

Doktori (PhD) értekezés

**A GAZDASÁGI SZAKNYELVOKTATÁS HELYZETE
A KÖZÉP-KELET-EURÓPAI ORSZÁGOK
FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEINEK
RENDSZERÉBEN
(MAGYARORSZÁG, SZLOVÁKIA, ROMÁNIA
ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA)**

Farkas János



DEBRECENI EGYETEM

BDT

Debrecen, 2021

**A GAZDASÁGI SZAKNYELVOKTATÁS HELYZETE A
KÖZÉP-KELET EURÓPAI ORSZÁGOK FELSŐOKTATÁSI
INTÉZMÉNYEINEK RENDSZERÉBEN**

**(MAGYARORSZÁG, SZLOVÁKIA, ROMÁNIA ÖSSZEHASONLÍTÓ
VIZSGÁLATA)**

Értekezés a doktori (PhD) fokozat megszerzése érdekében
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Farkas János okleveles angol nyelv és irodalom, orosz nyelv és irodalom szakos
középiskolai tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Dr. Czeller Mária

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 2021.

„Én, Farkas János teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak tőlem vissza odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2021.

Farkas János

Köszönetnyilvánítás

A disszertáció elkészítésében a legnagyobb köszönettel témavezetőmnek, Dr. Czeller Máriának tartozom, aki áldozatos munkájával doktorandusz éveim alatt mindvégig támogatott, és akihez bármikor fordulhattam, ha segítségre vagy biztatásra volt szükségem.

Köszönettel tartozom Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki biztosította számomra a lehetőséget, hogy a doktori iskolában tanulhassak és kutathassak, és aki mindvégig támogatta kutatásomat és témaválasztásomat.

Hálával tartozom Prof. Dr. Polónyi Istvánnak, aki személyes odafigyelésével, gondoskodásával, szakmai ötleteivel és iránymutatásaival végigkísérte a doktori munkámat.

Köszönöm az elővita opponenseinek, Dr. habil Rébék-Nagy Gábornak és Dr. habil Szabados György Norbertnek, illetve a bizottság tagjainak, Prof. Dr. Fónai Mihálynak, Dt. Silye Magdolnának és Dr. Takács-Miklósi Mártának az alapos és jó szándékú bírálatokat és építő javaslatokat, melyek hozzájárultak ahhoz, hogy dolgozatom elérje végső formáját.

Köszönöm a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program oktatóinak, hogy tudásukkal és tanácsaikkal folyamatosan segítettek abban, hogy az értekezés minél magasabb színvonalú lehessen.

Végül, de nem utolsósorban, hálás köszönettel tartozom családomnak, hogy türelmükkel és szeretetükkel mindvégig támogattak, és a nehéz időszakokon megértően átsegítettek.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	5
1.1. A téma aktualitása és fontossága	5
1.2. A téma tudománytani behatárolása	8
1.3. A kutatás relevanciája, célja, és újdonság értéke	9
2. A szaknyelvoktatás oktatástörténeti összehasonlító kontextusa	12
2.1. Tudománytörténeti áttekintés	12
2.2. Az összehasonlító kutatások jellemzői, szerepe és jelentősége.....	14
3. A szaknyelvoktatás oktatáspolitikai kontextusa	17
3.1. A közép-kelet európai országok nyelvi geo-stratégiája.....	17
3.2. Magyar (szak) nyelvoktatási helyzetkép	19
3.3. Romániai (szak) nyelvoktatási helyzetkép	22
3.4. Szlovákiai (szak)nyelvoktatási helyzetkép.....	26
4. A szaknyelv oktatáselméleti diskurzusa	30
4.1. A szaknyelv fogalma, értelmezése, jelentősége	30
4.2. Gazdaság és szaknyelv	35
4.2.1. A gazdasági szaknyelv jellemzői.....	37
4.2.2. A gazdasági szaknyelv aktorai.....	42
5. (Szak)nyelvtanulási motiváció	47
5.1. A nyelvtanulási motiváció	47
5.2. (Szak)nyelvtanulási motivációs modellek	51
5.3. Az énelmélet motivációs modellje	54
6. Hallgatói elégedettségkutatások a felsőoktatás területén.....	58
6.1. A hallgatói elégedettség és a felsőoktatás	58
6.2. Az elégedettség fogalma.....	61
7. A gazdasági szaknyelvoktatás didaktikai vetülete.....	64
7.1. A kurzusok tervezését meghatározó didaktikai tényezők	64
7.2. A szükségletelemzések szerepe	65
7.3. A szaknyelvoktatás metodikai perspektívái	66
7.3.1. A (gazdasági) szaknyelvoktatás tananyagainak célja	67
7.3.2. Készségek és szaknyelvtanulás.....	69
7.3.2.1. Az értés készségszintje	70
7.3.2.2. A közlés készségszintje	78
7.3.2.3. A közvetítés készségszintje	84
7.4. A gazdasági szaknyelvoktatás didaktikai módszerei.....	86
7.4.1. Prezentációk.....	86
7.4.2. Üzleti tárgyalások, szerepjátékok, szimulációs játékok.....	88
7.4.3. Projekt munkák és esettanulmányok.....	89
7.4.4. Üzleti levelezés	90
7.5. IKT eszközök használata a gazdasági szaknyelvi órákon	92

8.	Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója	97
8.1.	Kutatási kérdések, hipotézisek	97
8.2.	A kvantitatív kutatás módszere, elemzési egységei, mérőeszköze és idődimenziója.....	99
8.3.	A vizsgálati minta főbb jellemzői.....	100
9.	A gazdasági szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos kutatás	111
9.1.	A gazdasági szaknyelvtanulási motiváció leíró statisztikai elemzése.....	111
9.2.	A szaknyelvtanulási motiváció vizsgálata főkomponens elemzéssel.....	113
9.2.1.	A főkomponensek bemutatása	114
9.2.2.	A főkomponensek vizsgálata	123
10.	A gazdasági szaknyelvoktatás hallgatói elégedettségével kapcsolatos kutatás	145
10.1.	Szaknyelvoktatási környezet értékelési modellje	145
10.2.	Az elégedettséggel kapcsolatban végzett kutatás eredményei	148
11.	A gazdasági szaknyelvoktatás tartalmával kapcsolatban végzett kutatás	159
11.1.	A tartalommal kapcsolatban végzett kutatás eredményei	159
11.1.1.	A készségekre helyezett hangsúly vizsgálata.....	160
11.1.2.	A tevékenységek fontosságának vizsgálata	162
11.1.3.	Az órákra készítendő feladatok	169
11.1.4.	Az órákon használt tananyagok és IKT eszközök vizsgálata.....	172
11.1.5.	A nyelvtudást igénylő tevékenységekhez szükséges nyelvi szint vizsgálata	177
12.	A Kvalitatív Kutatás	185
12.1.	A kvalitatív kutatások jellemzői	185
12.2.	Az interjú, mint adatgyűjtési módszer.....	185
12.3.	Az interjútípusok	187
12.4.	A kvalitatív kutatás bemutatása.....	189
12.5.	A módszer részletes leírása	190
12.6.	A mintavétel	192
12.7.	Az interjúalanyok rövid bemutatása	193
12.8.	Az interjúkérdések.....	194
12.9.	Az eredmények bemutatása.....	194
12.10.	Záró gondolatok.....	208
13.	Összefoglalás.....	210
14.	Summary.....	223
15.	Felhasznált irodalom	229
16.	Publikációk jegyzéke	242
	Melléklet	244
	Táblázatok jegyzéke	252
	Ábrák jegyzéke.....	254

1. Bevezetés

1.1. A téma aktualitása és fontossága

A 21. század elején, az informatikai forradalom korában, amikor a kommunikációs technológia és a különböző tudományterületek dinamikus fejlődnek, mindannyiunk számára vitathatatlan a szaknyelvek, a szaknyelvoktatás tanulmányozásának szükségessége és aktualitása.

A szaknyelvtudás, a szaknyelvi ismeretek iránti társadalmi igény folyamatosan növekszik. Egyre több multinacionális vállalat, intézmény, munkahely igényli az olyan felsőoktatási intézményből kikerülő hallgatókat, akik nemcsak a szakmához tartozó ismereteket sajátították el, hanem emellett ismerik a szakmához tartozó szaknyelvet, jártasak annak használatában, képesek gondolataikat kifejezni az adott szaknyelven, nyelvileg otthonosan mozognak az adott szakterületen, valamint szakmai kérdéseket, gondolatokat le tudnak fordítani anyanyelvükre, illetve gondolataikat idegen nyelven kifejezni.

Többek között ez a felismerés vezettet minket egy olyan disszertáció megírására, amelyben a közép-kelet-európai régió felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvi képzés összehasonlító vizsgálatára vállalkoztunk.

Köztudott, hogy a közös Európa soknyelvű munkaerő piacán a munkavállalónak nem általában nyelvtudásra, hanem az általános nyelvi ismeretek, készségek és képességek szaknyelvi ismeretekkel és készségekkel, valamint interkulturális ismeretekkel és kommunikációs készségekkel bővített, a nyelvhasználati céloknak megfelelő kompetenciákká szerveződött együttesére van szüksége (Kurtán és Silye 2006).

Jóllehet, az idegen nyelvek tanítása történeti vetületében sokkal mélyebbre nyúlik vissza, mint a szaknyelvoktatás, melynek hagyományai fokozatosan alakultak ki, jelentőségében azonban egyre hangsúlyosabb helyet kap a nyelvoktatásban az első világháborút követően, de különösképp az 1960-as évektől az egész világon fokozott növekedés figyelhető meg a szaknyelvoktatás iránt. Ez volt az az időszak, amikor párhuzamosan számos tudományág, köztük a nyelvészet és a pedagógia is lendületes fejlődésnek indult.

Közép-Kelet Európában a szaknyelvoktatás, szaknyelvi vizsgáztatás központjai jellemzően a felsőoktatási intézmények voltak, és a jelen trendektől eltérően, gondolunk itt a középiskolákban bevezetett tartalom és nyelvközpontú oktatásra, a felsőoktatási intézmények továbbra is erős mozgatórugói, gondozói és műhelyei a szaknyelvoktatásnak.

Ismeretes, hogy az 1980-as években jelentős társadalmi, gazdasági, technológiai változások mentek végbe a nyelvészeti, neveléstudományi és idegennyelv-pedagógiai változásokkal párhuzamosan, s Európa szerte lendületes fejlődést figyelhattunk meg a szaknyelvoktatásban és szaknyelvkutatásban. Ekkorra egy generáció megváltozott nyelvi-kommunikációs igényei jelentek meg, párhuzamosan a szakmaspecifikus célrendszer megváltozott feltételeivel.

Nem kétséges, nagy kihívásnak van kitéve a felsőoktatás nyelvoktató tevékenysége. A felsőoktatási intézmények fontos feladata tehát, hogy integrálják a felsőoktatási képzés általános igényeit és céljait, továbbá az intézmények, a munkaadók, és az egyén céljait és lehetőségeit a jövőbeli szakemberek nyelvi-kommunikációs tevékenységeihez szükséges célkitűzésekkel.

A tapasztalatok alapján egyértelmű pedagógiai és felsőoktatási célként megfogalmazható, hogy a szaknyelvi képzés része kell, hogy legyen a felsőoktatás képzési rendszerének minden országban.

Nem vitatható, hogy az idegen nyelvek tudásának, ezen belül a szaknyelvi ismereteknek lényeges értelmiségképző hordereje is van, mivel a szakértelmiség számára nemcsak a szaktudás, hanem a kulturális és az interkulturális, valamint protokolláris ismeretek elsajátítása is elengedhetetlen. Megemlítendő továbbá, hogy erős országimázs alakító hatása is van annak, ha az országok lakossága idegen nyelveket beszél. Megfigyelhetjük, hogy a diplomák értékében és eladhatóságában az ehhez társult idegennyelv-ismeret mennyiségi és minőségi indikátorai egyre fontosabb szerepet kapnak. A képzési és kimeneti követelményeknek tükrözniük kell a munkaadók nyelvi szükségleteit. Kulcsfontosságú érdekünk tehát, hogy nyelvtudásában versenyképes munkaerő töltsen be a szak-értelmiség számára felkínált munkahelyeket.

Az ezredforduló táján meghatározták azokat a fejlesztendő új alapkészségeket, melyek nagyon fontosak a 21. század sikeres állampolgárainak (Szegedi 2016). Ezen területek kulcsfontosságú kompetenciái között ott szerepel az idegen nyelvek ismerete, valamint az idegennyelvi-kommunikáció. Ismeretes, hogy az Európai Unió célkitűzései között szerepel, hogy valamennyi polgár az anyanyelvén kívül legalább két másik idegen

nyelvet is elsajátítson. Az Unió felismerte, hogy szoros kapcsolat áll fent a régiók versenyképessége és az ott élő emberek nyelvtudása között, ezért a régió versenyképességi stratégiáit e szempontok szem előtt tartásával célszerű megfogalmazni. A versenyképességben nagyon fontos szerep hárul a (szak)nyelvtudásra, ugyanis a vállalkozások, ha országhatárokon átnyúló kereskedelmet, üzletet szeretnének folytatni, a megfelelő nyelvtudás nélkül előnytelen helyzetbe kerülnek akkor, amikor célul tűzik ki maguknak a határokat átszelő üzletkötések megvalósítását. Nem vitatható, hogy az uniós tagság előnyeit kevésbé élvezhetik azok, akik nem beszélnek idegen nyelveket. Ezért rendkívül nagy a jelentősége annak, hogy a munkavállalók nyelveket tanuljanak, melynek következtében könnyebben tudnak majd elhelyezkedni a munkaerőpiacon, és mindezekon felül az unió gazdasági versenyképességét is növelik.

Minden nyelvtanulóban tudatosítani kell, hogy a munkaerő mobilitásában nagyon fontos szerepet tölt be a nyelvtudás. Ajánlatos, hogy ennek minél fiatalabb korban kell megtörténnie, és ebben jelentős szerepe és felelősségvállalása van az oktatási intézményeknek. A nyelvoktatás és -tanulás rendkívül érzékeny terület, melyben előrelépés csak akkor tapasztalható, ha az Európai Unió, a tagállamok, és a polgárok együtt vesznek részt benne, és mindannyian belátják, hogy a nyelvtanulás egyszerre egyéni, nemzeti és európai érdek is; Európa a világ legversenyképesebb térségévé ugyanis csak az összes polgára segítségével, az ő együttműködésük révén válhat, mely célkitűzés az Európa 2020 stratégiában is megfogalmazódik (Bradean és Nagyváradai 2013).

A nyelv szerepet játszik egy gazdaság fejlődésében (Seargeant és Earling 2011) egyrészt, mint kommunikációs eszköz, másrészt pedig mint a kultúra kulcsfontosságú eleme (Chaudenson és de Robillard 1990).

Manapság sokszor halljuk különböző fórumokon, hogy nagyon fontos a nyelvi kompetenciák fejlesztése a foglalkoztathatóság és gazdasági fejlődés érdekében. Mindezen célok elérésében rendkívül nagy szerepet tölt be az állampolgárok (szak)nyelvi felkészítése, pragmatikai, interkulturális kommunikatív kompetenciájának hatékony fejlesztése. Ezért is nagyon fontos, hogy Európában, jelen esetben a közép-kelet európai térségben összehasonlító szaknyelvoktatási elemzések szülessenek, melyre e disszertáció megírásával teszünk kísérletet.

1.2. A téma tudománytani behatárolása

A szaknyelv tudománytani besorolását tekintve, a szaknyelvet az alkalmazott nyelvészet olyan részeként tartják számon, amely egy szakmai közösség szóbeli és írásbeli kommunikációjának egy sajátos megjelenési formája. Ebben az értelemben a szaknyelv a nyelvtudományok ágába, valamint a multidiszciplináris bölcsészettudományok tudományterületébe is sorolható. A szaknyelvre jellemző jelentős szakmaspecifikus tulajdonságokat tekintve a szaknyelv az interdiszciplináris szociolingvisztika ágaként is kategorizálható.

A szaknyelv kutatás célja a szaknyelvhasználat, illetve a szaknyelvi kommunikáció összetett jellemzőinek vizsgálata, és ahhoz, hogy a szaknyelvhasználat jellegzetességeit fel tudjuk tárni, elengedhetetlenül szükség van az interdiszciplináris kompetenciák kialakítására, amelyek a különböző szakmaspecifikus tudományágak és a nyelvészet közötti kölcsönhatásokra épülnek. A szaknyelv kutatás céljainak elérése érdekében nélkülözhetetlen az eltérő háttértudással és kompetenciákkal rendelkező emberek együttműködése.

A szaknyelv tanulása, a szaknyelv tanítása és a szaknyelvi vizsgáztatás egy összetett nyelvpedagógiai folyamat, mely jó néhány multidiszciplináris tulajdonsággal rendelkezik, és az idegennyelv-pedagógián belül az idegen nyelvek tanításának specifikus tudományterületévé nőtte ki magát.

A szaknyelvoktatás, amely alatt a szaknyelvtanítás és szaknyelvtanulás folyamatának együttesét értjük, a nyelvpedagógia alosztályába sorolható, de számos helyen a pedagógia részeként a neveléstudományok tudományágába tartozónak kategorizálják. A szaknyelvoktatás a felsőoktatási intézményekben egy sajátos, figyelmet érdemlő terület, mind az idegen nyelvet tanítók, mind pedig a nyelvet tanulók számára. Célja az, hogy a hallgatók elsajátítsák és továbbfejlesszék az alapvető szaknyelvi ismereteket és nyelvi kompetenciákat. Ezek a kompetenciák fogják később őket alkalmassá, versenyképesé tenni a munkaerőpiac szerteágazó területén. A szaknyelvoktatás nagymértékben különbözik az általános nyelvoktatástól, hiszen az az oktató, aki az általános nyelvet kiválóan tudja tanítani, nem biztos, hogy a szaknyelvet is képes átadni, mivel a szaknyelvoktatáshoz elengedhetetlen az adott szakterületben való jártasság és annak sajátos szókincsének ismerete. A szaknyelv tehát jellemzően érzékeny a kontextusra, és keretei rendkívül rugalmasak.

A szaknyelvoktatást, az idegennyelv-oktatáshoz hasonlóan, több tényező is befolyásolhatja: a hagyományok, geopolitikai megfontolások, munkaerő-piaci követelmények, modernizációs folyamatok, valamint a szaktudományok, a nyelvtudomány, a neveléstudomány, és fontos részterületeinek interdiszciplináris összefüggései (Kurtán 2001b). A szaknyelvoktatásra a rugalmasság és a szaknyelvi kontextus iránti érzékenység jellemző, s ennek figyelembevételével „... a szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási és -tanulási folyamat, amely rendelkezik az általános idegennyelv-oktatás specifikumaival. Emellett arra irányul, hogy segítse a tanulókat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg” (Kurtán 2003: 215).

Ablonczyné rámutat továbbra a következőkre:

„A szaknyelvi képzés összetett folyamat, ahol a képzés alanyait – a lehetőségekhez képest optimális körülmények között – a vevő, vagyis a gazdasági élet támasztotta igények szerint kell oktatni. Nem újfajta készségek kialakításáról van szó, hanem hangsúlyeltolódásról. A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes” (Ablonczyné 2003: 144).

1.3. A kutatás relevanciája, célja, és újdonság értéke

Jelen értekezés három közép-kelet-európai ország felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvi képzést veszi górcső alá és arra vállalkozik, hogy Magyarország, Szlovákia és Románia felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvi képzést összevesse.

A választást az indokolja, hogy egyrészt ez a három ország jól reprezentálja a közép-kelet-európai térség felsőoktatását és az ott folyó gazdasági szaknyelvoktatás különbségeit (egy egész Európát átfogó kutatás túlmutatna a dolgozat keretein), másrészt a kutatásban szereplő országokra jellemző a közös történelmi háttér. A választást motiválta az a szempont is, hogy olyan országokat vizsgáljunk, amelyek Magyarország közvetlen földrajzi szomszédságában helyezkednek el. Meghatározó volt továbbá, hogy három különböző nyelvcsalád (finnugor, szláv és újlatin) nyelvét beszélő régió esetét vizsgáljuk.

A kutatás összehasonlító pedagógiai kutatás, melynek célja a szakirodalmi háttér, valamint a kvantitatív és kvalitatív kutatási adatok elemzésével a vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvoktatás közötti hasonlóságok és különbségek együttes és egyidejű feltárása, általánosabb mintázatainak láthatóvá tétele.

Amennyiben a kutatás összehasonlító pedagógiában elfoglalt helyét akarjuk kijelölni, akkor megállapíthatjuk, hogy a neveléstudományok közé tartozó kutatásról van szó, amely oktatási jelenségeket és tényeket vizsgál az oktatási környezettel való viszonyukban, összeveti az eltéréseket és egyezéseket két vagy több régióban, országban vagy kontinensen abból a célból, hogy megértsük a jelenségek egyedi karakterét az adott oktatási rendszerben, és megtaláljuk az általánosítható jegyeket az oktatás javításának érdekében (Kozma 2009). A jelen kutatás is ilyen célt szolgál, s módszere lehetőséget nyújt a vizsgált országok gazdasági szaknyelvoktatásának megismerésére, egyedi jellegzetességeik feltárására és leírására, így érvényes rá az összehasonlító pedagógiai kutatások idiografikus tulajdonsága. A kutatásunkra jellemző a meliorisztikus funkció is, amely során célul tűztük ki a legjobb gazdasági szaknyelvoktatási modell keresését. Kutatásunk három kérdéskör köré épül, s a későbbiekben ismertetett hipotéziseink e három terület mentén kerültek megfogalmazásra. A három kérdéskörben vizsgált motiváció, elégedettség és tartalom fogalmi háromszögét azért tartottuk célszerűnek vizsgálni, mert ezek egymással szorosan összefüggő és egymástól kölcsönös függésben álló fogalmak. Ha van motiváció, akkor a hallgatók általában elégedettek, ha elégedettek a hallgatók, akkor általában motiváltak. Ha a (szak)nyelvoktatás tartalma megfelel a hallgatók szükségleteinek, elvárásainak, akkor az elégedettséghez vezet, és a nyelvtanulók motiváltabbak lesznek.

Az első kérdéskört tekintve célunk az volt, hogy megtudjuk, mi jellemző a vizsgált országok gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak gazdasági szaknyelvtanulási motivációjára, milyen összefüggések állnak fenn a különböző társadalmi háttérváltozók és szaknyelvtanulási motiváció között, valamint milyen motivációs attitűdök különíthetők el. Célul tűztük ki e témával kapcsolatban a gazdasági szaknyelvtanulási motiváció többváltozós statisztikai modelljének a felállítását is, valamint a modell főkomponenseinek, különböző szociális háttérváltozók bevonásával történő vizsgálatát.

A második kérdéskörben, a hallgatók gazdasági szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségének a vizsgálata során célkitűzésünk volt egy másik modell, a szaknyelvoktatási környezet értékelési modelljének a felállítása és az abban szereplő

gazdasági szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos mutatók vizsgálata és a köztük lévő összefüggések feltárása.

A harmadik kérdéskörben a gazdasági szaknyelvoktatást a didaktika oldaláról szándékoztuk megvizsgálni, tehát konkrétan arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen tartalmi, és nyelvoktatás módszertani feltételekkel valósul meg a gazdasági szaknyelvoktatás a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben.

A kvalitatív kutatás részét képező félig strukturált interjú elemzésünk során célul tűztük ki a gazdasági szaknyelvet oktató szaknyelvtanárok, szaknyelvkutatók szubjektív tapasztalatainak és a szaknyelvoktatáshoz fűződő élményeinek a megismerését és azok összevetését a kvantitatív kutatásunk során kapott vizsgálati eredményeinkkel. Az interjúk megkérdezés során az elhangzott vélemények, értékelések, javaslatok és jó gyakorlatok megismerése és közzététele hozzájárulhat a téma mélyebb megértéséhez, és kiindulópont lehet a szükségesnek ítélt módszertani, oktatáspolitikai változások elkezdéséhez, mivel a jelenségeket egy komplex összefüggésrendszerben, értelmezési keretben helyezi el. A kutatásunk legfőbb célja az, hogy a hallgatói kvantitatív vizsgálati eredményekből levont következtetéseinkkel és a szaknyelvtanári vélemények összefüggéseinek feltárásával hozzájáruljunk a közép-kelet-európai térség gazdasági szaknyelvoktatásának részletesebb megismeréséhez, minőségének és eredményességének javításához.

A kutatás újdonság értékét az adja, hogy összehasonlító pedagógiai elemzést nyújt, kísérlet tesz Szlovákia, Magyarország és Románia felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvoktatás összehasonlítására, mely ilyen értelemben egyedinek, újszerűnek minősül, mivel ilyen vetületében eddig még nem vizsgálták az adott országok felsőoktatását, és ennek fényében ez a munka az első kísérlet arra, hogy a gazdasági szaknyelvoktatást nemcsak országokon belüli lokális, hanem nemzeteket átszelő regionális dimenzióban vizsgálják.

A kutatás további újszerűsége, hogy három, egymással szorosan összefüggő kérdéskört: a szaknyelvtanulási motivációt, a hallgatói elégedettséget és a szaknyelvoktatás tartalmát veszi górcső alá, s e három terület egyidejű kvantitatív és kvalitatív vizsgálatára kutatások még nem történtek Közép-Kelet-Európában.

Kutatásunk relevanciája indokolt, mivel nem kétséges, hogy számunkra különösen érdekes és tanulságos lehet más tagállamok gyakorlatának megismerése és a hazai helyzettel való összehasonlítása.

2. A szaknyelvoktatás oktatástörténeti összehasonlító kontextusa

2.1. Tudománytörténeti áttekintés

A szaknyelvoktatás, szaknyelv kutatás hagyományai fokozatosan alakultak ki. Az első, szaknyelvekre irányuló vizsgálatok a 19. század végén kezdődtek, amikor a szaknyelvek kvantitatív fejlődése számos országban olyan nagy lendületet kapott, hogy szinte már sajátos nyelvi káosszal fenyegethetett, ha a szókészlet rendezésére nem kerül sor. Eleinte nem érezték úgy, hogy szükség lenne „teljes egészében” foglalkozni a szaknyelvekkel, és az érdeklődés tulajdonképpen csak a terminológia kutatására összpontosult (Bańcerowski 2003: 278).

„Kialakulásuk első időszakától kezdve a szaknyelvek az érdeklődés és a nyelvi vizsgálat tárgyát képezték. Voltak ennek belső, nyelvi okai is, legfőképpen azok az új szavak, amelyeket ennek a nyelvváltozatnak a kialakulása hozott létre, de voltak külső okai is, így mindenekelőtt a tudomány fejlődésével, a szakterület oktatásával összefüggő mozzanatok. A szaknyelv iránti érdeklődés napjainkban sem szűnt meg, sőt az érdeklődés fokozódásáról beszélhetünk” (Hell 1985: 91).

A szaknyelvoktatás terén végbement tudománytörténeti események fejlődésében négy fontos szakasz különíthető el. Az első szakasz a 1960-as és 1970-es éveket öleli fel, amikor a szaknyelvoktatás nem jelentett mást, mint mondat szintű elemzéseket. A korabeli szükségletelemzések a különböző szakmai regiszterek lexikális és nyelvtani jellemzőire helyezték a hangsúlyt. A kutatók rájöttek a természettudomány és a technika nyelvezetének legszembetűnőbb vonásaira, mint például az egyszerű jelen igeidő, szenvedő szerkezetek, összetett szavak gyakori használata. A gazdasági szaknyelv esetében a figyelem elsősorban az üzleti levelek írására vonatkozó szabályokra, kifejezésekre és bevált formulákra irányult.

A beszélt és írásos diskurzusok alapos elemzése után a szaknyelvtanárok nyelvtan alapú tanterveket fejlesztettek ki a speciális szakmai regiszterek köré. Az egyik legismertebb tudományos kézikönyv Swalesnek (1971) a *Writing Scientific English* című műve volt, melynek fejezetei elsősorban a tudományos angol regiszterek grammatikai formáiról szólnak. Ha már Swales nevét említettük, akkor feltétlen szükséges megjegyeznünk a nevéhez fűződő diskurzusközösségek jellemzőinek a leírását, amely szerint a szaknyelvek rendelkeznek az emberek széles körében elfogadott közös céllal, a

diskurzusközösségek közötti kommunikációt lehetővé tévő fórumokkal, melyeket az információ és visszajelzések közvetítésére használnak. További jellemzői még a diskurzusközösségeknek, hogy több műfajt használnak céljaik elérésére, tagjai ismerik a szakterület lexikáját és legalább minimális, a szakterülettel kapcsolatos tartalmi és diskurzusbeli hozzáértéssel rendelkeznek (Swales 1990).

Az 1970-es és 1980-as évekre tehető a szaknyelvoktatás történetének második szakasza, mely időszakban a mondat szintű elemzések és a nyelvtani formákra való összpontosítás mellett a kutatások a retorikai funkciók integrálására is kiterjedtek.

1981-ben Tarone és Tsai (1981) tanulmányt tettek közzé, amelyben az asztrofizikában használt szenvedő szerkezetek funkcióját és gyakoriságát vizsgálták. Ők számítanak a szaknyelvoktatás retorikai elemzésének úttörőinek, mivel nemcsak azt állapították meg, hogy egy adott nyelvtani formulát (ez esetben a szenvedő szerkezetet) gyakran használják egy bizonyos típusú szövegben, de azt is vizsgálták, hogy miért ezt a konkrét szerkezetet alkalmazzák, azonosítva a különböző retorikai funkciókat.

Ezzel párhuzamosan a figyelem központjába a jelentősebb szaknyelvi regiszterek közötti különbségek feltárása, összehasonlítása került. Következésképpen a szaknyelvoktatás fejlődésének második szakaszában a regiszterelemzés fókuszra retorikaibbá vált, és amikor a szaknyelvhasználat megértéséről beszélünk a szaknyelvoktatás során, itt már nem volt elég a nyelvtani és/vagy lexikai jellemzők egyszerű megszámlálása.

A szaknyelvoktatás evolúciójának harmadik szakasza integrálta az előző két szakasz (lingvisztikai jellemzők és retorikai elemek) felfedezéseit, és a hangsúly a célnyelvi szituációra, szituációs nyelvhasználatra, valamint a különböző szakmai kontextusokban megnyilvánuló szóbeli kommunikációra helyeződött át, s mindez utat nyitott az életszerű, funkcionális, speciális kommunikációs célokra koncentráló szaknyelvoktatási tanterveknek. Ennek az életszerű helyzetekre épülő funkcionális megközelítésnek a fő pillérei a beszélő kommunikációs célja (vagy funkciója), a nyelvhasználat körülményei, a kommunikáció módja, és a kulcsszó – e megközelítésben – a kommunikáció funkcionális természete lett. A kronológiát követve, a negyedik szakasz az 1980-as évek második felére tehető. Ha korábban a hangsúly a diskurzuson, a nyelvtani sajátosságokon, a kommunikatív szituációs helyzeteken és kommunikatív célokon volt, most a figyelem a szaknyelvszajátítás nyelvtanulói stratégiáira helyeződik át.

Hutchinson és Waters (1987a) voltak az elsők, akik szerint a szükségletelemzésnek tartalmaznia kell olyan szempontokat, mint a tanulók meglévő tudása, a bemutatott anyag iránti érdeklődés, a nyelvtanulók információ tárolására és előhívására való képességének mérése, és a nyelvtanulók tantervek tervezésében való aktív részvétele.

Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a szaknyelvoktatás terén végzett kutatások az 1960-as években jelentős lendületet kapva exponenciális mértékben nőnek és számos kontinensen gyökereket vertek az olyan kutatóknak köszönhetően, mint Swales, Selinker, Hutchinson, Waters, Dudley Evans és Widdowson.

Az 1960-as, 70-es és 80-as években megjelent szaknyelvoktatási és kutatási szakkönyvek főleg a már említett nyelvtani, terminológiai, újabbnál újabb oktatás-módszertani kérdésekre helyezték a hangsúlyt. Az 1990-es évek elejétől megfigyelhető a diskurzus, műfaj és korpusz elemzésekkel kapcsolatos cikkek, közlemények számának növekedése, tehát a szaknyelvkutatások ebben az időszakban műfajalapú kommunikatív megközelítés irányába mozdulnak el.

2.2. Az összehasonlító kutatások jellemzői, szerepe és jelentősége

A felsőoktatással kapcsolatos kutatásokban az összehasonlító elemzések egy sajátos helyet foglalnak el, s általában a nemzetek, kultúrák közötti, illetve azokat átszelő kutatásokat értjük alattuk. Ezek többnyire empirikus kutatásokon alapszanak, mely során különböző adatok begyűjtése és elemzése történik. A kutatásokhoz előfeltétel legalább két entitás (jelen értekezésben három) ország adatainak elemzése, ugyanis másképpen nem lenne mit mivel összehasonlítani.

A vizsgálatok során összehasonlíthatunk két vagy több ország felsőoktatási rendszerében működő szervezeteket, hallgatói csoportokat, felsőoktatási intézmények típusait, egyetemi diszciplínákat. Az ilyen jellegű összehasonlító vizsgálatok alapvetően ugyanazt az összehasonlító logikát követik: a hasonlóságok és a különbségek együttes és egyidejű megfigyelését, feltárását. Ráadásul, ugyanaz az adatgyűjtési és elemzési folyamat történik számos elemzési egységben. Jelen értekezés is ilyen típusú összehasonlító vizsgálatokról számol be a neveléstudomány tudományágába ágyazva.

A nemzetközi összehasonlító tanulmányok további jellemzője, hogy az adatok különböző makro-társadalmi egységekre (országok, kultúrák, rendszerek, stb.) vonatkoznak. Az összehasonlító kutatás önmagában nem módszer, de a kvantitatív és

kvalitatív empirikus társadalmi kutatások bevált módszereit alkalmazza, és így egy meta-módszerként írható le (Schriewer 2009).

Korábbi tipológiák alapján Bleiklie (2014) a nemzetközi összehasonlító felsőoktatási kutatásokat ötféleképpen csoportosította: (1) egy országos tanulmányok, (2) két vagy néhány ország egymással való összehasonlítása (a jelen értekezésben is ez történik), (3) tematikus összehasonlítások, (4) ok-okozati szabályszerűségek feltárása, megállapítása, (5) nagy elméleteken alapuló elemzések. Ezt a tipológiát kiegészíthetjük még a globális és transznacionális fejlődést vizsgáló összehasonlító tanulmányokkal.

Nem vitatható, hogy a nemzetközi összehasonlító kutatásoknak számos előnye van. A nemzetközi összehasonlító perspektívák fontos szerepet töltenek be a keskeny és gyakran nehezen megfogható nemzeti perspektívák dekonstruálásában azáltal, hogy világszerte érdekes különbségeket és hasonlóságokat világítanak meg a felsőoktatási rendszerek, gyakorlatok és politikák között. Lehetőséget nyújtanak arra, hogy más rendszerek lencséin keresztül reflektáljanak egy adott ország felsőoktatási rendszerén belüli jelenségekre. A hasonlóságok és a különbségek feltárása alapján a nemzetközi összehasonlítások a jelenségek általánosabb mintázatait és szabályszerűségét is láthatóvá teszik, és ezekre elméleti feltételezések építhetők. Disszertációnk megírásakor mi is a vizsgált országok közötti különbségek és hasonlóságok feltárására helyeztük a hangsúlyt, s kísérletet tettünk a közép-kelet európai gazdasági szaknyelvoktatás mintázatának a megajzolására.

A felsőoktatási kutatásokon belül, illetve azok mentén az összehasonlító kutatás az 1960-as évektől kezdve folyamatosan fejlődött, és fontos szerepet játszott annak fejlődésében (Teichler 1996). Az 1970-es évek során, a különböző országokban az egyetemi ekszpanziós törekvések első hulláma után a felsőoktatás kutatása intézményesített kutatási területté vált a világ számos országában. Ezzel egyidejűleg a nemzetközi összehasonlító felsőoktatási kutatás a nemzeti felsőoktatási rendszerek sajátosságainak és jellemzőinek leírásától a fogalmak és változók által vezérelt szisztematikus elemzéséig fejlődött, és gyakran a nemzetközi hálózatok kiépítésével járt együtt (Jarausch 1985; Teichler 2000). Az 1980-as és 1990-es években a nemzeti különbségek és a nemzetközi konvergenciák fokozódó tudatossága a felsőoktatás különböző szintjein (politika és kormányzás, intézményi és szervezeti felépítés, tanulás és oktatás, stb.) ösztönzően hatott a nemzetközi összehasonlító felsőoktatási kutatások iránti érdeklődésre. Mivel a nemzeti felsőoktatási rendszerek közötti különbségekre és hasonlóságokra összpontosított, a nemzetközi összehasonlító felsőoktatási kutatások

nagy népszerűsége tette szert az irányelvekkel kapcsolatos tanácsadás területén, és felkeltették a felsőoktatás politikai döntéshozóinak a figyelmét. Szupranacionális szervezetek, például a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD), a Világbank, az Egyesült Nemzetek Oktatási, Társadalmi és Kulturális Szervezete (UNESCO) és az Európai Unió (EU) is fontos szerepet játszottak az országok felsőoktatási rendszereinek összehasonlító vizsgálata iránti érdeklődés fellendülésében.

Napjainkban a nemzetközi együttműködési kutatások népszerűsége egyre növekszik, és elterjedését egymással összefüggő push-and-pull tendenciák irányítják. Az együttműködő összehasonlító kutatások növekedését elősegíti például a különböző nemzetközi adatbázisok létrehozása és az ezekkel járó nemzetközileg összehasonlítható adatokkal való munka. Ezzel egyidejűleg a nemzetközi csoportok kutatásai felé való elmozdulás maga a társadalom nemzetközivé válását és globalizációját is tükrözi.

Az összehasonlító felsőoktatási kutatások arányát nem könnyű számszerűsíteni. A legújabb bibliometriai tanulmányok, amelyek csak részleges mutatók, kimutatták az összehasonlító felsőoktatási kutatásokkal kapcsolatban, hogy a nemzetközi társszerzős cikkek aránya már majdnem kétszer akkora, mint a nem összehasonlító felsőoktatási kutatásokban megírt cikkek (Kosmützky és Krücken 2014).

3. A szaknyelvoktatás oktatáspolitikai kontextusa

3.1. A közép-kelet európai országok nyelvi geo-stratégiája

Évszázadokon keresztül az idegen nyelvek ismerete a művelt világ, így Kelet-Európa kultúrájának is alkotóeleme volt. A második világháborút megelőző évszázadban egy vagy két idegen nyelvnek tanulása (a latin mellett) széles körben elterjedt az iskolázott körökben. Közép-Európa egyes részeit (pl. Erdély) sokáig a többnyelvűség jellemezte. Ismeretes, hogy az Osztrák-Magyar Monarchia összeomlása után az új államok és határok megteremtése vitatható nyelvi kritériumok eredményeként jött létre. E politikából következik egyes országok (pl. Magyarország) közel egynyelvűsége, és más államok többnyelvűsége (pl. Románia, ahol jelentős magyar és német kisebbség él). Egyes országokban hagyományosan megfigyelhető egy adott idegen nyelv iránt érzett preferencia (például Romániában és Bulgáriában a francia, Magyarországon, Szlovákiában és Lengyelországban a német). A geopolitikai, a gazdasági és a történelmi háttér döntően befolyásolja az idegennyelv választását mind az egyén, mind pedig az intézmények szintjén. A romániaiak bizonyos hűségüket fejezik ki azzal, hogy egy román nyelvcsaládba tartozó nyelvet (francia) preferálnak, melyet az angol mellett számos iskolában tanítanak. Magyarországon több tényező a német nyelvtanulás iránti kedvet erősítette: pl. az ország geopolitikai helyzete, a Habsburgok évszázados uralma, és a német nyelvterületekkel való gazdasági kapcsolat.

A második világháború vége egy új korszak kezdetét jelentette a közép-kelet európai országok történelmében. Ezek az országok a Szovjetunió uralma alá kerültek, amely azzal járt, hogy erőteljesen meggyengültek kapcsolatai Nyugat-Európával, és a szovjet elvárásnak kellett megfelelni. A nyugati nyelvek és irodalmak egyetemi tanszékeit gyakorlatilag mindenütt bezárták (például egyetlen francia tanszék létezett akkoriban Magyarországon, a budapesti egyetemen). Az 1940-es évek végétől kezdve az orosz kötelező bevezetése az oktatás minden szintjén azt eredményezte, hogy ez lett az első számú idegen nyelv. Ugyanakkor, a képzett orosz tanárok hiánya súlyos helyzeteket eredményezett. Azok, akik a háború előtt francia vagy német tanárok voltak, már nem taníthatták ezeket a nyelveket; azonban mivel nyelvtanárok voltak, úgy vélték, hogy orosz is tudnak tanítani, mely nyelvet ugyan nem beszélték. A diákokkal együtt lépésről

lépésre haladtak az orosz nyelv elsajátításával. Következésképpen, sokáig az orosz tanítás szintje sok szakmai hiányosságot mutatott.

A motiváció hiánya, valamint a szovjet modell felé irányuló ellenszenv oda vezetett, hogy az emberek tudatosan elutasították az orosz nyelv tanulását. E nyelv kellő szintű ismerete soha nem terjedt el Közép-Európa országaiban, annak ellenére, hogy a kommunista vezetők politikai akarata azt kívánta, hogy az orosz legyen mind a szovjet birodalom, mind a keleti blokkba tartozó országok lingua franca-ja. Így, miközben az orosz lett a kommunikáció nyelve a többnyelvű Szovjetunió különböző népei között, Közép-Kelet Európában nyolc vagy tíz évi orosz nyelvtanulás után sem tudta a legtöbb nyelvtanuló kifejezni magát ezen a nyelven.

Mindazonáltal a szovjeturalom alatt a kontinens központi része megmaradt európainak, és folytatta kapcsolatait a nyugati világgal, kivéve az 1949-től kezdődő keményvonalas sztálinizmus időszakát. Az 1955-ös évektől a destabilizáció folyamata során egy második idegen nyelv önkéntes bevezetésére is sor kerülhetett az oktatási rendszerekben. Az idegen nyelvek tanulására kibővült a lehetőség, különösen 1970-es évektől kezdve. Második idegen nyelvként az angol, a német vagy a francia került bevezetésre elsősorban a középfokú oktatási intézményekben. Az orosz ugyan továbbra is a nyolcvanas évek végéig a legfontosabb idegen nyelv maradt kötelező jellege miatt.

A nyugati nyelvek tanulása iránti igényt azonban nem szabad túlértékelni. A diákok ugyanúgy közeledtek ezekhez a nyelvekhez, mint bármely más tantárgyhoz. A megkülönböztető politikai kontextusból eredő motiváció hiánya volt érezhető a nyugati nyelvek iránt, mivel ebben az időszakban a franciát és az angolt nem tekintették kommunikációs eszköznek a közép-európai rezsimek. A közép-kelet-európai emberek csak ritkán találkoztak a nyugatiakkal, rendkívül korlátozott lehetőségek voltak az úgynevezett tőkés országokba történő kijutásra, és a legtöbb esetben a nyugati nyelvek ismerete nem jelentett semmilyen előnyt a munkájukban.

A nyugati nyelvek iránti érdeklődés növekedése leginkább a 1960-as és 1970-es években figyelhető meg. Bizonyos országok Nyugat felé való megnyitása a hetvenes évektől kezdve, valamint a korlátozások nélkül történő utazás lehetősége (különösen Magyarország esetében) tovább emelte az idegen nyelvek tanulásának értékét. Ezekben az években már egyre több nyugati turista érkezett a közép-kelet európai országokba, és könnyebbé vált mind a baráti, mind az üzleti kapcsolatok kiépítése.

A keleti blokk országainak antikommunista értelmisége számára a szabadság és a megbízható információk nyelvként jelent meg az angol nyelv, amelyet nyilvános

előadásokon, sőt speciális írásokban használtak a politikai megerősítés jeleként (Hagège 1992: 46). Közép-Kelet-Európában a nyugati idegen nyelvek tanítása az 1989-es politikai-gazdasági változások óta fokozatosan erősödött. Az orosz az oktatás minden szintjén megszűnt az egyetlen kötelező idegen nyelvnek lenni, és gyakorlatilag három nyelv versenyzett, és egyben uralta a nyelvi piacot: az angol, a német és a francia.

3.2. Magyar (szak) nyelvoktatási helyzetkép

Magyarországon a szaknyelvoktatás első megjelenése a hetvenes évek időszakára tehető. Ekkor az Oktatási Minisztériumban létezett egy bizottság, amelynek feladata az volt, hogy az egyetemek nyelvi lektorátusainak a munkáját összehangolja. A szaknyelvoktatás, amely abban az időben nem volt más, mint szakszövegolvasás, magas színvonalon folyt. A Bokros-csomag 1995-ös bevezetése után Magyarországon több helyen feloszlatták az egyetemeken és főiskolákon jól működő lektorátusokat, és az ott dolgozó nyelvtanárokat általában a karok valamelyik intézetéhez, vagy egy Idegennyelvi Központhoz rendelték. A lektorátusok megszüntetésével megszűnt a minisztérium központi irányító szerepe is, és gyakorlatilag egy olyan helyzet állt elő, hogy a mai napig nincs az intézményeknek (szak)nyelvi képzési terve. Sajnos nincsen olyan országos dokumentum se, amely a felsőoktatási intézményekben folyó nyelvoktatást, szaknyelvoktatást napjainkban szabályozná és meghatározná.

A különböző szakokon képzési és kimeneti követelményekben írják elő a diplomák megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgák megszerzését, amelyek azonban részletes szaknyelvoktatási, szaknyelvoktatás didaktikai leírásokat nem tartalmaznak. A hallgatókhoz a félévkezdés elején eljutatott tantárgyi követelmények országosan nem összehangoltak, nem szabályoztak.

Az utóbbi években az egyetemekre beiratkozó hallgatók mennyiségi nyelvismerete ugyan növekedett, ugyanakkor az angolul, illetve németül tanulók száma, valamint a felsőfokú nyelvvizsgát sikeresen letévő hallgatók száma jelentősen csökkent. Kurtán és Silye (2006) a szaknyelvoktatás tantervi és módszertani eszközei között megkülönböztetik az alapképzés (BSc) és a mesterképzés (MSc) nyelvpedagógiai fókuszait. Az alapképzésben a következő szaknyelvi felkészítési célt fogalmazzák meg:

„A szaknyelvi képzés célja olyan, a gyakorlati nyelvhasználatban jártas, kommunikatív nyelvtudással és nyelvi kompetenciákkal rendelkező szakemberek képzése, akik a szakterületük alapszakain szerzett szakmai ismereteiket komplex szaknyelvi

kompetenciáikkal összekapcsolva jól tájékozódnak a sok-kultúrájú munkaerő piacon, ismerik annak fontosabb általános és szakmához kötődő kommunikációs szabályait, szakmai ismereteiket idegen nyelvű munkahelyzetekben kreatívan és nyelvileg hiteles formában alkalmazni tudják. Alkalmasak továbbá arra, hogy megszerzett szaknyelvi kompetenciáikat továbbfejlesszék, nyelvtudásukat szakmai ismereteik gyarapításának szolgálatába állítsák” (Kurtán és Silye 2006: 37).

A mesterképzés céljait, szintén Kurtán és Silye megállapításai alapján már egy magasabb szint jellemzi. Itt az akadémiai készségek és az önképzés mellett a döntéshozói és közvetítői feladatok is megjelennek a célok között:

„A szaknyelvi képzés célja, hogy szakmai háttérbe ágyazott magas szintű akadémiai és kommunikációs készségeket és jártasságot alakítson ki. A mesterképzésben résztvevő sajátítsa el és legyen képes alkalmazni a szaktárgyak idegen nyelven való tanulásához szükséges receptív és produktív tanulmányi nyelvi készségeket és stratégiákat. A végzettek legyenek képesek nyelvileg és szakmailag kifogástalan szaknyelvi írott és hangzó, célnyelvi és forrásnyelvi szövegeket megérteni és létrehozni, illetve szakmai és nyelvi ismereteik együttes alkalmazásával tudjanak a különböző kultúrájú szakmai környezetek között felelős döntéshozói, illetve közvetítői feladatokat ellátni. Legyenek birtokában a szakmájuk gyakorlásához szükséges professzionális, civilizációs, kultúraközi és informatikai háttérismereteknek; legyenek képesek idegen nyelvű hangzó és írott szakszövegeken a szakma gyakorlásához szükséges műveleteket elvégezni. A nyelvi felkészítés tegye lehetővé számukra a későbbi folyamatos szakmai és szaknyelvi önképzést és önfejlesztést éppen úgy, mint a tudományos képzésbe való bekapcsolódást” (Kurtán és Silye 2006: 38).

A szaknyelvoktatás területei hazánkban a hagyományos szaknyelvi képzés, a szaktárgyak idegen nyelvű oktatása, a nemzetiségi pedagógusképzésen belül folyó szaknyelvoktatás, a magyar mint idegen szaknyelv oktatása, a szakfordító képzés és a terminológus képzés. Amint már korábban említettük, problémaként merül fel, hogy a szaknyelvi kurzusok, tananyagok, vizsgák követelményrendszere nem egységes, és a felsőoktatási intézmények között nincs egyeztetés a szaknyelvoktatás módszertanát, szaknyelvoktatással kapcsolatos kérdéseket tekintve.

Magyarországon legutóbb Kurtán Zsuzsa és Silye Magdolna készített egy igen átfogó felmérést a felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzésekről 2012-ben. Felmérték, illetve vizsgálták többek között a szaknyelvi képzés területeit, a szaknyelvtanárok képzettségét, a szaknyelvi képzés távlati célját, a szaknyelvi órák

számát, a szaknyelvi tudás számonkérésének módját a különböző képzési szinteken, stb. Ebben a munkában a szaknyelvoktatás alábbi főbb problémáinak a kezelésére, megoldására hívják fel a figyelmet és egyben javaslatokat is tesznek annak fejlesztésére:

Hazánkban sokszor fordul elő, hogy az adott felsőoktatási intézményekben a szaknyelvi órák látogatása nem kötelező, sőt előfordul, hogy kreditet sem adnak értük, így a hallgatók motiváció vesztettek lesznek. A kreditek megállapítása több esetben az adott intézmény, konkrétabban az adott kar dékáni döntése alapján történik, és nincs egyeztetés a szaktanszékekkel, illetve nyelvi intézetekkel. Megoldás lehetne, ha a szaknyelvtanulás kötelező vagy kötelezően választható lenne, és minden felvett szaknyelvi kurzus teljesítése esetén kredit járna értük.

Számos intézmény vezetésében hiányzik a szaknyelvi képzés fontosságának felismerése. A mentalitásváltás a szaknyelvoktatás megítélésével kapcsolatban fontos feladat lenne, a szaknyelvoktatásnak egy elfogadottabb, elismertebb szerepkört kellene betölteni. A szaknyelvi képzés felsőoktatási intézményekben elfoglalt helyét az intézményeknek egyértelműen szükséges meghatározni.

Újabb problémaként merül fel az a tény, hogy a szaknyelvi ismeretek elsajátítása, a szaknyelvoktatás nem kapcsolódik a szakmai felkészítéshez. Célszerű lenne a szaknyelvi képzés időkeretét megnövelni, és minden szakra és képzési ciklusra kiterjeszteni. A hallgatók nem megfelelő általános idegennyelv-tudással kezdik tanulmányaikat, így a szaknyelvet oktató tanár munkáját jelentősen megnehezítik, hisz a nyelvtudás megfelelő szintre hozása a szűk időkeretek mellett sokszor lehetetlen.

Általános tapasztalat, hogy számos olyan hallgató, aki nem ismeri fel a szaknyelvtudás munkaerő-piaci fontosságát, nem motivált, és ez részben annak tulajdonítható, hogy a szaktanszékektől nem kapnak ilyen irányú inspirációt, és nincsenek tisztában a munkaerőpiac elvárásaival. A szaknyelvi csoportok hallgatói létszáma kiegyensúlyozatlan, néha alacsony, néha pedig magas.

Magyarországon a diplomák értékét és eladhatóságát a hozzájuk csatolt nyelvtudás mennyiségi és minőségi mutatói egyre inkább meghatározzák, s a legfőbb célkitűzés az, hogy nyelvtudásában versenyképes hazai munkaerő töltse be az állásbörzéken az értelmiség számára felkínált munkahelyeket.

A fő probléma alapjában véve az, hogy azok a hallgatók, akik úgy kezdik meg tanulmányaikat, hogy általános nyelvvizsgával még nem rendelkeznek, az egyetemeken nagyobb mennyiségű tudásanyaggal találják szembe magukat, új tanulási, nyelvtanulási módszerekhez kell alkalmazkodniuk, más időbeosztást kell használniuk, s azok a

hallgatók, akik nem tudják felvenni a versenyt az új tanulási környezet kihívásaival, lemorzsolódnak.

Ez az új tanulási folyamat megnövekedett teher volt számukra, s számtalanszor előfordult, hogy kifutottak a rendelkezésre szánt időből, és nem sikerült a képzési keret között megszerezniük a képzési és kimeneti követelményekben előírt nyelvvizsgát, s így ennek hiányában a diplomájukat sem vehették át. Ezért Magyarországon nagy probléma volt az egyetemeken „bentragadt”, nyelvvizsga hiányában át nem vett diplomák magas száma.

Magyarországon a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóknak nem elegendő az általános B2 típusú nyelvvizsga megszerzése, nekik a képzési és kimeneti követelményekben előírt gazdasági szakmai nyelvvizsgák megszerzése jelenti a nagy kihívást. Vannak szakok, ilyen például a turizmus és nemzetközi kapcsolatok szak, ahol két szakmai nyelvvizsga megszerzése a diploma előfeltétele. Hazánkban gazdasági nyelvvizsgát az akkreditált nyelvvizsga központok által évente többször meghirdetett időpontokban lehet tenni. Ezeknek a vizsgáknak a vizsgadíja a hallgatók pénztárcáját terheli, az állam csak egy sikeres nyelvvizsga megszerzésének költségeit fedezi.

Általánosságban kijelenthetjük, hogy a felsőoktatási intézményekben a szaknyelvtanulásra szánt idő általában csak arra elegendő, hogy a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő idegennyelv-tudást a jó alapokkal rendelkező hallgatóknak adja át. Azok esetében pedig akiknek jelentős a nyelvi hiányosságuk, az elérhető cél maximum egy olyan nyelvvizsga-rutin elsajátítása, amely segítheti őket a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésében.

3.3. Romániai (szak) nyelvoktatási helyzetkép

Románia 2007-ben csatlakozott az Európai Unióhoz (három évvel később a 2004-es magyar és szlovákiai csatlakozást követően), és ezzel a gazdasági, politikai és társadalmi váltással számos olyan folyamat jött létre, amelynek célja az volt, hogy hozzájáruljon az ország új státusához való alkalmazkodásához. Románia európai uniós tagságát kísérő egyik igen fontos intézkedése az oktatási rendszerrel függ össze, és e tekintetben a felsőoktatási intézmények rendszerében a bolognai folyamatot követve számos változás ment végbe.

A hallgatói és tanári mobilitás fokozódott, egyre több fiatal jutott be a felsőoktatási intézményekbe, előtérbe került a hallgatóközpontú tanulás, valamint a

minőségbiztosítás is egyre nagyobb szerepet kapott. Ezek a paradigmaváltások jelentős hatással voltak a romániai felsőoktatási intézményekben folyó (szak) nyelvi képzésekre. Az európai modellre való áttérés sok esetben nem volt zökkenőmentes, az új nyelvi kihívások a tanterveket jelentős mértékben megváltoztatták.

Románia politikai környezete és egyedülálló földrajzi elhelyezkedése, valamint az a tény, hogy az egyetlen olyan közép-kelet európai ország, ahol a szláv térség közepén, a neolatin nyelvcsaládba tartozó román nyelvet beszélik, jelentősen befolyásolta az idegen nyelvek prioritását a tantervekben.

Az oktatás területén történő változások véghezvitele, az átalakítások hosszú átmeneti időszakot jelentettek Románia oktatáspolitikájában. Az ország az egyéni szabadságjogok, az egyenlőség, a demokratikus nyitottság és a piacgazdaság felé mozdult el. Korka véleménye szerint Románia erkölcsi, kognitív és technológiai feltámadása következetes módosításokat igényelt az egyetemek tevékenységében (Korka 2002: 39).

A kelet-európai, egykori „kommunista blokk” (Kozma 1990: 27) az Európai Unió következetes segítségével részesült, nemcsak a régió fenntartható gazdaságainak fejlesztésében, hanem az országok előrehaladásában, az europanizáltabb oktatási rendszerek felé. Az EU által biztosított PHARE-alap volt az egyik eszköz az olyan országok támogatására, mint Lengyelország, Magyarország, Szlovákia, Románia vagy Bulgária az előcsatlakozási tárgyalások során. Románia ezt a pénzügyi támogatást arra használta fel, hogy az ország piacgazdasággá alakuljon át, és hozzájáruljon oktatási prioritásainak átszervezéséhez és megfeleljen az ország uniós csatlakozási céljának. Korka véleménye szerint az oktatásban bekövetkezett változások Románia számára lehetővé tették a zökkenőmentesebb EU-csatlakozást (Korka 2002: 46).

Az 1999. évi bolognai nyilatkozatot tekintik az egyik legfontosabb lépésnek, amelyet az Európai Unió tett az európai felsőoktatási térség (EHEA) létrehozása terén. Közismert, hogy a volt kommunista országoknak számos változtatást kellett végrehajtaniuk oktatási politikájukban, s ezeket a változtatásokat a felelős európai szervek ellenőrizték.

Az idegen nyelvek tanulását Romániában az 1989-es forradalom előtt beárnyékolta a Nyugat elleni kommunista propaganda. Az iskolákban, a többi post-szocialista országhoz hasonlóan, az orosz nyelv tanítását preferálták és követelték meg, de Romániában a francia és az angol nyelvek tanítása valamilyen formában fent tudott maradni (bár leginkább az egyetemek világában). Az orosz nyelvet ideológiai okokból kötelező tantárgyként tanították Romániában, miután Ceaușescu 1964-ben a

Szovjetunióval megkötötte a Balkáni Paktumot, francia és angol nyelv válthatta fel az orosz nyelvet. Ez az intézkedés azonban nem volt sikeres (legalábbis nem azonnal), mivel Románia és más kommunista uralom alatt álló országok *„el voltak választva Európának többi részétől a második idegen nyelv hiánya miatt”* (Kozma 1990: 29), s jelentős hiány volt az ún. nyugati nyelveket beszélő tanárokból. Kozma véleménye szerint a kommunizmus kelet-európai bukása után az *„idegen nyelv tanítása (...) politikai irányváltás kérdésévé vált, amelynek megvalósítása attól függött, hogy a különféle politikai erők hogyan helyezték át országaikat Európa térképére”* (Kozma 1990: 30).

Románia 2007-es csatlakozása az Európai Unióhoz azt jelentette, hogy a román nyelv az Unió többi 24 hivatalos és munkanyelve mellett hivatalos európai nyelvi státuszt kapott.

Romániának meg kellett felelnie az egész életen át tartó tanuláshoz elengedhetetlen kulcskompetenciák – a Közös Európai Referenciakeret, az Európai Parlament és a Tanács 2006-os ajánlása, valamint az Európai Nyelvi Portfólió, az általános iskolai oktatás modern tantervének – oktatási követelményeinek.

A bolognai megállapodás aláírása után az idegennyelv-tanulás fellendülése figyelhető meg Romániában, és az európai mobilitás, a közös képesítési keretrendszerek, az egész életen át tartó tanulás, a foglalkoztathatóság, valamint a nemzetközivé válás céljai kerültek előtérbe.

Az idegen nyelvek tanításában és tanulásában a minőség (magas színvonalú oktatás, minőségi nyelvtanfolyamok, magas színvonalú tanulási környezet) (Muresan 2012) egy másik fontos és kiemelt szemponttá vált. Az európai nyelvi portfólió (ELP) 1998-as elindításával és a Közös Európai Referenciakeret (KER) 2001-es bevezetésével az idegen nyelv tanítása és tanulása Romániában eszközkészleteket kapott a minőségbiztosítás és a harmonizáció európai céljainak támogatására.

A mindenkori kormányzat tudatában volt annak, hogy magasan képzett szakembereket kell képezni, akik felkészültek az új, demokratikus, nyugat-orientált piac kihívásaira. Tehát a nyugati nyelvek egyre nagyobb szerepet kaptak mind egyetemi szinten, mind az országszerte megjelenő multinacionális vállalatok szintjén. A tendencia együtt járt azzal, hogy a romániai lakosság az angol nyelv tanulás iránt egyre nagyobb érdeklődést mutatott, amelyet különösen az amerikai modell befolyásolt. Ennek eredményeként az angol nyelv egyre meghatározóbb lett nemcsak az oktatás területén, hanem a kommunikáció szintjén is, mivel sok angol szót és kifejezést használnak a román nyelvben. Miután Románia csatlakozott az Európai Unióhoz, az anglofon tendencia még

kiterjedtebb lett, így az angol nyelv román nyelvre gyakorolt hatása összetett folyamatként van és volt jelen, amely nemcsak a nyelvi, hanem a társadalmi, kulturális és kereskedelmi vonásokat is integrálja. Az egyetemeken, miután autonóm státuszt kaptak, rájöttek, hogy versenyképesse kell válniuk a piacon, és jövőben több nyelven beszélő szakemberekre van szükség a különböző szakmai területeken. A szaknyelv, itt elsősorban az angol szaknyelvre gondolunk, a tanulmányi programok részévé vált, s sok hallgató tanulja a felsőoktatási intézmények különböző karain az első két évben. Vannak azonban olyan hallgatók is, akik négy éven keresztül tanulnak idegen nyelvet, de ez nem igazán jellemző. A vállalatok szakembereket keresnek, és sokszor elengedhetetlen az angol nyelv ismerete. Ez a folyamat különösen 2000 után figyelhető meg, és ekkortól beszélhetünk az idegennyelv-tanulás virágzásáról Romániában.

Napjainkban Romániában az idegen nyelvek tanulása kiemelt figyelmet kap. A közoktatást vizsgálva az első számú angol nyelv mellett a francia, a német, az olasz és a spanyol nyelvet számos romániai iskolában tanítják. Az idegen nyelvek tanulása a második osztályban kezdődik, és a középiskolás évek végéig tart. Az általános iskolában a hangsúly a nyelv szóbeli gyakorlásán, elsajátításán van. A hatodik osztályban második idegen nyelvet kezdenek tanulni a diákok. Számos olyan általános iskola van ma Romániában, ahol a nyelvtanítás intenzív nyelvi keretek között történik, s a diákok heti négy órában tanulják az idegen nyelvet. A középiskolákban, a normál osztályokban hetente három órában tanulnak idegen nyelvet, az „intenzív”, tagozatos osztályokban négy órában, a „kétannyelvű” osztályokban pedig hetente hét-kilenc órában. A kétannyelvű osztályokban anyanyelvű tanárok tanítják a társalgást, a kultúrát és civilizációt, történelemet és földrajzot. Romániában is van nemzeti tanterv, és a nyelvkönyveket anyanyelvű tanárok írják. Sok romániai nyelvtanuló magas szinten képes elsajátítani a tanult nyelvet, s tudjuk, hogy a romániaiak jól ismertek az idegen nyelvek tanulásának jó képességéről. Egyetemi szinten a hallgatók anyanyelvű tanároktól, valamint Nagy-Britanniában és az Egyesült Államokban végzett romániai professzoroktól tanulnak. A nyelvi programokat folyamatosan felülvizsgálják; ugyanez mondható el a tankönyvekről is. A régi, nem hatékony módszerek fejlesztésére irányuló folyamatos törekvés után a kommunikációs modell uralja a módszertani és a didaktikai programokat. Régebben a hagyományos nyelvi óra olvasási és fordítási feladatokból, s véget nem érő nyelvtani gyakorlatokból állt. Az oktatási folyamat másik hiányossága az, hogy a nyelvi órák továbbra is nagyon tanár-orientáltak, s a nyelvi csoportokban tanuló diákok száma túl magas. Egyre növekvő szakadék van a városi és a vidéki iskolák között,

ahol a képzett személyzet hiánya jelentősen rontja az oktatás minőségét. Az idegen nyelvek tanításának modern megközelítése innovációt, kommunikációt, csapatmunkát, alkalmazkodó-képességet, rugalmasságot és problémamegoldást jelent. Ez egy nehéz út, melyet végig kell járni, elszakadva a rendkívül merev körülményektől, a nyitottabb környezet felé.

Demetrian (2015) szerint Romániában a szaknyelvi csoportok hallgatói létszámának maximum 25 főnek (véleményünk szerint 10-15 fő az ideális) kellene lenni, és a kurzusokba kerülő hallgatók a nyelvi szintjüknek megfelelő csoportba kellene, hogy kerüljenek, heterogén csoportokat létrehozva. Demetrian a csoportok nagy számát a pénzügyi források hiányának tulajdonítja, s következésképpen a nagy hallgatói létszámú szaknyelvi csoportok megnehezítik az osztályok menedzselését, és a szaknyelvtanárok nem tudnak minden hallgató elvárásainak, igényeinek megfelelni. Demetrian (2015) tanulmányát olvasva egy másik probléma a szaknyelvoktatással kapcsolatban a szaknyelvoktatás időintervalluma, amely általában két szemeszter a romániai felsőoktatási intézményekben, és szerinte ennyi idő nem elég a szaknyelvi ismeretek megszerzésére, tehát a szaknyelvoktatást a teljes alapképzési időszakra ki kellene terjeszteni.

3.4. Szlovákiai (szak)nyelvoktatási helyzetkép

A szlovákiai felsőoktatási intézmények tudományos és művészeti képzést kínáló intézmények. Fő feladatuk, hogy a felsőoktatási képzés mellett biztosítsák a kreatív tudományos kutatást, illetve a kreatív művészeti tevékenységet. Szlovákia felsőoktatási intézményei tevékenységük jellegét és nagyságát tekintve egyetemi típusú felsőoktatási intézményekre és nem egyetemi típusú felsőoktatási intézményekre bonthatók.

Az egyetemi típusú felsőoktatási intézmények oktatást biztosítanak a felsőoktatás mindhárom ciklusában (alapképzés, mesterképzés és doktori szint). Jelentős hányada a képzési programoknak a második és harmadik ciklusra összpontosít. A tanulmányi programokat a felsőoktatási intézmények tudományos, technológiai vagy művészeti tevékenységével kapcsolatosan alakítják ki, összhangban az aktuális állami fejlesztési programokkal. Az „egyetem” kifejezés csak egyetemi típusú felsőoktatási intézmény nevében használható.

A felsőoktatási intézmények a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportügyi Minisztériumának akkreditált tanulmányi programja keretében

biztosítanak felsőfokú oktatást. A fő tananyelv a szlovák, de vannak olyan programok is, amelyek idegen nyelven (főleg angolul) nyújtanak képzést (CLIL), elsősorban a nemzetközi hallgatók számára. A hallgatók eredményeinek értékeléséhez az európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszer (ECTS) szabályainak megfelelő kreditrendszert alkalmaznak, amely 2002-ben került bevezetésre a felsőoktatás minden ciklusában.

A szaknyelvoktatást Szlovákiában általában az idegennyelvi-tanszékek látják el az egyetemeken minden karán. Mivel a karok különböző szakterületeken dolgozó szakembereket képeznek, a tanulmányi kurzusaikat a kar vezetősége hagyja jóvá, a nyelvi tanterveiket a kar igényeinek megfelelően alakítják ki. Ezért találhatunk különbségeket a szaknyelv tanításának jellegében a különböző karokon és egyetemeken.

Chmelíková és Hurajová (2019) szerint a szaknyelvoktatás Szlovákiában azonban nem teljesen felhőtlen, mivel az utóbbi években pénzügyi okokból számos szaknyelvet oktató tanszék bezárni kényszerült kapuit, és csökkentették a szaknyelvi órák számát.

Poorova (2019) is arról számol be tanulmányában, hogy az egyetemeken folyó szaknyelvoktatás nem kellőképpen támogatott, a szaknyelvi kurzusok és órák száma nem annyi, amennyi elvárható lenne, és nem minden egyetem tekinti a szaknyelvoktatást fontosnak. Ennek különböző okai lehetnek, pl.: anyagi források hiánya, a többi szaktárgyak elsőbbsége a szaknyelvvél szemben, menedzsment érdektelensége, stb.

A legtöbb karon angolból vagy valamilyen más idegen nyelvből (német, francia, orosz) kötelező felvételi vizsga van. Az érintett karok főként a humán, a társadalompolitika tudományok, a művészet, a közgazdaságtan és a jog. Néhány kar kötelezően előírja a sikeres angol nyelvből tett „maturita” vizsgát, vagy egy akkreditált nyelviskola által kiállított nyelvvizsga bizonyítványt. Az egyetemeken a jelentkezőktől egy bizonyos szintű általános nyelvtudást várnak el, és a felvételi teszteket úgy tervezik, hogy a felvételizők nyelvtudását mérik, nem pedig kommunikatív képességüket. A tesztek nagyon nyelvtan- és reális centrikusak.

Az egyes karok változó képet mutatnak a heti idegennyelv-órák számát tekintve. Általában heti két-négy órában tanulnak idegen nyelvet a hallgatók. Ez változhat attól függően, hogy az első vagy második idegen nyelvről van-e szó. Ezen kívül a karok az idegen nyelv oktatására kijelölt félévek számában is különböznek, mely általában a minimális két szemesztertől egészen nyolc szemeszterig is tarthat a nyelvi képzéstől függően, valamint attól, hogy milyen, képzés által előírt vizsgát tesznek a hallgatók. Azok a karok, amelyek a felvételizőket felvételi vizsgával veszik fel, magasabb követelményeket állítanak fel. A műszaki vagy természettudományi karok, ahova nyelvi

felvételi vizsga nélkül is be lehet jutni, alacsonyabb követelményeket szabnak, mivel a hallgatók többsége szakközépiskolákból érkezik, ahol a nyelvtanulás nem élvez elsőbbséget a többi szakmai tárgyhoz képest. A diákok idegennyelvi-kompetenciájának értékelése nagymértékben függ a fent említett céloktól és tantervektől. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy néhány diák letesz egy rendes (helyi) vizsgát a félév végén, és megkapja érte a kreditet. A diákok másik csoportja, akiknek rendszerint több mint két félév áll idegennyelv-tanulásra, választhat, hogy az úgynevezett alapfokú államilag elismert nyelvvizsgát vagy szakmai államilag elismert nyelvvizsgát (ha tanultak szaknyelvet) teszi le. A gazdaságtudományi, a társadalom- és a politikatudományi, a bölcsészettudományi és a jogtudományi karokon a hallgatóknak előírt követelmény az államilag elismert általános B2, illetve C1 típusú nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése.

Figyelmet érdemel a fordító- és tolmácsképzés Szlovákiában, mely több mint 30 éves hagyománnyal rendelkezik. Ez idáig a transzlatológiát és a tolmácsolást mint speciális területeket csak a Pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán tanították. Jelenleg három szlovák egyetem Bölcsészettudományi Karán (Nyitrán, Besztercebányán és Prekovban) nyújtanak fordítóképzést. Szlovákia EU-tagsággá való válása számos változást idézett elő az országban, fokozatosan nő a gazdasági és kulturális együttműködés a többi európai uniós országgal. A változások között említhető az 1989 előtti időszak domináns orosz fordító képzés, angol fordító képzés irányába való eltolódása, nyilvánvalóan az adott geopolitikai átrendeződés miatt. A következő változás a fordítás típusát érintette: az irodalmi fordítások uralkodó pozícióját műszaki jellegű fordítások váltották fel. A fordítóknak nem volt könnyű a technikai szövegek fordítása, ezért szakosodniuk kellett speciális szakterületekre. A szakképzett tolmácsok iránti kereslet napjainkban sokkal nagyobb, mint korábban. A legfontosabb kritérium a fordítóképző és tolmácsképző kurzusok szakmai minősége, valamint az Európai Unió munkaerőpiac magas elvárásainak teljesítése, és maga a versenyképesség. A különböző fordító és tolmácsképző kurzusok diverzifikálódtak: a hagyományos ötéves nappali és esti képzések már nem az egyetlen lehetséges utak. Új képzési kurzusokat terveztek és fejlesztettek ki: az ötéves MA tanárképző kurzuson belül létrejött egy speciális 3 éves fordítóképzés, egy speciális kétéves posztgraduális fordítóképzés, mely az élethosszig tartó tanulás keretében szakszövegek fordítását tűzte ki célul. Megjelentek a fordító képzés egyéb alternatív formái is, pl. fordítói nyári egyetemek, irodalmi fordítások műhelyei, stb.

Összességében az idegennyelv-tanítás Szlovákiában az elmúlt évtizedben szisztematikusabbá és hatékonyabbá vált. Az iskolai tananyagok megújítása és számos új program bevezetése jelentősen meghatározta fejlődését, irányait és stratégiáit. Az idegen nyelvek tanításának új módszerei, az új oktatási anyagok és az idegen nyelvek használatának lehetőségei inspirálják mind a nyelvtanárokat, mind a diákokat, akik tisztában vannak a nyelvtanulás fontosságával és szükségességével.

4. A szaknyelv oktatásméleti diskurzusa

4.1. A szaknyelv fogalma, értelmezése, jelentősége

Közismert, hogy a tudás és a szaknyelvek fejlődése szoros egységben halad, s a szaknyelv az anyanyelv legintenzívebben változó rétegeként fejlődik. A szaknyelvek tanulmányozása, fejlesztése a tudományterületek közvetítőinek, aktorainak és az egész nyelvésztaarsadalomnak fontos feladata.

A korai szaknyelvvvel kapcsolatos kutatások egy jelentős prágai nyelvész, Vančura nevéhez fűződnek, aki a kereskedelmi nyelvvel kapcsolatban folytatott vizsgálatokat. A 20-as években a nyelvészet területén végzett vizsgálatok a szaknyelvet a köznyelv alárendelt egységének tekintették, és a köznyelvtől teljesen elhatárolva értelmezték (Ablonczyné 2006: 20).

A szaknyelvek széleskörűbb vizsgálatai a 20. század második felében kezdődtek. Bańczerowski (2003) szerint az új szemlélet kialakulásához jelentős mértékben hozzájárult a glottodidaktika, valamint a transzlatorika. Ebben az időszakban vált egyértelművé, hogy a szaknyelvekkel kapcsolatos tudomány nem alapulhat csak a terminológia határainak a kiszélesítésén. A terminológiát és a szaknyelvekről szóló tudományt két különböző kutatási területnek kell tekinteni.

A társadalmi és gazdasági fejlődés során az emberi tevékenységek egyre jelentősebb mértékben specializálódtak, s eljutottak egy olyan pontig, amikor már elkerülhetetlenné vált a szaknyelvek csoportosításának szükségessége. Kezdetben horizontális és vertikális felosztás szerint csoportosították a szaknyelveket. A horizontális csoportosítás során a szaknyelveket csak szakterület szerint sorolták be, majd később bebizonyosodott, hogy szükség van egy vertikális csoportosításra is. Következésképpen a horizontális kategóriákba egy vertikális rétegződést építettek be, s a vertikális rétegződés kritériumait szem előtt tartva elkülönítésre kerültek a különböző szaknyelvhasználati rétegek.

Hoffmann meghatározása szerint a szaknyelv a köznyelv résznyelve, melyben a fonetikai, morfológiai és lexikai elemek, a szintaktikai és textuális jelenségek funkcionális egységet alkotnak, és lehetővé teszik egy szakterület különböző részein belüli kommunikációt (Hoffmann 1984).

Dudley-Evans és St. John (1998) a szaknyelv fogalmát három ismert definícióban körvonalazta. Az első meghatározás megegyezik a már Hutchinson és Waters (1987a) által korábban létrehozott definíciójával, mely szerint a szaknyelvet egy megközelítési módnak kell tekinteni, mint produktumnak, ami nem jelent semmilyen különös nyelvet, és nincs semmilyen tananyagbeli és módszertani vetülete. A szaknyelvnek ezen értelmezését tekinthetjük a legáltalánosabb meghatározásnak. Dudley-Evans (2001) többször utal a Strevens féle meghatározásra, amely alapján a szaknyelvet abszolút és változó jellemzők közötti megkülönböztetéssel lehet megragadni. A számos abszolút jellemzők közül megemlíti a szaknyelvek tudományterületekhez, szakmákhoz és foglalkozásokhoz fűződő viszonyát, hangsúlyt fektetve az adott speciális terület nyelvére és annak elemzésére úgy, hogy összehasonlították azt az általános nyelvvel.

Anthony (1997) megállapította, hogy egy japánban tartott szaknyelvi konferencia alkalmával Dudley-Evans a szaknyelv egy másik tulajdonságát is felvázolta a szaknyelv meghatározásain belül, mely szerint a szaknyelvekre az is jellemző, hogy a tanulók szakmákra vonatkozó sajátos igényét elégítik ki. Két másik tulajdonságot is megemlített, nevezetesen azt, hogy a szaknyelv az adott elsajátítandó szakmára jellemző készségekre, képességekre korlátozódik, és nem rendelkezik előre megalapozott módszertannal. Ráadásul Dudley-Evans (2001) röviden ismertette Robinson (1991) szaknyelvről vallott azon nézeteit, mely szerint a szaknyelv egy célirányos megközelítés korlátozott időintervallummal, és főleg felnőtt, homogén tanulási közeg jellemző rá. Anthony (1997) szerint Dudley-Evans azt is kihangsúlyozta, hogy a szaknyelv rendszerint olyan szakemberekre vagy felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatókra irányul, akik rendelkeznek némi célnyelvi alapismeretekkel, de nem kizárólagosan csak ezekre a csoportokra korlátozódnak. Mindezek az abszolút és változó jellemzők kihangsúlyozzák a szaknyelv céltudatos jellegét egy olyan megközelítésben, amely a tanulók szükségleteihez mérten formálódik.

A fent említett szaknyelvre vonatkozó meghatározások erősségei ellenére Dudley-Evans és St. John (1998) ragaszkodott ahhoz az elképzeléshez, hogy a szaknyelv se nem egy tárgy-tartalom orientált, se nem az általános nyelvtől elkülönült nyelv. A szaknyelvet egy olyan diszciplínának tekintették, amely megkísérli kielégíteni egy sajátos tanulói populáció igényeit a diszciplínára jellemző módszertanra és anyagra alapozva, az arra jellemző nyelvre és diskurzusra fókuszálva. Dudley-Evans (2001) még további három változót is meghatározott: a szaknyelv mindig egy bizonyos tudományághoz kötődik, módszertana eltér az általános nyelvtől, és a középfokon, illetve haladó szinten beszélő

felnőtt tanulók a célcsoportjai. Ez a meghatározás hasonlít a Strevens féle értelmezéshez, mely a legátfogóbbnak tekinthető annak ellenére, hogy Dudley-Evans és St. John azt úgy módosították, hogy elhagytak olyan változókat, amelyek a szaknyelvet az általános nyelvvel kontrasztálták, és bevontak olyan változókat, mint a szaknyelv célcsoportjai. Smoak (2003) szavaival élve, a szaknyelv a nyelvtanulók tényleges és azonnali igényein alapszik, így válik szükségletalapúvá és feladatorientálttá.

Érdemes még megemlíteni Gatehouse (2001) állásfoglalását, aki a „Key Issues in English for Specific Purposes” című munkájában foglalkozott a szaknyelv angol nyelvű elnevezésében található „specific” (Language for Specific Purposes) terminus jelentésével, és tisztázta, hogy ez nem jelent mást, mint a tanítási-tanulási folyamat céljának sajátos voltát.

A magyar szakirodalomban is számos értelmezést találunk a szaknyelv fogalmának meghatározására. Seregy (1989) gondolata teljes mértékben helytálló, s teljesen igaza van, hogy a szaknyelv nem létezhet anyanyelv nélkül, mert elemeinek jelentős forrása az anyanyelv, s rendszerint úgy hozza létre őket, ahogyan azt az anyanyelv szabályai diktálják (Seregy 1989: 14).

Pusztai szerint *„a szaknyelv nem autonóm nyelvrendszer, de rendszer, mégpedig az irodalmi nyelvhez és a köznyelvhez viszonyított különbségek rendszere. E különbségek, melyek részben minőségiek, részben mennyiségiek, alkotják azokat a megkülönböztető ismertetőjegyeket, amelyek a szaknyelvet a nemzeti nyelv egyik változatává, azaz alárendelt fogalmává teszik”* (Pusztai 1982: 67). Pusztai ezen értelmezése alapján a nemzeti nyelvet osztályokra lehet bontani, amelyek közül a legfontosabb osztályok az irodalmi nyelv és a köznyelv, amelyeket a szaknyelv rendszere egészít ki.

Következésképpen a szaknyelvet nem tekinthetjük az anyanyelvtől elszigetelt, különálló nyelvrendszernek. A szaknyelvet az anyanyelvvel összehasonlítva elmondhatjuk, hogy stílusbeli különbségek, specifikus szakszókinccs és sajátos nyelvtan jellemzi.

Heltai szerint *„bár a szaknyelv elemei részét képezik a köznyelvnek, a köznyelvi kompetencia megléte egyáltalán nem jelenti azt, hogy egyúttal szaknyelvi kompetenciával is rendelkezünk”* (Heltai 2006: 37).

Rébék-Nagy a szaktudást, nyelvtudást, szaknyelvet folyamatként értelmezi, melyek *„... a nyelvhasználat egymást feltételező és egymással szorosan összefüggő aspektusai, s mind a hétköznapi nyelv, mind pedig a szaknyelv használata forgatókönyvekbe rendezett háttérismereteken alapul, amely ismeretek a beszélő által*

megválasztott nyelvi regiszterekben öltének testet, és a beszélő kommunikációs céljának megfelelő műfaj írott és íratlan szabályai szerint rendeződnek el” (Rébék-Nagy 2010: 204).

Muráth (2006) szerint a fogalom önállóan nem létezik, mindig valamilyen szakterületre jellemző nyelvhasználat, szempont szerint kell azt vizsgálni. A szaknyelvre először Dániel (1982) használja a szakmai nyelvhasználat elnevezést, de Grétsy (1988) és Kurtán (2003) egyetértenek abban, hogy a „szaknyelv” szóhasználat teljesen helyes, a használata során nem vezet félreértésekhez.

Grétsy (1988) a szaknyelvet kezdetben szókincs-differenciált karakterű jelenségnek tekintette, majd minőségi eltéréseket tárva fel a szaknyelvek és egyéb társadalmi nyelvváltozatok között, megállapítja, hogy a csoportnyelvek és a szaknyelvek az irodalmi és köznyelv mellett (és nem alatt) helyezkednek el, minden ponton érintkeznek egymással, sőt átfedésben vannak. Grétsy a szaknyelv elhelyezkedését a nyelvek halmazában egy virág szimbólummal ábrázolja. A szaknyelv e modellben egyértelműen elkülönül a köznyelvtől, és a többi nyelvekkel egyenrangú szerepet kap. A virágmodell szirma mint főegység, számos szíromelemből áll, amely különböző nyelvi csoportokat foglal magába: szépirodalmi nyelv, népnyelv, köznyelv, szaknyelv, csoportnyelv. A szaknyelvek halmaza nehezen meghatározható és körülményesen lehatárolható elemsorból áll. Az a megállapítás mindenképpen elfogadható, hogy a nyelvi rétegeken belül a szaknyelvi réteg a leggazdagabb a nyelvi alrétegek számát tekintve.

Bañcerowski (2004) a szakmai kommunikációs közösségek nyelvhasználatára jellemző szaknyelveket technolektusoknak nevezi, amelyeket a sajátos információ-kommunikációs szükségletek kielégítése érdekében a szakmai közösségek szükségszerűen hoznak létre.

Kurtán (2003) szerint a szaknyelvet csoportnyelvként, alnyelvként, funkcionális stílusként, nyelvváltozatként és regiszterként is értelmezhetjük.

Ha a szaknyelvet csoportnyelvként értelmezzük, akkor egy bizonyos szakmai közösség kommunikációjára jellemző nyelvre gondolunk, amely a köznyelv mellett külön kategóriaként értelmezhető. Ha a szaknyelvet alnyelvként értelmezzük, akkor a nyelvi eszközök kiválasztása a kommunikáció sajátos területein elérendő célok szerint történik. Az eszközök összessége nemcsak a fonetikai, morfológiai, szintaktikai és lexikai elemeket fogja tartalmazni, hanem azok funkcionális alkalmazását is az összes szakterületen lehetséges kommunikáció során (Kurtán 2003). Mindezekből az

következik, hogy a szakszöveg jelentős mértékben elválik a köznyelvtől az író szándékát, a közvetített üzenet célját, tartalmát, és témáját tekintve.

A szaknyelv funkcionális szempontból történő értelmezése „*nem korlátozódik a szavakra, hanem valamennyi nyelvi elem különböző célokból való felhasználását, szövegbeli konfigurációját vizsgálja*” (Kurtán 2003: 41), és a szaknyelv kommunikatív, specializált gyakorlati, specializált elméleti, valamint esztétikai szerepét különbözteti meg.

Vannak nyelvészek (Grétsy 1988; Kiss 1995; Tolcsvai Nagy 2000), akik a fogalom meghatározásakor szociolingvisztikai szempontokat vesznek figyelembe, és szerintük a szaknyelv társadalmi nyelvváltozatként jellemezhető. Heltai (2006) szerint a szaknyelv nyelvváltozat, „*amely azokat az adott nyelven belül rendelkezésre álló nyelvi struktúrákat és elemeket jelenti, amelyeket szakmai kommunikáció során a kommunikátorok felhasználnak, vagy felhasználhatnak a szakmai kommunikáció funkciójának teljesítésére*” (Heltai 2006: 37).

A szaknyelv regiszterként történő definiálása azon a koncepción alapul, hogy „*az utóbbi időben a számítógépek, a tömegkommunikáció, a kereskedelem, stb. fejlődésével együtt új kifejezések sokasága jelent meg a nyelvben, s az is megfigyelhető, hogy a sajtó, a kereskedelem, a politika és a tudomány sajátosan jellemző – a szociolingvisztika által regiszternek interpretált – nyelvhasználatot alakított ki*” (Kurtán 2003: 43).

A szaknyelv szakirodalmának tanulmányozása során megállapíthatjuk, hogy valamennyi definíció a szaknyelvet egy bizonyos szakterület képviselőinek kommunikációjára jellemző specifikus szakszókincssel jellemzi. Következésképpen teljesen elfogadhatjuk Seregy (1989) és Heltai (2006) állásfoglalását, mely szerint a szaknyelv és a köznyelv nemcsak a terminológiák használatában különbözik egymástól. Egyes szaknyelvekben a köznyelvre nem jellemző morfoszintaktikai, grammatikai és mondattani különbségek állapíthatók meg. A szaknyelv jelentősége abban nyilvánul meg, hogy minden szakma művelésének a feltétele a kiművelt szaknyelv. A tudományok, szakmák elvileg minden fejlett nyelven művelhetők, de a „honiak” alapvetően csak magyarul, alkalmas magyar szakszavakkal, magyar szakkifejezésekkel. Megállapítható, hogy egyetlen szakma sem létezhet a szaknyelvre nélkül. Felgyorsult világunk rohamosan növekvő, új tudásanyaga a szaknyelvekben tükröződik. Végso soron kijelenthetjük, hogy az emberek tájékoztatása, az ismeretek terjesztése csak a szaknyelvekkel valósítható meg. A szaknyelv tehát az ismeretek terjesztésének, a társadalom tájékoztatásának eszköze is. Az ismeretek továbbadására, megfelelő tájékoztatásra közismert, főleg magyarosított

szakszavak, szakfogalmak szükségesek, az idegen, felemás szakkifejezések erre nem alkalmasak. Társadalmunk informálása és az erre alkalmas nyelv megteremtése minden tudományterület feladata és felelőssége is. A hiányosan tájékoztatott nemzetek óhatatlanul lemaradnak, háttérbe szorulnak.

Összességében kijelenthetjük, hogy a nyelvek a szaknyelvekkel együtt válnak teljes egésszé. Szaknyelvek nélkül nem létezik nagy teljesítőképességű, versenyképes nyelv.

4.2. Gazdaság és szaknyelv

A „gazdasági szaknyelv” kifejezést a gazdasági, üzleti, kereskedelmi, pénzügyi, stb. életben használt szakmai nyelvhasználat általános megjelölésére alkalmazzuk. Az üzleti világban nem létezik szakmai kommunikáció a szaknyelv megfelelő ismerete nélkül semmilyen értelemben, ugyanis a különböző szakmai beszédhelyzetek a szaknyelvi terminológia és regiszterek alapos ismeretét feltételezik.

A szaknyelvhasználati és a tanulási környezet a 21. századra jelentősen megváltozott. A technológiai fejlődés, a társadalmi és gazdasági folyamatok dinamikus változása következtében a térbeli és időbeli távolságok csökkentek, a szakmai kommunikáció felgyorsult, és megvalósulásának formái is folyamatosan alakulnak. Egyre több eszköz kommunikál velünk, a virtuális terek, az online tér, a vizualitás szerepe megnőtt, és jellemző a hálózatokhoz tartozó közösségek működése. E hatások következtében felerősödtek a szociológiai gazdasági szempontokat is érvényesítő pedagógiai kutatások.

A nyelvtanulás különböző készségei, nyelvhasználati megjelenési formái szoros összefüggésbe hozhatók a gazdasági értékkel. Számos kutató megállapította, hogy a társadalmi fejlődés és a nyelvnek a társadalomban betöltött szerepe között szoros korreláció mutatható ki. Ezek közül a legismertebb Bourdieu (1991) „nyelvi tőke” fogalma, mely szerint a nyelvvel kapcsolatos erőforrások a társadalmi csoportok között eltérő módon oszlanak meg, és a nyelvtudás ismerete magasabb társadalmi státusz eléréséhez vezet, amely végső soron gazdasági tőkenövekedésben nyilvánul meg. Következésképpen, ha a tanulók egy második nyelvbe fektetnek be (azaz érzelmi, pénzügyi és szellemi erőforrásokat fordítanak a tanulási folyamatra), tisztában vannak azzal, hogy a szimbolikus és anyagi erőforrások széles skálájához férhetnek majd hozzá, ami viszont növeli kulturális tőkéjük értékét. A nyelvtanulók arra számítanak, vagy

reménykednek, hogy a beruházásuk megtérül egy olyan hozamból, amely hozzáférést biztosít számukra az eddig elérhetetlen forrásokhoz (Norton 2000).

Egy 2010-ben megjelent tanulmányában McDonough húsz különböző szakmát sorol fel, ahol az idegen nyelvre – itt elsősorban az angolra gondoljunk – nagy szükség van a hatékony kommunikációs célok eléréséhez. Ezek a területek a légi ipar, a kereskedelem, a vevőszolgálat, a mérnöktudományok, a pénzügy, az emberi erőforrás, az információs technológia, a jog, a törvénybetartatás, tengerészeti kommunikáció, média, orvostudomány, ápolástudomány, telekommunikáció és turizmus. Megállapíthatjuk, hogy egy-két kivételtől eltekintve, szinte mindegyik fentebb említett szakterület kapcsolódik valamilyen gazdaságtudományi, üzleti területhez, ezért a gazdasági szaknyelv és annak elsajátítása rendkívül fontos a társadalom, és nem utolsósorban a gazdaság számára. McDonough vizsgálatában egy másik fontos, kiemelendő pont, hogy az általa megvizsgált anyagokban mindenhol egyértelmű hangsúly van a szakszavak elsajátításán. Ne feledjük, hogy a szaknyelv Bourdieu és Passeron (2000) szavaival élve, senkinek sem az anyanyelve, a szakszavakat mindenkinek a szocializáció során magának kell elsajátítania. Az idegennyelv-tanulás, szaknyelvtanulás és az azzal összefüggő gazdasági jólét másik metaforája a „beruházás” fogalma, amit Peirce (1995) használt először, és fejlesztett tovább 2000-ben. Az ehhez hasonló elméletek a közhiedelemben is teret öltöttek. Egy 2009-es Bangladesben végzett kutatás szerint a bangladesiek 80%-a hisz abban, hogy az angol nyelv ismerete segíti őket a jövedelmük növelésében.

Kapur és Chakraborty (2008) empirikus kutatásai Nyugat Bengáliában, ahol az angol nyelvtanítás nem része a tantervnek, bebizonyították, hogy azok, akik valamilyen formában mégis tanultak angol nyelvet, sokkal magasabb fizetést tudhattak magukénak és a munkaerőpiacon jobban el tudtak helyezkedni, mint azok, akik nem tanultak angol nyelvet.

A gazdasági szaknyelvet olyan – a gazdasági élet különböző területein dolgozó – szakemberek használják, akik elsajátították az adott szakterülethez szükséges szaktudást, gondolkodásmódot, és megfelelően tudják használni mind az általános, mind a szaknyelvi kompetenciákat. A gazdasági szaknyelv elsődleges feladata a gazdaság kommunikációs folyamatainak a kiszolgálása a megfelelő szaknyelvi struktúrák, megfelelő elemek, és gazdasági szakkifejezések helyes és hatékony használatával. A gazdasági szaknyelvet mind írott, mind pedig beszélt nyelvi helyzetekben is használjuk, tehát a gazdasági, üzleti kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze.

Kurtán (2006) szerint a szaknyelvoktatás – ezen belül a gazdasági szaknyelv oktatása — specifikusan meghatározott nyelvtanítási/tanulási folyamat, amely arra irányul, hogy a nyelvtanulók a más és más jellegű és szintű szakmák, valamint a megtanult ismeretek nyelvbe ágyazott tevékenységeit, feladatait el tudják végezni, valamint sajátos nyelvkommunikációs igényeket elégítsenek ki.

Napjainkban több millió ember használja a gazdasági szaknyelvet különböző üzleti tevékenységek során. Az üzleti tevékenység, termékek és szolgáltatások adás-vételéről szól, amely során az emberek valamilyen csatornán keresztül kapcsolatba kerülnek egymással, azért, hogy elérjék céljaikat, tárgyaljanak, együtt működjenek, rábeszéljék egymást, megoldást találjanak konfliktusos helyzetek során a problémáikra. Következésképpen, szükség van gazdasági szaknyelvre, amely egy speciális kontextusba ágyazott nyelv, amelynek rendeltetése, hogy az emberek kommunikálni tudjanak másokkal a fent említett tevékenységek során. Elsősorban ez a speciális kommunikációs helyzet lehet az elsődleges célja azoknak, akik gazdasági nyelvet szeretnének tanulni. Gazdasági szaknyelvi ismeretekre számos embernek azért van szüksége, mert a mindennapi munkájához nélkülözhetetlen, másoknak befektetést jelent, mellyel jobb fizetéssel járó, magasabb státusz, jobb karrier betöltésére van lehetőség.

Európában a 90-es évektől figyelhetjük meg a globalizációs törekvések hatásait, melyek nagyobb munkamobilitáshoz és megnövekvő nemzetközi kapcsolatokhoz vezettek. Ez volt az az időszak, amikor világszerte elérhetőbbé váltak a fejlett kommunikációs technikai eszközök, az internet, a mobil telefonok, melyek jelentősen segítették és felgyorsították a kommunikációt. Mindezek a változások nagy hatást gyakoroltak a szaknyelvet tanulók igényeire. A sikeres gazdasági szaknyelvi kurzusok tervezéskor nagyon fontos, hogy ne feledkezzünk meg a hallgatóról. A tanuló központú megközelítést szem előtt tartva, a munkaerőpiac céljait szolgáló szituációs helyzeteken alapuló hatékony kommunikációra lesz szükségük, és ezt figyelembe kell venni a gazdasági kurzusok tervezésekor.

4.2.1. A gazdasági szaknyelv jellemzői

Hudson (1980) már negyven évvel ezelőtt arra a megállapításra jutott, hogy egy nyelvet nem vizsgálhatunk anélkül, hogy a gazdaságot és a társadalmat, ahol a nyelvet használják, ne vennénk górcső alá. Nagyon fontos tehát, hogy megfigyeljük a különböző kapcsolódási pontokat a gazdaság és nyelv, a gazdasági szervezetek és nyelvi szervezetek

között. Közismert a gazdasági szaknyelv interdiszciplináris tulajdonsága, a kapcsolat a nyelvtudomány és gazdálkodástudomány között.

A századunkban megfigyelhető gazdasági fejlődés és változások hatására a gazdasági szaknyelvkutatások száma hazai és nemzetközi viszonylatban is jelentősen megnövekedett, azonban ezeknek a gazdasági szaknyelvi kutatásoknak a jelentős része az európai kontinenst tekintve inkább mikroszintű, empirikus kutatásokon alapuló, kontextuális gazdasági diskurzus kutatások, az amerikai kutatásoktól eltérően, ahol leginkább makroszintű gazdasági szaknyelvi diskurzus kutatásokkal, makroelméletekkel találkozhatunk.

Ablonczyné (2006) megfogalmazása szerint a gazdasági szaknyelv folyamatos kutatása nagyon indokolt, ezért rendkívül fontos a kapott kutatási eredmények oktatásba történő beépítése, mivel a felsőoktatási intézményekből kikerülő fiatalokkal szembeni munkaerő-piaci elvárások folyamatos változásokon mennek át.

A gazdasági szaknyelvvvel kapcsolatos kutatásokkal kapcsolatban azt is megállapíthatjuk, hogy a nyelvészeti elemzések meglehetősen töredezettek, és leginkább a nyelvnek az írásos (üzleti levelezés, gazdasági folyóiratok cikkei) megjelenési formáira, szövegelemzéseire koncentrálnak, bár az utóbbi években megfigyelhetjük az üzleti találkozók, megbeszélések nyelvével kapcsolatos elemzések számának a növekedését.

Ablonczyné (2006) szerint a gazdasági/üzleti szaknyelv áll a legközelebb a köznyelvhez, ha összehasonlítjuk azt, más diszciplínák szaknyelveivel, ahol a szaknyelvekre jellemző tulajdonságok jól behatárolhatók, addig a gazdasági szaknyelv igen bonyolult és összetett fogalmat rejt magában. Ablonczyné (2006) úgy véli, hogy az eddigi szaknyelvkutatások alapján kijelenthetjük, hogy a szaknyelv (esetünkben a gazdasági szaknyelv) a köznyelvtől nemcsak szókincsében különbözik, hanem olyan sajátos jellemzői is vannak, mint a pontosság, a tárgyilagosság, az absztrakció, az információsűrűség, az érzelmi semlegesség, az imperszonális jelleg, a logikai koherencia és a konkrét terminushasználat. Ami a gazdasági szaknyelv kontextusát illeti, maga a gazdasági szaknyelv fogalom nagyon általános és nagyon széles spektrumot ölel fel.

Eddig még nem sikerült igazán pontos megfogalmazást találni arra, hogy mit is értünk gazdasági szaknyelv alatt, ugyanis sokan túl szűken, mások túl tágan értelmezik a fogalmat. Az idegen nyelvű elnevezések is különbözőek: le français des affaires, business English, lingua-commerciale, Wirtschaftsdeutsch, stb. A magyar nyelvben gyakran egymás szinonimájaként használják a gazdasági szaknyelvet, az üzleti szaknyelvet és a kereskedelmi szaknyelvet, annak ellenére, hogy az üzleti szaknyelv (az üzletvitel, és

annak bonyolításának szaknyelve) és a kereskedelmi szaknyelv (árucseré, szállítás szaknyelve) nem azonos fogalmat hordoz a gazdasági szaknyelvvel.

Ablonczyné (2006) szerint a gazdasági szaknyelvet, Hoffmann (1984) és Kurtán (2005) elemzéseit követve vertikálisan lehet tagolni és meg kell felelnie számos kritériumnak, amelyek kiterjednek az absztrakció fokára, a nyelvi formákra, a nyelvhasználati környezetre és a kommunikáció résztvevőire. Elgondolása szerint az absztrakciót egy ötfokozatú skálán lehet mérni, ahol a skála értékei a legnagyobbtól a nagyon alacsonyig terjednek.

A nyelvi forma a természetes nyelvtől a mesterséges nyelvi jelekig, a nyelvhasználati környezet pedig a laikus nyelvhasználattal kezdődik, és az elméleti közgazdaságtan nyelvhasználatával ér véget. Az absztrakció legalacsonyabb fokán az átlagpolgárok kommunikációs tevékenysége, a fogyasztási szféra szereplői, a legmagasabb fokon pedig a közgazdász professzorok kommunikációs tevékenysége helyezkedik el. Rébék-Nagy (2005) szerint a fogyasztási szféra szereplőinek a szintjét, mely nagyon alacsony absztrakciójú kommunikációval rendelkezik, a szaknyelv meghatározás szerint nem is lehetne szaknyelvhasználatnak tekinteni.

A gazdasági szaknyelvi kommunikációt tekintve Ablonczyné négy típust különít el:

1. azonos szakterületet képviselő szakemberek egymás közötti kommunikációja,
2. különböző szakterületet képviselő szakemberek kommunikációja,
3. azonos szakterületen belül, különböző pozícióval és/vagy különböző szakmai és háttérismerettel rendelkezők kommunikációja,
4. szakemberek és a laikusok közötti kommunikáció (Ablonczyné 2006).

A vállalati, üzleti találkozók, telefonhívások és megbeszélések kontextusát tekintve a gazdasági szaknyelv egyik legfontosabb jellemzője a céltudatosság. A nyelvet arra használjuk, hogy a kommunikáció során valamilyen célt érjünk el, és a nyelv sikeres használatával az üzleti tranzakció vagy esemény eléri célját és sikeresnek mondható. A gazdasági szaknyelvet beszélő, tanuló emberek azért használják a szaknyelvet, mert a munkájukban többet tudnak elérni, sikeresebben tudják a rájuk bízott feladatokat teljesíteni. Az üzleti életben versenynek vagyunk kitéve, verseny van a vállalatok között, azokon belül, és verseny van az alkalmazottak között is a jobb karrier elérésének érdekében. A szakmai nyelvhasználatban, diskurzusokban elkövetett hibák, félreértések nagy kockázatot jelentenek, befolyásolják az üzleti kapcsolatok kimenetelét, és

történetesen sokba kerülhet a vállalatnak, ha az üzleti tárgyalás során nem sikerül megállapodni, vagy esetleg rossz üzletet kötnek. Az üzleti kommunikáció esetében használt gazdasági nyelv tranzakcionális, azaz megegyezésen alapul: törekedj megszerezni azt, amit akarsz, és beszélj rá másokat arra, hogy értsen egyet az általad javasolt cselekvéssel, eljárással. E folyamat során használt gazdasági nyelv inkább objektív, mint szubjektív és személyes, de mindenképp célratörő.

A második fontos jellemzője a gazdasági szaknyelvnek a társadalmi környezetre jellemző aspektus, melynek kellőképpen fejlesztett és elsajátított interkulturális kompetenciákon kell alapulniuk. A nemzetközi üzleti élet aktorainak kapcsolatba kell lépniük egymással, gyakran úgy, hogy soha nem látták egymást, és legtöbbször nagyon kevés idő áll rendelkezésre az üzletkötésre, tárgyalásra. Szükséges ismerni az üzletkötés menetének egy nemzetközileg elfogadott, protokoll szerinti lebonyolítását, ahol különböző kultúrájú és anyanyelvű emberek vannak jelen, és elég gyorsan kell minden tárgyaló fél számára kényelmes, szoros kapcsolatot kialakítani. A társas üzleti érintkezések, kommunikációs aktusok (üdvözlés, bemutatkozás, stb.) nagymértékben rituális jellegűek és rutinszerűek. Általában szokásos elfogadni a feleknek egymás között egy bizonyos stílust, amely udvarias, de ugyanakkor közvetlen, lényegretörő, de nem bizalmaskodó.

A gazdasági életben elért sikerekhez jelentősen hozzájárul a szaknyelvet használók interkulturális kompetenciája, amely a szocializáció, társas érintkezések során alakul ki és fejlődik, illetve fejleszthető. Az interkulturális kompetencia Brtková (2013) csoportosítása alapján három dimenzióból áll: interkulturális tudatosság (kognitív dimenzió), interkulturális érzékenység (affektív dimenzió) és interkulturális adroitness (viselkedési dimenzió). A gazdasági szaknyelvet tanulóktól elvárás a helyes (szak)nyelv használata mellett a kultúrák és viselkedési helyzetek ismerete. Ide sorolhatók a tárgyalások céljának ismerete, a tárgyalási taktikák, az információk strukturálása és az udvariassági stratégiák használata az írásbeli és szóbeli kommunikációban. Nemcsak a verbális, hanem a nonverbális kommunikációs eszközöket is szükséges ismerni, mely kultúránként különbözik. Példaként említhetjük a csendet mint tárgyalási technikát, amely természetellenesnek tűnhet az európaiak számára, de nagyon természetes az ázsiai kultúrák számára (Dudley-Evans és St. John 1998).

A harmadik sajátossága a gazdasági szaknyelvnek az egyértelmű, világos, érthető stílus. A beszélő és a hallgató közötti információcserének a lehető legkisebb félreértéssel kell rendelkezni, és lehetőleg rövidnek és tömörnek kell lennie, ezért preferált a világos,

logikusan felépített tárgyalástechnika, ahol a logikai folyamatra utaló szavak megfelelő hangsúly alá kerülnek. Mindezek mellett a tömörségre való törekvés is jellemző vonása az üzleti tárgyalásoknak, főleg, ha a kommunikáció telefonon történik. A gazdasági szaknyelvben pontosan az idő és (írásban) a hely rövidsége miatt alakultak az üzleti életben nagyon gyakran használt, nemzetközileg elfogadott rövidítések (pl. CIF, FOB, DDP, CEO, stb.), melyeknek jelentése az üzleti diskurzusban részt vevők számára egyértelmű.

Ablonczyné (2003) szerint a gazdasági szaknyelv rendkívül bonyolult és összetett kategória, viszonyítva azt a műszaki, jogi, orvosi, természettudományi szaknyelvekkel, amelyek jellemzői jól leírhatók. Az egyre bővülő nemzetközi kapcsolatok során a gazdasági szaknyelv használata napjainkban egyre gyakoribb, mivel a leginkább nyitott nyelvi réteg és közelebb áll a köznyelvhez, mint a többi szaknyelv. Ennek oka valószínű a közelmúltban lezajlott gazdasági-társadalmi változásokban keresendő. Az Európai Unióhoz való csatlakozás, a pénzügyi, banki rendszerek piacgazdasághoz való igazítása, új gazdasági társaságok létrejötte, munkaerő, tőke, áruk és szolgáltatások szabad áramlása, stb., mind olyan tényezők, amelyek miatt a lakosság egyre érzékenyebben reagál a gazdasági változásokra. Bérces (2003) szerint minden politikai, társadalmi, gazdasági vagy kulturális változás nyelvünkben, nyelvhasználatunkban és gondolkodásunkban is hűen tükröződik, és pontosan ezt tapasztalhatjuk az utóbbi három évtizedben.

A gazdasági szaknyelv legfőbb jellemzői között említve a gazdasági szaknyelvben nagyon magas az idegen szavak (főleg angol) aránya, s ez teszi ezt a szaknyelvhasználatot nemzetközivé. További jellemzői még ennek a szaknyelvnek a monoreferencialitás és az egyszerű szintaxis (Ablonczyné 2003). A monoreferencialitás azt jelenti, hogy az egyes fogalmak, szakszavak csak egy jelentéssel rendelkeznek, nincs szinonimájuk és csak definícióval tudjuk őket magyarázni.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvtanítás vezérfonala a társadalom és a gazdaság által támasztott követelményeknek megfelelően használható nyelvtudás.

4.2.2. A gazdasági szaknyelv aktorai

A gazdasági szaknyelv aktorai a különböző gazdasági területeken dolgozó szakemberek, a szakmai tapasztalattal már rendelkező, illetve még nem rendelkező (általában közép- és felsőoktatási intézmények tanulói) nyelvtanulók, szaknyelvtanárok, fordítók, tolmácsok, és társadalomtudományi, gazdaságtudományi területeken kutatók.

A gazdasági szaknyelv elsajátítását célul kitűző tanulókat a gazdasági életben szerzett tapasztalat alapján általánosan elfogadott kategóriákba sorolhatjuk (Frendo 2005). Az első csoportba azokat a gazdasági szaknyelvet tanulókat sorolhatjuk, akiknek nincs, illetve nagyon kevés tapasztalatuk van az üzleti élettel kapcsolatban, s általában azért tanulják a nyelvet, mert a későbbiekben üzleti karriert szeretnének betölteni. Ebbe a csoportba sorolhatjuk a gazdasági szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatókat (kutatásunk alanyai), de ide tartoznak azok a középiskolás tanulók is, akik, már középiskolásokkor tanulnak gazdasági szaknyelvet (pl. Contact and Language Integrated Learning). Ezek a nyelvtanulók a gazdasági élettel kapcsolatos ismereteiket elsősorban tankönyvekből, kurzuskönyvekből szerzik, de az ilyen jellegű tudás még nem teljes, sokkal inkább elméleti, mint gyakorlati. Mivel ezek a nyelvtanulók még semmilyen üzleti tapasztalattal nem rendelkeznek, nincs tényleges elképzelésük arról, hogy milyen konkrét kommunikációs eszközökkel, helyzetekkel fognak találkozni, ezért nekik nagy szükségük van a gazdasági szaknyelvet oktató tanárra, aki ablakot nyit számukra az üzleti világ felé. A másik csoportba azok a gazdasági életben, munkájukban már jelentős tapasztalatot szerzett tanulók tartoznak, akiknek már konkrét, pontos elképzeléseik vannak azzal kapcsolatban, hogy miért van szükségük gazdasági szaknyelvi ismeretekre, tisztában vannak a nemzetközi kommunikációs szituációk során tapasztalt nyelvi folyékonysággal, nyelvhelyességgel kapcsolatos megértési hiányosságaikkal. A tapasztalattal nem rendelkező nyelvtanulókkal szemben nekik nincs szükségük arra, hogy a gazdasági szaknyelvtanár segítse őket az üzleti világ megértésében. Van egy harmadik csoportja is a gazdasági szaknyelvet tanulóknak: azok, akik az előbbieken említett két csoport között helyezkednek el. Ők már rendelkeznek némi üzleti tapasztalattal, és azért tanulnak üzleti szaknyelvet, mert állást szeretnének váltani és elmozdulni egy konkrét üzleti terület (pénzügy, marketing, emberi erőforrás, menedzsment, stb.) felé.

Az első csoportba tartozó (szakmai tapasztalattal nem rendelkező) gazdasági szaknyelvet tanulókat még az különböztetheti meg a második, szakmában jártas, már dolgozó nyelvtanulóktól, hogy ők általában valamilyen szakmai nyelvvizsgára készülnek,

és a kurzusleírásban a vizsgákon mért készségek (írás-készség, olvasásértés, beszéd-készség, hallás utáni szövegértés) fejlesztését igénylik. Meg kell azonban jegyezni, hogy sajnálatos módon kevés idő marad a napjainkban nagyon fontosnak tartott interkulturális és pragmatikai kompetenciák fejlesztésére.

A gazdasági szaknyelvtanulás során egy speciális nyelvi szókincset kell elsajátítani, hangsúly esik egy speciális kontextusba ágyazott kommunikációra, és ez jelentős mértékben megkülönbözteti azt más szaknyelvek elsajátításától. Az 1960-as, 70-es években a gazdasági szaknyelvet tanító tanárok a szakszókincsben látták a különbséget az általános és szaknyelv között, ezért nagy hangsúlyt fektettek a gazdasági, üzleti élethez kapcsolatos szavak és terminológia elsajátítására. A szaknyelvoktatás egy adott témával kapcsolatos írott szöveg vagy dialógus feldolgozásából, megtanulásából állt, és főleg szövegértési és szókincsfejlesztő feladatokon, valamint tetszés szerint kiválasztott struktúrák „drillezésén” alapult, és egyáltalán nem volt szempont, hogy az életben használható nyelvtudást sajátítsanak el a nyelvtanulók és fejlesszék a külföldi partnerekkel folytatott tárgyalásokhoz elengedhetetlen interkulturális és pragmatikai kompetenciákat. A 70-es évek közepén, valamint a 80-as években az általános nyelvtanítás trendjét követve, a gazdasági nyelvoktatás egyre inkább a funkcionális (javaslatok, kérés, beleegyezés, vélemény kifejtés, egyetértés, találkozó megbeszélése, bemutatkozás, üzleti ebédek, stb.) területek irányába mozdul el. Az 1980-as évek végétől a gazdasági szaknyelvoktatásban a tanult szaknyelv készség szintű fejlesztése kerül a fókuszba, ahol a szaknyelvet tanulók a szaknyelvi kurzusokon már találkoznak a prezentációkhoz, tárgyalásokhoz, hatékony üzleti találkozókhoz szükséges készségekkel. Annak a felismerése, hogy a gazdasági életben nagy szükség van az üzletembereknek kiváló üzleti kommunikációs készségre, jelentős fejlődésnek számított, és ez kétség kívül nagy hatással volt a tananyagfejlesztőkre.

A prezentációs, tárgyalási technikáknak a megismertetése, fejlesztése (a szaknyelvtanár tréner szerepe) az olyan szaknyelvet tanuló hallgatók esetében, akik még nem rendelkeznek munkahelyi tapasztalattal, nagyon hasznos lehet. Azok, akik már többéves szakmai tapasztalatot szereztek az üzleti világban, feltehetően már ismerik ezeket, s anyanyelvükön begyakorolták az ilyen jellegű technikákat, viszont azt szeretnék, ha idegen nyelven is gyakorolhatnák ezeket a gazdasági szaknyelvi órákon, tanfolyamokon.

Láthatjuk tehát, hogy nagy különbség van a gazdasági szaknyelvi kurzusok céljait, tartalmát és módszertanát tekintve a különböző gazdasági nyelvet tanuló, szakmai tapasztalattal rendelkező, illetve nem rendelkező csoportok között.

A szaknyelvoktatóktól eltérően a szaktárgyakat oktató tanárok általában több ismerettel, nagyobb tudással rendelkeznek az általuk tanított különböző tárgyakat tekintve, mint tanulóik. A gazdasági szaknyelv tanítása esetében ez a megállapítás szimbiotikus jelleget ölt, ugyanis a tanár ismeri a kommunikációt és a nyelvet, de gyakran a szaknyelvet tanulók jobban ismerik a szakmát és annak tartalmát. Ez valahol természetes is, de sokszor felmerül a kérdés, hogy mit kell a szaknyelvet oktató tanárnak jobban ismernie, a nyelvet vagy a szakmát. Erre a kérdésre a válasz az, hogy mindkettőt, de az oktatási intézményekben szaknyelvet tanító tanárok általában nyelvtanárok. Mindemellett számos olyan szaknyelvet oktató tanár tanít szaknyelvet, aki a bölcsész diplomája mellett, gazdaságtudományterületen is szerzett diplomát, vagy hosszabb ideig dolgozott gazdasági területen és utána döntött a szaknyelvoktatás mellett. Mindenesetre azt kiköthetjük, hogy a gazdasági szaknyelvet oktató tanárnak nem az a feladata, hogy a szakmaspecifikus tartalmakat megtanítsa, mert ezt a feladatot elvégzik a szaktanszékeken tanító oktatók, hanem a szaknyelvet tanuló hallgató felkészítése a munkaerőpiac igényeire a megfelelő szintű kompetenciák fejlesztésével. A szaknyelvet oktató tanároknak nap mint nap kell döntéseket hozni a szaknyelvhasználatot és szaknyelvtanulást tekintve. Szükségük van hitelességre, professzionalizmusra és az üzleti világgal kapcsolatban kialakított tudatosságra. A gazdasági szaknyelvet oktató tanárok gyakorlatilag három szerepet töltenek be: a tréner, a coach-ot és a tanácsadót.

A gazdasági szaknyelvtanár a szaknyelvtanulók üzleti világban szükséges kompetenciáinak fejlesztésében érdekelt, és ebből kifolyólag tréner szerepet tölt be. Azonban a gazdasági élet tréneri és a tréner szerepet betöltő szaknyelvtanárok között alapvető különbség van: a (szak)nyelvtanár általában úgy tekintenek, mint akinek a feladata a szaknyelvtanítás és a nyelvtanulók felkészítése a munkaerőpiacra. A tréner azonban egy olyan személy, akitől azt várják el, hogy változást idézzon elő valakinek a jellemében, viselkedésében, képességében azért, hogy el tudja látni munkáját, következőképpen, a tréning az munka, illetve feladatorientált, a tanítás pedig személyorientált. Napjainkban a gazdasági szaknyelvtanárok mind a két szerepet betöltik, tanárként segítik a nyelvtanulókat a különböző (sokszor nem meghatározható) szakmaspecifikus célok eléréséhez szükséges gazdasági szaknyelv elsajátításában,

trénerként pedig megtanítják a nyelvtanulóknak a konkrét szakmai szituációkba ágyazott helyes nyelvi, interkulturális és pragmatikai szabályokat.

A gazdasági szaknyelvtanár coach szerepe abban nyilvánul meg, hogy segíti a nyelvtanulókat a tanulási lehetőségek terén, valamint hogy jobban megértsék az erősségeiket és gyengeségeiket, és ennek megfelelően tudjanak tervezni a munkahelyi környezetben. Mindez szorosan kapcsolódik a nyelvtanulói autonómiához, ahol a nyelvtanulók teljes felelősséggel tartoznak a tanulási folyamatért. A nyelvtanár coach szerepe tehát abban is különbözik a hagyományos értelemben vett tanári szereptől, hogy ahelyett, hogy dönt és megmondja a nyelvtanulóknak, hogy mit kellene csinálniuk, a coach azt közli csupán, hogy hol tart most a nyelvtanuló a nyelvelsajátítás folyamatában, segíti őt a kitűzött nyelvtanulási célok elérésében. Az órák tervezésénél a gazdasági szaknyelvi órák coaching jellegének szem előtt tartása, az aktív tanulás, nagyon fontos és mindenképpen tanulóközpontú kell, hogy legyen. A gazdasági szaknyelvtanárnak mint coach-nak rendelkeznie kell azzal a képességgel, hogy a tanulókat tudja motiválni, mutasson empátiát, bizalmat, legyen rugalmas, azaz tudjon alkalmazkodni a nyelvtanulók igényeihez, és folyamatosan nyújtson visszajelzést a nyelvtanulóknak a szaknyelvtanítási tanulási folyamat során. A cél mindenképpen a nyelvtanulói potenciál maximalizálása.

A gazdasági szaknyelvet tanító tanárok harmadik szerepe a tanácsadói szerep. A gazdasági társaságok tanácsadóhoz (szakértő), általában akkor fordulnak, ha a tanácsadó olyan készségekkel és know-how-val rendelkezik, amellyel a vállalatnál dolgozók nem rendelkeznek. A gazdasági szaknyelvtanárok tanácsadói szerepköre széleskörű, tudniuk kell felmérni és elemezni a kommunikációt, a kommunikációs igényeket. Tudniuk kell tanácsot adni a tanulóknak a szaknyelvi vizsgákkal, vizsgahelyekkel, KER szintekkel, iskolán kívül szervezett szaknyelvi tanfolyamokkal kapcsolatban. A gazdasági szaknyelvtanároknak tanácsadói szerepben segíteni kell a fiatalabb, vagy gazdasági szaknyelvet tanítani most kezdő, tapasztalattal nem rendelkező kollegáikat, akiket tanácsokkal kell ellátni a szaknyelvoktatással kapcsolatban, és erősíteni kell bennük azt a felfogást, hogy a szaknyelvoktatás, a szaknyelvoktatás módszertana számos szempontból különbözik attól a módszertantól, amit az általános nyelvtanítás során használtak vagy az egyetemeken tanultak. A tanácsadói szerep feltételezi az innovatív, tanulóközpontú kommunikatív módszerek támogatását és terjesztését is.

A szaknyelvtanári szerepek sokféleségéből látható, hogy a szaknyelvoktatási feladatok ellátása a tanári kompetenciákon kívül olyan specifikus kompetenciákat igényel, amelyek ritkán találhatók meg egyszerre egy tanár személyében. A

szaknyelvtanároknak a szaknyelvtoktatásban eltöltött évek során folyamatosan képezniük kell magukat, ugyanis a minőségi, sikeres szaknyelvoktatás színvonala egyre magasabbra kerül. Azzal egyetértünk, hogy nem a szaktárgyakat kell idegen nyelven tanítani, de azért szükség van a gazdasági szaknyelvoktatásban némi területspecifikus ismeretek átadására. A szaknyelvoktatóktól is elvárt, hogy értsék a szakkifejezések jelentését, ismerniük és érteniük kell az alapvető tényeket, mechanizmusokat és folyamatokat, amelyeket a szaknyelvet tanulókkal megvitatnak. A gazdasági szaknyelvi kurzusok hatékonyságának növelése érdekében az alábbi gazdasági szaknyelvtanárookra vonatkozó elvárásokat, egyben kihívásokat kilenc pontban fogalmazhatjuk meg:

- tudni kell felismerni és reagálni a gazdasági szaknyelvtanulók igényeire;
- tudni kell alkalmazni a gazdasági szaknyelvtanár tanári, tréner és coach szerepeit;
- képesnek kell lenni elsajátíttatni nem nyelvi készségeket is;
- tudni kell azt, hogy mit kell priorizálni a konkrét gazdasági szaknyelvi kurzusok során;
- tudni kell értékelni és beépíteni autentikus anyagokat a szaknyelvi kurzusokba;
- tudni kell felhasználni az online anyagokat és a közösségi média hálózatait;
- tudni kell alkalmazni új és korszerű szaknyelvoktatási technikákat, módszereket;
- tudni kell felkészíteni a hallgatókat a különböző gazdasági szaknyelvi vizsgákra;
- tudni kell felkészíteni a hallgatókat a munkaerőpiaci elvárásokra;

A szaknyelvoktatásban érezhető intenzív fejlődéssel lépést tartva, azt feltételezhetjük, hogy a növekedési potenciál óriási. Csak azok a gazdasági szaknyelvet oktató tanárok, akik lépést tartanak az idővel, követik a fejlődést és nyitottak a lehetséges kihívások irányába, lesznek képesek sikereket elérni és hozzájárulni a gazdasági szaknyelvoktatás minőségének fejlesztéséhez.

A hatékony szaknyelvoktatási-tanulási környezetben a tanár, a tanuló mellett jelentős szerepe van a szaknyelvrákon használt szinteknek megfelelő tananyagnak, feladatoknak, a szaknyelvi órákon végzett tevékenységeknek, és azok gyakoriságának, valamint a különböző információs kommunikatív technikai (IKT) eszközöknek. Disszertációnk empirikus fejezetében részletesen kitérünk ezeknek a vizsgálatára.

5. (Szak)nyelvtanulási motiváció

5.1. A nyelvtanulási motiváció

Elmondhatjuk, hogy a motiváció fogalmának összetettsége arra törekszik, hogy megmagyarázza az egyének cselekedeteit és viselkedését (Dörnyei 2000; 2001), amelyet egyetlen megközelítéssel nem lehet értelmezni.

Közismert, hogy a globalizáció korszakában az idegen nyelvek elsajátításának egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. Az utóbbi száz évben a kutatók számos vizsgálatot végeztek az idegennyelv-tanulás folyamatát befolyásoló okok és tényezők kérdésével kapcsolatban. Ezekből a tanulmányokból kiderült, hogy a nyelvtanuló motivációja valójában az élet, a társadalmi-kulturális háttér, a kognitív fejlődés, a hozzáállás és az alkalmasság mellett az egyik legfontosabb tényező.

A legtöbb kutató megalapozott meggyőződése, hogy a tanulók nyelvtanulásában, a tanulás sikerességében a motiváció nagy szerepet játszik. A motiváció fogalmának értelmezése, amint azt az előzőekben már bemutattuk, bonyolultnak bizonyul, hiszen a különböző szempontok ésszerű megértéséhez jó pár tudományterület szükséges. Az általános és kognitív pszichológia, a nevelés- és társadalomtudomány, szociolingvisztikai elméletek valamilyen módon hozzájárulnak a nyelvtanulási motiváció formális iskolai környezetben való megértéséhez. A diákok nyelvtanulási motivációjának kutatása az utóbbi időben megnövekedett (Dörnyei 2001; Dörnyei és Csizér 2005; Dörnyei és Schmidt 2001), és úgy tűnik, igen termékeny terület marad (Spolsky 2000).

A probléma, amint azt Dörnyei (1996) állítja, nem az elméletek hiánya a motiváció magyarázatára, hanem az elméletek és modellek bősége. Azonban a nyelvtanulási motiváció kutatásának hosszú a története, és a sok kutatás és teorizáció nem zárta ki az azt körülvevő zűrzavart, így a témáról való tudásunk egyenetlen és következetlen (Dörnyei 2003).

A motiváció a nyelvtanulásban elfoglalt megkérdőjelezhetetlen helyének ellenére, valójában nincs egyetértés a motiváció pontos meghatározását tekintve (Oxford és Shearin 1994). Dörnyei (1998) szerint a motiváció egy olyan fogalom, amelyet gyakran használnak mind oktatási, mind kutatási kontextusban, és meglehetősen meglepő, hogy a szakirodalomban mennyire kicsi az egyetértés a fogalom pontos jelentésének a meghatározásában. Renchler (1992), Belmechri és Hummel (1998) is úgy látják, hogy

nincs konszenzus a motiváció komponenseiben, és e komponensek különböző szerepeit – egyéni különbségek, szituációs különbségek, társadalmi és kulturális tényezők és megismerés – tekintve.

Érdemes még megemlítenünk Ellis és Ellis (1994) nyelvtanulási motivációval kapcsolatos gondolatát, aki azt egy olyan kísérletként értelmezte, amelyet a tanulók egy idegen nyelv tanulása céljából végeznek, mivel szükségesnek érzik annak elsajátítását, vagy meg akarják azt tanulni. Csizér és Mtsai (2010) szerint a motiváció a nyelvtanulás során egy dinamikus, állandóan változó jelenség, amely jelentős hatással van arra, hogy a nyelvtanulók mennyi energiát hajlandók befektetni a nyelvtanulásba és ezt milyen kitartóan teszik.

Az idegen nyelvek tanulási motivációját Gardner és Lambert (1972) nyomán általában négy típusra bonthatjuk: 1. belső, 2. külső, 3. instrumentális és 4. integratív motivációra. Tekintsük át röviden, mit is értünk ezen fogalmak alatt.

A belső motiváció olyan motivációra utal, amely az egyén belső énjéből ered, nem pedig külső tényezőkből, külső jutalmakból, mint például pénz vagy osztályzat. A motiváció abból az örömeztetből származik, amelyet maga a feladat vagy a feladat teljesítésének elégedettsége nyújt a tanulók számára. A belülről motivált személy például azért dolgozik egy matematikai egyenlet kiszámításán, mert élvezetet nyújt számára. A belülről motivált hallgató, nyelvtanuló már készen áll a nyelv tanulására; nem szükséges, hogy nyelvtanára elmondja neki, hogy például az angol nyelv fontos vagy egyetemes nyelv, stb.

A külső motiváció arra utal, hogy ismert külső jutalmak megszerzése céljából tevékenységeket végzünk, mely jutalom lehet kézzelfogható (pl. pénz) vagy pszichológiai (pl. hírnév, osztályzat, credit, dicséret) jellegű. Ez a típusa a motivációnak az egyénhez képest kívülről származik, szemben a belső motivációval, amely az egyén belső énjéből fakad. A hallgató, a nyelvtanuló külsőleg motivált, ha a nyelvtanulás terén erőfeszítést tud hozni, de csak a vizsga kedvéért vagy a szüleinek vagy tanárának biztatására. A valóságban belsőleg ő nem motivált nyelvtanuló, hanem külső tényezők késztetik a nyelvtanuláshoz szükséges erőfeszítések meghozatalára.

Az instrumentális motivációt általában az idegennyelv-tanulásából származó gyakorlati előnyök megszerzésére való törekvés jelzi. Valójában ez lenne az egyik célja az idegen nyelv tanulásának és ebben az esetben a nyelvtanulónak nem érdeke, hogy társas kommunikációs helyzetekben vegyen részt az új célnyelvi közösség tagjaival. Az instrumentális motiváció az idegen nyelvben való jártasság észlelt pragmatikai előnyeire

is vonatkozik, és tükrözi azt a felismerést, hogy sok nyelvtanuló számára az idegen nyelvben való jártasság hasznossága biztosítja a nyelvtanulás legnagyobb hajtóerejét. Mindez olyan, az idegen nyelv elsajátításával járó utilitárius célokat feltételez, mint a magasabb beosztás vagy magasabb fizetés. A gazdasági szaknyelvet tanulók nem feltétlenül belsőleg vagy külsőleg motiváltak a szaknyelvi kurzusok felvételekor, de azon cél érdekében, hogy végzés után állást kapjanak egy jól fizető külföldi vállalatnál, sokkal nagyobb erőfeszítésre képesek. Úgy tekintik ezt, hogy az idegennyelv-tudás a kulcsa és eszköze a cél elérésének. A legtöbb gazdasági szaknyelvet tanulót ez a motiváció vezérli, mert a nyelvtanulás iránti igény az után született, hogy rájöttek arra, hogy az idegennyelv-elsajátítása kulcsot jelenthet a jutalmakhoz és az előléptetéshez. Ezt meg lehet erősíteni, azzal az esettel is, amikor egy nyelvtanfolyamon részt vevő felnőtt nyelvtanulót arról kérdezzük, hogy szereti-e a tanult nyelvet, és közli velünk, hogy alapjában véve nem szereti, de a munkahelyi környezetben használnia kell, illetve nélkülözhetetlen ahhoz, hogy külföldön munkát szerezzen vagy kívándoroljon.

Az integratív motivációt tekintve, az „integratív” jelző az adott nyelvet beszélő közösséghez való tartozást és annak szeretetét jelenti. Az a nyelvtanuló például, aki az amerikai társadalomban akar élni, és nagyra becsüli az amerikai társadalom értékeit, integratív motivációval rendelkezik. Ez különböző attitűdök kialakulását is jelenti a nyelvekkel kapcsolatban.

A szaknyelvtanulási és általában a nyelvtanulási folyamatban nagy szerepe van az úgynevezett affektív tényezőknek, melyek olyan érzelmi állapotra vagy hangulatra utalnak, amelyet a tanulók rendszeresen tapasztalnak az idegennyelv-tanulás során, és ezek fokozhatják vagy akadályozhatják a nyelvtanulást. Bizonyos tanulói különbségekkel foglalkozó kutatásokban Oxford és Ehrman (1993) is vizsgálja a szorongás szintjét, az önbecsülést, a motivációt, a kétértelműség toleranciáját és a kockázatvállalás bátorságát, melyek az idegen nyelv sikeres elsajátításának legfontosabb tényezői. A fent említett affektív tényezők mindegyike jelentősen befolyásolhatja az idegen nyelv tanulását.

A gazdasági szaknyelvet tanító tanárok a hallgatói motiváció különböző szintjeivel találkoznak, amelynek kezelése néha kihívást jelenthet mind a tanuló, mind az oktató számára. Sok kutató, mint például Liuoliene és Metiūniene (2011), Dörnyei (1998) és Gardner (2001) egyetértenek abban, hogy a motiváció kulcsszerepet játszik a nyelvtanulás folyamatában, pontosabban a nyelvi elsajátításban és a teljesítményben. Gardner a motivációt vagy instrumentálisnak vagy integratívnak tudja elképzelni (bár ezek egymás mellett, egyszerre is jelen lehetnek). Azok a hallgatók, akik instrumentális

motivációval rendelkeznek, gyakran az üzleti nyelvet azért veszik fel, mert Magyarországon multinacionális cégnél szeretnének elhelyezkedni, vagy szeretnének külföldön munkát vállalni, azaz szeretnének idegen nyelvű üzleti környezetben dolgozni (ld. kvantitatív kutatásunk). Az integratív motivációval rendelkező tanulók az idegen nyelvet azért szeretnék elsajátítani, hogy kommunikálni tudjanak a célkultúra tagjaival, jobban megismerjék őket, és a közösség elfogadottabb tagjává váljanak (Gardner és MacIntyre 1991). A motiváció egy másik vizsgálati szempontja lehet az, hogy honnan származtatható, honnan ered a motiváció. Ha egy tanuló nyelvtanulásának motivációja belülről származik, pusztán az érdeklődés vagy a személyes elégedettség érzése miatt, akkor erről azt mondhatjuk, hogy belső. Azonban, ha az ember motívumai természetszerűbbek, mint például a kurzuskövetelmények teljesítése, vagy egy nyugati cégnél történő munkavállalás, akkor a motiváció külső.

Következésképpen a belső-külső motiváció közötti különbség hasonlít, de nem azonos az integratív-instrumentális motiváció közötti különbséggel. A belsőleg motivált tanulót nem befolyásolja külső jutalom vagy büntetés az erőfeszítés meghozatalára; a belső motivációval rendelkező személyek maguk döntenek úgy, hogy a feladatokat a jól elvégzett munkából fakadó öröm vagy annak értelme miatt végzik el. A belülről motivált tanulóktól eltérően, a külsőleg motivált személy annak ellenére is elsajátíthatja az idegen nyelvet, hogy nem érdeklődik iránta, és kizárólag azért tanulja, hogy megszerezze a várható jutalmat vagy elkerülje a büntetést. A külső motiváció a nyelvtanulót arra ösztönzi, hogy egy idegen nyelvet a kézzelfogható jutalmakért vagy valamilyen nyomásból fakadóan tanuljon, nem pedig a nyelvtanulás okozta örömeiért.

Az instrumentális motiváció során az egyén elsődleges célja a nyelvtudásának fejlesztése, társadalmi szempontok figyelembe vétele nélkül, míg az integratív motiváció az egyén hajlandóságára és érdeklődésére utal, és hozzájárul az idegen nyelv elsajátításához, a célnyelvi csoport tagjaival való társadalmi kölcsönhatások révén (Gardner és Lambert 1959; 1972; Gardner és mtsai 1979; Gardner 1983; 1988).

Az idegen nyelvet tanuló személy instrumentálisan motivált tanulónak minősül, ha a célnyelvet azért tanulja, hogy a nyelvvizsgát letegye vagy egy jobb állást megpályázzon. Ezzel szemben az ember integráltan motivált idegennyelv-tanulónak minősül, ha együttérző hozzáállást tanúsít a célnyelv kultúrájához és beszélőihez, ugyanis az integratív nyelvtanuló valószínűleg nagy értéket tulajdonít annak, hogy idegen nyelven beszél és tapasztalata van a különböző kultúrák megbecsülésében.

Évek óta vita tárgya, hogy az instrumentális motiváció vagy az integratív motiváció játszik-e fontosabb szerepet az idegennyelv-tanulás folyamatában. Gass és Selinker (2001) már régóta említik, hogy az integratív motiváció az instrumentális motiváció felett áll az idegennyelv-tanulás sikerességének előrejelzésében, ugyanis ha a diákok tisztelik a célkultúrát, lehet, hogy olvasnak azzal kapcsolatban könyveket, cikkeket, így gyakorolják magát a nyelvet, és ezzel javítani tudják a különböző nyelvi készségeket.

Norris és Holt (2001) szerint, bár az integratív és az instrumentális motivációk a siker lényeges elemeit jelentik, közülük az integratív motiváció az, amely az idegen nyelv tanulása tartósan sikeresnek bizonyult. Ezen túlmenően a Gardner és Lambert korai kutatásai az integratív motivációt a formális tanulási környezetben nagyobb jelentőségűnek tekintették, mint az instrumentális motivációt. Gardner azt feltételezte, hogy mivel az integráltan motivált tanuló inkább pozitív hozzáállást tanúsít a célnyelv iránt, ez a tanuló nagy valószínűséggel több erőfeszítést is fordít a nyelv tanulására.

Dörnyei és Csizér (2005) rámutatott arra, hogy az instrumentális motiváció önmagában nem elegendő a magasabb nyelvi szintre jutáshoz. Ebben az esetben az integratív motiváció tűnik fontosabbnak. Vannak azonban olyan kutatók, akik elutasították ezt az elméletet. Liuoliené és Metiüniené (2011) kijelentették, hogy Crookes és Schmidt voltak az elsők, akik megkérdőjelezték a Gardner féle motivációs megközelítést, mely szerint az empirikus bizonyítékok nem eléggé támasztják alá azt az elképzelést, hogy az integratív motiváció az ok, és az idegen nyelv tanulása során nyújtott teljesítmény pedig az okozat.

Következésképpen akár belső, akár külső, instrumentális vagy integratív a motiváció, a legtöbb nyelvtanár és kutató úgy véli, hogy az kulcsszerepet játszik az idegen nyelv elsajátításában. A motiváció általában arra ösztönzi a tanulót, hogy nagyobb erőfeszítéseket tegyen a célnyelv elsajátítására, ami viszont sikeres nyelvelsajátítást is eredményez (Oxford és Ehrman 1993; Dörnyei 1994).

5.2. (Szak)nyelvtanulási motivációs modellek

Kétségtelen, hogy az egyetemi hallgatók különböző embercsoportokból, társadalmi csoportokból tevődnek össze, és így különbségek vannak a nemeket, a felvett kurzusokat és a tanult tantárgyakat tekintve. Ezek a kapcsolódási pontok minden bizonnyal befolyásolják a diákok percepcióját az idegen nyelv tanulása során, mivel minden diák

különböző módon gondolkodik. Például az angol irodalom szakos hallgatók egyáltalán nem hasonlítanak a gazdasági szaknyelvet tanulókhoz, legalábbis az angol nyelvtanulás motivációjában (Redfield et al. 2009).

A szociálpszichológusok voltak az elsők, akik komoly kutatásokat végeztek a nyelvtanulási motivációval kapcsolatban, mivel ismerték az idegennyelv-tanulás társadalmi és kulturális hatásait (Dörnyei 2003). Ez az érdeklődés számos olyan modell megjelenéséhez vezetett, amely a nyelvtanulás affektív aspektusát emelte ki, köztük Krashen (1981) monitor és Schumann (1986) akkulturációs modelljét. Azonban a nyelvtanulási motiváció legbefolyásosabb modellje a hatvanas évek elején a két szociálpszichológiai teoretikus, Robert Gardner és Wallace Lambert által kifejlesztett szociokulturális modell. Gardner a motivációt „a nyelvtanulás céljának elérésére irányuló törekvés, valamint a nyelvtanulás iránti kedvező attitűdök” kombinációjaként határozta meg (Gardner 1985).

Gardner idegennyelv-elsajátítási modelljében a tanulási folyamat négy különböző aspektusát különböztetjük meg, melyek jelentős mértékben meghatározzák a nyelvtanulás során előforduló egyéni különbségeket:

- tanulási folyamatot megelőzően kialakult tényezők: a nem, az életkor, korábbi tanulási tapasztalatok;
- egyénekre jellemző különbségi változók: intelligencia, nyelvérzék, tanulási stratégia, attitűdök, motiváció, szorongás;
- formális vagy informális idegennyelv-tanítási kontextus;
- nyelvi és nem nyelvi eredmények.

Az idegen nyelvet tanulók motivációjának mérésére, mely Gardner (1985) további érdeme, kifejlesztette az attitűd/motivációs tesztet, amely egy többkomponensű motivációs teszt. Mintegy 130 tesztkérdésből állt, olyan változókkal tűzdelve, mint például a francia kanadaiakkal, az európai francia emberekkel és a francia nyelvtanulással kapcsolatos attitűd, stb., és e teszt eredményeit kiértékelve kiderült, hogy az integratív motiváció sokkal fontosabb, mint az instrumentális motiváció az idegennyelv-elsajátításának folyamatában. Az integrativitást három skálán mérik: a célnyelvi csoporthoz való hozzáállás, az idegen nyelvek iránti érdeklődés és az integratív orientáció. A motivációt szintén három skálán határozták meg: a motivációs intenzitás (a nyelvtanulásba fektetett erőfeszítés nagysága), a célnyelv tanulására vonatkozó attitűdök

és a célnyelv tanulási vágya. A tanulási helyzethez fűződő attitűdöket két skálán tüntették fel: a tanár iránti attitűdök és a kurzushoz való hozzáállás.

Liuolienė és Metiūnienė (2011) szerint a Gardneri idegennyelv-tanulási motivációjának definíciója alatt azt értjük, hogy az egyén milyen mértékben munkálkodik vagy törekszik arra, hogy megtanulja a nyelvet, s jelen van egy vágy annak elsajátítására, és elégedettségérzetet nyújt a nyelvtanulási tevékenység során (Gardner 1985). Később Gardner olyan társadalmi-oktatási modellt javasolt, amely megpróbálta összekapcsolni az idegennyelv-tanulás négy aspektusát: a társadalmi és kulturális környezetet, az egyéni tanulói különbségeket, azt a környezetet, amelyben a tanulás történik, és a nyelvi eredményeket (Gardner és Glikman 1982).

Későbbiekben a Gardner és Matis (1979) féle idegen nyelv elsajátításának társadalmi-oktatási modellje négy egyedi változóra helyezte a hangsúlyt: az intelligenciára, a nyelvérzékre, a motivációra és a szorongásra.

Mindezeket túl ez a modell a tanulási élmény nyelvi és nem-nyelvi eredményeit is azonosította (Norris és Holt 2001); ahol a nyelvi eredmény a valódi nyelvi megértésre és a nyelvi jártasságra utal, a nem nyelvi eredmény pedig az egyén gondolatait öleli fel a célnyelvre vonatkozó képzelet és kulturális értékek viszonylatában.

A szociokulturális modellt számos kutató, többek között Dörnyei (1990; 1994), Oxford és Shearin (1994), Belmechri és Hummel (1998) is kritizálta, annak ellenére, hogy elismerték a modell motiváció kutatásában elért áttörését. A legtöbb kritikát az integratív motiváció fogalma és annak meghatározása kapott, ugyanis az integratív motiváció fogalmára nem találunk párhuzamot a mainstream motivációs pszichológiában (Dörnyei 2003). A kifejezést a különböző kutatók eltérő és néha ellentmondásos módon értelmezték.

Az integratív motivációt úgy definiálták, hogy ide sorolható minden olyan tényező, amire az ember csak gondolhat a célközönség nyelvének tanulmányozásával kapcsolatban (Clément és Kruidenier 1983). Megemlíthetjük például azt, hogy az utazással kapcsolatos orientációt néhányan instrumentálisnak vélték, míg mások integráltnak. Egy másik példában, az olyan nyelvtanulás célját szolgáló okok, mint például az angolul beszélő barátok szerzése vagy a célnyelv művészetéről, irodalmáról és kultúrájáról többet megtudni, a válaszadó szándékától és megértésétől függően lehet instrumentális, de integratív is. Ugyanez a helyzet, például az olyanokkal, mint az angol zenehallgatás szeretete. Ezek az integratív jellemzők meghatározására vonatkozó

megközelítések nehézkes kommunikációhoz és különböző, néha ellentmondásos kutatási eredményekhez vezettek.

Az integratív motiváció komoly veszélyt is jelenthet az egyének identitására, mivel ez azt jelenti, hogy a sikeres tanulók azok, akik új identitást akarnak elfogadni és saját magukról lemondanak. Tollefson (1995) szerint azok a tanulók, akik asszimilálódni akarnak – akik a célnyelvi közösséget értékelik és tagjaival azonosulnak –, általában sikeresebbek, mint azok a tanulók, akik az eredeti kulturális identitásuk megőrzését tartják szem előtt.

Egy másik logikus ok a modellt ért támadásokkal kapcsolatban az, hogy a modell korai változatait olyan főiskolai környezetben fejlesztették ki és kísérleteztek vele, ahol a tanárok hatása a tanulókra kevésbé volt érezhető. A modellt gyakran szociopszichológiai modellnek is nevezik. A szociokulturális modell valójában inkább a szociológiához kapcsolódik, mint az oktatáshoz, s nem elég figyelmet szentel a tanulási kontextusnak. Mint már említettük, a szociokulturális modell csak az integratív és instrumentális motívumok közötti határvonalra korlátozódik.

A 1970-es években kognitív forradalom ment végbe a pszichológiai kutatásokban, és ebben az időszakban fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvtanulási motiváció kutatói inkább a szociokulturális modell bővítését és helyesbítését szorgalmazták, annak megalázása vagy megszüntetése helyett (Dörnyei 1990; 1996; Oxford és Shearin 1994). Az alábbiakban ismertetünk egy fontos, nyelvtanuláshoz szorosan kapcsolódó elméletet: az énelmélet motivációs modelljét.

5.3. Az énelmélet motivációs modellje

Az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos motivációs elméletek újraértelmezése a hagyományos idegennyelv-motiváció modellel való elégedetlenség miatt következett be, amely túlzottan az integrativitás fogalmára összpontosított. A kutatók azt akarták elérni, hogy az elmélet alkalmazható legyen különböző helyzetekre, különösen azokra, ahol az integráció nem volt lehetséges, vagy az idegen nyelvi közösséggel való azonosulás nem várható (Dörnyei és Mtsai 2006).

Az elmúlt években az angol nyelv számos változáson ment keresztül és egy másfajta nyelv lett, melyet többnyire Global English néven emlegetünk. Ez az „új” nyelv már nem kapcsolódik egy adott közösséghez vagy környezethez, és ez a kétértelműség adott hangsúlyt az „integratív” kifejezés új perspektívájának (Dörnyei 2009; Islam és

mtsai 2013). A motiváció egyik különbsége most az, hogy a tanulók nemcsak az anyanyelvi, hanem az angolszász országokon kívüli nagyobb közösséggel is kommunikálni akarnak. Dailey (2009) szerint a globális nyelvek változása miatt nem létezik olyan modellközösség, amellyel azonosulni tudunk, és mindez az integratív motiváció szélesebb körű osztályozásához vezet.

Higgins (1987; 1998) kutatásai alapján Dörnyei és Csizér (2005) könyvében az idegennyelvtanulási motiváció új elméleti megközelítésmódjára tett javaslatot. Ez az új megközelítés gyakorlatilag az eddigi motivációs kutatásokat és azok eredményeit próbálja összekapcsolni a pszichológia énkutatásaival. Dörnyei az új elméletet „Második nyelvi motivációs én-rendszer”-nek nevezte el, amelynek alapja az a felvetés, hogy az integratív motiváció az „ideális nyelvi én”-nel azonos fogalom. E fogalomhoz azok az elképzelések és vágyak köthetők, amelyeket az idegennyelv-tanuló mindenképp el szeretne érni. Következésképpen az idegen nyelvet tanuló akkor fogja magát sikeresnek gondolni, ha az ideális énjében a célként szerepel az, hogy jól beszél nyelveket, tehát egy idegen nyelven megfelelően kommunikálni tudó személynek képzelel el magát. Következésképpen, ez a nyelvtanuló Gardner (1985) terminológiája alapján integratív beállítódásúnak nevezhető.

Mindezeken túl Dörnyei szerint az egyénnek az „ideális nyelvi énképén” kívül van egy ún. „szükséges énképe” is. Ebbe az „énképbe” azok a belsővé még nem vált motívumok tartoznak, amelyekről a nyelvtanuló azt hiszi, hogy ezeket el fogja majd érni, de erről nincs egészen megbizonyosodva. Az ilyen jellegű motívumok legtöbbször instrumentális jellegűek.

Míg az ideális én azokra a tulajdonságokra utal, amelyekkel az egyén szeretne rendelkezni, a szükséges én arra az attribútumokra utal, amelyekről a nyelvtanuló úgy gondolja, hogy azokkal rendelkeznie kellene a kötelességei, felelősségei általános értelmében, és ami eltérhet a vágyától és törekvéseitől (Dörnyei 2009). Az ideális én az, amilyen a tanuló a jövőben szeretne lenni. Például, ha az ember szeretne folyékonyan beszélni idegen nyelven, s kapcsolatot tart fent a külföldi barátaival, akkor az a kép, amelyet ez a személy önmagának, mint folyékony beszélőnek teremt, erőteljes motivációs tényező lehet, mivel ez csökkenti a különbségeket a tényleges én és az ideális én között (Papi 2010).

Ez a dimenzió korrelál a hagyományos integratív és instrumentális motívumokkal, mivel az ideális én közvetlen előzménye az idegen nyelvet beszélőkhöz, és annak közösséghez való viszonyulása. Az ideális idegen nyelvi én *„élénk és valódi kép: az*

ember láthatja, hallhatja és érezheti az ideális önmagát” (Dörnyei és mtsai 2006: 92). Ez azt jelenti, hogy a végső ideális én az idegen nyelv anyanyelvi beszélője, így ha pozitívan viszonyulunk ezekhez a beszélőkhöz, akkor az idegen nyelvvel kapcsolatos idealizáció szélesebb.

Ezzel ellentétben azok a tanulók, akik megvetik az idegennyelvi-közösséget, nem valószínű, hogy erős ideális nyelvi én alakul ki bennük. A szükséges nyelvi én önmagában „... azokra az attribútumokra vonatkozik, amelyekkel azt feltételezzük, hogy bizonyos elvárásoknak és az esetleges negatív kimeneteknek meg kell felelnünk” (Dörnyei 2009: 29). A dimenziót irányító attribútumok: a kötelezettségek, a felelősségek és a feladatok.

Például, ha egy személy a családjának, tanárának vagy főnökének azzal szeretne örömet okozni, hogy folyamatosan beszél egy idegen nyelvet, akkor a szükséges nyelvi én lesz a tanulás fő motiválója. Ez a dimenzió összekapcsolható a külső motivációs tényezőkkel, hiszen ha azt szeretnénk, hogy a kitűzött idegennyelv-tudással kapcsolatos célt mások jutalmazták vagy dicsérik, akkor ahhoz jó nyelvtudásra kell szert tennünk.

Az idegennyelv-tanulási tapasztalat „a közvetlen tanulási környezethez és tapasztalathoz fűződő, szituációba ágyazott végrehajtó motívumokat” jelent (Dörnyei, 2009: 29). A szituációs-specifikus jellemzők, melyek a motivált magatartást erősen befolyásolhatják a tanterv, az idegen nyelvet tanító tanár, a tanuló csoport és a tananyag. (Papi 2010). Ez a dimenzió nem az önképhez kapcsolódik, hanem a tanulási folyamat által diktált helyzethez.

Egyes nyelvtanulóknál az idegennyelv-tanulási motiváció nem önképekből ered, hanem a tanulási környezet élvezetéből származik. Ez az utolsó dimenzió a belső motivációhoz kapcsolódik, mivel a megfelelő környezet vagy helyzet javíthatja a tanuló hozzáállását vagy elért eredményeit. Ennek a három dimenzióknak a kombinációja, ahol a tanulók elképzelik magukat idegen nyelvet beszélőknek, a kívülről másoktól származó nyomás és a pozitív környezet nagy szerepet játszanak abban, hogy a nyelvtanuló motiválva legyen az idegen nyelv elsajátításában.

Az idegen nyelvi motivációs én-rendszer szélesebb képet nyújt számunkra a motivációval kapcsolatban. A korábban leírt ideális én-t arra is fel lehet használni, hogy megmagyarázzuk „... a különböző tanulási kontextusok motivációs felépítését, még akkor is, ha az idegen nyelvi közösséggel kevés vagy egyáltalán nincs kapcsolat” (Dörnyei és mtsai 2006: 94).

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a motivációs elméletek újraértelmezése az angol mint világnyelv növekvő jelentősége miatt következett be, és ez a nyelvi globalizáció változásokat idézett elő az ideális nyelvi én és az idegen nyelvet beszélő anyanyelvi közösség kapcsolatában. Az ideális nyelvi én, amelyet egyes tanulók elképzelnek maguknak, már nem az anyanyelvi beszélőkön alapul, hanem más nem anyanyelvűeken, akik az angol nyelvet nemzetközi nyelvként használják. Azonban az tény, hogy az ideális nyelvi én különböző modelleken alapszik, fontos az egész rendszer megértéséhez.

Napjainkban a nyelvtanulási motiváció vizsgálatát tekintve számos területen dolgozó kutató érvel a kvalitatívabb kutatási módszerek beépítése mellett, mivel elismerik a koncepció összetettségét, amelyet nem lehet teljes mértékben értékelni, csak kvantitatív kutatási paradigmával. Mi is ezt próbáltuk kutatásunkban szemléltetni, ugyanis a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók kérdőíves vizsgálatával kirajzolódott előttünk egy kép a gazdasági szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatban, amelyet a szaknyelvtanárokkal, szaknyelv-kutatókkal végzett kvantitatív vizsgálataink is megerősítenek. Összességében megállapíthatjuk, hogy a (szak)nyelvtanulási motiváció olyan terület marad, amely még további kutatásra vár, hiszen több összetett kérdést vet fel, amit a kutatóknak kell megválaszolniuk ahhoz, hogy a koncepció helyesebb megértéséhez vezessen.

6. Hallgatói elégedettségkutatások a felsőoktatás területén

6.1. A hallgatói elégedettség és a felsőoktatás

Napjainkban a felsőoktatási intézmények vezetőitől megkövetelik az intézményeikben folyó képzés és oktatás minőségi dimenzióinak feltérképezését. E dimenziókon belül szerepelnek a hallgatói elégedettséget vizsgáló felsőoktatási kutatások.

A felsőoktatás területén a hallgatói elégedettségkutatásokkal kapcsolatos vizsgálatok hazánkban az utóbbi tizenöt évben figyelhetők meg. Az Amerikai Egyesült Államokban azonban már történtek kísérletek a hallgatói vélemények vizsgálatára (Betz és mtsai 1971; 1972; Hallenbeck 1978). A hallgatói elégedettséget vizsgálók véleménye változatos képet mutat. Vannak szerzők, mint például Barakonyi (2004), aki szerint a felsőoktatási intézmények teljesítményének mérését a munkaerőpiac fogja elvégezni, és az eredményesség attól fog függni, hogy a végzett hallgatók mennyire fognak tudni elhelyezkedni, milyen karrierlehetőségeik vannak. E megállapítás alapján a végzős hallgatók sikerei fogják mérni az intézményekben folyó képzésekkel kapcsolatos elégedettséget, és a képzések színvonaláról alkotott véleményünket is ennek fényében tudjuk meghozni.

Athiyaman (1997), Elliott és Healy (2001), DeShields és mtsai (2005), Helgesen és Nessel (2007) megállapításai szerint a hallgatói elégedettség nagymértékben összefügg a hallgatók toborzásával, megtartásával és tanulmányaik során elért sikerességgel. Ezt a megállapítást manapság az a helyzet igazolja, hogy a felsőoktatási intézmények vezetői egyre nagyobb figyelmet fordítanak az olyan tényezőkre, melyek az intézményeket abban segítik, hogy minél nagyobb számú hallgatót toborozzanak és támogató jellegű tanulási környezetet biztosítsanak számukra, valamint olyan kompetenciákat fejlesszenek ki, amelyek jobban ki tudják elégíteni egy változatos képet mutató hallgatói populáció igényeit.

Seymour (1993), Gerdes és Mallinckrodt (1994) is megállapították, hogy szem előtt kell tartani a hallgatók elvárásait és igényeit (megkérdezve őket), és olyan környezetet kell számukra teremteni, ahol hatékonyan elsajátíthatják a szakmához szükséges ismereteket.

Aitken (1982) megállapítása, hogy az egyetemen nyújtott teljesítmény az egyik legfontosabb tényező az elégedettség meghatározásakor nagyon helytálló, s ezt Pike

(1991) véleménye is megerősíti, mely szerint az elégedettségnek nagyobb hatása van az egyetemen nyújtott teljesítményre, mint a teljesítménynek az elégedettségre.

A sikeres és elégedett hallgatók jobban motiválva érzik magukat egy feladat elvégzésében, míg a kevésbé sikeres és elégedett hallgatóknak nehéz önmotiváló képességeket kifejleszteniük (Dembo és Eaton 2000). Pascarella és Terenzini (1991) kutatási eredményei is azt igazolják, hogy az elégedettebb diákok esetében kisebb a lemorzsolódási arány, az elégedetlenebb társaikkal szemben.

A hallgatók tanulási tapasztalatainak és igényeinek részletes ismerete mellett, melyek szintén kulcsfontosságú tényezők, ha egy felsőoktatási intézményt, mint szolgáltató intézményt a szolgáltatás hasznossága alapján mérünk, az ilyen jellegű értékelésekből nem maradhatnak ki a hallgatóknak a felsőoktatási intézményekben folyó oktatási tevékenységekkel kapcsolatos visszajelzései, értékelései, ezáltal nagy szerepet kapnak a hallgatói elégedettségi vizsgálatok (lásd empirikus kutatásunk egyik tárgya), melyek részei is a felsőoktatási minőségbiztosítási rendszernek. Voss (2009) szerint a szolgáltatás (kutatásunkban a szaknyelvoktatás) minőségéről alkotott pozitív percepciók hallgatói elégedettséghez vezetnek, és ha van hallgatói elégedettség, akkor ezt az elégedettséget Gallardo és mtsai (2007) szerint egy, a tanulás (esetünkben szaknyelvtanulás) utáni viselkedés központi közvetítőjeként értelmezhetjük. A hallgatói elégedettség pedig vélhetően a hallgatói motiváció erősödéséhez vezet, melyet Fiddler (2002) meglehetősen fontosnak tart az oktatási intézmények folyamatos fejlődése szempontjából. A hallgatói elégedetlenség, mint ahogy azt számos kutató (Chadwick és Ward 1987; Dolinsky 1994; Wiese 1994; Thomas és mtsai 1996; Astin 2001) megállapította, végzetes következményekkel járhat mind az egyetemet, mind az elégedetlen diákokat tekintve, lemorzsolódáshoz, vagy más intézményekbe történő hallgatói áthelyezésekhez vezet.

A hallgatók oktatás minőségére vonatkozó értékelései egyfajta visszajelzést nyújtanak arról az oktatási, tanulási környezetről, melybe ők is beletartoznak, és kijelenthetjük, hogy az oktatási környezet, jelen esetben a szaknyelvoktatást biztosító környezet fejlődése a hallgatók megkérdezése nélkül nem lehetséges, így ezért is nagyon fontos a fenntartható interakció a hallgatók és a tanulási környezet között.

A nemzetközi szakirodalom áttekintése során megállapítottuk, hogy a hallgatói értékeket vizsgáló, azzal foglalkozó kutatások a hangsúlyt az értékekről egyre inkább az értékelésre helyezik át.

Hazánkban a hallgatói elégedettségkutatásokat az Oktatási Minisztérium 2000-ben megjelent Intézményfejlesztési Tervről szóló kézikönyve alapozta meg, amelyben már ajánlásokat találunk az oktatói és hallgatói elégedettség vizsgálatára. 2002-től már kötelezővé is tették minden felsőoktatási intézmény számára az elégedettség mérését, bár nem minden felsőoktatási intézmény alkalmazta ezt. Vilmányi (2006) megállapítása szerint az ilyen felmérések az intézményi és kari akkreditációs dokumentumok készítése során jelentett egzakt kapaszkodót.

Az egyetemek számos minőségbiztosítási, akkreditációs vizsgálati folyamatoknak vannak kitéve, és Török (2006) szerint a piaci versenynek kitett felsőoktatásban egyre népszerűbb felsőoktatási rangsoroknál, a hallgatók a felsőoktatási intézmények értékelőiként kerülnek előtérbe.

A felsőoktatási intézmények egyre inkább ráébrednek arra, hogy az általuk ellátott feladat a szolgáltató ipar részét képezik, és az intézmények között fennálló egyre erősebb verseny arra kényszeríti azokat, hogy hangsúlyt fektessenek a hallgatóik elégedettségére. Az egyre élesebbé váló piaci versenyhelyzetben a felsőoktatási intézmények kénytelenek egy marketingszemléletet átvenni az üzleti szférából, s odafigyelni az általuk nyújtott szolgáltatást (esetünkben szaknyelvoktatást) igénybe vevő hallgatók elvárásaira és elmozdulni a hallgatócentrikusság irányába. Hallgatócentrikusság pedig nem létezik a hallgatók véleményének megkérdezése nélkül. Így ha képet szeretnénk kapni a hallgatók szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségéről, akkor meg kell kérdezni őket. Polónyi (2008) szerint miközben a közoktatás és a felsőoktatás minőségbiztosításával foglalkozó irodalomban a tanuló és a gazdasági környezet minőségmeghatározó szerepe alig kap hangsúlyt, addig a gazdasági szféra oktatással kapcsolatos minőségi elvárásaiban a hallgatóknak az oktatással kapcsolatos elégedettsége sokkal jelentősebb szerepet játszik, mint az oktatás akadémiai jellemzői.

Ezért is tartottuk mi is fontosnak a hallgatók szaknyelvoktatással való elégedettségének mérését egy összehasonlító elemzés keretében, ahol arra voltunk kíváncsiak, hogy Magyarországon és annak közvetlen szomszédságában lévő két országban, Szlovákiában és Romániában hogyan vélekednek a hallgatók a szaknyelvoktatás minőségéről és mennyire elégedettek azzal.

Harmer (2004) szerint a nyelvtanulás szempontjából három olyan terület van, ahol a tanárok viselkedése közvetlenül befolyásolhatja a hallgatók motivációját: a tanulási célok, a tanulási környezet (hogyan néz ki az osztályterem, technikai felszereltség, az órák érzelmi légköre, stb.) és az érdekes, tartalmas, színvonalas órák. A fent említett

területek az integrált tanulási környezet szükséges elemei, és ezek vizsgálatára disszertációnk motivációval kapcsolatos empirikus kutatásunk eredményeit ismertető fejezetünkben kitérünk.

6.2. Az elégedettség fogalma

Vizsgáljuk meg részletesebben, hogy mikor is mondhatjuk azt, hogy a hallgató elégedett a szaknyelvoktatással, vagyis mit értünk szaknyelvoktatással való elégedettségen. A szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségről legközvetlenebbül a hallgatói kurzusértékeléseken keresztül kaphatunk képet. A kurzusértékelések világossá teszik számunkra, hogy a kurzusok elérték-e céljukat, és így egy folyamatos fejlesztési folyamat részeseivé válunk. Fontossága ellenére a szaknyelvi kurzusok értékelésével, elégedettségükkel kapcsolatban végzett felmérések száma csekély, így a rendelkezésre álló szakirodalom is szórványos. A szaknyelvoktatás századunkban egy többretegű, sajátos nyelvoktatási folyamattá nőtte ki magát, ahol a tantervet és tananyagot a nyelvtanulók különböző szakmai és munkaerőpiac által meghatározott igényeihez kell igazítani. A szaknyelvtanulás során a hallgatók a jövőbeli karrierjükre készülnek, mely sajátos nyelvtanítási módszereket igényel. Ha a hallgató szaknyelvoktatással kapcsolatos igényei megfelelnek elvárásainak, elégedett a tananyaggal és kellőképp motivált, akkor az elégedett lesz a szaknyelvoktatás minőségével is.

A hallgató szintén elégedett a szaknyelvoktatással, ha a szaknyelvtanár jól felkészül az órákra, és alapos szakmai ismeretekkel rendelkezik az adott szaknyelvet tekintve, és igen magas szinten (lásd kvantitatív kutatásunk ezt vizsgáló részét) beszéli a célnyelvet. A hallgató szintén elégedett, ha az intézményi keretek között történő szaknyelvtanulása során biztosítva van számára a tanulást elősegítő technikai és tanulási környezet (lásd kvantitatív kutatásunk ezt vizsgáló részét). Napjaink diákjai számára, ugyanúgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban, nagy motiváló erőt adnak az órákon használt különböző technikai eszközök (Kubinger-Pillmann 2011). A modern nyelvoktatás megköveteli a korszerű technikai, audiovizuális eszközök használatát a tanórán, és alapvető elvárás a szaknyelvtanároktól az ilyen eszközök megfelelő kezelése és használata. Ha visszatekintünk és megnézzük, hogy milyen technikai eszközöket használtak évtizedekkel ezelőtt a szaknyelvtanárok az órákon, akkor a magnetofonon és írásvetítőn kívül nem igen találhattunk mást a tantermekben. Manapság ezen eszközök palettája kibővült (lásd Az IKT eszközök használata a gazdasági szaknyelvi órákon c.

fejezet), és egyre több a nyelvi labor és a technikai, audiovizuális eszközökkel jól felszerelt tanterem. Az audiovizuális eszközökkel (lejátszó eszközök, rádiók, televíziók, diktafonok, hangrögzítő eszközök, fejhallgatók) és különböző (vizuál)-technikai eszközökkel (projektorok, vizuál táblák, stb.) érdekesebbé és változatosabbá tehetők az órák, és ezek segítségével „behozzák” a szakmát a tantermekbe a szaknyelvtanárok. Fontos megemlítenünk a kérdőívünkben külön kérdésként vizsgált internetet is. Az internetelérhetőség, illetve az internet jelerőssége nagyon fontos egy szaknyelvi óra hatékonyságának megítélésénél. Napjainkban a világhálón a hallgatók minden szakmai téma forrásához, terminológiájához könnyen hozzáférhetnek. Az okostelefonok világában már nincs elérhetetlen információ, az információforrás keresése nem lehetséges internetelés nélkül, ezért is voltunk kíváncsiak a felsőoktatási intézményekben a hallgatók internettel való elégedettségére, itt elsősorban wifi elérhetőségre gondoltunk. A szaknyelvoktatás elégedettség vizsgálatainkból nem maradhatott ki a tananyaggal való elégedettség. A 21. század hallgatói már igénylik azt, hogy megkérdezzék őket (needs analysis) arról, hogy miről is szeretnének tanulni a szaknyelvi kurzusokon, majd a kurzusok végén, hogyan vélekednek azokról. Ezt a véleményünket támasztja alá Hyland (2002) megállapítása is, mely szerint egy szaknyelvi tanterv összeállítása a hallgatói szükségletelemzésekkel kezdődik. A „végső fogyasztói, felhasználói” a szaknyelvi tananyagnak maguk a hallgatók, ezért a tananyag megfelelő szaknyelvi csoportokhoz, nyelvi szintekhez való illesztése rendkívül fontos a szaknyelvi kurzusok tervezésénél, és a szaknyelvi órákkal való elégedettség fő indikátora maga az elsajátítandó tananyag. A tananyagok tervezése szoros összefüggésben áll egy másik, általunk vizsgált tanulási környezeti tényezővel, a tananyag teljesítésének nehézségével. Kíváncsiak voltunk erre is, ugyanis ha a kitűzött tananyagot túl nehéz, illetve túl könnyű teljesíteni, az a szaknyelvoktatás nem megfelelő minőségéről tesz tanúbizonyságot. Számunkra megfelelő a szaknyelvoktatás tananyaga, ha az mind a gyengébb képességű, mind pedig a jobb képességű hallgatók igényének is megfelel. A túl magas (néha teljesíthetetlen) kurzusteljesítésre vonatkozó követelmények felállítása elveszi a hallgatók kedvét a szaknyelvtanulástól, és kifejezetten demotiváló hatásuk van. A szaknyelvtanulás tanulási környezethez sorolt, másik vizsgált elégedettségi mutatónk a hallgatók szaknyelvi óraszámával való elégedettség. A szaknyelvtanulás eredményessége összefüggésbe hozható a szaknyelvi óraszámok számával, és ezért is tartottuk fontosnak ezzel kapcsolatban is megkérdezni a felsőoktatási intézményekben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókat. A túl kevés (heti 1-2) szaknyelvi óraszám nem jár sok sikerrel, és nem

elegendő a szaknyelvi kompetenciák mély és alapos elsajátítására. Mi a heti hat szaknyelvi óraszámot tartjuk elfogadhatónak, amely heti 3×2 kontaktóra lebontásban azt jelenti, hogy a hallgató egy héten többször találkozik a szaknyelvet oktató tanárokkal, folyamatosan nyomon követhető és fenntartható a kontaktus a hallgató és szaknyelvoktató között. Láthatjuk, hogy a szaknyelvoktatással való elégedettség számos tényező vizsgálatát teszi szükségessé ahhoz, hogy átfogóbb képet kapjunk arról, hogy mennyire elégedettek a felsőoktatási intézményekben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók.

7. A gazdasági szaknyelvoktatás didaktikai vetülete

7.1. A kurzusok tervezését meghatározó didaktikai tényezők

Értekezésünknek ebben a fejezetében áttekintjük a gazdasági szaknyelvi kurzusok tervezésénél fontos didaktikai elemek meghatározását és szerepét, melyek a későbbi gazdasági szaknyelvtanulás tartalmi vetületével kapcsolatos kvantitatív vizsgálatunk tárgyát képezik.

A didaktikának, vagy az ún. oktatástannak alapjában véve az a szerepe, hogy segíti a tanároknak kiválasztani az oktatás tartalmát, megfelelő módszereit és eszközeit, ötleteket adva arra, hogyan lehet pozitívan befolyásolni a tanulók személyiségének, illetve kompetenciáinak fejlődését, valamint az olyan kérdésekre is választ keres, hogy mit, miért, kinek és milyen keretek között tanítsunk. A didaktika (esetünkben szaknyelvoktatás didaktika) középpontjában a (szaknyelv)tanulás áll, s mint folyamatot és az azt befolyásoló tényezőket vizsgálja.

Nagy (1993: 89) a tanári és tanulói módszereket külön választja a tanítási módszer fogalmának meghatározása során: „*Oktatási módszeren – legegyszerűbben – a tanárnak azokat cselekedeteit értjük, melyekkel a tanítási cél megvalósulását segíti, a tanulási órán és az órán kívüli tevékenységben, s ezzel együtt a tanulóknak azokat a munkaeljárásait is, melyekkel a tanítási cél realizálásában aktív módon részt vesznek*”.

A munkaerőpiacra kilépő hallgatókat a jövő kihívásaira a korszerű információs-technológiai eszközökkel támogatott megfelelő módszerekkel lehet és kell felkészíteni, s e tekintetben napjaink felsőoktatási intézményeiben oktató tanárok számos próbatételnek vannak kitéve. Egyre nagyobb a verseny nemzetközi és hazai értelemben a felsőoktatási intézmények között, és általában annak az intézménynek lesz versenyelőnye, amelyik módszertanilag hatékonyabban képezi a hallgatókat, s amelyik képes leküzdeni az előtte álló erőpróbát. Mindezekből következik, hogy az országok felsőoktatási intézményei is versenyképesebbek lesznek a gazdaságukkal egyetemben, amennyiben megfelelő képzést kínálnak.

A nyelvpedagógiában (idegennyelv-tanítási módszertan) nagyon fontos a különböző nyelvi kompetenciák, készségek, képességek fejlesztése, mely csakis jól s előre átgondolt, megtervezett szaknyelvoktatási módszertan keretein belül valósítható meg.

A didaktika arra a kérdésre, hogy ki, miért és hogyan tanul, a Hutchinson és Waters (1987a) féle nyelvtanulási szituációelemzési modell nagyon jól alkalmazható, mivel a hallgatók szubjektív nyelvtanulási szokásaira, motivációjára, stílusára, attitűdjeire keres választ.

A különböző didaktikai módszerek alkalmazását és bármilyen általános vagy szaknyelvi kurzus tervezését jelentős mértékben meghatározza a szükségletelemzés, melynek értelmezésére a következő fejezetben térünk ki részletesen, s melynek központi szerepét számos kutató és szerző elismerte, akik közül érdemes kiemelni Hutchinson és Waters (1987a), Berwick és Johnson (1989), Allison (1994), Dudley-Evans és St. John (1998) kutatásait.

7.2. A szükségletelemzések szerepe

A felsőoktatási intézményekben folyó szaknyelvi képzés egy tudatos szaknyelvpedagógiai folyamat, ahol a szaknyelvoktatás különböző szaknyelvi tanmenetének és tananyagának tervezésében különösen fontos szerepet kap a célnyelvhasználati szituáció szükségletelemzése (Chambers 1980), melynek alapjait Munby 1978-as kommunikatív szükséglet elemzése fektette le. A szükségletelemzések során azt határozzuk meg, hogy a szaknyelvhasználónak, szaknyelvtanulónak mit kell ismernie, és mit kell tennie a nyelvvel egy konkrét célszituációban, melyek azok a fontossági sorrendbe állított igények, amelyekre a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz szüksége lesz abban a kontextusban, ahol a szaknyelvet használni fogja. A nyelvtanulók objektív és szubjektív véleményének (kérdőív, interjú, megfigyelés) elemzése során tehát arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen a nyelvhasználati szituáció, azaz ki, milyen kontextusban használja a (szak)nyelvet, milyen céljai vannak a (szak)nyelvtanulással, milyen regiszterek, műfajok használatára van és lesz szüksége, illetve milyen nyelvi szinteket kell elérni a sikeres (szak)nyelvi kommunikáció eléréséhez.

Kurtán szerint „*A nyelvoktatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják*” (Kurtán 2001a: 70). Kurtánnal (2003) egyetértve, a szükségletelemzés segítségével meghatározhatjuk a (szak)nyelvtanulás és a nyelvtanítás céljait, tartalmát, feladatait és követelményeit, valamint a nyelvtanulók teljesítményének értékelése során a szükségletelemzés viszonyítási alap szerepét töltheti be.

A szaknyelvoktatás sikerességéhez nagymértékben hozzájárul, ha a szükséges elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkező szaknyelvtanár a szükségletelemzések során fel tudja mérni a különböző szinten lévő szaknyelvi csoportok igényeit, tisztában van az adott szakterületen dolgozó szakemberek nyelvhasználati szituációival, képes döntéseket hozni és a hallgatók számára sikeres szaknyelvi tantervet összeállítani.

A szükségletelemzéseket a kurzusok kezdete előtt célszerű elvégezni, azonban fontos a hallgatók fejlődésének és véleményének folyamatos nyomon követése a már megkezdett szaknyelvi kurzusok alkalmával. A hallgatók különböző szaknyelvi kompetenciáinak fejlődését a félévközi számonkérésekkel, tesztekkel, majd a félév végi záró tesztekkel mérhetjük. A hallgatók megkérdezése a már megkezdett szaknyelvi kurzusok idején nélkülözhetetlen elemei a szaknyelvoktatás módszertanának, ugyanis a kurzusok alatt született vélemények még segíthetnek a kurzus hátralévő tananyagának, óratervezésének a finomhangolásában, a kurzusok végén kapott vélemények pedig a jövőbeli kurzusok tervezésében nyújthatnak nagy segítséget. Kvantitatív kutatásunk során a szaknyelvi kurzust már elkezdett hallgatókat kérdeztük meg a szaknyelvoktatás didaktikai vetületéről, és kíváncsiak voltunk, hogy miből tanulnak, milyen feladatokat, milyen gyakran végeznek a szaknyelvi órákon, milyen ITK eszközöket használnak, milyen készségeket tartanak fontosabbnak, milyen KER szintet kellene szerintük elérniük. Gyakorlatilag a gazdasági szaknyelvoktatás tartalmi, didaktikai oldalával kapcsolatos vizsgálatunk is egy megkezdett szemeszter, folyamatban lévő szaknyelvi kurzusainak szubjektív „szükségletelemzése”, ahol a hallgatók fontossági sorrendet állítanak fel, és arra adnak választ, hogy szerintük milyen nyelvi készségekre, s azok milyen nyelvi szintjére lesz szükségük a munkaerőpiacon.

7.3. A szaknyelvoktatás metodikai perspektívái

A gazdasági szaknyelv tanítása egy szélesebb spektrumú módszertani kínálatot igényel annak tükrében, amit a munkaerő-piaci szükségletelemzések indokoltnak tartanak és alátámasztanak. A nyelvi és szakmai ismeretek elsajátításának szükségessége ötvöződik olyan általános és szakmai készségek, kompetenciák iránti igénnyel, amelyeket a munkavégzés során könnyen lehet adaptálni, rugalmas alkalmazkodást biztosítanak, és illeszkednek globális világunk multikulturális környezetébe. Ennek eléréséhez olyan optimális tanulási környezet megteremtése szükséges, amelyben a személyiség kognitív-affektív szférája együttesen lesz érintett. A 21. század pedagógusai előtt az a kihívás áll,

hogyan az elméleti és gyakorlati eredményekre támaszkodva olyan pedagógiai szemlélet kialakítását szorgalmazzák, amelyben „... az oktatás fókuszba a statikus ismeretátadás helyett a konstruktív és kritikai tanulási részvételt követelő produktív tudásépítésre, az ismeretszerzés és az ismeretalkalmazás módszerének és stratégiájának elsajátítására helyeződik” (Silye 2004: 25).

A szaknyelvtanár számára elérhető módszereket és eszközöket Gajewska és Sowa (2014) nyomán az alábbiak szerint csoportosíthatjuk:

- a) tevékenységorientált megközelítés, amely a nyelv és a kontextus kölcsönös függőségét hangsúlyozza;
- b) készségorientált megközelítés, amelynek célja a receptív és/vagy produktív készségek fejlesztése;
- c) műfajorientált megközelítés, ahol a szaknyelvtanulás a különböző műfajokra jellemző szövegekre összpontosít;
- d) feladatorientált megközelítés, amely során a hallgatók a valós élet kommunikációs tevékenységei által ihlette feladatokat végeznek szakmai környezetben.

Erre a megközelítésre alapozva a szaknyelvtanárok saját, egyéni, kontextus-specifikus kereteket hozhatnak létre az adott kontextusra jellemző, különböző, egymással összeegyeztethető, szisztematikusan kiválasztott módszerek és anyagok kiválasztásával. Empirikus vizsgálatunk során mi is próbáltuk a fenti megközelítések köré csoportosítani akkor, amikor arról kérdeztük a vizsgálatunkban résztvevő gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókat, hogy miből tanulnak, milyen gyakran végzik a különböző tevékenységeket, mennyire fontosak azok, melyek azok a készségek, amelyekre nagyobb hangsúly kellene fektetni, valamint milyen konkrét feladatokat kell elvégezniük a gazdasági szaknyelvi kurzusok során.

7.3.1. A (gazdasági) szaknyelvoktatás tananyagainak célja

A szaknyelvoktatás nélkülözhetetlen eszköze a tananyag, melynek nem megfelelő kiválasztásán a szaknyelvi órák sikere múlhat. A gazdasági szaknyelvkönyvek tárháza, illetve elérhetősége az általános nyelvtanulást segítő tananyagokhoz képest sokkal korlátozottabb, nagyon sok esetben piaci marketing érdekektől, valamint beszerezhetőségtől függ, ezért van sok olyan szakterület, ahol a tanárok megfelelő tananyag hiányában a hallgatói szükségletet saját maguk készített cél orientált tananyagok

fejlesztésével igyekeznek kielégíteni. A szaknyelvoktatásban használt tananyagok Hyland (2006) és általunk végzett kvantitatív kutatás eredményei alapján túlnyomórészt papíralapúak (szaknyelvkönyv, fénymásolt anyagok), de tartalmaznak audio és vizuális eszközöket, számítógépes és/vagy internetes forrásokat, valós tárgyakat is. A jól kiválasztott és megtervezett tananyag lehetőséget nyújt a szaknyelvet tanulóknak a különböző szövegstílusok, nyelvi minták, nyelvi struktúrák szaknyelvi szókincs és regiszterek megismerésére, melyeket a gazdasági szaknyelvi óra keretében megvitathatnak és elemezhetnek.

A tananyagok modellként is szolgálnak, mivel reprezentatív mintáit nyújtják a helyes nyelvhasználatnak a különféle szakmai szituációkban. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ezeknek a tananyagoknak mindenképp hitelesnek és a tudomány, valamint a technika fejlődésével lépést tartó, autentikus szaknyelvi tananyagnak kell lenni, ugyanis csak így érhetjük el azt, hogy ötlet- és tartalomforrásként szolgáljanak a különböző nyelvi készségek fejlesztése, valamint a projektmunkák sikeres kivitelezhetősége során. Mindezek mellett az autentikus tananyagok nélkülözhetetlenek a tantermi kommunikációs kontextus létrehozásában, és a lehető legnagyobb mértékben szimulálják a külső, valós világban megfigyelhető kommunikációt (Richards 2001). Gilmore (2004) szerint az autentikus tananyagok Sweet (1899) nevével hozhatók kapcsolatba, és újra és újra előkerül Chomskynál (1965) és Hymesnél (1966) is, a kommunikatív kompetenciák tárgyalásakor.

A gazdasági szaknyelvi órákon az alábbi autentikus anyagokat célszerű használni: üzleti levelek, jegyzőkönyvek, emlékeztetők (memók), e-mailek, szerződések, üzleti beszámolók, jelentések, vállalati reklám szórólapok, PowerPoint prezentációk, hangüzenetek, valódi interakciók audio és videó felvételei, televízió reklámok, vállalati értékesítéssel kapcsolatos videoanyagok, intranet anyagok, stb. Az autentikus anyagok elektronikus formában történő hozzáférése praktikusabb és kényelmesebb, mivel egy rosszul fénymásolt példány frusztráló lehet. Az elektronikusan hozzáférhető anyagok könnyebben reprodukálhatók, és a szaknyelvtanárnak sokkal könnyebb újra felhasználni azokat más órákon.

Az autentikus anyagok gazdasági szaknyelvi órákon történő használatának az lenne a célja, hogy azokat ugyanúgy használják, mint ahogy azt a hallgatók is fogják az életben és a munkával összefüggő tevékenységeik során. Az autentikus szóbeli anyagok is nagyon hasznosak, bár nem könnyű azokhoz hozzáférni a gyakorlatban, de előfordul, hogy a tanárok részt vehetnek üzleti találkozókban, és rögzíthetik azokat, felvehetnek

telefonbeszélgetéseket, stb. a napjainkban igen érzékeny GDPR szabályok tiszteletben tartásával természetesen. Az audiovizuális anyagok (üzleti hírközlések, vállalati promóciós és tréning videoanyagok) kiváló lehetőségei a kontextusba helyezett szaknyelvhasználatnak. A gazdasági szaknyelvi órákon használt anyagok akkor érik el a céljukat, ha a gazdasági szaknyelvi közösségre jellemző nyelvet a hallgatók megtanulják helyesen és magabiztosan használni a különböző tantermi tevékenységek során, mint például szerepjátékok, szimulációs gyakorlatok, prezentációk, esettanulmányok, stb.

7.3.2. Készségek és szaknyelvtanulás

Ennek a fejezetnek két célja van: először is áttekinti a legfontosabb koncepciókat, ami a különböző készségek helyét és fontosságát illeti az idegennyelv-tanulás, azon belül a gazdasági szaknyelvtanulás vetületében. Másodszor pedig a szakirodalom fényében a nyelvtanulók által megtapasztalt, különböző készségek elsajátításával kapcsolatos problémákra helyezi a hangsúlyt.

Annak ellenére, hogy a készségek nyelvpedagógiai szempontból történő leírására először csak a 19. században találunk kísérleteket, Marcel (1853) szerint a készségek naív, természeti képe mindig is létezett az idegen nyelvek tanításában. A különböző nyelvtanítási módszerek közül számos módszerre az jellemző leginkább, hogy valamelyik készség mellett foglal állást, és annak a készségnek az elsajátítását részesíti előnybe (a nyelvtani-fordító az olvasást, a direkt módszer a beszédet, az olvastató módszer az olvasást).

A kommunikatív nyelvtanítás általában négy alapkészséget különböztet meg: az íráskészséget, a beszéd-készséget, az olvasásértést, a hallás utáni szövegértést, de mi a disszertációnkban öt (fordításkészséggel kiegészítve) alapkészségre fektetett hangsúly megítélését elemeztük a vizsgálatban résztvevő gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók körében, melynek részletes bemutatása a későbbi, erre a vizsgálatra kitérő kvantitatív kutatási fejezetben olvasható. Az ötödik, a fordításkészséget azért is tartottuk fontosnak vizsgálni, mert Bárdos (2000) csoportosítása alapján, valójában 3 készségszint van: az értés készségszintje, melybe belesorolja a hallásértést és az olvasásértést, a közlés vagy kommunikációs készség szintje, mely felöleli a beszéd-készséget és az íráskészséget, magában foglalva az előző szinteket, valamint a közvetítés készségszintje, mely a tolmácsolást és a fordítást öleli fel, és magában foglalja az előző két szintet. A

tolmácsolásra disszertációnkban nem térünk ki, mivel nem tartozik szorosan a gazdasági szaknyelvoktatás témánkhoz.

A kommunikatív nyelvtanítás egyik célja a különböző passzív és aktív készségek fejlesztése a tanórákon. Nagyon sokáig a két receptív készséget, a hallás utáni szövegértést és az olvasásértést passzív készségként fogták fel, míg ki nem derült ezekről, hogy valójában aktív készségek, ugyanis a hallott vagy olvasott szöveg valójában az olvasó, illetve a szöveget hallgató személy által lesz a szövegből szöveg.

A szöveget befogadó a hallott, illetve olvasott szöveget saját maga dolgozza fel az ismereteitől, személyiségjegyeitől és körülményeitől függően, tehát a szöveg e dinamikus feldolgozó folyamat során válik szöveggé. A nyelvpedagógiában használt didaktika nagyon sokáig a beszédképesség fejlesztésére helyezte a fő hangsúlyt, és ebben a megközelítésben a beszédaktus és a kommunikációs tevékenység közé egyenlőségjel került (Neuner 2000). Századunkban ez a helyzet jelentősen átalakult, és a hallás utáni szövegértés már nem kizárólag a nyelvtanulási folyamat kezdete, hanem nélkülözhetetlen eleme minden későbbi kommunikációnak.

7.3.2.1. Az értés készségszintje

A szaknyelvtanulás értéskészsége Bárdos (2000) alapján két készséget foglal magában: az olvasásértést és a hallásértést. Vizsgáljuk meg először az olvasásértést (szak) nyelvtanulásban elfoglalt helyét és szerepét. Az olvasás tanult folyamat, és az ember a tudás legnagyobb részét, az információk sokaságát olvasással sajátítja el. Hill és Parry (1992) szerint az olvasás nem egy elhatárolt tevékenység, a társadalmi eredetű szövegek más szövegekhez is kapcsolódnak, tehát maga az olvasás tevékenysége is társadalmi környezetbe ágyazott cselekvés.

Jordan (1997) tanulmányában arról számol be, hogy a hallgatók által kitöltött kérdőívekben az olvasásértést a hallgatók a legkevesebb nehézséget okozó készségnek értékelték, de mindez nem azt jelenti, hogy nincsenek problémáik az olvasásértéssel kapcsolatban. Kutatásunkban mi is megállapítottuk, hogy a vizsgált országok gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatói nem szeretnék nagyobb hangsúlyt fektetni az olvasásképesség fejlesztésére a többi vizsgált készséghez képest, valószínű azért, mert ez az a készség, amelyet – érzésük szerint – már kellő szinten elsajátítottak.

McDonough (1984) szerint a szaknyelvi szövegek olvasásértése messzemenőleg a legfontosabb készség, és kutatási eredményeinkkel alátámasztva, a leggyakrabban gyakoroltatott készség is.

Az olvasásértés köztudottan összetett kognitív tevékenység, és tanítása mindig is jelentős nehézségekkel járt, részben azért, mert az írott szövegekben a szavak és mondatok hossza okozhatja a legnagyobb nehézséget, ugyanis a hosszabb mondatokat és a hosszabb szavakat nehezebb megérteni. A nehezen érthető szövegek rendkívül demotiválóak a nyelvtanulók számára, ezért a gazdasági szaknyelvet oktató tanároknak alaposan át kell gondolni, hogy milyen szintű és témájú szakszövegeket adjanak a hallgatóknak (lásd szükségletelemzés). Az olvasásértés tanításakor a nyelvtant gyakran figyelmen kívül hagyják, a nyelvtan szerepével kapcsolatos tévhit miatt. Dudley Evans és mtsai (1998: 95) szerint, az olvasás során a nyelvtanulók nyelvtani gyengeségei zavart idézhetnek elő a jelentés megértésében, s Anderson nevét említve megjegyzik, hogy idegen nyelvű szövegek rossz olvasása részben annak a következménye, hogy a nyelvtanulók rosszul olvasnak az anyanyelvükön is, valamint az idegen nyelvet nem megfelelően ismerik. Dudley Evans és mtsai (1998: 96) azt is megállapították, hogy a nyelvtanulóknak szükséges elérniük a nyelvtudás egy ún. küszöbszintjét, mielőtt bármilyen, anyanyelvükön már jól elsajátított és begyakorolt készséget átvinnének az idegennyelv olvasásértési feladataiba. Carson (1994) szerint az idegennyelv-tanulás folyamata során, az anyanyelvünkől az írni-olvasni tudás készsége az idegen nyelvbe helyeződik át. A készség átvitele azonban nem automatikus, de ha hallgatóinknak megtanítjuk a különböző olvasásértési stratégiákat, az előbbiekben említett készség átvitelét megkönnyíthetjük.

A szövegfeldolgozásban nagy szerepet játszó kognitív folyamatokat sem szabad figyelmen kívül hagynunk. A (szak) nyelvtanulóknak fontos ismerniük a szövegfeldolgozás kétféle, fentről-lefelé, illetve lentől-felfelé történő módját. A fentről lefelé történő szövegfeldolgozás során a nyelvtanulók előzetes nyelvtudásuk, ismereteik alapján próbálják kitalálni a szöveg jelentését, míg a lentől felfelé történő szövegfeldolgozás során a nyelvtani ismeretek segíthetnek a nyelvi elemek, magánhangzók, mássalhangzók, szavak, kifejezések felismerésében (Lingzhu 2003).

Az olvasásértés szerepének a kutatása az 1970-es évekig, a szaknyelvoktatás megerősödésének időszakáig nyúlik vissza.

Hutchinson és Waters (1987b) tanulmányában kiemeli, hogy a szaknyelvkutatás jelentős fejlődési szakaszokon ment keresztül, és a szaknyelvoktatás olvasáskészség

pedagógiája jelentős lépést tett előre akkor, amikor a figyelem az elemzések, a mondat szintjéről a diskurzus és retorikai elemzések szintjére helyeződtek át, és így az olvasásértés tanítása és tanulása új megközelítési formát öltött. Ezt a folyamatot igazolja Allen és Widdowson mérföldkövet jelentő tankönyvsorozatának (English in Focus) 1974-ben történő megjelenése, ahol már hosszabb, strukturált szaknyelvi szövegblokkokkal, nem pedig egyedülálló mondatokkal vagy rövid szakaszokkal találkozhat a szaknyelvet tanuló. A sorozat szerzői arra helyezték a hangsúlyt, hogy a szakszövegekben található diskurzuselemek, hogyan befolyásolják a szövegek olvasását és megértését.

A szaknyelvtanulással, szaknyelvoktatással kapcsolatos kutatásokból nem maradhat ki a műfaj kutatások megemlézése, ahol Hyland (2004) szerint meghatározó John Swales 1990-ben írt műfajtanulmányokkal kapcsolatos műfajelemzés című könyve, amelyben a műfajt olyan kommunikációs események osztályaként határozza meg, amelyek tagjai azonos kommunikációs célokkal rendelkeznek.

Az olvasásértéssel kapcsolatos szakirodalomban főleg arra találunk tanulmányokat, hogy hogyan kellene azt tanítani. Bruce (2011) megállapítja, hogy az olvasásértést nagyon gyakran különálló készségként tanítják, néha az íráskészséggel együtt, néha pedig integrált tanulói készségfejlesztő programok részeként, és az olvasásértést mérő feladatok célja a különböző szövegekből nyerhető információk és részletek megértése.

Jordan (1997) szerint, amikor a nyelvtanulók olvasnak, akkor azt egy bizonyos cél érdekében teszik, s ez a cél a kiinduló pontja mindenféle olvasási tevékenységnek. Az olvasásértés tanítása esetében a szaknyelvet tanító tanárok általában arra kíváncsiak, hogy mit is tanítsanak a kurzusokon, és a legfőbb cél az olvasásértés fejlesztése, melyre különböző olvasásértést segítő stratégiákat használnak, és a szaknyelv retorikai jellemzőire helyezik a hangsúlyt.

Mind az általános, mind pedig a gazdasági szókincs fejlesztése a szaknyelvi szövegek olvasásakor nélkülözhetetlen, ugyanis a szövegben található szavak az olvasás kiindulópontjai, s ezért nem meglepő, hogy az olvasáskészséggel kapcsolatos szakirodalomban nagy hangsúllyal van jelen. Egyetértünk Williams-el (1985) abban, hogy a szaknyelvi kurzusokon az olvasásértés tanítása sokkal nagyobb kihívás a szaknyelvtanárok számára, mint az általános nyelvi kurzusokon, és a jellemző heti 2-3 szaknyelvi óra alatt nincs elég idő és lehetőség az összes olyan szakszó megtanulására, amelyre a szaknyelvet tanulóknak szüksége lesz a különböző célnyelvi szituációkban.

Az 1980-as évektől a szókincstanításra helyezett hangsúly erősödése figyelhető meg a korpusznyelvészettel és a szaknyelvek különböző műfajelemezéseivel karöltve. A különböző korpuszkutatási technikák szaknyelvi kontextusban történő alkalmazása a szaknyelvi órákon hasznos didaktikai elem lehet, és kétségkívül hozzájárul a szaknyelvi szövegek jobb megértéséhez.

Az olvasásértés fejlesztésével kapcsolatos kutatások számos megközelítésről, technikáról számolnak be az elmúlt néhány évtizedben, melyekből kiderül, hogy az olvasásértés egyre nagyobb figyelmet kap a diskurzus és műfajelemzések előre törésével.

Az olvasásértés mellett a Bárdos féle értékesség csoportosításban a másik kategória a hallásértés. Az 1970-es évektől kezdődően a hallásértés fejlesztésére a beszéd-, az olvasás- és az íráskészség mellett egyre nagyobb hangsúly helyeződött. Az 1970-es évek végén a kommunikatív nyelvtanítás térnyerésével az idegen nyelvek tanítása az egész világon jelentős szerepet kezdett játszani, és ennek eredményeként a hallásértés tanításának jelentősége is megnőtt.

Azóta a kutatók körében nagy az érdeklődés a hallásértés vizsgálata iránt. A hallás fontos szerepet játszik a kommunikációban, az emberek mindennapi életében. Mendelson (1994) szerint „a kommunikációra fordított teljes időtartamból a hallgatás 40-50%-ot tesz ki; 25-30% a beszéd; az olvasás 11-16%-ot; és kb. 9%-ot az írás”. A nyelvtanulás során a hallgatás fontosságát hangsúlyozva, Peterson (2001) elismeri, hogy semmilyen más nyelvi bevitelt nem olyan könnyű feldolgozni, mint a beszélt nyelvet, amelyet a hallgatás során érünk el, s ahol a nyelvtanulók tudatosíthatják a nyelvi rendszerek kölcsönhatásait különböző szinteken, a folyékonyabb produktív készségeket megalapozva. A legtöbb ember úgy gondolja, hogy ha képesek vagyunk idegen nyelven írni és beszélni, azt jelenti, hogy ismerjük a nyelvet, mely nem teljes mértékben igaz, ugyanis ha nem rendelkeznek megfelelő hallási utáni szövegértés készséggel, akkor nem lehet hatékonyan kommunikálni. Tehát a hallás utáni szövegértés egy alapvető készsége a nyelvtanulásnak, és a hallgatók az idegennyelv-tanulással eltöltött idejük több, mint 50%-át a hallgatással töltik (Nunan 1998). A hallásértés fontosságát hangsúlyozva, Anderson és Lynch (1988) szerint a hallás utáni szövegértés készsége legalább annyira lényeges, mint a beszédképesség, mivel az emberek csak akkor képesek négy szemközt kommunikálni, ha mindkét készség együtt fejlődik.

Burely-Allen (1995) vizsgálataiból kiderül, hogy az összes készség közül a hallás utáni szövegértés a legnagyobb százalékban használt készség a mindennapi kommunikációban. Fontossága ellenére, nagyon sok idegen nyelvet tanuló nehéz

készségnek tekinti, nehezen ért meg hallott szövegeket, amiatt, hogy a hallott szöveg a beszélt nyelv különös jellemzőit hordozza magával, amely teljes figyelmet vár el a szöveget halló személytől. Rost (2005) szerint a hallás utáni szövegértés egy rendkívül komplex folyamat, mely nemcsak receptív, hanem konstruktív és értelmező jellemzőit is hordozza az észlelésnek. Rost (2012) a hallás utáni szövegértést folyamatként definiálja, s számos orientációt különböztet meg: a befogadó orientációt (annak a fogadása, amit a beszélő valójában mond), a konstruktív orientációt (a jelentés felépítése és reprezentálása), az együttműködési orientációt (a jelentés megtárgyalása a beszélővel és válaszadás) és a transzformatív orientációt (a jelentés létrehozása a bevonódáson, képzelőtehetségen és empátián keresztül).

Az értés készség szintjébe sorolt (Bárdos 2000) hallásértés tartalmazza magát a hallást és a beszélő által kimondott szavak dekódolását. Ez azonban egy aktív folyamat, amely magában foglalja a jelentés felépítésének folyamatát a hallgató előzetes tudása és bizonyos stratégiák felhasználásával. Ezzel kapcsolatban Nunan (1998) azt vallja, hogy a verbális és nem verbális üzeneteket arra használjuk fel, hogy megfejtsük és felépítsük a jelentést az aktív hallgatási folyamat során, sőt azt is állítja, hogy a hallgatás a beszéd szempontjából alapvető, és fejleszteni csak rengeteg gyakorlással lehetséges. Ridgway (2000) szerint, ha a hallgatók kellő mennyiségű hallásértési feladatot kapnak, akkor ebből az következik, hogy hallás utáni szövegértés készségük is fejlődik és a beszélt nyelv feldolgozása automatikussá válik. Ez motiváló hatással is van a nyelvtanulókra.

Ha a hallgatók hallási utáni készsége gyenge, akkor nagyon bátortalannak érzik magukat, hogy aktívan részt vegyenek a szóbeli kommunikációban. A tanulók célnyelvismerete, tudása nagy hatással van a hallás utáni megértésére (Gilakjani és Ahmadi 2011; Renandya és Farrell 2011; Thorn 2009), ezért a hallás utáni értésük fejlesztése érdekében, be kell vonnunk őket ebbe a folyamatba az igényeiknek és szintjüknek megfelelő feladatokkal. Vagyis a hallás utáni szövegértés szerepe kulcsfontosságú a beszédképesség minél magasabb szintre való fejlesztésében, és ez adja azt az inputot, amely a folyamat létrejöttéhez szükséges (Vogely 1998). Következésképpen, e cél eléréséhez nagy energiát kell fektetünk a hallásértés gyakorlásába.

A hallásértés során számos tényező van, amely befolyásolja a megértést, mint a beszéd sebessége, a prozódia, az akcentus, a fonológia, a térovázás, a háttérismeretek hiánya, a szókincs ismerete, a retorikai jelzők, és így tovább (Cross 2011; Graham 2006; Ockey 2007). Mindezek mellett az elhangzott szövegek szintje, az ismeretlen szavak, a

nonverbális jelek, például gesztusok, arckifejezések, testmozgások száma is megnehezíti a hallgatók számára a hallás utáni szövegek megértését. Renandya és Farrell (2011) is egyetértenek abban, hogy a hallott szöveg gyors, és időbe telik a feldolgozása, és e készségnél a fejlődés nehezen érezhető az idegen nyelvet tanulók számára. A hallgatás nehézségével kapcsolatban Renandya (2012) azt is megállapította, hogy a hallgatás során nincs lehetőség a beszélővel való interakcióra, s nem segítenek semmilyen nonverbális jelek, például arckifejezések és gesztusok. Anderson és Lynch (1988) három fő okát említi annak, hogy miért nehéz a hallgatás a hallgatók számára, az egyik az input, mint bemenet, a másik a hallott kontextus által nyújtott segítség, a harmadik pedig a feladat típusa. Mivel a lexikális kompetencia elsajátítása központi szerepet játszik a kommunikációs kompetencia szempontjából, és a nyelv fontos része (Meara 1996; Stæhr 2009), az idegen nyelvet tanulóknak nehézségeik lesznek, ha nem rendelkeznek elegendő szókinccsel. Következésképpen, nyugodtan kijelenthetjük, hogy a hallásértés szoros összefüggésben van a szókinccsel. Általában csak azt a szót halljuk meg, amivel már valaha találkoztunk valamilyen kontextusban a nyelvtanulásunk során, amit már megtanultunk és használtunk. A tanárok hozzáállása a hallás utáni szövegértés tanításához, a tevékenységek fajtái, a módszerek, a tanítás során használt anyagok, a nyelvtanulók hozzáállása, valamint a hallás utáni szövegértés miatti szorongás azok a tényezők, amelyek megnehezíthetik a hallás utáni szövegértés helyes tanítását.

A tanulók hallási megértésének javítása érdekében a nyelvtanulók előzetes ismereteit mozgósítani és hasznosítani kell a hallás utáni szövegértés tanítás során (Brown 2006). Számos idegennyelv-tanítási kontextusban azonban a meglévő ismeretek kihasználása nem mindig lehetséges, és a tanulók kevésbé érzik az elhangzott szövegekkel kapcsolatos háttértudás szükségességét. Nyilvánvaló a képlet jelen esetben, a háttérismeretek, a tapasztalat absztrakt és általános mentális megjelenési formái, melyek megkönnyítik az új információk megértését (Brown 2006; Rumelhart 1980). Ebből következik, hogy a memóriában tárolt adatok háttérismeretként felhasználhatók az új és már meglévő ismeretek közötti kapcsolat kiépítéséhez. Hinkel (2006) szerint az 1970-es években alulról felfelé történő megközelítés volt elterjedt, amely során a tanulóknak azonosítaniuk kellett a szavakat, észrevenni a mondathatárokat, az összevonásokat, az egyes hangokat, stb., azonban hozzáteszi, hogy e folyamat megváltozott az 1980-as években, amikor felülről lefelé történő megközelítést használtak, és a nyelvtanulás nyelvészeti aspektusait a séma alapú szemlélet váltotta fel. Később úgy gondolták, hogy sok szempontból, mindkét megközelítés hasznos, s hasznára válik a nyelvtanulóknak a

hallott szövegek megértésében. Ezen nézetekre építve Vandergrift (2011) és Goh (2000) is azt javasolta, hogy háromféle hallás utáni szövegértéstanítási módszer létezik: szöveg-orientált, kommunikáció-orientált és tanuló-orientált.

Az első olyan tevékenységek használata, amelyek az alulról felfelé történő feldolgozást segítik, mint például a diktálás, a felolvasás vagy a lyukas szöveg típusú feladatok (Shintani és Wallas 2014). A kommunikációorientált nyelvtanítás során a tanulók számos autentikus, érthető input feldolgozással járó hallás utáni szöveges feladatokkal találkoznak. A tanuló-orientált hallás utáni szövegértés tanítás alatt olyan tevékenységek végzését értjük, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy fejlesszék a hallás utáni szövegértés készségüket és a metakognitív stratégiáikat (Vandergrift 2011). A hallott szöveg átiratainak kézbeadásával a hallgatók percepció-s képességei is fejlődnek, abban az értelemben, hogy meg tudják különböztetni a hallott és írott szöveget egymástól (Vandergrift 2011; Wilson 2008).

A hallás utáni szövegértés tanításában, mondanunk sem kell, hogy az idegen nyelvű kurzus könyvek sarkalatos szerepet játszanak (Dubin és Olshtain 1986; Hutchinson és Torres 1994), és sok idegennyelv-tanár munkája nagymértékben függ ezektől, és továbbra is nélkülözhetetlenek mind a tanárok, mind a nyelvtanulók számára (Gray 2010) (lásd kutatásunk eredményei). Ez a tény nemcsak bizonyos tanárookra érvényes, hanem a tanárookra általában az egész világon. Ennek a függőségnek az egyik fő oka az lehet, hogy a nyelvkönyvekben a szerzők által megtervezett kész tanmenetet találunk (Garinger 2002). Másképpen fogalmazva, sok tankönyv nem várja el a tanároktól, hogy az óra előtt készüljenek, mivel ott van az átfogó útmutató, a tanári kézikönyv. Ezért a nyelvkönyvek, kurzuskönyvek segítségével egy olyan szemléletű struktúrához jutunk, amelyre a tanítási-tanulási rendszernek szüksége van (Hutchinson és Torres 1994). Széles körben elismert tény, hogy a jól megtervezett tankönyvek olyan különféle típusú szövegeket, tartalmat és néha feladatokat tartalmaznak, amelyek meghaladják a legtöbb tanár nyelvtudását és képességét, ami hozzájárulhat sok nyelvtanár szakmai fejlődéséhez. Az idegen nyelvet tanulók a kiadásban megjelent tankönyvek, tananyagok értékét felismerik, azt feltételezve, hogy megbízhatóbb információkat nyújtanak, mint egy tanár (Sheldon 1988). Így sok hallgató a nyelvtanulási folyamat során nagymértékben támaszkodik a kurzuskönyvekre. Rahmani és Hassani (2012) tanulmánya megállapítja, hogy összefüggés van az idegen nyelvű tankönyvek iránti és a nyelvtanuláshoz való pozitív hozzáállás között. Következésképpen egy jól megtervezett idegen nyelvű kurzuskönyv általában az idegennyelv-tanulásra motiválja a hallgatókat.

Az idegen nyelv tanítás nem csak azt jelenti, hogy kiválasztunk egy tananyagot és azt tanítjuk mindenkor, hanem szükség esetén értékelni, adaptálni vagy fejleszteni kell azt. A fent említett hátrányok ellenére úgy tűnik, hogy a tankönyvek továbbra is nélkülözhetetlenek lesznek a nyelvtanárok és az idegen nyelvet tanulók számára. Amikor az idegennyelv-tanárok kihagyják a tankönyvek hallás utáni szövegértési feladatait, akkor nagy hibát követnek el, ugyanis a nyelvtanulóknak valószínű problémái lesznek az autentikus élő szövegek hallás utáni értésében. Először is azért, mert a legtöbb nyelvtanár nem anyanyelvű, s előfordulhat, hogy a nyelvtanár sem veszi észre, hogy a hallgatók tévesen ejtenek ki néhány szót. Így a helytelen kiejtés a kommunikációt félreveheti.

A hallgatók teljesítményének hatékonyságát a felsőoktatás területén jelentősen meghatározza a hatékony tanulás képessége. Manapság a hallgatóktól elvárják, hogy tanulmányaik során sokféle idegen nyelvű nyomtatott szöveget olvassanak, és elvárás lenne az is, hogy rendszeresen hallgassanak idegen nyelvű szövegeket, melyekre a média számtalan forrást biztosít. Mégis, a hagyományos hallás utáni szövegértés gyakorlatok célja legtöbbször a hallás utáni szövegértés ellenőrzése, nem pedig az, hogy szisztematikusan járuljon hozzá a hallgatók tudásépítéséhez, és bevonja őket a jelentésalkotásba, a hallott szövegben felmerült kérdésekkel kapcsolatban. Például a hallásértési feladatok hagyományos halmaza igaz/hamis kérdéseket, lyukas szövegeket és egyéb feladatokat tartalmaz, amelyek nem kreatívak. A hallgatóknál motivációhiányt tapasztalhatunk, mivel a kihívások leküzdését érintő igényük nem teljesül egy hagyományos hallás utáni feladatsorral. Ezen kívül a tantermi órákon kevés lehetőség és idő áll rendelkezésre a hallás utáni készségek fejlesztésére és a személyes interakcióra (Parker 2011), mely részben annak a globális tendenciának az eredménye, hogy egyre nagyobb a nyelvi csoportokban tanuló hallgatók létszáma.

Nagyon fontosnak tartjuk a hallott idegen nyelvű szövegek értésének tudatos fejlesztését. Az információs technológiai eszközök nagy mértékben segítik a hallás utáni szövegértés gyakorlását, és napjaink hallgatói sokkal több időt szánnak szabadidejükben az idegen nyelvű szövegek hallgatására. Kétségtelen, hogy az a hallgató, aki sok filmet, programot néz, hallgat idegen nyelven, annak a hallás utáni készsége fejlődik, s jobb, mint azé a hallgatóé, aki soha, vagy ritkán veszi a fáradságot a felirat nélküli filmek, műsorok nézésére, hallgatására. Az otthoni szövegek hallgatásakor a hallgatók a nehezebb szövegeket gyakran felületesen értik meg, vagy lehet egyáltalán nem értik, s a felirat sem mindig elérhető. A hallás utáni szövegértés szaknyelvi kurzusokon történő gyakorlása, fejlesztése ezért nagyon fontos, hisz a szaknyelvi órákon van lehetőség a

célzott értés gyakorlására, valamint a különböző hallás utáni szövegértési stratégiák tudatos begyakorlására, annak érdekében, hogy a hallgatók később különböző munkahelyi szituációkban, vagy esetleges külföldi tanulmányaik során megállják a helyüket, és ne okozzon gondot egy anyanyelvi üzleti partner megértése. Ezen kívül fontos még megjegyezni, hogy a szaknyelvi órák légkörének olyannak kell lenni, ahol szabad hibázni és beismerni, ha valaki nem ért valamit (Hedge 2000).

7.3.2.2. A közlés készség szintje

A Bárdos (2000) féle készség szintek csoportosítása alapján a szaknyelvoktatás közlés, illetve kommunikációs készség szintje keretében az íráskészséget és a beszéd készséget tárgyaljuk.

Az írás sok gyakorlást igénylő, tanult mechanikus tevékenység, mely szoros kapcsolatban van az olvasással. Ha bármilyen nyelven szeretnénk írni, akkor először gondolatainkban vizuálisan kell, hogy megjelenjen az, amit később egy másik síkra, papírra szeretnénk vetni (Vigotszkij 1967). Az íráskészség produktív készség és fejlesztésekor fontos a fokozatosság betartása, mely során először a nyelvtanár által rendszeresen ellenőrzött gyakorlatok formájában fejlődik íráskészségünk, majd csak ezután következik az irányított és végül az önálló fogalmazásalkotás.

Az íráskészség tanításával kapcsolatban számos írás jelent meg az 1980-as évek kezdetétől, és azóta különösen nagy az érdeklődés azoknak a nyelvészeknek kutatásai iránt, akik szerint az egyik legértékesebb és legszükségesebb készség az idegen nyelven történő pontos, rövid és világos íráskészség. Az olvasás és írás között egyértelmű kapcsolat van, egymástól kölcsönösen függő folyamatok, ezen kívül mindkettő személyes és társas tevékenység is, amelyek a tanulás folyamatában találkoznak.

Dudley-Evans és St. John (1998: 87) szerint a korábbiakban már említett „műfaj” ismerete kulcsfontosságú eleme mindenfajta kommunikációnak, és különösen fontos a szaknyelvi szövegek írásakor.

Az íráskészség fejlesztése magában foglalja a tervezés, a szerkesztés és az átdolgozás képességeit, azért, hogy a végtermék mind az írás céljának, mind pedig azoknak az olvasóknak, akiknek azt szánták, megfeleljen. Ráadásul az írás nehéz és fárasztó tevékenység, és általában időre van szükség a reflexióhoz és ellenőrzéshez, valamint egy nyugodt környezet is kell hozzá, amelyek egyike sem biztosított általában a tantermi oktatás keretein belül. Az írás produktív képessége különbözik a beszéd

produktív képességétől. A leírt szövegnek koherensnek és összefüggőnek kell lenni. Az írásos tevékenységnél általában bizonyos konvencióknak kell megfelelni, s az ilyen konvenciók, szabályok nincsenek leírva sehol, és nem könnyű ezeket meghatározni. Írásos tevékenységeink során a formalitás számos szintjével találkozunk, az informális baráti levelektől egészen a hivatalos, üzleti levelekig terjedően (lásd regiszter fogalma).

Számos szaknyelvet tanuló az írott szövegek létrehozását nehéznek találja, melynek oka valószínű az lehet, hogy nem rendelkeznek ezek a nyelvtanulók elfogadható általános és szakmai nyelvtudással ahhoz, hogy egy íráskészséggel kapcsolatos feladatot meg tudjanak oldani, nincs spontánitás az írásukban, sőt témával, illetve műfajjal kapcsolatos nehézségeik is adódhatnak.

Az íráskészség feladatainak elvégzése során gyakori hiba a rossz felépítés, a túl hosszú mondatok, a nem megfelelő tartalom, a következtetlen szóhasználat, a felesleges ismétlések, a rossz lapelrendezés, a szerkezeti és nyelvtani hibák. A szaknyelvtanulás során nagyon fontos, s az üzleti világban dolgozóknál gyakran elvárt és gyakran használt képesség, hogy tudjunk szövegeket írásban összefoglalni, gondoljunk csak például a prezentációk, előadások jegyzeteire, vagy újságcikkek legfontosabb pontjainak írásban történő pontos, rövid összefoglalására. Néhány nyelvtanuló azt feltételezi, hogy egy gazdasági szöveg összefoglalása könnyű feladat, de ez egyáltalán nem így van, ugyanis az írott szövegek létrehozásához számos egyéb komplex készség szükséges. Az egyik ezek közül az olvasáskészség, amikor a nyelvhasználónak megfelelő olvasási stratégia használatával alaposan meg kell érteni a szöveget, leginkább a gondolatok közötti összefüggéseket, tudnia kell leírni a kulcsfontosságú pontokat, és gyakran kell általánosítani. Az összefoglalások létrehozása a hallgatóktól az információ helyes szelektálásának a képességét is megköveteli, mely során el kell dönteniük, hogy mennyire fontosak vagy nem fontosak egyes tények, melyet az információk általánosítása, átszervezése követ. Az íráskészséget tanító gazdasági szaknyelvtanároknak nem az „egyszerű” értelemben vett írástanítást kell megtanítani, hanem mindig egy szakmai kontextustól függő írásfeladat elvégzésére kérik hallgatóikat, tehát a modern világ íráskészséggel szemben támasztott elvárásai a szaknyelvtanárokat nagy kihívásnak teszik ki, és be kell ismernünk, hogy a feladatuk nem csak a nyelvtani és stilisztikai hibák kijavításából áll, hanem meg kell tanítani a hallgatóiknak az írás különböző műfajait és kontextusait.

A szaknyelvtanároknak a szövegeket és feladatokat természetesen mindig a hallgató szükségleteihez igazítva kell kiválasztani, akikkel meg kell értetni, hogy a

sikeres írás nem egy vákuum, hanem nagymértékben függ a szakmai kontextustól (Hyland és Bondi 2006), tehát a jogi, orvosi, műszaki üzleti területek szövegei jelentősen különböznek egymástól. A gyakorlatalapú és interdiszciplináris szakok hallgatóitól elvárás a számos, többféle területet (számvitel, pénzügy, közgazdaságtan, menedzsment, szervezeti magatartás, marketing, statisztika, stb.) érintő szövegek feldolgozása, szakterminológiájának megismerése, elsajátítása, írásos műfajainak ismerete és létrehozása. Jelentős különbség van a különböző tudományterületeken tanuló hallgatóktól elvárt íráskészség feladatai között. A humán és társadalomtudományi területen tanuló hallgatók esetében fontos például több forrás elemzése és összegzése idegen nyelven, ezzel szemben a természettudomány illetve műszaki tudományokon szaknyelvet tanuló hallgatóknál inkább a különböző tevékenységek, tárgyak, folyamatok, tervezési megoldások leírása a lényeges. A fent említett tudományterületek lexikája, írásos műfajai is különböznek a fent említett tudományterületeket tekintve, pl. egy laborjelentés szerkezetében, szókincsében és formájában teljesen különbözik egy műszaki tervtől, egy éves jelentéstől vagy egy üzleti beszámólótól. Nagyon fontos elvárás a szaknyelvtanároktól, hogy mindig a hallgatók igényeihez igazodva, a szakterület és célnyelvi kontextusra jellemző olyan írásos műfajok olvasását és létrehozását kérjék a hallgatóktól, melyekkel a munkaerőpiacra kikerülve találkozhatnak. Ezért lényegesnek tartjuk a szaknyelvet hallgatók íráskészséggel kapcsolatos igényeinek szükségletelemzését is, mely nemcsak a szaknyelvi kurzusokon használt műfajok és tartalom választásában segíthet, hanem a kurzus céljainak, feladatainak és tananyagának a meghatározásában is. Benesch (2001) szerint az azzal kapcsolatos tanári döntések, hogy mit és hogyan tanítsunk, nem semleges szakmai kérdések, hanem a tanár és a munkaerőpiac gondolatrendszerét kell, hogy tükrözze, s ennek fontos következményei vannak a hallgatókat tekintve.

A kommunikációs készség szinten belül az íráskészség mellett egy másik készség, a beszédkészséget is megtalálható. A beszédkészség a négy makro készség (olvasásértés, íráskészség, beszédkészség, hallásértés) egyike, egy olyan produktív, aktív, auditív motoros-percepciós készség (Bárdos 2000: 103), amely bármilyen nyelven is történjen, a hatékony kommunikációhoz elengedhetetlen, különösen akkor, amikor a beszélők nem az anyanyelvüket használják a kommunikáció során. A beszédaktus tartalmazza a beszédértést, az előhívást és az artikulációt. A beszédkészség interaktív készségnek is tekinthető, azaz olyan döntéshozatali készség, amely meghatározza, hogy mit, mikor és hogyan mondjunk, miközben másokkal kommunikálunk (Bygate 1987). A beszédkészség

szorosan kötődik a hallás utáni szövegértéshez (Medgyes 1997), és megelőzi a beszédkésztséget a nyelvelsajátítás során. A beszédkésztség a nyelvi órák életszerű szituációinak a begyakorlását nagymértékben befolyásolja.

Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos kontextusban nagyon gyakran felmerül az a kérdés, hogy az egyetemi hallgatók miért nem képesek magabiztosan idegen nyelven beszélni, különösen akkor, amikor külföldiekkel, valós szituációkban kell beszélniük. A létező számos ok mellett megemlíthetjük a magabiztosság hiányát, és a hibák elkövetéséből fakadó szorongást.

Amint már korábban említettük, a nyelvtanulás és nyelvhasználat folyamatában az olvasásértést és hallás utáni szövegértést receptív készségként tartják számon, az íráskésztséget és a beszédkésztséget pedig produktív készségként. Mind a négy készség fejlesztését célszerű beépíteni a szaknyelvi órákba a hatékony szaknyelvi kommunikáció elérése érdekében. Zaremba (2006) szerint a négy makrokésztség közül a beszédkésztség a legfontosabb készség az emberi kommunikációban.

A hatékony kommunikáció a beszédkésztség szempontjából rendszerint számos előnnyel jár mind a beszélő, mind pedig az üzleti vállalkozások számára. A hatékony kommunikációra jó példa lehet, amikor a ceremóniális beszédek, állásunkkal kapcsolatos tréningek, állásinterjúk és sok más üzleti tevékenység során jól szerepelünk. Zaremba (2006) arra is kitért tanulmányában, hogy a beszédkésztség és a kommunikációs készség előnyt élvez egy esetleges álláskeresés során a szakmai tapasztalattal, motivációval és egyetemi tanulmányi eredményekkel szemben. Magyarországon, Szlovákiában és Romániában tanuló hallgatóknak sajnos korlátozott a lehetőségük az osztályteremben kívüli idegennyelvi-kommunikációt tekintve, s annak sem nagy az esélye, hogy a tanult idegen nyelv beszélőivel nap mint nap találkozzanak, kapcsolatba lépjenek. Ezért ez kellő ok lehet arra, hogy a gazdasági szaknyelvet tanító tanároktól elvárjuk azt, hogy sokkal több szituációt, szimulációs tevékenységet építsenek be a tanórákba, ahol a nyelvtanulók fejleszthetik beszédkésztséggel kapcsolatos kompetenciájukat. Állításunkat Tam (1997) megállapításával is alátámaszthatjuk, mely szerint célszerű minél változatosabb szituációs gyakorlatokat és beszéltető feladatokat adni a nyelvtanulóknak, melyek jelentősen hozzájárulhatnak a beszédfolytonosság fejlesztéséhez.

A szaknyelvi kommunikációt tekintve a beszéd olyan kontextusokban nyilvánul meg, ahol különböző helyzetekben lévő szakmai közösségek vannak jelen. A nagyközönség előtt tartandó nyilvános beszéd alapelvei is szorosan összefüggnek a speciális kommunikációt igénylő beszéd fejlesztésével. A kiejtés, a szókincs, a

szókapcsolatok, ezek mind nagyon fontos tényezők a hatékony beszédkésztség és a beszéd folytonosság esetében. A beszéd alatt szerzett magabiztosság és kompetencia, megfelelő tanmenet tervezéssel, tanítási módszerekkel, elegendő számú feladatokkal és anyaggal fejleszthető (Bailey és Nunan 2005).

Shumin (2002) szerint a beszéd hatékonyságát számos tényező befolyásolhatja, nevezetesen a hallás utáni készség, a szociokulturális tényezők, az affektív tényezők és más nyelvi és szociolingvisztikai kompetenciák, mint például a nyelvtani, a diskurzus, a szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia.

Ahhoz, hogy a szóban elhangzott szöveg jelentéssel társuljon, az idegen nyelvet tanulóknak érteni kell a szavakat és mondatokat, és azt, hogy hogyan szegmentálhatók azok különböző hangokká, továbbá a mondatokat hogyan hangsúlyozzuk. Ez a nyelvtani kompetencia teszi képessé a hallgatókat arra, hogy használják és megértsék az idegen nyelvek szerkezetét pontosan és habozásmentesen, mely hozzájárul a beszéd folytonosságuk javításához, s egyben fejleszti a beszéd során a magabiztosságot.

A legtöbb ember számára az a képesség, hogy egy nyelvet beszélünk, az gyakorlatilag egyenértékű azzal, hogy ismeri a nyelvet, mivel a beszéd a legalapvetőbb eszköze az emberi kommunikációnak.

Mindemellett az idegen nyelven történő beszéd Bailey és Savage (1994) szerint a legmegerőltetőbb a négy készség közül. De vajon mitől olyan nehéz a beszédprodukción az idegen nyelvek tanulása esetében? Brown (1994) számos jellemző vonást említ, amelyek egymásra hatnak, s ezek teszik a beszédet egy jelentős kihívással járó készséggé.

Példaként említhetjük, hogy az angol nyelvben a folyékony beszéd rengeteg rövidített formát tartalmaz, mint például az összevonások, mássalhangzó rövidülés, hangzókihagyás, és e miatt azok a nyelvtanulók, akik nem rendelkeznek kellő gyakorlattal a beszéd ilyen jellegű rövidített formája terén, általában megtartják a tanult teljes alakokat és azokat használják, így ha rövidített formákkal találkoznak, akkor azokat nehezen értik. Ugyanezt mondhatjuk el a beszédben használt szlengről és az idiómákról is. Ezeknek a mindenütt jelenlevő nyelvi sajátosságok használata nélkül a nyelvtanulók beszéde meglehetősen könyvszagúnak tűnik. A nyelvtanulóknak mindezek mellett el kell sajátítani a hangsúlyt, a beszéd ritmusát és a hanglejtést is, amely nagyon bonyolult feladat sok nyelvtanuló számára. A beszélt nyelvet tekintve a legnehezebb az, hogy a beszéd mindig egy vagy több másik személlyel való interakción során nyilvánul meg. Ez azt jelenti, hogy rögtön számos feladat hárul a beszélőre, úgy mint a megfigyelés, a másik beszélő megértése, elgondolkodás azon, amit mondani akarunk, kimondása annak, amit

mondani szeretnénk, s megfigyelni annak a beszélőtársunkra gyakorolt hatását, stb. Valószínű ezek lehetnek az okai annak, amikor mi is először szólaltunk meg idegen nyelven, s valós élethelyzetben nem voltunk felkészülve a spontán kommunikációra, és nem tudtunk megbirkózni annak szimultán elvárásaival. Ebből a gondolatmenetből eljutunk odáig, hogy levonjuk azt a végkövetkeztetést, hogy a beszéd egy olyan tevékenység, amely számos alrendszer integrálását követeli meg, és ez az, amiért Bailey és Savage (1994) szerint nehéz, de mégis központi készségnek számít.

A beszédképesség nem mindig töltött be központi szerepet az idegennyelvtanulásban, gondoljunk csak például az értésalapú nyelvtanulási módszerekre, ahol a hallás utáni készség mindig nagyobb hangsúlyt kapott, mint a beszédképesség. A kommunikatív kompetencia megjelenésével (Hymes 1972) és a kommunikatív nyelvtanítás előretörésével, a szóbeli kommunikatív készségek, mint kontextusba ágyazott szociokulturális tevékenységek az idegennyelvi órák fókuszpontjaivá váltak.

Canale és Swain (1980) szerint ahhoz, hogy kommunikálni tudjunk egy nyelven, négy dimenzió szükséges:

- nyelvtani kompetencia (fonológia, ortográfia, szókincs, szó- és mondatképzés),
- szociolingvisztikai kompetencia (helyes társas jelentések és nyelvtani formák különböző kontextusban való kifejezése és megértése),
- diskurzuskompetencia (a kohézió, azaz hogyan kapcsolódnak a mondatelemek egymáshoz az utalásokon, ismétléseken, szinonimákon keresztül, és a koherencia, azaz, hogyan épülnek fel a szövegek szabályai),
- stratégiai kompetencia (a kompenzációs stratégiák tárháza, melyek segítenek áthidalni a különböző kommunikációs nehézségeket).

Ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztése minden szaknyelvtanárnak feladata kellene, hogy legyen a szaknyelvi órákon, és nem szabad kifejezetten csak a grammatikai kompetencia fejlesztésére helyezni a hangsúlyt, ahogy azzal számos korábbi nyelvtanítási módszertanban talákoztunk. Célszerű megtalálni a nyelvtani pontosság és folyékonyág közötti helyes egyensúlyt, mindig törekedve a természetes nyelvhasználatra, minimálisra csökkentve a túlzott hibajavítást.

A szaknyelvoktatással kapcsolatos eddigi kutatások sokkal inkább az írásképesség fejlesztésére összpontosítanak, mint a beszédképességre. Ennek a jelenségnek az egyik oka valószínű az lehet, hogy az írott műfajok a szóbeli műfajokkal szemben sokkal központibb helyet töltenek be a szakmai sikerhez vezető úton. Az angol nyelv lingua

franca-ként való elterjedésével gyakran felmerül az a kérdés, hogy a nyelvtanulóknak szükséges-e az anyanyelvű beszélőhöz hasonló nyelvi szinttel rendelkezni. Charles (2007) is jogosan teszi fel azt a kérdést, hogy a nyelvtanulóknak miért kell egy fiktív anyanyelvű beszélő köré építeniük az egymással folytatott kommunikációt, főleg akkor, amikor az a személy nincs is jelen abban a pillanatban, és miért nem igazítják azt saját közös kommunikációs szükségleteikhez? Az ilyen jellegű elgondolások számos vitához vezettek a beszédképességgel kapcsolatos kutatások terén.

A szaknyelvoktatásban tanító tanárok küldetése, hogy segítsék a nyelvtanulókat a számukra szükséges szaknyelv elsajátításában és abban, hogy elérjék szakmai céljaikat. Manapság az angol nyelvet használók esetében sokkal gyakoribb a nem anyanyelvűek közötti kommunikáció, mint az anyanyelvű és az idegen nyelvet tanuló közötti, ezért sokkal fontosabb lenne azt elérni, hogy a nyelvtanuló kompetens beszélője legyen az idegen nyelvnek, mint azt, hogy anyanyelvi szintű kompetenciák szintjét éri el a nyelvtanulás során. Ha ez igaz, akkor a jelenlegi anyanyelvű kompetenciákon alapuló, illetve azokhoz hasonlító idegennyelv-tudás mérés nem megfelelő. Összeségében azt kell látnunk, hogy a szaknyelv beszédképességgel kapcsolatos különböző kontextusait tekintve a nyelven kívül a kultúrákat átszelő tudatosságra nevelésnek is szerepelnie kellene a tantervekben, amint azt Wozniak (2010) a hegyi vezetőkkal, Hoekje (2006), Pilotto et al. (2007) orvosi szaknyelvvvel kapcsolatos szükségletelemzéseivel javasolták. Másik nagyon fontos elem a gazdasági szaknyelvi órák tanmenetének tervezésekor a pragmatikának a bevonása, ugyanis nem tudhatjuk pragmatikai ismeretek nélkül, hogy mikor szükséges humort használni, például az üzleti kapcsolatépítéskor (Kankaanranta és Louhiala-Salminen 2010), hogy milyen stratégiát vessünk be disszertáció védéseknél (Swales 2004) és szakmai, üzleti konferenciákon (Wulff és mtsai 2009).

7.3.2.3. A közvetítés készség szintje

Az értés és közlés készség szintjei mellett a harmadik készség szint a közvetítés készség szintje. A közvetítés készség szintjébe sorolt (Bárdos 2000) fordítás hosszú ideig fontos részét képezte az idegennyelv-tanításnak, de amint a kommunikatív nyelvtanítási módszertan előtérbe került, a fordítás, illetve ennek a készségnek a fejlesztése háttérbe szorult. Érdekes Cooknak (2007) azon véleménye, hogy amíg a fordítást nem szívesen használják az órákon az angol nyelvet tanító tanárok, addig a fordítás a többi idegen nyelvek tanítása esetében makacsul nem tűnt el a nyelvi óráról.

A fordítástanítás fő ellenérvei között megemlíthetjük, hogy a fordítás nem segíti a hallgatók kommunikációs készségének a fejlesztését, inkább az anyanyelv használatának kedvez a célnyelvvél szemben, és végül a fordítással kapcsolatos nyelvi tevékenységeket az analitikus vagy elemző verbális nyelvtanulási stratégiákkal tanuló nyelvtanulók részesítik előnybe. Végül a fordítás egy nehezen elsajátítható készség, amely nem mindig kifizetődő. A fordítási tevékenységek előnyei között megemlíthetjük azt, hogy a fordítás az összes nyelvi készség (az olvasásértés, az íráskészség, a beszéd-készség és a hallásértés) fejlesztését segíti. A kommunikatív kompetenciákat tekintve, a fordítással a pontosság, az egyértelműség és a rugalmasság fejleszthető. A fordítás életszerű, természetes tevékenység, melyet nagyon sok nyelvtanuló használ baráti, illetve hivatalos kontextusban, még akkor is, ha erre nyelvtanáraik nem ösztönzik. A fordítástanítás során fontos átbeszélni a nyelvtanulókkal a hasonlóságokat és különbségeket a különböző nyelvek között, mely abban segítheti őket, hogy megértsék azokat a nyelvi problémákat, amelyeket az anyanyelvük okoz.

A fordításra nagyon sokszor mint ötödik nyelvi készségre utalnak, a másik alapvető négy nyelvi készség (hallás utáni szövegértés, beszéd-készség, olvasásértés, íráskészség) mellett.

Vermes (2003) szerint, ha a nyelvtanuló idegen nyelvű szövegeket kíván hatékonyan olvasni, sokszor a fordítás alatt veszi észre, hogy a szöveget a fordítást megelőzően nem megfelelően értelmezte.

A fordítás különösen középfokon és felsőfokon fontos, és Ross (2000) megállapítása alapján, ezeken a szinteken nagymértékben segíti az idegen ajkúak közötti kommunikációt. Ha a nyelvtanulók tisztában vannak az anyanyelv és célnyelv közötti különbségekkel, akkor ez nagyban fejleszti a kommunikációt és a megértést, és az anyanyelvük okozta nyelvi interferencia vagy transzfer nagy valószínűséggel csökken. A nyelvi órákon az állandó célnyelv használata gyakran ahhoz vezet, hogy a nyelvtanulók azt gondolják, hogy az idegen nyelv minden szava és struktúrája megfeleltethető anyanyelvükön, mely egyáltalán nem így van. Ezért nagyon fontos felhívni a hallgatók figyelmét a nyelv nem párhuzamos természetére, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvtanulók komparatív módon gondolkodjanak (Atkinson 1993). A fontos kérdés jelen esetben az, hogy mi, nyelvtanárok hogyan tudjuk megtalálni a hangsúlyt a tanulási folyamat során az anyanyelv és a célnyelv között. A válasz erre az, hogy általában négy dolgot kellene figyelembe venni, nevezetesen a nyelvtanulók eddigi nyelvtanulási tapasztalatait, a nyelvi szintjüket, azt, hogy a nyelvi kurzus melyik szakaszában járnak,

valamint a konkrét nyelvórát (Atkinson 1993). Mattioli (2004) megfigyelései szerint, ha mereven ragaszkodunk ahhoz, hogy az anyanyelvet egyáltalán nem használjuk az idegennyelvi órákon, az nem garantálja a jobb nyelvelsajátítást. Nem számít, hogy milyen jól értik a nyelvtanulók az autentikus olvasmányokat, néhányan közülük mentálisan úgyis fordítani fognak idegen nyelvről anyanyelvre, illetve anyanyelvről idegen nyelvre, és ez az tény, amely miatt a nyelvtanároknak mérlegelni kell a fordítás fontosságának szerepét az idegen nyelvek, szaknyelvek tanításakor.

7.4. A gazdasági szaknyelvoktatás didaktikai módszerei

A nyelvoktatásban alkalmazott módszer Bárdos (2000) alapján a nyelvi tartalom és az osztálytermi megvalósulás formájának olyan célszerű algoritmus, amely egy teljes oktatási folyamatban biztosítja az elsajátításhoz szükséges didaktikai fázisokat, mint például előkészítés, bemutatás, begyakorlás, alkalmazás. Tekintsük át, melyek azok a leggyakoribb „technikai fogások”, amelyeket a szaknyelvtanulók a gazdasági szaknyelvi órákon használnak.

7.4.1. *Prezentációk*

A prezentációk olyan kommunikációs tevékenységek, ahol az egyik személy beszél, a többiek hallgatnak, majd a prezentációk végén lehetőség van kérdések feltevésére és megválaszolására. A prezentációk rendkívül sikeresnek bizonyultak az idegennyelvtanulók nyelvtudásának javítása és autonómiájuk növelése tekintetében. Girard és mtsai (2011) megállapítása szerint a prezentációk tantermi használata, a tantermi interakció és szereplés növeléséhez, a nyelvtanulás iránt érzett fokozott érdeklődéshez vezet, és érezhetően fejlődnek a nyelvtanulók kommunikációs és prezentációs készségei. King (2002) mindezt azzal egészíti ki, hogy a prezentációk lehetőségeket nyújtanak a nyelvtanulás és a nyelvhasználat közötti szakadék áthidalására is, ugyanis a prezentációkhoz szükséges, hogy a hallgatók mind a négy nyelvi készséget természetesen integrált módon használják, és arra ösztönzik a nyelvtanulókat, hogy aktív és önálló tanulókká váljanak.

A prezentációknál a verbális készségre nagyon nagy szükség van. A prezentációs készségeket nagyon érdekes és izgalmas tanítani, mivel a határok a nyelv és a többi egyéb készség között elmosódnak. Egy nyelvi szempontból tökéletes prezentáció unalmasnak

tűnhet a hallgatóság számára, ha az előadó nem rendelkezik jó szónoki képességekkel, nem megfelelő a személyes stílusa és nem eléggé meggyőző. A prezentációk célja, hogy közvetítsenek a hallgatóság felé, és minden más másodlagosnak számít. A hallgatóság hajlandó megbocsátani a nyelvtani hibákat, ha az üzenet vagy tartalom világos, egyértelmű és értékes. Rosszul teszik azok a szaknyelvtanárok, akik csak az elkövetett nyelvtani hibákra koncentrálnak a hallgatók előadásai alatt, ugyanis számos más szempontot is figyelembe kell venni, mint például az üzenet átvitelét, tartalmát, vizuális eszközök használatát és a testnyelvet is. A prezentációk során sok nyelvtanuló különösen hasznosnak találja a vizuális segédeszközök használatát, melyek általában fontos részei a prezentációknak, mivel mind az előadók, mind a hallgatóság számára előnyösek, hozzájárul a stressz csökkentéséhez és az előadás sikeresebbé tételéhez (Lambert 2008). A vizuális segédeszközök segítségével további részleteket tudhatunk meg az adott témáról, és segíti a hallgatóságot az elmondottak jobb megértésében.

A gazdasági szaknyelvoktatásban a prezentációk online bemutatására kedvelt és gyakori vizuális eszköz a PowerPoint és a Prezi, melyek arra ösztönzik a hallgatókat, hogy megtanuljanak információt helyesen közölni egy nagyon strukturált formában. Az online találkozást biztosító felületek, melyeket egyre többen használnak globális interakciókra, lehetőséget nyújtanak arra, hogy a különböző prezentációkat online kontextusban lehessen integrálni. A prezentáció nem önálló kommunikációs készség, hanem a hallgatóság előtti beszédnek egy olyan fajtája (KER 2002), amelynél egy előre elkészített szöveg alapján kell előadni, esetleg a közönség kérdéseire válaszolni. A prezentáció, mint tevékenység komplex készséget integrál, amelyben megjelenik a recepció, a produkció és az interakció.

Összeségében elmondhatjuk, hogy a prezentációk gazdasági szaknyelvi órákon történő használatának előnyei, hogy nyelvtanuló-központúak, használatához mind a négy készségre szükség van, autentikusak, értékük van az órai használaton kívül is, és fejlesztik a hallgatók motivációját.

7.4.2. *Üzleti tárgyalások, szerepjátékok, szimulációs játékok*

Az üzleti tárgyalások általában valamilyen kereskedelmi ügylettel kapcsolatban történő megbeszélések, találkozók, ahol a cél az, hogy előnyös tárgyalási pozíciókra tegyünk szert, s elérjük vagy megkapjuk azt, amit szeretnénk, s a legjobb üzletet kössük. Az üzleti tárgyalások gyakran végződnek konfliktusokkal vagy megállapodásokkal, megegyezésekkel. Az üzleti tárgyalások nyelvezete eltér a köznyelvtől, és olyan funkcionális területekre koncentrál, mint az üzlettel kapcsolatos ügyek tisztázása, összefoglalása, javaslattétel, egyetértés, egyet nem értés, stb. A gazdasági szaknyelvi órákon a tárgyalások szimulációjánál figyelmet kell fordítani arra, hogy a tárgyalások emberekről, személyekről is szólnak, és erősíteni kell a hallgatókban a kapcsolatépítő készségeket is, melyeken a tárgyalások sikere múlhat. A gazdasági szaknyelvi órákon szimulált tárgyalásokat célszerű a tárgyalások megbeszélésére, értékelésére igen hasznos információs kommunikációs eszközzel, kamerával rögzíteni és visszajátszani.

A különböző szaknyelvi szituációs szerepjátékok fejlesztik az interakciót és hozzájárulnak a szaknyelvi kommunikáció sikeres megvalósításához. A szerepjátékok során lehetőség van a szaknyelv funkcionális használatára, s cselekvő, tapasztalati tanuláshoz vezetnek. A szerepjáték jellege szerint lehet vita, üzleti megbeszélés, telefonbeszélgetés, állásinterjú, stb. Tartalmazhat továbbá élethű, szakmai szituációt teremtő vitát, üzleti megbeszélést, telefonbeszélgetést, állásinterjút, termékbemutatót prezentációval, és egyéb más szakmai kontextusra jellemző kommunikációs elemet. A szerepjáték sikerének egyik kulcsa, hogy a résztvevők megfelelő ismeretekkel rendelkezzenek a szereppel kapcsolatos nyelvhasználati jellemzőkről (Kurtán 2003) és tudjanak azzal emocionálisan azonosulni.

Az üzleti szimulációs játékok alkalmazása a tananyag korszerűsítésének olyan formája, amely nem okozhat problémát a gazdasági felsőoktatásban, mivel a számítástechnikai infrastruktúra folyamatosan épül ki, a hallgatók Internet elérési lehetőségei adottak. Az üzleti szimuláció lényege, hogy „... egy egyszerűsített közgazdasági modellen keresztül a valóságot, és viselkedési stratégiákat próbálhatnak ki a játékosok” (Sólyom 2004: 324-225). „A szimulációk fokozzák az érdeklődést, tág teret biztosítanak a kreativitásnak, a tanulókkal való differenciált bánásmódot teszik lehetővé, ösztönzik a csoportmunkát, s használatuk révén az íráskészség sem kerül háttérbe, ugyanis a technika bevonásával a házi feladatok e-mailben eljuttathatók a gazdasági szaknyelvet oktató tanárokhoz” (Sólyom 2004: 329-332).

7.4.3. Projekt munkák és esettanulmányok

A projekt munka jó lehetőség a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóknak arra, hogy kreatív módon tudják használni az anyanyelvükön elsajátított szakmai ismereteket. A projekt munkához a szóbeli és írásbeli kommunikáció, az interkulturális kompetencia fejlesztése egyaránt hozzátartozik. A projekt munka során az esettanulmányokkal szemben a hallgatók információkat keresnek, melyek megtalálása ösztönzőleg hat. A motiváció sokkal erősebb, mint az esettanulmányok tevékenységében. Dudley-Evans és St. John (1998) rámutatnak arra, hogy a projekt munka a tanteremben kezdődik, majd túllép a tantermi kereteken. A projektfeladatok elvégzése rendszerint hosszabb időt vesz igénybe, és a kontaktórákon túl több óra ráfordítást követel meg. A diákok maguk gazdálkodnak az idővel. A projekt munkák mindig valamilyen valós élethelyzethez kötődő problémát dolgoznak fel, ilyen értelemben a gyakorlatorientáltság a majdani munkahelyi környezetbe való bekapcsolódást is inspirálja, s felkészíti a hallgatókat a leendő munkahelyükön várható kihívásokra.

A stimulánsként szolgáló tananyagok általában szakszövegek, de napjainkban a média és IKT eszközök fejlődésével, széleskörűbb elérhetőségével egyre több az internet és webalapú forrás, igaz, későbbi vizsgálati eredményeink mindezt cáfolják, ugyanis megállapítottuk, hogy a vizsgált felsőoktatási intézményekben a hallgatók még mindig túlnyomórészt szaknyelvkönyvekből tanulnak a szaknyelvi órákon, melynek okára később kitérünk.

Fontos megemlíteni, hogy a tananyagok forrásai maguk a tanulók is lehetnek, akiket arra kérhetünk, hogy készítsenek portfóliókat, megismerve a különböző szakmák műfajmintáit a szakemberekkel készített interjúk szövegein, előadásain keresztül, s így könnyen hozzáférhetnek a nyelvtanulói szükségletüket kielégítő hiteles forrásokhoz (Belcher 2004).

Végül, de nem utolsó sorban az elérhető tananyagok, legyenek azok szaknyelvkönyvek, a világhálón található web-alapú információk, szótárak, enciklopédiák, magyarázatok, stb., referencia anyagként is szolgálnak, és különösen hasznosak az egyénileg, nem tantermi keretek között tanuló nyelvtanulók számára. A szaknyelvi tananyagok, tanmenetek összeállításánál szem előtt kell tartanunk, hogy az általános vagy szaknyelv tanítása a nyelvi, kommunikációs, kulturális és interkulturális kompetenciák fejlesztését kell, hogy megcélozza, lehetőséget biztosítva a hallgatóknak,

hogymint természetes módon idegen nyelven fejezzék ki gondolataikat, mondanivalójukat a különböző szakmai és/vagy tudományos környezetben.

A gazdasági szaknyelvi órák fontos részét képezhetik az esettanulmányok, melyek Dudley-Evans és St. John (1998) szerint kiválóan alkalmasak arra, hogy az ismereteket, készségeket, elméletet és tapasztalatot integrálják, különösen a jog, az orvostudomány, a mérnöki és az üzleti diszciplínák területén. Az esettanulmányok abban is segítik a nyelvtanulókat, hogy egy konkrét üzleti életben előforduló problémához hogyan lehet különböző perspektívákból közelíteni. A szaknyelvtanárok által előállított esettanulmányok azért hasznosak, mert a tanárok azokat a konkrét nyelvtanulói igényekre szabva állíthatják össze. Az esettanulmányok elvárják a nyelvtanulóktól a különböző készségek (írás-készség, prezentációs-készség, beszédértés, olvasásértés, hallás utáni szövegértés) használatát azért, hogy végre tudják hajtani a kitűzött feladatokat.

A gazdasági szaknyelvi órák esettanulmányai változatosak, vannak, amelyek speciális elemzési eszközre koncentrálnak, de vannak olyanok is, amelyek átfogó stratégiai döntéshozatali problémákra keresik a megoldást. Az esettanulmányok gyakran elvárják a hallgatóktól a csapatmunkát és a multidiszciplináris megközelítést. Az ilyen jellegű feladatok során a hallgatók a nyelvtanulási folyamat aktív résztvevőivé válnak, ahol lehetőség van az elméleti tudás és gyakorlat ötvözésére. Nagyon sok hallgató az esettanulmányokon keresztül történő szaknyelvtanulást érdekesnek és szórakoztatónak találja, mely fejleszti a problémamegoldó és döntéshozó képességüket, és a valódi üzleti világot egy új perspektívában tárja feléjük.

7.4.4. Üzleti levelezés

Az íráskészség fejlesztését a gazdasági szaknyelvoktatásban korábban üzleti levelezésként tartják számon, azonban ez a tevékenység nem a hétköznapi értelemben vett levelezést foglalja magában, hanem sokkal több annál. Egy olyan folyamatot jelent, amely során üzleti leveleket, e-maileket, telefonos üzeneteket, faxokat, jelentéseket, szerződéseket, jegyzőkönyveket, beszámolókat, stb. kell írni. Fontos megjegyezni, hogy a levelezés különböző formái nem egymástól különböző műfajok, csak a közvetítés módja eltérő.

Számos formája létezik az üzleti levelezésnek a baráti e-mailektől a hivatalos jogi szerződésektől, kereskedelmi dokumentumokig, amelyek olyan kérdésekkel foglalkoznak, mint üzleti megkeresések, ajánlatok, megrendelések, visszaigazolások,

kézbesítések, fizetési módok, késések, panaszok, hitel, álláspályázatok, biztosítások, megállapodások megkötése, stb. A legtöbb gazdasági szaknyelvvvel kapcsolatos kurzuskönyv nem tud mélyrehatóan foglalkozni mindegyik levelezési formával, azonban gyakran felsorolva megtaláljuk ezekben a gazdasági szaknyelvkönyvekben a hasznos kifejezéseket, a helyes levélformákat.

Az írásbeli szerződések olyan megállapodások, amelyek célja a félreértések csökkentése és formális rögzítése a feltételeknek. Rendkívül gyakoriak az üzleti világban, és gyakran a nyelv finom árnyalataitól függenek. Ezek megírása sok tanárt kihívás elé állítana, de szerencsére ez legtöbbször jogász szakemberek feladata. A szerződések olvasása és értelmezése azonban gyakori tevékenysége lehet a gazdasági szaknyelvi óráknak. Fontos tudatosítani a hallgatókkal, hogy a szerződéseket a különböző kultúrák eltérő módon értelmezhetik. A világ egyes részein a szerződéseket a megállapodást részletező, kötelező erejű okmányoknak tekintik. Más országokban ezek csak egyszerű elkötelezettségek a közös üzleti tevékenység iránt, semmi más.

A jelentések olyan dokumentumok, amelyek az olvasónak valamilyen jellegű vizsgálat (kutatás, műszaki, minőséggel kapcsolatos vizsgálat, látogatás, kivitelezhetőségi tanulmány, stb.) eredményét prezentálják, vagy beszámolnak valamilyen eseményről. Általában szabványos formátum használatát írják elő a legtöbb gazdasági társaságnál, és a szaknyelvtanároknak célszerű tájékozódni a gyakorlatban használt hivatalos, autentikus beszámolók formai követelményeiről, és ismertetni kell ezeket a hallgatókkal. Ha ez nem lehetséges, akkor számos mintája elérhető a különböző beszámolóknak az interneten.

A gazdasági szaknyelvet tanító tanároknak meg kell tanítani a helyes önéletrajz írását a hallgatókkal. Ez a dokumentum a kísérő levéllel, vagy ahogy napjainkban szokásos hívni, motivációs levéllel együtt kiemelten fontos dokumentumok, ugyanis a hallgatók benyújtott álláspályázatai múlhatnak rajtuk. Nincsenek szigorú szabályok ezek megírására, mégis dönteni kell a hosszukról, típusukról (a legtöbb önéletrajz időrendi vagy funkcionális), milyen személyes adatokat kell tartalmazniuk, stb. A gazdasági szaknyelvoktatás során az íráskészség helyes elsajátítása hozzájárul a vállalkozás sikeréhez és az ügyfelek elégedettségéhez vezet. A rosszul megírt üzleti dokumentumokkal időt, pénzt és erőfeszítéseket pazarolhatunk.

7.5. IKT eszközök használata a gazdasági szaknyelvi órákon

Az Információs és Kommunikációs Technológia régóta fontos szerepet játszik a szaknyelvtanításban, s két egymástól eltérő utat követ. Először is egyfajta eszközként szolgál, hogy segítse azokat a nyelvtanulókat, akik a hagyományos nyelvtanulási módot kedvelik, másodsorban egy olyan közeg, amely a kommunikációnak új, kreatív, kollaboratív formáit biztosítja számukra. A technológiát a különböző szaknyelvi órákon felhasználhatjuk kontextusok létrehozására, ahol kommunikáció jön létre a szóbeli, írásbeli és vizuális diskurzusokon keresztül. A szinkron diskurzus során, ilyen például a „chat”, a résztvevők egyidejűleg lépnek kapcsolatba egymással. Az aszinkron diskurzusformák esetében, mint az e-mail, listservs, twitter vagy blog, sőt a közkedvelt facebook, az olvasó/író bármelyik diskurzusformán keresztül kapcsolatba léphetnek egymással, mely esetben a nyelvtanulók jelenléte és kommunikációja az esetek többségében nem egyidejű.

A számítógép és a különböző szoftvereszközök kiváló lehetőséget nyújtanak a probléma alapú tanulás, a közös tudásépítés számára. Használatukkal nagy pedagógiai szabadsághoz juthatunk, de sokszor a bonyolult használat számos problémát okoz. Az IKT eszközök használatának a sikere nem a számítástechnikától függ, hanem a különböző eszközökkel élni tudó, kreatív nyelvpedagógiától. Az információs technikai rendszereknek a szaknyelvoktatás területén a legnagyobb célkitűzése a közös tantermi, illetve otthoni munka és tanulás támogatása.

Napjainkban a számítógéppel támogatott kollaboratív tanulás során a nyelvtanulók és nyelvtanárok, természetesen, ha az anyagi források biztosítva vannak, a leghatékonyabb számítástechnikai eszközökhöz férhetnek hozzá, amelyeken keresztül a szinkron és aszinkron módszerek együttes használata valósulhat meg.

Az aszinkron kommunikáció (pl. blogok, üzenőfalak, fórumok) során lehetőség van arra, hogy különböző országok nyelvtanulói kollaboratív módon együtt tanuljanak, azonban nem függenek egymástól időben. Előnyei az ilyen típusú nyelvtanulásnak, hogy a nyelvtanulóknak több idejük van a feladatok megoldására, a közös gondolkodásra, azok a nyelvtanulók is könnyen megnyilvánulhatnak, akik nem valami jártasak a számítógépek kezelésében. A szaknyelvtanárok számára nagy előny, hogy sokkal hatékonyabban részt tudnak venni a tanítási folyamatban, és több idő áll rendelkezésükre, hogy értékeljék az elvégzett munkát. Nagyon fontos, hogy folyamatos legyen az értékelés, mindig legyen visszajelzés az elvégzett feladatokkal kapcsolatban.

Az aszinkron kommunikáció hátrányaként említhetjük a szinkron kommunikációval szemben, hogy kétségkívül, ha a nyelvtanulók egyidejűleg online jelen vannak, az sokkal ösztönzőbben hat a munkájukra. Egy másik hátrány, hogy a fórum felületén elég nehéz kommunikálni, s nehéz követni a feltöltött anyagokhoz fűzött megjegyzéseket.

A szinkron nyelvtanulási módszerek (például a legnépszerűbb és legelterjedtebb chat) esetében fontos, hogy a nyelvtanulási-, tanítási folyamatban szereplő nyelvtanulók és nyelvtanárok egyidejűleg jelen legyenek. A kommunikáció és interakció nélkülözhetetlen ebben az esetben. Didaktikai szempontból azok a chatprogramok a leghasznosabbak, amelyeken lehetőség van zártkörű beszélgetéseket folytatni és szerepjátékot gyakorolni ezeken keresztül. A szinkron kommunikáció előnye Riva és Galimberti (1998) szerint, hogy ez áll legközelebb az élő, szemtől-szembe történő kommunikációhoz és együttműködéshez. További előnyökként említhetjük, hogy a szereplők közötti kommunikáció és a reakcióidő gyors, így lehetőség van a nem helyes feladatok azonnali észlelésére és azonnali korrigálására, továbbá konszenzusos döntések meghozatalára is lehetőség nyílik, és a nyelvtanulók aktív szereplése és egymásrautaltsága előtérbe kerül. E kommunikáció hátrányai között megemlíthetjük, hogy a gyors sebesség miatt néha az információáramlás nehezen követhető, s néhány nyelvtanuló nem tudja még kellő gyorsasággal kezelni a különböző technikai felületeket, mivel kevés idő áll rendelkezésre az információk feldolgozására.

Minden egyes új technológiai eszköz, a nyelv különböző megjelenési formáját használja, néhány alkalmas, néhány pedig nem az adott kontextusban lévő használatra. Példaként említhetjük, hogy a szaknyelvtanulóknak tudniuk kell váltani a hivatalos és nem hivatalos nyelvhasználat között, amikor e-maileket küldenek. Nagyon fontos a megértése, a technika szerepe ezekben a változatos és egymáshoz kapcsolódó kontextusoknak, különösen a szaknyelvtanárok esetében, akik a hallgatókat olyan szakmákra készítik fel, ahol a helyes technológia kiválasztása a kommunikáció során rendkívül nagy szerepet kap. A tanteremben, illetve a tantermen kívül szerzett tapasztalat felbecsülhetetlen fontosságú a hallgatók jövőbeli karrierje szempontjából. Két-három évtizeddel ezelőtt a munkaadók még aggódtak amiatt, hogy alkalmazottjaik sok időt vesztegetnek a világháló használatával, azonban Sproull és Mtsai (1991) kimutatták, hogy a dolgozók hasznosítani is tudják a világháló használatát során elsajátított készségeket a munkahelyi kontextusban. Az üzleti világban például azok a hallgatók, akik a Facebookot, virtuális világokat, játékokat vagy blogokat használnak, később a munkájuk

során ezeknek hasznát vehetik, például a vállalati marketing tevékenységek során. Minden technológiai eszköz megteremtette a saját normáit és értékeit a nyelvhasználatra, s néhány nagy hatással volt arra is, ahogy a nyelvet használjuk szemtől szembe történő kontextusokban (Crystal 1988; Myers és Sadaghiani 2010). Az információs technológia nemcsak ténye, hanem eszköze is a szaknyelvtanulásnak, helye a változatos, autentikus anyagoknak, helye a feladatok megosztásának és megjelenítésének.

Az asztali számítógép tanterembe való bevezetésétől, a különböző helyi, szélessávú hálózatok fejlesztéséig, az új mobil alkalmazások megjelenéséig a szaknyelvtanárok kihasználhatják azt a lehetőséget, hogy megosszanak, készítsenek és felhasználjanak rengeteg tantermen kívül található anyagot. Belcher (2004) szerint az információs technológia szaknyelvoktatásban történő alkalmazása egy eszköz arra, hogy a tantermen kívül, idegennyelv-tanítással kapcsolatban szerzett tapasztalatot, élményeket számos célra (például videóra vett üzleti tárgyalási diskurzus osztálytermi elemzése) felhasználjuk. Az internet egyik előnye, hogy mind a szóbeli, mind az írásbeli szövegek könnyen hozzáférhetők. Dudley-Evans és St. John (1998) megállapították, hogy a szaknyelvtanár a világhálón könnyen tud találni mintát a tanmenetre és kurzusanyagokra. A tanároknak, kutatóknak csak be kell kapcsolniuk a számítógépet, és kezdhetik az autentikus (újságok, magazinok, folyóiratok, hírközlemények, előadások) anyagok keresését, mely kiváló lehetőséget teremt a szaknyelv különböző regisztereinek vizsgálatára. Egy másik fontos forrása a tananyagfejlesztésnek a nyílt hozzáférésű egyetemi kurzusok, ahol az előadások, jegyzetek és olvasmányok ingyen hozzáférhetők bárki számára. A YouTube és Hulu (fizetős) videooldalak számos videoanyaggal rendelkeznek, melyet a nyelvtanulók egyidejűleg hallgathatnak és olvashatnak. Az interneten elérhető szóbeli diskurzusok megjelenési formái például a podcast-ok, mind régebbi, mind friss hallás utáni szövegértést fejlesztő szövegeket tartalmaznak. Az ingyenes Audacity program lehetővé teszi a nyelvtanulóknak a saját maguk készíthető podcastok létrehozását. Ezeket a podcastokat online lehet tárolni, megosztani korlátlan számú hallgatósággal, a blogokhoz és a többi multimodális szövegekhez hasonlóan.

Az íráskészség fejlesztése során a szaknyelvtanároknak figyelembe kell venni, az írás milyen jellegét és a szerzőiség milyen típusát támogatja a konkrét technológia. A szinkron diskurzus formák esetén a hétköznapi nyelvi közlés rövid formái figyelhetők meg, mint az a Twitternél is tapasztalhatjuk, mely tweet-enként nem enged 140-nél több karakter bevitelét. Az e-mailek nyelvezete lehet baráti vagy hivatalos, de a listserv és számos fórum esetében a nyelv hivatalos formáit használják. A blogok írása rendkívül

hasznos tevékenység, ahol a gazdasági szaknyelvet tanulók szabadon kifejezhetik véleményüket, mint ahogy azt sok millió ember teszi nap mint nap. A blogok nagy előnye, hogy speciális kontextusokba rendezhetők, különböző célközönség számára elérhetővé téve azokat, ahogy ezt megfigyelhetjük a vállalatok marketing kampányai során, sőt egyéb diskurzusformákba is integrálhatók, és ezáltal új, multimodális szövegformák hozhatók létre. Ugyanezt mondhatjuk el a podcastokról is, melyek szintén segíthetik a gazdasági szaknyelvtanulók beszédképességének és hallás utáni szövegértés képességének a fejlesztését. A szerzőség egyéb formáiként megemlíthetjük még a Wikiket, amely gyakorlatilag különböző szövegek, különböző szerzők által, közösen írt szövegek. A felhőbe tárolt, közösen írt szövegek bárhol, bárki számára könnyen elérhetők, szerkeszthetők a Google Docs-on vagy Zoho.com weboldalakon keresztül.

A különböző technológiai eszközök beüzemelése, kezelése gyakran a szaknyelvtanárok feladata, nekik kell először jól ismerni azokat és kifejleszteni olyan módszertanokat, melyek nyelvtanításra alkalmasak. Minden egyes technológiai eszköznek megvan a saját kihívása, és más-más lehetőséget kínálnak az eszköz szaknyelvi órákon történő alkalmazására. A szaknyelvtanároktól rugalmasság várható el azzal kapcsolatban, hogy milyen információs eszközt szeretné használni a szaknyelvi órákon, bár az eszközök nem feltétlenül különülnek el egymástól, és a jó szaknyelvtanárnak fel kell ismernie, hogy melyik eszköz milyen probléma megoldására használható, illetve milyen készséget lehet vele fejleszteni. Az egyik legnagyobb változás, ami az internet elterjedésének tulajdonítható, hogy képesek vagyunk a világhálón nyelvtanuláshoz szükséges anyagokat gyártani és megosztani. Tim Berner-Leenek, az internet feltalálójának a fő célja az volt, hogy a világhálót egy olyan helyé tegye, ahol mindenki lehet valaminek a szerzője, s ez a jelentős elmozdulás az internet irányába különös hatással volt arra, ahogy olvasunk és írunk, és következésképpen arra, ahogy napjainkban a szaknyelvet tanítják. A multimodális írás új formái különböző digitalizált (írásos, kép, hanganyag) szövegek létrejöttéhez vezettek, mely különösen fontos a gazdasági szaknyelvoktatásban, mivel az üzleti, tudományos és műszaki regiszterek mindig is vizuális megjelenésre támaszkodtak a különböző témák bemutatásánál. A blogok nagy előnye az a rugalmasság, hogy lehet azokat mind személyes, mind csoportos vélemények megjelenítésére használni, beállítástól függően. A sok új információs-kommunikációs technológiai eszköz megjelenése a piacon nem csak segédeszköz a nyelvtanuláshoz, hanem tükrözi a hallgatók tanulói környezetben való részvételük szükségességét ezeken a különböző digitális platformokon keresztül. A

gazdasági szaknyelvtanárok és gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók gyakran szembesülnek azzal a dilemmával, hogy úgy érzik, el vannak árasztva a rengeteg interneten található információval.

Az információ, bármilyen egyszerű eszközzel bárki számára elérhető, és gyakran megtörténik, hogy a hallgatók többet tudnak egy adott témáról, mint az oktatók. Nemcsak a felsőoktatásban tanító tanárok szakértői küldetése változott meg, hanem a rájuk bízott feladat is: nem egyedül az oktató az egyetlen forrása az információnak, azonban tanácsokat kell adnia a hallgatóknak azzal kapcsolatban, hogy hogyan képesek az információk végtelen halmazában eligazodni, és hogyan lehet szakmai gondolkodásmódot átadni (lásd: a szaknyelvtanár coach szerepe). Az információ túlterheltséggel kapcsolatban Shirky (2008) jegyezte meg, hogy nincs olyan dolog, hogy információ túlterheltség, hanem csak rossz szűrés, ugyanis számtalan eszköz (pl. netvibes) áll rendelkezésre arra, hogy testreszabott személyes tanulási környezetet hozzunk létre, ahol lehetőség van az anyagok állandó frissítésére. Az információk szelektálására egy másik bevált módszer a címkézés, ahol az ember érdeklődésének megfelelően jelölhet meg, későbbi olvasás céljából oldalakat. Az eddigiekben leírtakban láthatjuk, hogy az információs technológia óriási terjedése azt jelenti, hogy lehetőség van ezt a technológiát felhasználni különböző módon, minden lehetséges kontextusban.

Az oktatás célja, hogy az ún. digitális bennszülötteket megtanítsák az ITK eszközök olyan használatára, amely elősegíti a hatékony tanulást. Labancz és Barnucz (2016) kutatásai arról számolnak be, hogy a digitális eszközöket sok egyéb hasznos funkcióik mellett, tanulásra ritkábban használják a tanulók, inkább információszerzésre, vizsgákhoz, vagy tanuláshoz szükséges anyagok letöltésekor veszik igénybe ezeket az eszközöket.

Ollé (2013) szerint az információs technológiai eszközök használata a tantermekben csak egy opció arra, hogy a tanítás módszertanán változtassunk, de ehhez szükséges egyfajta rugalmasság és kreativitás, vagy ha más nem, akkor fantázia. Ollé a módszertani megújulást úgy képzei el, hogy az információs-kommunikációs technikai eszközök használata nem jelenti egy új módszertan létrejöttét, hanem a tanórákon jelenleg is használt módszerek alkalmazása lesz hatékonyabb, és ebből következik, hogy az ITK eszközök használata új módszertani kultúrát jelenít meg, tehát szoros kapcsolat figyelhető meg a pedagógia és technológia fejlődése között, nevezetesen a pedagógia a megjelenő innovatív technológiákkal összhangban fejlődik.

8. Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója

Az empirikus vizsgálat elindítása és a kvantitatív kutatáshoz szükséges kérdőívek kidolgozása előtt az ismeretháttér föltérképezése céljából tanulmányozásra került a témára vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint annak kritikai elemzése.

A következő fejezetekben az értekezésünkben vizsgált kutatási kérdéseket és hipotéziseket ismertetjük (8.1. fejezet). Bemutatjuk elemzési egységeinket, a kutatás idődimenzióját, valamint azt, hogy milyen vizsgálati módszerekkel, mérőeszközökkel kívánjuk kutatási kérdéseinket megválaszolni és hipotéziseinket tesztelni (8.2. fejezet).

8.1. Kutatási kérdések, hipotézisek

Kutatási kérdéseinket a disszertációban ismertetett hazai és nemzetközi szakirodalomra és kutatási eredményekre alapozva fogalmaztuk meg.

- 1) Jellemezhető-e néhány főkomponensen keresztül a vizsgált országok gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak motivációja?
- 2) Állapíthatók-e meg statisztikai összefüggések a szaknyelvoktatás értékelési környezeti modellünkben a szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos mutatóink között a vizsgált országokat tekintve? Amennyiben igen, miben hasonlítanak és különböznek ezek az országok egymástól a hallgatók szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségét tekintve?
- 3) Létezik-e olyan tartalmi és módszertani feltétel, amellyel jól jellemezhető a gazdasági szaknyelvoktatás a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben?

Hipotéziseinket szintén a disszertációban ismertetett hazai és nemzetközi szakirodalomra és kutatási eredményekre alapoztuk. A három kutatási kérdésünkhöz az alábbi három hipotézist állítottuk fel, melyek mindegyike számos részhipotézist tartalmaz:

H1 Hipotézis: Egyértelműen lehatárolható főkomponensek jellemzik a vizsgált országokban gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak nyelvtanulási motivációját.

A különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi országonként eltérnek (1a). A vizsgálatba bevont, egyéb a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható és karrierrel kapcsolatos változók országonként eltérő szignifikáns eredményeket mutatnak a szaknyelvtanulási motiváció vetületében (1b).

H2 hipotézis: A szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezők mindhárom országban hasonló képet mutatnak.

A hallgatók a végrehajtási környezet értékelési mutatóival elégedettek (2a). A hallgatók a gazdasági szaknyelvi képzés technikai környezet feltételeivel nagyon elégedettek (2b). A gazdasági szaknyelvi kurzusok tanulási környezet értékelési mutatói mindhárom országban megfelelnek a hallgatók elvárásainak (2c).

H3 hipotézis: A vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben a gazdasági szaknyelvi képzés egyértelműen lehatárolható tartalmi és módszertani feltételekkel valósul meg.

A hallgatók a különböző idegennyelvi készségekre helyezett hangsúly nagyságát azonos mértékben ítélik meg (3a).

A gazdasági szaknyelvi órákra elkészítendő feladatok és a kurzusokon végzett tevékenységek fontosságának megítélésében nincs különbség az országok között (3b).

A gazdasági szaknyelvi órákon főleg online tananyagokat, felületeket használnak, és nagyon elterjedt a modern IKT eszközök használata (3c).

A gazdasági szaknyelvet tanulók véleménye szerint egy B2 középfokú nyelvvizsgának megfelelő nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy különböző nyelvtudással összefüggő tevékenységeket tudjanak majd végezni a munkaerőpiacon (3d).

8.2. A kvantitatív kutatás módszere, elemzési egységei, mérőeszköze és idődimenziója

A szaknyelvi órákon a szaknyelvet oktató tanárok Magyarországon, Szlovákiában és Romániában felsőoktatási intézményekben a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatókat arra kérték, hogy töltsenek ki egy 10 oldalas anonim kérdőívet. A kérdőív kitöltése 20-25 percet vett igénybe. A kérdőívünk öt kérdésblokkból áll:

- I. Idegennyelv-használatára vonatkozó kérdések
- II. Szaknyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdések
- III. Szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos kérdések
- IV. Szaknyelvoktatás tartalmi vonatkozásai
- V. Társadalmi jellemzők

A kérdőívek kérdéseinek megfogalmazásában segített a szaknyelv szakirodalmának és számos más nyelvtanulással kapcsolatos kérdőívek terminológiájának tanulmányozása. Az adatfelvétel online, önkitöltős, önkéntes kérdőív segítségével történt 2018 márciusa és 2019 novembere között 15 felsőoktatási intézmény Bsc/Msc-s hallgatói körében. (A vizsgált felsőoktatási intézmények neveit az ISA Etikai Kódexe alapján nem közölhetjük.)

Az online kérdőívet az adott felsőoktatási intézmények hallgatói az EvaSys Online Felméréskészítő és Kiértékelő Rendszerén keresztül érhatték el. Az intézményeket próbáltuk úgy kiválasztani, hogy viszonylag jól reprezentálják a vizsgált hallgatói csoportot az adott országokban. A beérkező kérdőívekből az adatbázis tisztítása után összesen 1041 válaszadó kérdőíve került be a statisztikai elemzésekbe. A kutatás hitelességét úgy biztosítottuk, hogy csak azok a hallgatók töltötték ki a kérdőívet (kaptak elérhetőséget a szaknyelvi tanároktól), akik arra jogosultak voltak, azaz a fent említett időszakban gazdasági/üzleti szaknyelvi kurzust hallgattak. A minta csak részben reprezentatív, ugyanis az adott országok csak néhány felsőoktatási intézményeiben került kitöltésre. A kitöltésre felkért hallgatói csoportok kiválasztása véletlenszerűen történt, biztosítva a kérdőívek kitöltésének fent említett alapvető feltételét. A kérdőívek kitöltésére felkért hallgatók a gazdasági/üzleti tudományterületeket jól lefedik. A gazdálkodástudományi/üzleti területen tanuló hallgatók részsokasága gazdasági/üzleti tudományterület szerinti bontásban: 1. gazdálkodás-menedzsment, 2. pénzügy-számvitel,

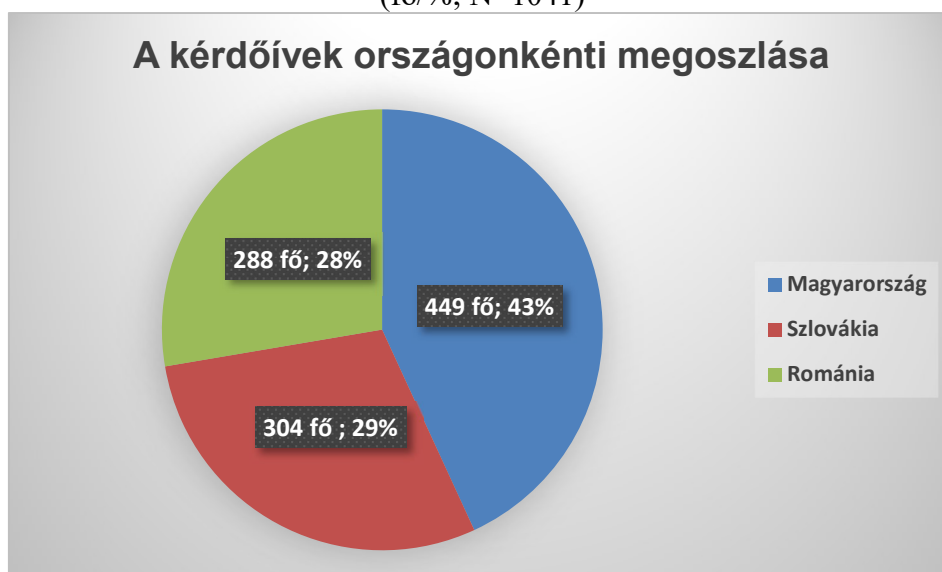
3. bank- és pénzügyek, 4. turizmus vendéglátás, 5. nemzetközi kapcsolatok, 6. gazdasági informatika, 7. kereskedelem.

Mivel a kutatás fő célja az egyes országok egymással való összehasonlítása, a három ország összevont adataival való statisztikai számításokat csak a leíró statisztikai adatokban végeztünk. A kutatásnak nem célja és nem indokolt a vizsgált országok aggregát statisztikai adatainak az elemzése, ugyanis a fő szempont az egyes országok egymással történő összehasonlítása, feltárva az egyes országok közötti különbségeket és hasonlóságokat, mely vizsgálati szempontokat szem előtt tartva, az olvasó betekintést nyerhet Közép-Kelet-Európa néhány országának felsőoktatási intézményébe.

8.3. A vizsgálati minta főbb jellemzői

A mintánkban a nappali tagozatos hallgatók aránya 98%, a levelező tagozaton tanulóké 2%. A kitöltők 94%-a alapszakon tanul, 6%-a mesterképzésben vesz részt. Az elemzésekbe bekerült 1041 kérdőív országokra vonatkozó lebontását tekintve 449 hallgató Magyarországon, 304 Szlovákiában, 288 pedig Romániában tanul gazdasági/üzleti szaknyelvet (1. ábra). Összességében látható, hogy a vizsgálati minta országok szerint viszonylat relatíve jó eloszlásban reprezentálja az országok hallgatói alappopulációját.

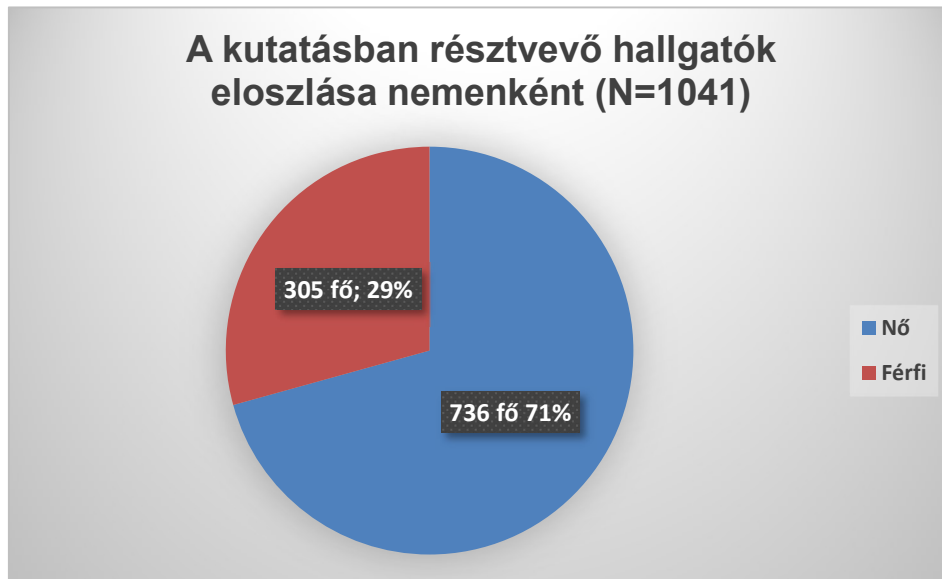
1. ábra: A kérdőívek országonkénti megoszlása
(fő/%; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

Mintánkban a nemek aránya egyenletlen eloszlású, a női hallgatók száma (736 fő) 2,41-szerese a férfi hallgatók számának (305), és ez valószínű azért van így, mert a gazdaságtudományi terület elnőiesedett, és a vizsgált országokban a nők gazdasági életben történő szerepvállalása egyre erősödik (2. ábra).

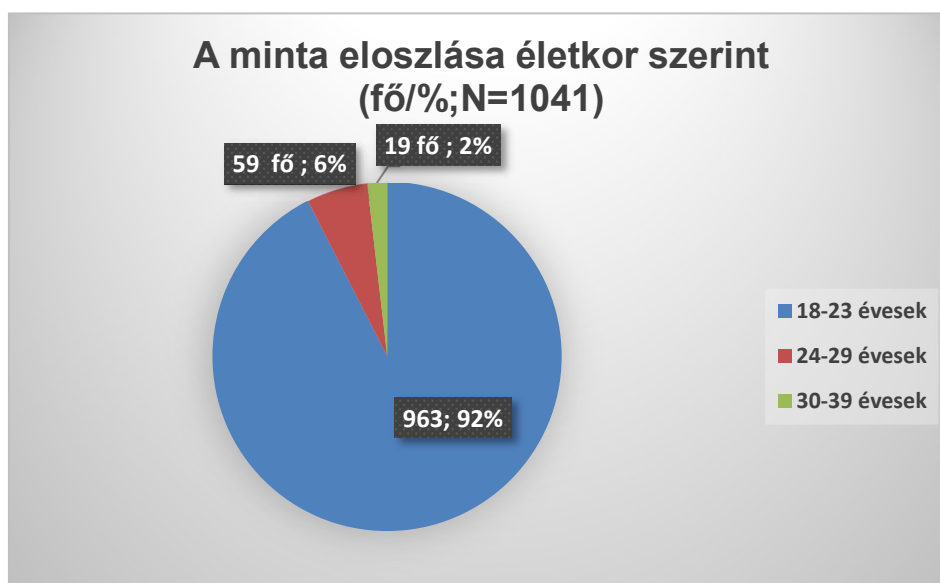
2. ábra: A kutatásban résztvevő válaszadók eloszlása nemenként (fő/%; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

A vizsgált magyarországi, szlovákiai és romániai hallgatók életkora a 18-23 éves kategóriába esik (963 fő), és ez a vizsgálati mintánk jelentős részét teszi ki. Az életkor eloszlása ábrából láthatjuk, hogy a kérdőívünket kitöltő hallgatók gazdasági/üzleti szaknyelvet általában 18 és 23 éves kor között tanulnak, mely szakasz a Bsc és Msc tanulmányok időszaka a legtöbb hallgató életében. A 24-29 évesek (59 fő) és 30-39 éves hallgatók (19 fő) száma jelen vizsgálati mintánkban nem jelentős (3. ábra).

3. ábra: A minta eloszlása életkor szerint
(fő/%; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

A hallgatók település szerinti (aggregát) eloszlásának ábrája (4. ábra) arányos képet mutat. A kérdőívet kitöltő hallgatók legnagyobb része (391 fő) megyeszékhelyen vagy fővárosban lakik, őket követik a falvakban, községekben (330 fő), illetve kisvárosban (320 fő) lakók.

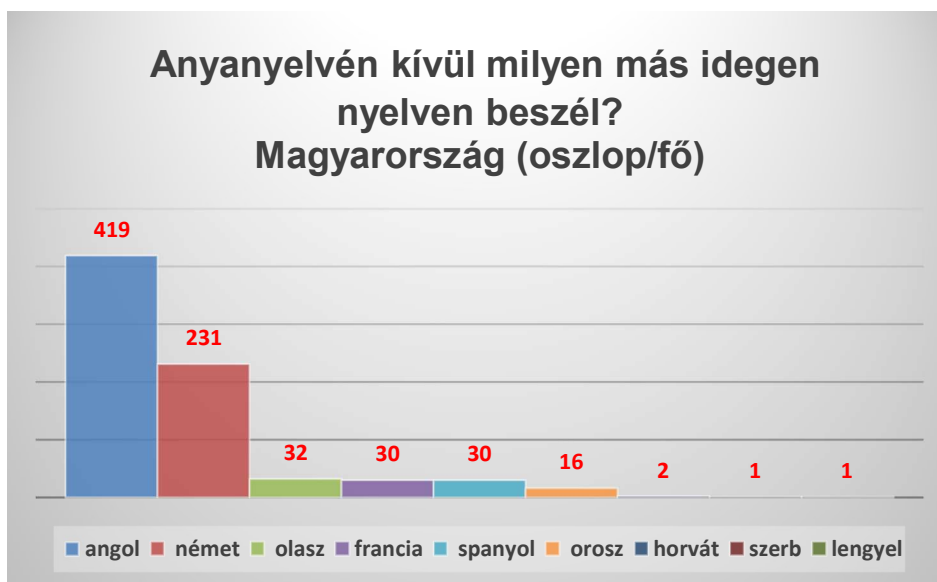
4. ábra: A kutatásban résztvevő válaszadók eloszlása a lakóhely településtípusa szerint
(fő/%; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

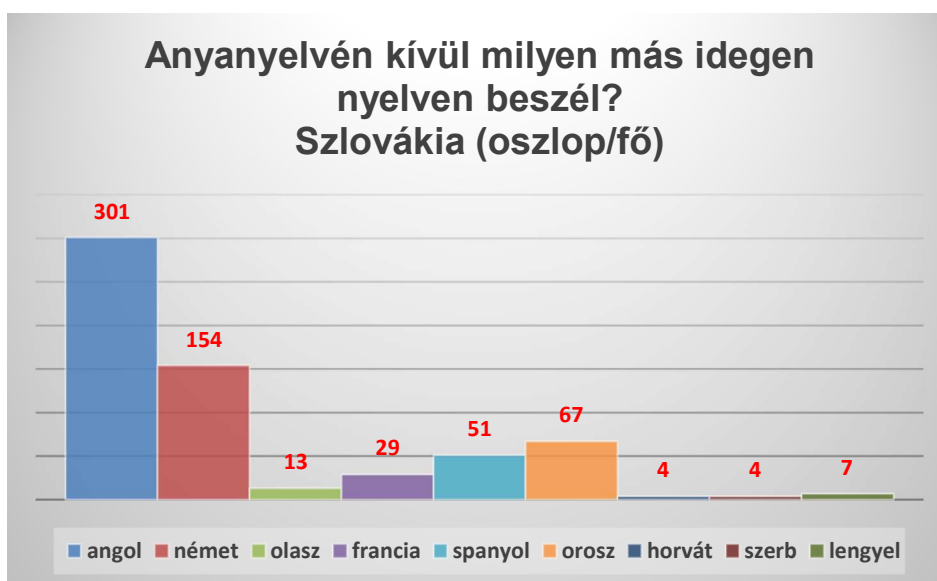
A következő 5-7. ábrák a vizsgálatban részt vevő hallgatók anyanyelvükön kívül beszélt idegen nyelvek áttekintő ábrái. Az ábrákból látható, hogy mindhárom országban az első helyen az angol nyelv (Magyarország 419 fő; Szlovákia 301 fő; Románia 283 fő) áll, melyet a magyarországi és szlovákiai mintánkban a német nyelv (Magyarország 231 fő; Szlovákia 154 fő) követ. A romániai mintánkban a második helyen a francia nyelv (60 fő) áll, megelőzve a német nyelvet. A magyarországi és szlovákiai mintában láthatjuk, hogy gyakorlatilag az angol és német nyelv teszi ki a nyelvek jelentős többségét, és nagyon kicsi a neolatin nyelveket beszélők száma. A szlovákiai mintáról ugyanezt mondhatjuk el, azonban az orosz (67 fő) és spanyol (51 fő) nyelv a többi országhoz képest relatív nagyobb arányban van jelen. A romániai mintánkban a neolatin nyelvek (francia 60 fő, spanyol 34 fő, olasz 26 fő) viszonylag magas száma nem véletlen, amely a román nyelv neolatin nyelvcsaládba tartozásának, valamint egyéb geopolitikai, nyelvpolitikai okoknak tulajdonítható. Az anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek mintáit tekintve inkább a magyarországi és szlovákiai minták hasonlítanak egymáshoz, a romániai minta pedig eltér mind a magyarországitól, mind a szlovákiaitól (5, 6, 7. ábra).

5. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Magyarország)



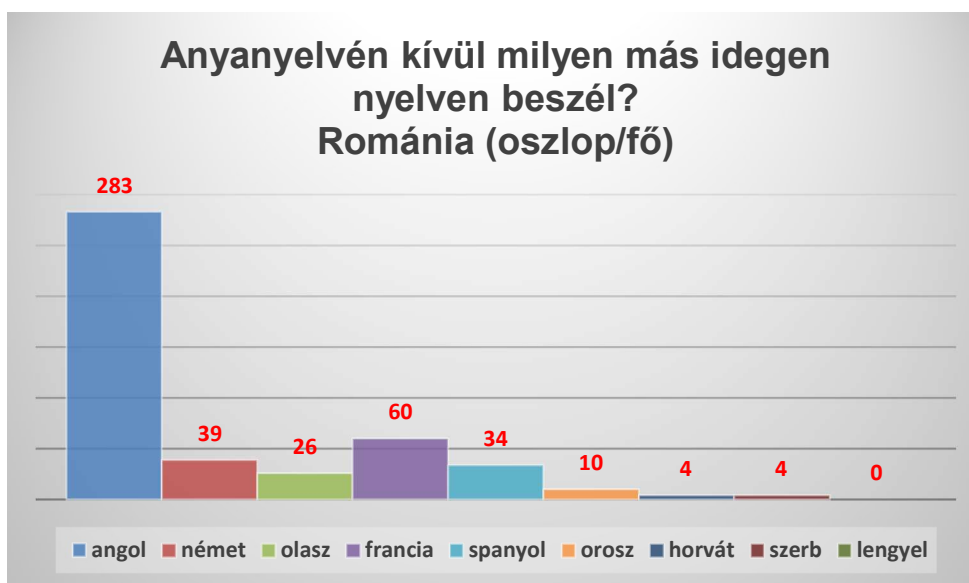
Forrás: saját szerkesztés, 2020

6. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Szlovákia)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

7. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Románia)

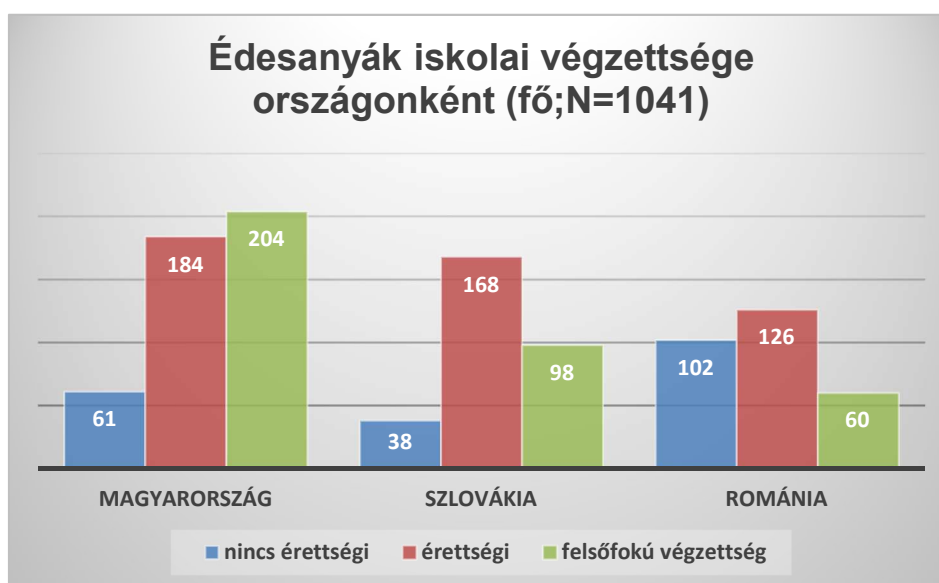


Forrás: saját szerkesztés, 2020

A szülők iskolai végzettségét bemutató ábrákon (8, 9. ábrák) láthatjuk, hogy országonként és országokon belül az édesanyák és édesapák legmagasabb iskolai végzettsége között van némi különbség.

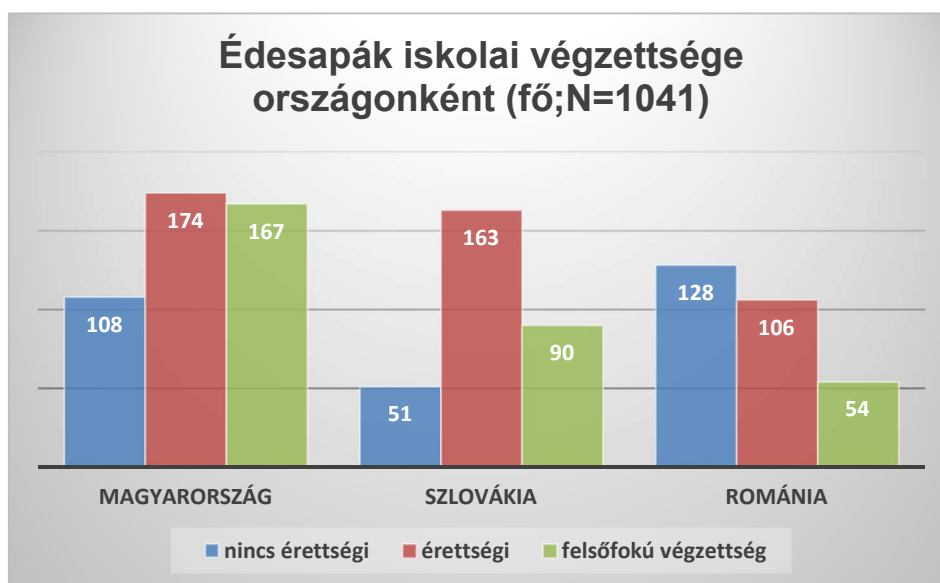
A vizsgált magyarországi hallgatók édesanyjának a legmagasabb iskolai végzettsége felsőfokú végzettség (204 fő), ezt követi az érettségivel (184 fő), majd az érettségivel nem rendelkező (61 fő) édesanyák száma. Szlovákiában (168 fő) és Romániában (126 fő) az érettségizett édesanyák száma meghaladja az érettségivel nem rendelkező (Szlovákia 38 fő; Románia 102 fő) és a felsőfokú végzettséggel rendelkező (Szlovákia 98 fő; Románia 60 fő) édesanyák számát. A vizsgált országokban az édesapák iskolai végzettsége között is láthatunk némi különbséget. Magyarországon és Szlovákiában az édesapák esetében az érettségivel rendelkezők száma (Magyarország 174 fő; Szlovákia 163 fő) meghaladja az érettségivel nem rendelkező (Magyarország 108 fő; Szlovákia 51 fő), illetve felsőfokú végzettséggel rendelkező (Magyarország 167 fő; Szlovákia 90 fő) édesapák számát. Romániában magas az érettségivel nem rendelkező édesapák (128 fő) száma, ugyanakkor alacsony a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesapák száma (54 fő). Szlovákiában alacsony az érettségivel nem rendelkező édesapák (51 fő) száma.

8. ábra: Édesanyák iskolai végzettsége országonként (fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

9. ábra: Édesapák iskolai végzettsége országoként
(fő; N=1041)

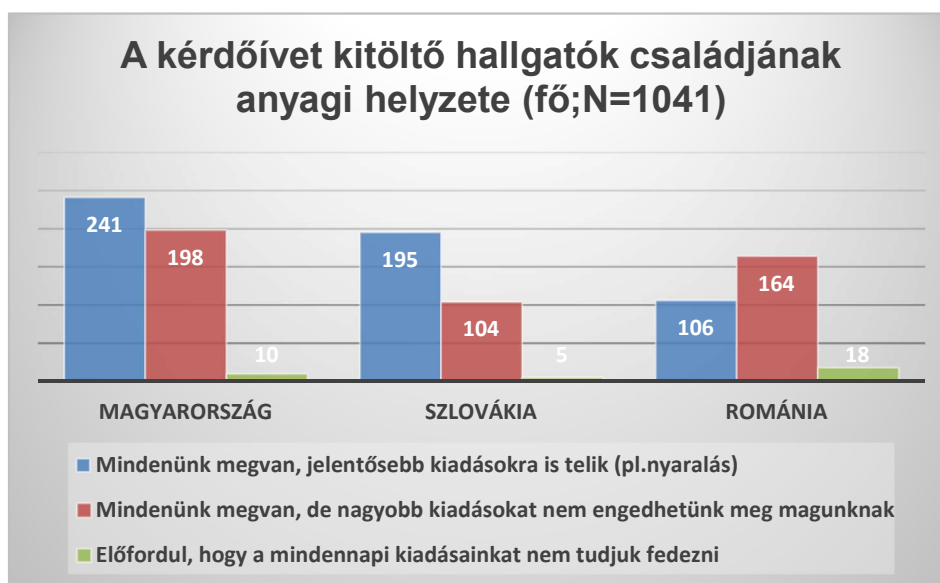


Forrás: saját szerkesztés, 2020

Kérdőívünkben a hallgatók családjának anyagi helyzetére is rákérdeztünk. Megállapítottuk, hogy a magyarországi és szlovákiai hallgatók családjának anyagi helyzete közel azonos képet mutat (Magyarország: jelentősebb kiadásokra is telik: 241 fő, nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg: 198 fő, mindennapi kiadásait nem tudják fedezni: 10 fő; Szlovákia: jelentősebb kiadásokra is telik: 195 fő, nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg: 104 fő, mindennapi kiadásait nem tudják fedezni: 5 fő). Mindkét országban a legmagasabb azoknak a családoknak a száma, ahol a családoknak mindenük megvan és jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás). A romániai családokra inkább az jellemző, hogy mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak (Románia: jelentősebb kiadásokra is telik: 106 fő, nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg: 164 fő, mindennapi kiadásait nem tudják fedezni: 18 fő) (10. ábra).

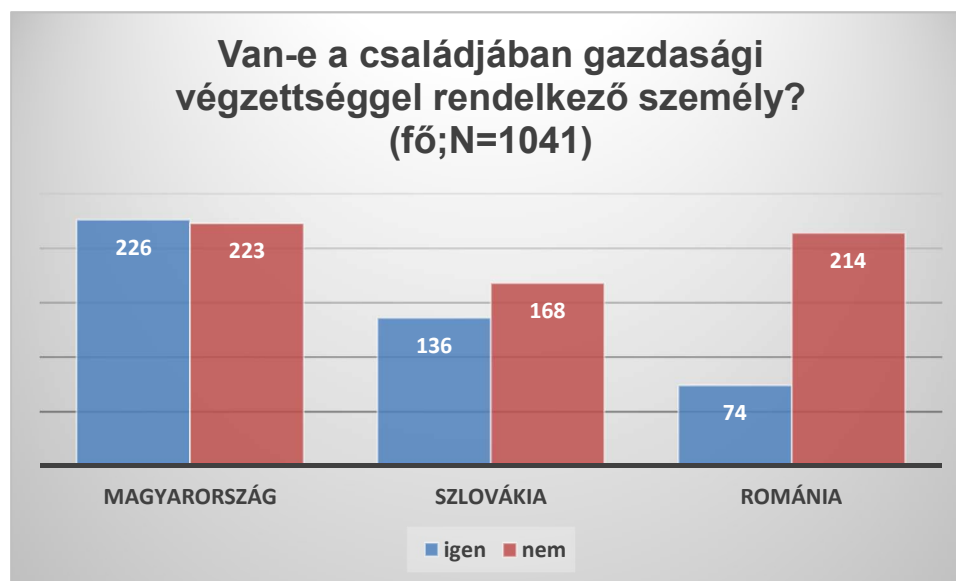
A kérdőívben megkérdeztük, hogy van-e a hallgatók családjában gazdasági végzettséggel rendelkező személy, és azt látjuk, hogy Magyarország az egyetlen ország, ahol a van gazdasági végzettséggel rendelkező személy a családban meghaladja a nincs gazdasági végzettséggel rendelkező személyek számát (igen: 226 fő, nem: 223 fő). Szlovákia és Románia esetében mindez nem mondható el, ugyanis ezekben az országokban a családok, ahol nincs gazdasági végzettséggel rendelkező személy, meghaladja azon családok számát, ahol van (Szlovákia igen: 136, nem: 168; Románia igen: 74, nem: 214) (11. ábra).

10. ábra: A kérdőívet kitöltő hallgatók családjának anyagi helyzete (fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

11. ábra: Van-e a családban gazdasági végzettséggel rendelkező személy? (fő/ország; N=1041)

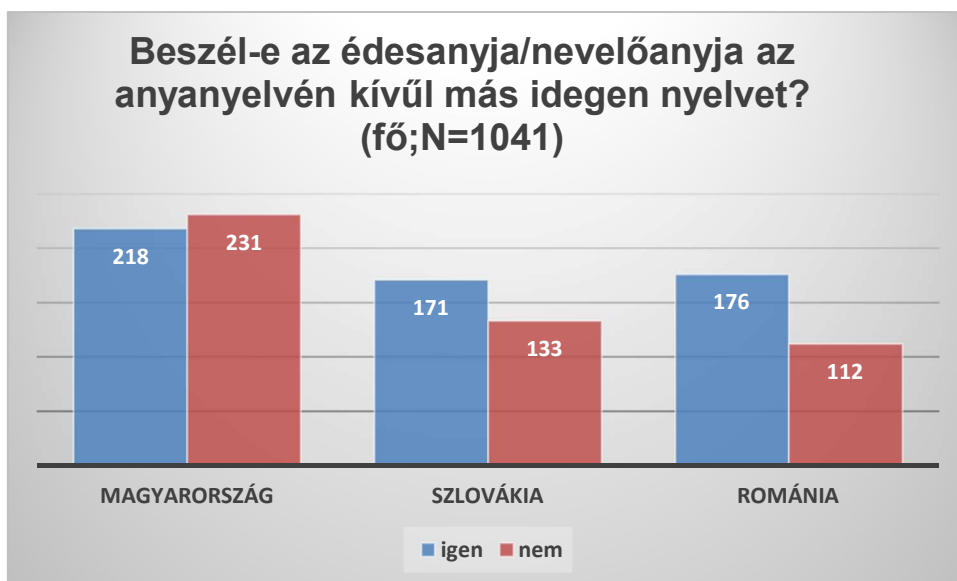


Forrás: saját szerkesztés, 2020

A beszélnek-e a szülők idegen nyelvet kérdés esetében is különbséget tapasztaltunk a vizsgált országok között. Szlovákia és Románia közel azonos képet mutat. Ezekben az országokban, azon édesanyák és édesapák száma, akik beszélnek idegen nyelvet, meghaladja azokét, akik nem beszélnek idegen nyelvet (Szlovákia édesanyák igen: 171, nem: 133; édesapák igen: 165, nem: 139; Románia édesanyák igen: 176, nem: 112; édesapák igen: 177, nem: 111). Magyarországról mindez nem mondható el, ugyanis

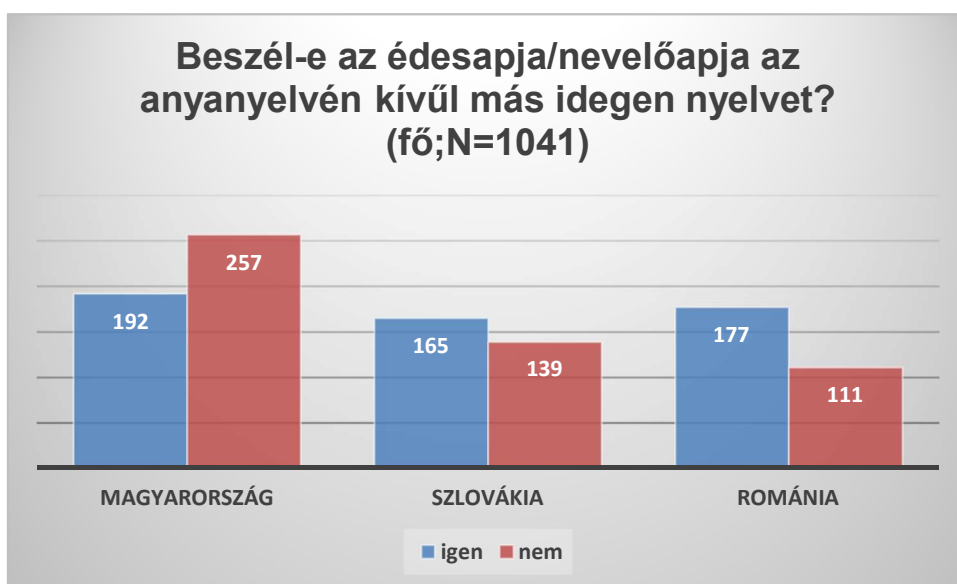
Magyarországon az idegen nyelvet beszélő édesanyák és édesapák száma nem haladja meg azoknak a számát, akik nem beszélnek idegen nyelvet (édesanyák igen: 218, nem: 231; édesapák igen: 192, nem: 257). Ezekből a kérdőíves statisztikai adatokból megállapítható, hogy a szülők idegen nyelv tudását tekintve Magyarország le van maradva a vizsgált másik két szomszédos országhoz képest (12, 13. ábra).

12. ábra: Beszél-e az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? (fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

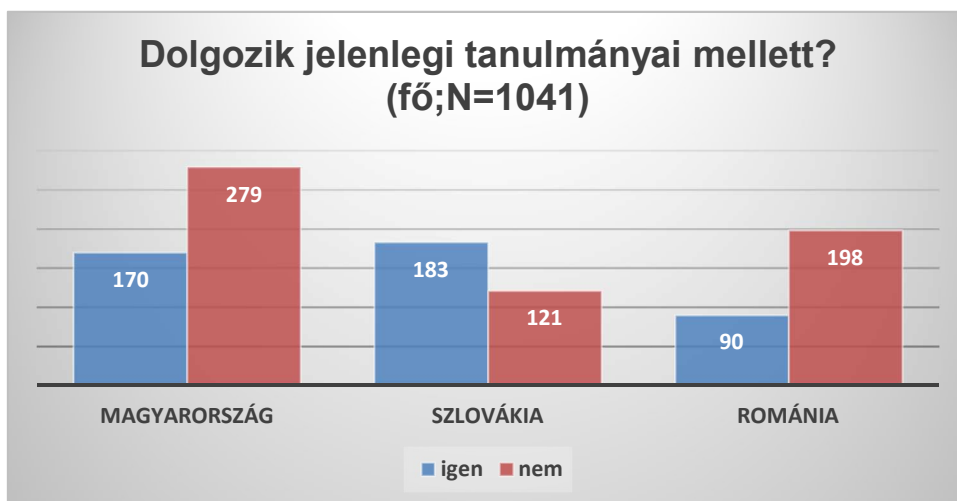
13. ábra: Beszél-e az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? (fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

A tanulmányok melletti munkavállalást tekintve látható (14. ábra), hogy inkább a szlovákiai hallgatókra jellemző a tanulás melletti munkavállalási kedv (dolgozik: 183 fő; nem dolgozik: 121 fő) Magyarországtól (dolgozik: 170 fő; nem dolgozik: 279 fő) és Romániától (dolgozik: 90 fő; nem dolgozik: 198 fő) eltérően, ahol a hallgatók jelentős száma nem dolgozik tanulmányaik végzése mellett.

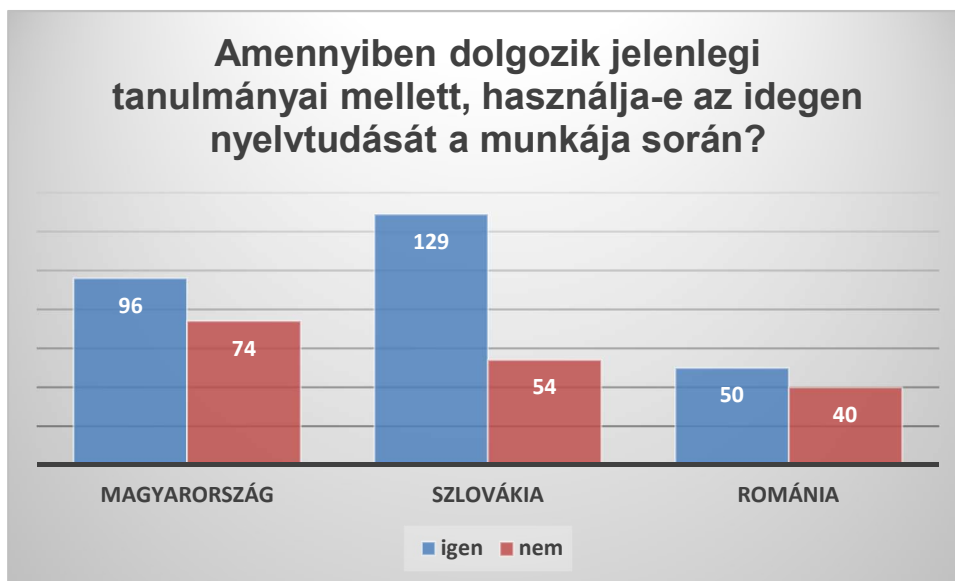
14. ábra: Dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett?
(fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

Azoknak a hallgatóknak a számából, akik dolgoznak tanulmányaik mellett és használják idegennyelv-tudásukat, mindhárom ország esetében (Magyarország: használja nyelvtudását: 96 fő, nem használja nyelvtudását: 74 fő; Szlovákia: használja nyelvtudását: 129 fő, nem használja nyelvtudását: 54 fő; Románia: használja nyelvtudását: 50 fő, nem használja nyelvtudását: 40 fő) arra következtethetünk, hogy a hallgatók használják nyelvtudásukat, és valószínű olyan munkaköröket keresnek, ahol az idegen nyelvet gyakorolhatják, nyelvtudásukat szinten tarthatják és fejleszthetik. A szlovákiai hallgatók különösen ambíciózusnak tűnnek a nyelvtudásuk munkahelyükön történő kamatoztatását tekintve, ahol több mint kétszerese azoknak a hallgatóknak a száma, akik használják nyelvtudásukat a munkájuk során azokhoz képest, akik nem (15. ábra).

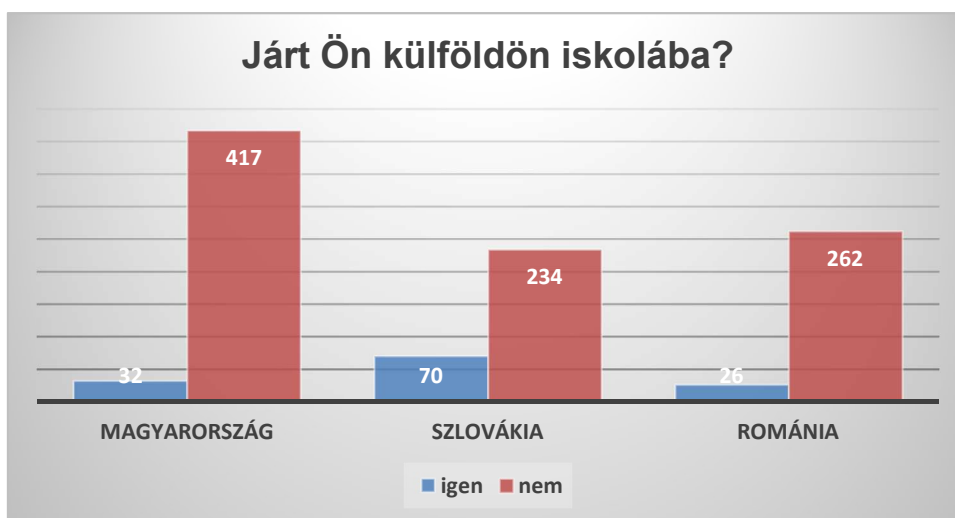
15. ábra: Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?
(fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

A mintánkban szereplő hallgatók jelentős többsége nem járt külföldön iskolába egyik ország esetében sem (Magyarország: járt külföldön iskolába: 32 fő, nem járt külföldön iskolába: 417 fő; Szlovákia: járt külföldön iskolába: 70 fő, nem járt külföldön iskolába: 234 fő; Románia: járt külföldön iskolába: 26 fő, nem járt külföldön iskolába: 262 fő). Szlovákiában a legmagasabb a külföldön iskolába járt hallgatók száma a másik két országhoz képest (16. ábra).

16. ábra: Járt Ön külföldön iskolába?
(fő; N=1041)



Forrás: saját szerkesztés, 2020

9. A gazdasági szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos kutatás

A kérdőívben szereplő kérdések egyik csoportja 28 kérdésben érdeklődik a hallgatók motivációs attitűdjeivel kapcsolatban. Először leíró statisztikai számításokat végeztünk, majd a legnagyobb és legkisebb átlag közötti különbséget egymintás t-próbával elemeztük. A szaknyelvtanulás megítélését egytényezős varianciaanalízissel és Tukey poszt-hoc teszttel vizsgáltuk a különböző végzettséggel rendelkező szülők gyermekei között. Erről a vizsgálati módszerről tudnunk kell, hogy nagyon szigorúan vizsgál, ún. „honest” tesztnek is hívják, és ha ez a teszt valamilyen összefüggést szignifikánsnak mér, akkor az szignifikáns összefüggést fog mutatni az egyéb más tesztekénél is.

Független kétmintás t-próba statisztikával vizsgáltuk a hallgatói motivációval kapcsolatos állítások és a különböző társadalmi háttérváltozók és egyéb szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos változók (nemek, lakóhely, édesanya iskolai végzettsége, édesapa iskolai végzettsége, család anyagi helyzete, stb.) közötti összefüggéseket. A továbbiakban főkomponens elemzéssel különítettük el a motivációval kapcsolatos attitűdöket, majd a főkomponens értékek felhasználásával vizsgáltuk a szocio-ökonómiai változók és egyéb változók közötti eltérő szaknyelvtanulási motivációt, és ehhez független kétmintás t-próbát alkalmaztunk. Disszertációnkban elkészítettük a kutatásunk egyik céljaként kitűzött gazdasági szaknyelvtanulási motiváció többváltozós statisztikai modelljét, melynek bemutatására a későbbiekben kerül sor.

A már előzőekben említett első kutatási kérdésünk arra keresett választ, hogy jellemezhető-e néhány főkomponensen keresztül a vizsgált országok gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak nyelvtanulási motivációja.

9.1. A gazdasági szaknyelvtanulási motiváció leíró statisztikai elemzése

A szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos változók átlagából megállapítható, hogy melyik a legkevésbé és leginkább motiváló tényező a vizsgált országokban.

Magyarország esetében az „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba” kérdésre adott válaszok átlaga (2,09) volt a legalacsonyabb, ami azt jelenti, hogy ez a legkevésbé motiváló tényező a hallgatók számára. Ugyanakkor, az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” kérdésre adott válaszok átlaga (4,29) volt a legmagasabb.

A szlovákiai adatoknál az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a többi hallgató is tanulja velem együtt” kérdésre adott válaszok átlaga volt a legalacsonyabb (2,39), amiből arra következtethetünk, hogy a szlovákiai hallgatókat külső tényezők, jelen esetben a hallgatótársaik, kismértékben motiválják a szaknyelvtanulásban. A legmagasabb átlaga (4,32) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” állításnak volt.

A romániai hallgatóknál a legkisebb átlagot „a szaknyelvtanulás teher számomra” (1,99) állításnál mértük. A legmagasabb átlaga (4,24) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” állításnak volt a romániai hallgatók esetében.

Összehasonlítva a három ország adatait, megállapíthatjuk, hogy az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” állítás kapta a legmagasabb átlagot, melyből arra következtethetünk, hogy a hallgatók nagyon fontosnak tartják a szaknyelvtanulást, látják a jövőbeli hasznát, tehát, fontos szerepe és helye van a szaknyelvtanulásnak a felsőfokú tanulmányaikban. Mindhárom ország vizsgálati adatainál teljes mértékben megjelenik disszertációnk elméleti fejezetében „második nyelvi motivációs én-rendszer”-ként tárgyalt szemlélet, ahol az ideális nyelvi én azokat az elképzeléseket és vágyakat öleli fel, amelyeket az idegennyelv-tanuló feltétlen el szeretne érni a jövőben. Következésképpen a nyelvtanuló akkor fogja magát sikeresnek érezni, ha az ideális énjének része az, hogy jól beszél nyelveket (esetünkben gazdasági szaknyelvet), azaz olyan embernek képzelel el magát, aki egy idegen nyelven jól tud kommunikálni, és mindez a jövőben fog bekövetkezni, de csak azzal a feltétellel, ha a hallgató a jelenben is motivált. A fenti megállapítások kiterjesztése során megvizsgáltuk az adott országon belül, hogy a legnagyobb és legkisebb átlag között van-e statisztikailag kimutatható különbség. Ehhez párosított mintás t-próbát alkalmaztunk. A párosított mintás t-próba eredménye: magyarországi t érték: 32,11 df: 448 Sig<0,001; szlovákiai t érték: 20,81 df:303 Sig<0,001; romániai t érték: 24,41 df: 287 Sig<0,001.

Az eredmények értékelése alapján megállapítható, hogy jelentős különbség van a két kérdésre adott válaszok átlagai között.

9.2. A szaknyelvtanulási motiváció vizsgálata főkomponens elemzéssel

Az eredeti kérdőívünk 28 kérdést tartalmazott a hallgatói szaknyelvtanulási motivációt tekintve, de az első lépésekben kapott főkomponens modellekben voltak olyan változók, amelyek alacsony főkomponens-töltöttségi értékkel szerepeltek a kialakított komponenseknél. Ezért ezeket a változókat egyenként kizártuk a további elemzésekből, így a végső eredmény Magyarország és Románia esetében tizenhárom változó, Szlovákia esetében tizenegy változó vizsgálatát tükrözi. Az alábbiakban az általunk szakmailag is megfelelő főkomponensek elemzésével kapcsolatos eredményeket mutatjuk be.

A főkomponens típusai közül a főkomponens elemzés módszerét választottuk. A sajátértékre 1-t állítottunk be. Ezzel a beállítással 4 főkomponenst sikerült elkülöníteni 1 feletti sajátértékkel mindhárom országnál. Az összesített (kumulált) megmagyarázott varianciára a következő eredményeket kaptuk: 70,054% (Magyarország), 73,373% (Szlovákia), 70,372% (Románia). A társadalomtudományi kutatásokban, ahol az információ sokkal kevésbé pontos, 60% a minimálisan elfogadható alsó határ. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a négy főkomponenses változat alkalmas a további szakmai elemzésekre. Mindhárom ország esetében a Bartlett-teszt eredményeként a H_0 -t elutasítjuk, mivel a szignifikanciaszint kisebb volt 0,05-nél, azaz a Bartlett próba szerint a kiinduló változók alkalmasak a főkomponenselemzésre, és van közöttük korreláció: Khi-négyszet=2339,04 df=78 Sig.<0.001 (Magyarország), Khi-négyszet=1163,82 df=55 Sig. <0.001 (Szlovákia), Khi-négyszet=1491,91 df=78 Sig. <0.001 (Románia).

A Kaiser-Meyer-Olkin- (KMO) kritérium az egyik legfontosabb mérőszám abból a szempontból, hogy a változóink mennyire alkalmasak a főkomponensanalízisre. A KMO értéke ebben a vizsgálati elemzésben a magyarországi adatoknál 0,829, a szlovákiaiainál 0,780, a romániaiainál 0,781, vagyis az értékek mindhárom esetben nagyobbak, mint 0,7, tehát a változóink megfelelőek a főkomponensanalízisre. Összességében mind a KMO-értékek mind a szignifikáns Bartlett teszt azt igazolják, hogy a változók alkalmasak a főkomponenselemzésre.

9.2.1. A főkomponensek bemutatása

A főkomponens elemzésünk eredményeképpen négy komponenst azonosítottunk. Az alábbi három táblázat a vizsgált országokra vonatkozó kialakított főkomponenseket ábrázolja a főkomponensekhez tartozó változók és Cronbach alfa feltüntetésével. Az idegennyelv-tanulási motivációt általában négy típusra bonthatjuk (Gardner és Lambert 1972): 1. belső, 2. külső, 3. instrumentális és 4. integratív motivációra. Ebből a klasszikus, négyelemű idegennyelv-tanulási motivációs modellből a külső motivációt vettük át, a többi három (szakmai jövő motiváció, külföld motiváció és teljesítmény motiváció) szaknyelvtanulási motivációs típust a szakirodalmi feldolgozás és az egyes változók jelentése alapján neveztük el. A kialakított főkomponensek száma mind a négy ország esetében négy: szakmai jövő motiváció, külföld motiváció, teljesítmény motiváció, külső motiváció.

A magyarországi táblázat (1. táblázat) első komponensébe (szakmai jövő motiváció) öt állítást sorolhatunk be az eredmények alapján: „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen”, „Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz”. A legnagyobb töltöttsége (0,835) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” kérdésünknek volt. A második főkomponenscsoportba (külföld motiváció) négy változó töltött: „Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba”, „Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert”. Ebben a főkomponenscsoportban a legnagyobb töltöttsége (0,842) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni” kérdésnek volt. A harmadik főkomponenscsoportba (teljesítmény motiváció) két változó töltött: „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni”, „Fontos számomra, hogy jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon”. A legnagyobb töltöttsége (0,856) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni” kérdésnek volt. A negyedik főkomponenscsoportba (külső motiváció) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma

megszerzésének feltétele” és az „Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni” változók kerültek. A negyedik főkomponens csoport legnagyobb töltöttségű (0,903) kérdése az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele” volt. A szakmai jövő motiváció rotált komponens mátrix értékei 0,699-0,835-ig, a külföld motivációé 0,670-0,842-ig, a teljesítmény motivációé 0,807-0,856-ig, a külső motivációé pedig 0,723-0,903-ig terjednek.

1. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott magyarországi szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben

	MAGYAR FŐKOMPONENSEK			
	1. Szakmai Jövő Motiváció	2. Külföld Motiváció	3. Teljesítmény Motiváció	4. Külső Motiváció
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	,835			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	,785			
Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	,780			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	,753			
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	,699			
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.		,842		
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.		,830		
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.		,829		
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.		,670		
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.			,856	
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.			,807	
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.				,903
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.				,723
Cronbach Alfa	0,86	0,73	0,70	0,68

Módszer: Főkomponenselemzés

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A szlovákiai főkomponenseket bemutató táblázat (2. táblázat) első főkomponens (szakmai jövő motiváció) csoportba négy változót sorolt be a program: „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz”. A legnagyobb töltöttsége (0,842) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” kérdésünknek volt. A második főkomponenscsoportba (külföld motiváció) három változó került: „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni”. Ebben a főkomponenscsoportban a legnagyobb töltöttsége (0,851) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba” kérdésnek volt. A harmadik főkomponenscsoportba (teljesítmény motiváció) két változót sorolt be a program: „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni”, „Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon”. A legnagyobb töltöttsége (0,907) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni ” kérdésnek volt. A negyedik főkomponenscsoportba (külső motiváció) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele” és az „Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni” változók kerültek. A negyedik főkomponens csoport legnagyobb töltöttségű (0,879) kérdése az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele” volt. A szakmai jövő motiváció rotált komponens mátrix értékei 0,792-0,842-ig, a külföld motivációé 0,757-0,851-ig, a teljesítmény motivációé 0,807-0,907-ig, a külső motivációé pedig 0,803-0,879-ig terjednek.

2. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott szlovákiai szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben

	SZLOVÁKIAI FŐKOMPONENSEK			
	1. Szakmai Jövő Motiváció	2. Külföld Motiváció	3. Teljesítmény Motiváció	4. Külső Motiváció
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	,842			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	,825			
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	,794			
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	,792			
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.		,851		
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.		,827		
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.		,757		
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.			,907	
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.			,807	
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.				,879
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.				,803
Cronbach's Alpha	0,85	0,79	0,72	0,69

Módszer: Főkomponenselemzés

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A romániai főkomponenseket bemutató táblázatban (3. táblázat) a főkomponensek sorrendje különbözik a magyarországi és szlovákiai táblázattól. Itt az első főkomponens a külföld motiváció, melynek csoportjába négy változót sorolt be a program: „Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni”, „Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert”. A legnagyobb töltöttsége (0,869) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni” kérdésünknek volt.

A második főkomponenscsoportba (szakmai jövő motiváció) három változó került: „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz”, „Azért tanulok

szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen”. Ebben a főkomponenscsoportban a legnagyobb töltöttsége (0,833) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben” kérdésnek volt.

A harmadik főkomponenscsoportban (külső motiváció) szintén három változót találunk: „Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte”, „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele”. A legnagyobb töltöttsége (0,815) az „Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező” kérdésnek volt.

A negyedik főkomponenscsoportba (teljesítmény motiváció) is három változót sorolt be a program: „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni”, „Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon”, „A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra”. A negyedik főkomponens csoport legnagyobb töltöttségű (0,828) kérdése az „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni” volt. A külföldi motiváció rotált komponens mátrix értékei 0,680-0,869-ig, a szakmai jövő motiváció 0,779-0,833-ig, a külső motivációé pedig 0,795-0,815-ig a teljesítmény motivációé pedig 0,527-0,828-ig terjednek.

3. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott romániai szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben

	ROMÁNIAI FŐKOMPONENSEK			
	1. Külföld Motiváció	2. Szakmai Jövő Motiváció	3. Külső Motiváció	4. Teljesítmény Motiváció
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	,869			
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	,831			
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.	,812			
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	,680			
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.		,833		
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.		,822		
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.		,779		
Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező.			,815	
Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte.			,801	
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.			,795	
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.				,828
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.				,791
A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra.				,527
Cronbach's Alpha	0,84	0,80	0,74	0,71

Módszer: Főkomponenselemzés

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A fenti három ország főkomponenseit bemutató táblázatainkból egyértelműen behatárolható, hogy a magyarországi és szlovákiai hallgatókra az öt, illetve négy kérdéssel töltött szakmai jövő szaknyelvtanulási motiváció főkomponens jellemző. A romániai hallgatók esetében a négy kérdéssel töltött külföld motiváció a legerősebb szaknyelvtanulási motiváció főkomponens. Az országokat összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a szaknyelvtanulási motiváció főkomponenseit tekintve a magyarországi és szlovákiai hallgatók hasonlítanak egymáshoz, a romániai hallgatók pedig különböznek az előző két országtól. Amiben hasonlít a három ország egymáshoz az az, hogy mindhárom ország esetében az első vagy második főkomponens a szakmai jövő, illetve a külföld motiváció volt.

A főkomponensek kialakítása után ismételten megvizsgáltuk, hogy a főkomponensekben található legkisebb és legnagyobb átlagú változók között kimutatható-e statisztikai különbség, melyhez párosított t- próbát alkalmaztunk. A magyarországi főkomponens esetében nem futtattuk le a párosított t-próbát, mivel ebben az esetben ugyanaz maradt a legkisebb és legnagyobb átlaggal rendelkező változó, a másik két országban azonban el kellett végeznünk a próbát.

A szlovákiai és romániai változóknál csak a legkisebb átlagú változók változtak meg, a legnagyobb átlagú változók nem változtak. Szlovákia esetében az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a többi hallgató is tanulja velem együtt” változó helyett az „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni” változó került, Romániánál pedig „A szaknyelvtudás teher számomra” helyet cserélt az „Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba” változóval.

A párosított mintás t-próba eredménye:

Szlovákia: t érték: 20,49 df:303 Sig<0,001

Románia: t érték: 26,54 df:287 Sig<0,001

Az eredmények értékelése alapján ezúttal is megállapíthatjuk, hogy jelentős különbség van a két kérdésre adott válaszok átlagai között (4. táblázat).

4. táblázat: A főkomponenselemzés után megmaradt változók leíró statisztikai táblázata
(Magyarország, Szlovákia, Románia)

Leíró statisztikai táblázat						
VÁLTOZÓK	MAGYARORSZÁG		SZLOVÁKIA		ROMÁNIA	
	kezdeti	végso	kezdeti	végso	kezdeti	végso
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	4,20	,93341	4,26	0,91813	4,11	,95990
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	3,08	1,25988	3,72	1,18897	2,85	1,27133
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	2,09	1,24860	2,61	1,37845	2,04	1,16197
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.	2,99	1,18303	2,67	1,28042	2,85	1,25478
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.	3,36	1,20301	2,53	1,25558	3,21	1,20489
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	4,29	,89490	4,32	,96883	4,23	,83467
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	4,22	,93681	4,24	1,00735	3,94	1,00019
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.	2,66	1,30266	2,71	1,33263	2,57	1,26920
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.	4,14	1,21771	3,05	1,54060	3,06	1,36261
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.	4,12	1,16545	3,32	1,45648		
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	3,94	,99980	4,17	1,00675		
Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	3,98	1,01641				
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	3,01	1,25171			2,97	1,25200
Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező					2,76	1,22680
Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte					2,68	1,31278
A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra					3,79	1,08120

Módszer: Főkomponens elemzés

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az eredmények elemzése során megvizsgáltuk a változók kommunalitását, amelyek azt mutatják, hogy egy változó varianciájának az összes főkomponens mekkora részét magyarázza, tehát a közös faktorsúlyok hatására voltunk kíváncsiak. Az általunk felhasznált irodalmak szerint a végso kommunalitás értékének minimálisan 0,25-öt kell elérnie. Abban az esetben, ha a kommunalitás értéke közel van az 1-hez, az adott főkomponensek jól magyarázzák és írják le az adott változót, vagyis arra kapunk választ, hogy a főkomponensek az adott változók varianciájának hány %-át értelmezik. Minél

nagyobb a kommunalitás (maximum 1 lehet), annál jobb a választott főkomponensmodell.

Kutatásunk kommunalításokat ábrázoló táblázatában (5. táblázat) a főkomponensek változóinál a legmagasabb kommunalítással rendelkező magyar változó az „Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele”, ahol a főkomponens az adott változó varianciájának 82,3%-át magyarázza. A szlovákiai adatok esetében a legmagasabb kommunalitásértéket az „Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni” (83,6%) változónál mértük. A romániai kommunalítások legmagasabb értéke az „Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni” változónak volt (81,3%).

5. táblázat: A főkomponensek változóinál mért kommunalítások
(Magyarország, Szlovákia, Románia)

Kommunalítások						
VÁLTOZÓK	MAGYARORSZAG		SZLOVAKIA		ROMANIA	
	kezdeti	végso	kezdeti	végso	kezdeti	végso
Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	1	,547	1	,662	1	,743
Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	1	,756	1	,712	1	,813
Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.	1	,823	1	,785	1	,659
Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	1	,668	1	,713	1	,651
Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.	1	,734	1	,722	1	,738
Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	1	,704	1	,744	1	,714
Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.	1	,734	1	,772	1	,732
Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.	1	,779	1	,836	1	,731
Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	1	,742	1	,714	1	,771
Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	1	,620	1	,687	–	–
Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.	1	,662	1	,725	–	–
Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	1	,657	–	–	1	,585
Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	1	,681	–	–	–	–
A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra	–	–	–	–	1	,594
Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte.	–	–	–	–	1	,706
Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező.	–	–	–	–	1	,711

Módszer: Főkomponens elemzés

Forrás: saját szerkesztés, 2020

9.2.2. A főkomponensek vizsgálata

A főkomponensek létrehozását és vizsgálatát követő lépésben tovább elemeztük a szaknyelvtanulási motiváció összefüggéseit számos szocioökonómiai háttérváltozóval, valamint kérdőívünk szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatos, fontosnak vélt változóival.

Elemzéseinkben először az alábbi bináris változók vizsgálatát végeztük el: a hallgató neme; járt-e külföldön iskolába; dolgozik-e tanulmányai mellett; amennyiben dolgozik tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során; van-e a családban gazdasági/üzleti végzettséggel rendelkező személy; beszél-e az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet; beszél-e az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet; a család anyagi helyzete; jár-e külön nyelvórákra/magánórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett; a szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető-e el.

A bináris változók vizsgálata után megvizsgáltuk az alábbi többértékű változók és a kapott szaknyelvtanulási motiváció főkomponensek közötti összefüggést: település típus; édesanya iskolai végzettsége; édesapa iskolai végzettsége; a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik az interjú során.

Elsőként a kapott főkomponensek nemek szerinti vizsgálatát végeztük el. Ehhez a vizsgálathoz független mintás T-próbát alkalmaztunk. A nemek esetében csak a magyarországi adatoknál, pontosabban az első (szakmai jövő motiváció) és a negyedik (külső motiváció) főkomponenseknél állapítottunk meg szignifikáns különbséget. A szakmai jövőt a magyarországi női hallgatók szignifikánsan fontosabbnak értékelték, mint a magyarországi férfi hallgatók ($F=0,005$; $P=0,946$; $t=2,565$; $Szf=447$; $P=0,011$). A szaknyelv elsajátítása során a külső motiváció a nők életében szintén fontosabb szerepet tölt be, mint a férfiak életében ($F=4,788$; $P=0,029$; $t=2,797$; $Szf=255,4$; $P=0,006$) (6a, b. táblázat).

6a. táblázat: A megkérdezett neme – motiváció főkomponensek/Magyarország

A megkérdezett neme					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
1. Szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Nő	302	0,08	1,01	0,06
	Férfi	147	-0,17	0,95	0,08
4. Külső motiváció (MAGYAR)	Nő	302	0,10	0,94	0,05
	Férfi	147	-0,20	1,09	0,09

Forrás: saját szerkesztés, 2020

6b. táblázat: A megkérdezett neme – motiváció főkomponensek/Magyarország

A megkérdezett neme						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene próba		t-próba		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
1. Szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	,005	,946	2,565	447	,011
	Nem egyenlő variancia			2,622	306,646	,009
4. külső motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	4,788	,029	2,940	447	,003
	Nem egyenlő variancia			2,797	255,439	,006

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Megvizsgáltuk, hogy a hallgatók szülei beszélnek-e idegen nyelvet anyanyelvükön kívül, valamint ennek kapcsolatát a szaknyelvtanulási motivációs modellünkkel. Mindhárom országban szignifikáns különbségeket állapítottunk meg mindkét szülő esetében. Azok a magyarországi hallgatók, akiknek az édesanyja beszél idegen nyelvet, a második főkomponenst, a külföld motivációt fontosabbnak ítélték meg, mint azok, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelvet ($F=1,419$; $P=0,234$; $t=2,106$; $Szf=447$; $P=0,036$). Ezzel szemben a külső motiváció tekintetében azoknál a magyarországi hallgatóknál, ahol az édesanyja nem beszél idegen nyelvet, fontosabb a külső motiváció, mint azoknál, akiknek beszél az édesanyjuk idegen nyelvet ($F=8,183$; $P=0,004$; $t=-3,945$; $Szf=425,937$; $P=0,000$). A magyarországi édesapáknál az édesanyákkal megegyező főkomponensek (külföld és külső motiváció) lettek szignifikánsak. Azok a magyarországi hallgatók, akiknek az édesapja beszél idegen nyelvet, a második főkomponenst, a külföld motivációt fontosabbnak ítélték meg, mint azok a hallgatók, akiknek az édesapja nem beszél idegen nyelvet ($F=1,296$; $P=0,256$; $t=2,109$; $Szf=447$; $P=0,035$). Azoknál a magyarországi

hallgatóknál, ahol az édesapa nem beszél idegen nyelvet, fontosabb a külső motiváció, mint azoknál, akiknek beszél az édesapja idegen nyelvet ($F=4,248$; $P=0,040$; $t=-2,638$; $Szf=384,539$; $P=0,009$). A szlovákiai hallgatók édesanyjának esetében csak egy főkomponens volt szignifikáns, a külföld motiváció. Azok a szlovákiai hallgatók, akiknek az édesanyja beszél idegen nyelvet, fontosabbnak ítélték meg a külföld motivációt, mint azok, akiknek nem beszél az édesanyja nyelveket ($F=0,000$; $P=1,000$; $t=4,940$; $Szf=302$; $P=0,000$). A szlovákiai hallgatók édesapjánál az édesanyával megegyező főkomponenst mértünk erősen szignifikánsnak, a külföld motivációt ($F=0,380$; $P=0,538$; $t=3,967$; $Szf=302$; $P=0,000$). Ebben az esetben is, ha a szlovákiai hallgató édesapja beszél idegen nyelveket, akkor náluk a szaknyelvtanulás során a külföld motivációs ereje erősebb, mint azoknál a hallgatóknál, ahol az édesapa nem beszél idegen nyelvet. A romániai hallgatóknál az édesanyák esetében két főkomponens volt erősen szignifikáns, a szakmai jövő és a teljesítmény motiváció. Ha az édesanya beszél idegen nyelvet, akkor gyermekeinél a szakmai jövőkép a szaknyelvtanulás során fontosabb, nagyobb motivációs erőt jelent, mint azoknál a hallgatóknál, akiknek az édesanyja nem beszél idegen nyelvet ($F=0,658$; $P=0,418$; $t=3,107$; $Szf=286$; $P=0,002$). A teljesítmény motivációról szintén ezt mondhatjuk el. Ha a hallgató édesanyja beszél idegen nyelvet, akkor gyermeke jobban motivált abban, hogy jól teljesítsen a szaknyelvi órákon, jó jegyet kapjon és sikerélményt jelentsen számára szaknyelvtanulás ($F=1,667$; $P=0,198$; $t=2,079$; $Szf=286$; $P=0,039$). A romániai hallgatók édesapja esetében a szakmai jövő motiváció eredményezett szignifikáns különbséget. Ha a hallgató édesapja beszél idegen nyelvet, akkor ez a hallgató a szakmai jövőt fontosabbnak ítéli meg a szaknyelvtanulás során, mint az, akinek nem beszél az édesapja idegen nyelvet ($F=4,820$; $P=0,029$; $t=2,505$; $Szf=194,864$; $P=0,013$) (7a, b., 8a, b. táblázat). Elemzéseinkre támaszkodva megállapíthatjuk, hogy az a tény, hogy beszélnek-e a szülők idegen nyelveket, jelentős hatással van a hallgatók szaknyelvtanulási motivációjára. A motivációs főkomponens típusát tekintve az alábbi különbségeket és hasonlóságokat tártuk fel az országok között: a magyarországi és szlovákiai hallgatók esetében, ha a szülők beszélnek idegen nyelvet, akkor náluk, a külföld motiváló ereje erősebb azokhoz a hallgatótársaikhoz képest, akiknek nem beszélnek idegen nyelvet a szüleik. Az olyan magyarországi hallgatók esetében, ahol a szülők nem beszélnek idegen nyelvet, a külső motiváció erősebb, azokhoz képest, akiknek a szüleik beszélnek idegen nyelvet, tehát látható, hogy a család kulturális tőkéje (esetünkben nyelvismeret) jelentős hatással van a motivációra, és következésképpen amelyik családban ez jelen van, ott nagyobb szükség van a külső

motivációra. A romániai hallgatók esetében – a másik két országtól eltérően – a szakmai jövő (mindkét szülő) és a teljesítmény (édesanyák) motivációs főkomponenseknél tudunk szignifikáns különbségeket mérni a szülők nyelvtudásának vetületében.

7a. táblázat: *Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia*

Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
2. külföld motiváció (MAGYAR)	Igen	218	0,10	0,97	0,07
	Nem	231	-0,10	1,02	0,07
4. külső motiváció (MAGYAR)	Igen	218	-0,19	1,06	0,07
	Nem	231	0,18	0,90	0,06
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	171	0,24	0,96	0,07
	Nem	133	-0,31	0,96	0,08
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Igen	176	0,14	0,92	0,07
	Nem	112	-0,23	1,08	0,10
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Igen	176	0,10	1,03	0,08
	Nem	112	-0,15	0,94	0,09

Forrás: saját szerkesztés, 2020

7b. táblázat: *Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia*

Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene próba		t-próba		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
2. külföld motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	1,419	,234	2,106	447	,036
	Nem egyenlő variancia			2,109	446,968	,036
4. külső motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	8,183	,004	-3,964	447	,000
	Nem egyenlő variancia			-3,945	425,937	,000
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	,000	1,000	4,940	302	,000
	Nem egyenlő variancia			4,940	283,955	,000
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,658	,418	3,107	286	,002
	Nem egyenlő variancia			2,996	208,160	,003
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	1,667	,198	2,079	286	,039
	Nem egyenlő variancia			2,118	250,653	,035

Forrás: saját szerkesztés, 2020

8a. táblázat: Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia

Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
2. külföld motiváció (MAGYAR)	Igen	192	0,11	0,95	0,07
	Nem	257	-0,09	1,03	0,06
4. külső motiváció (MAGYAR)	Igen	192	-0,15	1,06	0,08
	Nem	257	0,11	0,94	0,06
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	165	0,20	1,01	0,08
	Nem	139	-0,24	0,93	0,08
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Igen	177	0,12	0,89	0,07
	Nem	111	-0,19	1,13	0,11

Forrás: saját szerkesztés, 2020

8b. táblázat: Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia

Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
2. külföld motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	1,296	,256	2,109	447	,035
	Nem egyenlő variancia			2,135	428,300	,033
4. külső motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	4,248	,040	-2,682	447	,008
	Nem egyenlő variancia			-2,638	384,539	,009
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	,380	,538	3,967	302	,000
	Nem egyenlő variancia			3,997	299,909	,000
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	4,820	,029	2,640	286	,009
	Nem egyenlő variancia			2,505	194,864	,013

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A következő kétértékű változóban arra kérdeztünk rá, hogy jártak-e a hallgatók külföldön iskolába, és megvizsgáltuk, hogy van-e szoros összefüggés a külföldön történő iskolába járás és a szaknyelvtanulási motiváció között.

A magyarországi és a romániai hallgatóknál nem tudtunk kimutatni szignifikáns összefüggést, a szlovákiai hallgatóknál azonban igen. Azok a szlovákiai hallgatók, akik

jártak külföldön iskolába, fontosabbnak ítélték meg a külföld motivációját, mint azok, akik nem tanultak külföldön ($F=0,725$; $P=0,395$; $t=3,154$; $Szf=302$; $P=0,02$) (9a. b. táblázat).

9a. táblázat: Járt Ön külföldön iskolába? – motiváció főkomponens /Szlovákia/

Járt Ön külföldön iskolába?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	70	0,33	1,02	0,12
	Nem	234	-0,10	0,98	0,06

Forrás: saját szerkesztés, 2020

9b. táblázat: Járt Ön külföldön iskolába? – motiváció főkomponens /Szlovákia/

Járt Ön külföldön iskolába?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	,725	,395	3,154	302	,002
	Nem egyenlő variancia			3,078	109,465	,003

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A „Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?” változó esetében szintén csak egy országnál, Romániánál mutattunk ki szignifikáns különbséget a szaknyelvtanulási motivációval kapcsolatban. A romániai hallgatóknál az, hogy dolgoznak-e tanulmányaik mellett vagy nem, a külföldi motivációt és szakmai jövő motivációt befolyásolja szignifikánsan. Azok a romániai hallgatók, akik nem dolgoznak tanulmányaik mellett, a külföldi létet, álláskeresést fontosabbnak ítélték meg, mint azok, akik dolgoznak tanulmányaik mellett ($F=0,634$; $P=0,427$; $t=-2,682$; $Szf=286$; $P=0,08$). Ehhez hasonlóan azok a romániai hallgatók, akik nem dolgoznak, a szakmai jövőnek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a szaknyelvtanulás során, mint azok, akik dolgoznak tanulmányaik mellett ($F=0,002$; $P=0,967$; $t=-2,453$; $Szf=286$; $P=0,15$) (10a. b. táblázat).

10a. táblázat: Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?–motiváció
főkomponensek/Románia/

Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Igen	90	-0,23	0,99	0,10
	Nem	198	0,11	0,99	0,07
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Igen	90	-0,21	0,92	0,10
	Nem	198	0,10	1,02	0,07

Forrás: saját szerkesztés, 2020

10b. táblázat: Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?–motiváció
főkomponensek/Románia/

Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,634	,427	-2,682	286	,008
	Nem egyenlő variancia			-2,678	171,564	,008
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,002	,967	-2,453	286	,015
	Nem egyenlő variancia			-2,546	188,924	,012

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az „Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelvtudását a munkája során?” változónál két országnál, Szlovákiánál és Romániánál mutatkozott szignifikáns különbség a szaknyelvtanulási motiváció vetületében. Azoknál a szlovákiai hallgatóknál, akik a munkájuk során használják az idegen nyelvet, a szakmai jövő motiváció ($F=2,870$; $P=0,92$; $t=2,088$; $Szf=181$; $P=0,38$) és a külföld motiváció ($F=5,284$; $P=0,023$; $t=2,128$; $Szf=82,14$; $P=0,36$) mutatott ki szignifikáns értékeket azokkal szemben, akik nem használják nyelvtudásukat a munkájuk során. Azok a szlovákiai hallgatók, akik dolgoznak tanulmányaik mellett és használják nyelvtudásukat (szemben azokkal, akik dolgoznak, és nem használják nyelvtudásukat), szignifikánsan fontosabbnak értékelték azt, hogy a szaknyelvtanulás szakmai jövőjükre és külföldi karrierjükre, életükre hatással lehet. A romániai statisztika a szakmai jövő motiváció és a teljesítmény motiváció esetében mutatott ki szignifikáns összefüggéseket. Azok a

hallgatók, akik dolgoznak tanulmányaik mellett és használják nyelvtudásukat, szignifikánsan fontosabbnak ítélik meg a szakmai jövő motivációt azokkal szemben, akik dolgoznak, de nem használják nyelvtudásukat ($F=0,24$; $P=0,878$; $t=2,354$; $Szf=88,14$; $P=0,21$). A másik főkomponenst, a teljesítmény motivációt azok a hallgatók, akik dolgoznak, de nem használják nyelvismeretüket a munkájuk során, fontosabbnak tartották, mint azok, akik nem használják nyelvtudásukat ($F=4,485$; $P=0,037$; $t=2,091$; $Szf=87,31$; $P=0,39$) (11a, b. táblázat).

11a. táblázat: Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?- motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/

Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
1. szakmai jövő motiváció (SZLOVÁK)	Igen	129	0,07	0,93	0,08
	Nem	54	-0,27	1,22	0,17
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	129	0,16	0,93	0,08
	Nem	54	-0,22	1,17	0,16
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Igen	50	-0,01	0,91	0,13
	Nem	40	-0,46	0,89	0,14
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Igen	50	0,07	1,24	0,18
	Nem	40	-0,41	0,90	0,14

Forrás: saját szerkesztés, 2020

11b. táblázat: Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?- motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/

Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
1. szakmai jövő motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	2,870	,092	2,088	181	,038
	Nem egyenlő variancia			1,876	80,363	,064
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	5,284	,023	2,339	181	,020
	Nem egyenlő variancia			2,128	82,140	,036
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,024	,878	2,354	88	,021
	Nem egyenlő variancia			2,362	84,729	,020
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	4,485	,037	2,020	88	,046
	Nem egyenlő variancia			2,091	87,310	,039

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A „Van az Ön családjában gazdasági/üzleti végzettséggel rendelkező személy?” változó esetében érdekes módon csak a romániai változóknál tudtunk kimutatni szignifikáns összefüggéseket, pedig azt várnánk, hogy ha a családban van gazdasági végzettségű személy, akkor az erősen befolyásolja a szaknyelvtanulási motivációt mindhárom ország esetében. A romániai adatok a szakmai jövő motivációnál mutattak ki szignifikáns különbségeket. A családban lévő gazdasági végzettségű személy nagy valószínűséggel arra inspirálja a romániai hallgatókat, hogy a szaknyelvtanulás azért fontos, mert a szakmai jövőjüket, karrierjüket ($F=0,506$; $P=0,477$; $t=2,158$; $Szf=286$; $P=0,32$) alapozzák meg vele (12a, b. táblázat).

12a. táblázat: Van az Ön családjában gazdasági üzleti végzettséggel rendelkező személy?– motiváció főkomponens/Románia/

Van az Ön családjában gazdasági/ üzleti végzettséggel rendelkező személy?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Igen	74	0,21	0,94	0,11
	Nem	214	-0,07	1,01	0,07

Forrás: saját szerkesztés, 2020

12b. táblázat: Van az Ön családjában gazdasági/üzleti végzettséggel rendelkező személy?– motiváció főkomponens/Románia/

Van az Ön családjában gazdasági/ üzleti végzettséggel rendelkező személy?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,506	,477	2,158	286	,032
	Nem egyenlő variancia			2,232	135,148	,027

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A család anyagi helyzete többértékű változót célszerűbbnek találtuk kétértékű változóvá átkódolni, és ezáltal, a magyarországi és romániai főkomponenseknél tudtunk szignifikáns különbségeket kimutatni. A magyarországi adatoknál azok a hallgatók, akiknek a családjában minden megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak, szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg a szaknyelvtanulási motiváció

szakmai jövőjüket megalapozó erejét, szemben azokkal a hallgatókkal, akiknek a családjában minden megvan és jelentősebb kiadásokra is telik ($F=5,997$; $P=0,015$; $t=2,876$; $Szf=398,55$; $P=0,004$). Románia esetében szintén a szakmai jövő, de még a teljesítmény motiváció is szignifikáns volt. A magyarországi szakmai jövő motivációtól eltérően, Románia esetében azok a hallgatók tartották a szaknyelvtanulást a jövő szempontjából fontosabbnak, akiknek a családjában minden megvan és jelentősebb kiadásokat is megengedhetnek ($F=0,20$; $P=0,888$; $t=2,255$; $Szf=286$; $P=0,25$). A teljesítmény motivációnál azt állapítottuk meg, hogy ha a romániai hallgató családja tehetősebb, akkor az a hallgató a szaknyelvi órákon nyújtott teljesítményt és magát a sikert szignifikánsan fontosabbnak tartja, mint az a hallgató, akinek a családjában minden megvan, de jelentősebb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak ($F=0,590$; $P=0,443$; $t=2,957$; $Szf=286$; $P=0,003$) (13a. b. táblázat).

*13a. táblázat: Az Ön családjának anyagi helyzete – motiváció főkomponensek/
Magyarország/Románia/*

Az Ön családjának anyagi helyzete					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
1. szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl.nyaralás)	241	0,13	0,89	0,06
	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	208	-0,15	1,10	0,08
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl.nyaralás)	106	0,17	0,95	0,09
	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	182	-0,10	1,01	0,08
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl.nyaralás)	106	0,23	1,03	0,10
	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak	182	-0,13	0,96	0,07

Forrás: saját szerkesztés, 2020

13b. táblázat: Az Ön családjának anyagi helyzete – motiváció
főkomponensek/Magyarország/Románia/

Az Ön családjának anyagi helyzete						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
1. szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	5,997	,015	2,920	447	,004
	Nem egyenlő variancia			2,876	398,555	,004
2. szakmai jövő motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,020	,888	2,255	286	,025
	Nem egyenlő variancia			2,293	230,888	,023
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,590	,443	2,957	286	,003
	Nem egyenlő variancia			2,905	207,971	,004

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A „Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett?” változónál két országnál, Szlovákiánál és Romániánál találtunk szignifikáns összefüggéseket. Azok a szlovákiai hallgatók, akik külön órákra járnak, a külföld motivációs erejét ($F=0,644$; $P=0,423$; $t=3,064$; $Szf=302$; $P=0,002$) fontosabbnak tartották, mint azok, akik nem járnak külön órákra. A romániai hallgatóknál három főkomponensnél (külföld motiváció, külső motiváció, teljesítmény motiváció) találtunk szignifikáns eltérést azzal kapcsolatban, hogy a hallgatók járnak-e külön órákra az egyetemi kurzus mellett. A külföldi motivációnál is az imént említett szlovákiaihoz hasonló megállapításokat tehetünk: a különórákkal járó befektetett plusz energia a külföldön való álláskeresést és külföldön való életre motivál ($F=0,452$; $P=0,502$; $t=4,098$; $Szf=286$; $P=0,000$). A különórak a hallgatók külső motivációjára ($F=1,188$; $P=0,277$; $t=-2,371$; $Szf=286$; $P=0,018$) is hatnak, könnyebb lesz a diploma megszerzése és a szakmai nyelvvizsgát is könnyebben le tudják a hallgatók tenni. A különórak nagyobb teljesítményre ($F=2,622$; $P=0,106$; $t=2,361$; $Szf=286$; $P=0,019$) és jobb jegyek elérésére is ösztönöznek (14a, b. táblázat).

14a. táblázat: Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett? – motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/

Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	34	0,49	0,94	0,16
	Nem	270	-0,06	0,99	0,06
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Igen	52	0,50	1,03	0,14
	Nem	236	-0,11	0,96	0,06
3. külső motiváció (ROMÁN)	Igen	52	-0,30	1,04	0,14
	Nem	236	0,07	0,98	0,06
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Igen	52	0,29	0,84	0,12
	Nem	236	-0,06	1,02	0,07

Forrás: saját szerkesztés, 2020

14b. táblázat: Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett? – motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/

Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	,644	,423	3,064	302	,002
	Nem egyenlő variancia			3,185	42,713	,003
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	,452	,502	4,098	286	,000
	Nem egyenlő variancia			3,916	71,811	,000
3. külső motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	1,188	,277	-2,371	286	,018
	Nem egyenlő variancia			-2,279	72,186	,026
4. teljesítmény motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	2,622	,106	2,361	286	,019
	Nem egyenlő variancia			2,683	88,049	,009

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az „Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el?” változó esetében mindhárom országnál szignifikáns eredményekhez jutottunk. A szakmai jövő motivációt ($F=5,128$; $P=0,024$; $t=4,776$; $Szf=47,396$; $P=0,000$) azok a magyarországi hallgatók tartották fontosabbnak, akik szerint a szaknyelvtanulással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el. Nagy valószínűséggel őket a jobb pozíció és a magasabb jövedelem motiválja, és úgy gondolják, hogy a szakmájukhoz, szakmai jövőjükhöz elengedhetetlen a szaknyelv, és ezért motiváltak annak tanulásában. Azok a magyarországi hallgatók, akik a jobb pozícióban és magasabb jövedelemszerzésben gondolkodnak, a teljesítmény motiváció ($F=1,173$; $P=0,279$; $t=-2,128$; $Szf=447$; $P=0,034$) hat ösztönzőleg a szaknyelvtanulásban. A szlovákiai hallgatók esetében a szakmai jövő motiváció és a külföld motiváció bizonyult szignifikánsnak a vizsgált változóval kapcsolatos összefüggést tekintve. A szakmai jövő motivációt ($F=4,552$; $P=0,034$; $t=2,612$; $Szf=37,070$; $P=0,013$), és a külföld motivációját ($F=0,097$; $P=0,755$; $t=2,035$; $Szf=302$; $P=0,043$) azok a szlovákiai hallgatók tartották fontosabbnak, akik szerint a szaknyelvtanulással jobb pozíció és magasabb fizetés nem érhető el. A romániai motivációs főkomponenseknél a külföld és a külső motiváció volt szignifikáns a jobb pozíció és a magasabb fizetés elérésével kapcsolatos változóval összefüggésben. Azok a romániai hallgatók, akik szerint a szaknyelvtanulás jobb pozícióval és magasabb fizetés elérésével jár együtt, a külföld motivációja ($F=2,070$; $P=0,151$; $t=-2,234$; $Szf=284$; $P=0,026$) szignifikánsan erősebb volt, mint akik szerint a szaknyelvtanulás nem jár majd jobb pozícióval, és magasabb jövedelemmel. A külső motivációt ($F=4,568$; $P=0,033$; $t=3,370$; $Szf=15,035$; $P=0,004$) azok, akik azon a véleményen vannak, hogy a szaknyelvtanulással jobb pozíció és magasabb fizetés jár, fontosabbnak ítélték meg, mint akik szerint nem (15a, b. táblázat).

15a. táblázat: Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el?
– motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia/

Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el?					
Csoport statisztika					
		N	Átlag	Szórás	Standard hiba
1. szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Igen	406	0,09	0,93	0,05
	Nem	43	-0,83	1,22	0,19
3. teljesítmény motiváció (MAGYAR)	Igen	406	0,03	0,98	0,05
	Nem	43	-0,31	1,17	0,18
1. szakmai jövő motiváció (SZLOVÁK)	Igen	271	0,06	0,96	0,06
	Nem	33	-0,51	1,21	0,21
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Igen	271	0,04	1,00	0,06
	Nem	33	-0,33	0,98	0,17
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Igen	273	-0,03	1,01	0,06
	Nem	13	0,61	0,67	0,18
3. külső motiváció (ROMÁN)	Igen	273	0,03	1,01	0,06
	Nem	13	-0,60	0,64	0,18

Forrás: saját szerkesztés, 2020

15b. táblázat: Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia/

Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el?						
Független kétmintás t-teszt						
		Levene teszt		t-teszt		
		F	szignifikancia	t	df	szignifikancia (2-tailed)
1. szakmai jövő motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	5,128	,024	5,904	447	,000
	Nem egyenlő variancia			4,776	47,396	,000
3. teljesítmény motiváció (MAGYAR)	Egyenlő variancia	1,173	,279	2,128	447	,034
	Nem egyenlő variancia			1,834	48,348	,073
1. szakmai jövő motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	4,552	,034	3,128	302	,002
	Nem egyenlő variancia			2,612	37,070	,013
2. külföld motiváció (SZLOVÁK)	Egyenlő variancia	,097	,755	2,035	302	,043
	Nem egyenlő variancia			2,059	40,457	,046
1. külföld motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	2,070	,151	-2,234	284	,026
	Nem egyenlő variancia			-3,249	14,756	,005
3. külső motiváció (ROMÁN)	Egyenlő variancia	4,568	,033	2,226	284	,027
	Nem egyenlő variancia			3,370	15,035	,004

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A következő elemzéseinkben a többértékű változók és a főkomponenselemzés során kapott szaknyelvtanulási motivációs típusok közötti szignifikáns kapcsolatokat értelmezzük és magyarázzuk, melynek vizsgálatához egytényezős varianciaanalízist és Tukey poszt-hoc tesztet használtunk. A településtípus mindhárom országban szignifikáns eredményeket mutatott a külföld motivációt tekintve. A magyarországi hallgatóknál a külföld motivációt a megyeszékhelyen/fővárosban lakók szignifikánsan fontosabbnak (F: 2,875; Szf: 2;446; P=0,05) ítélték meg, mint a faluban élő hallgatók, valószínű azért, mert a megyeszékhelyen, illetve fővárosban élők mobilisabbak, könnyebben el tudják képzelni az életüket egy idegen országban, mint a falun élők. Ugyanezt mondhatjuk el a szlovákiai hallgatókról, az ő esetükben is a megyeszékhelyen/fővárosban lakók a külföldi motivációt szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg, mint a falusiak. A romániai mintánkban a megyeszékhely/főváros és a kisváros lakói között mutattunk ki szignifikáns különbséget. A kisvárosban lakó romániai hallgatók a külföld motivációját fontosabbnak értékelték, mint a megyeszékhelyen, illetve fővárosban lakók (16. táblázat).

*16. táblázat: Településtípus – külföld motiváció
faktorsúlyok/Magyarország/Szlovákia/Románia*

Külföld motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:2,899; Szf:2;446; P=0,05 (MAGYAR)				
Településtípus	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
falu	97	-,1991862		a
kisváros	150	-,0018245	-,0018245	ab
megyeszékhely / főváros	202		,0970037	b
Sig.		,230	,690	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,698; Szf:2;301; P=0,026 (SZLOVÁK)				
falu	121	-,1736798		a
kisváros	86	,0286841	,0286841	ab
megyeszékhely / főváros	97		,1912208	b
Sig.		,322	,481	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,334; Szf:2;285; P=0,037 (ROMÁN)				
megyeszékhely / főváros	92	-,1337859		a
falu	112	-,0630970	-,0630970	ab
kisváros	84		,2306567	b
Sig.		,876	,105	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A szülők iskolai végzettsége és a szakmai jövő motiváció között mindhárom ország hallgatóinál az édesanyák esetében állapítottunk meg szignifikáns összefüggést. Azok a magyarországi hallgatók, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg a külföld motivációját azokkal a hallgatókkal szemben, akiknek az édesanyjának nincs érettségije (F: 4,062; Szf: 2;446; P=0,018). Azok a szlovák hallgatók, akiknek az édesanyjuk legalább érettségivel rendelkezik, fontosabbnak ítélték meg a szakmai jövő motivációval kapcsolatos állításokat, mint azok a hallgatók, akiknek az édesanyjuk nem rendelkezik érettségivel. Ebből arra következtethetünk, hogy az anya, a (már korábban említett) család kulturális tőkéje motiváló hatással van a hallgatók szaknyelvtanulására, akik tudják, hogy a szaknyelvtanulással szakmai jövőjüket alapozzák meg. A romániai hallgatók esetében ugyanezt a következtetést csak azoknál a hallgatóknál állapíthatjuk meg, akiknek az édesanyjuk felsőfokú végzettséggel rendelkezik (F: 3,497; Szf: 2;285; P=0,32).

A szülők iskolai végzettsége befolyásolja a hallgatók szaknyelvtanulás során nyújtott teljesítményét is a szlovákiai hallgatóknál. Itt azoknál a hallgatóknál mutattunk ki szignifikáns összefüggést a teljesítmény és szaknyelvtanulási motiváció között, akiknek édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, illetve ha nincs érettségije. A felsőfokú végzettséggel vagy érettségivel rendelkező édesanyák gyermekei a szaknyelvtanulás során jobban motiváltak, jó jegyet szeretnének szerezni és jól teljesíteni, mint azoknak a szlovákiai édesanyáknak a gyerekei, akiknek nincs érettségije (F: 2,377; Szf: 2;301; P=0,05).

Az édesanyák iskolai végzettsége a romániai hallgatók külső motivációjára is hatással van. Azok a hallgatók, akiknek az édesanyjuk nem rendelkezik érettségivel, fontosabbnak ítélték meg a külső motivációt azokkal a hallgatókkal szemben, akiknek az édesanyja felsőfokú végzettséggel rendelkezik (F: 4,383; Szf: 2;285; P=0,013). Valószínű, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező édesanyák gyerekeik már otthonról hozzák a motivációt a család kulturális tőke hatására (17, 18, 19, 20. táblázat).

17. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – külföld motiváció faktorsúlyok
/Magyarország/

Külföld motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:4,062; Szf:2;446; P=0,018 (MAGYAR)				
Édesanya iskolai végzettsége átkódolt	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
nincs érettségi	61	-,2651890		a
érettségi	184	-,0516636	-,0516636	ab
felsőfokú végzettség	204		,1258952	b
Sig.		,242	,374	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

18. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok
/Szlovákia/Románia/

Szakmai Jövő motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:7,858; Szf:2;301; P=0,000 (SZLOVÁK)				
Édesanya iskolai végzettsége átkódolt	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
nincs érettségi	38	-,5659381		a
érettségi	168		,0311564	b
felsőfokú végzettség	98		,1660344	b
Sig.		1,000	,691	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,497; Szf:2;285; P=0,32 (ROMÁN)				
érettségi	126	-,0925504		a
nincs érettségi	102	-,0621723		a
felsőfokú végzettség	60		,3000488	b
Sig.		,978	1,000	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

19. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – teljesítmény motiváció faktorsúlyok
/Szlovákia/

Teljesítmény motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:2,377; Szf:2;301; P=0,05 (SZLOVÁK)				
Édesanya iskolai végzettsége átkódolt	N	$A = 0.05$		
		1	2	
nincs érettségi	38	-,2653872		a
érettségi	168	-,0222706	-,0222706	ab
felsőfokú végzettség	98		,1410835	b
Sig.		,316	,593	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

20. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – külső motiváció faktorsúlyok /Románia/

Külső motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:4,383; Szf:2;285; P=0,013 (ROMÁN)				
Édesanya iskolai végzettsége átkódolt	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
felsőfokú végzettség	60	-,2837398		a
érettségi	126	-,0188529	-,0188529	ab
nincs érettségi	102		,1901947	b
Sig.		,182	,344	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Az édesapák iskolai végzettsége és a szaknyelvtanulási motiváció főkomponensei között a magyarországi hallgatóknál a külső motiváció, a szlovákiai hallgatóknál a szakmai jövő, a romániai hallgatóknál a szakmai jövő, a külső és teljesítmény motivációs főkomponenseknél mutattunk ki szignifikáns összefüggést. Azok a magyarországi hallgatók, akiknek az édesapja nem rendelkezik érettségivel, jobban motiválják őket a külső hatások, mely lehet pl. a diploma vagy a nyelvvizsga megszerzése (F: 5,308; Szf: 2;446; P=0,005). Azokat a szlovákiai hallgatókat, akiknek az édesapja felsőfokú végzettséggel rendelkezik, a szakmai jövő jobban motiválja, mint akiknek az édesapjuknak nincs érettségije (F: 2,461; Szf: 2;301; P=0,050). Ugyanezt a megállapítást tehetjük a romániai hallgatók esetében a szakmai jövő motivációt tekintve, azzal a különbséggel, hogy náluk még a külső és a teljesítmény motivációs főkomponenseknél is szignifikáns összefüggést tártunk fel. Azoknál a romániai hallgatóknál, akiknek az édesapja nem rendelkezik érettségivel a külső motiváció fontosabb azokhoz a hallgatókhoz képest, akiknek felsőfokú végzettséggel rendelkezik az édesapja (F: 3,370; Szf: 2;285; P=0,036). A teljesítmény motivációt vizsgálva a romániai hallgatók fontosabbnak ítélték meg a teljesítmény motivációval kapcsolatos változókat, ha az édesapának felsőfokú végzettsége van, szemben azokkal a hallgatókkal, ahol az édesapának nincs érettségije (F: 3,894; Szf: 2;285; P=0,021) (21, 22, 23. táblázat).

21. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – külső motiváció faktorsúlyok
/Magyarország/Románia/

Külső motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:5,308; Szf:2;446; P=0,005 (MAGYAR)				
Édesapa iskolai végzettsége	N	α = 0.05		
		1	2	
felsőfokú végzettség	167	-,1901071		a
érettségi	174	,0704770	,0704770	ab
nincs érettségi	108		,1804157	b
Sig.		,068	,616	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,370; Szf:2;285; P=0,036 (ROMÁN)				
felsőfokú végzettség	54	-,2960563		a
érettségi	106	,0038493	,0038493	ab
nincs érettségi	128		,1217111	b
Sig.		,125	,722	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

22. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok
/Szlovákia/Románia/

Szakmai Jövő motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:2,461; Szf:2;301; P=0,050 (SZLOVÁK)				
Édesapa iskolai végzettsége	N	α = 0.05		
		1	2	
nincs érettségi	51	-,2230751		a
érettségi	163	-,0181425	-,0181425	ab
felsőfokú végzettség	90		,1592673	b
Sig.		,389	,492	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,915; Szf:2;285; P=0,021 (ROMÁN)				
érettségi	106	-,1916762		a
nincs érettségi	128	,0524259	,0524259	ab
felsőfokú végzettség	54		,2519844	b
Sig.		,249	,393	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

23. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – teljesítmény motiváció faktorsúlyok
/Románia/

Teljesítmény motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:3,894; Szf:2;285; P=0,021 (ROMÁN)				
Édesapa iskolai végzettsége	N	α = 0.05		
		1	2	
nincs érettségi	128	-,1255232		a
érettségi	106	-,0124924	-,0124924	ab
felsőfokú végzettség	54		,3220587	b
Sig.		,740	,075	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Arra a kérdésre, hogy a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt, a valódi nyelvtudást vagy mindkettőt nézik, a magyarországi és szlovákiai hallgatóknál mutattunk ki szignifikáns összefüggéseket. A magyarországi (F: 3,141; Szf: 2;446; P=0,044) és szlovákiai (F: 3,145; Szf: 2;446; P=0,044) hallgatók, akik szerint inkább a nyelvtudást, illetve mindkettőt nézik, szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg a szakmai jövő motivációt, mint azok, akik szerint nem számít a nyelvvizsga bizonyítvány illetve a nyelvtudás az interjú során. A magyarországi hallgatóknál még a teljesítmény motiváció esetében is találtunk összefüggést, mely szerint azok a hallgatók, akik szerint mindkettőt, illetve a nyelvtudást nézik, szignifikánsan fontosabbnak tartják a szaknyelvtanulás teljesítménnyel kapcsolatos tényezőit, mint azok, akik szerint nem számít a nyelvvizsga bizonyítvány, illetve a nyelvtudás az interjú során (F: 3,947; Szf: 2;446; P=0,020) (24, 25 táblázat).

24. táblázat: Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során? – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Magyarország/Szlovákia/

Szakmai Jövő motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:3,141; Szf:2;446; P=0,044 (MAGYAR)				
Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során?	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
csak a bizonyítványt nézik	28	-,4498885		a
mindkettőt	134		-,0002295	b
inkább a nyelvtudást nézik	287		,0439987	b
Sig.		1,000	,966	
Tukey HSD _{a,b} : F:3,145; Szf:2;446; P=0,044 (SZLOVÁK)				
csak a bizonyítványt nézik	13	-,6471518		a
inkább a nyelvtudást nézik	192		-,0012993	b
mindkettőt	99		,0874994	b
Sig.		1,000	,931	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

25. táblázat: Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során?
– szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Magyarország/

Teljesítmény motiváció faktorsúlyok				
Tukey HSD _{a,b} : F:3,947; Szf:2;446; P=0,020 (MAGYAR)				
Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során?	N	$\alpha = 0.05$		
		1	2	
csak a bizonyítványt nézik	28	-,4462372		a
inkább a nyelvtudást nézik	287		-,0155467	b
mindkettőt	134		,1265415	b
Sig.		1,000	,696	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

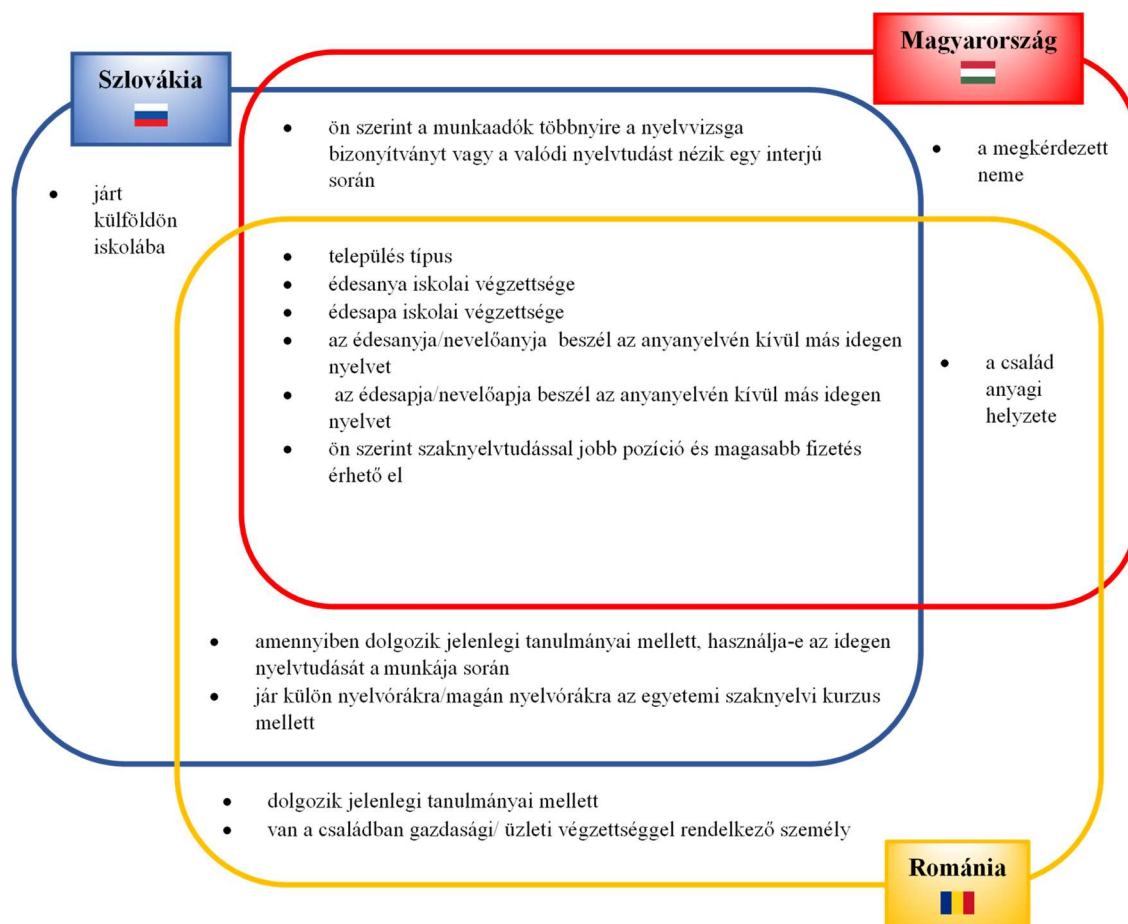
A 17. ábra jól szemlélteti az országok szaknyelvtanulási motiváció típusoknál megállapított közös, szignifikáns összefüggéseket. Láthatjuk, hogy számos esetben az országok hasonló tulajdonságokkal rendelkeznek a szaknyelvtanulási motivációt tekintve, de mindemellett vannak egyedi, csak az adott országra jellemző szignifikáns összefüggések is a változókat tekintve. Kétségtől a legtöbb, a mindhárom ország (háttér)változóinál mért összefüggés a szaknyelvtanulási motivációt tekintve, így megállapíthatjuk, hogy a szomszédos országok inkább hasonlítanak, mint különböznek egymástól a szaknyelvtanulási motivációt tekintve. A vizsgálatba bevont háttérváltozók és szaknyelvtanulási motiváció főkomponensek közötti szignifikáns összefüggés irányát és nagyságát is figyelembe véve az egymáshoz leginkább hasonlító ország: Magyarország és Szlovákia.

Első hipotézisünket, mely feltételezi, hogy *egyértelműen lehatárolható főkomponensek jellemzik a vizsgált országokban gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak motivációját*, el kell fogadnunk, ugyanis vizsgálatunkban létrehoztuk mindhárom vizsgált ország szaknyelvtanulással kapcsolatos főkomponenseit, melyek alkalmasak további, a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható és karrierrel kapcsolatos háttérváltozók bevonásával történő összefüggések feltárására.

A különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi országonként eltérnek (1a) részhipotézisünk igaznak bizonyult, ugyanis a magyarországi, szlovákiai és romániai adatok más és más főkomponenseknél mutattak ki szignifikáns különbségeket a szociodemográfiai változókkal (a megkérdezett neme, szülők iskolai végzettsége, település típusa, a család anyagi helyzete) összefüggésben.

A vizsgálatba bevont, egyéb a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható változók országoként eltérő szignifikáns eredményeket mutatnak a szaknyelvtanulási motiváció vetületében (1b) részhipotézisünk szintén beigazolódtott, ugyanis vizsgálati eredményeink között találunk olyanokat, amelyek csak az egyik országra, csak kettő vagy mindhárom országra jellemző szignifikáns eredményekhez vezetett (17. ábra).

17. ábra: A magyarországi, szlovákiai és romániai szaknyelvtanulási motiváció típusoknál mért közös, szignifikáns háttérváltozók áttekintő ábrája



Forrás: saját szerkesztés, 2020

10. A gazdasági szaknyelvoktatás hallgatói elégedettségével kapcsolatos kutatás

A gazdasági szaknyelvoktatás hallgatói elégedettségével kapcsolatos kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy megállapíthatók-e statisztikai összefüggések a szaknyelvoktatás értékelési környezeti modellünkben a szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos mutatóink között a vizsgált országokat tekintve, és amennyiben igen, miben hasonlítanak és különböznek ezek az országok egymástól a hallgatók szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségét tekintve.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezők mindhárom országban hasonló képet mutatnak.*

Hipotézisünket három részrészhipotézis /*A hallgatók a végrehajtási környezet értékelési mutatóival elégedettek (2a). A hallgatók a gazdasági szaknyelvi képzés technikai környezet feltételeivel nagyon elégedettek (2b). A gazdasági szaknyelvi kurzusok tanulási környezet értékelési mutatói mindhárom országban megfelelnek a hallgatók elvárásainak (2c).*/ vizsgálatával támasztottuk alá.

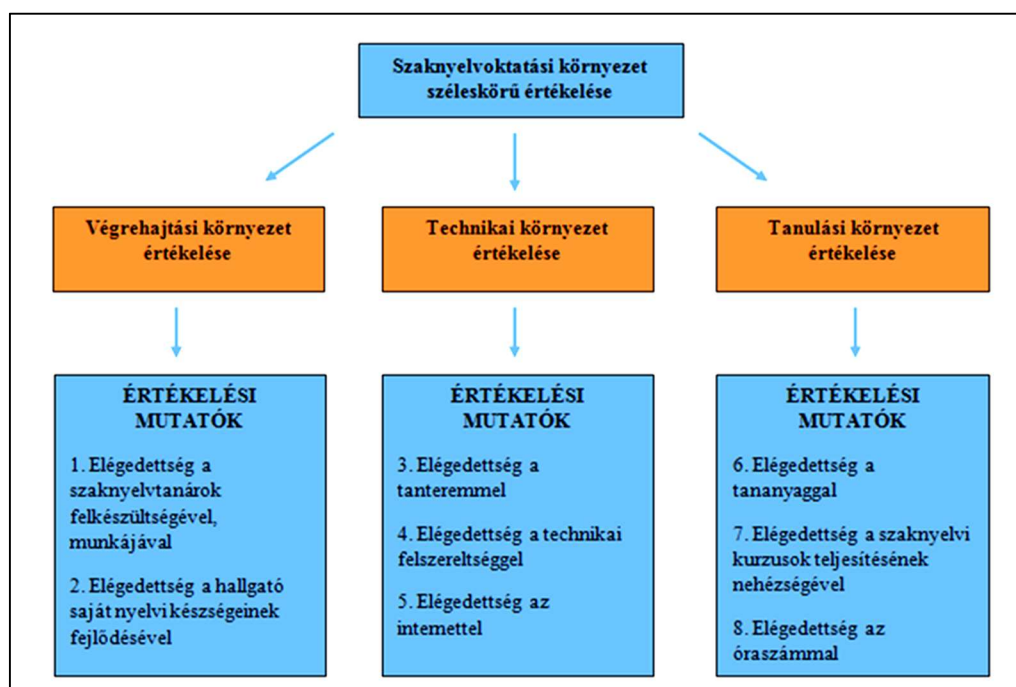
Kutatási kérdésünk megválaszolására és hipotézisünk bizonyítására fontosnak tartottuk létrehozni a szaknyelvoktatási környezet értékelési modelljét, melyet a következő alfejezetben tárgyalunk.

10.1. Szaknyelvoktatási környezet értékelési modellje

A vizsgált felsőoktatási intézmények szaknyelvoktatásával kapcsolatos elégedettséget az általunk készített online kérdőív segítségével mértük, és vizsgáltuk mennyire elégedettek a hallgatók a szaknyelvi óraszámával, a szaknyelvi képzés tárgyi feltételeivel, ezen belül a tantermekkel, a technikai felszereltséggel, internettel. Mindezeken kívül vizsgáltuk a szaknyelvet oktató tanárok felkészültségével, szakmai munkájával, a képzés tárgyi feltételeivel, a tananyaggal való hallgatói elégedettséget is. Rákérdeztünk arra is, hogyan látják a hallgatók a szaknyelvi készségeik fejlődését a szaknyelvi kurzusok során, és hogyan ítélik meg a szaknyelvi kurzusok teljesítésének a nehézségét a vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben.

A kérdőíves kutatásunkban nyolc kérdésben kérdeztünk rá a hallgatók szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségére, majd létrehoztuk a Bush (2003) féle vezetői és vezetési modell alapján a szaknyelvoktatási környezet értékelési modellt (18. ábra), melyben három alapvető csoportot különítettünk el. Fontos, hogy a modellt nyelvtanulási kontextusban, képzeljük el, s nem vállalati, üzleti szemléletben. Az eredeti Bush féle modellben szerepelt még egy negyedik, pszichológiai elégedettségi mutató is, de kérdőívünkben ezzel a mutatóval kapcsolatos kérdéseink nem szerepeltek, ezért ezt a mutatót kivettük a modellből. A három (végrehajtási, technikai és tanulási) környezeti csoportba elhelyeztük a különböző szaknyelvoktatási hallgatói kérdőívünk ide tartozó kérdéseit: elégedettség a tanteremmel, elégedettség a technikai felszereltséggel, elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével, elégedettség az internettel, elégedettség a tananyaggal, elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával, elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével, elégedettség az óraszámmal.

18. ábra: Szaknyelvoktatási környezet értékelési modellje



Forrás: saját szerkesztés, 2020

A végrehajtási környezetbe a tanítási folyamat két fő végrehajtó aktorát (szaknyelvtanárok, hallgatók) helyeztük el, és megvizsgáltuk a szaknyelvtanárok felkészültségével, valamint a hallgatók saját nyelvi készségeinek fejlődésével kapcsolatos

elégedettségét. Mindkettő vizsgálatát lényegesnek tartottuk, ugyanis ha ezek az értékelési mutatók alacsony átlagértékkel rendelkeznek, akkor az negatívan minősíti az egész tanítási folyamatot, és a szaknyelvoktatás sérül. Az órákra rosszul felkészült, nem megfelelő tanítási módszereket használó szaknyelvtanár nem tudja kellőképpen átadni a kurzusleírásban előírt tananyagot, és így a hallgatók nyelvi (beszédkészség, íráskészség, hallásértés, olvasásértés) készségei nem fejlődnek.

A technikai környezet fontos részét képezi az integrált oktatási környezetnek. Egy osztályteremben a rosszul elhelyezett padok, a rossz megvilágítás, az IKT eszközök (projektor, hangszórók, lejátszó készülékek, interaktív tábla, stb.) hiánya, az internet nem elérhetősége, illetve gyenge jelerőssége a hallgatók elégedetlenségéhez vezet, és megnehezíti a szaknyelvi órákra kitűzött tananyag átadását, a hallgatók részéről pedig annak elsajátítását.

A tanulási környezettel való elégedettség csoportba kérdőívünk tananyaggal, szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével, illetve óraszámmal kapcsolatos elégedettségét mérő kérdéseit helyeztük el. A szaknyelvi órákon használt tananyaggal való elégedettségen értjük a tananyag érdekességét, a nyelvi csoportok különböző szintjéhez való illeszkedését, motiváló jellegét. A kurzusok teljesítésének a nehézsége is fontos elégedettséget mérő tényező. Ha a hallgatók nem tudják teljesíteni a kurzusleírás feltételeit, mert túl nehéz megfelelni az elvárásoknak, akkor nem fogják tudni megszerezni az előírt krediteket időben, és ez lemorzsolódáshoz vezethet. Az óraszámmal való elégedettség pedig egy másik fontos tényező, ugyanis kevés (heti 1-2) óraszámban szaknyelvet tanítani nem igazán eredményes. Az ideális óraszám a heti 6 óra lenne, ugyanis ahhoz, hogy általában a négy készség (íráskészség, olvasásértés, beszédkészség, hallásértés) gyakorlását, fejlesztését eredményesen el lehessen végezni, ahhoz szükséges a fent említett szaknyelvi óraszám.

A felállított modellünk és az abban szereplő értékelési mutatókkal (kérdőívünk kérdései) végzett statisztikai elemzések a szaknyelvoktatás minőségével kapcsolatos szimbolikus minőségi mutatókként értelmezhetők, természetüket tekintve elvontak, és hangsúlyoznunk kell, hogy alapjában véve a hallgatóknak a szaknyelvoktatás minőségéről alkotott, kérdőíves megkérdezés formájában kinyilvánított véleménye.

10.2. Az elégedettségrel kapcsolatban végzett kutatás eredményei

A kérdőívünkben a hallgatói elégedettségrel kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat 7 kérdés esetében egy 5 fokozatú Likert-skálán mértük, ahol a skála 5-ös értéke a teljes mértékben elégedett, az 1-es érték pedig az egyáltalán nem elégedett jelentette. A modellben szereplő nyolcadik, az óraszámmal való elégedettségi kérdésre a hallgatók három lehetőség közül választhattak: 1. az óraszám kevés, 2. az óraszám megfelelő, 3. az óraszám sok. E kérdés vizsgálatához az ordinális változó miatt keresztábra elemzést végeztünk. Megjegyzendő, hogy a Likert-skála szintén ordinális mérési szintű változó (a kategóriák között sorrendiség felállítható, a kategóriák közötti távolság azonban [számszerűsíthetően] nem azonos), és bár ettől függetlenül szokás folytonos változóként tekinteni rá (és így átlagait összehasonlítani).

A 26. táblázat a szaknyelvoktatással való elégedettség leíró statisztikai táblázata. A táblázat átlagaiból látható, hogy a tanteremmel való elégedettséget tekintve Magyarország (3,9) és Románia (3,9) esetében mutatható ki a legmagasabb átlag a szlovákiai (3,2) átlaggal szemben. A három ország összesített átlagát ($\Sigma 3,7$) tekintve elmondhatjuk, hogy a hallgatók inkább elégedettek a tanteremmel, mint nem, ugyanis $\Sigma > 3,0$.

A technikai felszereltséget tekintve is a magyarországi (3,7) és a romániai (3,7) átlag a legmagasabb, a szlovákiai átlagról (2,8) viszont elmondhatjuk, hogy az átlag a magyarországi és romániai átlaghoz képest alacsony, a Likert skála 5 értékéből a 3. érték (osztályközép) felé közelít, tehát a szlovákiai hallgatók inkább nem elégedettek a technikai felszereltséggel, mint igen.

A hallgatók úgy ítélték meg, hogy Romániában (3,5) fejlődnek a leginkább a nyelvi készségeik, Magyarország (3,4) csak egy tizedesjeggyel marad le ettől az értéktől. A szlovákiai átlag 3,0, így megállapíthatjuk, hogy mindhárom országban a hallgatók úgy ítélték meg, hogy a nyelvi készségeik fejlődnek a szaknyelvi órákon. Az internet ellátottságát tekintve a magyarországi átlag (3,8) nem sokkal magasabb a szlovákiai (3,2) és romániai (3,7) átlaghoz képest. A tananyag megfelelőségét a romániai (4,0) hallgatók ítélték meg legpozitívabban és ezt követi a magyarországi (3,7), majd a szlovákiai (2,1) átlag, mely a másik két országhoz képest meglehetősen alacsony. Vizsgálati eredményeink alapján úgy tűnik, hogy a szlovákiai hallgatók valamilyen általunk nem ismert ok miatt a szaknyelvoktatás során használt tananyagot nem tartják megfelelőnek.

A szaknyelvtanárok felkészültségével és munkájával kapcsolatos átlagok esetében szinte egymáshoz közeli átlagokat mértünk: a romániai (4,4) átlag a legmagasabb, melyet a magyarországi (4,2) és szlovákiai (4,1) átlag követ.

A szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségéről elmondhatjuk, hogy a legnehezebb teljesíteni a szaknyelvi kurzusokat Magyarországon (2,9), ezt követi egy tizedesjeggyel lemaradva Szlovákia (2,8) és Románia (2,8) egyenlő átlagértékkel. A fenti három átlag a Likert skála osztályközepét (3,0) majdnem eléri, és megállapíthatjuk, hogy mindhárom vizsgált országban a gazdasági szaknyelvi kurzusokat inkább könnyű teljesíteni, mint nehéz (26. táblázat).

26. táblázat: A szaknyelvoktatással való elégedettség leíró statisztikai táblázata

Leíró statisztikai táblázat (N=Magyarország 449; Szlovákia 304; Románia 288)			
		Átlag	Szórás
Elégedettség a tanteremmel	Magyarország	3,9	0,99
	Szlovákia	3,2	1,08
	Románia	3,9	1,01
	Összesen	3,7	1,07
Elégedettség a technikai felszereltséggel	Magyarország	3,7	1,04
	Szlovákia	2,8	1,17
	Románia	3,7	1,11
	Összesen	3,5	1,17
Elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével	Magyarország	3,4	0,98
	Szlovákia	3,0	1,00
	Románia	3,5	0,91
	Összesen	3,3	0,98
Elégedettség az Internettel	Magyarország	3,8	1,13
	Szlovákia	3,2	1,30
	Románia	3,7	1,21
	Összesen	3,6	1,23
Elégedettség a tananyaggal	Magyarország	3,7	0,91
	Szlovákia	2,1	1,21
	Románia	4,0	0,93
	Összesen	3,3	1,29
Elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával	Magyarország	4,2	,918
	Szlovákia	4,1	1,06
	Románia	4,4	,811
	Összesen	4,2	,940
Elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével	Magyarország	2,9	1,00
	Szlovákia	2,8	1,03
	Románia	2,8	1,13
	Összesen	2,8	1,05

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Mindhárom országot tekintve a hallgatók a legelégedettebbek a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával (4,2 összesített átlag), a legkevésbé elégedettek a nyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével (2,8 összesített átlag). A táblázatunkban nem szerepelnek az óraszámmal kapcsolatos elégedettség kutatási eredményei, mivel azt a későbbiekben keresztábrák elemzéssel vizsgáltuk, és a dolgozat későbbi részében tárgyaljuk (lásd ott).

A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a csoportok varianciái mennyire tekinthetők homogénnek, azaz milyen volt a változóink szóráshomogenitása, mennyire alkalmasak az adataink arra, hogy egytényezős varianciaanalízist végezhessünk rajtuk.

A 27. táblázat a varianciák homogenitását bemutató Levene teszt táblázat, amelyből megtudtuk, hogy van-e szignifikáns különbség az egyes országok átlagának varianciái között. Ezt a vizsgálatot fontosnak tartottuk elvégezni, ugyanis ebből kiindulva tudtuk az ezt követő, megfelelő statisztikai próbát kiválasztani a kapott szignifikáns értékektől függően.

27. táblázat: A varianciák homogenitása (Levene teszt; hallgatói elégedettség)

A varianciák homogenitása		
	Levene statisztika	P
Elégedettség a tanteremmel	1,196	,303
Elégedettség a technikai felszereltséggel	,554	,575
Elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével	2,147	,117
Elégedettség az internettel	4,184	,015*
Elégedettség a tananyaggal	40,012	,000***
Elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával	6,247	,002**
Elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével	4,421	,012*

*P < 0,05, **P < 0,01, ***P < 0,001

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A varianciák homogenitását tekintve a Levene teszt táblázat alapján, ha $P > 0,05$, akkor a csoportok (országok) varianciái között nincs különbség, azaz az egyes országok varianciái nem különböznek egymástól szignifikánsan, azaz a csoportok homogénnek tekinthetők, ezért abban az esetben, amikor a varianciaanalízis eredménye nem mutatott szignifikáns különbséget, a Tukey tesztet alkalmaztuk a csoportátlagok (országok) páronkénti összehasonlítására. Így ezt a tesztet három változó (elégedettség a tanteremmel ($p=0,303$), elégedettség a technikai felszereltséggel ($p=0,575$) és elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével ($p=0,117$)) esetében tudtuk lefuttatni. Azokban az esetekben (elégedettség az internettel / $p=0,015$ /, elégedettség a tananyaggal / $p=0,000$ /, elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával

/p=0,002/, elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével /0,012/), amikor a Levene teszt jelentős eltérést mutatott az egyes országok adatainak varianciája között ($P \leq 0,05$), a Tamhane's T2 post hoc tesztet alkalmaztuk.

A Tukey tesztet alkalmazva a tanteremmel való elégedettséggel (28. táblázat) kapcsolatban megállapítottuk, hogy a magyarországi és romániai hallgatók együttesen ezt szignifikánsan ($F: 51,780$; $Szf: 2$; 1038 ; $P=0,000$) jobbnak ítélték meg, mint a szlovákiai hallgatók, s ebből arra következtethetünk, hogy a magyarországi és romániai hallgatóknak a tanteremmel kapcsolatos elégedettsége összességében jobb, mint a szlovákiai.

28. táblázat: Elégedettség a tanteremmel

Elégedettség a tanteremmel				
Tukey HSD _{a,b} : $F: 51,780$; $Szf: 2$; 1038 ; $P=0,000$				
Ország	N	A = 0.05		
		1	2	
Szlovákia	304	3,1974		a
Magyarország	449		3,8976	b
Románia	288		3,9236	b
Szignifikancia		1,000	,942	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A technikai felszereltséggel (29. táblázat) kapcsolatos elégedettség vizsgálatunk a tanteremhez hasonló eredményeket mutatott. A technikai felszereltség alatt szaknyelvi órák esetében a projektort, a lejátszó eszközöket, a felvevő eszközöket, diktafont, stb. értjük. A magyarországi és romániai hallgatók együttesen a technikai felszereltséget szintén szignifikánsan ($F: 69,352$; $Szf: 2$; 1038 ; $P=0,000$) jobbnak ítélték meg, mint a szlovákiai hallgatók, s megállapíthatjuk, hogy e két ország hallgatóinak technikai felszereltséggel kapcsolatos elégedettsége összességében kicsit jobb, mint a szlovákiai hallgatóké.

29. táblázat: *Elégedettség a technikai felszereltséggel*

Elégedettség a technikai felszereltséggel				
Tukey HSD _{a,b} : F:69,352; Szf:2;1038; P=0,000				
Ország	N	A = 0.05		
		1	2	
Szlovákia	304	2,8914		a
Magyarország	449		3,7684	b
Románia	288		3,7778	b
Szignifikancia		1,000	,993	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A hallgatók saját nyelvi készségeinek fejlődésével (30. táblázat) kapcsolatban szintén a magyarországi és romániai együttes értékeknél mértünk szignifikáns különbséget a szlovákiai eredményekkel szemben. A magyarországi és romániai hallgatók együttesen az ezzel kapcsolatos elégedettséget szignifikánsan (F: 20,169; Szf: 2; 1038; P=0,000) jobbnak ítélték meg, mint a szlovákiai hallgatók, s ebből arra következtethetünk, hogy a magyarországi és romániai hallgatók saját nyelvi készségeinek fejlődésével kapcsolatos elégedettsége a hallgatóknak összeségében jobb, mint a szlovákiai hallgatóké. A legelégedettebbek a romániai hallgatók, őket követik a magyarországi, majd a szlovákiai hallgatók.

30. táblázat: *Elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével*

Elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével				
Tukey HSD _{a,b} : F:20,169; Szf:2;1038; P=0,000				
Ország	N	A = 0.05		
		1	2	
Szlovákia	304	3,0724		a
Magyarország	449		3,4165	b
Románia	288		3,5556	b
Szignifikancia		1,000	,150	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Azoknál a hallgatói elégedettséggel kapcsolatos változóinknál, amikor a Levene teszt jelentős eltérést mutatott az egyes országok varianciája között ($P \leq 0,05$), a varianciánálisznél robosztusabb Welch próbát alkalmaztuk. Ha a Welch próba szignifikáns különbséget mutatott a csoportátlagok páronkénti összehasonlítására, akkor

a Tamhane's T2 post hoc tesztet futtattuk le. A kiindulási nullhipotézisünk során azt feltételeztük, hogy a mintánkban a hallgatói elégedettségi változóink átlagai között nincs különbség, azonban ez csak egy változónk esetében volt igaz. A vizsgálatba bevont négy változóból ugyanis háromnál (elégedettség az internettel / $P=0,000$ /, elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával / $P=0,00$ /), elégedettség a tananyaggal / $P=0,000$ /) erősen szignifikáns eredményt mutatott ki a paraméteres Welch próba statisztika, egynél (elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével ($P=0,551$)) pedig nem (31. táblázat).

31. táblázat: Átlagok egyenlőségének robosztus tesztje

Átlagok egyenlőségének robosztus tesztje				
	Welch próba ^a	Szf1	Szf2	P
Elégedettség az internettel	23,562	2	616,929	,000***
Elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával	7,218	2	633,792	,001***
Elégedettség a tananyaggal	258,146	2	607,968	,000***
Elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével	,597	2	620,816	,551
a. Asymptotically F distributed.				

* $P < 0,05$, ** $P < 0,01$, *** $P < 0,001$

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A következő táblázatunk (32. táblázat) a hallgatói szaknyelvoktatási elégedettségi változóinkra vonatkozó országok közötti összehasonlító táblázat, melyben jól elkülönülnek a szignifikáns eredményeink.

Az internettel való elégedettséget tekintve láthatjuk, hogy két esetben született szignifikáns eredmény, és megállapíthatjuk, hogy a magyarországi ($P=,000$ ***) és romániai ($P=,000$ ***) hallgatók együttesen erős szignifikanciát mutatva elégedettebbek az internettel, mint a szlovákiai hallgatók. A magyarországi és romániai hallgatók internettel való elégedettsége között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni.

A szaknyelvtanárok felkészültségével és munkájával kapcsolatos hallgatói elégedettséget tekintve megállapítottuk, hogy szignifikáns különbség van a romániai és magyarországi ($P=,005$ **), valamint a romániai és szlovákiai ($P=,003$ **) hallgatók elégedettsége között. Az átlagokat tekintve a romániai hallgatók átlaga volt a legnagyobb, így ők a legelégedettebbek a szaknyelvtanárok felkészültségével és munkájával, majd őket követik a magyarországi és szlovákiai hallgatók az elégedettségi átlagokat tekintve.

A tananyaggal való elégedettséget tekintve azt láthatjuk, hogy mind a három ország hallgatóinak elégedettsége szignifikánsan különbözött egymástól. A csökkenő

sorrend romániai, magyarországi és szlovákiai. A szlovákiai ($P=,000^{***}$) és romániai ($P=,007^{**}$) hallgatók összességében a magyarországi hallgatókkal szemben a tananyaggal elégedettebbek voltak. A magyarországi ($P=,000^{***}$) és romániai ($P=,000^{***}$) hallgatók együttesen sokkal jobbnak ítélték meg a tananyagot, mint a szlovákiai hallgatók. Kimutattunk még szignifikáns különbséget a tananyaggal kapcsolatos elégedettség vizsgálatánál a magyarországi ($P=,007^{**}$) és szlovákiai ($P=,000^{***}$) hallgatókat együttevén a romániai hallgatókhoz képest. A legnagyobb különbséget (1,9) az átlagokat tekintve Románia és Szlovákia között mértünk.

Azonban, a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével való elégedettséget tekintve nem tudtunk kimutatni szignifikáns különbségeket az országok között.

32. táblázat: Többszörös összehasonlító próba (hallgatói elégedettség)

Többszörös összehasonlító próba (hallgatói elégedettség)					
Tárhely			Cella átlagok különbsége	Szórás	P
Elégedettség az Internettel	Magyarország	Szlovákia	,61682*	,09164	,000
		Románia	,09489	,08878	,635
	Szlovákia	Magyarország	-,61682*	,09164	,000***
		Románia	-,52193*	,10296	,000***
	Románia	Magyarország	-,09489	,08878	,635
		Szlovákia	,52193*	,10296	,000
Elégedettség a szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával	Magyarország	Szlovákia	,05732	,07480	,828
		Románia	-,20200*	,06448	,005
	Szlovákia	Magyarország	-,05732	,07480	,828
		Románia	-,25932*	,07748	,003
	Románia	Magyarország	,20200*	,06448	,005**
		Szlovákia	,25932*	,07748	,003**
Elégedettség a tananyaggal	Magyarország	Szlovákia	1,65684*	,08149	,000***
		Románia	-,21158*	,06953	,007**
	Szlovákia	Magyarország	-1,65684*	,08149	,000***
		Románia	-1,86842*	,08836	,000***
	Románia	Magyarország	,21158*	,06953	,007**
		Szlovákia	1,86842*	,08836	,000***
Elégedettség a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségével	Magyarország	Szlovákia	,06096	,07588	,807
		Románia	,08033	,08176	,694
	Szlovákia	Magyarország	-,06096	,07588	,807
		Románia	,01937	,08912	,995
	Románia	Magyarország	-,08033	,08176	,694
		Szlovákia	-,01937	,08912	,995

*P < 0,05, **P < 0,01, ***P < 0,001

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A következő két táblázatban a szaknyelvi óraszámok számának elégedettségével kapcsolatos eredményeinket szemléltetjük.

A 33. táblázat az országok szerinti, illetve országon belüli százalékos megoszlásokat ábrázolja. Az országokon belüli összehasonlításnál Magyarország esetében a hallgatók 68,8%-a megfelelőnek tartotta a szaknyelvi óraszám mennyiségét. A hallgatók 19,8%-a kevésnek, 11,4%-a pedig soknak ítélte azt meg. A szlovákiai hallgatók 53,9%-a keveselte, 45,1%-a megfelelőnek, 1%-a pedig soknak tartotta a szaknyelvi órák számát. A romániai hallgatók 62,5%-a az órák számát megfelelőnek, 37,5%-a kevésnek tartotta és senki nem tartotta azt soknak. Mindhárom ország együttes százalékos adataiból látható, hogy a hallgatók 60,1%-a elégedett a szaknyelvi órák számával, 34,7% kevésnek, 5,2% pedig soknak tartja az órák számát.

33. táblázat: Szaknyelvi órásszámmal való elégedettség

Szaknyelvi órásszámmal való elégedettség * Ország keresztábra						
			Magyarország	Szlovákia	Románia	Összes
	Az órászám kevés	N	89	164	108	361
		% Országon belül	19,8%	53,9%	37,5%	34,7%
		korrigált reziduum	-8,8	8,4	1,2	
	Az órászám megfelelő	N	309	137	180	626
		% Országon belül	68,8%	45,1%	62,5%	60,1%
		korrigált reziduum	5,0	-6,4	1,0	
	Az órászám sok	N	51	3	0	54
		% Országon belül	11,4%	1,0%	0,0%	5,2%
		korrigált reziduum	7,8	-3,9	-4,7	
Összes		N	449	304	288	1041
		% Országon belül	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A 34. táblázat a szaknyelvi órásszámmal való elégedettség Khi négyzet próbájának szignifikáns értékeit szemlélteti, s megállapíthatjuk, hogy erősen szignifikáns ($P=0,000$) különbség van az országok között.

34. táblázat: Szaknyelvi óraszámmal való elégedettség (Khi négyzet próba)

Szaknyelvi óraszámmal való elégedettség (Khi négyzet próba)			
	Value	Szabadságfok	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson khi-négyzet	137,411 ^a	4	,000
Valószínűségi hányados	150,489	4	,000
Lineáris kapcsolatmutató	62,124	1	,000

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Második hipotézisünk azt feltételezte, hogy *a gazdasági szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezők mindhárom országban hasonló képet mutatnak*. Az alábbiakban tárgyalt részhipotéziseinkkel kapcsolatos vizsgálati eredményeink alapján ezt a hipotézist el kellett vetnünk. Második (H2) hipotézisünkben három részhipotézist különítettünk el. Egy esetben elfogadtuk, két esetben pedig elvetettük a részhipotézisünket. *A hallgatók a végrehajtási környezet értékelési mutatóival elégedettek (2a)*. részhipotézisünk beigazolódott. Az elvégzett statisztikai vizsgálatokból megállapítottuk, hogy mindhárom országban nagyon magas a szaknyelvtanárok felkészültségével, szakmai munkájával kapcsolatos elégedettségi átlag (összátlag: 4,2, az összesített szórás 0,94 volt). A hallgatók saját nyelvi készségeik fejlődésével való elégedettséget egy ország (Szlovákia) esetében közepesnek, két ország (Magyarország, Románia) hallgatói a közepes átlagnál kicsit jobbnak ítélték meg. Az összesített szórás 0,98 volt, amelyből arra következtethetünk, hogy az értékeink kis mértékben tértek el az átlagtól. *A hallgatók a gazdasági szaknyelvi képzés technikai környezet feltételeivel nagyon elégedettek (2b)* részhipotézisünket elvetettük. A hallgatók mindhárom ország esetében inkább elégedettek a technikai környezet értékelési mutatóival, mint nem. Az átlagértékek a 3,2 és 3,9 szélsőértékek között mozognak. A Likert skála ezen átlagértékeit még nem nevezhetjük nagymértékű elégedettséget mutató értékeknek. A tanteremmel kapcsolatos elégedettséget mérve szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és a másik két ország, Magyarország és Románia hallgatóinak elégedettségét tekintve, egyik ország esetében sem lehet elmondani, hogy a hallgatók nagyon elégedettek a tanteremmel. A technikai felszereltséggel való elégedettségi mutatók is inkább azt az állításunkat támasztják alá, hogy a hallgatók elégedettek azzal, de nem teljes mértékben. Ennél a

változónknál is szignifikáns különbséget állapítottunk meg a szlovákiai és a másik két ország technikai környezet elégedettségi mutatói között. Az internettel való elégedettség szintén a közepes elégedettségénél kicsit jobb elégedettséget mutat, de még mindig nem mondhatjuk el, hogy a hallgatók nagyon elégedettek lennének azzal. Szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és Magyarország, illetve Szlovákia és Románia között mért elégedettséget tekintve. A magyarországi és romániai hallgatók internettel kapcsolatos elégedettsége között nem volt kimutatható szignifikáns különbség. *A gazdasági szaknyelvi kurzusok tanulási környezet értékelési mutatói mindhárom országban megfelelnek a hallgatók elvárásainak (2c).* részhipotézisünket szintén el kellett vetnünk. Két mutatónál (elégedettség a tananyaggal és óraszám) azt állapítottuk meg, hogy az országok eltérnek egymástól, egy mutatónál (kurzus teljesítésének a nehézsége), pedig hasonlítanak egymáshoz, és ebben az esetben nincs szignifikáns különbség az országok között. A keresztábrás elemzés erősen szignifikáns különbségeket tárt fel az országok között azzal kapcsolatban, hogy a szaknyelvi órák száma kevés, megfelelő, illetve sok. A szlovákiai hallgatók egyértelműen keveselték a szaknyelvi óraszámot. Jelentős százalékos különbségeket állapítottunk meg az országok között a „kevésnek” vélt szaknyelvi óraszámokat (Szlovákia 53,9%, Románia 37,5%, Magyarország 19,8%) tekintve. A „megfelelőnek” tartott szaknyelvi óraszámok esetében is különbségeket állapítottunk meg az országok között. Jelentős volt a százalékos különbség Szlovákia és a másik két ország százaléka (Magyarország 68,8%, Románia 62,5%, Szlovákia 45,1%) között. A „soknak” vélt szaknyelvi óraszámok megítélése is országonként eltérő volt, és jelentős százalékos különbséget mértünk Magyarország és a másik két ország (Magyarország 11,4%, Szlovákia 1%, Románia 0%) között. Romániában egyetlen hallgató sem találta soknak a szaknyelvi óraszámot. A tananyaggal kapcsolatos elégedettségénél tapasztaltuk a legtöbb szignifikáns eltérést az országok között, ugyanis minden ország átlaga szignifikánsan különbözött. Ennél az elégedettségi változónknál mértük a legnagyobb szignifikáns különbséget ($P=0,000^{***}$) az átlagok (Magyarország 3,7; Szlovákia 2,1; Románia 4,0) között. A 2.c hipotézisünk elvetése azért is indokolt, mert a romániai hallgatók tananyaggal való elégedettsége jó, a szlovákiai hallgatók esetében a közepesnél rosszabb, a magyarországi hallgatók körében pedig a közepesnél jobb. A három ország közül Szlovákia esetében az órán használt tananyagok nem felelnek meg a hallgatók elvárásainak. A kurzusok teljesítésének nehézségét tekintve nem mutatott ki szignifikáns különbséget az országok között a többszörös összehasonlító Welch próba, mivel az átlagok a 2,8–2,9-es intervallumba estek a Likert skálának, ahol

az 5 a nehezen teljesíthetőt, az 1 pedig a könnyen teljesíthetőt jelentette. A szaknyelvi kurzusokat mindhárom országban inkább könnyű teljesíteni, mint nehéz.

Az elvégzett statisztikai vizsgálatok Magyarország, Szlovákia és Románia szaknyelvoktatási hallgatói elégedettségével kapcsolatban számos szignifikáns eredményhez vezettek, és a felállított szaknyelvoktatási környezetre vonatkozó modellünkben szereplő értékelési mutatókkal végzett elemzéseket tekintve az alábbi megállapításokat tettük. A technikai környezet mindhárom értékelési mutatója (elégedettség a tanteremmel, elégedettség a technikai felszereltséggel, elégedettség az internettel) azt tükrözi, hogy a szaknyelvoktatás technikai feltételeivel a hallgatók szignifikánsan elégedettebbek Magyarországon és Romániában, Szlovákiához képest. A végrehajtási környezet szaknyelvtanárok felkészültségével, munkájával kapcsolatos elégedettségi mutatói azt igazolják, hogy a romániai szaknyelvtanárok felkészültsége és munkája a hallgatók megítélése alapján szignifikánsan jobb, mint a magyarországi és szlovákiai szaknyelvtanároké. A szlovákiai hallgatók a saját nyelvi készségének a fejlődésével való elégedettségről megállapítottuk, hogy a magyarországi és romániai hallgatók elégedettebbek a szlovákiai hallgatókkal szemben. A tanulási környezetet tekintve a tananyaggal a legelégedettebbek a romániaiak, az óraszám mennyiségét a legmegfelelőbbnek a magyarországi hallgatók tartják, a kurzus teljesítésének nehézségével való elégedettség pedig egyforma mindhárom országban. A három ország szaknyelvoktatási környezet elégedettségi mutatóival végzett statisztikai elemzéseiből azt állapíthatjuk meg, hogy Magyarország és Románia hallgatóinak a gazdasági szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettsége nagymértékben hasonlít egymáshoz, a szlovákiai hallgatói elégedettség pedig számos esetben eltér a magyarországi és romániai elégedettségtől. Következésképpen, második hipotézisünket el kellett utasítanunk, ugyanis a feltárt szignifikáns különbségek a gazdasági szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezőket tekintve országonként eltérő képet mutatnak.

Összességében azt láthatjuk, hogy a vizsgált közép-kelet európai országokban folyó szaknyelvoktatás megfelelő pályán halad, a hallgatók a gazdasági szaknyelvoktatási környezeti modellünkben szereplő elégedettségi változóinkat (egy-két esettől eltekintve) minden országban a közepesnél magasabbra értékelték, tehát a hallgatók gazdasági szaknyelvoktatással való elégedettsége inkább jónak mondható, mint nem.

11. A gazdasági szaknyelvoktatás tartalmával kapcsolatban végzett kutatás

Jelen fejezetben disszertációnk harmadik kutatási kérdéséhez tartozó harmadik hipotézist vizsgáltuk. Ezzel összefüggésben felmértük a felsőoktatási intézményekben folyó gazdasági szaknyelvoktatás tartalmát és annak módszertani vetületét.

Kutatási kérdésünkben arra kérdeztünk rá, hogy létezik-e olyan tartalmi és módszertani feltétel, amellyel jól jellemezhető a gazdasági szaknyelvoktatás a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben?

E kutatási kérdéseinkre felállított harmadik hipotézisünk azt feltételezi, hogy *a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben a gazdasági szaknyelvi képzés egyértelműen lehatárolható tartalmi és módszertani feltételekkel valósul meg.*

11.1. A tartalommal kapcsolatban végzett kutatás eredményei

A gazdasági szaknyelvoktatás tartalmával kapcsolatos vizsgálatunk esetében nem paraméteres leíró statisztikai elemzéseket (keresztábra, Kruskal-Wallis próba) végeztünk harmadik hipotézisünk (négy [3a-3d] részhipotézisének) vizsgálatára. Célunk volt feltárni az országok közötti, százalékos kimutatásokból nem megállapítható különbségeket és hasonlóságokat, s ezeknek a feltárásához a keresztábrás elemzéseknél a korrigált maradékokat is vizsgáltuk, tehát azt, hogy egy cellában a várható eloszláshoz képest találtunk-e felülreprezentált értéket. Ha a korrigált maradékok értéke 2-nél nagyobb volt, akkor az adott cellában lévő értéket aláhúzással jelöltük, Lázár (2009) szerint ugyanis, ha a korrigált maradék értéke nagyobb 2-nél, akkor két kategória között szignifikáns kapcsolat van. Ahol a változók mérési szintjeiből következő módszertani feltételek teljesültek, az eltérések vizsgálatára Kruskal-Wallis próbát alkalmaztunk. A gazdasági szaknyelvoktatás tartalmával kapcsolatos kérdéseinket kérdőívünk IV. kérdésblokkjában találjuk, és nyolc kérdésben kérdeztünk rá arra, hogy tulajdonképpen mi is történik a gazdasági szaknyelvi órákon, milyennek találják a hallgatók a tananyagot, miből tanulnak, melyek azok a szaknyelvtanulással összefüggő képességek, amelyeket szerintük még jobban kellene fejleszteni a szaknyelvi órákon. Továbbiakban arra is rákérdeztünk, hogy milyen információs kommunikációs technikai eszközöket használnak a szaknyelvi órákon, milyen tananyaghoz köthető feladatokat kell végezni a hallgatóknak,

mennyire tartják fontosnak a különböző szaknyelvre vonatkozó idegennyelvi készségek fejlesztését, milyen nyelvi szintet kellene elérnie a hallgatóknak megítélésük szerint a majdani munkájuk szaknyelvtudással összefüggő különböző feladataik ellátására.

11.1.1. A készségekre helyezett hangsúly vizsgálata

Az első részhipotézisünkben (3a) a szaknyelvi órákon fejlesztendő idegennyelvi készséggel kapcsolatban azt feltételeztük, hogy *a hallgatók a különböző idegennyelvi készségekre helyezett hangsúly nagyságát azonos mértékben ítélik meg (3a)*. A 35. táblázatban azt láthatjuk, hogy milyen képességekre kellene még nagyobb hangsúlyt fektetni a szaknyelvi kurzusok során a hallgatók megítélése alapján.

35. táblázat: A gazdasági szaknyelvi kurzusok készségeinek fejlesztésére fektetett hangsúly

A gazdasági szaknyelvi kurzusokon melyik készségek fejlesztésére kellene még nagyobb hangsúlyt fektetni?										
	Íráskészség ($p=0,000$)		Beszédkészség ($p=0,000$)		Olvasásértés ($p=0,000$)		Hallásértés ($p=0,996$)		Fordításkészség ($p=0,000$)	
	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen	nem	igen
Magyar-ország $N=449$	279	170	129	320	384	65	196	253	337	112
	62,1%	37,9%	28,7%	71,3%	85,5%	14,5%	43,7%	56,3%	75,1%	24,9%
Szlovákia $N=304$	222	82	50	254	251	53	133	171	178	126
	73,0%	27,0%	16,4%	83,6%	82,6%	17,4%	43,8%	56,3%	58,6%	41,4%
Románia $N=288$	168	120	62	226	208	80	125	163	148	140
	58,3%	41,7%	21,5%	78,5%	72,2%	27,8%	43,4%	56,6%	51,4%	48,6%
Összes ország $N=1041$	669	372	241	800	843	198	454	587	663	378
	64,3%	35,7%	23,2%	76,8%	81,0%	19,0%	43,6%	56,4%	63,7%	36,3%

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájában jóval többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A vizsgált öt készségből négy készségnél (íráskészség ($p=0,000$), beszédkészség ($p=0,000$), olvasásértés ($p=0,000$), fordításkészség ($p=0,000$)) tudtunk erősen szignifikáns különbségeket kimutatni az országok között, egy készség (hallásértés ($p=0,996$)) esetében azonban nem. A táblázat alapján megállapítható, hogy az általunk vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók legfontosabbnak a beszédkészség fejlesztését tartják (76,8%). Az országok közül

kiemelkedik a szlovákiai válaszadók eredménye, mivel több, mint 80%-uk (83,6%, adj.res.=3,3) szerint kellene nagyobb hangsúlyt fektetni a beszédkésztség fejlesztésére a szaknyelvi órákon, s látható, hogy a beszédkésztséget a kapott korrigált maradék (adj.res.=3,3) értékből ítélve a vártnál szignifikánsan több szlovákiai hallgató jelölte be az összes országhoz képest. A beszédkésztség után a második készség, amelyre a szaknyelvi órákon nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a hallásértésre a hallgatók 56,4 százaléka szerint. Mindhárom országban közel azonos mértékben (Magyarország 56,3%, Szlovákia 56,3%, Románia 56,6%) vélekedtek a hallgatók a hallásértéssel kapcsolatban, és az előbbieken már említettük, hogy szignifikáns különbség nem volt kimutatható az országok között. Az íráskésztség (64,3%), olvasásértés (81%), fordításkésztség (63,7%) esetében a hallgatók úgy látják, hogy ezekre a készségekre nem kellene nagyobb hangsúlyt fektetni a szaknyelvi órákon, tehát ezen készségek fejlesztésére szánt idő elegendőnek tűnik a hallgatók számára. Az íráskésztség esetében az országok közül kiemelkedik a szlovákiai válaszadók eredménye, mivel több, mint 40%-uk (41,7%) szerint kellene nagyobb hangsúlyt fektetni az íráskésztség fejlesztésére a szaknyelvi órákon, s látható, hogy a beszédkésztséget a kapott adjusztált rezidium (adj.res.=2,5) értékből ítélve a vártnál szignifikánsan több romániai hallgató jelölte be az összes országhoz képest. Az igen magas olvasásértés százaléka arra utal, hogy mindhárom országban az olvasásértés fejlesztésére fektetik a szaknyelvtanárok a legnagyobb hangsúlyt az öt, vizsgált készség közül, ugyanis a hallgatók jelentős többsége (81%-a) szerint nem kellene nagyobb hangsúlyt fektetni az olvasásértés fejlesztésére. Az olvasásértést a romániai hallgatók az összes országhoz képest a vártnál jóval többen jelölték be (adj.res.=2,5). A szlovákiai (adj.res.=2,2) és a romániai (adj.res.=5,1) hallgatók az összes országhoz képest szignifikánsan többen adtak igen választ arra, hogy a fordításkésztségre még nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a szaknyelvi órákon. Az országokon belül a következő csökkenő százalékos sorrendet kaptuk: Magyarország (beszédkésztség 71,3%, hallásértés 56,3%, íráskésztség 37,9%, fordításkésztség 24,9%, olvasásértés 14,5%), Szlovákia (beszédkésztség 83,6%, hallásértés 56,3%, fordításkésztség 41,4%, íráskésztség 27,0%, olvasásértés 17,4%), Románia (beszédkésztség 78,5%, hallásértés 56,6%, fordításkésztség 48,6%, íráskésztség 41,7%, olvasásértés 27,8%). Szlovákia és Románia esetében a készségek csökkenő százalékos sorrendje megegyezik.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy mindhárom országban a beszédkésztség és a hallás utáni szövegértés azok a készségek, melyre a gazdasági szaknyelvet tanító

tanároknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, az íráskészségre, olvasáskészségre, fordításkészségre pedig a hallgatók többsége szerint nem kellene nagyobb hangsúlyt fektetni. Az első részhipotézisünket első ránézésre úgy tűnt, hogy el kell fogadnunk, ugyanis vizsgálatunkból látható, hogy az országok nagyon hasonlítanak egymáshoz a különböző készségek megítélése szempontjából, ha a százalékos arányokat nézzük. Mindhárom országban az első két legmagasabb százalékot a beszéd-készség és a hallás utáni szövegértés kapta, a legkisebb százalékban bejelölt készség pedig az olvasáskészség volt. A nem paraméteres statisztikai vizsgálatunk korrigált maradék értékei azonban erős szignifikáns különbségeket tártak fel az országok között. Az íráskészséget, olvasásértést és fordításkészséget igennel bejelölő hallgatók esetében szignifikáns különbség van Románia és a másik két ország között. A beszéd-készséget és fordításkészséget igennel bejelölő hallgatóknál jelentős különbség van Szlovákia és a másik két ország között. Az olvasásértést igennel bejelölő hallgatók esetében különbség van Románia és a másik két ország között. Magyarország egyik készség esetében sem mutatott szignifikáns különbséget a másik két országhoz képest, a készségek fontosságát igennel jelölők körében. Végül következtetésként megállapíthatjuk, hogy a készségekre helyezett hangsúly megítélése szempontjából leginkább Románia különbözik a másik két (Magyarország, Szlovákia) országtól.

A fentiek értelmében első (3a) részhipotézisünket el kellett vetnünk, mivel számos különbséget állapítottunk meg az országok között és ebből következik, hogy a különböző idegennyelvi készségekre helyezett hangsúly nagyságát eltérő mértékben ítélik meg a hallgatók az országokat tekintve.

11.1.2. A tevékenységek fontosságának vizsgálata

A második részhipotézisünkben (3b) azt feltételeztük, hogy a gazdasági szaknyelvi órákra elkészítendő feladatok és a kurzusokon végzett tevékenységek fontosságának megítélésében nincs különbség az országok között.

Részhipotézisünk vizsgálatához kereszttábla elemzést és egy nem paraméteres próbát, a Kruskal-Wallis próbát használtuk, mely a Variáncianalízis nem paraméteres változata. Azért használtuk ezt a próbát, mert a csoportosító változónk (ország) kettőnél több értéket vehet fel, azaz kettőnél több szinttel rendelkezik. A másik változó (a kimeneti változó) pedig egy ordinális mérési szintű változó, maga az értékelés. A rangátlagok értékének értékelésekor figyelembe vettük, hogy skálánk egytől négyig jelölés esetében,

az egyes volt a nagyon fontos, az ettől nagyobb szám pedig a kevésbé fontos, s e miatt a kisebb rangátlag jelenti a fontosabbnak ítélt szaknyelvi órán végzett feladatokat. A következő, 36. táblázatunk a gazdasági szaknyelvi tevékenységekkel kapcsolatos feladatok fontosságát mutatja be a hallgatók véleménye alapján.

36. táblázat: Gazdasági szaknyelvi tevékenységekkel kapcsolatos tevékenységek fontossága

	Nagyon fontos (N/százalék)		Meglehetősen fontos (N/százalék)		Kevésbé fontos (N/százalék)		Nem fontos (N/százalék)		Rangátlag
Szakmai anyagok olvasása (p=0,000***)									
Magyarország	161	35,9%	259	57,7%	25	5,6%	4	0,9%	547,95
Szlovákia	121	39,8%	151	49,7%	29	9,5%	3	1,0%	541,10
Románia	154	53,5%	120	41,7%	14	4,9%	0	0,0%	457,76
Összes ország	436	41,9%	530	50,9%	68	6,5%	7	0,7%	
Szóbeli közlések meghallgatása és megértése (p=0,000***)									
Magyarország	274	61,0%	160	35,6%	14	3,1%	1	0,2%	553,51
Szlovákia	201	66,1%	96	31,6%	6	2,0%	1	0,3%	525,91
Románia	224	77,8%	60	20,8%	4	1,4%	0	0,0%	465,14
Összes ország	699	67,1%	316	30,4%	24	2,3%	2	0,2%	
Szakmabeliekkel folytatott beszélgetés (p=0,000***)									
Magyarország	181	40,3%	206	45,9%	61	13,6%	1	0,2%	587,18
Szlovákia	193	63,5%	91	29,9%	18	5,9%	2	0,7%	459,61
Románia	165	57,3%	111	38,5%	12	4,2%	0	0,0%	482,62
Összes ország	539	51,8%	408	39,2%	91	8,7%	3	0,3%	
Megbeszéléseken való részvétel (p=0,000***)									
Magyarország	100	22,3%	204	45,4%	132	29,4%	13	2,9%	554,62
Szlovákia	73	24,0%	134	44,1%	90	29,6%	7	2,3%	545,87
Románia	114	39,6%	118	41,0%	50	17,4%	6	2,1%	442,33
Összes ország	287	27,6%	456	43,8%	272	26,1%	26	2,5%	
Prezentációk tartása (p=0,000***)									
Magyarország	122	27,2%	168	37,4%	144	32,1%	15	3,3%	548,38
Szlovákia	73	24,0%	129	42,4%	88	28,9%	14	4,6%	555,43
Románia	128	44,4%	96	33,3%	54	18,8%	10	3,5%	441,98
Összes ország	323	31,0%	393	37,8%	286	27,5%	39	3,7%	
Üzleti levelezés (p=0,007***)									
Magyarország	131	29,2%	205	45,7%	104	23,2%	9	2,0%	489,64
Szlovákia	63	20,7%	142	46,7%	87	28,6%	12	3,9%	550,49
Románia	78	27,1%	110	38,2%	82	28,5%	18	6,3%	538,77
Összes ország	272	26,1%	457	43,9%	273	26,2%	39	3,7%	
Szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása (p=0,014***)									
Magyarország	142	31,6%	228	50,8%	76	16,9%	3	0,7%	509,04
Szlovákia	76	25,0%	157	51,6%	61	20,1%	10	3,3%	559,45
Románia	106	36,8%	123	42,7%	53	18,4%	6	2,1%	499,06
Összes ország	324	31,1%	508	48,8%	190	18,3%	19	1,8%	

Forrás: saját szerkesztés, 2020

Hét gazdasági szaknyelvtanulással összefüggő tevékenység fontosságára kérdeztünk rá. Ezek a szakmai anyagok olvasása ($p=0,000$), szóbeli közlések meghallgatása, megértése ($p=0,000$), szakmabeliekkel folytatott beszélgetés ($p=0,000$), megbeszéléseken való részvétel ($p=0,000$), prezentációk tartása ($p=0,000$), üzleti levelezés ($p=0,007$), szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása ($p=0,014$) volt, és mind a hét esetben szignifikáns különbségeket állapítottunk meg az országok között ($p<0,005$).

A hét tevékenység közül a legfontosabbnak a hallgatók az összes országot tekintve a szóbeli közlések meghallgatását és megértését (67,1%) tekintették, melyet csökkenő százalékos, illetve a hallgatók által ítélt fontossági sorrendben a szakmabeliekkel folytatott beszélgetés (51,8%), szakmai anyagok olvasása (50,9%), szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása (48,8%), üzleti levelezés (43,9%), megbeszéléseken való részvétel (43,8%) és a legkevésbé fontosnak vélt prezentációk tartása (37,8%) követ.

A szakmai anyagok olvasását a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak (53,5%), melyet a magyarországi (57,7%), majd a szlovákiai (49,7%) hallgatók követnek csökkenő százalékos sorrendben, akik a szakmai anyagok olvasását meglehetősen fontosnak vélték. A romániai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 53,5%, meglehetősen fontos 41,7%, kevésbé fontos 4,9%, nem fontos 0%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 57,7%, nagyon fontos 35,9%, kevésbé fontos 5,6%, nem fontos 0,9%. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 39,8%, meglehetősen fontos 49,7%, kevésbé fontos 9,5%, nem fontos 1,0%. Az elvégzett Kruskal-Wallis próba alapján megállapítottuk, hogy van szignifikáns ($p=0,000^{***}$) különbség az országok között a rangátlagok alapján. A legkisebb rangátlagot a romániai (457,76) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a szlovákiai rangátlag (541,10), majd a magyarországi rangátlag (547,95) követ. Ahhoz azonban, hogy megtudjuk, hogy konkrétan melyik országok között van különbség, ahhoz az országok páronkénti post hoc összehasonlítását kellett elvégeznünk ennél, és minden későbbi tevékenység vizsgálata esetében. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 83,333; $p=0,000^{***}$) között, ami azt jelenti, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a szakmai anyagok olvasását, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 90,190; $p=0,000^{***}$) között, tehát láthatjuk, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják ezt a tevékenységet a magyarországi

hallgatókhoz képest. Szlovákia és Magyarország között azonban nem volt szignifikáns különbség a szakmai anyagok olvasása fontosságában.

A szóbeli közlések meghallgatását és megértését mindhárom országban nagyon fontosnak ítélték meg a hallgatók, s azt szintén a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak (77,8%), melyet a szlovákiai (66,1%), majd a magyarországi (61%) hallgatók követnek csökkenő százalékos sorrendben. A romániai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 77,8%, meglehetősen fontos 20,8%, kevésbé fontos 1,4%, nem fontos 0%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 61%, meglehetősen fontos 35,6%, kevésbé fontos 3,1%, nem fontos 0,2%. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 66,1%, meglehetősen fontos 31,6%, kevésbé fontos 2%, nem fontos 0,3%.

Az elvégzett Kruskal-Wallis próba alapján megállapítottuk, hogy ennek a tevékenységnek az esetében is van szignifikáns ($p=0,000^{***}$) különbség az országok között a rangátlagok alapján. A legkisebb rangátlagot a romániai (465,14) hallgatók esetében mértük, mely után növekvő sorrendben a szlovákiai rangátlag (525,91), majd a magyarországi rangátlag (553,51) következett. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 60,767; $p=0,008^{***}$) között, ami azt jelenti, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a szóbeli közlések meghallgatását és megértését, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika érték e:88,370; $p=0,000^{***}$) között, tehát láthatjuk, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják ezt a tevékenységet a magyarországi hallgatókhoz képest. Szlovákia és Magyarország között azonban nem volt szignifikáns különbség a szóbeli közlések meghallgatását és megértését tekintve.

A szakmabeliekkel folytatott beszélgetést a szlovákiai hallgatók tartották a legfontosabbnak (63,5%), melyet a romániai (57,3%), majd a magyarországi (45,9%) hallgatók eredményei követnek csökkenő százalékos sorrendben. A romániai és szlovákiai hallgatók nagyon fontosnak, a magyarországi hallgatók pedig meglehetősen fontosnak tartották azt. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 63,5%, meglehetősen fontos 29,9%, kevésbé fontos 5,9%, nem fontos 0,7%. A romániai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 57,3%, meglehetősen fontos 38,5%, kevésbé fontos 4,2%, nem fontos 0%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 45,9%, nagyon fontos 40,3%, kevésbé fontos 13,6%, nem fontos 0,2%. Az elvégzett Kruskal-Wallis próba alapján megállapítottuk, hogy van szignifikáns

($p=0,000^{***}$) különbség az országok között a rangátlagok alapján. A legkisebb rangátlagot a szlovákiai (459,61) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a romániai rangátlag (482,62), majd a magyarországi rangátlag (587,18) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és Magyarország (próba statisztika értéke: 127,567; $p=0,000^{***}$) között, tehát a szlovákiai hallgatók jelentősen fontosabbnak tartják a szakmabeliekkel folytatott beszélgetést, mint a magyarországi hallgatók. Ugyancsak szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 104,561; $p=0,000^{***}$) között, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg ezt a tevékenységet a magyarországi hallgatókhoz képest. Szlovákia és Románia között azonban nem volt szignifikáns különbség a szakmabeliekkel folytatott beszélgetést tekintve.

A megbeszéléseken való részvétel fontosságát mindhárom országban úgy látják a hallgatók, hogy az meglehetősen fontos. A legmagasabb százalékos arányt (45,4%) a magyarországi hallgatók esetében mértük, melyet a szlovákiai (44,1%), majd a romániai (41%) százalékos arány követ. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 45,4%, kevésbé fontos 29,4%, nagyon fontos 22,3%, nem fontos 2,9%. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 44,1%, kevésbé fontos 29,6%, nagyon fontos 24%, nem fontos 2,3%. A romániai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 41%, nagyon fontos 39,6%, kevésbé fontos 17,4%, nem fontos 2,1%. Szignifikáns ($p=0,000^{***}$) különbséget figyeltünk meg a rangátlagokat tekintve az elvégzett Kruskal-Wallis próba futtatása során. A legkisebb rangátlagot a romániai (442,33) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a szlovákiai rangátlag (545,87), majd a magyarországi rangátlag (554,62) követ. Ahhoz, hogy megtudjuk, hogy konkrétan melyik országok között van különbség, az országok páronkénti post hoc összehasonlítását kellett elvégeznünk. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 103,537; $p=0,000^{***}$) között, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a megbeszéléseken való részvételt, mint a szlovákiai hallgatók. Szintén szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 112,295; $p=0,000^{***}$) között is, mely alapján megállapíthatjuk, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg ezt a tevékenységet a magyarországi hallgatókhoz képest. Szlovákia és Románia között azonban nem volt szignifikáns különbség a megbeszéléseken való részvétel fontosságát tekintve.

A prezentációk tartását a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak (44,4%), melyet a szlovákiai (42,4%) majd a magyarországi (37,4%) hallgatók követnek csökkenő százalékos sorrendben, akik a prezentációk tartását meglehetősen fontosnak vélték. A romániai csökkenő százalékos adatok: nagyon fontos 44,4%, meglehetősen fontos 33,3%, kevésbé fontos 18,8%, nem fontos 3,5%. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 42,4%, kevésbé fontos 28,9%, nagyon fontos 24%, nem fontos 4,6%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 37,4%, kevésbé fontos 32,1%, nagyon fontos 27,2%, nem fontos 3,3%. Ebben az esetben is szignifikáns ($p=0,000^{***}$) különbséget figyeltünk meg a rangátlagokat tekintve az elvégzett Kruskal-Wallis próba futtatása során. A legkisebb rangátlagot a romániai (441,98) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a magyarországi rangátlag (548,38), majd a szlovákiai rangátlag (555,43) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 106,403; $p=0,000^{***}$) között, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a prezentációk tartását, mint a magyarországi hallgatók. Szintén szignifikáns különbséget mértünk Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 113,452; $p=0,000^{***}$) között, mely alapján megállapíthatjuk, hogy a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg ezt a tevékenységet a szlovákiai hallgatókhoz képest. Magyarország és Szlovákia között azonban nem volt szignifikáns különbség a prezentációk tartásának a fontosságát tekintve.

A levelezés bonyolításának fontosságát mindhárom országban úgy látják a hallgatók, hogy az meglehetősen fontos. A legmagasabb százalékot (46,7%) a szlovákiai hallgatók esetében mértük, melyet a magyarországi (45,7%), majd a romániai (38,2%) százalékos arány követ. A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 46,7%, kevésbé fontos 28,6%, nagyon fontos 20,7%, nem fontos 3,9%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 45,7%, nagyon fontos 29,2%, kevésbé fontos 23,2%, nem fontos 2%. A romániai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 38,2%, kevésbé fontos 28,5%, nagyon fontos 27,1%, nem fontos 6,3%. Ebben az esetben is jelentős ($p=0,007^{**}$) eltérést figyeltünk meg a rangátlagokat tekintve az elvégzett Kruskal-Wallis próba futtatása során. A legkisebb rangátlagot a magyarországi (489,64) hallgatóknál mértük, melyet növekvő sorrendben a romániai rangátlag (538,77), majd a szlovákiai rangátlag (550,49) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Magyarország és Szlovákia (próba

statisztika értéke: $-60,845$; $p=0,011^{**}$) között, mely alapján a magyarországi hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a levelezés bonyolítását, mint a szlovákiai hallgatók. Magyarország és Románia, valamint Románia és Szlovákia között nem volt kimutatható szignifikáns különbség a levelezés bonyolításának fontosságában.

A szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozásának a fontosságát a százalékokat tekintve szintén meglehetősen fontosnak tartották mind a három országban. A három ország közül a legmagasabb százalékos arányt a szlovákiai hallgatók (51,6%) véleménye esetében tudtuk kimutatni, melyet szorosan követ a magyarországi (50,8%) százalékos eredmény, majd végül ennél kisebb százalékban a romániai (42,7%). A szlovákiai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 51,6%, nagyon fontos 25%, kevésbé fontos 20,1%, nem fontos 3,3%. A magyarországi csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 50,8%, nagyon fontos 31,6%, kevésbé fontos 16,9%, nem fontos 0,7%. A romániai csökkenő százalékos adatok: meglehetősen fontos 42,7%, nagyon fontos 36,8%, kevésbé fontos 18,4%, nem fontos 2,1%. Ebben az esetben is szignifikáns ($p=0,014^{**}$) különbséget figyeltünk meg a rangátlagokat tekintve az elvégzett Kruskal-Wallis próba futtatása során. A Kruskal-Wallis próba a legalacsonyabb rangátlagot Románia (499,06) esetében mutatta ki. A magyarországi hallgatók rangátlaga 509,04, a szlovákiai hallgatóké pedig 559,45 volt. Az országok páronkénti összehasonlítása során jelentős eltérést állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: $60,385$; $p=0,024^{**}$) között, mely alapján a romániai hallgatók szignifikánsan fontosabbnak tartják a szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozását, mint a szlovákiai hallgatók. Szintén szignifikáns különbséget mértünk Magyarország és Szlovákia (próba statisztika értéke: $-50,407$; $p=0,043^{**}$) között, s megállapíthatjuk, hogy a magyarországi hallgatók szignifikánsan fontosabbnak ítélték meg ezt a tevékenységet a szlovákiai hallgatókhoz képest. Románia és Magyarország között azonban nem volt szignifikáns különbség a szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozásának a fontosságát tekintve.

Összességében a különböző gazdasági szaknyelvtanulással összefüggő feladatok fontosságának megítélését tekintve elmondhatjuk, hogy a vizsgált három közép-kelet-európai ország hasonlít egymáshoz, a hét vizsgált tevékenység fontosságának százalékos eloszlásában csak három tevékenység (szakmai anyagok olvasása, szakmabeliekkel folytatott beszélgetés, prezentációk tartása) esetében láthatunk eltérést abban, hogy magát a tevékenységet a hallgatók nagyon fontosnak, illetve meglehetősen fontosnak ítélték meg. Második részhipotézisünk bizonyítása céljából az elvégzett nem paraméteres Kruskal-Wallis statisztikai próba azonban mind a hét tevékenység megítélésének

fontosságát tekintve szignifikáns különbségeket tárt fel az országok között. A magyarországi rangátlag egy esetben (üzleti levelezés), a szlovákiai szintén egy esetben (szakmabeliekkel folytatott beszélgetés), a romániai rangátlagok pedig öt (szakmai anyagok olvasása, szóbeli közlések meghallgatása és megértése, megbeszéléseken való részvétel, prezentációk tartása, szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása) esetben voltak a legalacsonyabbak. A százalékos kimutatásunk alapján, amint már korábban említettük, nem látunk nagy különbséget az országok között, de az erősebb Kruskal-Wallis statisztikai próba, valamint az elvégzett post hoc országok páronkénti összehasonlítása vizsgálat bebizonyította, hogy szignifikáns különbség van az országok között, s ez indokolja a második részhipotézisünk elvetését, ugyanis mind a hét vizsgált változó (tevékenység) esetében különbséget találtunk azzal kapcsolatban, ahogy a hallgatók a különböző feladatok megítélésének a fontosságát látják. A három országot tekintve a legtöbb, konkrétan öt szignifikáns különbséget Románia-Szlovákia (szakmai anyagok olvasása, szóbeli közlések hallgatása és megértése, megbeszéléseken való részvétel, prezentációk tartása, szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása), valamint szintén öt különbséget Románia-Magyarország (szakmai anyagok olvasása, szóbeli közlések hallgatása és megértése, szakmabeliekkel folytatott beszélgetés, megbeszéléseken való részvétel, prezentációk tartása) között mértük. A Magyarország és Szlovákia között mért szignifikáns különbségek száma csak három (szakmabeliekkel folytatott beszélgetés, üzleti levelezés, szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása). Végső következtetésként megállapíthatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvi órákon végzett tevékenységek fontosságának megítélését tekintve leginkább Magyarország és Szlovákia hasonlítanak egymáshoz, a leginkább pedig Románia különbözik a másik két országtól a hallgatók véleménye alapján a gazdasági szaknyelvi órákon végzett tevékenységek fontosságának megítélésében.

11.1.3. Az órákra készítendő feladatok

A következő vizsgálatunk a gazdasági szaknyelvi kurzusokra elkészítendő különböző feladatokat veszi górcső alá (37. táblázat).

37. táblázat: A gazdasági szaknyelvi kurzus során készíthető feladatok

A tananyaghoz köthetően az alábbiak közül melyeket kell készíteni a szaknyelvi kurzus során? Itt több választ is bejelölhet!												
	Blogok ($p=0,083$)		Szócikkek, szószedetek ($p=0,002$)		Podcastok ($p=0,044$)		Határidős beadandók ($p=0,193$)		Projektek ($p=0,000$)		Wikik ($p=0,001$)	
	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%
Magyar- ország $N=449$	445	4	334	115	441	8	182	267	258	191	447	2
	99,1	0,9	74,4	25,6	<u>98,2</u>	1,8	40,5	<u>59,5</u>	57,5	42,5	<u>99,6</u>	0,4
Szlovákia $N=304$	295	9	226	78	289	15	144	160	208	96	299	5
	97,0	<u>3,0</u>	74,3	25,7	95,1	<u>4,9</u>	47,2	<u>52,8</u>	<u>68,4</u>	31,6	98,4	1,6
Románia $N=288$	284	4	244	44	280	8	123	165	112	176	276	12
	98,6	1,4	<u>84,7</u>	15,3	97,2	2,8	42,7	57,3	38,9	<u>61,1</u>	95,8	<u>4,2</u>
Összes ország $N=1041$	1024	17	804	237	1010	31	449	592	578	463	1022	19
	98,4	1,6	77,2	22,8	97,0	3,0	43,1	<u>56,9</u>	55,5	44,5	98,2	1,8

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A szaknyelvoktatás tartalmát vizsgálva arra is kíváncsiak voltunk, hogy a tananyaghoz kötődően milyen feladatokat kell a hallgatóknak a gazdasági szaknyelvi kurzusok során végezniük, s ehhez szintén keresztábla elemzést végeztünk.

Hat különböző feladattípusra kérdeztünk rá, és a hat változóból öt esetben /blogok ($p=0,083$); szócikkek, szószedetek ($p=0,002$); podcastok ($p=0,044$); projektek ($p=0,000$); wikik ($p=0,083$)/ szignifikáns különbséget mutatott a khi négyzet próba. A határidős beadandók ($p=0,193$) esetében azonban nem volt szignifikáns különbség az országok között. Mindhárom országot tekintve a hat feladat közül a határidős beadandóknál tudtuk kimutatni a legmagasabb százalékos arányt (56,9%), a legalacsonyabbat pedig a blogok esetében, mely mindössze 1,6%-ot kapott. A határidős beadandókat csökkenő százalékos sorrendben a projektek (44,5%), szócikkek, szószedetek (22,8%), podcastok (3%), wikik (1,8%) és blogok (1,6%) követik. Megállapíthatjuk, hogy a modern 21. században elterjedőben lévő weboldal alkalmazások készítése nem gyakori a gazdasági szaknyelvi kurzusok során. Lehet azonban, hogy nem szaknyelv tanulási környezetben ezek az alkalmazások sokkal, illetve egyre népszerűbbek, de e kérdés vizsgálatára jelen kutatás nem tért ki. A leggyakrabban készített határidős beadandók esetében nem volt szignifikáns különbség az országok között. A legmagasabb százalékos arányt Magyarország (59,5%) esetében mértük, melyet csökkenő százalékos sorrendben a romániai (57,3%) és szlovákiai (52,8%) értékek követnek. A csökkenő százalékos sorrendben második, projektek készítése esetében a

legmagasabb értéket a romániai adatoknál mértük, ahol a cellába az elvárt értéknél jóval több elem került, mint ami a véletlen elrendeződés során várható lett volna, ezért elmondhatjuk, hogy szignifikáns különbség van a romániai projektre vonatkozó adatoknál a másik kettő országhoz képest. A magyarországi százalékos arány 42,5% volt, a szlovákiai pedig 31,6%. A szócikkek, szószedetek készítése esetében a legmagasabb százalékos arányt a szlovákiai (25,7%) adatoknál mutattuk, melyet egy tizednyi lemaradással a magyarországi (25,6%) adat követ, és végül az előző két országhoz képest szignifikánsan ($p=0,002$) alacsonyabb romániai (15,3%) százalékos adatok következnek. A következő feladattípus, a podcastok készítése az előbbieken említett feladatokhoz képest jelentősen alacsonyabb százalékos értéket mutatott, a legmagasabb százalékos arányt a szlovákiai (4,9%) adatoknál mértük, melyet a romániai (2,8%) és magyarországi (1,8%) adatok követnek. A szlovákiai adatok esetében a korrigált maradék értéke 2,4, tehát a 2-nél magasabb érték azt mutatja meg, hogy a szlovákiai értékek szignifikánsan különböznek a másik két ország értékeihez képest. A wikik készítése ugyancsak egyáltalán nem jellemző a szaknyelvi órákon. A kapott százalékos arányok csökkenő sorrendben: romániai (4,2%), szlovákiai (1,6%), magyarországi (0,4%). A romániai cellaértékek felülreprezentáltak (adj.res. 3,5). Az utolsó, szintén nagyon alacsony százalékos értéket elért blogok esetében a legmagasabb százalékos arányt a szlovákiai (3%) adatoknál mutattuk ki, melyet csökkenő sorrendben a romániai (1,4%) és magyarországi (0,9%) adatok követnek. Magyarország esetében a csökkenő százalékos arányok: határidős beadandók (59,5%), projektek (42,5%), szócikkek, szószedetek (25,6%), podcastok (1,8%), blogok (0,9%), wikik (0,4%). Szlovákiai értékek csökkenő sorrendben: határidős beadandók (52,8%), projektek (31,6%), szócikkek, szószedetek (25,7%), podcastok (4,9%), blogok (3%), wikik (1,6%). A romániai százalékos értékek ugyancsak csökkenő sorrendben: projektek (61,1%), határidős beadandók (57,3%), szócikkek, szószedetek (15,3%), wikik (4,2%), podcastok (2,8%), blogok (1,4%).

Az órákra készítendő feladatok vizsgálatából azt láthatjuk, hogy nagy különbség van a már bevált és régóta használt határidős feladatok, projektfeladatok, szócikkek, szószedetek, és a századunkban egyre népszerűbbé váló webes alkalmazások: podcastok, wikik, blogok készítésének gyakorisága között a gazdasági szaknyelvtanulás tekintetében, pedig a fent említett modern webes alkalmazások készítése, majd használata kiválóan alkalmas lenne a csoportos feladatelvégzés támogatására.

A gazdasági szaknyelvi órákra elkészítendő feladatok és a kurzusokon végzett tevékenységek fontosságának megítélésében nincs különbség az országok között (3b)

részhipotézisünket el kellett utasítanunk, ugyanis számos szignifikáns különbséget állapítottunk meg az országok között.

11.1.4. Az órákon használt tananyagok és IKT eszközök vizsgálata

A harmadik részhipotézisünk (3c) vizsgálatánál arra kerestük a választ, hogy miből tanulnak a hallgatók, és mennyire gyakori az IKT eszközök használata a gazdasági szaknyelvi kurzusokon és „A gazdasági szaknyelvi órákon főleg online tananyagokat, felületeket használnak és nagyon elterjedt a modern IKT eszközök használata” (3c) részhipotézist vizsgáltuk. A következő táblázat (38. táblázat) azt szemlélteti, hogy miből tanulnak a hallgatók a gazdasági szaknyelvi kurzusokon.

38. táblázat: Miből tanulnak a gazdasági szaknyelvi órákon?

Miből tanulnak a gazdasági szaknyelvi órákon? Itt több választ is bejelölhet!														
	Egyetemi nyomtatott jegyzet ($p=0,000$)		Letölthető online jegyzet ($p=0,007$)		Tanároktól kapott fénymásolt anyagok ($p=0,000$)		(Szak)nyelv -könyv ($p=0,000$)		Tanárok előadásáról készített saját jegyzetek ($p=0,000$)		Online oldalak, e- learning (internetes felületek) ($p=0,145$)		Az üzleti életben használt nyomtatványok, dokumentumok ($p=0,880$)	
	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%
Magyar-ország $N=449$	402 89,5	47 10,5	364 81,1	85 18,9	211 47,0	238 53,0	146 32,5	303 67,5	380 84,6	69 15,4	361 80,4	88 19,6	412 91,8	37 8,2
Szlovákia $N=304$	221 72,7	83 27,3	221 72,7	83 27,3	252 82,9	52 17,1	63 20,7	241 79,3	274 90,1	30 9,9	249 81,9	55 18,1	276 90,8	28 9,2
Románia $N=288$	174 60,4%	114 39,6	236 81,9	52 18,1	150 52,1	138 47,9	154 53,5	134 46,5	168 58,3	120 41,7	218 75,7	70 24,3	262 91,0	26 9,0
Összes ország $N=1041$	797 76,6	244 23,4	821 78,9	220 21,1	613 58,9	428 41,1	363 34,9	678 65,1	822 79,0	219 21,0	828 79,5	213 20,5	950 91,3	91 8,7

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájában jóval többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A vizsgált hét platformból öt esetben (egyetemi nyomtatott jegyzet ($p=0,000^{***}$), letölthető online jegyzet ($p=0,007$), tanártól kapott fénymásolt anyagok ($p=0,000^{***}$), (szak)-nyelvkönyv ($p=0,000^{***}$), tanárok előadásáról készített saját jegyzetek ($p=0,000^{***}$)) tudtunk erősen szignifikáns különbségeket kimutatni az országok között. Kettő platform (online oldalak, e-learning ($p=0,145$), az üzleti életben használt

nyomtatványok, dokumentumok ($p=0,880$)) esetében azonban nem találtunk szignifikáns különbséget a kereszttáblás elemzésünk során.

A fenti táblázatból kiderül, hogy a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók továbbra is szívesen használják a kiadók által megjelentetett szaknyelvkönyveket (65,1%). A szaknyelvkönyveket csökkenő százalékos sorrendben a fénymásolt anyagok (41,1%), egyetemi nyomtatott jegyzet (23,4%), letölthető online jegyzet (21,1%), tanárok előadásáról készített saját jegyzetek (21%), online oldalak, e-learning (20,5%), s végül az üzleti életben használt nyomtatványok, dokumentumok (8,7%) követik.

A többi országhoz képest a szlovákiai vák válaszadók százalékos eredménye kimagasló (79,3%, adj.res.=6,2) a szaknyelvkönyveket tekintve, melyet a magyarországi 67,5%-os és romániai 46,5%-os arány követ. A szaknyelvkönyvek után az összes ország százalékos arányát tekintve a tanároktól származó anyag következik, mely esetben Magyarország (adj.res.=6,8) és kapott fénymásolt Románia (adj.res.=2,8) szignifikánsan különbözik Szlovákiától. Ezekben az országokban (különösképp Magyarországon) szignifikánsan sokkal több fénymásolt anyagot bocsájtanak a tanárok a hallgatók rendelkezésére, mint Szlovákiában. Az egyetemi nyomtatott jegyzet (adj.res.=7,6) és a tanárok előadásáról készített saját jegyzetek (adj.res.=10,1) változókat a romániai hallgatók a várt értéknél szignifikánsan többen jelölték be az összesített százalékos országadathoz képest.

Magyarország esetében a következő csökkenő százalékos sorrendet kaptuk: (szak)nyelvkönyv (67,5%), tanártól kapott fénymásolt anyagok (53%), online oldalak, e-learning (internetes felületek) (19,65%), letölthető online jegyzet (18,9%), tanárok előadásáról készített saját jegyzetek (15,4%), egyetemi nyomtatott jegyzet (10,5%), az üzleti életben használt nyomtatványok, dokumentumok (8,2%). Megállapíthatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvi órákon a magyarországi hallgatók (szak)nyelvkönyveket használnak a leginkább, legkevésbé pedig az üzleti életben használt nyomtatványokat, dokumentumokat.

Szlovákia esetében a következő csökkenő százalékos sorrendet kaptuk: (szak)nyelvkönyv (79,3%), letölthető online jegyzet (27,3%), egyetemi nyomtatott jegyzet (27,3%), online oldalak, e-learning (internetes felületek) (18,1%), tanártól kapott fénymásolt anyagok (17,1%), tanárok előadásáról készített saját jegyzetek (9,9%), az üzleti életben használt nyomtatványok, dokumentumok (9,2%). Megállapíthatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvi órákon a szlovákiai hallgatók (szak)nyelvkönyveket használnak a leginkább, legkevésbé pedig az üzleti életben használt nyomtatványokat, dokumentumokat.

A romániai százalékos adatokat tekintve a következő csökkenő százalékos sorrendet kaptuk: tanártól kapott fénymásolt anyagok (47,9%), (szak)nyelvkönyv (46,5%), tanárok előadásáról készített saját jegyzetek (41,7%), egyetemi nyomtatott jegyzet (39,6%), online oldalak, e-learning (internetes felületek) (24,3%), letölthető online jegyzet (18,1%), az üzleti életben használt nyomtatványok, dokumentumok (9%). Megállapíthatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvi órákon a romániai hallgatók a tanártól kapott fénymásolt anyagokat használják leginkább, legkevésbé pedig az üzleti életben használt nyomtatványokat, dokumentumokat.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a hallgatók leginkább szaknyelvkönyvekből tanulnak a tanórákon, az üzleti életben használt reáliák használata pedig nagyon csekély, mindösszesen 91 (8,7%) hallgató jelölte be a kérdőívben a megkérdezett 1041-ből, hogy használják az üzleti életben használt nyomtatványokat, dokumentumokat a tanulási folyamat során.

A kérdőívünkben rákérdeztünk arra is, hogy milyen információs kommunikációs technológiai (IT) eszközöket használnak a hallgatók a gazdasági szaknyelvi órákon, s vizsgálatunk harmadik (3c) részhipotézise szerint, *nagyon elterjedt a modern IKT eszközök használata*. A 39. táblázat a gazdasági szaknyelvi órákon használt IKT eszközöket szemlélteti.

39. táblázat: Az információs kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használata a gazdasági szaknyelvi órákon.

Milyen információs kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket használnak a szaknyelvi órákon? Itt több választ is bejelölhet!														
	Asztali számítógép ($p=0,001$)		Laptop ($p=0,000$)		Netbook/ tablet ($p=0,000$)		Projektor ($p=0,006$)		Fénymásoló ($p=0,009$)		Interaktív tábla ($p=0,007$)		Tanulói szavazó- rendszer ($p=0,516$)	
	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%	nem N/%	igen N/%
Magyar- ország $N=449$	306	143	378	71	438	11	265	184	429	20	425	24	442	7
	68,2	<u>31,8</u>	<u>84,2</u>	15,8	<u>97,6</u>	2,4	<u>59,0</u>	41,0	95,5	4,5	<u>94,7</u>	5,3	98,4	1,6
Szlovákia $N=304$	241	63	230	74	272	32	153	151	297	7	279	25	298	6
	<u>79,5</u>	20,5	75,7	24,3	89,5	<u>10,5</u>	50,3	<u>49,7</u>	<u>97,7</u>	2,3	91,8	8,2	98,0	2,0
Románia $N=288$	224	64	184	104	278	10	138	150	266	22	254	34	280	8
	77,8	22,2	63,9	<u>36,1</u>	96,5	3,5	47,9	<u>52,1</u>	92,4	<u>7,6</u>	88,2	<u>11,8</u>	97,2	2,8
Összes ország $N=1041$	771	269	792	249	988	53	556	485	992	49	958	83	1020	21
	74,1	25,9	76,1	23,9	94,9	5,1	53,4	46,6	95,3	4,7	92,0	8,0	98,0	2,0

Megjegyzés: Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájában jóval többen kerültek, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna.

Forrás: saját szerkesztés, 2020

A fenti táblázatban látható, hogy ha az országokat összességében, illetve külön-külön tekintjük, mindenhol azt látjuk, hogy a projektor használat áll az első helyen, az összes megkérdezett hallgató 46,6%-a jelölte be, hogy használ projektort a szaknyelvi órán. A legkevésbé használt információs kommunikációs technológiai eszköz a tanulói szavazórendszer volt, mindösszesen a hallgatóknak 2%-a jelölte be, hogy használják azt a szaknyelvi órákon.

A projektor esetében a legmagasabb százalékot a romániai adatoknál (52,1%) mértük és a projektor használatot sokkal többen jelölték be, mint amennyi a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. A romániai adatokat a szlovákiai 49,7%-os adat majd a magyarországi 41 százalékos érték követ. A projektor után százalékos csökkenő sorrendben az asztali számítógép és a laptop használata követi 25,9%, illetve 23,9%-kal. Az asztali számítógépet tekintve a legnagyobb százalékot a magyarországi adatoknál (31,8%) mértük, melyet a romániai 22,2%, és a szlovákiai 20,5% követ. A magyarországi hallgatók az asztali számítógépet szignifikánsan (adj.res.=3,8) jóval többen jelölték be a többi országhoz képest. A laptop használat esetében a romániai adatoknál tudtuk kimutatni a legnagyobb százalékot (36,1%), melyet csökkenő százalékos sorrendben a szlovákiai (24,3%) és a magyarországi (15,8%) követ. A romániai értékeknél a laptopot szignifikánsan (adj.res.=5,7) többen jelölték be, mint az a véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az interaktív tábla esetében a legmagasabb százalékos arányt szintén a romániai adatoknál (11,8%) tudtuk kimutatni, melyet a szlovákiai (8,2%) és a magyarországi (5,3%) követ. A romániai értékeknél a korrigált maradék értéke itt is arra utal, hogy a romániai értékek esetében az interaktív táblát az összes országhoz képest szignifikánsan (adj.res.=2,8) többen jelölték be.

A csökkenő százalékos arányokat tekintve az interaktív táblát a netbook/tablet használat követi, mely a három ország közül leginkább a szlovákiai hallgatókra jellemző (10,5%), mely esetben a cella értéke szignifikánsan (adj.res.=5,1) különbözik az összes országhoz képest. A magyarországi 2,4%-os és a romániai 3,5%-os netbook/tablet használatra az asztali számítógépekhez és laptopokhoz képest jóval kisebb százalékos értékeket kaptunk.

A fénymásoló használat esetében a legnagyobb százalékos arányt a romániai hallgatóknál (7,6%) tudtuk kimutatni, ahol a cella értéke szignifikánsan (adj.res.=2,8) különbözik az összes országhoz képest. A romániai százalékos adatot a magyarországi 4,5%-os, majd a szlovákiai 2,3%-os csökkenő arány követ.

A legkevesbé használt IKT eszköz mindhárom országban a tanulói szavazórendszer volt, ahol nem tudtunk megállapítani szignifikáns különbséget az országok között. A legmagasabb százalékos értéket, 2,8%-ot a romániai adatoknál mértük, melyet csökkenő sorrendben a szlovákiai 2%-os és a magyarországi 1,6%-os érték követ.

Az IKT eszközök csökkenő százalékos sorrendje a magyarországi értékek esetében: projektor 41%, asztali számítógép 31,8%, laptop 15,8%, interaktív tábla 5,3%, fénymásoló 4,5%, netbook/tablet 2,4 %, és tanulói szavazórendszer 1,6%. A szlovákiai adatok esetében: projektor 49,7%, laptop 24,3%, asztali számítógép 20,5%, netbook/tablet 10,5%, %, interaktív tábla 8,2%, fénymásoló 2,3%, és tanulói szavazórendszer 2%. A romániai hallgatóknál mért ugyanezen adatok: projektor 52,1%, laptop 36,1%, asztali számítógép 22,2%, interaktív tábla 11,8%, fénymásoló 7,6%, netbook/tablet 3,5 %, és tanulói szavazórendszer 2,8%.

Összességében azt láthatjuk, hogy mindhárom ország esetében a projektorhasználat a leggyakoribb, az interaktív tábla, tanulói szavazórendszer és fénymásolók használata pedig jelentéktelen, és a százalékos kimutatásokat tekintve igen nagy a különbség a többi információs és kommunikációs eszköz használatához képest.

Harmadik részhipotézisünket, „*A vizsgált országokban a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók a szaknyelvi órákon főleg online tananyagokat, felületeket használnak és nagyon elterjedt a modern IKT eszközök használata*” (3c) el kellett vetnünk, mert ez az állítás egyáltalán nem igaz. A tananyagot bemutató táblázatunkból kiderül, hogy mindhárom országban a szaknyelvkönyveket jelölték nagy százalékban a hallgatók, az online oldalak és online jegyzetek százalékos aránya azonban 20% körül mozog. Az elvégzett kereszttáblás elemzésünk azonban számos szignifikáns különbséget tárt fel az országok között.

Az egyetemi nyomtatott jegyzet, tanároktól kapott fénymásolt anyagok és a tanárok előadásáról készített saját jegyzetek esetében szignifikáns különbséget mértünk Románia és a másik két ország között. A letölthető online jegyzet és szaknyelvkönyvek értékeinél jelentős különbség volt Szlovákia és a másik két ország között. A magyarországi értékeknél csak a tanároktól kapott fénymásolt anyagok esetében tudtunk kimutatni szignifikáns különbséget a másik két országgal szemben. Végkövetkeztetésként a leginkább Románia különbözik a másik két országtól a tekintetben, hogy miből tanulnak a hallgatók a szaknyelvi órákon.

Az IKT eszközöket bemutató táblázatunk százalékos kimutatásait tekintve mindegyik országban első helyen áll a projektor használat, mely nem tekinthető modern információs kommunikációs eszköznek, azonban a 21. században elterjedt IKT eszközök: interaktív tábla, tanulói szavazórendszer és tablet/netbook használatának százalékos aránya csekély. A keresztábrás elemzésünkben figyelembe vett korrigált maradékok alapján számos különbséget állapítottunk meg az országok között. Az asztali számítógép használatát tekintve szignifikáns különbséget állapítottunk meg Magyarország és a másik két ország között. A netbook/tablet használat esetében Szlovákia mutatott jelentős különbséget a másik két országgal szemben. A legtöbb szignifikáns különbséget (laptop, projektor, fénymásoló, interaktív tábla) Románia és a másik két ország (Magyarország, Szlovákia) között mértük, tehát végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy a hallgatói kérdőíves vizsgálatunk alapján Románia különbözik az IKT eszközök használatát tekintve Magyarországtól és Szlovákiától.

11.1.5. A nyelvtudást igénylő tevékenységekhez szükséges nyelvi szint vizsgálata

A következő gazdasági szaknyelvtanulás tartalmi vetületével összefüggő vizsgálatunkban arra kerestünk választ, hogy a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók véleménye szerint a Közös Európai Referenciakeret szintjei alapján a különböző gazdasági szaknyelvi kompetenciákat milyen szinten kellene elsajátítani a gazdasági, üzleti életben elhelyezkedő hallgatóknak. Ezt a kérdésblokkot azért is tettük bele a kérdőívünkbe, mert kíváncsiak voltunk arra, hogy a hallgatók a Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintezése alapján milyen „ideális nyelvi szintet” (lásd „Második nyelvi motivációs érendszer”) tartanak elképzelhetőnek a gazdasági területen történő munkavégzéshez. Tehát ebben a kérdésblokkban a hallgatók önmagukat leendő gazdasági szakemberekként képzelik el, látják maguk előtt a kitűzött célt, jelen esetben a nyelvi szintet, ahova majd nekik is el kell egyszer jutniuk.

Negyedik részhipotézisünk, *a gazdasági szaknyelvet tanulók véleménye szerint egy B2 középfokú nyelvvizsgának megfelelő nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy különböző nyelvtudással összefüggő tevékenységeket tudjanak majd végezni a munkaerőpiacon.* (3d).

A 40. táblázat azt mutatja meg, hogy a hallgatók szerint a különböző gazdasági élettel összefüggő feladatok elvégzéséhez a Közös Európai Referenciakeret (KER) milyen szintű nyelvtudása lenne szükséges ahhoz, hogy a gazdasági üzleti életben idegennyelv-tudást igénylő feladatokat tudjanak végrehajtani a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók.

40. táblázat: A gazdasági élet különböző feladatai elvégzéséhez szükséges KER szintek

	Közös Európai Referenciakeret (KER) szintek										Rangátlag
	C2 anyanyelvi szint (N/százalék)		C1 felsőfokú szint (N/százalék)		B2 középfokú szint (N/százalék)		B1 alapfokú szint (N/százalék)		Nem szükséges nyelvvizsga (N/százalék)		
Szakmai anyagok olvasása (p=0,000)											
Magyarország	23	5,1%	192	42,8%	228	50,8%	3	0,7%	3	0,7%	577,71
Szlovákia	37	12,2%	177	58,2%	79	26,0%	10	3,3%	1	0,3%	462,52
Románia	66	22,9%	98	34,0%	108	37,5%	14	4,9%	2	0,7%	494,32
Összes ország	126	12,1%	467	44,9%	415	39,9%	27	2,6%	6	0,6%	
Szóbeli közlések meghallgatása és megértése (p=0,002)											
Magyarország	39	8,7%	202	45,0%	199	44,3%	5	1,1%	4	0,9%	540,06
Szlovákia	31	10,2%	135	44,4%	121	39,8%	16	5,3%	1	0,3%	539,67
Románia	74	25,7%	100	34,7%	96	33,3%	14	4,9%	4	1,4%	471,58
Összes ország	144	13,8%	437	42,0%	416	40,0%	35	3,4%	9	0,9%	
Ügyfelekkel történő beszélgetés (p=0,000)											
Magyarország	58	12,9%	201	44,8%	182	40,5%	5	1,1%	3	0,7%	507,92
Szlovákia	22	7,2%	113	37,2%	138	45,4%	30	9,9%	1	0,3%	598,10
Románia	76	26,4%	106	36,8%	84	29,2%	18	6,3%	4	1,4%	460,02
Összes ország	156	15,0%	420	40,3%	404	38,8%	53	5,1%	8	0,8%	
Szakmabeliekkel történő beszélgetés (p=0,000)											
Magyarország	60	13,4%	238	53,0%	143	31,8%	4	0,9%	4	0,9%	467,39
Szlovákia	15	4,9%	85	28,0%	162	53,3%	40	13,2%	2	0,7%	654,48
Románia	82	28,5%	92	31,9%	90	31,3%	18	6,3%	6	2,1%	463,69
Összes ország	157	15,1%	415	39,9%	395	37,9%	62	6,0%	12	1,2%	
Megbeszéléseken való részvétel (p=0,008)											
Magyarország	50	11,1%	196	43,7%	196	43,7%	2	0,4%	5	1,1%	538,13
Szlovákia	23	7,6%	157	51,6%	110	36,2%	13	4,3%	1	0,3%	536,76
Románia	75	26,0%	109	37,8%	68	23,6%	34	11,8%	2	0,7%	477,65
Összes ország	148	14,2%	462	44,4%	374	35,9%	49	4,7%	8	0,8%	
Prezentációk tartása (p=0,000)											
Magyarország	35	7,8%	209	46,5%	193	43,0%	4	0,9%	8	1,8%	554,05
Szlovákia	27	8,9%	155	51,0%	107	35,2%	13	4,3%	2	0,7%	532,07
Románia	88	30,6%	100	34,7%	66	22,9%	26	9,0%	8	2,8%	457,78
Összes ország	150	14,4%	464	44,6%	366	35,2%	43	4,1%	18	1,7%	
Szakterületének oktatása (p=0,496)											
Magyarország	182	40,5%	160	35,6%	95	21,2%	2	0,4%	10	2,2%	522,65
Szlovákia	109	35,9%	132	43,4%	53	17,4%	8	2,6%	2	0,7%	532,98
Románia	138	47,9%	80	27,8%	34	11,8%	20	6,9%	16	5,6%	505,78
Összes ország	429	41,2%	372	35,7%	182	17,5%	30	2,9%	28	2,7%	

Forrás: saját szerkesztés 2020

Feltételeztük, hogy a hallgatók tisztában vannak az adott KER szintekkel és a munkaerőpiac elvárásaival mindhárom országban. A vizsgálatunkhoz a már korábban is alkalmazott Kruskal-Wallis nem paraméteres statisztikai próbát használtuk. Ebben a vizsgálatunkban a csoportosító változónk az ország volt, melyre vonatkozóan 3 kategóriát szerepeltettünk (Magyarország, Szlovákia, Románia), az ordinális változóink pedig a Közös Európai Referenciakeret négy szintje, plusz „a nem szükséges nyelvvizsga” változó. A változók esetében 1-es értéket kapott a legmagasabb anyanyelvi C2 szint, és 5-ös értéket „a nem szükséges nyelvvizsga”, tehát a kisebb szám a változónál a nyelvvizsga magasabb szintjét jelentette, tehát esetünkben az alacsonyabb rangátlag azt jelenti, hogy az adott gazdasági tevékenység elvégzéséhez magasabb KER szintet társít a hallgató.

Az alábbi képességeket, kompetenciákat elemeztük azzal összefüggésben, hogy milyen nyelvi szintet kell elérnie a hallgatóknak, hogy majd sikeresen végezze munkáját a szakmai életben: szakmai anyagok olvasása ($p=0,000$), szóbeli közlések meghallgatása és megértése ($p=0,002$), ügyfelekkel történő beszélgetés ($p=0,000$), szakmabeliekkel történő beszélgetés ($p=0,000$), megbeszéléseken való részvétel ($p=0,008$), prezentációk tartása ($p=0,000$), szakterületének oktatása ($p=0,496$). Hétfől hat változónál szignifikáns különbséget állapítottunk meg, egy változónál (szakterületének oktatása) azonban nem mutatott ki szignifikáns különbséget a Kruskal-Wallis próba az országok között.

Az összes országot tekintve a hallgatói vélemények szerint a legmagasabb szintű (C2-anyanyelvi szintű) nyelvtudás a szakterület oktatásához (41,2%) kell. C1-felsőfokú nyelvi tudást igényelne a szakmai anyagok olvasása, a szóbeli közlések meghallgatása, az ügyfelekkel történő beszélgetés, a szakmabeliekkel történő beszélgetés, a megbeszéléseken való részvétel és a prezentációk tartása. Láthatjuk, hogy a B2 középfokú, illetve a B1 alafokú szintű nyelvtudás már nem elegendő ahhoz, hogy az üzleti életben, a szakterület oktatásában alapvető kommunikációs tevékenységeket lehessen végezni, és ezt a hallgatók nagyon jól látják. Lényeges megállapítanunk, hogy a cél a minél magasabb szintű nyelvtudás megszerzése ahhoz, hogy a munkaerőpiacon megállják helyüket a felsőoktatási intézményekből kikerülő fiatalok a munkaerőpiacon.

A szakmai anyagok olvasása esetében a szlovákiai hallgatóknál figyelhetjük meg a legnagyobb százalékos arányt, és 58,2%-uk szerint C1 felsőfokú nyelvtudás kell ahhoz, hogy szakmai anyagokat olvasni tudjanak. A magyarországi (50,8%) és romániai (37,5%) hallgatók véleménye szerint ehhez elég egy B2 középfokú nyelvtudás is.

Az elvégzett Kruskal-Wallis próba alapján megállapítottuk, hogy van szignifikáns ($p=0,000^{***}$) különbség az országok között a rangátlagok alapján. A legkisebb rangátlagot a szlovákiai (462,52) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a romániai rangátlag (494,32), majd a magyarországi rangátlag (577,71) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és Magyarország (próba statisztika értéke: 115,183; $p=0,000^{***}$) rangátlagai között, azaz a szlovákiai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a magyarországi hallgatók rangátlaga, tehát a szlovákiai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el a szakmai anyagok olvasásához, mint a magyarországi hallgatók. Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 83,387; $p=0,000^{***}$) rangátlaga között, ugyanis a romániai hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a magyarországi hallgatóké, tehát a romániai hallgatók a szakmai anyagok olvasását szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szinttel társítják, mint a magyarországi hallgatók. A szlovákiai és romániai rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a szakmai anyagok olvasásához szükséges nyelvvizsga szintet tekintve.

A szóbeli közlések meghallgatása és megértése esetében a magyarországi hallgatóknál figyelhetjük meg a legnagyobb százalékos arányt, és 45%-a szerint C1 felsőfokú nyelvtudás kell ahhoz, hogy szóbeli közléseket tudjanak hallgatni, illetve megérteni. A szlovákiai (44,4%), magyarországi (45%), romániai (34,7%) hallgatók véleménye szerint is ehhez C1 felsőfokú nyelvtudás szükséges. A legkisebb rangátlagot a romániai (471,58) hallgatók esetében mértük, melyet növekvő sorrendben a szlovákiai rangátlag (539,67), majd a magyarországi rangátlag (540,06) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 68,088; $p=0,009^{**}$) rangátlagai között, azaz a romániai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a szlovákiai hallgatók rangátlaga, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el a szóbeli közlések meghallgatásához és megértéséhez, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 68,480; $p=0,003^{**}$) rangátlaga között, ugyanis a romániai hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a magyarországi hallgatóké, tehát a romániai hallgatók a szóbeli közlések meghallgatását és megértését szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szinttel társítják, mint a magyarországi hallgatók. A szlovákiai és magyarországi rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a

szóbeli közlések meghallgatásához és megértéséhez szükséges nyelvvizsga szintet tekintve.

Az ügyfelekkel történő beszélgetés esetében a szlovákiai hallgatóknál kaptuk a legnagyobb százalékos arányt, és 45,4%-uk szerint B2 középfokú nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy ügyfelekkel tudjanak beszélgetni. Mindezt másképp látják a magyarországi (44,8%) és romániai (36,8%) hallgatók, ugyanis szerintük ahhoz, hogy az ügyfelekkel megfelelően lehessen beszélgetni, C1 felsőfokú nyelvismeretre van szükség. A Kruskal-Wallis próba rangátlaga a romániai (460,02) hallgatók esetében volt a legalacsonyabb, melyet növekvő sorrendben a magyarországi (507,92), majd a szlovákiai rangátlag (598,10) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 138,081; $p=0,000^{***}$) rangátlagai között, azaz a romániai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a szlovákiai hallgatók rangátlaga, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el az ügyfelekkel történő beszélgetéshez, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Magyarország és Szlovákia (próba statisztika értéke: -90,183; $p=0,000^{***}$) rangátlaga között. A magyarországi hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a szlovákiai hallgatóké, tehát a magyarországi hallgatók az ügyfelekkel történő beszélgetéshez szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szintet várnak el, mint a szlovákiai hallgatók. A romániai és magyarországi rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni az ügyfelekkel történő beszélgetéshez szükséges nyelvvizsga szintet tekintve.

A szakmabeliekkel történő beszélgetés esetében szintén a szlovákiai hallgatóknál figyelhetjük meg a legnagyobb százalékos arányt, és 53,3%-uk (az ügyfelekkel történő beszélgetés esetében ez csak 45,4% volt) szerint B2 középfokú nyelvtudás kell ahhoz, hogy szakmabeliekkel tudjanak beszélgetni. Mindezt másképp látják a magyarországi (53%) és romániai (31,9%) hallgatók, ugyanis szerintük ahhoz, hogy szakmabeliekkel lehessen beszélgetni, C1 felsőfokú nyelvismeretre van szükség. A Kruskal-Wallis próba rangátlaga a romániai (463,69) hallgatók esetében volt a legalacsonyabb, melyet növekvő sorrendben a magyarországi (467,39), majd a szlovákiai rangátlag (654,48) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 190,783; $p=0,000^{***}$) rangátlagai között, azaz a romániai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a szlovákiai hallgatók rangátlaga, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el a szakmabeliekkel történő beszélgetést tekintve, mint a szlovákiai hallgatók.

Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Magyarország és Szlovákia (próba statisztika értéke: -187092; $p=0,000^{***}$) rangátlaga között. A magyarországi hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a szlovákiai hallgatóké, tehát a magyarországi hallgatók a szakmabeliekkel történő beszélgetéshez szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szintet várnak el, mint a szlovákiai hallgatók. A romániai és magyarországi rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a szakmabeliekkel történő beszélgetéshez szükséges nyelvvizsga szintekben.

A megbeszéléseken való részvételhez szükséges és elvárt nyelvtudás szintje mindhárom ország hallgatóinak megítélése alapján a C1 felsőfokú szint. A szlovákiai hallgatóknál figyelhetjük meg a legnagyobb, 51,6%-os arányt, melyet csökkenő sorrendben a magyarországi 43,7%-os és a romániai 37,8 % százalékos arány követ. A Kruskal- Wallis próba rangátlaga a romániai (477,65) hallgatók esetében volt a legkisebb, melyet növekvő sorrendben a szlovákiai (536,76), majd a magyarországi rangátlag (538,13) követ. Az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 59,105; $p=0,030^{*}$) rangátlagai között, azaz a romániai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a szlovákiaiaké, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el a megbeszéléseken való részvételhez, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 60,482; $p=0,012^{***}$) rangátlaga között. A romániai hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a magyarországi hallgatóké, tehát a romániai hallgatók a megbeszéléseken való részvételhez szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szintet várnak el, mint a magyarországi hallgatók. A szlovákiai és magyarországi rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a megbeszéléseken való részvételhez szükséges nyelvvizsga szintekben.

A prezentációk tartására kapott vizsgálati eredményeink hasonlítanak az előbb tárgyalt megbeszéléseken való részvételhez szükséges nyelvvizsga szintekkel kapcsolatos eredményekkel. Ebben az esetben is mindhárom ország hallgatói szerint C1 felsőfokú nyelvtudás szükséges ahhoz, hogy prezentációkat tudjanak majd tartani az üzleti életben végzett munkájuk során. A legmagasabb százalékos arányt a szlovákiai (51%) hallgatóknál kaptuk, melyet a magyarországi (46,5%) és romániai (34,7%) százalékos arányok követnek csökkenő sorrendben. A Kruskal-Wallis próba rangátlaga a romániai (457,78) hallgatók esetében volt a legkisebb, melyet növekvő sorrendben a szlovákiai (532,07), majd a magyarországi rangátlag (554,05) követ. Az országok

páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia (próba statisztika értéke: 74,289; $p=0,004^{**}$) rangátlagai között, azaz a romániai hallgatók rangátlaga szignifikánsan kisebb, mint a szlovákiaiaké, tehát a romániai hallgatók szignifikánsan nagyobb nyelvtudást várnak el a prezentációk tartásához, mint a szlovákiai hallgatók. Ugyancsak erős szignifikáns különbséget mértünk Románia és Magyarország (próba statisztika értéke: 96,273; $p=0,000^{***}$) rangátlaga között. A romániai hallgatók rangátlaga jelentősen különbözik, azaz kisebb, mint a magyarországi hallgatóké, tehát a romániai hallgatók a prezentációk tartásához szignifikánsan magasabb nyelvvizsga szintet várnak el, mint a magyarországi hallgatók. A szlovákiai és magyarországi rangátlagok között nem tudtunk szignifikáns különbséget kimutatni a prezentációk tartásához szükséges nyelvvizsga szintekben.

A szakterület oktatásához szükséges nyelvtudás szintje két ország (Magyarország és Románia) hallgatói véleménye szerint a C2 anyanyelvi szint. A szlovákiai hallgatók szerint ahhoz, hogy valaki oktatni tudja a szakterületét idegen nyelven, ahhoz elegendő a C1 felsőfokú szint. Kétségtől, ahhoz, hogy a tudást át tudjuk adni idegen nyelven, tudjunk magyarázni, érvelni, szakmával kapcsolatos ismereteket megtanítani, ahhoz szükséges a legmagasabb szinten elsajátítani a különböző nyelvi kompetenciákat, és mindehhez a legmagasabb (ha nem is minden esetben) C2 anyanyelvi szintű, de legalább C1 felsőfokú szintű nyelvtudás szükséges. A szakterület oktatása esetében a legmagasabb százalékot a romániai (47,9%) hallgatóknál mértük, akik szerint ehhez a tevékenységhez C2 felsőfokú nyelvvizsga szükséges. A szlovákiai hallgatók 43,4%-a szerint elegendő a feladat végrehajtásához a C1 felsőfokú nyelvvizsga is. A magyarországi hallgatók 40,5%-a szerint, a romániai hallgatókhoz hasonlóan, szintén C2 anyanyelvi szintű ismeretekkel kell rendelkezni valakinek ahhoz, hogy a szakterületét oktatni tudja. A Kruskal-Wallis próba rangátlaga a szlovákiai hallgatók esetében 532,98 volt, melyet a magyarországi 522,65 és romániai 532,98 rangátlagok követnek csökkenő sorrendben. Szignifikáns különbséget az országok között azonban nem tudtunk megállapítani, mivel $p=0,496$ volt, azaz értéke nagyobb volt, mint 0,05.

Negyedik részhipotézisünket *a gazdasági szaknyelvet tanulók véleménye szerint egy B2 középfokú nyelvvizsgának megfelelő nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy különböző nyelvtudással összefüggő tevékenységeket tudjanak majd végezni a munkaerőpiacon* (3d) el kellett utasítanunk, ugyanis a vizsgálatunkból egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók a C1 KER nyelvi szintet tartják a megfelelő szintnek a munkaerőpiacon végzendő tevékenységek ellátására, nem pedig a B2 szintet. Az országok páronkénti összehasonlító

vizsgálata során négy esetben mértünk szignifikáns különbséget a romániai és magyarországi, valamint a romániai és szlovákiai rangátlagok között, három esetben pedig a szlovákiai és magyarországi rangátlagok között. Következésképpen, a nyelvtudással összefüggő tevékenységekhez szükséges nyelvvizsga szint megítélésében a szlovákiai és a magyarországi hallgatók hasonlítanak egymáshoz, a romániai hallgatók megítélése pedig eltér a másik két országtól.

A gazdasági szaknyelvi órák tartalmi vetületével kapcsolatos harmadik hipotézisünkben négy részhipotézist különítettünk el. Mind a négy részhipotézis esetében elvetettük a részhipotézisünket. Az országok páronkénti összehasonlítása során 11 esetben állapítottunk meg szignifikáns különbségeket az országok között, amely azt bizonyítja, hogy a gazdasági szaknyelvi képzésre nem igaz, hogy egyértelműen behatárolható tartalmi és módszertani feltételekkel valósul meg, ezért harmadik hipotézisünk elvetése jogos.

12. A Kvalitatív Kutatás

12.1. A kvalitatív kutatások jellemzői

A kvalitatív kutatások adatelemzései nagyon széles körű adatkezelési módszereket ölelnek fel, amelyeknek legfontosabb ismertetőjegyei, hogy bizonyos fókig strukturálatlan (nem előre megszerkesztett) és nem számszerűsített adatokat alkalmaznak a kutatás eszközeként. Azoknak a szakembereknek és kutatóknak, akik ilyen típusú adatokkal dolgoznak, rendszerint az a céljuk, hogy újdonságértékkel rendelkező megértést kapjanak egy szituációról, tapasztalatot szerezzenek egy adott eljárásról, vagy feltárjanak valamit azokból a mélyreható beszámolókból, amelyeket az emberek saját szavaikat használva közölnek, vagy abból, amit a kutató a saját feljegyzéseiből, a kutatásban részt vevők tanulmányozásából szerez. Az ilyen jellegű kvalitatív adatok vizsgálata nagymértékű érzékenységet igényel az árnyalatok és a szövegkörnyezet iránt.

Ha áttekintjük a nyelvoktatással kapcsolatos folyóiratok listáját, akkor láthatjuk, hogy nem létezik kifejezetten kvalitatív kutatásokkal foglalkozó szakfolyóirat, és ebből következik, hogy a kvalitatív nyelvoktatással kapcsolatos adatok láthatósága és azokhoz való hozzáférhetőség viszonylag kicsi. Azon kívül, hogy nem könnyű feladat megjelentetni kvalitatív kutatási eredményeinket, a kvalitatív kutatások eredményeit nem tekintik szilárd empirikus kutatásnak (Morse és társai 2002).

12.2. Az interjú, mint adatgyűjtési módszer

Babbie (2000) idiografikus magyarázati modellje szerint a kvalitatív megközelítés egy interjú során változó, összetett, komplex rendszerek tanulmányozására nyújt lehetőséget, ok-okozati tényezők feltárásával. Az interjú egy olyan adatfelvételi eljárás, amely az interjút készítő és az interjúban részt vevő felek személyes találkozásán alapul, s mely során a kutatás szempontjából fontos kérdések feltevésére kerül sor. A kérdésre kapott válaszok rögzítésre kerülnek, melyeket később kvalitatív módszerekkel elemeznek. A szakszerű interjú készítést nem könnyű megtanulni, s rendszerint csak a gyakorlatban elsajátítható módszer. Interjút tudunk készíteni számos módon és szempontból. Többféle interjút különböztethetünk meg, melyek számos szempontból eltérnek egymástól. Az alapvető különbség a különböző interjútípusok között abban rejlik, hogy az interjú

mennyire strukturált. Találkozhatunk teljesen strukturált, azaz formailag megszerkesztett interjúkkal, de létezik olyan interjú is, amelyre a teljes strukturátlanság jellemző. Persze itt sem egyszerűen leülünk és beszélgetünk, az interjút készítő személy tudatában van az interjúkészítés céljának. Az interjú a második leggyakoribb társadalomtudományi adatfelvételi eljárás, manapság egyre növekszik a jelentősége (elsősorban a nyugati kutatásokat tekintve), hazánkban kevésbé elterjedt. Az interjúkészítés a leglényegesebb információk megszerzésére, a mérvadó álláspontok megismerésére szolgál, s egyfajta lehetőség a kutatók számára a spontaneitásra, rugalmasságra és értelmezésre (Kvale 2005).

Az interjú a társadalomtudományokban gyakran használt, nagyon jól elaborált módszer. Ackroyd (1992) értelmezése alapján az interjú nem egyéb, mint a kutatást végző személy és a kérdésekre választ adó interjúalany közötti találkozás, amely során a kutató a kutatási téma szempontjából releváns kérdéseket fel. A megkérdezett személy pedig az interjú nyersanyagát nyújtja, amely elemzésre kerül a későbbiekben.

Egy tipikus kvalitatív kutatási interjút úgy jellemezhetünk, mint egy párbeszédet, melynek határozott célja van (Burgess 2012), vagy mint egy szakmával kapcsolatos párbeszédet (Plas és Kvale 1996: 5), és gyakran úgy, mint a kvalitatív kutatások arany standardjai (Silverman 2000: 51).

Plas és Kvale (1996: 6) szerint az interjú egy olyan párbeszéd, melynek szerkezete és célja van, Cohen és mtai (2000: 279) pedig arra hívják fel figyelmünket, hogy egy interjú nem egyszerűen csak adatgyűjtéssel kapcsolatos feladat, hanem egy társas, személyes találkozó is. Mindezekből következik, hogy az interjú, mint kutatási eszköz, rendelkezik szerkezettel, céllal és formával, és egy személyek közötti strukturált párbeszédként definiálható, ahol a cél az, hogy olyan jelentést hordozó, kutatásunk szempontjából fontos adatokat találjunk és/vagy hozzunk létre, melyeket a későbbiekben elemezni és validálni tudunk.

A sikeresnek mondható kvalitatív interjúk kreatív és aktív feladatok elvégzését várják el az interjú készítőktől, s annak megtervezése és lebonyolítása sokkal bonyolultabb és kimerítőbb feladat, mint például egy strukturált kérdőív kidolgozása, ahol előre meghatározott kérdéseket teszünk fel. Lehet azonban izgalmas és nagyon élvezetes. A kvalitatív interjúk nagyon sok tervezést igényelnek. A tervezés alatt az összes, az interjúk előkészítésével járó munkát értjük. A kvalitatív kérdezőbiztosok rendkívül nehéz munkájába kerül az interjú felépítésének a megtervezése és az interjú zökkenőmentes lebonyolítása, melyet lehetőleg gyorsan, hatékonyan koherensen, és a kutatási kérdéseket

szem előtt tartva kell elvégezniük. A interjút készítő személynek képesnek kell lenni azonnali döntéseket is hozni az interjú tartalmát és folytonosságát tekintve az interjú során, biztosítva annak gördülékenységet. Mindemellett ki kell dolgoznia egy mechanizmust, amely megkönnyíti azon intellektuális készségek megtervezését, amelyekre az interjúbiztosnak szüksége lehet az azonnali, az interjú közbeni döntések meghozatalára a stílust, az interjú hosszát és a kérdések sorrendiségét tekintve, és végül a különböző reakcióknak gyorsnak, stratégiára épülőnek, nem pedig ad hoc jellegűnek kell lenniük. Továbbiakban az interjúkérdéseket úgy kell feltenni, hogy azokat a kvalitatív kutatók fel tudják használni, és értelmes, intellektuális, szisztematikus értelmezéseket, megállapításokat, következtetéseket tudjanak létrehozni.

Az interjúkészítés során az első feladat az interjú céljának világos meghatározása, melyet a hipotézis és a vizsgálati eszköz kiválasztása követ, vagyis annak operacionalizálása, hogy konkrétan milyen információt szeretne megtudni a kutatást végző személy. Az interjú kérdéseit célszerű tematikus vagy valamilyen más sorrendbe csoportosítani. A nyílt kérdések szabad vélemény kifejtésre adnak lehetőséget, mely során nagyfokú rugalmasságra és spontaneitásra nyílik lehetőség. Amint láthatjuk, nem egyszerűen kérdéseket és válaszokat kell felhasználni az információkhoz való hozzáféréshez, amelyeket ezután elemzünk, hanem adatgyűjtési módszert alkalmazva, különböző emberek tapasztalatainak és nézeteinek feltárását célozzuk meg.

12.3. Az interjútipusok

Általában háromféle interjút különböztetünk meg: struktúrált interjú, nem struktúrált interjú és félig struktúrált interjú. Interjút többféle szempontból készíthetünk. Az egyik szempont lehet az, amikor az interjúnkat nagy mértékben struktúrálnak (formailag szerkesztettnek) tervezzük, a másik lehetőség pedig az, amikor az interjúnkra a struktúratlanság (a szerkesztés hiánya) lesz a jellemző. A kétfajta interjútypus közé helyezhető el a félig struktúrált (kutatásunk során használt mérőeszköz) interjú. A struktúrált interjúk alapvető feltétele, hogy a kérdések meghatározott sorrendet kövessenek, és ettől a sorrendtől az interjúkészítő nem térhet el.

A struktúrált interjú minden kérdése az előre megtervezett kérdések ugyanazon szavait tartalmazzák, a kérdés jelentése nem járható körül. Az ilyen típusú interjúkra a rendkívül nagy standardizáltság jellemző, s így a kérdések sorrendjének és tartalmának standardizálásával, elkerülhető az, hogy a kérdésekre adott válaszokat befolyásolni

lehessen, ugyanis ha a kérdésekre adott válaszok befolyásolhatók, akkor a kapott adatokat nehezen lehet összehasonlítani. Az interjúk ilyen formáját általában standardizált felméréseknél és közvélemény-kutatásokban használják, mert az adatokat és információkat könnyen lehet számszerűsíteni, s az egyes kérdésekre adott válaszokat össze tudják hasonlítani.

A nem strukturált interjú az interjútípusokat tekintve a leginformálisabb módszer. Ha ezt összehasonlítjuk a strukturált interjúval, akkor nem fogunk találkozni szigorú sorrendiséget követő standardizált kérdésekkel, hanem az interjúbiztos és az interjúalany közötti társas viszonyon fog alapulni, amelyben információk tárhatók fel. A nem strukturált interjúk esetében általában nem készítenek előre ütemtervet az interjúban szereplő témákat tekintve, s amennyiben lehetőség van rá, a kontrollt a minimálisra kell csökkenteni. A nem strukturált interjúkra – a strukturált interjúkkal szemben – egy sokkal lazább, feszültségektől mentes légkör, társalgási stílus jellemző, ahol a felek egyenrangúaknak érezhetik magukat.

Azok a kutatók, akik a kvalitatív kutatás során a félig strukturált interjúk mellett döntenek, a kutatási téma lényegesebb témáira kérdéseket állítanak össze, amelyekre az interjúalanyoknak válaszolniuk kell. Ebben a tekintetben mind a strukturált, mind pedig a strukturálatlan interjúk részeit egyformán alkalmazzák. A félig strukturált interjúterv rendszerint számos nyitott kérdést foglal magába. Az ilyen kérdések esetében nem rögzítik előre a szóhasználatot, mert az alkalmazkodik az interjúalany stílusához, s az ilyen jellegű interjúk alatt az interjúbiztosnak rögtönzött módon kell megfogalmaznia, illetve átfogalmaznia kérdéseit. A többnyire nyitott kérdésekkel dolgozó interjúbiztosnak törekedni kell arra, hogy bizalmi légkört tudjon kialakítani a beszélgetés során.

A kutatási témával kapcsolatban több, egymással összefüggő kérdések hangzanak el. Fontos ebben az esetben, hogy az interjúbiztos rendelkezzen azzal a képességgel, hogy könnyedén tudjon áttérni az egyik témáról a másikra úgy, hogy azt az interjúalany nem veszi észre, s ezzel biztosítani tudja az interjú gördülékenységét.

A félig strukturált interjú „vezérfonala” előre megfogalmazott nyitott kérdéseket tartalmaz. A kérdések mindegyikét fel kell tenni, s ezáltal az interjú alapszerkezete biztosított, amivel biztosíthatjuk egyes alapvető információk meglétét, és elkerülhetjük, hogy az interjúbiztos elkalandozzon az adott témától oly módon, hogy az interjú szerkezete nem veszti el a rugalmasságát, tehát feltehetőek olyan kérdések is, amelyek az interjú témájához tartoznak. Ennél az interjútípusnál az interjúbiztosok és az interjúalanyok rendelkeznek bizonyos cselekvési és kibontakozási térrel, amely

kétségkívül hozzájárul az interjúkészítés feszültség- és zökkenőmentességéhez és sikerességéhez.

A félig strukturált interjú előnye, hogy használható mind kvalitatív, mind kvantitatív kutatásokban. A strukturált és a nem strukturált kérdések használatával tartalmas információkkal gazdagíthatjuk a kutatási témát.

Dörnyei (2007) szerint a kvalitatív kutatások teszik az összetett jelenségeket értelmezhetővé. Lincoln és Guba (1985) is ezt a nézetet osztja, miszerint az interjút készítő személy az egyetlen megbízható kutatási eszköz a komplexitások magyarázatára.

12.4. A kvalitatív kutatás bemutatása

A disszertáció kvalitatív kutatást bemutató fejezetében röviden ismertetjük a kvalitatív módszertan adatgyűjtését és annak feldolgozását, valamint megindokoljuk, miért ezt a kutatási módszertant választottuk kutatásunkhoz. Kvalitatív kutatásunkhoz a félig strukturált interjú szerkezetet használtuk. Az interjúkérdések végleges formába öntését előkészítő munka előzte meg. Az alkalmazott mérőeszköz a félig strukturált interjú volt, azonban disszertációnk leginkább a kérdőíves hallgatói megkérdezések eredményeire helyezte a hangsúlyt, így a szaknyelv oktatókkal készített tartalmi elemzéseken alapuló interjúk célja az volt, hogy kiemeljünk egy-egy jellemző, a kvantitatív kutatási eredményeinket alátámasztó megállapítást a kutatási kérdéseink figyelembe vételével. Az empirikus munka tehát alapvetően kvantitatív természetű. Az interjú során kutató és kutatásának témája dinamikus kapcsolatban, azaz interakcióban áll egymással (Sántha 2006), mivel a kutató is tagja a vizsgált diskurzusközösségnek. Ezzel a (nyelv)pedagógiai kutatásokban gyakran találkozunk, ugyanis, ha a kutató maga is tanár, akkor része az általa tanulmányozott sokaságnak (Spiczéné Bukovszki 2016). Egy kvalitatív kutatás során ez nagyon lényeges, mivel a kutató az általa ismert diskurzus közösség tagjait vizsgálja vagy interjút készít velük. A kvalitatív kutatás számos előnnyel rendelkezik: például fogalmi azonosság, amely alatt azt értjük, hogy az interjúbiztos és az interjú alany(ok) azonos diskurzusközösséghez tartoznak, így az interjú során alkalmazott regiszterek használata megegyezik, s azonos jelentések társulnak a különböző szakkifejezésekhez. További előnye a kvalitatív kutatásoknak, hogy a kutató ismeri belülről a diskurzusközösséget, annak pragmatikai kompetenciáit, ismeri annak struktúráját és a különböző műfajok jellemzőit.

A félig struktúrált interjúk során az interjúbiztos és az interjúalanyok között szakmai bizalmi viszony áll fent, mindegyik partner nyitott a kommunikációra, s az ilyen jellegű bizalmi viszony segíti az interjúban részt vevő felek feloldódását az aktuális diskurzus során. Ha a kutató része a vizsgálatban részt vevő diskurzusközösségnek, akkor ez szakmai hátrányokkal is járhat, ugyanis a kutató szubjektív maradhat az interjúkészítés során (Babbie 2000). Spiczéné Bukovszki (2016) szerint a fegyelmezett szubjektivitás megkövetelése kulcsfontosságú (Sántha 2006; Golnhofer 2001). További hátrányként említhetjük, a reflektív és kritikus hozzáállás nehezzé válik azáltal, hogy a kutató tagja a diskurzusközösségnek.

A kvalitatív kutatásunk célja, hogy a szaknyelvoktatással kapcsolatos interjúk során megismerjük a több évtizedes szakmai tapasztalattal rendelkező szaknyelvoktatók és szaknyelvutatók véleményét a vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben folyó szaknyelvoktatás jelenlegi és jövőbeli helyzetéről, a szaknyelvoktatás tartalmi, elégedettségi, és didaktikai vetületéről, és ezzel párhuzamban következtetéseket vonjunk le a kutatási kérdéseink és hipotéziseink vetületében.

Az optimális interjúk készítése céljából a kvalitatív kutatásunkon belül számos szakaszt különítettünk el. Az első szakaszban megvizsgáltuk kvalitatív kutatási mérőeszközünk, az interjúkészítés folyamatának szakirodalmi hátterét, módszertanát. Ezt követően került sor a minta kiválasztására és az interjúkérdések megtervezésére. Fontos szempont volt számunkra, hogy az interjúkérdések kapcsolódjanak a kutatási kérdéseinkhez, közöttük összefüggés legyen.

A félig stuktúrált interjúink során nyitott kérdéseket használtunk, melyek a kvalitatív kutatásra jóval jellemzőbbek, mint a zárt kérdések. A nyitott kérdések előnye, hogy sok olyan információt is megtudhatunk, amire az interjú összeállítója nem is gondolt, továbbá lehetővé teszi az interjúalanyoknak, hogy szavakkal kifejezzék gondolataikat és érzéseiket a rá jellemző szóhasználattal.

12.5. A módszer részletes leírása

Kvalitatív vizsgálatunk során először egy interjútervet készítettünk, majd felvettük a kapcsolatot az interjút adó szaknyelvoktatókkal, kutatókkal. Kiválasztásukban nagy szerepet játszott szakmai tapasztalatuk, a szaknyelvoktatás, szaknyelvutató területén végzett kimagasló szakmai munkájuk és idézettségük. A kapcsolatfelvétel után egyeztettük a szaknyelvoktatókkal az interjú célját, helyszínét, körülményeit, időpontját

és időtartamát. A napjainkban jelen levő pandémiára tekintettel az interjúk online formában kerültek rögzítésére 2020. augusztus és szeptember hónapokban. Az interjúk lebonyolítása után a kapott adatokat elemeztük. Az interjúk körülbelül 40-45 percig tartottak.

A mellékelt interjúterv alapján elkészítettünk egy 9 nyitott kérdésből álló kérdéssort, amelyekre a felsőoktatási intézményekben szaknyelvet oktató tanárok, szaknyelv-kutatók, interjúhelyzetben szóbeli válaszokat adtak. Az interjú, amint már említettük, félig strukturált beszélgetés formájában történt az interjúkérdések alapján. A kérdések előre meghatározott sorrendet követtek, melyeket előzetesen összeállítottunk. A válaszok rögzítése az online megkérdezés során hangfelvételt rögzítő programmal történt. Az interjúk validálják a szaknyelvoktatók (gazdasági) szaknyelvoktatással kapcsolatos nézeteit és tapasztalatait, továbbá kiegészítik egymást és erősítik annak a lehetőségét, hogy mind kvantitatív, mind kvalitatív kutatási eredményekhez fel tudjuk őket használni.

Az interjúk lebonyolítása után a kapott adatok elemzésére került sor, ahol a tartomelemzés módszerét választottuk. Az elemzések után a dokumentálás, a kapott eredményekből a kvalitatív kutatásról számot adó disszertációfejezet megírása következett. Az interjúk a romániai interjúalanyok esetében angolul történtek, s az elemzések fejezetben az interjúkból kiragadott idézetek az értekezés szerzőjének hiteles fordításai.

Az interjú elemzésünk során használtuk a kvalitatív kutatásokban gyakori kódolást, az eredményeink egyértelműbb szemléltetése céljából. A kódolás gyakorlatilag címkézést jelent, amikor az elhangzott interjú transzkriptekből kiemelünk a vizsgált kérdés szempontjából fontos információkat, szavakat, kifejezéseket. Mi az interjú elemzéseink során az „in vivo” kódolást használtuk. Az „in vivo” szókapcsolat jelentése „életben”, és a kvalitatív kutatásokban ez alatt azt értjük, hogy az interjúalanyok saját szavait, terminológiáit használják fel a szövegek összegzése, címkézése céljából. Az „in vivo” kódolást gyakran szokták „természetes” vagy „szó szerinti” kódolásnak is nevezni, tehát fontos az interjúalanyok saját szavainak, terminológiájának a megtartása. Az „in vivo” kódolást az úgynevezett „grounded theory” (GT, megalapozott elmélet) első szakaszának is tekinthetjük, amely olyan kutatási módszer, ahol az elmélet az empirikus adatokból fejlődik ki és abban gyökerezik (Glaser és Strauss 1967), valamint egy olyan magatartással és az interakciókkal foglalkozó módszer, amely jó betekintést ad a tapasztalatokba (Goulding és Saren 2010).

12.6. A mintavétel

Az interjúra felkért személyek kiválasztását nem a kényelmi szempontok, hanem a célirányos mintavétel elvei határozták meg. A célirányos mintavételi folyamat egy olyan folyamatként definiálható, ahol a mintavételnek határozott célja van, és ahol a minták sajátos jellemzőkkel rendelkeznek a kutatás céljával összhangban (Coyne 1997; Koerber és McMichael 2008). Az interjúalanyok kiválasztásánál nagy szerepet játszott az interjúalanyok szaknyelvoktatás és kutatás területén elért kimagasló tudományos tevékenysége és elismertsége, valamint az, hogy a diszertációnkban vizsgált három ország (Magyarország, Szlovákia, Románia) szaknyelvoktatói és kutatói képviselve legyenek. Az interjúinkban szereplő mind a négy személyt számos szaknyelvoktatással kapcsolatban megjelent publikáció szerzőjeként tartják számon. A félig struktúrált és nem struktúrált interjúkra jellemző szubjektivitást úgy próbáltuk elkerülni, hogy a mintánkba olyan a szaknyelvoktatás tanárait, kutatóit, szakértőit válogattuk be, akiknek a véleménye szakmai és tudományos szempontból számít és teljesen helytálló. További szempont volt az interjúalanyaink kiválasztását tekintve a gazdasági szaknyelvoktatást, mint vizsgálatunk témáját szem előtt tartva, minden interjúalanyunk gazdaságtudományi területen tanítson szaknyelvet, rendelkezzen szakmai tapasztalattal és legyenek kutatásai, publikációi is a területen.

A négy szaknyelv oktató életkora 45-60 év közötti, és valamennyien nők. Az interjúk online formában történtek, a szlovákiai interjúalanyunk esetében – aki jól beszél magyarul – magyarul, a romániai interjúalanyaink esetében pedig angolul. A magyarországi és szlovákiai interjúalanyaink a romániai interjúalanyainkhoz képest sokkal bőbeszédűbbek voltak, ezért tőlük sokkal több információt tudhattunk meg a gazdasági szaknyelvoktatás helyzetéről. Az interjúk elején bemutattuk röviden a kutatást, és az interjúalanyainkat ekkor biztosítottuk az adataik bizalmas kezeléséről is.

12.7. Az interjúalanyok rövid bemutatása

Az interjú során kilenc kérdést tettünk fel a szaknyelvoktatás, szaknyelvkutatás területén jól ismert 4 szaknyelv oktatónak. Az interjúban résztvevő szaknyelv oktatók, szaknyelvkutatók (az ISA Etikai Kódexe alapján az interjúalanyok neveit nem közöljük):

- Első interjúalanyunk a Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának nyugalmazott egyetemi docense. Habilitált egyetemi docensként az angol szakos bölcsész- és tanárképzésben oktatott nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, nyelvpedagógiai tárgyakat; részt vett doktori iskolák tevékenységében, a Porta Lingva szaknyelvi folyóirat szerkesztőbizottságának tagja, és ezeken túl – végeredményben egész életpályáján – szaknyelvoktatással és kutatással foglalkozott.
- Második interjúalanyunk a Pozsonyi Közgazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Nyelvtudományi Karának egyetemi docense. Regionális és interkulturális tantárgyakat oktat angol nyelven, tudományos, kutatási és publikációs tevékenysége az interkulturális kommunikáció a gazdasági szaknyelvoktatás és a projektmenedzsment területén jelentős.
- Harmadik interjúalanyunk a romániai Galati „Danubius” Egyetem egyetemi docense. Számos tanulmánya jelent meg a gazdasági szaknyelvi terminológia, a gazdasági szaknyelvoktatás, az interkulturális kommunikáció és az interjútechnikák fejlesztése témakörében.
- Negyedik interjúalanyunk a Nagyváradi Egyetem Gazdaságtudományi Karának docense. Több mint 25 éves gazdasági szaknyelvoktatási és kutatási tapasztalattal rendelkezik, és főszerkesztője a hétéves, 16 nemzetközi adatbázisban és szakkatalógusban indexált, angol nyelven megjelenő szaknyelvi folyóiratnak (Journal of Languages for Specific Purposes).

12.8. Az interjúkérdések

A szaknyelvoktatással kapcsolatos félig struktúrált interjúnkban 9 nyitott kérdést tettünk fel (2. melléklet).

A kérdéseket a szaknyelv oktatók előre megkapták, így volt idejük átgondolni az interjúkérdésekre adott válaszaikat. Az előnye az ilyen típusú interjúknak az, hogy az interjút végző irányító szerepet tölt be az interjú során, ezzel elkerülve a kérdések esetleges félreértését vagy rosszul értelmezését.

Az interjú kérdéseit öt részre bonthatjuk: jelen, motiváció, elégedettség, tananyag és jövő, ahol az első és az utolsó két kérdés jelen és jövő időkeretbe foglalja a feltett kérdéseket.

Az 1. kérdésünk esetében fontosnak tartottuk megkérdezni a szaknyelvtanárokat arról, hogyan látják a szaknyelvoktatás mindennapi életben betöltött szerepét. A 2-től 8-ig kérdések empirikus kutatásunk kvantitatív elemzéseivel szoros kapcsolatban állnak, azzal a különbséggel, hogy itt nem a hallgatók véleményére voltunk kíváncsiak, hanem a szaknyelvoktatókéra/szaknyelv kutatókéra, és célul tűztük ki két különböző diskurzusközösség (hallgatók-oktatók) empirikus adatainak, illetve véleményének összehasonlítását. A kérdések kitérnek a szaknyelvtanulási motivációra (2. kérdés), a szaknyelvoktatás tartalmára, a szaknyelvoktatással való elégedettségre (3., 4., 5. kérdések) és tananyagára (6., 7. kérdések), tehát követik és szoros kapcsolatban állnak a disszertáció kutatási témájával, kutatási kérdéseivel és a kvalitatív hallgatói kérdőíves vizsgálatainkkal. A 8. és 9. kérdéseink a jövőt boncolgatják, ahol a szaknyelvtanárok az oktatási kormányzat felé tett javaslatait fogalmazzák meg, és beszélnek a szaknyelvoktatás jövőjéről.

12.9. Az eredmények bemutatása

A szaknyelvoktatókkal, szaknyelv kutatókkal végzett interjúk lehetőséget adtak arra, hogy átfogó képet kapjunk a vizsgált országok szaknyelvoktatásának aktuális és jövőbeli helyzetéről, küldetéséről és kihívásairól. A kvalitatív és kvantitatív adatok összehasonlítása során számos hasonlóságot és különbséget tudtunk feltárni a szaknyelvoktatók véleménye között, illetve a szaknyelvoktatók és hallgatói (kvantitatív) kutatási eredményei között, tehát az összehasonlításunk diskurzusközösségen belüli (szaknyelvoktatók) és diskurzusközösségek közötti (szaknyelvoktatók – hallgatók)

hasonlóságokra és különbségekre fókuszált. Az első interjúkérdésünkben a szaknyelvtudás mindennapi életben betöltött szerepéről kérdeztük meg interjúalanyainkat.

Első interjúalanyunk a nyelvhasználati szituáció szempontjából közelíti meg ezt a kérdést, és szerint mindennapi életünkben a szaknyelvtudás szituációról szituációra változik. Szerinte *„ha valaki egy adott, például hétköznapi szituációban jól megérteti magát, nem biztos, hogy egy másik, például szakmai szituációban is ugyanolyan sikeres”*. Kiemeli a szaktudás nyelvbe kötöttségét, valamint azt, hogy a szaktudás nem létezik szaknyelvtudás nélkül, ugyanis szükséges, hogy a beszélő rendelkezzen a beszélőközösségre jellemző regiszterekkel. Továbbiakban kitér arra is e kérdésre adott válasza során, hogy a nyelvtudás szintje is nagyon lényeges, *„... ugyanis eltérő szintű szak (nyelv)tudásra van szükség a dinamikusan változó beszédhelyzetekben, annak függvényében, hogy kik a résztvevők (professzionálisok vagy laikusok), milyen beszédszándékok érdekében, milyen nyelvi tevékenységeket kell végeznünk a kölcsönös érthetőség, a sikeres kommunikáció érdekében”*. A kérdésre adott válaszában kitér a versenyképességre, munkaerőpiacra utalásra is, azaz *„... mindennapi életünket befolyásolja a gazdasági, társadalmi változások felgyorsulása, folyamatossága, a versenyképesség jelentősége”, továbbá „a munkaerőpiacon ma már a formai megfelelés helyett a ténylegesen megszerzett képességekre, rugalmasan hasznosítható szaknyelvtudásra van szükség”*.

Második interjúalanyunk szerint a szaknyelv mindennapi életben betöltött szerepét a munkavégzés, a szakma oldaláról közelíti meg, s szerint az ember *„szaknyelvi ismeretek nélkül nem tud igazán sikeres lenni a szakmában”*. A hallgatókat említve fontosnak tartja az általános nyelvtudás szintjét, s véleménye szerint *„szaknyelvet csak azután lehet elkezdni tanulni, ha már a hallgató egy magas szintű angol nyelvtudással rendelkezik”*.

Harmadik interjúalanyunk szerint a szaknyelv rendkívül fontos napjaink társadalmában, mivel a *„világ, amelyben élünk az folyamatosan változik és új elvek, fogalmak jönnek létre a tudomány és technológia világában”*, és számos kihívásnak kell megfelelni.

Negyedik interjúalanyunk szintén kiemeli a szaknyelv mindennapi életben betöltött szerepét, azonban az embert körülvevő technikai oldaláról közelíti meg. Továbbiakban nagyon fontosnak tartja a mindennapi életünket átszövő bizonyos üzleti, orvosi, jogi szövegek megértését.

Az első interjúkérdésünkre kapott válaszokat elemezve az alábbi fontos négy in vivo kód (a kód után zárójelben az adott országnál mért kódot adtuk) rajzolódik ki a szaknyelvtudás mindennapi életünkben betöltött szerepe körül:

- technológiai fejlődés (romániai)
- versenyképesség (magyarországi)
- a kommunikációhoz szükséges, szakmai szituációba ágyazott, magas szintű nyelvtudás (magyarországi)
- munkavégzéshez szükséges szakmai nyelv ismerete (magyarországi, szlovákiai)

A második interjúkérdésünk arra kérdezett rá, hogy miért érdemes szaknyelvet tanulni. Ez a kérdés szorosan kapcsolódik a hallgatói kérdőívünkben a szaknyelvtanulási motivációt vizsgáló kérdéseinkhez és kutatási eredményeinkhez.

Első interjúalanyunk szerint szaknyelvet azért kell tanulni, mert a különböző tudományterületeken és szakmákban, „... *az új ismeretek megszerzése, a szaktudás kialakulása és fejlődése, a szakemberképzés teljes folyamata elválaszthatatlan a szaknyelvtudástól*”, és szerinte a szaknyelv nem egy újabb elsajátítandó nyelv, hanem „... *az ismeretek, a tudás konstruálásával szoros kölcsönhatásban működő specifikus nyelvhasználat, ami által a diákok szocializálódnak leendő tudományos, szakmai közösségükbe*”.

Második interjúalanyunk az angol nyelven írt szakirodalmak értésében, valamint a „... *a munkaerőpiacon való sikeres helytállásban*” látja a szaknyelvtanulás mértékét. Teljesen egyetértünk vele abban, hogy „... *különböző szakterületeknek bizonyos szókinszre van szüksége ahhoz, hogy tárgyalni tudjunk kollégáinkkal, s a legtöbb vállalat esetében már ezek a találkozások online történnek és a szakszavak használata nélkül ezek lehetetlennek*”, tehát második interjúalanyunknál a szaknyelv, mint a kommunikáció alapja jelenik meg, s szerinte, „... *ahhoz hogy egy munkát el tudjunk végezni, szakmai ismeretekre van szükségünk. A szakmai ismeretek pedig a szakszavak elsajátítását vonják maguk után, s egy szakember szakszavak nélkül nem tud a saját területén létezni*”.

Harmadik interjúalanyunk szerint szaknyelvet azért érdemes tanulni, mert a szaknyelvnek a nemzetközi kommunikációban nagyon nagy szerepe van, s az angol szaknyelvet a konferenciák, kereskedelmi kapcsolatok, politika és diplomácia hivatalos nyelvének tekinti. A szaknyelvet tanulni azért is érdemes, mert a világon a legtöbb tudományos cikk, közlemény, doktori disszertáció angol nyelven jelenik meg, s a legjelentősebb tudományos folyóiratokat is angol nyelven adják ki.

Harmadik interjúalanyunk szerint is (második interjúalanyunkhoz hasonlóan), „... *a szaknyelv a hatékony kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze.*”

Negyedik interjúalanyunk az emberi tevékenységek oldaláról közelíti meg ezt a kérdést, melyek szerinte egyre inkább „... *globálisak, internacionálisak és multinacionálisak*”, ahol az embereknek szükségük van egy közös nyelvre (elsősorban az angol nyelvre gondol) ahhoz, hogy kommunikálni tudjanak egymással és „... *kötelező minden területen egy szaknyelv ismerete, ahhoz, hogy kutatásokat tudjunk végezni, együtt haladjunk a korral és versenyképesek legyünk*”.

A második interjúkérdésünk elemzése során az alábbi kódokat hoztuk létre:

- szakemberképzés elválaszthatatlan a szaknyelvtudástól (magyarországi)
- munkaerőpiacon való sikeres helytállás (szlovákiai)
- globális, internacionális, multinacionális emberi tevékenységek (romániai)
- a szaknyelv a kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze (szlovákiai, romániai)

Harmadik interjúkérdésünkben a szaknyelvoktatás rendszeréről és eredményességéről kérdeztük a szaknyelvoktatókat.

Első interjúalanyunk véleménye szerint a magyarországi szaknyelvoktatás a szervezeti keretek, a személyi feltételek és a tartalmi jellemzők alapján nemzetközi összevetésben is alapvetően „... *jónak és eredményesnek* ...” ítélt meg, amit számos felmérés és szükségletelemzés eredményei, valamint a hazai oktatási intézményekben végzett szakembereink helytállására és sikerességére vonatkozó visszajelzések támasztanak alá. A magyarországi szaknyelvoktatást nemzetközi vetületében is értékeli, mely szerint „*az 1980-as évektől kezdődően fokozott mértékben kapcsolódtunk be a nemzetközi vérkeringésbe, és a hazai szaknyelvoktatá, azóta is összhangban áll a nemzetközi irányokkal, eredményekkel*”. Kiemeli, hogy az utóbbi 20 évben jelentős előrelépés történt a hazai szaknyelvi kutatások terén, a szakmai nyelvhasználatra irányuló doktori képzések tevékenységeivel, eredményeivel, ami termékenyítően hat az oktatás egészére is. Az első interjúalanyunk által felvázolt kedvező kép természetesen nem jelenti azt, hogy nincs szükségünk további erősítésre. A magyarországi szaknyelvi képzésekkel kapcsolatban megemlíti, hogy azok lefedik az oktatási intézmények képzési profilját, a szakterületi megoszlásban erősen dominál az üzleti-gazdasági jelleg. A kínált nyelvek választékát, oktatását tekintve hozzáfűzi, hogy az részben függ a szakterületi képzéstől, részben pedig az intézmények döntenek el a működési feltételeiket, anyagi forrásait

figyelembe véve. A szaknyelvoktatásban részt vevő „... szaknyelvoktatók túlnyomórészt egyetemi nyelvtanári végzettséggel rendelkeznek, magas arányban szereztek nyelvtanári diplomájuk mellé szakterületi végzettséget is. Az oktatott szakterület szakmai nyelvhasználatának jellemzőihez kapcsolódó témakörben a nyelvtudományi és a neveléstudományi doktori (PhD) fokozatok megszerzésének mértéke az utóbbi évtizedben kiugróan megnőtt és habilitációkra is sor került”.

Második interjúalanyunk véleménye, hogy a szaknyelvoktatást Szlovákiában pozitívan lehet értékelni, s mindezt tükrözi az, hogy a szlovákiai hallgatók nagyon sikeresek a különböző állásinterjúk során, amelyeket olyan jól ismert nemzetközi vállalatoknál tesznek, mint az IBM, KPMG, stb. Szerinte ez azt tükrözi, hogy hallgatóik megfelelő szaknyelvi ismeretekkel rendelkeznek és megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak. Elmondása szerint a szlovák szaknyelvi képzés eltér hazánkétól, ugyanis a szlovákiai hallgatók az alapképzés első két évében tanulnak szaknyelvet, de ahhoz, hogy a szaknyelvtanulást elkezdhessék, már rendelkezniük kell egy B2 középszintű általános nyelvvizsgálattal, mely hazánkban nem feltétele a szaknyelvtanulás elkezdésének. Ha a szlovákiai hallgatók rendelkeznek B2 szintű nyelvvizsgálattal, akkor elkezdhetnek C1 szintre készülni, amelyet a szaknak megfelelő szaknyelvtanulás során érhetnek el. Itt fontos megjegyeznünk, a szlovákiai és a romániai KER (Közös Európai Referenciakeret) vizsgák mind általános nyelvvizsgák, s nem létezik a magyarországi nyelvvizsgarendszerben jelen levő, általános KER (Közös Európai Referenciakeret) vizsgarendszer mintájára kialakított, szaknyelvi vizsgarendszer. Magyarországon is először csak általános nyelvi vizsgát lehetett tenni, s később fejlesztették ki az általános KER mintájára, az ún. szaknyelvi vizsgarendszert. A harmadik kérdésünkre válaszolva azt is megemlíti, hogy a szlovákiai szaknyelvoktatás fő célja az, hogy az autonóm oktatás alapelvei érvényesüljenek, amelyek, második interjúalanyunkat idézve „... *nyomon követik a munkaerőpiac elvárásait, tehát próbáljuk a szaknyelvoktatásba becsempészeni azokat az ismereteket, amelyeket a huszonegyedik század piaca elvár a diákoktól, és ezért a tananyagok zömét, az úgynevezett autentikus tananyagok képezik*”.

Harmadik interjúalanyunk válaszaiból a harmadik kérdésünket tekintve azt tudjuk meg, hogy az 1989-es totalitárius rezsim után a szaknyelvek, főleg az angol szaknyelv iránti érdeklődés jelentősen megnőtt, és a szaknyelvoktatás rendszere a munkaerő piacon való alkalmazhatóságra koncentrál, s a negyedik interjúalanyunkhoz hasonlóan, szintén utal a nyelvtanárok, nyelvi tanszékeken oktatók szaknyelvoktatás irányába történő specializációjára, amelyet néhol új tanárok felvételével oldottak meg.

A romániai szaknyelvoktatás rendszeréről és eredményességéről kérdezve negyedik interjúalanyunkat, megtudtuk, hogy szaknyelvet csak felsőoktatási intézményekben tanítanak, hazánktól eltérően, ahol számos középiskolában tanítanak szaknyelvet. Negyedik interjúalanyunk megjegyzi, hogy Romániában nagyon kevés a szaknyelvi órák száma (heti 1-2). Szerinte a szaknyelvoktatás eredményességét jelentősen befolyásolja az, hogy az általános nyelvet tanító tanárok mennyire hajlandóak a szaknyelvoktatás irányába specializálódni, illetve, hogy „... *a hallgatók mennyire érznek késztetést arra, hogy a szaknyelvtanulásba energiát fektessenek, akkor, amikor a szaknyelvi órák száma és a szaknyelvért járó kreditek száma nagyon kevés, ami azt a véleményt váltja ki a hallgatókból, hogy a szaknyelv kevésbé fontos a többi szaktárgyhoz képest*”.

A szaknyelvoktatás rendszerével és eredményességével kapcsolatos harmadik kérdésünkre adott interjúválaszok elemzése során az alábbi kódokat emeltük ki:

- jó és eredményes szaknyelvoktatás (magyarországi)
- összhangban áll a nemzetközi irányokkal (KER) (magyarországi, szlovákiai)
- a szaknyelvi órák és a szaknyelvért járó kreditek száma nagyon kevés (romániai)
- autonóm tanulás (szlovákiai)
- szaknyelv irányába történő specializálódás (romániai)

A negyedik interjúkérdésünkben a szaknyelvoktatás tárgyi feltételeiről (tanterem, technikai felszereltség, internet) kérdeztük a szaknyelvoktatókat.

Első interjúalanyunk szerint, „*a magyarországi szaknyelvoktatás tárgyi feltételei jellemzően biztosítottak az intézményekben*”, s a szaknyelvoktatás jelenlegi gyakorlatát a digitális technika robbanásszerű fejlődése, az információs kommunikációs technológia elérhetősége (vagyis az információhoz való hozzáférés, a feldolgozás és a megosztás) jelentős mértékben befolyásolja. A számítógéppel támogatott szövegelemzési lehetőségek, a korpusznyelvészeti módszerek alkalmazása mellett számos példát találhatunk az intézményekben arra, hogy a szaknyelvi órákon kitágulnak a falak, és a vizuális, valamint auditív csatornák felhasználásával megnövekednek a lehetőségek a valós nyelvhasználati szituációk megismerésére, szimulációkra, a hasznosítható nyelvtudás kipróbálására.

Első interjúalanyunk hangsúlyozza, hogy „*különösen nagy jelentősége van az internetnek, az online felületek hasznosításának a nyelvi tevékenységformák*

átalakításában, például a projekt feladatokban, az egyéni és a csoportmunka összekapcsolásában. A technológia tág teret biztosít ahhoz, hogy a szaknyelvi képzés mesterséges, osztálytermi környezetét közelítsük a valós szakmai kommunikáció változatos helyzeteihez”.

A második interjúalanyunknál megjelenő autonóm tanulás fogalma nem újszerű jelenség. Az egyetemeken nagyon sokat fejlődtek az internet elérhetőségeit tekintve, a tantermek technikailag megfelelően vannak felszerelve. Amin dolgoznak az egy „... *olyan online autonóm anyagnak az elkészítése, ami tényleg lehetővé teszi a diákoknak, hogy az órán átvett anyagot, az óra utáni időszakban még tovább elmélyítsék*”. Kérdésünkre válaszolva megtudtuk, hogy nagyon sok olyan anyagot készítenek, ami tesztelésre épül, de ez egy olyan tesztelés, ami segíti a diákokat abban, hogy reflektáljanak arra, hogy mit tudnak és mit nem, tehát hogy fel tudják mérni ezekkel a tesztekkel az akkori tudásszintjüket. Megjegyzi, hogy van a pozsonyi egyetemen egy új slogan, az úgynevezett „autonóm diák” és úgy érzik, hogy „... *az autonóm diák az, aki szeret tanulni, s a tanulásra csak az motiválja, ha megfelelő forrásanyagok állnak a rendelkezésére*”. Szerinte az autonóm tanulásra és diákokra kell a hangsúlyt fektetni, mert ők azok a diákok, akik tudják azt, hogy a munkaerőpiacon úgy tudnak elhelyezkedni, ha megfelelő szakmai ismerettel rendelkeznek.

1981-ben már Holec is rámutatott arra, hogy az autonóm tanulás „... *egy olyan képesség, ahol a személy felelősséget vállal a saját tanulási folyamatáért ... és ez egy olyan, nem velünk született tehetség, amelyet el kell sajátítani vagy természetes eszközökkel vagy a formális tanulás során*”. Holec (1981) nyomán megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulás autonómiáját alátámasztó három alapelv: a tanuló bevonása (a nyelvtanulók teljes felelőssége a nyelvtanulás folyamata), a tanuló reflektálása (a tanulók kritikus gondolkodásának segítése a nyelvtanulási folyamat megtervezésében, nyomon követésében és értékelésében) és a célnyelv megfelelő használata (a célnyelv használata, mint a nyelvtanulás fő eszköze).

Richards (2001) szerint is nagyon fontos az autentikus anyagokat tartalmazó nyelvi oktatóanyagok tervezése, amelyek segítségével a diákok a nyelvet gyakorolhatják, továbbá ösztönző és motiváló forrásként is szolgálnak valós, életszerű szituációkban.

A szaknyelvi kurzusokon használt tankönyv csak kiindulási pont, de a tanárnak kötelessége, hogy biztosítsa további forrásanyagok a hozzáférhetőségét és ennek állandó frissítését. Tehát nagyon fontos a frissítés, és lényeges a hallgatók számára, hogy visszajelzést kapjanak, hogy leüljünk beszélgetni velük és együtt reflektáljunk arra, hogy

mit tudnak és mit nem. Második interjúalanyunk utalt a szaknyelvtanárok coach szerepére is, különösen a napjainkat sújtó pandémia idején, ahol a szaknyelvtanárok ezt a szerepet kipróbálhatták. A szaknyelvoktatás rendszerével kapcsolatban megjegyzi, hogy a diáknak pontosan tudnia kell, hogy mi a célja annak a bizonyos szaknyelvi órának. A kérdésünkre adott válasz során megtudtuk, hogy nincsenek nyelvi laborjaik az egyetemen, de a tantermek rendelkeznek olyan technikai felszereltséggel, ami lehetővé teszi a magas szintű szaknyelvoktatást.

Harmadik interjúalanyunk nagyon elégedett a szaknyelvoktatás tárgyi feltételeivel azon az egyetemen, ahol tanít, mindig hozzáfért a technikai eszközökhöz, projektorokhoz, amikor szükséges volt.

A romániai szaknyelvoktatás tárgyi feltételeit tekintve, negyedik interjúalanyunk szerint azok nagymértékben függnak az adott kartól, bár mindenhol elérhető az ingyenes internet, azonban problémák vannak a wifi minőségével. Azon a karon, ahol tanít, rendelkezésre állnak a szükséges tárgyi eszközök, de nem minden karon vannak számítógépes hálózattal rendelkező laborok, és projektorokkal felszerelt előadótermek.

A negyedik interjúkérdéseinkre adott válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy szaknyelvoktatók összességében elégedettek a szaknyelvoktatás tárgyi feltételeivel mind a három vizsgált országban, azonban a nyelvi laborokkal való ellátottság Szlovákiában még nem megoldott, Romániában pedig wifi problémák vannak, illetve nincs minden szaknyelvoktatásra használt teremben projektor. A tantermek felszereltségével kapcsolatban inkább elégedettek a szaknyelvtanárok, mint nem.

A kiemelt főbb kódok a negyedik interjúkérdésünket tekintve:

- tárgyi feltételek biztosítottak (magyarországi, szlovákiai, romániai)
- ingyenes internet (magyarországi, szlovákiai, romániai)
- jól felszerelt tantermek (magyarországi, szlovákiai, romániai)
- online felületek hasznosítása (magyarországi, szlovákiai)

Ötödik interjúkérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy interjúalanyainknak mi a véleménye a szaknyelvi órák számáról.

Első interjúalanyunk megemlíti, hogy egy országos felmérésük alapján a szaknyelvoktatók átlagosan összesen 260 órát látnak szükségesnek a szaknyelvi képességek kialakításához. Első interjúalanyunk ért el eredményeket heti 2, 4 vagy 6 órában is, véleménye szerint kívánatos a magasabb óraszám a szaknyelvi képzés kezdeti

szakaszában. Bár egyetért azzal, hogy a szaknyelvi órák befolyásolhatják a szaknyelvoktatást, véleménye szerint, annak „... *hatékonyságát az óraszám önmagában nem határozza meg*”, mivel a hallgatókat a kontaktórákon kívül is számos, a szakmai nyelvhasználattal kapcsolatos hatás éri, „... *egyre hangsúlyosabbá válik a diákok egyéni felelősségvállalása, az autonóm tanulás*”. Első interjúalanyunk azt tartja lényegesnek, hogy mi történik az adott órakeretben, és hogyan valósul meg a kontaktórák, valamint a diákokat a kontaktórákon kívül érő szaknyelvhasználati hatások egymást erősítő feldolgozása, összhangja, segítő irányítása.

Második interjúalanyunk szerint „... *hetente minimum háromszori találkozásra van szükség a szaknyelvoktató és szaknyelvet tanuló hallgatók között*”. Szlovákiában a gazdasági szaknyelvet, elmondása szerint (hiányossággként említi), sajnos csak heti két órában tanulják, mely nagyon kevés, és szerinte a heti háromszor két óra, azaz hat kontakt óra lenne az ideális. Interjúalanyunk fontosnak tartja a szaknyelv folyamatos tanulását, a folyamatos tréninget és az alapképzés mindhárom, valamint a mesterképzés mindkét évfolyamára kiterjesztené a szaknyelvtanulást.

Harmadik interjúalanyunk válaszából megtudtuk, hogy a romániai felsőoktatási intézményekben csak az első tanévben tanítanak szaknyelvet heti két órában, kivétel ez alól a nemzetközi kapcsolatok szakon tanuló hallgatók, mert az ő esetükben a szaknyelvi félévek száma hat szemeszter. Megtudtuk még, hogy egyetemükön a Galati „Danubius” Egyetemen két nyelv (angol és francia) közül választhatnak a hallgatók. A hallgatóktól, a szlovákiai hallgatókhoz hasonlóan (a magyarországi hallgatóktól eltérően, akiknek egy vagy két gazdasági szaknyelvvvel bővített középfokú nyelvvizsgát kell tenni a tanulmányaik végére) elvárják a B2, illetve a C1 szintű általános nyelvvizsgák megszerzését.

Negyedik interjúalanyunk szerint Romániában legalább heti két órában kellene tanítani a gazdasági szaknyelvet négy szemeszteren keresztül, és második interjúalanyunkhoz hasonlóan, az alapképzés teljes ciklusára kiterjesztené annak oktatását, tehát ő is kevésnek tartja a gazdasági szaknyelvi órák számát. Szerinte fontos lenne a szaknyelvi órák tananyagát oly módon struktúrálni, hogy párhuzamosan a hallgatók által választott specializációt is figyelembe veszik.

A gazdasági szaknyelvi órák számát tekintve megállapíthatjuk, hogy a szaknyelvi órák száma Szlovákiában és Romániában nem elegendő, és a szaknyelvtanárok véleménye alapján javasolt a képzési ciklusok minden szemeszterére azt kiterjeszteni. Az ideális óraszám a szlovák interjúalanyunk javaslata alapján heti 6 óra lenne, de a

magyarországi interjúalanyunk véleménye szerint az órák hatékonyságát az óraszám önmagában nem határozza meg.

Az ötödik interjúkérdésünk elemzése során az alábbi kódokat hoztuk létre:

- kevés szaknyelvi óraszám (szlovákiai, magyarországi)
- szaknyelvi képzés kiterjesztése a képzési ciklusok egészére (szlovákiai, romániai)
- autonóm tanulás (magyarországi)

Hatodik interjúkérdésünkben arról kérdeztük interjúalanyainkat, mennyire tartják megfelelőnek a szaknyelvi órákon használt tananyagot.

Első interjúalanyunk megfelelőnek látja, minthogy a szaknyelvi tananyag összeállítását és használatát döntő mértékben az adott szak jellege befolyásolja. A tananyagkészítéshez az oktatási intézményekben fontosságot tulajdonítanak a szakma igényeinek, a munkaerőpiaci elvárásoknak, amelyek szükségletelemzéseken alapulnak. Első interjúalanyunk elmondása szerint, „... *a szaknyelvoktatási célok, a tananyagok, valamint a kapcsolódó feladatok és tevékenységek jellemzően összhangban állnak egymással a magyarországi oktatási intézményekben*”. Interjúalanyunk örömdetes jelenséggént hozza tudomásunkra, „... *hogy a szaknyelvoktatási gyakorlatban egyre nagyobb hangsúlyt kap azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek megalapozzák a transzferképességek kialakulását és használatát*”. Szerinte ezzel a kérdéssel kapcsolatban érdemes megemlítenünk azt is, hogy a tananyagok felhasználása során egyre inkább előtérbe kerül a diákok motiválása, a tanulás szervezése és újszerű tanulási környezet kialakítása.

Második interjúalanyunk a szaknyelvi tananyagok autentikusságát emeli ki: „*Igen, én azt hiszem, mindent megteszünk azért, hogy a forrásanyagaink autentikusak legyenek, s nagyon fontos ez az autentikusság, ami azt jelenti, hogy ma egy rohanó világban élünk, tehát nekem a szaknyelvi órákra olyan szavakat, vagy olyan ismeretanyagot kell bevinnem, ami tényleg effektív, alkalmazható és ezt a szempontot nagyon fontosnak tartjuk és a tananyag is ezt tükrözi*”. Interjúalanyunk szerint mindent megtesznek azért, hogy a tananyagok autentikus jellegét megőrizzék, ezért is fontos a szlovákiai egyetemeknek a már korábban említett nemzetközi cégekkel való együttműködés, ahonnan visszajelzés érkezik azzal kapcsolatban, hogy, milyen legyen az a szaknyelvtudás, amire egy végzős menedzsmint szakosnak szüksége lehet. Második interjúalanyunk mindezen kívül fontosnak tartotta megjegyezni, hogy ezek az együttműködések azért is nagyon fontosak, mert ha tudja a szaknyelvtanár azt, hogy egy

bizonyos szakma hol tart, és ez hogy mutatkozik meg a szakmai szókészletben a nyelvhasználat során, akkor a szaknyelvoktató tudja ezt az órán gyakoroltatni. Az interjúalanyunk véleménye tehát az, hogy a szaknyelvi órákon használt tananyag megfelelő, hatékony és valóságos.

Harmadik interjúalanyunk összességében megfelelőnek tartja a romániai szaknyelvoktatás tananyagait, de szerinte tervezésüket a folyamatosan változó hallgatói és munkaerőpiaci igények egyre inkább megnehezítik.

Negyedik interjúalanyunk szerint a tananyag az első három szaknyelvi félévben van beletömörítve, pedig ki lehetne a szaknyelvoktatást tolni hat szemeszterre is, amikor a hallgatók még számos, a specializációjukkal kapcsolatos releváns tudásanyagot sajátítanak el.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy az interjúinkban részt vevő szaknyelvoktatók mindhárom országban elégedettek a szaknyelvoktatás során használt tananyaggal és az alábbi kódokat emeltük ki:

- autentikus tananyag (szlovákiai)
- hatékony tananyag (szlovákiai)
- megfelelő tananyag (magyarországi, romániai)
- transzferképességeket fejlesztő kompetenciák (magyarországi)

Hetedik kérdésünkben arról érdeklődtünk, hogy hogyan látják a tartalom és nyelvintegrált oktatás szempontjait az interjúalanyaink.

Első interjúalanyunk szerint „... a szaktudás, a kifejezni kívánt szakmai tartalom nyelvbe kötött, tehát tartalom és nyelv egymástól elválaszthatatlanok. A szakmai és a nyelvi képzés – egymást értékesen kiegészítő – szinergiát teremtő megvalósítására van szükség, ami a különböző színtereken különböző szintű döntéseket igényel”. Interjúalanyunk véleménye alapján a szaknyelvoktatás fókuszában a nyelvbe kötött tudás- és tapasztalatszerzés támogatása áll, annak segítése, hogy a tanulók minél több alkalmat kapjanak a specifikus beszédhelyzeteknek, tevékenységeknek megfelelő nyelvhasználatra, szakmai kommunikációs képességük használhatóságának megtapasztalására.

Második interjúalanyunk válasza erre a kérdésre az, hogy a szaknyelvi tartalom és a helyes nyelvhasználat egyaránt fontos, arányukban fele-fele arányban kell jelen lennie a tartalommal, illetve helyes nyelvhasználattal kapcsolatos tudásanyagnak a

szaknyelvi órákon. Interjúalanyunk szerint, „... *nemcsak szaknyelvet tanítunk, hanem a szaknyelvoktatásban minden egyes kontaktórába be kell építeni azt, hogy a hallgató megtanulja a nyelvet kristálytisztaán használni. A cél az, hogy egy C1 nyelvi szintet érjenek el a hallgatóink, és ennek az elérése csak megfelelő nyelvi szabályok ismerete mellett lehetséges*”. Továbbiakban nagyon fontosnak tartja a helyes nyelvhasználatot, ugyanis a helyes nyelvhasználat során az ember egészen más benyomást kelt, mind a team munkákban, mind a külföldi tárgyalásokon. Nagyon sok diákuk végez a külkereskedelmi kapcsolatok karán, tehát a helyes nyelvhasználat nagyon lényeges, ugyanis néha szónokként kell fellépniük, néha pedig diplomataként kell szerepelniük. És ahhoz, hogy ezekben a pozíciókban sikeresen tudjanak a hallgatók érvényesülni, ahhoz a szaknyelvnek és a nyelvhelyességnek megfelelő arányban kell helyet kapnia a szaknyelvi órán.

Harmadik interjúalanyunk a szakszókincs elsajátításának és a szóközi képességeknek nagyobb jelentőséget tulajdonít, mint a nyelvtannak. Természetesen átszokta ismételni a hallgatókkal a nyelvtant, de inkább a munkaerőpiacon elengedhetetlen meggyőző, magabiztos kommunikáció fejlesztését helyezi előtérbe a nyelvtannal szemben.

Negyedik interjúalanyunk szerint a szaknyelvi képzés első két szemeszterében kell a nyelvtani, nyelvhasználati hibákat korrigálni, s a nyelvtani feladatokat szaknyelvi szövegeken keresztül kell gyakoroltatni. Interjúalanyunk véleménye szerint a harmadik szaknyelvi szemeszterben a szaknyelvnek nagyobb arányban kell jelen lenni, mint a nyelvtannak.

Összegzésként láthatjuk, hogy mindegyik szaknyelvtanár fontosnak tartja mind a tartalmi, mind pedig a nyelvtani elemek tanítását a szaknyelvi órákon, az arányokat tekintve, azonban eltérnek a vélemények.

A hetedik kérdésünkre adott válaszok alapján az alábbi kódokat hoztuk létre:

- a szakmai tartalom nyelvbe kötött (magyarországi)
- a szakmai és nyelvi képzés szinergiája (magyarországi)
- a szakmai tartalom és helyes nyelvhasználat egyaránt fontos (szlovákiai, magyarországi)

Nyolcadik kérdésünkben arról kérdeztük interjúalanyainkat, hogy milyen ajánlást tennének az oktatási kormányzatnak a szaknyelvoktatási rendszerrel kapcsolatban.

Első interjúalanyunk véleménye alapján, mindenekelőtt szemléletváltásra lenne szükség a következő területeken:

Jelenleg a képzési kimeneti követelmények formai kritériumokhoz (általában) nyelvvizsga bizonyítványokkal igazolt nyelvtudáshoz kötöttek. A gyakorlatban többször előfordul, hogy egyes diákok már a bemenetkor teljesítik ezt a követelményt, így tanulmányaik teljes időszakában nem részesülnek szervezett szaknyelvi fejlesztésben. Első interjúalanyunk ezt azért tartja hátrányosnak, mert „... *a szakismeretek megszerzéséhez idegen nyelven is szükség van a szaknyelv megfelelő használatára, és a szükséges képességek maguktól csak hosszabb idő alatt alakulhatnak ki, így nem hasznosulnak hatékonyan már a szakmai tanulmányok éveiben*”. Továbbiakban interjúalanyunk kifejti, hogy nem szerencsés, ha a szakmai képzés és a szaknyelvoktatás egy intézményen belül külön utakon halad; s szerinte, nem összevonás, hanem az együttműködési lehetőségek támogatása kívánatos. „... *Lényeges lenne, hogy a nyelvtanárok és a szaktanszéki oktatók együttműködve segítsék a hallgatókat a szaktudáshoz kötött nyelvhasználat kialakításában és fejlesztésében az egyes képzési szinteken alkalmazott feladatokkal és tevékenységekkel*”. Első interjúalanyunk végül megemlíti, hogy „... *az oktatási intézmények fejlesztési terveiben rendszerszintű nyelvhasználati koncepcióra van szükség, amely a működés valamennyi színterén átfogóan kiterjed az oktatás és kutatás, valamint az intézmény társadalmi tevékenységeinek nyelvhasználatára*”.

Második interjúalanyunk szerint „... *szorosabbá kellene tenni az együttműködést a vállalatok és az egyetemek között, tehát le kellene ülni, munkacsoportokat kellene kialakítani úgy, hogy mindez tényleg eredményes legyen, tehát olyan dolgokat tanítsunk, ami szükséges*”. Interjúalanyunk elmondta, hogy Szlovákiában az egyetemek önállóak, tehát ha az egyetem teljesíti a tudományos elvárásokat, akkor nem szól abba bele, hogy konkrétan mit tanítsanak, és hazánkhoz hasonlóan, a szaknyelvi tárgyak Szlovákiában is részei a képzési és kimeneti követelményeknek, s az egyetem tantervének az elbírálása, felülbírálása az akkreditációs bizottság feladata.

Harmadik interjúalanyunk szerint a szaknyelvi csoportok hallgatói létszámával kapcsolatban tett javaslatot, mely szerint „... *nem lenne szabad engedni, hogy 20 főnél több hallgató tanuljon egy szaknyelvi csoportban*”.

Negyedik interjúalanyunk a kormányzat felé tett javaslatokkal kapcsolatban elmondta, hogy „... *célszerű lenne a szaknyelvoktatást az alapképzés teljes ciklusára kiterjeszteni*”.

Erre a kérdésre adott interjúválaszainkat tekintve elmondhatjuk, hogy a javaslatok eltérő képet mutatnak. A magyarországi interjúalanyunk a szemléletváltást tartja fontosnak, a szlovákiai interjúalanyunk az egyetemek és vállalatok közötti együttműködést, a romániai interjúalanyaink pedig az alapképzés egész ciklusára kiterjesztett szaknyelvoktatást, illetve a szaknyelvi csoportokban a kisebb hallgatói létszámot említette javaslatként. Következésképpen a felállított kódok:

- szemléletváltás (magyarországi)
- egyetem és vállalatok közötti szorosabb együttműködés (szlovákiai)
- ciklusra kiterjedő szaknyelvoktatás (romániai)
- kevesebb hallgatói létszám elérése a szaknyelvi csoportokban (romániai)

Utolsó, kilencedik interjúkérdésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy látják az interjúalanyaink a szaknyelvoktatás jövőjét.

Első interjúalanyunk kérdésünkre válaszolva kifejtette, hogy a szaknyelvoktatási folyamatok tervezését, megvalósítását és értékelését nyelvészeti és pedagógiai kutatások alapozzák meg. Megállapításai alapján a nyelvészeti kutatásokban a szaknyelvi rétegzettség, a szakmaiság szintje problémakör vált rendkívül fontossá napjainkban, az ismeretszerzés és a tudásátadás szakmaiságának eltérő szintjeire irányuló, kognitív szempontokat is figyelembe vevő, korpusznyelvészeti módszerekkel végzett vizsgálatokkal. Kihangsúlyozta, hogy a társadalmi nyilvánosság kibővülésével egyre újabb nyelvhasználati színtereken válik szükségessé a professzionális és a laikus nyelvhasználók közötti kölcsönös megértés és megértetés, s ehhez a dinamikus és gyorsan változó beszédhelyzetekhez rugalmasan illeszkedő nyelvhasználatra van szükség a szakmaiság különböző szintjén és interkulturális környezetben. Első interjúalanyunk azt is megemlíti, hogy a szaknyelvoktatás pedagógiai szempontjaira irányuló vizsgálatokat ugyancsak erősen befolyásolja, hogy jelentősen megváltozott a szaknyelvhasználati és tanulási környezet a 21. századra. Így előtérbe kerültek a szociológiai szempontokat érvényesítő pedagógiai kutatások, valamint a virtuális és kombinált környezetben folyó tanulás motiválásának, szervezésének és irányításának szempontjai. Végül, a szaknyelvoktatás jövőjével kapcsolatban adott válaszában, azt érzékelteti velünk interjúalanyunk, hogy „... *a jövő lényegében a magyarországi, szaknyelvet is oktató tanárok kezében van*”, akik eddig is önképzésükkel, doktori iskolák, szakmai egyesületek kereteiben, tapasztalataik megosztásával értek el eredményeket, amelyek a szaknyelvoktatás gyakorlatát gazdagítják. „*A magyar társadalom, a gazdaság*

versenyképessége érdekében végzett kutatás és oktatás hatása pedig a végzetek tudásában, eredményeiben és sikerességében mutatkozik meg”.

Második interjúalanyunk nagyon pozitív jövőt jósol a szaknyelvoktatásnak, mert *szaknyelv nélkül nem fog tudni a jövő menedzsere érvényesülni*. Nagyon fontos a szaknyelv, és része is marad az egyetemi oktatásnak.

Harmadik interjúalanyunk pedig abban bízik, szintén pozitív jövőt jósolva, hogy remélhetőleg a szaknyelvoktatásnak egyre nagyobb szerepe lesz a jövőben.

Negyedik interjúalanyunk szerint a szaknyelvoktatás jövőjét elsősorban a gazdasági és társadalmi tényezők határozzák meg, de a különböző érdekcsoportok helyben hozott döntései is számíthatnak.

Összességében a szaknyelvoktatók pozitív képet vázolnak fel a szaknyelvoktatás jövőjét tekintve, és mindannyian azon a véleményen vannak, hogy a szaknyelvoktatásra szükség van, és helye van a jelen, és helye lesz a jövő felsőoktatási intézményeiben, s ezért a jövőért mi, szaknyelvoktatók is jelentős mértékben felelősséggel tartozunk.

A kilencedik kérdésünkre létrehozott kódok:

- pozitív jövőkép (magyarországi, romániai)
- szaknyelvoktatásra szükség lesz a jövőben is (szlovákiai)
- szaknyelv nélkül nem fog tudni a jövő menedzsere érvényesülni (szlovákiai)

12.10. Záró gondolatok

Kvalitatív kutatásunkban arra kerestünk választ, hogy mi a véleményük a vizsgált országok szaknyelvoktatóinak a szaknyelv jelenben és jövőben betöltött szerepéről, a szaknyelvoktatás felsőoktatási intézményekben történő oktatásáról, módszertanáról, a szaknyelvoktatással való elégedettségéről és arról, hogy miért is érdemes a 21. század fiataljainak szaknyelvet tanulni.

Próbáltuk kiemelni a szaknyelvoktatás rendszerének sajátosságait, felsőoktatásban elfoglalt helyét, kutatási témánkkal, kvantitatív kutatási vizsgálati eredményeinkkel összefüggő következtetések levonását (lásd Összefoglalás fejezet). A kvalitatív kutatásunkban a sajátosságok feltárására interjúk során kérdeztük meg a szaknyelvoktatásban érintett tanárokat, kutatókat. Az interjúk transzkriptjeit elemeztük, és kódok segítségével kiemeltük a legfontosabb tényeket, üzeneteket, melyekből kirajzolódott a vizsgált közép-kelet európai országok szaknyelvoktatásáról egy összkép.

Az interjúkérdések kódjai alapján a legfontosabb összegző gondolatokat a szaknyelv és szaknyelvoktatás vetületében a 19. ábrával szemléltetjük:

19. ábra: Szaknyelvvvel és szaknyelvoktatással kapcsolatos kódok

Szaknyelvvvel kapcsolatos kódok	Szaknyelvoktatással kapcsolatos kódok	
kommunikáció nélkülözhetetlen eszköze	versenyképesség	kevés szaknyelvi óraszám
szakmai szituációba ágyazott, magas szintű nyelvtudás	jó és eredményes szaknyelvoktatás	szaknyelvi képzés kiterjesztése a képzési ciklusok egészére
munkavégzéshez szükséges szakmai nyelv	szakemberképzés elválaszthatatlan a szaknyelvtudástól	autentikus tananyag
munkaerőpiacon való sikeres helytállás	összhangban áll a nemzetközi irányokkal	megfelelő tananyag
globális, internacionális, multinacionális emberi tevékenységek	autonóm tanulás	szemléletváltás
szakmai tartalom nyelvbe kötött	szaknyelv irányába történő specializálódás	egyetem és vállalatok közötti szorosabb együttműködés
szakmai tartalom és helyes nyelvhasználat egyaránt fontos	tárgyi feltételek biztosítottak	ciklusra kiterjedő szaknyelvoktatás
	ingyenes internet	kevesebb hallgatói létszám elérése a szaknyelvi csoportokban
	jól felszerelt tantermek	szaknyelvoktatásra szükség lesz a jövőben is
	online felületek hasznosítása	szaknyelv nélkül nem fog a jövő menedzsere érvényesülni

Forrás: saját szerkesztés, 2020

13. Összefoglalás

Jelen értekezés fő célja három közép-kelet-európai ország (Magyarország, Szlovákia, Románia) felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvi képzés összehasonlító vizsgálata volt. Továbbá a kutatás célként tűzte ki azt is, hogy a szakirodalmi háttér, valamint a kvantitatív és kvalitatív kutatási adatok elemzésével a vizsgált országok felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvoktatás közötti hasonlóságokat és különbségeket együttesen és egyidejűleg feltárja, általánosabb mintázatait láthatóvá tegye.

Kutatásunk három kérdéskörben vizsgálja az egymással szorosan összefüggő és egymástól kölcsönös függésben álló fogalmak: a motiváció, az elégedettség és a tartalom fogalmi háromszögét.

Az első kérdéskörben arra voltunk kíváncsiak, hogy mi jellemzi a vizsgált országok gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak gazdasági szaknyelvtanulási motivációját, milyen összefüggések állnak fenn a különböző társadalmi háttérváltozók és szaknyelvtanulási motiváció között. Célul tűztük ki e kérdéskörrel kapcsolatban a gazdasági szaknyelvtanulási motiváció többváltozós statisztikai modelljének a felállítását, valamint a modell főkomponenseinek különböző (szociális) háttérváltozók bevonásával történő vizsgálatát.

Második kérdéskörünkben a hallgatók gazdasági szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségét vizsgáltuk, és célkitűzésünk között szerepelt egy másik modell, a szaknyelvoktatási környezet értékelési modelljének a felállítása, valamint az abban szereplő gazdasági szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos mutatók vizsgálata, a köztük lévő összefüggések feltárása.

A harmadik kérdéskörben a gazdasági szaknyelvoktatást a didaktika oldaláról közelítettük meg és feltérképeztük, hogy milyen tartalmi, és nyelvoktatás módszertani feltételekkel valósul meg a gazdasági szaknyelvoktatás a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben.

A kvalitatív kutatás részét képező félig struktúrált interjú elemzésünk során célul tűztük ki a gazdasági szaknyelvet oktató szaknyelvoktatók, szaknyelvokutatók szubjektív tapasztalatainak és a szaknyelvoktatáshoz fűződő élményeinek a megismerését, és azok összevetését a kvantitatív kutatásunk során kapott vizsgálati eredményeinkkel. Kutatásunk további célja volt, hogy a hallgatói kvantitatív vizsgálati eredményekből

levont következtetéseinkkel és a szaknyelvtanári vélemények összefüggéseinek feltárásával hozzájárulunk a közép-kelet-európai térség gazdasági szaknyelvoktatásának részletesebb minőségi megismeréséhez.

Értekezésünk egyik meghatározó eredménye, hogy az alkalmazott kutatási módszerek felhasználásával megismertük a vizsgált országok gazdasági szaknyelvoktatását, és feltártuk egyedi jellegzetességeit.

A disszertáció újszerűsége, hogy három, egymással szorosan összefüggő kérdéskört vizsgál: a szaknyelvtanulási motivációt, a hallgatói elégedettséget és a szaknyelvoktatás tartalmát veszi górcső alá, s e három terület egyidejű kvantitatív és kvalitatív vizsgálatára kutatások még nem történtek Közép-Kelet-Európában.

Dolgozatunkban fontos eredménynek tartjuk, hogy megalkottuk a gazdasági szaknyelvtanulási motiváció többváltozós statisztikai modelljét, valamint a modell főkomponenseinek, különböző szociális háttérváltozók bevonásával történő vizsgálatával számos, a vizsgált országok közötti szignifikáns különbség feltárását.

A disszertáció új eredménye a gazdasági szaknyelvoktatási környezet értékelési modelljének a felállítása és az abban szereplő gazdasági szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos mutatók közötti összefüggések feltárása.

Az értekezés további új eredménye a vizsgált országok gazdasági szaknyelvoktatásnak részletes tartalmi és módszertani vizsgálata során megállapított szignifikáns összefüggések feltérképezése.

A kutatás újdonság értéke, hogy összehasonlító pedagógiai elemzést nyújt, mely ilyen értelemben egyedinek, újszerűnek minősül, mivel ilyen vetületében eddig még nem vizsgálták az adott országok felsőoktatási intézményeiben folyó gazdasági szaknyelvoktatást. Jelen disszertáció megírásával kísérlet történt, a Közép-Kelet Európai régió gazdasági szaknyelvoktatásának nemcsak országokon belüli lokális, hanem nemzeteket átszelő regionális dimenzióban történő összehasonlító vizsgálatára.

Kutatásunk relevanciája indokolt, mivel nem kétséges, hogy számunkra különösen érdekes és tanulságos lehet más tagállamok gyakorlatának megismerése és a hazai helyzettel való összehasonlítása.

Elemzésünk fókuszában a Magyarországon, Szlovákiában és Romániában felsőoktatási intézményekben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók, valamint a szaknyelvoktatás területén több évtizedes munkával és tapasztalattal rendelkező szaknyelvoktatók, szaknyelvkutatók álltak, akiknek a szaknyelvoktatással kapcsolatos véleményét, tapasztalatát vettük górcső alá. A disszertáció elején bemutattuk a téma

aktualitását, a szakirodalom alapján tudománytanilag behatároltuk a vizsgált kérdéskört, tisztáztuk a disszertáció kutatási kérdéseit. Értekezésünk elméleti részében törekedtünk arra, hogy a szaknyelvoktatás, azon belül a gazdasági szaknyelvoktatás relevanciáját a hazai és nemzetközi szakirodalomba ágyazva mutassuk be.

Dolgozatunk elméleti és empirikus részre tagolható, melynek köszönhetően a kutatási eredmények szorosan épültek az elméletben leírtakra.

Disszertációnk első elméleti fejezetében elvégeztük a szaknyelvoktatás tudománytörténeti áttekintését, majd kitértünk az összehasonlító kutatások jellemzőire, szerepére és jelentőségére. Második, elméleti fejezetünkben a szaknyelvoktatást oktatáspolitikai diskurzusban helyeztük el, ismertettük a közép-kelet európai országok nyelvi geo-stratégiáját, majd ezt követően rövid betetekintést nyújtottunk a magyarországi, romániai és szlovákiai (szak)nyelvoktatás helyzetébe. Harmadik fejezetünkben a szaknyelv, a gazdasági szaknyelv oktatásméleti vonatkozásait vettük górcső alá, bemutattuk azok fogalmát, értelmezését és jelentőségét. Külön alfejezetben tárgyaltuk kutatásunk fókuszterületének, a gazdasági szaknyelvnek a jellemzőit és aktorait.

A negyedik fejezetünkben disszertációnk első kérdéskörét a szaknyelvtanulási motivációt mutattuk be elméleti keretbe ágyazva, különös tekintettel a szaknyelvtanulási motivációs modellekre. Ebben az áttekintésben figyelembe vettük az elméletek és modellek eredetét, valamint azokat a megállapításokat, amelyeket néhány ismert szaktekintély hozott létre.

Az ötödik fejezetben második kérdéskörünk témáját, a hallgatói elégedettség fogalmi hátterét tanulmányoztuk fókuszálva annak a felsőoktatásban, illetve szaknyelvoktatásban betöltött szerepére.

Utolsó, elméleti fejezetünkben a szaknyelvoktatás didaktikai tényezőit, metodikai perspektíváit, módszereit, valamint a gazdasági szaknyelvi órákon használt IKT eszközök használatának szerepét ismertettük.

A hazai - és nemzetközi szakirodalom áttekintését követően ismertettük empirikus kutatásunk koncepcióját, valamint megfogalmaztuk kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket. A felhasznált szakirodalom alapján három hipotézist fogalmaztunk meg.

Első hipotézisünkben a szaknyelvtanulási motivációt vizsgáltuk és azt feltételeztük, hogy *egyértelműen lehatárolható főkomponensek jellemzik a vizsgált országokban gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatóinak szaknyelvtanulási motivációját.* Ezt a hipotézisünket el kellett fogadnunk, ugyanis létrehoztuk mindhárom vizsgált ország

szaknyelvtanulással kapcsolatos főkomponenseit, melyek alkalmasak voltak háttérváltozók bevonásával történő összefüggések feltárására. A létrehozott szaknyelvtanulási főkomponensek mindhárom országban a „szakmai jövő”, a „külföld”, a „teljesítmény” és a „külső” szaknyelvtanulási motiváció főkomponensei voltak. Összehasonlító elemzéseinkben ez az egyik hasonlóság, amelyet meg tudunk állapítani az országok között.

A különböző szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi országoként eltérnek részhipotézisünk igaznak bizonyult, ugyanis a magyarországi, szlovákiai és romániai adatok más és más főkomponenseknél mutattak ki szignifikáns különbségeket a szociodemográfiai változókval összefüggésben.

A vizsgálatba bevont egyéb, *a szaknyelvtanulási folyamatot befolyásolható változók országoként eltérő szignifikáns eredményeket mutattak a szaknyelvtanulási motiváció vetületében* részhipotézisünk is beigazolódott, ugyanis vizsgálati eredményeink között találunk olyanokat, amelyek csak az egyik országra, illetve csak kettő vagy mindhárom ország főkomponenseire jellemző szignifikáns eredményekhez vezetett.

A szaknyelvtanulási motiváció leíró statisztikai elemzése során az „Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.” állításra kaptuk a legmagasabb átlagot mindhárom ország esetében, melyből arra következtethetünk, hogy a hallgatók nagyon fontosnak tartják a szaknyelvtanulást, látják a jövőbeli hasznát, tehát, fontos szerepe és helye van a szaknyelvtanulásnak a felsőfokú tanulmányaikban. Továbbá azt is megállapítottuk, hogy itt megjelenik disszertációnk elméleti fejezetében „második nyelvi motivációs én-rendszer” ként tárgyalt szemlélet, ahol esetünkben az ideális nyelvi én azokat az elképzeléseket és vágyakat öleli fel, amelyeket az idegennyelvet-tanuló feltétlen szeretne elérni a jövőben. Esetünkben az egyik ilyen vágy annak felismerése, hogy a szaknyelvtudásra szüksége lehet majd a hallgatóknak a jövőben, és ez igen erős szaknyelvtanulási motivációt jelent számukra.

A főkomponensek szociodemográfiai változók bevonásával történő összefüggéseinek feltárása során a nemek esetében csak a magyarországi adatoknál a „szakmai jövő” és a „külső” motiváció főkomponenseknél állapítottunk meg szignifikáns különbséget.

Bebizonyítottuk, hogy ha a szülők beszélnek idegen nyelveket, az jelentős hatással van a hallgatók szaknyelvtanulási motivációjára mindhárom országban, s többváltozós statisztikai elemzésünk szignifikáns különbségeket tárt fel mindkét szülő

esetében. A magyarországi hallgatók szüleinek idegennyelv-tudása esetében a „külföld” és a „külső” motiváció főkomponenseknél, a szlovákiai hallgatók szüleinek nyelvismeretét tekintve csak a „külföld”, a romániai hallgatók szülei esetében pedig a „szakmai jövő” és „teljesítmény” motiváció főkomponenseknél volt szignifikáns különbség.

A hallgatók szaknyelvtanulási motivációját befolyásoló tényező, hogy valaki tanult-e külföldön vagy nem, csak a szlovákiai hallgatók esetében eredményezett jelentős eltérést a „külföld” motiváció főkomponensnél.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen hatással van a hallgatók szaknyelvtanulási motivációjára az, hogy dolgoznak-e tanulmányaik mellett, de csak a romániai hallgatók „külföld” és a „szakmai jövő” főkomponenseinél tudtunk kimutatni szignifikáns eltérést.

Az a kérdésünk, amely arra kérdezett rá, hogy amennyiben a hallgatók dolgoznak tanulmányaik mellett, használják-e nyelvtudásukat, a szlovákiai „szakmai jövő” és „külföld”, a romániai „szakmai jövő” és „teljesítmény” szaknyelvtanulási motiváció főkomponensek összefüggésében tárt fel szignifikáns eltéréseket.

A családban gazdasági végzettséggel rendelkező személy főkomponenseinkre mért hatását vizsgálva csak a romániai szakmai „jövő” főkomponensnél tudtuk kimutatni jelentős eltérést.

A család anyagi hátterére rákérdező kérdésünk a magyarországi és romániai „szakmai jövő”, valamint a romániai „teljesítmény” motiváció főkomponenseknél mutatott szignifikáns eltérést.

Vizsgáltuk azt is, hogy befolyásolja-e szignifikánsan a szaknyelvtanulási motivációt az, hogy jár-e a hallgató különórákra. A szlovákiai hallgatók esetében „a külföld”, a romániai hallgatóknál pedig a „külföld”, a „külső”, és a „teljesítmény” szaknyelvtanulási motiváció főkomponenseknél állapítottunk meg szignifikáns eltérést.

Az a változónk, amely arra kérdezett rá, hogy a szaknyelvtanulással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető-e el, mindhárom ország esetében szignifikáns különbségeket mutatott a motiváció főkomponensek vetületében. A magyarországi adatoknál a „szakmai jövő” és a „teljesítmény”, a szlovákiai adatoknál a „szakmai jövő” és „külföld”, a romániai adatoknál pedig a „külföld” és „külső” motiváció főkomponensekkel összefüggésben volt kimutatható szignifikáns eltérés.

A többértékű változóink és a szaknyelvtanulási motiváció főkomponenseink közötti szignifikáns kapcsolatok feltárására egy tényezős varianciaanalízist és Tukey poszt-hoc tesztet alkalmaztunk.

A településtípusnál mindhárom országnál szignifikáns eredményeket tudtunk megállapítani a „külföld” motiváció főkomponensüknél.

Az édesanyák iskolai végzettsége esetében a magyarországi „külföld”, a szlovákiai és romániai „szakmai jövő”, a szlovákiai „teljesítmény” és a romániai „külső” motiváció főkomponenseknél tudtunk megállapítani szignifikáns különbségeket. Az édesapák iskolai végzettségénél a magyarországi és romániai „külső”, a szlovákiai és romániai „szakmai jövő”, valamint a romániai „teljesítmény” motivációs főkomponenseknél volt jelentős eltérés.

Az a kérdésünk, hogy a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt, a valódi nyelvtudást vagy mindkettőt nézik, a magyarországi és szlovákiai „szakmai jövő”, valamint a magyarországi „teljesítmény” főkomponenseknél eredményezett szignifikáns különbségeket.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy számos esetben a szignifikáns különbségeket tekintve a vizsgált országok különböznek egymástól. Összesen hat, ugyanazon kérdésnél állapítottunk meg szignifikáns különbségeket a szaknyelvtanulási motiváció főkomponensek és a vizsgálatba bevont háttérváltozók vetületében. A főkomponensek szintjén, a szomszédos országok inkább hasonlítanak, mint különböznek egymástól a szaknyelvtanulási motivációt tekintve. A vizsgálatba bevont háttérváltozók és szaknyelvtanulási motiváció főkomponensek közötti szignifikáns összefüggés irányát és számát figyelembe véve az egymáshoz leginkább hasonlító ország: Magyarország és Szlovákia.

Az értekezésben vizsgáltuk a gazdasági szaknyelvet tanulók szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettségét is. Az általunk létrehozott szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünk és az idetartozó szakirodalom alapján felállított második hipotézisünket, mely azt feltételezi, hogy a modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezők mindhárom országban hasonló képet mutatnak, el kellett vetnünk, ugyanis az elvégzett leíró és többváltozós statisztikai vizsgálatok a vizsgált országok szaknyelvoktatási hallgatói elégedettségével kapcsolatban, számos szignifikáns eredményhez vezettek.

A végrehajtási környezet szaknyelvoktatók felkészültségével, munkájával kapcsolatos elégedettségi mutatói azt igazolják, hogy a romániai szaknyelvoktatók

felkészültsége, munkája a hallgatók megítélése alapján szignifikánsan jobb, mint a magyarországi és szlovákiai szaknyelvoktatóké.

A hallgatók a saját nyelvi készségeik fejlődésével inkább elégedettek, mint nem, mivel a Likert skála értékei mindhárom ország átlaga esetében meghaladták az osztályközeget. A szlovákiai hallgatók a saját nyelvi készségük fejlődésével való elégedettségről megállapítottuk, hogy a magyarországi és romániai hallgatók elégedettebbek a szlovákiai hallgatókkal szemben.

A fentiek alapján *a hallgatók a végrehajtási környezet értékelési mutatóival elégedettek (2a)* részhipotézisünket elfogadtuk.

A hallgatók a gazdasági szaknyelvi képzés technikai környezet feltételivel nagyon elégedettek (2b) részhipotézisünket el kellett vetnünk, ugyanis a technikai környezetet vizsgáló változóink átlagai inkább a Likert skála osztályközepe felé közelítettek és ez nem tükröz nagy elégedettséget.

A technikai környezet mindhárom értékelési mutatója (elégedettség a tanteremmel, elégedettség a technikai felszereltséggel, elégedettség az internettel) azt tükrözi, hogy a szaknyelvoktatás technikai feltételeivel a szlovákiai hallgatókhoz képest a magyarországi és romániai hallgatók szignifikánsan elégedettebbek.

A gazdasági szaknyelvi kurzusok tanulási környezet értékelési mutatói mindhárom országban megfelelnek a hallgatók elvárásainak (2c) részhipotézisünket el kellett vetnünk, mivel a szlovákiai hallgatók véleménye alapján a szaknyelvi órák száma nem megfelelő. Ezt a megállapításunkat a kvalitatív kutatásunk interjúelemzései is alátámasztják, ugyanis a megkérdezett szlovákiai és romániai szaknyelvoktatók egyértelműen a szaknyelvi órák számának növelése mellett foglaltak állást.

A tananyagot tekintve legelégedettebbek a romániai hallgatók, az óraszám mennyiségét a legmegfelelőbbnek a magyarországi hallgatók tartják, a kurzus teljesítésének nehézségével való elégedettség pedig egyforma mindhárom országban.

A három ország szaknyelvoktatási környezet elégedettségi mutatóival végzett statisztikai elemzéseiből azt állapítottuk meg, hogy Magyarország és Románia hallgatóinak a gazdasági szaknyelvoktatással kapcsolatos elégedettsége nagymértékben hasonlít egymáshoz, a szlovákiai hallgatói elégedettség pedig számos esetben eltér a magyarországi és romániai elégedettségtől. Következésképpen, a fenti megállapítások alapján a második hipotézisünk elvetése jogos, ugyanis a feltárt szignifikáns különbségek a gazdasági szaknyelvoktatási környezet értékelési modellünkben szereplő végrehajtási, technikai és tanulási környezeti tényezők országonként eltérnek.

Kutatásunk harmadik hipotézisét, mely azt feltételezte, hogy a vizsgált hazai és külföldi felsőoktatási intézményekben a gazdasági szaknyelvi képzés egyértelműen lehatárolható tartalmi és módszertani feltételekkel valósul meg, el kellett utasítanunk, mivel harmadik hipotézisünk mind a négy részhipotézisét elvetettük. Az országok páronkénti összehasonlítása során 11 esetben állapítottunk meg szignifikáns különbségeket az országok között, amely szintén azt bizonyítja, hogy a gazdasági szaknyelvi képzésre nem igaz, hogy egyértelműen behatárolható tartalmi és módszertani feltételekkel valósul meg.

A gazdasági szaknyelvoktatás tartalmával kapcsolatos harmadik hipotézisünk négy részhipotézisének vizsgálata során nem paraméteres leíró statisztikai elemzéseket (keresztábra, Kruskal-Wallis próba) végeztünk. Az országok közötti százalékos kimutatásokból nem megállapítható különbségek és hasonlóságok feltárására a keresztábrás elemzéseknél a korrigált maradékokat is vizsgáltuk.

Megállapítottuk, hogy a beszédkésztség és a hallásértés azok a készségek, amelyekre a gazdasági szaknyelvet tanító tanároknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetni, ellenben az íráskésztségre, olvasáskésztségre, fordításkésztségre a hallgatók többsége szerint nem kellene nagyobb hangsúlyt fektetni. Az első részhipotézisünket el kellett vetnünk, ugyanis a korrigált maradék értékkel számítva, az országok szignifikánsan különböznek egymástól a különböző készségek megítélését tekintve. Következtetésképpen, a készségekre helyezett hangsúly megítélése szempontjából leginkább Románia különbözik a másik két országtól.

A második részhipotézisünket, amely azt feltételezte, hogy *a gazdasági szaknyelvi órákon végzett feladatok fontosságának megítélésében és az órákra készítendő feladatokban nincs különbség az országok között (3b)* el kellett vetnünk. A hét tevékenység közül a legfontosabbnak a hallgatók az összes országot tekintve a szóbeli közlések meghallgatását és megértését tekintették, melyet fontossági sorrendben a szakmabeliekkel folytatott beszélgetés követett.

A szakmai anyagok olvasását a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak, és szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia, valamint Románia és Magyarország között.

A szóbeli közlések meghallgatását és megértését mindhárom országban nagyon fontosnak ítélték meg a hallgatók, melyet szintén a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak, és jelentős eltérésre mutattunk rá Románia és Szlovákia, valamint Románia és Magyarország között

A szakmabeliekkel folytatott beszélgetést a szlovákiai hallgatók ítélték meg a legfontosabbnak és szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és Magyarország, valamint Románia és Magyarország között.

A megbeszéléseken való részvétel jelentőségét mindhárom országban úgy látják a hallgatók, hogy az meglehetősen lényeges. Jelentős eltérést tapasztaltunk Románia és Szlovákia, valamint Románia és Magyarország között.

A prezentációk tartását a romániai hallgatók tartották a legfontosabbnak, és szignifikáns különbséget mutattunk ki Románia és Magyarország, valamint Románia és Szlovákia között.

A levelezés bonyolításának fontosságát mindhárom országban úgy látják a hallgatók, hogy az meglehetősen fontos, és jelentős eltérést látunk Magyarország és Szlovákia között.

A szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozásának a gyakorlatát szintén meglehetősen hasznosnak tartották mind a három országban és szignifikáns különbséget kaptunk Románia és Szlovákia, valamint Magyarország és Szlovákia között.

Az elvégzett post hoc országok páronkénti összehasonlításának vizsgálata bebizonyította, hogy szignifikáns különbség van az országok között, s mind a hét vizsgált változó (tevékenység) esetében különbséget találtunk azzal kapcsolatban, ahogy a hallgatók különböző feladatok megítélésének a fontosságát látják. A három országot tekintve a legtöbb, konkrétan öt szignifikáns különbséget Románia-Szlovákia (szakmai anyagok olvasása, szóbeli közlések hallgatása és megértése, megbeszéléseken való részvétel, prezentációk tartása, szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása), valamint szintén öt különbséget Románia-Magyarország (szakmai anyagok olvasása, szóbeli közlések hallgatása és megértése, szakmabeliekkel folytatott beszélgetés, megbeszéléseken való részvétel, prezentációk tartása) között mértük. A Magyarország és Szlovákia között mért szignifikáns különbségek száma csak három (szakmabeliekkel folytatott beszélgetés, üzleti levelezés, szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása). Végso következtetésként megállapíthatjuk, hogy a gazdasági szaknyelvi órákon végzett tevékenységek fontosságának megítélését tekintve, leginkább Magyarország és Szlovákia hasonlítanak egymáshoz, a leginkább pedig Románia különbözik a másik két országtól a hallgatók véleménye alapján a gazdasági szaknyelvi órákon végzett tevékenységek fontosságának megítélésében.

A gazdasági szaknyelvi órákra készítenő feladatokat tekintve számos szignifikáns különbséget állapítottunk meg a vizsgált három ország között.

A magyarországi adatoknál szignifikáns eltérést a másik két országhoz képest nem tudtunk megállapítani, azonban a szlovákiai (blogok, podcastok) és a romániai (projektek, wikik) adatoknál két-két esetben mértünk szignifikáns különbséget. A leggyakrabban készített határidős beadandók esetében nem volt szignifikáns különbség az országok között.

A harmadik részhipotézisünk vizsgálata során megállapítottuk, hogy a hallgatók leginkább szaknyelvkönyvekből tanulnak a tanórákon, és az üzleti életben használt reáliák használata nagyon csekély. Ha az országokat összességében, illetve külön-külön tekintjük, mindenhol azt látjuk, hogy a projektor használat áll az első helyen. A legkevésbé használt információs kommunikációs technológiai eszköz a tanulói szavazórendszer volt.

A fentiek alapján harmadik részhipotézisünket, *„A vizsgált országokban a gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók a szaknyelvi órákon főleg online tananyagokat, felületeket használnak és nagyon elterjedt a modern IKT eszközök használata”*(3c), el kellett vetnünk, mert ez az állítás egyáltalán nem igaz. Mind a tananyagokat (egyetemi nyomtatott jegyzet, tanároktól kapott fénymásolt anyagok, előadásokról készített saját jegyzet), mind az IKT eszközöket (laptop, projektor, fénymásoló, interaktív tábla) tekintve, a legtöbb szignifikáns eltérést Románia és a másik két ország (Magyarország, Szlovákia) között mértük, tehát végkövetkeztetésként elmondhatjuk, hogy a tananyag és az IKT eszközök használata esetében a romániai hallgatók megítélése különbözik leginkább a magyarországi és a szlovákiai hallgatókétól. A tananyaghoz kötődő feladatok elvégzését tekintve megállapítottuk, hogy a weboldal alkalmazások készítése egyáltalán nem gyakori a gazdasági szaknyelvi kurzusokon. A leggyakrabban készített határidős beadandók esetében nem volt szignifikáns különbség az országok között.

Következő vizsgálatunkkal kapcsolatban megállapítottuk, hogy a B2 középfokú, illetve a B1 alafokú szintű nyelvtudás már nem elegendő ahhoz, hogy az üzleti életben, a szakterület oktatásában alapvető kommunikációs tevékenységeket lehessen végezni, és ezt a hallgatók nagyon jól látják.

Az összes ország százalékos arányát tekintve a hallgatói vélemények szerint a legmagasabb szintű (C2- anyanyelvi szintű) nyelvtudás a szakterület oktatásához kell, valamint C1- felsőfokú nyelvi tudásra lenne az elvárás a szakmai anyagok olvasásához, a szóbeli közlések meghallgatásához, az ügyfelekkel történő beszélgetéshez, a szakmabeliekkel történő beszélgetéshez, a megbeszéléseken való részvételhez és a prezentációk tartásához.

A szakmai anyagok olvasása esetében az országok páronkénti összehasonlítása során szignifikáns különbséget állapítottunk meg Szlovákia és Magyarország valamint Románia és Magyarország rangátlaga között.

A szóbeli közlések meghallgatása és megértése esetében jelentős eltérést mértünk Románia és Szlovákia, valamint Románia és Magyarország rangátlaga között.

Az ügyfelekkel történő beszélgetés esetében szintén az országok páronkénti összehasonlításakor, erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia, valamint Magyarország és Szlovákia rangátlaga között.

A szakmabeliekkel történő beszélgetés esetében erős szignifikáns különbséget állapítottunk meg Románia és Szlovákia, valamint Magyarország és Szlovákia rangátlagai között.

A megbeszéléseken való részvételhez szükséges és elvárt nyelvtudás szintjének vizsgálata során jelentős eltérést állapítottunk meg Románia és Szlovákia és Románia és Magyarország rangátlagai között.

A prezentációk tartására kapott vizsgálati eredményeinknél az országok páronkénti összehasonlítása során erős szignifikáns eltérést állapítottunk meg Románia és Szlovákia, valamint Románia és Magyarország rangátlaga között.

A szakterület oktatásához szükséges nyelvtudás szintje vizsgálatakor szignifikáns különbséget az országok rangátlagai között nem tudtunk megállapítani.

Negyedik részhipotézisünket *a gazdasági szaknyelvet tanulók véleménye szerint egy B2 középfokú nyelvvizsgának megfelelő nyelvtudás elegendő ahhoz, hogy különböző nyelvtudással összefüggő tevékenységeket tudjanak majd végezni a munkaerőpiacon (3d)* el kellett vetnünk, ugyanis a vizsgálatunkból egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók a C1 KER nyelvi szintet tartják a megfelelő szintnek a munkaerőpiacon végzendő tevékenységek ellátására, nem pedig a B2 szintet. Az országok páronkénti összehasonlító vizsgálata során négy esetben mértünk szignifikáns különbséget a romániai és magyarországi, valamint a romániai és szlovákiai rangátlagok között, három esetben pedig, a szlovákiai és magyarországi rangátlagok között. Következésképpen, a nyelvtudással összefüggő tevékenységekhez szükséges nyelvvizsga szint megítélésében a szlovákiai és a magyarországi hallgatók hasonlítanak egymáshoz, a romániai hallgatók megítélése pedig eltér a másik két országtól.

Kutatásunkban a kongruenciát szem előtt tartva kvantitatív és kvalitatív módszerek alkalmazásával vizsgáltuk a gazdasági szaknyelvoktatást. Kvantitatív vizsgálatunk alanyai a Magyarországon, Szlovákiában és Romániában felsőoktatási

intézményekben gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók, akik online kérdőíves megkérdezéssel keresztül mondhatták el véleményüket a gazdasági szaknyelvoktatásról. Mintánk csak részben volt reprezentatív, de viszonylag jól tükrözi a vizsgált sokaságot az adott országokban. Feltáró kvantitatív vizsgálatunk alkalmával leíró és többváltozós statisztikai elemzéseket alkalmaztunk hipotéziseink bizonyítására.

Kvalitatív kutatásunkban a mérőeszköz a félig strukturált online interjú volt, amelynek során kilenc nyitott kérdésből álló kérdést tettünk fel a szaknyelvoktatás, szaknyelvoktatás területén jól ismert szaknyelvoktatóknak a szaknyelvtanulási motivációval, az elégedettséggel, a szaknyelvoktatás tartalmával, jelenlegi és jövőbeli helyzetével kapcsolatban. Lényeges szempont volt számunkra, hogy az interjúkérdések szorosan kapcsolódjanak a kutatási kérdéseinkhez. Az interjúk elemzésekor arra törekedtünk, hogy kiemeljünk egy-egy jellemző, a kvantitatív kutatási eredményeinket alátámasztó megállapítást, s ezért a kvalitatív kutatásokban gyakori „in vivo” kódolást használtuk, az eredményeink egyértelműbb szemléltetése céljából.

A kvalitatív és kvantitatív adatok összehasonlításakor számos párhuzamot tudtunk feltárni a szaknyelvtanárok véleménye között, illetve a szaknyelvoktatók és hallgatói kutatási eredmények között, tehát az összehasonlításunk diskurzusközösségen belüli (szaknyelvoktatók) és diskurzusközösségek közötti (szaknyelvoktatók – hallgatók) hasonlóságokra és különbségekre fókuszált.

A szaknyelvoktatókkal végzett interjúkból megtudtuk, hogy gazdasági szaknyelvi ismeretekre a hallgatók munkaerőpiacon való helytállásához nagyon nagy szükség van, és ezeket a megállapításokat kvantitatív kutatási eredményeinkkel is alá tudjuk támasztani, ugyanis kiderült, hogy a legtöbb hallgató tisztában van a szaknyelv jelentőségével és mindez a vizsgált szaknyelvtanulási motivációban szakmai jövőképként jelenik meg. Nem kétséges, hogy a hallgatók látják a szaknyelvtanulásba fektetett munka majdani munkahelyi környezetben megjelenő eredményét. A szaknyelvtanárok interjúelemzése során felállított másik fontos kód a „globális, multinacionális emberi tevékenységek”, amely a hallgatók szaknyelvtanulási motivációját vizsgáló eredményekben mindhárom ország „külföld” motivációs főkomponensénél is megjelenik. Ismeretes, hogy századunk gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatói mobilisak, nem ragaszkodnak szigorúan a szűk lokális munkahelyekhez, tehát számukra nem jelent gondot egy esetleges külföldi multinacionális vállalatnál való elhelyezkedés. A szaknyelvoktatók az interjúban kihangsúlyozták a magas szintű nyelvtudást, mely a hallgatók kérdőíves vizsgálati eredményei alapján a Közös Európai Referenciakeret C1,

illetve C2 munkavégzéshez szükséges nyelvi szint elérésében tükröződik. Kvantitatív és kvalitatív kutatásunk további közös kutatási eredménye a szaknyelvoktatással való hallgatói és szaknyelvoktatói elégedettség. Összességében mind a hallgatók, mind a szaknyelvoktatók elégedettek a szaknyelvoktatás feltételeivel, azonban a szaknyelvi kurzusok heti óraszámának a növelése, valamint a szaknyelvoktatás minden ciklusra történő kiterjesztése fontos lépés lenne a gazdasági szaknyelvoktatás minőségének javítása érdekében. További javaslatként hangzott el az egyetemek és a vállalatok közötti szorosabb együttműködés a hallgatók nyelvi, szaknyelvi kompetenciáinak fejlesztése érdekében.

Úgy gondoljuk, hogy ez a kutatás nem ért véget. A jövőben célul tűztük ki a kutatásunkban vizsgált országok körének további bővítését, mellyel még átfogóbb és reprezentatívabb képet kaphatnánk a közép-kelet európai országok gazdasági szaknyelvoktatásának helyzetéről.

Mindazonáltal úgy véljük, hogy jelen dolgozatunk újszerűsége és egyedisége értékes és előremutató eredményeket hozott a szaknyelv-, különös tekintettel a gazdasági szaknyelvoktatás területén.

14. Summary

The main aim of the dissertation was to compare the teaching of language for business purposes in higher education institutions of three Central and Eastern European countries (Hungary, Slovakia, Romania). Furthermore, the research aimed to explore the similarities and differences by analysing the literature background and quantitative and qualitative research data.

The research examines the conceptual triangle of closely related and interdependent concepts of motivation, satisfaction, and content. No research has been conducted in Central and Eastern Europe on the simultaneous quantitative and qualitative examination of these three fields.

One of the aims was to set up a multivariate statistical model of language for business purposes learning motivation and examine the model's main components by different (social) background variables.

Another aim was to set up another model, the evaluation model of the technical language teaching environment and examine the indicators related to the satisfaction with the language for business purposes teaching. The content and methodology of teaching language for business purposes in national and foreign higher education institutions have also been explored.

In the semi-structured interview analysis, which is part of the qualitative research, the aim was to get to know the subjective experiences of technical language teachers and researchers and compare them with the quantitative research results.

The relevance of the research is justified, as there is no doubt that it may be exciting and instructive for us to learn about other states' practices and make comparisons with the national situation.

The analysis focused on business and management students in higher education institutions in Hungary, Slovakia and Romania, and language teachers and researchers with decades of experience in language teaching.

At the beginning of the dissertation, the relevance of the topic was presented. Based on the literature review, we scientifically determined the issues to be examined and clarified the dissertation's research questions.

In the first theoretical chapter of the dissertation, the history of technical language teaching was reviewed, and then the characteristics, role and significance of comparative

research were covered. In the theoretical part of the dissertation, we placed technical language teaching in educational policy discourse, described the linguistic geo-strategy of Central and Eastern European countries, and then provided a brief insight into the technical language teaching in Hungary, Romania and Slovakia. In the third chapter, we examined the theoretical educational aspects of teaching language for business purposes and presented their concept, interpretation and significance. In a separate subchapter, the characteristics and actors of the research area were discussed.

In the fourth chapter, technical language learning motivation is presented and embedded in a theoretical framework.

In the fifth chapter, the conceptual background of student satisfaction was presented, by focusing on its role in higher education and technical language teaching.

In the last theoretical chapter, we described the didactic factors, methodological perspectives and methods of technical language teaching, and the role of using ICT tools in language for business purposes courses.

After reviewing the national and international literature, we presented the empirical research and formulated the research questions and hypotheses.

The first hypothesis examined the technical language learning motivation and assumed that identifiable principal components characterize students' technical language learning motivation in the examined countries. This hypothesis was accepted because we have created the principal components of technical language learning in all the three studied countries, suitable for exploring the correlations with background variables. The principal components of learning a language for business purposes were "professional future", "abroad", "performance", and "external" language learning motivation. In the comparative analyses it is one of the similarities we revealed between the countries.

The sub-hypotheses have been verified, as the data from Hungary, Slovakia and Romania showed significant differences in socio-demographic variables for different principal components. The other variables, which can influence technical language learning, also showed statistical significance in the different countries.

In the descriptive statistical analysis of technical language learning motivation the statement, "I am learning a technical language because this knowledge will come in handy in the future", had the highest average for all three countries. We can conclude that students consider technical language learning to be essential and see its future benefits. Therefore, technical language learning has an important role and place in higher education. Furthermore, we have also found that the approach discussed as the "second

linguistic motivational self-system" in the theoretical chapter of the dissertation appears here, and in our case, the ideal linguistic self embraces the ideas and desires that the foreign language learner wants to achieve in the future. One such desire is to recognize that students will need technical language skills in the future, and it is a powerful motivation for them to learn a language.

In many cases, the countries studied differ significantly. We found significant differences in the principal components of technical language learning motivation and the background variables in six questions. At the principal component level, the neighbouring countries are similar rather than different in technical language motivation. Concerning the direction and number of the significant correlation between the background variables and the principal components of technical language learning motivation, the most similar countries are Hungary and Slovakia.

In the dissertation the satisfaction of learners with technical language teaching was also examined. Based on our technical language learning environment assessment model and the relevant literature, the second hypothesis had to be rejected, which assumes that the implementation-, technical- and learning- environment factors in the model are similar in all the three countries since the descriptive and multivariate statistical analyses of the student satisfaction with technical language teaching led to several significant results.

We have revealed that students are satisfied rather than unsatisfied with the development of their language skills and are satisfied with the indicators of the implementation environment; therefore, this sub-hypothesis was accepted.

The sub-hypothesis, which says that students are very satisfied with the technical environment of teaching language for business purposes, was rejected because the averages of the variables examining the technical environment were closer to the Likert scale's class mean, which does not reflect high satisfaction.

All three evaluation indicators of the technical environment (satisfaction with the classroom, satisfaction with the technical equipment, satisfaction with the Internet) reflect that Hungarian and Romanian students are significantly more satisfied with the technical conditions of technical language teaching than Slovak students.

The sub-hypothesis, which says that the learning environment's evaluation indicators in all the three countries meet the students' expectations, was also rejected because, according to the students of Slovakia, the number of language classes is inadequate. This finding is also verified by the interview analysis of the qualitative

research, as the technical language teachers interviewed in Slovakia and Romania supported the increase in the number of language classes.

Pertaining to the curriculum, the students in Romania are the most satisfied, the number of classes is considered appropriate for the students in Hungary, and the satisfaction with the difficulty of completing the course is the same in all three countries.

From the statistical analyses of the three countries' technical language learning environment satisfaction indicators, we have concluded that Hungarian and Romanian student satisfaction with teaching language for business purposes is very similar. In many cases, the satisfaction of students in Slovakia differs from that of Hungary and Romania.

The third hypothesis of the research, which assumed that teaching language for business purposes in the national and foreign higher education institutions is implemented with clearly defined content and methodological conditions, was also rejected. The significant differences between countries prove that it is not true that teaching language for business purposes is implemented under clearly defined content and methodological conditions.

During the analysis of the four sub-hypotheses of the third hypothesis related to the content of teaching language for business purposes, non-parametric descriptive statistical analyses were performed. Adjusted residuals were also examined in the cross-tabulation analyses to reveal the differences and similarities that could not be identified from the countries' percentage data.

We have found that speaking and listening comprehension should be practised more intensively, whereas most students would not put more emphasis on writing, reading, and translation skills. The first sub-hypothesis had to be rejected because, calculating with the adjusted residuals, the countries differ significantly in assessing different skills.

The second sub-hypothesis assumed no difference between the countries in judging the importance of the tasks performed during the technical language courses and the tasks prepared for the classes. Of the seven activities, students considered listening and understanding oral speech to be the most important for all countries.

The pairwise post hoc comparisons of the countries showed a significant difference between the countries, and for all seven variables, we found a difference in the way students see the importance of different tasks. In terms of assessing the importance of language for business purposes courses, Hungary and Slovakia are most similar, and

Romania differs the most from the other two countries regarding the student opinions of the importance of technical language classes.

Examining the third sub-hypothesis, we concluded that students learn primarily from language books during the courses, and the use of business realia is rare. If we look at the countries as a whole or separately, we see that the projector use comes first. The least frequently used IT equipment is the student voting system.

The third sub-hypothesis, which says that students of economics use mainly online teaching materials and interfaces during the technical language courses, and the use of modern ICT tools is widespread, was rejected because this statement is not true at all. Both in terms of teaching materials (university printed notes, photocopied materials from teachers, lecture notes) and ICT tools (laptop, projector, photocopier, interactive whiteboard), the most significant differences are between Romania and the other two countries (Hungary, Slovakia).

In the subsequent analysis we have found that B2 intermediate and B1 basic language skills are no longer sufficient to carry out basic communication activities in business and students of economics are aware of it.

In percentage terms of all countries, students believe that the highest level of language proficiency (C2) is required to teach specific subject content, and C1 proficiency is required to read technical materials, listen to speeches, talk to clients, talk to professionals, participate in discussions, and give presentations.

The fourth sub-hypothesis, which says that in the opinion of students of business and management, a language proficiency corresponding to a B2 intermediate language exam is sufficient to carry out various language-related activities in the labour market, was also rejected. The analysis revealed that students consider the language level C1, and not B2, to be the appropriate level for performing activities in the labour market.

In the qualitative research, we used semi-structured online interviews. Nine open-ended questions were asked from well-known technical language teachers about technical language learning motivation, satisfaction, content and the presence and future of technical language teaching.

By comparing the qualitative and quantitative data, we have revealed parallelism between the language teachers' opinions and the research results of technical language teachers and students, so the comparison shows the similarities and differences within discourse communities (language teachers) and between discourse communities (language teachers - students).

From the interviews with the technical language teachers, we learned that technical language skills are essential for students to enter the labour market, and we can verify these findings with the quantitative research results, as it turned out that most students are aware of the importance of technical language learning and it appears as a professional vision for them. Another important code set up during the interview analysis of technical language teachers is "global, multinational human activities", which also appears in the "foreign" principal component of motivation of all three countries. It is known that the students of our century are mobile. They do not strictly stick to the local jobs, so it is not a problem for them to search for a job at a multinational company abroad.

Overall, both students and language teachers were satisfied with technical language teaching, but increasing the number of classes of language courses per week and extending the technical language teaching period to all cycles would be essential measures to improve the quality of teaching language for business purposes. Another proposal was a closer cooperation between universities and companies to develop students' general and technical language competencies.

15. Felhasznált irodalom

- Ablonczyné, M. L. (2003): Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák. In (Tóth Sz. szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 141–145.
- Ablonczyné, M. L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 2. Pécs, Lexikográfia Kiadó
- Ackroyd, S. (1992): *Data collection in context*. Longman Group United Kingdom
- Aitken, N. D. (1982): College student performance, satisfaction and retention: Specification and estimation of a structural model. *The Journal of Higher Education*, 53(1): 32–50.
- Allen, J. P. B. – Widdowson, H. G. (eds.) (1974): 1974 and later years. *English in Focus series*. Oxford: Oxford University Press
- Allison, D. (1994): Laying Down the Law? Reflecting on Course Design in Progress. *Hong Kong papers in linguistics and Language Teaching*, 17: 1–12.
- Anderson, A. – Lynch, T. (1988): *Listening*. Oxford University Press
- Anthony, L. (1997): Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner. *Center for Language Research, Annual Review*, 115–120.
- Astin, A. (2001): *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Athiyaman, A. (1997): Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7): 528–540.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes* (Vol. 12). London, Longman
- Babbie, E. (2000): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó
- Bailey, K. M. – Nunan, D. (2005): *Practical English language teaching: speaking*. New York: McGraw-Hill
- Bailey, K. M. – Savage, L. (1994): *New Ways in Teaching Speaking. New Ways in TESOL Series: Innovative Classroom Techniques*. TESOL, 1600 Cameron Street, Suite 300, Alexandria, VA 22314.
- Bańczerowski, J. (2003): *A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben*. Magyar Nyelvőr. 127(3): 277–82.
- Bańczerowski J. (2004): *A szaknyelvek és a szakszövegek egyes sajátosságairól*. Magyar Nyelvőr, 4: 446–452.
- Barakonyi, K. (2004): *Egyetemek rangsorolása és a teljesítményértékelés*. Vezetéstudomány, 6: 2–7.
- Bárdos J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

- Belcher, D. (2004): Trends in teaching English for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 165–86.
- Belmechri, F. – Hummel, K. (1998): Orientations and motivation in the acquisition of English as a second language among high school students in Quebec City. *Language learning*, 48(2): 219–244.
- Benesch, S. (2001): *Critical English for academic purposes: Theory, politics and practice*. Routledge
- Berwick, R. – Johnson, R. K. (1989): Needs assessment in language programming: From theory to practice In R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Betz, E. L. – Menne, J. W. – Starr, A. M. – Klingensmith, J. E. (1971): A dimensional analysis of college student satisfaction. *Measurement and evaluation in guidance*, 4(2): 99–106.
- Betz, E. L. – Starr, A. M. – Menne, J. W. (1972): College student satisfaction in ten public and private colleges and universities. *The Journal of College Student Personnel*, 13. 456–461.
- Bérces E. (2003): Az euró bevezetésével kapcsolatos szövegek pragmatikai szintű elemzése és nehézségi szintje. In (F. Silye M. szerk.) *Porta Lingua-2003. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Debrecen, Lícium-Art Könyvkiadó, 163–172.
- Bleiklie, Ivar (2014): Comparing university organizations across boundaries. *Higher Education* 67(4): 381–391.
- Bourdieu, P. (1991): *Language and symbolic power*. Harvard University Press
- Bourdieu, P. – Passeron, J. C. (2000): *Language and relationship to language in the teaching situation*. In (Bourdieu, P. – Passeron, J. C. – de Saint Martin, M. Eds.) *Academic Discourse*, Cambridge: Polity Press. 1–34.
- Bradean E. N. – Nagyvárad Sz. (2013): *Az Európai Unió versenyképessé tétele: Központban a nyelvtudás*. In *International Relations Quarterly*, Vol. 4. No. 3.
- Brown, H. D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. New Jersey
- Brown, S. (2006): *Teaching listening*. New York: Cambridge University Press. Vol. 5, No. 1. pp. 36–39.
- Brtková, J. (2013): Current Trends in Language Education and Development of Language Competencies with the Focus on Business English. In: *Ekonomický a sociálny rozvoj Slovenska, efektívnosť verejnej správy – malé a stredné podnikanie – európske hospodárstvo*. Zborník abstraktov. Bratislava: VŠEMVS, CD.
- Bruce, I. (2011): *Theory and concepts of English for academic purposes*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan
- Burely-Allen, M. (1995): *Listening: The forgotten skill. A self-teaching guide*. New York, John Wiley & Sons
- Burgess, R. G. (2012): 11 Autobiographical Accounts and Research Experience. *The Research Process in Educational Settings (RLE Edu L): Ten Case Studies*

- Bush, T. (2003): *Theories of Educational Leadership and Management*, 3rd edition, London: SAGE Publications
- Bygate, M. (1987): *Speaking*. Oxford University Press
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1): 1–47.
- Carson J. E. (1994): Reading-Writing Connections: Toward a Description for Second Language Learners. *Second Language Writing*, ed. Kroll Barbara. CUP, 88–107.
- Chadwick, K. – Ward, J. (1987): Determinants of consumer satisfaction with education: implications for college and university administrators, *College and University*, 62, 236–246.
- Chambers, F. (1980): A re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, 1(1): 25–33.
- Charles, M. (2007): Language matters in global communication: Article based on ORA lecture, October 2006. *The Journal of Business Communication* (1973), 44(3): 260–282.
- Chaudenson, R. – de Robillard, D. (1990): *Langues, économie et développement*. Aix Marseilles: Institut d'études créoles et francophones, Université de Provence
- Chmelíková, G. – Hurajová, Ľ. (2019): ESP teachers in the world of globalisation and higher education internationalisation. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 443–452.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge. Multilingual Matters: MIT Press
- Clément, R. – Kruidenier, B. G. (1983): Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language learning*, 33(3): 273–291.
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): Research methods in education [5 th edn] London: Routledge Falmer. *Teaching in higher education*, 41, 21.
- Cook, G. (2007): A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3): 396–401.
- Coyne, I. T. (1997): Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of advanced nursing*, 26(3): 623–630.
- Cross, J. (2011): Comprehending news videotexts: The influence of the visual content. *Language Learning & Technology*, 15(2): 44–68.
- Crystal, D. (1988): *The English Language*. Harmondsworth: Penguin
- Csizer, K. – Kormos, J. – Sarkadi, Á. (2010): The Dynamics of Language Learning Attitudes and Motivation: Lessons From an Interview Study of Dyslexic Language Learners. *The Modern Language Journal* vol. 94. no. 3. 470–487
- Dailey, A. (2009): *Key motivational factors and how teachers can encourage motivation in their students*. Birmingham, University of Birmingham, 2–24.
- Dániel Á. (1982): Szaknyelv vagy szakmai nyelvhasználat? Szakszöveg vagy szaktudományos szöveg? *Magyar Nyelvőr*. 106(3): 337–42.

- Dembo, M. H. – Eaton, M. J. (2000): Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5): 473–490.
- Demetrian, A. M. (2015): The Challenges of Teaching ESP. *Universita II Din Craiova*, 45.
- DeShields, O. W. – Kara, A. – Kaynak, E. (2005): Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2): 128-139.
- Dolinsky, A. (1994): A consumer complaint framework with resulting strategies: an application to higher education, *Journal of Services Marketing*, 8(3): 27–39.
- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1): 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The modern language journal*, 78(3): 273–284.
- Dörnyei, Z. (1996): Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. *Language learning motivation: Pathways to the new century*, 3, 71–80.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3): 117–135.
- Dörnyei, Z. (2000): Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70(4): 519–538.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Longman
- Dörnyei, Z. (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, 53(S1): 3–32.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 motivational self system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3): 9–11.
- Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (Eds.) (2001): *Motivation and second language acquisition* (Vol. 23). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters
- Dubin, F. – Olshtain, E. (1986): *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge University Press
- Dudley-Evans, T. (2001): English for specific purposes. In (Carter, R. – Nunan, D. Eds.): *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge 131–136.
- Dudley-Evans, T. – St. John, M. J. (1998): *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, Cambridge University Press
- Elliott, K. M. – Healy, M. A. (2001): Key factors influencing student satisfaction related to recruitment retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4): 1–11.

- Ellis, R. – Ellis, R. R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University
- Fiddler, B. (2002): *Strategic Management for School Development: Leading Your School's Improvement Strategy*, London: SAGE Publications
- Frendo, E. (2005): *How to teach business English*. Longman
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő
- Gajewska, E. – Sowa, M. (2014): *LSP, FOS, Fachsprache: dydaktyka języków specjalistycznych*. Wydawnictwo Werset
- Gallardo S. – Barrero, F. J. – Martinez Torres, R. M. – Toral, S. L. – Duran, M. J. (2007): Addressing learner satisfaction outcomes in electronic instrumentation and measurement laboratory course organization, *IEEE Transactions on Education*, 50(2): 129–136.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY BasicBooks, a Division of HarperCollins Publishers, Inc.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold
- Gardner, R. C. (1988): Attitudes and motivation. *Annual review of applied linguistics*, 9, 135–148.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1): 1–19.
- Gardner, R. C. – Gliksman, L. (1982): On "Gardner on affect": A discussion of validity as it relates to the attitude/motivation test battery: A response from Gardner. *Language Learning*, 32.(1)
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4): 266.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA Newbury House Publishers
- Gardner, R. C. – MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in second language acquisition*, 13(1): 57–72.
- Gardner, R. C. – Smythe, P. C. – Clément, R. (1979): Intensive Second Language Study in a Bicultural Milieu: An Investigation of Attitudes, Motivation and Language Proficiency 1. *Language learning*, 29(2): 305–320.
- Garinger, D. (2002): Textbook selection for the ESL classroom. *Center for Applied Linguistics Digest*, 2(10).
- Gass, S. – Selinker, L. (2001): *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah, NJ: L.
- Gatehouse, K. (2001): Key issues in English for specific purposes. *The Internet TESL Journal*

- Gerdes, H. – Mallinckrodt, B. (1994): Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention. *Journal of Counseling & Development*, 72(3): 281–288.
- Gilakjani, A. P. – Ahmadi, M. R. (2011): A Study of Factors Affecting EFL Learners' English Listening Comprehension and the Strategies for Improvement, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5): 977–988.
- Gilmore, A. (2004): A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT journal*, 58(4): 363–374.
- Girard, T. – Pinar, M. – Trapp, P. (2011): An exploratory study of class presentations and peer evaluations: Do students perceive the benefits. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(1): 77–94.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Weidenfeld and Nicolson, London
- Goh, C. C. (2000): A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1): 55–75.
- Golnhofer, E. (2001): *Az esettanulmány*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó
- Goulding, C. – Saren, M. (2010): Immersion, emergence and reflexivity: grounded theory and aesthetic consumption. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*
- Graham, S. (2006): Listening comprehension: The learners' perspective. *System*, 34(2): 165–182.
- Gray, J. (2010): *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebook*. Springer
- Grétsy, L. (1988): A szaknyelvek és a csoportnyelvek jelentősége napjainkban. In (Kiss J. – Szűts L. szerk.): *A magyar nyelv rétegződése I*. Budapest, Akadémiai Kiadó 85–108.
- Hagège, Claude (1992): *Le souffle de la langue*, Paris, Odile Jacob
- Hallenbeck, T. R. (1978): College student satisfaction: An indication of institutional vitality. *N.A.S.P.A. Journal*, Vol. 16., No. 2. 19–24.
- Harmer J. (2004): *The Practice of English Language Teaching*, London: Longman
- Hedge, T. (2000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hell, Gy. (1985): A szaknyelvek helye a nyelv egészében és vizsgálatuk néhány kérdése. *Magyar Nyelvőr*, 109, 91.
- Helgesen, Ø. – Nettet, E. (2007): What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2): 126–143.
- Heltai, P. (2006): Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In (Silye M. szerk.): *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és kutatásban*. 37–42.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory of relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.

- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1–46.
- Hill, C. – Parry, K. (1992): The test at the gate: Models of literacy in reading assessment. *TESOL quarterly*, 26(3): 433–461.
- Hinkel, E. (2006): Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1): 109–131.
- Hoekje, B. (2006): “Medical discourse and ESP courses for international medical graduates (IMGs)”. *English for Specific Purposes* 26: 327–343.
- Hoffmann, L. (1984): *Kommunikationsmittel: Fachsprache*. Berlin, Akademie Verlag
- Holec, H. (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon
- Hudson, R. A. (1980): *Sociolinguistics: An Introduction to the Theory of Word-structure*. Cambridge University Press
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987a): *English for specific purposes*. Cambridge University press
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987b): *Developments in ESP. A Multidisciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press
- Hutchinson, T. – E, Torres (1994): The textbook as an agent of change. In: *ELT Journal*, 48(4): 315–328.
- Hyland, K. (2002): Specificity revisited: How far should we go now? *English for Specific Purposes* 21: 385–95.
- Hyland, K. (2004): *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press
- Hyland, K. (2006): *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge
- Hyland, K. – Bondi, M. (Eds.) (2006): *Academic discourse across disciplines* (Vol. 42). Peter Lang
- Hymes, D. H. (1966): Two types of linguistic relativity. In (Bright, W.): *Sociolinguistics*, The Hague: Mouton 114–158.
- Hymes, D. H. (1972): On Communicative Competence. In (Pride, J. B. – Holmes, J. Eds.): *Sociolinguistics*, Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. 81–103.
- Islam, M. – Lamb, M. – Chambers, G. (2013): The L2 motivational self system and national interest: A Pakistani perspective. *System*, 41(2): 231–244.
- Jarausch, Konrad H. (1985): Comparing higher education – Historically? *History of Education Quarterly* 25(1/2): 241–252.
- Jordan, R. R. (1997): *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press
- Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. (2010): “English? – Oh, it’s just work!”: A study of BELF users’ perceptions. *English for Specific Purposes*, 29(3): 204–209.
- Kapur, S. – Chakraborty, T. (2008): English language premium: Evidence from a policy experiment in India. *Washington University in St. Louis unpublished paper*

- King, J. (2002): Preparing EFL learners for oral presentations. *Dong Hwa Journal of Humanistic Studies*, 4, 401–418.
- Kiss, J. (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Koerber, A. – McMichael, L. (2008): Qualitative sampling methods: A primer for technical communicators. *Journal of business and technical communication*, 22(4): 454–473.
- Korka, M. (2002): *Universitățile Românești în fața integrării în spațiul European de învățământ superior*. Politeia-SNSPa
- Kosmützky, A. – Krücken, G. (2014): Growth or steady state? A bibliometric focus on international comparative higher education research. *Higher Education* 67(4): 457–472.
- Kozma, T. (1990): Education in Eastern Europe: The new conservative wave. *Anthropology of East Europe Review*, 9(2): 27–46.
- Kozma, T. (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Eger, Líceum Kiadó
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press
- Kubinger-Pillmann, J. (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 21(12): 48–59.
- Kurtán, Zs. (2001a): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kurtán, Zs. (2001b): A szaknyelvoktatás tervezése nemzetközi kontextusban. *Iskolakultúra*, 8, 79–86.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kurtán, Zs. (2005): A szaknyelvek rétegződésének vizsgálata. In (Dobos, Cs. és mtsai szerk.) „Mindent fordítunk és mindenki fordít”, *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szak Kiadó. Bicske. 151-157.
- Kurtán, Zs. (2006): A szaknyelv fogalma, értelmezése. In: (Kiefer, F. és mtsai szerk.): *A magyar nyelv*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna (2006): *A szaknyelvoktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*
- Kvale, S. (2005): The dominance of dialogical interview research. *Impuls*, 1, 5-13.
- Labancz, I. – Barnucz, N. (2016): Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. *Felsőoktatás&Társadalom* (6). Budapest, Nagyvárad, Partium; PPS; ÚMK, 262–277.
- Lambert, I. (2008). Assessing oral communication: Poster presentations. *Language Research Bulletin ICU*, 23, 1–13.
- Lázár, E. (2009): *Kutatómódszertan a gyakorlatban az SPSS-program használatával*. Kolozsvár, Scientia Kiadó
- Lincoln, Y. S. – Guba, E. G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills. Sage
- Lingzhu, J. (2003): Listening activities for effective top-down processing. *The Internet TESL Journal*, 9(11): 1–5.

- Liuolienė, A. – Metiūnienė, R. (2011): Second language learning motivation. *Coactivity: Philology, Educology/Santalka: Filologija, Edukologija*, 14(2): 93–98.
- Marcel, C. (1853): *Language as a means of mental culture and international communication*. London, Chapman and Hall
- Mattioli, G. (2004): On native language intrusions and making do with words: Linguistically homogeneous classrooms and native language use. In *English teaching forum*. Vol. 42, No. 4, 20–25.
- McDonough, J. (1984):. *ESP in perspective: A practical guide*. Taylor & Francis. London, Collins ELT
- McDonough, J. (2010): English for specific purposes: A survey review of current materials. *ELT journal*, 64(4): 462–477.
- Meara, P. (1996): The dimensions of lexical competence. *Performance and competence in second language acquisition*, 35: 33-55.
- Medgyes, P. (1997): *A nyelvtanár: A nyelvtanítás módszertana*. Budapest, Corvina
- Mendelson, D. J. (1994): *Learning to listen*. USA: Dominie Press
- Morse, J. M. – Barrett, M. – Mayan, M. – Olson, K. – Spiers, J. (2002): Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2): 13–22.
- Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press
- Muráth Judit (2006): Szakfordítás és segédeszközök. *Válogatott tanulmányok a szakfordítás a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
- Muresan, L. (2012): European documents and their implications for language teacher trainers: qualitraining. *How to Train Language Teacher Trainers, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing*
- Myers, K. K. – Sadaghiani, K. (2010): Millennials in the workplace: A communication perspective on millennials' organizational relationships and performance. *Journal of business and psychology*, 25(2): 225–238.
- Nagy, S. (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Budapest, Volos Bt, 89.
- Neuner, G. (2000): The 'key qualifications' of intercultural understanding and the rudiments of intercultural foreign language didactics and methodology. *The notion of intercultural understanding in the context of German as a foreign language*, 41–52.
- Norris-Holt, J. (2001): Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6): 1–8.
- Norton, B. (2000): *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Editorial Dunken
- Nunan D. (1998): Listening in Language Learning. The Language Teacher. *The Japan Association of Language Learning* 21(9): 47–51.
- Ockey, G. J. (2007): Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24(4): 517–537.

- Ollé, J. (2013): Pedagógiai kultúra az információs társadalomban. In (Ollé, J. – Papp-Danka, A. – Lévai, D. – Tóth-Mózer, Sz. – Virányi, A. szerk.): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 9–30.
- Oxford, R. L. – Ehrman, M. (1993): Second language research on individual differences. *Annual review of applied linguistics*, 13(1): 188–205.
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The modern language journal*, 78(1): 12–28.
- Papi, M. (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*, 38(3): 467–479.
- Parker, L. (2011): University corporatisation: Driving redefinition. *Critical perspectives on accounting*, 22(4): 434–450.
- Pascarella, E. T. – Terenzini, P. T. (1991): *How College Affects Students: Findings and insight form twenty years of research*. San Francisco, Jossey-Bass
- Peirce, B. N. (1995): Social identity, investment, and language learning. *TESOL quarterly*, 29(1): 9–31.
- Peterson, P. W. (2001): Skills and strategies for proficient listening. *Teaching English as a second or foreign language*, 3, 87–100.
- Pike, G. R. (1991): The effects of background, coursework, and involvement on students' grades and satisfaction. *Research in Higher Education*, 32(1): 15–30.
- Pilotto, L. S. – Duncan, G. F. – Anderson-Wurf, J. (2007): Issues for clinicians training international medical graduates: a systematic review. *Medical Journal of Australia*, 187(4): 225–228.
- Plas, J. M. – Kvale, S. A. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage
- Polónyi, I. (2008): *Oktatás, oktatáspolitikai, oktatásgazdaság*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Poorova, E. (2019): Current Issues and Challenges faced by ESP Teaching at Universities. *Магия ИИНО: интегративные тенденции в лингвистике и лингводидактике*, 182.
- Pusztai, I. (1982): Szaknyelvművelésünk időszerű kérdései. *Magyar Nyelv*, LXVIII. évf. 1. sz. 67.
- Rahimi, M. – Hassani, M. (2012): Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 66–72.
- Rébék-Nagy, G. (2005): A szaknyelvtudás szintjei. In (Silye M. szerk.): *Porta Lingua 2005: Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. Debrecen, Debreceni Egyetem ATC 325–332.
- Rébék-Nagy, G. (2010): Szaktudás, nyelvtudás, szaknyelv. In (Dobos Cs. szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 195–205.

- Redfield, M. R. – Figoni, B. – Levin, D. (2009): University Technology Students Integrative and Instrumental Motivation. *Osaka Keidai Ronshu*, Vol. 59, No. 5.
- Renandya, W. A. (2012): The tape is too fast. *Modern English Teacher*, 21(3): 5–9.
- Renandya, W. A. – Farrell, T. S. C. (2011): Teacher, the tape is too fast!‘ Extensive listening in ELT. *ELT Journal* 65(1): 52–59.
- Renchler, R. S. (1992): *Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do*. ERIC Clearinghouse on Educational Management
- Richards, J. C. (2001): *Curriculum development in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press
- Ridgway, T. (2000): Listening strategies – I beg your pardon? *ELT journal*, 54(2): 179–185.
- Riva, G. – Galimberti, C. (1998): Computer-mediated communication: identity and social interaction in an electronic environment. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 124(4): 434–464.
- Robinson, P. C. (1991): *ESP today: A practitioner's guide*. Prentice Hall
- Ross, N. J. (2000): Interference and intervention: Using translation in the EFL classroom. *Modern English Teacher*, 9(3): 61–66.
- Rost, M. (2005): L2 Listening. In: E. Hinkel. *Handbook of research in second language teaching and learning*. USA, Lawrence Erlbaum
- Rost, M. (2012): *Teaching and researching: Listening*. Routledge
- Rumelhart, D. (1980): Schema: The basic building blocks of cognition. In (R. Spiro – B. Brice – W. Brewer Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ, Erlbaum
- Sántha, K. (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? *Új Pedagógiai Szemle*, 57(11): 3–11.
- Schriewer, Jürgen (2009): Comparative education methodology in transition: Towards a science of complexity. In *Discourse formation in comparative education*, Comparative Studies Series, ed. Jürgen Schriewer, vol. 10, 3rd ed., Frankfurt (am Main): Lang, 3–53.
- Schumann, J. H. (1986): Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5): 379–392.
- Seargeant, P. – Erling, E. (2011): The discourse of ‘English as a language for international development’: Policy assumptions and practical challenges. In H. Coleman, *Dreams and Realities*
- Seregy, L. (1989): Mi a szaknyelv? In (Bíró Á. szerk.): *Szaknyelvi divatok*. Budapest, Gondolat Kiadó 13–28.
- Seymour, D. T. (1993): *On, Q.: Causing Quality in Higher Education*. Macmillan
- Sheldon, L. E. (1988): Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4): 237–246.
- Shintani, N. – Wallas, P. M. (2014): Effects of listening support in second language classroom: A meta-analysis. *English Teaching and Learning*, 38(3): 71–101.

- Shirky, C. (2008): It's not information overload. It's filter failure. *Web. September*
- Shumin, K. (2002): Factors to consider: Developing adult EFL students' speaking abilities. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 12, 204–211.
- Silverman, D. (2000): Epilogue: The contested character of qualitative research. In *Doing qualitative research: A practical handbook*
- Silye, M. (2004): *Címlap-mottó*. Porta Lingua (A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje)
- Smoak, R. (2003): What is English for specific purposes? *English Teaching Forum Online*, 41(2): 22–27.
- Sólyom, Cs. (2004): A szimulációs játékok szerepe a gyakorlatorientált képzés tananyagának interpretációjában. In: *Magyarország a gazdasági fejlődés keresztútján*. Tudományos évkönyv. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola, 323–333.
- Spiczéné Bukovszki Edit (2016): *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról* (Doktori disszertáció). Eger, Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola
- Spolsky, B. (2000): Anniversary article. Language motivation revisited. *Applied linguistics*, 21(2): 157–169.
- Stæhr, L. S. (2009): Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 577–607.
- Szegedi, E. (2016): Az európai oktatási szakpolitika prioritásai. Budapest, *Tempus Közalapítvány*
- Swales, J. (1971): *Writing Scientific English*, London, Nelson
- Swales, J. (1990): *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press
- Swales, J. M. (2004): *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, Cambridge University Press
- Swales, J. M. – P. Rogers (1995): Discourse and the projection of corporate culture: The mission statement, *Discourse and Society*, 6: 223–242.
- Sweet, H. (1899): *The practical study of languages*. Language and Language Learning Series
- Tam, M. K. (1997): Building Fluency: A Course for Non-Native Speakers of English. *Forum* 35(1): 1.
- Tarone, E. – Dwyer, S. – Gillette S. – Icke, V. (1981): On the Use of the Passive in Two Astrophysics Journal Papers. *ESP Journal* 1(2): 123–140.
- Teichler, Ulrich (1996): Comparative higher education: Potentials and limits. *Higher Education* 32(4): 431–465.
- Teichler, Ulrich (2000): Higher education research and its institutional basis. In (Stefanie Schwarz – Ulrich Teichler ed.): *The institutional basis of higher education research: Experiences and perspectives*, Dordrecht/London, Kluwer Academic Publishers 13–24.

- Thomas, M. – Adams, S. – Birchenough, A. (1996): Student withdrawal from higher education. *Educational Management & Administration*, 24(2): 207–221.
- Thorn, S. (2009): Mining listening texts. *Modern English Teacher*, 18(2): 5–13.
- Tolcsvai-Nagy, G. (2000): *Nyelvi fogalmak kyszótára*. Budapest, Korona Kiadó
- Tollefson, J. W. (1995): *Power and inequality in language education*. Cambridge University Press
- Török Ádám (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. Mennyire hihetünk a nemzetközi egyetemi rangsoroknak? *Közgazdasági Szemle*, 53.
- Vandergrift, L. (2011): Second language listening. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 455–471.
- Vermes, A. P. (2003): Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás. *Iskolakultúra*, 13(10): 58–60.
- Vigotszkij, L. S. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Vilmányi, M. – Hetesi, E. – Kürtösi, Zs. (2006): A végzett hallgatók elégedettségének mérése. In (Deli-Gray et al. eds.): *Innováció, társadalmi felelősség, fenntartható fejlődés – marketing megközelítésben*, Budapest, MOK Konferencia
- Vogely, A. J. (1998): Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31(1): 67–80.
- Voss R. (2009): The Experience of students in German college education, *Quality Assurance in Education*, 17(2): 156–173.
- Wiese, M. (1994): College choice cognitive dissonance: managing student/institution fit, *Journal of Marketing for Higher Education*, 5(1): 35–47.
- Williams, R. (1985): Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. *The ESP Journal*, 4(2): 121–131.
- Wilson, J. J. (2008): *How to teach listening*. Harlow, Longman
- Wozniak, S. (2010): Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides. *English for Specific Purposes*, 29(4): 243–252.
- Wulff, S. – Swales, J. M. – Keller, K. (2009): „We have about seven minutes for questions”: The discussion sessions from a specialized conference. *English for specific purposes*, 28(2): 79–92.
- Zaremba, A. J. (2006): *Speaking professionally*. Canada: Thompson South-Western

16. Publikációk jegyzéke

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Idegen nyelvű, külföldi könyvrészletek (1)

1. **Farkas, J.:** The Impact of the Common European Framework of Reference on Hungarian Higher Education Language Teaching.
In: Forlang : Cudzie jazyky v akademickom prostredí. Szerk.: Eva Kascáková, Henrieta Kozariková, Technická Univerzita v Košiciach Katedra jazykov, Kassa, 169-177, 2019, (ISSN 1338-5496) ISBN: 9788055333984

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. Nagyné Bodnár, K., **Farkas, J.**, Domonyi, R.: Módszertani adalékok a gazdasági szaknyelvi vizsgákon elvárt hallás utáni szövegértési készség fejlesztéséhez a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán.
Porta Lingua. 15, 327-338, 2016. ISSN: 1785-2420.

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

3. **Farkas, J.:** Teaching multiculturalism for tourism students and developing their intercultural competence at the University of Debrecen.
Nyelvvilág. 19, 56-61, 2017. ISSN: 1786-0636.

Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

4. **Farkas, J.:** Egyetemi hallgatók felkészítése a multikulturális munkakörnyezet elvárásaira.
In: "A vidék él és élni akar" : II. Gazdálkodás és menedzsment tudományos konferencia .
Szerk.: Ferencz Árpád, Kecskeméti Főiskola Kertészeti Főiskolai Kar, Kecskemét, 779-783, 2015. ISBN: 9786155192340

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

5. **Farkas, J.:** Teaching ESP for Management Students at the University of Debrecen, Hungary.
In: Teaching English for Specific Purposes at Universities. Ed.: Jana Jasková, Milan Smutný, Dagmar Štátná, Brno University of Technology, Brno, 53-62, 2018. ISBN: 9788021457416



Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (3)

6. **Farkas, J.:** Motiváció a hazai gazdasági szaknyelvoktatásban.
In: Prevenció, intervenció és kompenzáció: korszerű neveléstudományi módszerekkel a korai iskolaelhagyás ellen, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 82, 2019.
ISBN: 9786155657078
7. **Farkas, J.:** A közös európai referenciakeret szaknyelvoktatást befolyásoló tényezői.
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: absztrakt kötet : XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Misley Helga, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest, 479, 2018. ISBN: 9789634890515
8. **Farkas, J.:** Szaknyelvoktatási helyzetkép a Debreceni Egyetemen 2017.
In: XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. Szerk.: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 241, 2017. ISBN: 9789635088638

Idegen nyelvű absztrakt kiadványok (2)

9. **Farkas, J.:** Students and Multicultural Labour Market Expectations.
In: Innováció, kutatás, pedagógusok. HuCER 2017: Absztrakt kötet, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest, 59, 2017. ISBN: 9786155657023
10. **Farkas, J.:** The Challenges of LSP Teaching at Debrecen University.
In: Cudzie jazyky v premenách času VII: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie = Foreign languages in changing times / red. Radoslav Štefančík, Roman Kapil, Vydavateľstvo Ekonóm, Bratislava, 204-206, 2017. ISBN: 9788022543880

További közlemények

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

11. **Farkas, J.:** Gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók szaknyelvtanulási motivációjának statisztikai vizsgálata.
Porta Lingua. 2020, 331-349, 2020. ISSN: 1785-2420.
DOI: <http://dx.doi.org/10.48040/PL.2020.27>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

12. Pusztai, G., Pallay, K., Joó, O., Cséke, K., **Farkas, J.:** Two Gap-filling Books on Non-immigrant Minorities.
Hung. Educ. Res. J. 8 (1), 109-115, 2018. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/1/10>



Melléklet

1. melléklet

Hallgatói Szaknyelvoktatási Kérdőív

Kedves Hallgató!

Az alábbi kérdőív kitöltésével doktori disszertációm megírásához járul hozzá, melynek témája a gazdasági szaknyelvoktatás helyzete nemzetközi összehasonlításban. A kérdőív kitöltésével hozzájárul adatainak kezeléséhez és feldolgozásához. A kitöltés névtelen, a válaszok statisztikai elemzés céljából lesznek felhasználva. Nincsenek jó és rossz válaszok, az adatok elemzéséhez fontos azonban, hogy minden kérdésre válaszoljon. A válaszait a megfelelő helyeken x-szel jelölve, illetve rövid válasszal adja meg.

Intézmény és kar: _____

I. Idegen nyelv használatára vonatkozó kérdések:

1.1. Anyanyelvén kívül milyen más idegen nyelveket beszél?

☐ angol ☐ német ☐ olasz ☐ francia ☐ spanyol ☐ orosz

☐ horvát ☐ szerb ☐ lengyel ☐ egyéb: _____

1.2. Melyik a legmagasabb szintű ÁLTALÁNOS nyelvvizsgálója az alábbi nyelvekből?

	A2 – belépő szint	B1 - alapfokú	B2 - középfokú	C1 - felsőfokú
angol	☐	☐	☐	☐
német	☐	☐	☐	☐
francia	☐	☐	☐	☐
orosz	☐	☐	☐	☐
spanyol	☐	☐	☐	☐
olasz	☐	☐	☐	☐
lengyel	☐	☐	☐	☐
egyéb:	☐	☐	☐	☐
egyéb:	☐	☐	☐	☐

1.3. Ahhoz hogy diplomáját a végzés után átvehesse szükséges Önnek, hogy legyen akkreditált államilag elismert nyelvvizsgálója?

☐ B1(alap) ☐ B2(közép) ☐ C1(felső) fokú ÁLTALÁNOS nyelvvizsga szükséges
☐ B1(alap) ☐ B2(közép) ☐ C1(felső) fokú SZAKMAI nyelvvizsga szükséges
☐ NEM SZÜKSÉGES nyelvvizsga

II. Szaknyelvtanulási motivációra vonatkozó kérdések:

2.1 Mennyire igazak Önre az alábbi állítások! (Értékelje egy 5-ös skálán, ahol 1-egyáltalán nem igaz, 2-nem igaz, 3-igaz is meg nem is, 4-igaz, 5-teljes mértékben igaz)

	1	2	3	4	5
2.1.1. Azért tanulok szaknyelvet, mert kötelező.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.2. Azért tanulok szaknyelvet, mert szeretem a nyelveket.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.3. Azért tanulok szaknyelvet, mert kreditet adnak érte.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.4. Azért tanulok szaknyelvet, mert majd a szakmámhoz szükséges lesz.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.5. Azért tanulok szaknyelvet, mert külföldön szeretnék elhelyezkedni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.6. Azért tanulok szaknyelvet, mert nyelvvizsgát szeretnék tenni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.7. Azért tanulok szaknyelvet, mert a diploma megszerzésének feltétele.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.8. Azért tanulok szaknyelvet, hogy kommunikálni tudjak szakmabeli külföldiekkel.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.9. Azért tanulok szaknyelvet, mert a megszerzett tudással később jobb pozícióra tudok pályázni a munkahelyemen.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.10. Azért tanulok szaknyelvet, mert később szakirányomnak megfelelően külföldön szeretnék tovább tanulni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.11. Azért tanulok szaknyelvet, hogy külföldi szakmai körökben ismeretségre tegyek szert.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.12. Azért tanulok szaknyelvet, mert segít a szakmám jobb megismerésében, szakmai tudásom fejlesztésében.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.13. Azért tanulok szaknyelvet, mert a szaknyelvtudásom segíthet abban, hogy később jobban éljek.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.14. Azért tanulok szaknyelvet, mert szaknyelvtudással jobb és tehetségesebb hallgató leszek.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.15. Azért tanulok szaknyelvet, mert ezáltal jobban meg tudom ismerni a célnyelvi ország szakmai közösségét és kultúráját.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.16. Azért tanulok szaknyelvet, mert a többi hallgató is tanulja velem együtt.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.17. Azért tanulok szaknyelvet, mert végleg ki szeretnék költözni a célnyelvi országba.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.18. Azért tanulok szaknyelvet, mert érdekel.	☐	☐	☐	☐	☐

2.1.19. A szaknyelvi órákon szerzett ismeretek hozzájárulnak a többi szakmai tárgy könnyebb megértéséhez.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.20. Fontos számomra, hogy a többiekhez képest jobban teljesítsek a szaknyelvi órákon.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.21. Azért tanulok szaknyelvet, mert jó jegyet szeretnék belőle szerezni.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.22. Azért tanulok szaknyelvet, mert az ilyen jellegű tudás jól jöhet majd a jövőben.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.23. Biztos vagyok benne, hogy a szaknyelvet jól el tudom sajátítani.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.24. A szaknyelvtanulás sikerélményt jelent számomra.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.25. A szaknyelvtanulás teher számomra.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.26. A szaknyelvtudást nagyra értékeli a társadalom.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.27. Remélem, hogy magas szinten sikerül elsajátítanom a szaknyelvet.	☐	☐	☐	☐	☐
2.1.28. A szaknyelvi ismeretekkel, a szakmával kapcsolatos hírek könnyebben eljutnak hozzám.	☐	☐	☐	☐	☐

2.2. Milyen gazdasági szaknyelvet tanul?

	angol	német	francia	orosz	spanyol	olasz	Egyéb...
Üzleti	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Pénzügy- számvitel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Turizmus- vendéglátás	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Marketing	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Logisztika	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Nemzetközi kapcsolatok szaknyelv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Egyéb	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2.3. Heti hány órában tanul szaknyelvet?

☐ 1-2 ☐ 3-4 ☐ 5-6 ☐ 6-nál több

2.4. Hogyan ítéli meg a rendelkezésre álló szaknyelvi óraszámot?

- ☐ Az óraszám kevés
☐ Az óraszám megfelelő
☐ Az óraszám sok

2.5. Hány félévben/szemeszterben kell Önnek tanulnia szaknyelvet?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9

2.6. Kötelező-e a szaknyelvi órák látogatása?

- ☐ Igen ☐ Nem

2.7. Hány kreditet kap a szaknyelvi kurzusokért?

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ nem kapok kreditet

2.8. Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett?

- ☐ Igen ☐ Nem

2.9. Anyanyelvi tanár tanítja-e a szaknyelvi csoportot, amelybe jár?

- ☐ Igen ☐ Nem

2.10. Mennyire fontos Ön szerint a szaknyelv a többi egyetemen tanult tárgyakhoz képest?

- ☐ Fontosabb, mint sok más tárgy
☐ Ugyanolyan fontos, mint a többi tárgy
☐ Kevésbé fontos, mint a többi tárgy

2.11. Ön szerint mely idegen nyelvekre lesz szüksége jövőbeli szakmájában?

- ☐ angol ☐ német ☐ olasz ☐ francia ☐ spanyol ☐ orosz

- ☐ horvát ☐ szerb ☐ lengyel ☐ egyéb: _____

2.12. Korábban vagy jelenleg kell(ett)- e használni idegen nyelvi tudását?

- ☐ Igen, rendszeresen ☐ Igen, néha ☐ Soha

III. Szaknyelvoktatás elégedettségével kapcsolatos kérdések:

3.1. Hány hallgató van az ön jelenlegi szaknyelvi csoportjában?

- ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 20-nál több

3.2. Mennyire elégedett az oktatók felkészültségével, szakmai munkájukkal? Értékelje egy 5-ös skálán, ahol az 5 teljes mértékben elégedett, az 1 egyáltalán nem elégedett értéket jelenti.

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.3. Mennyire elégedett a képzés tárgyi feltételeivel? Értékelje egy 5-ös skálán, ahol az 5 teljes mértékben elégedett, az 1 egyáltalán nem elégedett értéket jelenti.

Tanterem: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Technikai felszereltség: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Internet: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.4. A megítélése szerint milyen mértékben fejlődnek nyelvi készségei a kurzus során? Értékelje egy 5-ös skálán, ahol az 5-nagy mértékben, az 1-nagyon kicsi mértékben értéket jelenti.

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

3.5. Hogyan értékeli saját hozzáállását a szaknyelvi kurzusokhoz? (1 – gyenge, 5 – erős):

Érdeklődés: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Aktivitás: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

A kurzus által támasztott kihívásokhoz való hozzáállás: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

IV. Szaknyelvoktatás tartalmi vonatkozásai:

4.1. Mennyire ítéli megfelelőnek a tananyagot?(5- teljes mértékben megfelelő, 1-egyáltalán nem megfelelő)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4.2. Ön hogyan ítéli meg a szaknyelvi kurzusok teljesítésének nehézségét? (5- nehéz teljesíteni 1- könnyű teljesíteni)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

4.3. A szaknyelvi kurzusokon melyik képességek fejlesztésére kellene még nagyobb hangsúlyt fektetni? Itt több választ is bejelölhet!

- ☐ Íráskészség ☐ Beszédkészség ☐ Olvasáskészség ☐ Hallás utáni szövegértés ☐ Fordításkészség

4.4. Miből tanulnak a szaknyelvi órákon? Itt több választ is bejelölhet!

- ☐ Egyetemi nyomtatott jegyzet
☐ Letölthető online jegyzet
☐ Tanár által adott fénymásolt anyagok
☐ Kiadó által kiadott (szak) nyelvkönyv
☐ Tanárok előadásáról készített saját jegyzetek
☐ Online oldalak, e- learning (internetes felületek)
☐ Az üzleti életben használt formanyomtatványok, dokumentációs anyagok
☐ egyéb, és pedig _____

4.5. Milyen információs kommunikációs technológiai (IT) eszközöket használnak a szaknyelvi órákon? Itt több választ is bejelölhet!

- ☐ Asztali számítógép ☐ Laptop ☐ Netbook/tablet ☐ Projektor ☐ Fénymásoló
☐ Interaktív tábla ☐ Tanulói szavazórendszer
☐ Nem használunk információs technológiai eszközöket ☐ egyéb, _____

4.6 A tananyaghoz köthetően az alábbiak közül melyeket kell készíteni a szaknyelvi kurzus során? Itt több választ is bejelölhet!

- ☐ blogok ☐ szócikkek, szószedetek ☐ podcastok ☐ határidős beadandók
☐ projektek ☐ Wikik ☐ egyéb: _____

4.7. Ön szerint mennyire fontosak az alábbi szaknyelvre vonatkozó idegen nyelvi készségek?

	Nagyon fontos	Meglehetősen fontos	Kevésbé fontos	Nem fontos
4.7.1 Szakmai anyagok olvasása	☐	☐	☐	☐
4.7.2 Szóbeli közlések meghallgatása és megértése	☐	☐	☐	☐
4.7.3 Szakmabeliekkel történő beszélgetés	☐	☐	☐	☐
4.7.4 Megbeszéléseken való részvétel	☐	☐	☐	☐
4.7.5 Prezentációk tartása	☐	☐	☐	☐
4.7.6 Üzleti levelezés	☐	☐	☐	☐
4.7.7 Szakmai jellegű írott dokumentumok létrehozása	☐	☐	☐	☐

4.8. Ön szerint milyen szintet kell elérnie az egyes idegen nyelvi készségekben, hogy sikeresen végezze majd a szakmai munkáját?

	C2 - anyanyelvi szint	C1 - felsőfokú szint	B2 - középfokú szint	B1 - alapfokú szint	Nem szükséges
4.8.1. Szakmai anyagok olvasása	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.2. Szóbeli közlések meghallgatása és megértése	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.3. Ügyfelekkel történő beszélgetés	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.4. Szakmabeliekkel történő beszélgetés	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.5. Megbeszéléseken való részvétel	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.6. Prezentációk tartása	☐	☐	☐	☐	☐
4.8.7. Szakterületének oktatása	☐	☐	☐	☐	☐

V. Társadalmi jellemzők

5.1. Intézmény és kar: _____

5.2. Szak: _____

5.3. Évfolyam: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

5.4. Tagozat: ☐ Nappali ☐ Levelező

5.5. Finanszírozás: ☐ államilag finanszírozott ☐ költségtérítéses

5.6. Képzési forma: ☐ Bsc ☐ Msc

5.7. Nem: ☐ Nő ☐ Férfi

5.8. Születési Éve: _____

5.9. Az ön lakóhelye: ☐ tanya ☐ falu/község ☐ kisváros ☐ megyeszékhely ☐ főváros

5.10. Járt Ön külföldön iskolába?

☐ Igen ☐ Nem

5.11. Dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett?

☐ Igen ☐ Nem

5.12. Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegen nyelvtudását a munkája során?

☐ Igen ☐ Nem

5.13. Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során?

- ☐ csak a bizonyítványt nézik ☐ inkább a nyelvtudást nézik ☐ mindkettőt

5.14. Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el?

- ☐ Igen ☐ Nem

5.15. Van az Ön családjában gazdasági/ üzleti végzettséggel rendelkező személy?

- ☐ Igen ☐ Nem

5.16. Milyen végzettséggel rendelkezik édesanyja/nevelőanyja?

- ☐ kevesebb, mint 8 osztály ☐ 8 osztály ☐ szakképesítés érettségi nélkül ☐ érettségi +szakképesítés ☐ főiskolai/egyetemi diploma ☐ tudományos fokozat

5.17. Milyen végzettséggel rendelkezik édesapja/nevelőapja?

- ☐ kevesebb, mint 8 osztály ☐ 8 osztály ☐ szakképesítés érettségi nélkül ☐ érettségi +szakképesítés ☐ főiskolai/egyetemi diploma ☐ tudományos fokozat

5.18. Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?

- ☐ Igen ☐ Nem

5.19. Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?

- ☐ Igen ☐ Nem

5.20. Hogyan jellemezné családjá anyagi helyzetét?

- ☐ Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás)
☐ Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak
☐ Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni
☐ Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi kiadások fedezésére

Köszönöm a válaszadást!

A kutatás során használt interjú kérdései

A szaknyelvoktatás helyzetének vizsgálata néhány közép- és kelet-európai ország felsőoktatási intézményeinek rendszerében

Interjú

2020

Az interjú kérdései az alábbi sorrendben
1) Mit gondol a szaknyelvtudás mindennapi életben betöltött szerepéről?
2) Miért érdemes szaknyelvet tanulni?
3) A magyarországi/szlovákiai/romániai szaknyelvoktatás rendszeréről és eredményességéről mi a véleménye?
4) Mennyire elégedett a szaknyelvoktatás tárgyi feltételeivel (tanterem, technikai felszereltség, internet) azon az egyetemen, ahol tanít?
5) Ön szerint hány szaknyelvi órára van szükség minimum hetente? Hogyan ítéli meg a rendelkezésre álló szaknyelvi óraszámot?
6) Mennyire ítéli megfelelőnek a szaknyelvi órákon használt tananyagot?
7) Szaknyelvoktatási tevékenysége során a tartalom és nyelv- integrált oktatás szempontjait szem előtt tartva, milyen arányban érvényesülnek/illetve kellene hogy érvényesüljenek a tartalmi és nyelvi elemek a szaknyelvi órán?
8) Az oktatási kormányzat a szaknyelvoktatási rendszer reformján folyamatosan dolgozik. Ha lehetősége lenne ajánlást tenni, mi lenne az?
9) Hogyan látja a szaknyelvoktatás jövőjét?

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott magyarországi szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben	115
2. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott szlovákiai szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben.....	117
3. táblázat: A főkomponenselemzés eredményeként kapott romániai szaknyelvtanulási motiváció típusok a modellben.....	119
4. táblázat: A főkomponenselemzés után megmaradt változók leíró statisztikai táblázata (Magyarország, Szlovákia, Románia)	121
5. táblázat: A főkomponensek változóinál mért kummunalitások (Magyarország, Szlovákia, Románia)	122
6. táblázat: A megkérdezett neme – motiváció főkomponensek/Magyarország	124
7. táblázat: Beszél az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia	126
8. táblázat: Beszél az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia	127
9. táblázat: Járt Ön külföldön iskolába? – motiváció főkomponens /Szlovákia/	128
10. táblázat: Dolgozik Ön jelenlegi tanulmányai mellett?– motiváció főkomponensek/Románia/	129
11. táblázat: Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?- motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/	130
12. táblázat: Van az Ön családjában gazdasági üzleti végzettséggel rendelkező személy?– motiváció főkomponens/Románia/	131
13. táblázat: Az Ön családjának anyagi helyzete – motiváció főkomponensek/Magyarország/Románia/	132
14. táblázat: Jár-e külön nyelvórákra/magán nyelvórákra az egyetemi szaknyelvi kurzus mellett? – motiváció főkomponensek/Szlovákia/Románia/	134
15. táblázat: Ön szerint szaknyelvtudással jobb pozíció és magasabb fizetés érhető el? – motiváció főkomponensek/Magyarország/Szlovákia/Románia/	136
16. táblázat: Településtípus – külföld motiváció faktorsúlyok/Magyarország/Szlovákia/Románia	137
17. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – külföld motiváció faktorsúlyok /Magyarország/	139
18. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Szlovákia/Románia/	139
19. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – teljesítmény motiváció faktorsúlyok /Szlovákia/	139
20. táblázat: Édesanya iskolai végzettsége – külső motiváció faktorsúlyok /Románia/	140
21. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – külső motiváció faktorsúlyok /Magyarország/Románia/	141

22. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Szlovákia/Románia/	141
23. táblázat: Édesapa iskolai végzettsége – teljesítmény motiváció faktorsúlyok /Románia/	141
24. táblázat: Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során? – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Magyarország/Szlovákia/	142
25. táblázat: Ön szerint a munkaadók többnyire a nyelvvizsga bizonyítványt vagy a valódi nyelvtudást nézik egy interjú során? – szakmai jövő motiváció faktorsúlyok /Magyarország/	143
26. táblázat: A szaknyelvoktatással való elégedettség leíró statisztikai táblázata	149
27. táblázat: A varianciák homogenitása (Levene teszt; hallgatói elégedettség)	150
28. táblázat: Elégedettség a tanteremmel.....	151
29. táblázat: Elégedettség a technikai felszereltséggel	152
30. táblázat: Elégedettség a hallgató saját nyelvi készségeinek fejlődésével	152
31. táblázat: Átlagok egyenlőségének robosztus tesztje	153
32. táblázat: Többszörös összehasonlító próba (hallgatói elégedettség)	154
33. táblázat: Szaknyelvi óraszámval való elégedettség	155
34. táblázat: Szaknyelvi óraszámval való elégedettség (Khi négyzet próba).....	156
35. táblázat: A gazdasági szaknyelvi kurzusok készségeinek fejlesztésére fektetett hangsúly.....	160
36. táblázat: Gazdasági szaknyelvi tevékenységekkel kapcsolatos tevékenységek fontossága.....	163
37. táblázat: A gazdasági szaknyelvi kurzus során készíthető feladatok.....	170
38. táblázat: Miből tanulnak a gazdasági szaknyelvi órákon?.....	172
39. táblázat: Az információs kommunikációs technológiai (IKT) eszközök használata a gazdasági szaknyelvi órákon.	174
40. táblázat: A gazdasági élet különböző feladatai elvégzéséhez szükséges KER szintek	178

Ábrák jegyzéke

1. ábra: A kérdőívek országonkénti megoszlása.....	100
2. ábra: A kutatásban résztvevő válaszadók eloszlása nemenként	101
3. ábra: A minta eloszlása életkor szerint	102
4. ábra: A kutatásban résztvevő válaszadók eloszlása a lakóhely településtípusa szerint	102
5. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Magyarország).....	103
6. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Szlovákia).....	104
7. ábra: Anyanyelven kívül beszélt idegen nyelvek (Románia)	104
8. ábra: Édesanyák iskolai végzettsége országonként	105
9. ábra: Édesapák iskolai végzettsége országonként	106
10. ábra: A kérdőívet kitöltő hallgatók családjának anyagi helyzete	107
11. ábra: Van-e a családban gazdasági végzettséggel rendelkező személy?	107
12. ábra: Beszél-e az édesanyja/nevelőanyja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?	108
13. ábra: Beszél-e az édesapja/nevelőapja az anyanyelvén kívül más idegen nyelvet?	108
14. ábra: Dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett?	109
15. ábra: Amennyiben dolgozik jelenlegi tanulmányai mellett, használja-e az idegennyelv-tudását a munkája során?.....	110
16. ábra: Járt Ön külföldön iskolába?	110
17. ábra: A magyarországi, szlovákiai és romániai szaknyelvtanulási motiváció típusoknál mért közös, szignifikáns háttérváltozók áttekintő ábrája.....	144
18. ábra: Szaknyelvoktatási környezet értékelési modellje	146
19. ábra: Szaknyelvvel és szaknyelvoktatással kapcsolatos kódok	209