikációjának menedzsmentje. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 46. (9-10). 12-24.
 42. Borgulya Á. (2013): A vállalati kommunikáció értelmezése és kutatása. *Tér-Gazdaság-Ember*. Május. 1. (1). 11-31.
 43. Borgulya Á. (2015): “Nehezített gyakorlatok” a multikulturális szervezetek kommunikációjában. *Studia Mundi-Economica*, 2. (3). 12-20.
 44. Borsos L. – Kruzslicz T. (2017): Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel–Egy japán–magyar projekt tanulságai. *THL2*, (1-2). 270-288.
 45. Böcskei E.- Bács Z.- Kovács B. - Tarnóczy T. – Fenyves V. (2019): A nemzetközi diplomamobilitás stratégiai irányvonalai–a Magyarországon tanulmányokat folytató külföldi hallgatók motiváció, valamint a külföldi tanulmányokat befolyásoló tényezők vizsgálata. *Competitio*, 18 (1-2), 3-38.
 46. Braskamp, L. A. - Braskamp, D. C. - Merrill, K. C. - Engberg, M. (2008): *Global Perspective Inventory (GPI): Its purpose, construction, potential uses, and psychometric characteristics*. Global Perspective Institute Inc. Chicago, 1-34.
 47. Budai L. (2015): Az Interkulturális Kommunikáció Az Idegennyelvoktatás Célja Vagy Evidenciája? *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, Miskolc, 10. (1). 46–58.
 48. Buller, P. F. - McEvoy, G. M. (1999): Creating and sustaining ethical capability in the multinational corporation. *Journal of World Business*, 34. (4). 326-343.
 49. Butar, I. - Gahan, P. - Harbridge, R. - Olsen, J. - Van, B. (2016): *Developing Leaders In Business Schools*. In: *A Case Report On First Year Student Leaders*. The University of Melbourne. 1-9.
 50. Bücker, J. - Poutsma, E. (2010): How to assess global management competencies: An investigation of existing instruments. *Management Revue*, 21. (3). Special Issue: Enlarging the Focus on the Role of Competencies, Abilities, and Personality in Management Research 263-291.
 51. Cai, Y. (2013): Graduate employability: A conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65. (4). 457-469.

52. Caligiuri, P. - Tarique, I. (2012): Dynamic cross-cultural competencies and global leadership effectiveness. *Journal of World Business*, 47. (4). 612-622.
53. Chakraborty, M. (2009): Soft Skills: Essential for Shaping Well-Rounded Individuals. *ICFAI Journal of Soft Skills*, 3. (2). 13-18.
54. Charles, M. (2007): Language matters in global communication: Article based on ORA lecture, October 2006. *The Journal of Business Communication*, 44. (3). 260-282.
55. Chen, G. M. - Starosta, W. J. (1997): A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1, 1-16.
56. Chen, G. M. - Starosta, W. J. (2000): The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
57. Clausen, L. (2010): Moving beyond stereotypes in managing cultural difference: Communication in Danish–Japanese corporate relationships. *Scandinavian Journal of Management*, 26. (1). 57-66.
58. Czakó E. - Bodnár D. - Buzder Lantos G. - Dunavölgyi M. - Erdős R. - Felméry Z. - Szukits Á. (2014): A globális értékláncok–a multinacionális vállalat, mint globális gyár. Fejezetek a nemzetközi üzleti gazdaságtanból 6. 136 p.
59. Czeglédi C. - Juhász T. (2015a): „Mit várunk el a pályakezdőktől?” Vélemények és szempontok a cégek oldaláról. *Studia Mundi–Economica*, 2. (3). 54-63.
60. Czeglédi C. - Juhász T. (2015b): A felsőfokú oktatásban tanulók munkaerő-piaci felkészültsége a munkáltatók szemszögéből (empirikus kutatás alapján). *TAYLOR*, 7. (1-2). 286-293.
61. Csehné Papp I. (2011): A munkaerőpiaci kihívásoknak való megfelelés érvényesítése a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 21. (1). 83-87.
62. Csehné Papp I. (2016): Elvárások és realitások a munka világában. *TAYLOR*, 8. (2). 5-10.
63. Csoba J. – Czibere I. (2012): „Mire készítsen fel az egyetem?” A munkaadóknak a diplomás pályakezdőkkel és a képzőintézményekkel kapcsolatos elvárásai. A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 151-165.
64. Csonka L. (2011): Kutatás-Fejlesztés És Innováció A Nemzetköziesedés Tükrében–A Magyar Információtechnológiai Ágazat Kis-És Középvállalatainak Esete. *Külgazdaság*, LV. Évf., Szeptember–Október, 34–56.
65. De Villiers, R. (2010): The incorporation of soft skills into accounting curricula: preparing accounting graduates for their unpredictable futures. *Meditari Accountancy Research*, 18. (2). 1-22.
66. Deardorff, D. K. (2004): The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. Doctoral dissertation. North Carolina State University, Raleigh, 337 p.
67. Deardorff, D. K. (2006): Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10. (3). 241-266.
68. Del Vitto, C. (2008): Cross-Cultural Soft Skills and the Global Engineer: Corporate Best Practices and Trainer Methodologies, *Online Journal for Global Engineering Education*, 3. (1). Article 1. 1-9.

69. DeVaro, J. (2008): The labor market effects of employer recruitment choice. *European Economic Review*, 52. (2). 283-314.
70. Dewaele, J. (2016): Multi-competence and personality. In: Wei, Li and Cook, V. (eds.) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence*. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 403-419.
71. Dobrai K. - Farkas F. - Karoliny Z. - Poór J. (2012): Knowledge transfer in multinational companies—evidence from Hungary. *Acta Polytechnica Hungarica*, 9. (3). 149-161.
72. Dodge, J. A. (2016): „But I Wouldn't Do That”: Teaching Cultural Empathy. George Fox University, Portland. Doctoral dissertation. 110 p.
73. Dörfler, L. - Van de Werfhorst, H. G. (2009): Employers'demand For Qualifications And Skills: Increased merit selection in Austria, 1985–2005. *European Societies*, 11. (5). 697-721.
74. Dusa Á. R. (2012): Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen. *Egyetemi élethelyzetek*, 57-90.
75. Earley, P. C. (2002): Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 24. 271-299.
76. Edelstein, R. (2014): Globalization and Student Learning: A Literature Review and Call for Greater Conceptual Rigor and Cross-Institutional Studies. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*. 6.14. Center for Studies in Higher Education. 1-15.
77. Einhorn Á. (2015): A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás. Miskolci Egyetemi Kiadó, ISBN 978-615-5216-85-5. 182 p.
78. Falkné Bánó K. – Kolláth K. (2016): Az interkulturális kommunikáció szerepe a felsőoktatás nemzetköziesítésében. In: *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*, Tinta Könyvkiadó, Budapest, ISBN 978-963-409-074-8. 62-70.
79. Fantini, A. (2000): A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1. 25-42.
80. Fantini, A. (2006): Exploring and assessing intercultural competence. *CSD Research Report*, Washington University, St. Louis, Missouri. 133 p.
81. Fantini, E. - Dansero, E. - Ghislieri, C. (2017): Developing Competences For Development Cooperation: Italian Students' experiences Of International Mobility In The Global South. *Junco| Journal Of Universities And International Development Cooperation*, (1). 3-13.
82. Fantini, A. - Tirmizi, A. (2006): Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. Research Paper 1. Washington University, St. Louis, Missouri. 75 p.
83. Farkasné Kurucz Zs. - Lóránd B. - Balogh, G. (2010): Kölcsönös előnyökön alapuló kapcsolatok kialakítása a felsőoktatási intézmények és a munkaadók között. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 41. (11). 31-43.
84. Fatima Oliveira, M. D. (2013): Multicultural environments and their challenges to crisis communication. *The Journal of Business Communication*, 50. (3). 253-277.
85. Fekete A. (2014): A Debreceni Egyetemen tanuló angol nyelvtanárok és nyelvtanárjelöltek hozzáállása az interkulturális kommunikatív kompetencia nyelvórán történő fejlesztéséhez. *Új kutatások a neveléstudományokban*, 106-118.

86. Fietzer, A. W. - Mitchell, E. - Ponterotto, J. G. (2018): Multicultural Personality and Multicultural Counseling Competency in Counselor Trainees. *Counselor Education and Supervision*, 57. (2). 82-97.
87. Fietzer, A. W. - Ponterotto, J. G. - Jackson, M. A. - Bolgatz, J. (2016): Cultural adjustment and social justice behaviour: The role of individual differences in multicultural personality. *European Journal of Personality*, 30. (6). 552-563.
88. Fodorné Balthazár E. (2014): A nyelvtudás üzlet – nyelvtudás nélkül nincs üzlet. In: *Alkalmazott tudományok I. fóruma: Konferenciakötet*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest, ISBN 978-963-7159-92-3. 218-235.
89. Fónai M. – Kotsis Á. – Csomós Gy. (2012): A Debreceni Egyetem frissdiplomásainak véleménye és elvárásai a képzésről és a munkaerő-piacról, 2007–2010. In: *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010–2011*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 26-45.
90. Forray K. (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 13. (6-7). 18-26.
91. Földi K. - László É. - Szűcs R. S. - Máté Z. (2013): A munkaerőpiacon szükséges nyelvi kompetenciák feltérképezése kvalitatív eszközökkel. *Szolnoki Tudományos Közlemények XVII.17*, 140-152.
92. Fülöp G. (2008): Vállalati tapasztalatok és elvárások a fiatal diplomások foglalkoztatásánál. *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a gazdaságtudomány köréből. Acta Oeconomica*, 105-144.
93. Gács J. (2007): A gazdasági globalizáció számokban A nyitottság alakulása az EU országokban–I. rész. *Közgazdasági Szemle*, 54. 876-902.
94. Gibb, S. (2014): Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33. (4). 455-471.
95. Gordon, A. (1983): Attitudes of employers to the recruitment of graduates. *Educational Studies*, 9. (1). 45-64.
96. Greener, S. (2008): *Business research methods*. Ventus Publishing Aps, ISBN 978-87-7681-421-2. p. 110.
97. Griffith, D. A. (2002): The role of communication competencies in international business relationship development. *Journal of World Business*, 37. (4). 256-265.
98. Griffith, R. L. - Wolfeld, L. - Armon, B. K. - Rios, J. - Liu, O. L. (2016): Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. *ETS Research Report Series*, 2016. (2). 1-44.
99. Hammer, M. R. - Bennett, M. J. - Wiseman, R. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27. (4). 421-443.
100. Hanges, P. J. - Aiken, J. R. - Park, J. - Su, J. (2016): Cross-cultural leadership: Leading around the world. *Current Opinion in Psychology*, 8. 64-69.
101. Heinzmann, S. - Künzle, R. - Schallhart, N. - Müller, M. (2015): The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence: Results from a Longitudinal Quasi-Experimental Study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26. 187-208.
102. Henderson, J. K. (2005): Language diversity in international management teams. *International Studies of Management & Organization*, 35. (1). 66-82.

103. Hernádi Lászlóné (2005): "Az angol szaknyelv oktatása a magyar gazdasági felsőoktatásban és az Európai Unió országaiban." Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat 32. köt.). Tanulmányok a gazdasági szakmai nyelvoktatás köréből= Acta Linguae Oeconomica, 71-80.
104. Hladik, J. - Jadama, L. M. (2016): Multicultural Competence of Helping Profession Students: Cross-cultural Comparison between Europe and Africa. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217. 669-678.
105. Holló D. (2019): Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest, 140 p.
106. Hollóné Kacsó E. (2008): Diplomások iránti vállalati igények-pályakezdő diplomások szakmai megítélése az Észak-Magyarországi régióban. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a gazdaságtudomány köréből. *Acta Oeconomica*, 57-71.
107. Honvári J. (2012): Migrációs potenciál és a potenciális tanulási migráció. Hazai hallgatók külföldi tanulási szándékai. *Tér és Társadalom*, 26. (3), 93-113.
108. Horváth-Csikós G. (2018): A nyelvtudás szükségessége a munkaerőpiacon= The Significance of Language Knowledge on the Labour Market. *Studia Mundi-Economica*, 5. (2), 2-13.
109. Hunter, B. - White, G. P. - Godbey, G. C. (2006): What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10. (3). 267-285.
110. Hunter, W. D. (2004): Knowledge, skills, attitudes, and experiences necessary to become globally competent. Doctoral Thesis. Lehigh University. 156 p.
111. Hunyadi L. – Mundruczó Gy. – Vita I. (2000): Statisztika. Aula Kiadó, ISBN 9639215562. 889 p.
112. Ihtiyar, A. (2017): A conceptual framework to explain transition of intercultural communication conflict, social environment and personality. *Journal of Management, Economics, and Industrial Organization*, 1. (1). 37-50.
113. Javidan, M. - Hough, L. - Bullough, A. (2010): Conceptualizing and Measuring Global Mindset: Development of the Global Mindset Inventory. Glendale, AZ: Thunderbird School of Global Management. 108 p.
114. Johnson, J. P. - Lenartowicz, T. - Apud, S. (2006): Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37. (4). 525-543.
115. Juhász K. (2017): SSC szektor-lehetőségek a munkaerőpiacon és az oktatásban. *TAYLOR*, 9. (3-4). 51-59.
116. Juhász K. (2018): A hazai SSC szektor humán erőforrás kérdései. *TAYLOR*, 10. (1). 25-33.
117. Karcsics É. (2011): Menedzseri kompetencia-elvárások a munkaerőpiacon. PhD. értekezés. Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem, 137 p.
118. Karcsics É. (2012): Vezetőkkel szemben támasztott munkaerő-piaci kompetenciaelvárások a Heti Világgazdaság és a The Economist álláshirdetéseinek elemzése alapján. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 43. (1). 31-44.
119. Kazainé Ónodi A. (2012): Fenntartható fejlődés a nemzetközivé válás folyamatában. Műhelytanulmány. Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest. 49 p.

120. Kerr, G. - Proud, W. (2005): Hiring Graduates: Perspectives from Advertising and Public Relations Employers. In: Purchase, S (Ed.) ANZMAC 2005: Broadening the Boundaries: Conference Proceedings, Australia, 95-100.
121. Kim, R. K. (2004): Intercultural communication competence: initial application to instructors' communication as a basis to assess multicultural teacher education programs. Master's thesis. University of Hawai. 90 p.
122. Korzilius, H. - van Hooft, A. - Planken, B. - Hendrix, C. (2011): Birds of different feathers? The relationship between multicultural personality dimensions and foreign language mastery in business professionals working in a Dutch agricultural multinational. *International Journal of Intercultural Relations*, 35. (5). 540-553.
123. Kreikamp, R. (2018): The benefits of applying cultural intelligence concepts to customer satisfaction and team performance. Doctoral dissertation, Middlesex University. 237 p.
124. Kucuktas, S. (2016): Examination of Faculty Members' Multicultural Teaching Competencies at a Four-Year Institution. Doctoral dissertation. Auburn University. 174 p.
125. Kumar, M. S. - Kamalanabhan, T. J. (2014): Initial Development and Validation of a Measure of Intercultural Development Scale. *Psychological Studies*, 59.(1). 52-58.
126. Kumari, P. - Nirban, V. S. (2017): Identifying Dimensions and Competencies for Intercultural Communication: A Literature Review. *Evidence Based Management*, Excellent Publishing House, New Delhi, 173-177.
127. Kurtán Zs. (2016): Szaknyelvoktatási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai. In: Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben, Tinta Könyvkiadó Budapest, ISBN 978-963-409-074-8. 110-117.
128. Larkey, L. K. (1996): Toward a theory of communicative interactions in culturally diverse workgroups. *Academy of Management Review*, 21. (2). 463-491.
129. Luring, J. (2011): Intercultural organizational communication: The social organizing of interaction in international encounters. *The Journal of Business Communication*, 48.(3). 231-255.
130. Lavy, I. - Yadin, A. (2013): Soft skills-An important key for employability in the shift to a service driven economy era. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 3. (5). 416-420.
131. Lázár I. (2008): Interkulturális kommunikáció és nyelvtanítás In: Kohn, K. - Warth, C. Az interkulturális kompetencia fejlesztése online kollaboratív tanulási környezetben. Útmutató nyelvtanároknak, tanárképző szakembereknek, és tanárjelölteknek. 15-18.
132. Lefringhausen, K. (2017): Asian Local Employees'acculturation Towards A Multicultural Workplace. In: 21st Century Waves Of Change: Cultural Dexterity For Turbulent Times. Congress Proceedings. SIETAR Europa Congress, Dublin City University, 104-112.
133. Leiba-O'Sullivan, S. (1999): The distinction between stable and dynamic cross-cultural competencies: Implications for expatriate trainability. *Journal of International Business Studies*, 30. (4). 709-725.
134. Leung, K. - Ang, S. - Tan, M. L. (2014): Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 1. (1). 489-519.

135. Leung, K. (2014): Globalization of Chinese firms: What happens to culture? *Management and Organization Review*, 10. (3). 391-397.
136. Levitt, S. R. (2013): Cultural Factors Affecting International Teamwork Dynamics. *International Journal Of Knowledge, Culture and Change In Organizations: Annual Review*, 13. (1). 9-24.
137. Lieberman, D. A. - Gamst, G. (2015): Intercultural communication competence revisited: Linking the intercultural and multicultural fields. *International Journal of Intercultural Relations*, 48. 17-19.
138. Lindemann, A. (2017): Intercultural Project Management – Processes And Methods For Multicultural IT-Projects In: 21st Century Waves Of Change: Cultural Dexterity For Turbulent Times. Congress Proceedings. SIETAR Europa Congress, Dublin City University, 161-176.
139. Loch Á. (2017): Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből. *Porta Lingua*, 33-45.
140. Makela, K. - Kalla, H. K. - Piekkari, R. (2007): Interpersonal similarity as a driver of knowledge sharing within multinational corporations. *International Business Review*, 16. (1). 1-22.
141. Marciniak R. (2014): Osztott szolgáltatások-egy innovatív forma vizsgálata. Miskolci Egyetem, PhD Disszertáció. 251 p.
142. Matsumoto, D. - LeRoux, J. - Ratzlaff, C. - Tatani, H. - Uchida, H. - Kim, C. - Araki, S. (2001): Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: The Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS). *International Journal of Intercultural Relations*, 25. (5). 483-510.
143. Matveev, A. (2017): Describing Intercultural Competence. In *Intercultural Competence in Organizations* Springer, Cham. 3-26.
144. Matveev, A. V. - Merz, M. Y. (2014): Intercultural competence assessment: What are its key dimensions across assessment tools? In L. T. B. Jackson, D. Meiring, F. J. R. Van de Vijver, E. S. Idemoudia, and W. K. Gabrenya Jr. (Eds.), *Toward sustainable development through nurturing diversity: Proceedings from the 21st International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. 122-135.
145. Matveev, A. V. (2002): The perception of intercultural communication competence by American and Russian managers with experience on multicultural teams. Doctoral dissertation, Ohio University. 209 p.
146. McGuire-Snieckus, R (2015): Towards a unified vision and assessment of the multifaceted construct of global citizenship in higher education. In: Friedman, J, Haverkate, V, Oomen, B, Park, E and Sklad, M, eds. *Going glocal in higher education: the theory, teaching and measurement of global citizenship*. Middelburg, ISBN 9789492170101 115-124.
147. Messner, W. (2015): Measuring existent intercultural effectiveness in global teams. *International Journal of Managing Projects in Business*, 8. (1). 107-132.
148. Mohácsi M. – Spiczéné Bukovszki E. (2012): Idegen nyelvi kompetencia-elmvárások és igények az Észak-alföldi és Észak-magyarországi régióban. *Acta Scientiarum Socialium*, 37, 109-118.
149. Mohamed, E. K. - Lashine, S. H. (2003): Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. *Managerial finance*, 29. (7). 3-16.

150. Molnár D. (2010): Empirikus kutatási módszerek a szervezetfejlesztésben. *Humán Innovációs Szemle*, 1, (1-2). 61-72.
151. Móré M.- Kozák A. - Szabó G. (2016): Munkaerőpiaci elvárások az egységes képzési keretrendszer tükrében. *TAYLOR*, 8. (3). 131-142.
152. Mukherji, S. D. - Jain, N. (2015): Development of a Scale to Assess Communication Effectiveness of Managers Working in Multicultural Environments, *Global Advances in Business and Communications Conference and Journal*. 4. (1). 1-29.
153. Munroe, A. - Pearson, C. (2006): The Munroe multicultural attitude scale questionnaire: A new instrument for multicultural studies. *Educational and Psychological Measurement*, 66. (5). 819-834.
154. Nagyné Paksi M. (2010): Idegennyelv-tudás, idegennyelv-használat. *Módszertani Közlemények*. 50. (2). 49-55.
155. Navaretti, G. B. - Venables, A. J. - Barry, F. (2006): *Multinational firms in the world economy*. Princeton University Press. ISBN 0-691-11920-1. p. 324.
156. Neculaesei, A. N. (2016): Intercultural competence between desirability and necessity. *Cross-Cultural Management Journal*, 18. (1). 7-16.
157. Némethová, I. (2015): Cultural sensitivity and diversity awareness. In: Tompos A. and Ablonczyné Mihályka L.(eds.)"Kitekintések–25 éves a győri közgazdászképzés" Kautz Gyula Emlékkonferencia. Konferencia kötet. 1-7.
158. Nikolov M. – Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: *A Magyar Iskola, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest*, 241-288.
159. Nikolov M. (2011): Az idegen nyelvek tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 1048-1057.
160. Novák I. – Morvai L. (2017): F fiatalok Nyelvtanulásának Életkori És Társadalmi Összefüggései. *PedActa*, 7. (1). 47-58.
161. Oláh J.- Fónai E. (2014): Pályakezdő diplomások munkaerőpiaci esélyei. *TAYLOR*, 6. (1-2). 290-299.
162. Olson, L. C. - Kroeger, K. R. (2001): Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5. (2). 116-137.
163. Paige, R. M. - Jacobs-Cassuto, M. - Yershova, Y. A. - DeJaeghere, J. (2003): Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27. (4). 467-486.
164. Peltokorpi, V. (2010): Intercultural communication in foreign subsidiaries: The influence of expatriates' language and cultural competencies. *Scandinavian Journal of Management*, 26. (2). 176-188.
165. Péntes I. R. - László É. - Pólya É. - Szűcs R. S. - Földi K. - Horváth M. (2012): Munkaerő-piaci kutatáson alapuló képzésinnováció a Szolnoki Főiskolán. *Szolnoki Tudományos Közlemények XVI.* 16, 364-374.
166. Pollard, E.- Hirsh, W. - Williams, M. - Buzzeo, J. - Marvell, R. - Tassinari, A. - Ball, C. (2015): Understanding employers' graduate recruitment and selection practices: main report. Research paper, UK, 247 p.
167. Polyák I. - András G. - Kéry D. - Tardos K. (2014): Interkulturális kompetencia és szervezeti mérésének lehetőségei. *Vezetéstudomány*, 45. (4). 18-29.

168. Ponterotto, J. G. - Costa-Wofford, C. I. - Brobst, K. E. - Spelliscy, D. - Kacanski, J. M. - Scheinholtz, J. - Martines, D. (2007): Multicultural personality dispositions and psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 147. (2). 119-135.
169. Ponterotto, J. G. - Fietzer, A. W. - Fingerhut, E. C. - Woerner, S. - Stack, L. - Magaldi-Dopman, D. - Alba, R. (2014): Development and initial validation of the Multicultural Personality Inventory (MPI). *Journal of Personality Assessment*, 96. (5). 544-558.
170. Ponterotto, J. G. - Mendelowitz, D. E. - Collabolletta, E. A. (2008): Promoting multicultural personality development: A strengths-based, positive psychology worldview for schools. *Professional School Counseling*, 12. (2). 93-99.
171. Ponterotto, J. G. (2010): Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. *The Counseling Psychologist*, 38. (5). 714-758.
172. Poór J. (2013): Nemzetköziesedés az emberi erőforrás menedzsmentben. Akadémiai Doktori értekezés, Szent István Egyetem, Budapest. 266 p.
173. Portalla, T. - Chen, G. M. (2010): The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 19. (3). 21-37.
174. Precht, E. - Lund, A. D. (2007): Intercultural competence and assessment: perspectives from the INCA Project. In: *Handbook of Intercultural Communication*, Berlin, ISBN 978-3-11-018471-6. 467-490.
175. Ramirez, M. III. (1991): *Psychology practitioner guidebooks. Psychotherapy and counseling with minorities: A cognitive approach to individual and cultural differences*. New York, Pergamon Press. ISBN 008036442X. 187 p.
176. Ramsey, J. R. - Rutti, R. M. - Lorenz, M. P. - Barakat, L. L. - Sant'anna, A. S. (2017): Developing global transformational leaders. *Journal of World Business*, 52. (4). 461-473.
177. Rani, E. - Mangala, S. (2010): Need and importance of soft skills in students. *Journal of Literature, Culture and Media Studies*, 2. (3). 1-6.
178. Rosenbusch, K. H. (2014): Integrated Approach to Building Intercultural Competence. *Learning and Performance Quarterly*, 2. (3). 2-16.
179. Ross, K. G. - Thomson, C. A. (2008): Identification of measures related to cross-cultural competence, Defense Equal Opportunity Management Institute, Research Paper, 1-24.
180. Rossbach, K. H. (2015): Multicultural personality, cultural intelligence, everyday multicultural competence, and their relation to positive psychology factors. Doctoral dissertation, Fordham University, New York, 114 p.
181. Ruben, B. D. (1976): Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group and Organization Studies*, 1. (3). 334-354.
182. Ruben, B. D. (1989): The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13. (3). 229-240.
183. Rugraff, E. – Hansen, M. W. (2011): Multinational corporations and local firms in emerging economies: An introduction. In: *Multinational Corporations and Local Firms in Emerging Economies*. Amsterdam University Press, 276 p. ISBN 9789089642943. 13-47.
184. Saarentalo-Vuorimäki, J. (2015): Finnish expatriates' adaptation to a multicultural environment. Doctoral dissertation. University of Helsinki, 204 p.

185. Saunders, M. - Lewis, P. - Thornhill, A. (2007): Research methods for Business Students. 4th edition. Pearson Education Limited, England. ISBN 978-0-273-70148-4. p. 624.
186. Sáska G. (2010): A diplomás pályakövetési rendszer hazai és nemzetközi háttere. *Iskolakultúra*, 20. (9). 13-25.
187. Schäffer A. (2017): Interkulturális tudatosság, nyelvoktatás, esélyek In: „Egyenlő esélyek, lehetőségek és megoldások” Válogatott tanulmányok az Esélyért Társadalmi Műhely munkáiból, Miskolci Egyetem, Tehetséggondozó Műhely Füzetek 3. 142-153.
188. Schnabel, D. (2015): Intercultural competence: development and validation of a theoretical framework, a Cross-Cultural Multimethod Test, and a Collaborative Assessment Intervention. Doctoral dissertation. Tuebingen, Eberhard Karls University. 201 p.
189. Schnabel, D. B.- Kelava, A. - van de Vijver, F. J. - Seifert, L. (2015): Examining psychometric properties, measurement invariance, and construct validity of a short version of the Test to Measure Intercultural Competence (TMIC-S) in Germany and Brazil. *International Journal of Intercultural Relations*, 49. 137-155.
190. Shakir, F. Y. - Lee, Y. T. (2017): Connecting across cultures: an empirical examination of multicultural individuals as global leaders. In: *Advances in Global Leadership* Emerald Publishing Limited. 89-116.
191. Sharma, G. - Sharma, P. (2010): Importance of Soft skills development in 21st century Curriculum. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 2. (2). 39-44.
192. Sharma, M. (2009): How Important Are Soft Skills from the Recruiter's Perspective. *ICFAI Journal of Soft Skills*, 3. (2). 19-28.
193. Shieh, C. J. - Wang, I. - Wang, F. J. (2009): The relationships among cross-cultural management, learning organization, and organizational performance in multinationals. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 37. (1). 15-30.
194. Siklósi Á. - Sisa K. (2018): Gazdaságtudományi Képzés A Magyar Felsőoktatásban A Statisztikai Adatok Tükrében. *Polgári Szemle: Gazdasági És Társadalmi Folyóirat*, 14.(4-6). 416-424.
195. Sousa, C. - Gonçalves, G. - Cunha, M. (2015): Cultural values as a support to the development of intercultural competences. *Spatial and Organizational Dynamics Discussion Papers*, CIEO-Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics, University of Algarve. 7-22.
196. Spitzberg, B. H. (2000): A model of intercultural communication competence. *Intercultural Communication: A reader*, 9. 375-387.
197. Steele, G. A. - Plenty, D. (2015): Supervisor–subordinate communication competence and job and communication satisfaction. *International Journal of Business Communication*, 52. (3). 294-318.
198. Szabó Cs. M. – Mátó F. (2019): A munkaerőpiac elvárása: idegennyelvtudás Hogyan fejleszthetik hallhatóik idegennyelvtudását a felsőoktatási intézmények. In: *Nyelvi Terek*, DUF Press, Dunaújváros, 9-28.
199. Szabó Cs. M. (2017): Pilot Nyelvi Projekt a Dunaújvárosi Egyetemen. In: *Fodorné, Tóth Krisztina (szerk.) Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: 138-154.*

200. Szabó F. – Kovács S. - Szűcs E. (2016): Mérnökhallgatók kompetenciafelmérése a DE műszaki karon. In: XXI. FMTÜ Nemzetközi Tudományos Konferencia kiadványa, 373-376.
201. Szilágyi A. (2013): Nyelvtanulás: iskola vagy magántanár. Karlovitz János Tibor & Torgyik Judit (szerk.), Vzdělávání, výskum a metodológia, 183-188.
202. Szűcs R. S. - Máté Z. - László É. - Földi K. (2013): A pályakezdő diplomásokkal szemben támasztott nyelvi elvárások felmérése kvantitatív kutatással. Szolnoki Tudományos Közlemények XVII. 17, 125-139.
203. Szűcs R. S. - Pólya É. - Horváth M. (2015): Műszaki-, agrár,-és informatikus diplomák értéke a munkaerőpiacon. *Economica*, 8. (1), 4-22.
204. Tenzer, H. - Pudelko, M. (2015): Leading across language barriers: Managing language-induced emotions in multinational teams. *The Leadership Quarterly*, 26. (4). 606-625.
205. Thomas, D. C. (2006): Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. *Group and Organization Management*, 31. (1). 78-99.
206. Topcu, U. C. - Eroglu, U. (2017): A Review on Intercultural Communication Competence for Business Research. *International Business Management*. 113. 49323-49327.
207. Tóth I. J. - Várhalmi Z. (2010): Diplomás pályakezdők a versenyszektorban. *Educatio*, 19. (3). 419-432.
208. Tóthné T. T. - Dr. Hlédik E. (2014): Mit várnak el a nagyvállalatok a pályakezdőktől? *Tanulmánykötet-Vállalkozásfejlesztés a XXI. században IV.* 387-408.
209. Tóthné T. T. - Dr. Hlédik E. (2017): Tehetséghiány vagy kompetenciahiány? *Tanulmánykötet-Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VII.* 667-684.
210. Tóthné T. T. (2016): Kompetencia vállalati, munkavállalói és felsőoktatási szemmel. *Tanulmánykötet-Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VI.* 413-432.
211. Trompenaars, F. - Woolliams, P. (2009): Getting the measure of intercultural leadership. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage. 161-174.
212. Tutar, H. - Altinoz, M. - Cakiroglu, D. (2014): A study on cultural difference management strategies at multinational organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150. 345-353.
213. Van den Hoven, R. F. M. - Walenkamp, J. H. C. - den Heijer, J. (2015): Study or internship abroad and the acquisition of international competencies. *Research Group International Cooperation The Hague University of Applied Sciences Report*. 61 p.
214. Van Der Zee, K. I. - Brinkmann, U. (2004): Construct validity evidence for the intercultural readiness check against the multicultural personality questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 12. (3). 285-290.
215. Van Der Zee, K. I. - Van Oudenhoven, J. P. (2000): The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality* 14. (4). 291-309.
216. Van Dyne, L. - Ang, S. - Koh, C. (2008): Development and validation of the CQS. In: *Handbook of Cultural Intelligence*, Routledge, New York. 16-40.

217. Van Oudenhoven, J. P. - Timmerman, M. E. - van Der Zee, K. (2007): Cross-cultural equivalence and validity of the Multicultural Personality Questionnaire in an intercultural context. *Journal of International Communication*, 13. (2). 51-65.
218. Van Oudenhoven, J. P. - Van der Zee, K. I. (2002): Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26. (6). 679-694.
219. Varga E. – Boda H. - Szira Z. (2017): Gazdálkodj okosan (a kompetenciákkal)!- Kompetens munkáltatók és leendő munkavállalók felmérése. Tanulmánykötet-Vállalkozásfejlesztés a XXI. században VII. 701-724.
220. Vincze S. (2009): Diplomások munkaerőpiaci kereslete. *Iskolakultúra*, 19. (3-4). 26-40.
221. Wahl, H. - Kaufmann, C. - Eckkrammer, F. - Mense, A. - Gollner, H. - Himmler, C. - Slobodian, R. (2012): Soft Skills in Practice and in Education: An Evaluation. *American Journal of Business Education*, 5. (2). 225-232.
222. Waldeck, J. - Durante, C. - Helmuth, B. - Marcia, B. (2012): Communication in a changing world: Contemporary perspectives on business communication competence. *Journal of Education for Business*, 87. (4). 230-240.
223. Williams, T. R. (2005): Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education*, 9. (4). 356-371.
224. Yoo, S. H. - Matsumoto, D. - LeRoux, J. A. (2006): The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 30. (3). 345-363.
225. Zander, L. - Mockaitis, A. I. - Butler, C. L. (2012): Leading global teams. *Journal of World Business*, 47. (4). 592-603.

Internetes letöltések

1. PwC Report, Magyarország: Hungarian Shared Service Center Survey 2016. https://www.pwc.com/hu/hu/kiadvanyok/ssc_survey_2016.html (letöltve: 2017. április 21.)
2. 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (letöltve: 2020. 01. 21.)
3. AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS AJÁNLÁSA az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> (letöltve: 2020. 01. 22.)
4. EU Publications: Key Competences for Lifelong Learning. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en> (letöltve: 2020. 01. 22.)
5. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe” project summary. <https://cordis.europa.eu/docs/results/613/613344/final1-mime-finalpubsum-v1-3.pdf> (letöltve: 2020. 01. 23.)
6. The Common European Framework in its political and educational context. http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Framework_EN.pdf (letöltve: 2018. augusztus 18.)

SAJÁT PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

Az Értekezés Témakörében Készült Publikációk

Tudományos folyóiratcikk nemzetközi folyóiratban idegen nyelven

1. Lázár T. (2020): Students' Foreign Language and Intercultural Communication Competencies Based on a Survey at the University of Debrecen. *Annals Of The University Of Oradea Economic Science* 29 : 1 540 - 550.
2. Lázár T. (2017): The Shared Service Centre (SSC) - A New Business Concept. *Annals Of The University Of Oradea Economic Science* 26 : 1 657-667.

Tudományos folyóiratcikk, hazai kiadású szakfolyóiratban idegen nyelven

3. Lázár T. - Bene Á. (2018): Requirements for multicultural competencies defined by a focus group *International Journal Of Engineering And Management Sciences / Műszaki És Menedzsment Tudományi Közlemények* 3 : 3 44-56.
4. Lázár T. - Bene Á. (2018): Need for Multicultural Competencies in the Selection Process of Multinational Companies, *Humán Innovációs Szemle* 8-9 : 1-2. 85-96.
5. Lázár T. (2017): Some Sources of Misunderstandings in Intercultural Business Communication *International Journal Of Engineering And Management Sciences / Műszaki És Menedzsment Tudományi Közlemények* 2 : 3 91-101.

Tudományos folyóiratcikk, hazai kiadású szakfolyóiratban magyar nyelven

6. Lázár T. – Bene Á. (2017): (Pro)aktivitás egy nemzetközi nagyvállalat magyar leányvállalatának társadalmi felelősségvállalásában *Különleges Bánásmód* 3 : 4 77-95.

Külföldön megjelent tudományos könyv/tankönyvrészlet idegen nyelven

7. Tar I. - Lázár T. (2019): Teaching intercultural competencies at the University of Debrecen In: Speicher, Oranna; Reisenleutner, Sandra; Hughes, Neil; Guetta, Lea; Gorla, Cecilia Professional competencies in language learning and teaching Research-publishing.net, 77-88.
8. Tar I. - Lázár T. (2018): CAT Tools in Teaching Technical Translation at Debrecen University In: Jana, Jašková; Milan, Smutný; Dagmar, Šťastná (szerk.) Teaching English for Specific Purposes Brno, Csehország: Brno University of Technology, 108-120.

TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat: Az interkulturális kompetencia komponensei (Európa Tanács általi meghatározás)	29
2. táblázat: A multikulturális személyiség modelljének tíz összetevője	48
3. táblázat: A szervezeti minta bemutatása (n=60)	62
4. táblázat: Nyelvtanári minta bemutatása	68
5. táblázat: A szervezeteknél használt idegen nyelvek	70
6. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája	71
8. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek termelő és szolgáltató szervezeteknél (n.a. = nincs adat)	76
10. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás szolgáltató szervezeteknél	78
11. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek nemzeti piaccal és globális piaccal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)	80
13. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás globális és nemzeti piaccal rendelkező szervezeteknél	83
14. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek belföldi központtal és külföldi központtal rendelkező szervezeteknél (n.a. = nincs adat)	84
16. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás a külföldi és belföldi központtal rendelkező szervezeteknél	87
17. táblázat: Gyakran és ritkán használt idegen nyelvek kisvállalatoknál, középvállalatoknál és nagyvállalatoknál (n.a. = nincs adat)	88
18. táblázat: Az elvárt nyelvtudás típusa és fajtája kis-, közép- és nagyvállalatoknál (n.a. = nincs adat)	90
19. táblázat: Tevékenységek és az elvárt nyelvtudás a kis-, közép-, és nagyvállalatoknál	91
20. táblázat: Miért tartja fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást?	103
21. táblázat: Mit tart fontosnak az elhelyezkedés során?	104
22. táblázat: Interkulturális kommunikációs kompetencia állítások megítélése a hallgatók körében	106
23. táblázat: A főkomponens elemzés során kapott faktorok bemutatása	110
24. táblázat: A klaszterek bemutatása faktorok szerint	112
25. táblázat: A klaszterek és rájuk jellemző faktorok	115
26. táblázat: Klaszterek nemek szerinti eloszlása	117
27. táblázat: A klaszterek sorrendje munkáltatói szempontból	119

ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra: Az interkulturális kompetencia piramis modellje.....	38
2. ábra: Karok szerinti megoszlás.....	66
3. ábra: Kor szerinti megoszlás.....	66
4. ábra: Szervezetek diplomás pályakezdőkkel való elégedettsége.....	72
5. ábra: Nyelvtanulási formák	98
6. ábra: Az egyetemen tanult első és második idegen nyelv	100
7. ábra: Megszerzett nyelvvizsgák típusai és nyelv szerinti megoszlása	101

MELLÉKLETEK

1-es számú melléklet

Az interkulturális kommunikációs kompetencia leggyakrabban használt mérőeszközeinek összefoglaló táblázata

Az eszköz elnevezése	Milyen dimenziókat mér	Kihez köthető
Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC)	tisztelet megnyilvánulása, az interakcióhoz való hozzáállás, a tudás iránti hozzáállás, empátia, én-központú szerepmagatartás, az interakció kezelése, a bizonytalanság iránti tolerancia	Ruben (1976)
Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI)	US és Japán rész: individualizmus és kollektívizmus rugalmasság/nyitottság	Bhawuk és Brislin (1992)
Intercultural Sensitivity Scale (ISS)	interakció elkötelezettség, kulturális különbségek tisztelete, interakció magabiztosság, interakció élvezete, interakció figyelem	Chen és Starosta (2000)
Global Competency and Intercultural Sensitivity Index (ISI)	Bennett Interkulturális Érzékenység Modellje alapján: tagadás, védekezés, minimalizálás, elfogadás, alkalmazkodás, integráció kiegészítve az elegendő tudással, perceptuális megértéssel és interkulturális kommunikációval kapcsolatos kérdésekkel	Olson és Kroeger (2001)
Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS-55)	emóció-szabályozás, nyitottság, rugalmasság, kritikai gondolkodás (kreativitás, személyes autonómia)	Matsumoto et al. (2001)
Intercultural Competency Assessment (INCA)	bizonytalanság-tűrés, magatartásbeli rugalmasság, kommunikációs tudatosság, tudásfelfedezés, mások tisztelete, empátia	Az Európai Közösségek Bizottsága (2001-2004)
Intercultural Readiness Check (IRC)	interkulturális érzékenység, interkulturális kommunikáció, interkulturális kapcsolat kialakítás, konfliktuskezelés, vezetés, bizonytalanság-kezelés	Brinkmann (2001)

Multicultural Personality Questionnaire (MPQ)	kulturális empátia, nyitottság, társas kezdeményezőkézség, érzelmi stabilitás, rugalmasság	Van Der Zee és Van Oudenhoven (2002)
Intercultural Competence Questionnaire (ICQ)	interperszonális készségek, csapat hatékonyság, interkulturális bizonytalanság, interkulturális empátia	Matveev (2002)
Intercultural Development Inventory (IDI)	tagadás/védekezés, visszafordulás minimalizálás, elfogadás/alkalmazkodás, marginalitás	Hammer és Bennett (2003)
Assessment of Intercultural Competence (AIC)	tudatosság, attitúd, készségek, ismeret	Fantini (2006)
The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire (MASQUE)	tudás, törődés, cselekvés	Munroe és Pearson (2006)
Global Perspective Inventory (GPI)	kognitív tartomány: megismerés, tudás, intraperszonális tartomány: identitás, befolyásolás, interperszonális tartomány: társadalmi felelősség, társadalmi interakciók	Braskamp et al. (2008)
Cultural Intelligence Scale (CQS)	metakognitív kulturális intelligencia (CQ), kognitív kulturális intelligencia (CQ), motivációs kulturális intelligencia (CQ) viselkedési kulturális intelligencia (CQ),	Van Dyne et al. (2008)
Intercultural Communication Competence Instrument (ICCI)	attitúd más kultúrák iránt, etnocentrizmus, motiváció, interakcióba kapcsolódás, interkulturális kommunikációs kompetencia	Arasaratnam (2009)
Intercultural Competence Profiler (ICP)	elismerés, tisztelet, egyeztetés, megvalósítás	Trompenaars és Wooliams (2009)
Intercultural Effectiveness Scale (IES)	viselkedésbeli rugalmasság, interakció fesztelensége, kommunikációs felek tisztelete, üzenet- készségek, identitás megtartása,	Portalla és Chen (2010)

	kommunikáció kezelése	
Multicultural Personality Inventory (MPI)	faji és etnikai identitás, társadalmi igazságosság aktivitás, lelki egészség, összekapcsolódás és spiritualitás, humor, ellenkező nem / szexuális orientáció kapcsolat, kulturálisan sokszínű barátságok	Ponterotto et al. (2014)
Test to Measure Intercultural Competence (TMIC)	kommunikáció, tanulás, társas interakció, önismeret, önirányítás, szinergia alkotás	Schnabel et al. (2015)

Forrás: saját szerkesztés, 2019

2-es számú melléklet: saját kérdőív a munkáltatók részére

Tisztelt Kitöltő!

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán egy a Vezetés-, és Szervezéstudományi Doktori Iskolában zajló kutatásban a leendő munkavállalók idegen nyelvi és interkulturális kommunikációhoz kapcsolható kompetenciák összefüggéseit vizsgáljuk. A teszt kitöltése anonim. Kérjük, válaszaival segítse munkánkat!

Az Ön által képviselt vállalat neve:

(A kutatók garantálják, hogy a vállalat neve nem fog megjelenni a kutatási jelentésekben)

1.Kérjük, sorolja fel, milyen idegen nyelveket használnak 1= gyakran 2= ritkábban

1.

2.

2. A friss diplomásokkal szemben támasztott követelmények között van-e az idegennyelv- ismeret? 1. Igen 2. Nem

3. Ha az előző válasza igen, akkor mely idegen nyelvek milyen fokú ismeretét követeli meg a pályakezdő diplomásoktól? Kérjük, fontossági sorrendben sorolja fel a nyelveket.

Nyelv alap/közép/felsőfok szakmai és/vagy általános nyelv

1.

2.

3.

4.

4. Milyen mértékben felelnek meg a pályakezdő diplomások az Ön szervezete elvárásainak az alábbi idegen nyelvi készségekben? Minden kijelentésnél karikázza be az Ön szerint leginkább jellemző válasz számértékét! A számok jelentése: (1): alig felelnek meg; (2): közepesen felelnek meg; (3): tökéletesen megfelelnek

	idegennyelvi készségek	alig felelnek meg	közepesen felelnek meg	tökéletesen megfelelnek
1.	Magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készség egy szakmai idegen nyelven	1	2	3
2.	Magas szintű szóbeli és írásbeli kommunikációs készség két (vagy három) szakmai idegen nyelven	1	2	3
3.	Magas szintű általános nyelvtudás egy idegen nyelven	1	2	3

4.	Magas szintű általános nyelvtudás kettő (vagy több) idegen nyelven	1	2	3
5.	Magas szintű interkulturális kommunikációs készségek	1	2	3

5. Az Önök szervezeténél mennyire szükséges az idegennyelv-tudás az alábbi területeken? Minden kijelentésnél karikázza be az Ön szerint leginkább jellemző válasz számértékét! A számok jelentése: (1): nem szükséges; (2): hasznos; (3): elengedhetetlen

	Munkafeladatok	nem szükséges	hasznos	elengedhetetlen
1.	Tárgyalásokon és értekezleteken való részvétel	1	2	3
2.	Tréningek, továbbképzések	1	2	3
3.	Pályázatokban és nemzetközi projekteken való részvétel	1	2	3
4.	Kapcsolattartás külföldi vagy nem magyar anyanyelvű kollégákkal, partnerekkel	1	2	3
5.	Telefonálás	1	2	3
6.	Szakmai prezentációk, előadások tartása idegen nyelven	1	2	3
7.	Hivatalos üzleti levelek, beszámolók írása, fordítása, értelmezése	1	2	3
8.	Kiküldetések, külföldi munkavégzés	1	2	3

5. Ön szerint a jelenlegi egyetemi/főiskolai képzés összhangban van-e az Önök szervezete elvárásaival a diplomás pályakezdőkkel szembeni idegennyelv-tudás és interkulturális kommunikációs kompetenciák terén?

1. igen 2. nem

6. Amennyiben előző válasza „nem” volt, Ön szerint mit lehetne tenni, hogy az egyetemi/főiskolai képzés összhangban legyen a szervezetek elvárásaival a diplomások idegen nyelvi és interkulturális kommunikációs felkészültségével kapcsolatban?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Köszönjük, hogy időt szánt a kitöltésre!

3-as számú melléklet

Táblázat: A szervezeti mintát bemutató táblázat

sorszám	A szervezet tevékenységi köre	A központ székhelye	A szervezet magyarországi dolgozói létszáma	A szervezet által kiszolgált piac
1.	épületgépészet, hűtés, fűtés	külföld	70	globális
2.	gyógyszeripar	külföld	2900	globális
3.	hajómotorok gyártása, szerviz	külföld	80	globális
4.	piackutatási adatfeldolgozás	Magyarország	60	globális
5.	gyógyászati segédeszköz gyártás	külföld	3500	globális
6.	telekommunikáció	külföld	2200	globális
7.	informatikai szolgáltatások	Magyarország	100	globális
8.	informatikai szolgáltatások	külföld	4500	globális
9.	műanyagalapanyag gyártás és értékesítés	külföld	2800	globális
10.	nagykereskedés	külföld	100	globális
11.	gépgyártás	külföld	300	globális
12.	olaj, vegyipar gyártó szolgáltató	külföld	1500	globális
13.	szoftverfejlesztés	külföld	1200	globális
14.	gépgyártás	külföld	440	globális
15.	elektronikai alkatrészek, gépgyártás	külföld	90	globális
16.	elektrotechnikai szolgáltatás	külföld	55	globális
17.	repülőgép alkatrész gyártás	külföld	500	globális
18.	tanácsadási szolgáltatás	külföld	600	globális
19.	műanyag csomagolóeszközyártás	külföld	90	globális
20.	munkaerő közvetítés	külföld	120	globális
21.	informatikai szolgáltatások	külföld	100	globális
22.	gépgyártás	külföld	100	globális
23.	fesztiválok, utazás, jegyárúsítás	Magyarország	15	Magyarország
24.	informatikai szolgáltatások	külföld	500	globális
25.	köznevelés, képzések	Magyarország	1000	Magyarország
26.	szolgáltatás nyújtás, informatika	Magyarország	250	Magyarország
27.	szolgáltatás nyújtás, informatika	Magyarország	250	Magyarország
28.	élelmiszergyártás	Magyarország	150	Magyarország
29.	mezőgazdasági termékek forgalmazása	Magyarország	30	Magyarország
30.	műanyaggyártás	Magyarország	90	Magyarország

31.	pénzügyi tanácsadás	Magyarország	150	Magyarország
32.	informatikai szolgáltatások	Magyarország	15	Magyarország
33.	személybiztonság	Magyarország	60	Magyarország
34.	városfejlesztés, vállalkozásfejlesztés	Magyarország	55	Magyarország
35.	informatikai szolgáltatások	Magyarország	3	Magyarország
36.	informatikai szolgáltatások	Magyarország	5	Magyarország
37.	személyszállítás	Magyarország	650	Magyarország
38.	építőipar	Magyarország	200	Magyarország
39.	mezőgazdasági kereskedelem, szolgáltatás	Magyarország	1100	Magyarország
40.	kereskedelem	külföld	2500	Magyarország
41.	kereskedelem	külföld	20000	Magyarország
42.	kőtermékek gyártása	Magyarország	45	Magyarország
43.	gyógyszeripar	Magyarország	20	Magyarország
44.	kisgép kiskereskedelem	Magyarország	5	Magyarország
45.	bankszektor, pénzügy	külföld	2200	Magyarország
46.	munkaerő közvetítés	Magyarország	8	Magyarország
47.	takarító szolgáltatások	külföld	450	Magyarország
48.	állattenyésztés, növénytermesztés	külföld	16	Magyarország
49.	bankszektor, pénzügy	Magyarország	1450	Magyarország
50.	pénzügy	Magyarország	20	Magyarország
51.	sportlétesítmények üzemeltetése	Magyarország	120	Magyarország
52.	sport szolgáltató	Magyarország	25	Magyarország
53.	abroncsgyártás	Magyarország	1400	globális
54.	műanyag termékgyártó	külföld	200	globális
55.	fém szerkezetgyártás	Magyarország	135	Magyarország
56.	gyümölcs termesztés, forgalmazás	Magyarország	135	Magyarország
57.	nyomtatás, digitális marketing	külföld	350	globális
58.	bankszektor, pénzügy	Magyarország	1300	Magyarország
59.	elektromos szolgáltató	Magyarország	5000	Magyarország
60.	elektronikai gyártás	külföld	1500	globális

Forrás: saját szerkesztés, 2019

4-es számú melléklet: saját kérdőív a hallgatók részére

Tisztelt Válaszadó!

Ön az idegen nyelvi és interkulturális kommunikációs kompetencia kérdőív kitöltésével a Gazdaságtudományi Karon végzett kutatásban vesz részt. Kérjük, válaszaival segítse munkánkat!

Karikázza be az Önre vonatkozó állítást!

Neme: 1. Férfi 2. Nő **Életkora:**év

1. Milyen formában tanulja/tanulta az idegen nyelvet? Több választ is bejelölhet.

1. iskolai keretek között 2. magántanárnál 3. tanfolyamon 4. külföldön 5. rokonok, ismerősök segítségével

2. Az egyetemen tanul-e/tanult-e idegen nyelvet? 1. igen 2. nem

3. Ha az előző válasza igen, akkor milyen idegen nyelvet/nyelveket tanul/tanult az egyetemen? Több választ is bejelölhet.

0. semmilyen 1. angolt 2. németet 3. franciát 4. orosz 5. egyebet, ami:

4. Milyen nyelvből van általános középfokú nyelvvizsgálója? (szóbeli, írásbeli vagy komplex)

0. semmilyenből 1. angolból 2. németből 3. egyéb nyelvből, ami:

5. Milyen nyelvből van általános felsőfokú nyelvvizsgálója? (szóbeli, írásbeli vagy komplex)

0. semmilyenből 1. angolból 2. németből 3. egyéb nyelvből, ami:

6. Milyen nyelvből van szakmai középfokú nyelvvizsgálója? (szóbeli, írásbeli vagy komplex)

0. semmilyenből 1. angolból 2. németből 3. egyéb nyelvből, ami:

7. Milyen nyelvből van szakmai felsőfokú nyelvvizsgálója? (szóbeli, írásbeli vagy komplex)

0. semmilyenből 1. angolból 2. németből 3. egyéb nyelvből, ami:

8. Miért tartja fontosnak az egyetemi idegennyelv-oktatást? Több választ is bejelölhet.

1. a diplomához szükséges a nyelvvizsga
2. a magyarországi elhelyezkedéshez szükséges a nyelvvizsga
3. külföldön szeretnék elhelyezkedni
4. a megfelelő nyelvtudás elengedhetetlen a mai világban

9. Melyiket tartja fontosnak az elhelyezkedés során? Több választ is bejelölhet.

1. Jól tudják írásban kommunikálni egy vagy több idegen nyelven a munkahelyen (kollégákkal, ügyfelekkel)
2. Jól tudják szóban kommunikálni egy vagy több idegen nyelven a munkahelyen (kollégákkal, ügyfelekkel)

3. Tudjak külföldi szakmai utakra menni és ott jól boldogulni. (előadások, konferenciák)

Jelölje be, hogy az alábbi kijelentések mennyire igazak Önre (1= egyáltalán nem, 2= alig, 3= mérsékelten, 4= nagyon, 5= teljesen)

		egyáltalán nem	alig	mérsékelten	nagyon	teljesen
1.	Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.	1	2	3	4	5
2.	Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon kívül.	1	2	3	4	5
3.	Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.	1	2	3	4	5
4.	Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.	1	2	3	4	5
5.	Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.	1	2	3	4	5
6.	Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.	1	2	3	4	5
7.	Szívesen barátkozom külföldiekkel.	1	2	3	4	5
8.	Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.	1	2	3	4	5
9.	Szívesen olvasok idegen nyelvű újságokat, híreket.	1	2	3	4	5
10.	Szívesen tanulok idegen nyelvet.	1	2	3	4	5
11.	Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.	1	2	3	4	5
12.	Szeretek külföldre utazni.	1	2	3	4	5
13.	Szeretnék külföldön tanulni, dolgozni.	1	2	3	4	5
14.	Könnyen megértem az idegen nyelvű szövegeket.	1	2	3	4	5
15.	Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.	1	2	3	4	5
16.	Jól érzem magam külföldiek társaságában.	1	2	3	4	5
17.	Fontosnak tartom az idegennyelv-oktatást.	1	2	3	4	5
18.	Fontosnak tartom az idegennyelv-tudást.	1	2	3	4	5
19.	Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv-tudásomat.	1	2	3	4	5
20.	Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv-tudásomat.	1	2	3	4	5

Köszönjük, hogy kitöltötte a kérdőívet!

5-ös számú melléklet

Táblázat: Interkulturális kommunikációs kompetencia állítások megítélése a hallgatók körében nemek szerinti megoszlásban

Állítások	1- egyáltalán nem		2- alig		3- mérsékelten		4- nagyon		5- teljesen	
	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő	férfi	nő
1. Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon.	5,5%	11,2%	13,9%	15,7%	41,2%	41,6%	27,3%	19,9%	12,1%	11,6%
2. Szívesen kommunikálok idegen nyelven az órákon kívül.	2,6%	4,5%	10,6%	14,7%	32,8%	31,5%	31,9%	30,5%	22,0%	18,8%
3. Szívesen kommunikálok külföldi hallgatókkal az órákon és az órákon kívül.	8,8%	17,2%	18,5%	20,6%	33,0%	28,2%	27,8%	21,9%	11,9%	12,1%
4. Szívesen kommunikálnék írásban és szóban idegen nyelven a munkahelyen.	6,6%	6,8%	10,4%	13,2%	35,9%	31,8%	33,2%	34,0%	13,9%	14,1%
5. Szívesen tanulok külföldi diákokkal együtt.	11,0%	13,7%	16,8%	18%	29,5%	28,6%	28,2%	25,7%	14,5%	14,0%
6. Szívesen dolgoznék külföldi kollégákkal együtt.	3,8%	3,3%	9,2%	10,0%	30,4%	29,7%	37,2%	37,5%	19,4%	19,5%
7. Szívesen barátkozom külföldiekkel.	3,3%	4,5%	9,2%	13,1%	27,7%	23,0%	34,1%	37,8%	25,8%	21,7%
8. Szívesen nézek idegen nyelvű műsorokat és filmeket.	2,7%	2,0%	8,8%	3,9%	16,8%	15,3%	30,6%	30,7%	41,0%	48,1%
9. Szívesen olvasok idegen nyelvű	6,0%	6,1%	11,4%	11,8%	23,1%	22,4%	31,0%	29,2%	28,6%	30,5%

újságokat, híreket.										
10. Szívesen tanulok idegen nyelvet.	3,1%	2,2%	6,2%	3,5%	26,2%	22,4%	35,0%	33,6%	29,5%	38,4%
11. Szívesen tanulok és olvasok más kultúrákról.	3,1%	3,1%	11,2%	10,3%	32,4%	25,4%	31,1%	33,1%	22,2%	28,1%
12. Szeretek külföldre utazni.	1,1%	0,7%	6,0%	2,8%	13,7%	7,4%	31,0%	21,5%	48,2%	67,6%
13. Szeretnék külföldön tanulni, dolgozni.	7,0%	7,8%	13,9%	13,8%	29,3%	26,9%	29,7%	27,3%	20,1%	24,1%
14. Könnyen megértem az idegen nyelvű szövegeket.	1,8%	1,9%	6,8%	9,4%	33,2%	37,1%	39,0%	36,6%	19,2%	15,0%
15. Könnyen megértem az idegen nyelvű beszédet.	1,8%	1,7%	9,5%	10,9%	33,7%	39,0%	38,8%	32,4%	16,1%	16,0%
16. Jól érzem magam külföldiek társaságában.	2,9%	4,2%	12,3%	14,8%	32,8%	32,1%	35,7%	29,7%	16,3%	19,2%
17. Fontosnak tartom az idegennyelv- oktatást.	0,9%	0,4%	2,6%	1,3%	13,6%	10,3%	32,2%	25,3%	50,7%	62,6%
18. Fontosnak tartom az idegennyelv- tudást.	0,2%	0,1%	2,2%	0,9%	11,4%	8,1%	29,3%	22,5%	57,0%	68,3%
19. Jónak ítélem meg a szóbeli idegennyelv- tudásomat.	2,4%	4,5%	9,7%	12,1%	35,7%	35,3%	33,3%	32,6%	18,9%	15,6%
20. Jónak ítélem meg az írásbeli idegennyelv- tudásomat.	2,9%	4,4%	8,2%	10,5%	31,7%	33,1%	38,3%	35,8%	18,9%	16,3%

Forrás: saját kutatás, 2019