

Borszéki Judit

Nemzeti Közszerológati Egyetem
Rendészettudományi Kar
Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

**Az *English for Border and Coast Guards* című nemzetközi
szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata
– a nem-nyelvész szakemberek szerepe**

<https://doi.org/10.48040/PL.2020.19>

Az angol határrendészeti szaknyelv a nyelvészetileg kevésbé feltárt szakmai nyelvek közé sorolható. Oktatása – különösen napjainkban, a nemzetközi határrendészeti együttműködés erősítése iránti igény fényében – egyre fontosabbá válik, ennek intézményes megoldása azonban számos országban nehézségekbe ütközik. A közlemény bemutatja a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) vezetésével 2015 óta zajló English for Border and Coast Guards, (EBCG) nemzetközi projektet, valamint annak első termékét, egy 2018-ban közzétett, alapszintű, általános (A2-B1) nyelvtudásra épülő, önálló tanulásra is alkalmas online oktatóanyagot.¹ A szerző vizsgálja az utóbbi évek vonatkozó szakirodalmában megjelenő szükségletelemzési és kurzusfejlesztési trendeket, és ezek egyes elemeit összeveti az EBCG oktatóeszköz fejlesztésének lépéseivel. Az online kurzus fejlesztésének sajátossága, hogy nem-nyelvész szakemberek kezdeményezik és irányítják a folyamatot, valamint ők alkotják meg a tananyag alapját képező szaknyelvi korpuszt. A tanulmány végül felsorolja azokat az indokokat, amelyek e sajátos tananyagfejlesztési módszer létjogosultságát igazolhatják.

Kulcsszavak: angol határrendészeti szaknyelv, e-learning, online nyelvoktatás, kurzusfejlesztés, nem-nyelvész szakemberek

Bevezetés

Európában az utóbbi évtized biztonságpolitikai problémáinak megoldásához szükséges nemzetközi (határ)rendészeti együttműködés egyre növekvő jelentősége vitathatatlan. A kooperációhoz kapcsolódó művelési és oktatási tevékenységek megvalósítása nagyban függ attól, hogy az azokban résztvevők angol szaknyelvi kommunikációja mennyire eredményes. A határőrök² és rendőrök képzésével foglalkozó nemzetközi és hazai szakmai és

¹ Az oktatóanyag bizalmas információkat is tartalmaz, ezért csak a FRONTEX tanulásmenedzsment rendszerébe bejelentkezett határrendészek és rendészeti dolgozók számára elérhető.

² A „határőr” elnevezést az (EU) 2016/399 rendelet 2. cikkének 14. pontjában meghatározott értelmezésnek megfelelően használom: „olyan tisztviselő, akit a nemzeti joggal összhangban

joganyagok már több mint egy évtizede rendszeresen rámutatnak a (határ)rendészeti szakemberek nyelvtudásbeli hiányosságaira, további idegennyelvi képzések szükségességére: arra, hogy számos tagállamban nem állnak rendelkezésre elegendő számban olyan, a határokon átnyúló együttműködésben részt vevő bűnüldözési tisztviselők, akik megfelelően magas szintű nyelvtudással rendelkeznek. (Az Európai Unió Tanácsa, 2009; Európai Bizottság, 2013; Ürmösné Simon – Barnucz, 2020)

Az angol (határ)rendészeti szaknyelvi kurzusok továbbra is fontos elemei mind a különböző EU tagállamok rendőri/rendészeti képzési intézményeiben szervezett képzési programoknak, mind a rendőrök, illetve a határ- és parti őrök képzéséért felelős két legnagyobb uniós ügynökség, a CEPOL (Az Európai Unió Bűnüldözési Képzési Ügynöksége) és a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) képzési programjainak. Ez azt jelzi, hogy a fent említett probléma jelenleg is fennáll. A FRONTEX ágazati képesítési rendszerében a határrendészeti képzés valamennyi szintjén előírja a képzés szintjének megfelelő hatékony idegen nyelvű kommunikációt (FRONTEX, 2015), azonban intézményes képzésben évente csak korlátozott számú (határ)rendészeti szakember részesülhet (Borszéki, 2016b). (Ez vonatkozik a hazai határrendészeti állományra is. (Borszéki, 2015.)) Mivel a FRONTEX munkanyelve az angol, oktatási tevékenysége több formában is hozzájárul az angol szaknyelvi képzéshez. Az Ügynökség 2010-ben indította a *Nyelvképzési projektet*, azzal a céllal, hogy az Európai Unióban szolgálatot teljesítő határrendész szakemberek önálló tanulásra is alkalmas eszközök segítségével fejleszthessék angol szaknyelvi készségeiket. (FRONTEX, 2011, 2013) A projekt 2015 óta tartó szakasza online kurzusok elkészítését tűzte ki célul, első terméke a 2018-ban közzétett *English for Border and Coast Guards*³ oktatóanyag.

A digitális eszköz létrehozásának folyamatán keresztül egyrészt be kívánom mutatni a FRONTEX-nél már több éve alkalmazott sajátos anyaggyűjtési és kurzusfejlesztési metodikát, amelynek fő irányítói nem-nyelvész szakemberek. Másrészt kísérletet teszek annak bizonyítására, hogy bizonyos körülmények között indokolt az ilyen, a hagyományos gyakorlattól eltérő módszer alkalmazása.

a határátkelőhelyen, az államhatáron vagy az államhatár közvetlen közelében teljesít szolgálatot, és aki [...] a nemzeti joggal összhangban határellenőrzési feladatokat végez.”

³ Eredetileg *English for Border Guards*, amely elnevezés az (EU) 2016/1624 rendelet nyomán létrejött Európai Határ- és Parti Őrség fogalomnak megfelelően módosult.

Szaknyelvi szükségletelemzés és kurzusfejlesztés az utóbbi évek szakirodalmában

A(z angol) szaknyelvi tantervek és tanmenetek létrehozásához alkalmazott módszerekkel foglalkozó szakirodalom összekapcsolja a fenti két tevékenységet. A szaknyelvoktatás tervezésének és megvalósításának, valamint értékelésének folyamatát döntően a szükségletelemzés alapozza meg (Kurtán, 2003), ez tehát kulcsfontosságú része a kurzusfejlesztésnek (Basturkmen, 2010).

A tárgyban az utóbbi években született szakcikkek nyomán bizonyos új tendenciák kialakulására lehet következtetni. Számos közlemény rámutat, hogy a hagyományosan a célszituáció és a jelenlegi szituáció elemzését, a hiányelemzést, a tanulói tényezőket, az oktatás kontextusának elemzését, diskurzuselemzést (Basturkmen, 2010) stb.⁴ magában foglaló, feladatalapú szaknyelvi szükségletelemzés során (Long, 2005; Flowerdew, 2013) egyre inkább előtérbe kerülnek a kvalitatív és az etnográfiai kutatásokban használt módszerek (Dressen-Hamouda, 2013), a komplex megközelítések (Koltai, 2018). Serafini és szerzőtársai (2015) tanulmányukban végigkövetik az *English for Specific Purposes* folyóiratban ismertetett szükségletelemzési kutatások módszereit az 1980-as évektől 2014-ig. Egyebek között megállapítják, hogy az általuk vizsgált tanulmányok szerzői egyre kifinomultabbak és tudatosabbak. Leszögezik, hogy a szükségletelemzésnek a megbízhatóság és validitás érdekében feladatalapúnak kell lennie. A változatos, induktív és deduktív eljárások, kvalitatív és kvantitatív, nyílt és zárt kérdésekre egyaránt támaszkodó módszerek, többféle forrásból gyűjtött adatok triangulációját kell alkalmazni. Az ily módon beazonosított, az adott szaknyelven folytatott kommunikáció útján megoldandó feladatok és az ezekből származtatott oktatási feladatok alapján készül el a feladatalapú tantárgyi program, tanterv.

Hasonló következtetésekre jutottak Huhta és társai (2013). Szükségletelemző modelljük az úgynevezett „felülről lefelé” irányuló, tervező-központú módszerrel ellentétben nyelvhasználó-központú. Az oktatás során megcélzott kommunikáció segítségével megvalósuló együttműködésre és a folyamatra, nem annyira a leíró nyelvészeti, mint a szociológiai szempontokra összpontosít, a szükségletelemzés és a kommunikáció holisztikus megközelítésén alapul. A modell egy uniós projekt (CEF Professional Profiles Project) keretében született, melynek célja, hogy a KER általános nyelvekre vonatkoztatott ajánlásait szaknyelvekre adaptálják, részletesen meghatározzák a különböző szakterületek

⁴ A szükségletelemzés összetevőinek köztudottan többféle értelmezése létezik, lásd még Dudley-Evans – St John (1998), ill. részletezve Borszéki (2016a).

szükségeit, ezáltal megkönnyítsék a közép- és felsőfokú oktatásban dolgozó nyelvtanárok számára a szaknyelvi kurzusok tervezését. A holisztikus, úgynevezett „második generációs” szükségletelemzés feladatalapú, és nem csupán az egyént veszi figyelembe, hanem azt is, hogy különféle társadalmi csoportok tagjaként milyen nyelvi tevékenységet folytat a szakterületén a különféle beszédhelyzetekben, kontextusokban (lásd még Ürmösné Simon, 2019). Többféle módszer együttes használatán alapul, és a munkahelyen vagy képzési intézményben folytatott kommunikáció összetevőit, tehát a nyelvtanuló szükségleteit az eredetileg az etnográfiaiban alkalmazott úgynevezett sűrű/tömény leírás (*thick description*) módszerével igyekszik meghatározni. A projekt keretében végzett kutatás a KER fogalmain alapult, ugyanakkor a KER skáláiban megfogalmazott képesség-leírásokat gyakran túl általánosnak találták a speciális szakmai helyzetek és szükségletek meghatározásához, és a kutatás során a KER-ben használt kategóriák száma túl nagy, kezelhetetlennek bizonyult. A kialakított szükségletelemzési modell ezért a vizsgálandó nyelvhasználathoz kötődő háttérinformációkra, általános és kommunikációs célokra valamint a szakmaspecifikus tartalomra koncentrál. A kutatás eredményeként a közép- és felsőfokú képzés öt szakterületére vonatkozóan (műszaki, üzleti, egészségügyi és szociális ellátás, jog) tettek közzé profilleírásokat, amelyek az eredmények mellett az adatgyűjtés módszereit is tartalmazzák, így további profilok összeállításához is mintául szolgálnak. (A modellnek a határrendészeti munkában használt angol nyelvhez adaptált változatát lásd Borszéki, 2017.)

Serafini és szerzőtársai (2015) a már említett cikkükben biztatónak ítélik, hogy bár bizonyos módszertani hiányosságok továbbra is nehezítik a szaknyelvi kurzustervezéshez szükséges fontos adatok összegyűjtését, a kutatók gyakran konzultálnak a vizsgált szakmai területek szakértőivel. Úgy tűnik, az utóbbi évek szakirodalma a nem-nyelvész szakemberek szerepét is egyre gyakrabban felveti, és leginkább a szaknyelvi kompetenciák mérésével kapcsolatban vizsgálja. Az e témában született több tanulmány is arra a következtetésre jut, hogy a nem-nyelvész szakemberek és a nem-szakember nyelvtanárok gyakran meglehetősen eltérően értékelik ugyanannak a szaknyelvi vizsgázónak a teljesítményét. Előbbiek arra összpontosítanak, hogy a vizsgázó milyen szaktudásról adott számot, a szakmai feladat megoldásához szükséges kommunikációt összességében sikeresen oldotta-e meg, míg ez utóbbiak hajlamosak csak a nyelvi aspektusokat figyelembe venni, sokszor túl szigorúan büntetve olyan nyelvi hibákat is, amelyek az említett kommunikációt egyébként nem akadályozzák (Knoch, 2014; Whyte, 2019; Elder et al., 2017). Elder és társai valamint Whyte odáig mennek, hogy

e különbségek miatt a kommunikatív kompetencia fogalmának újragondolt értelmezését javasolják.

A tanulmányok másik csoportja felveti a nem-szakember nyelvészek és a nem-nyelvész szakemberek együttműködésének fontosságát (Fischer, 2016; Spiczéné Bukovszki, 2015; Ürmösné Simon, 2019), valamint ez utóbbiaknak a szükségletelemzésben betöltött fontos szerepével foglalkozik (Hajdu – Czeller, 2015; Jasso-Aguilar, 1999; Korotchenko – Matveenko – Strelnikova, 2016). A Korotchenko és szerzőtársai által bemutatott „tandem” modellben a nem-nyelvész szakemberek a szaknyelvi oktatásba is bekapcsolódnak. Basturkmen (2010) részletesen ismerteti egy ausztráliai rendőri szaknyelvi tanfolyam fejlesztési folyamatát a szükségletelemzéstől a tananyag összeállításáig és a kurzus értékeléséig. A határrendészeti munkához hasonlóan a rendőrnek is jellegzetessége, hogy nem publikus információk miatt a szakmai kommunikáció megfigyelése, kutatása komoly nehézségekbe ütközik. A tanulmányban említett esetben azonban a kurzus fejlesztői jelentős segítséget kaptak a rendőröktől, akik néhány alkalommal még járőrözésre is magukkal vitték őket, illetve beavatták őket a rendőrségi meghallgatás alapelveibe.

Az EU-ban használt angol határrendészeti szaknyelv legalapvetőbb sajátosságai

Mivel a határrendészeti szaknyelv a nyelvészetileg kevésbé feltárt szakmai nyelvek közé tartozik, úgy gondolom, a továbbiak könnyebb megértése érdekében célszerű kiemelni néhány sajátosságát. E szaknyelv esetében véleményem szerint feltétlenül érvényes az a nézet, miszerint az egyes szakterületekre jellemző nyelvhasználatot mindig a különböző nyelvekben való megjelenésük szerint kell meghatározni (pl. a gazdaság német szaknyelve, lásd Muráth, 2006).

Így a többoldalú nemzetközi határrendészeti kooperációhoz szükséges, angol nyelven folytatott kommunikációban érintettek, különösen a FRONTEX által koordinált uniós együttműködésben résztvevők beszédtevékenységének vizsgálata arra enged következtetni, hogy az ilyen határrendészeti tevékenységek során használt angol nyelv diskurzusközössége a swalesi kritériumok alapján más szaknyelvekétől elkülöníthető.⁵ Ez éppen a kommunikáció nemzetközi jellegéből ered, abból, hogy az együttműködésben részt vevő, különböző rendészeti/rendőri szervezetekhez tartozó, ezáltal különféle nemzeti szakmai eljárásokhoz

⁵ Ez azonban nem feltétlenül érvényes a magyar határrendészeti szaknyelvre. A téma részletezését lásd Borszéki 2016a:171.

igazodó határőrök hatékony kommunikációjához meg kellett teremteni az egységes mechanizmusokat, angol szaknyelvi műfajokat, terminológiát stb.

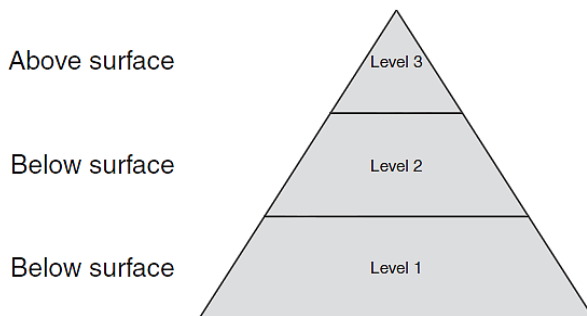
A határrendészeti szakkifejezések esetében Magyarországon is jelentős, gyors változásokat eredményezett az uniós és a schengeni csatlakozás, és ebből következően a (gyakran nem azonos fogalmakra épülő) magyar és uniós angol határrendészeti terminológia kétirányú megfeleltetésének szükségessége. Az uniós angol határrendészeti szakszókincs sajátossága, hogy nem a nemzeti nyelvekre jellemző természetes fejlődés eredményeképpen jött létre, hanem – mint a sikeres nemzetközi kooperációt biztosító elengedhetetlen feltétel – nyelvi kódexként, kommunikációs kódrendszerként született meg, többek között a határrendészeti tevékenységeket szabályozó uniós rendeletekben. Ezeknek ugyanis nemcsak a szakmai eljárásokat részletező tartalmuk kötelező érvényű a tagállamok és a szakemberek számára, hanem az eredeti angol nyelvű dokumentumokban és a nemzeti nyelvekre lefordított változatukban szereplő terminológia is. (Így ez utóbbi alakulása gyakorlatilag az uniós fordítók döntésein múlik.) A nyelvi formák szintjén megjelenő lexikai egységek pedig nincsenek mindig összhangban az eltérő nemzeti hagyományokhoz szorosan kapcsolódó fogalmakkal. (vö. Rádai-Kovács, 2010). Gyakorlatilag az európai határrendészeti kommunikáció valamennyi résztvevőjének meg kell/kellett tanulnia egy új (angol és anyanyelvi) terminológiakészletet. A használat még mindig fennálló nehézségeit jelzi, hogy a határrendészethez kapcsolódó uniós dokumentumok bevezető részének a mai napig fontos eleme az alapvető fogalmak jelentését meghatározó glosszárium.

Az itt ismertetendő taneszköz tehát speciálisan az uniós határrendészeti tevékenységekhez szükséges angol szaknyelv oktatására született, különös tekintettel a FRONTEX égisze alatt folyó együttműködések során alkalmazott terminológiára.

Az English for Border and Coast Guards oktatóanyag és fejlesztésének folyamata

A továbbiakban Basturkmen szükségletelemzési és kurzusfejlesztési modelljét vetem össze az EBCG tananyag fejlesztése során és azt megelőzően lezajlott folyamatokkal. Basturkmen egy többszintű piramis formájában próbálta érzékeltetni a szaknyelvi kurzusfejlesztés három fő területét (szükségletek elemzése, szaknyelvi diskurzus vizsgálata, tanterv kidolgozása), rámutatva, hogy az első kettő (ezeket ún. „felszín alatti szinteknek” tekinti) az a meghatározó alap, amelyre a harmadik összetevőnek (a tananyagban megjelenő, „felszín feletti szintnek”) épülnie kell (1. ábra).

1. ábra. A szaknyelvi kurzusfejlesztés szintjei (Basturkmen, 2010:143)



1. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:51)

1. szint: Szükségletek elemzése

Megfontolandó kérdések:

Helyzetelemzés:

Milyen feladatokat foglal magába a tanulási- vagy munkafolyamat és milyen elvárások vannak a teljesítményre vonatkozóan? Továbboszthatóak-e a feladatok részfeladatokra?

Milyen típusú szükségleteket kell vizsgálni? (pl. objektív és/vagy szubjektív, azonnali vagy hosszútávú, képességbeli és/vagy feladatokhoz kapcsolódó)

Milyen nyelvi készséget vagy feladatot tartanak nehéznek a tanulók?

Milyen természetűek ezek a nehézségek? (pl. nyelvi, fogalmi, kulturális)

A korábban említett *Nyelvképzési projekt* első produktuma a 2011-ben, az uniós és schengeni társult országokban a repülőtereken dolgozó határrendészek számára létrehozott alapfokú szintű (A2/B1) eszköz (*Basic English for Border Guards at Airports*, a továbbiakban EBGA) volt, majd ezt követte 2013-ban ennek középfokú szintű (B2) változata. A – szigorúan csak rendészeti szakemberek számára hozzáférhető – CD és DVD a határőrök adott célcsoportjai számára leggyakrabban szükséges, szóbeli interakciókhoz kötődő nyelvi készségek fejlesztését célozták meg, valós élethelyzetekben elhangzó párbeszédre építve. A dialógusokat sokéves empirikus tapasztalatokkal rendelkező határőrök alkották meg, a határrendészeti szókincs egy általuk meghatározott körére összpontosítva, a nyelvhasználat jellemző szintjeinek megfelelő nyelvi tevékenységeket modellezve (részletesen lásd Borszéki, 2014).

Ami személyes részvételemet illeti, én 2015-ben csatlakoztam ahhoz a tapasztalt határőrökből és angol tanárokból álló nemzetközi munkacsoporthoz, amely a fenti (EBGA) eszközökhöz hasonló, de már

valamennyi határtípust átfogó, széles körben (akár formális nyelvoktatás keretein kívül is) hozzáférhető, korszerű IKT megoldásokat alkalmazó online oktatóprogram kidolgozását kapta feladatul. Ily módon alkalmam nyílt interjúkat készíteni azokkal a kollégákkal, akik már az EBGA eszközök elkészítésében is részt vettek. Ezekből kiderült, hogy az oktatóprogramok elkészítését akkor sem (és ez alkalommal sem) előzte meg a tervezendő tananyaghoz konkrétan kapcsolódó, a hagyományos értelemben vett szaknyelvi szükségletelemzés. A FRONTEX által kiadott, nem kötelező érvényű, de a határőrképzésben minden EU tagállamban alkalmazott (angolul összeállított és a legtöbb tagállam nyelvére lefordított) alapszintű *Közös képzési alaptanterv* 2012-es, átdolgozott kiadása (FRONTEX, 2012) azonban a szakmai munka szempontjából meghatározott témakörök szerint részletezte mindazokat a kontextusokat és beszédhelyzeteket, amelyekben a határőröknek angolul kell kommunikálniuk. Ugyanilyen szempontból közelítve a B1-es nyelvi szinten elvárható angol nyelvi ismereteket és kompetenciákat is felsorolta. Az alaptanterv vonatkozó részét empirikus tapasztalataik alapján határrendész szakemberek alkották meg egy nemzetközi munkacsoport keretei között, a témában tájékozott, határőröket oktató angol tanárok részvételével.

Speciálisan az oktatóprogramhoz hiányelemzés nem készült, de nyilvánvaló, hogy a diskurzusközösség angol szaknyelvi hiányosságai miatt született döntés arról, hogy létre kell hozni egy széles körben hozzáférhető angol szaknyelvi kurzust. A FRONTEX mint az európai határőrök képzéséért felelős intézmény – és az e feladattal megbízott szervezeti egysége, az ún. Training Unit – a határrendészeti munka valamennyi érintett területén dolgozó határőröktől azt a visszajelzést kapta, hogy a határrendészeti szakemberek jó része nem rendelkezik olyan szintű angol nyelvi ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik a magas színvonalú szakmai tevékenységet. Az említett munkacsoport értekezletein a meghívott határőrök is sokszor kiemelték azt a közös műveletek során rendszeresen jelentkező és a kommunikációt zavaró problémát, hogy sok kolléga nem ismeri, nem tudja megfelelően használni a schengeni és a FRONTEX-ben használt terminológiát. Magyarországon az ORFK Határrendészeti Főosztálya gondoskodik a FRONTEX szakértői munkacsoportjaiba küldhető, valamint az európai határ- és partvédelmi csapatokba delegálható nemzeti bázist (*pool*) alkotó személyi állomány pályáztatásáról és kiválasztásáról. A szóbeli meghallgatáson a jelölteknek az érintett szakterületre vonatkozó tudáson kívül gyakorlati szituációk szimulálásával az angol szaknyelvi készségeikről is számot kell adniuk. A 2015-ben és azóta végzett saját kutatásom interjúalanyaitól is azt tudtam meg, hogy a jelentkezők nagy része a nem

megfelelő szintű angol szakmai nyelvtudás miatt nem kerülhet be a nemzeti bázisba (Borszéki, 2016a).

2. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:51)

2. szint: Szakmai diskurzus vizsgálata

Megfontolandó kérdések:

Milyen nyelvi formákat és funkciókat vizsgálunk? (azokat, amelyeket a tanulók nem ismernek, vagy amelyekben gyengébbek vagy azokat, amelyeket a szakmai közösség tagjai fontosnak tartanak)

Milyen adatot gyűjtünk? (létezik-e már releváns szakirodalom, leírások, korpuszok vagy elsődleges forrásokat kell gyűjteni)

Milyen megközelítést alkalmazzunk a vizsgálat során? (pl. etnografikus és/vagy szövegelemzés)

Milyen elsődleges anyagot gyűjtünk? (szakmai szövegeket, tanulók javított dolgozatait, megfigyeléseket vagy interjúkat)

Hogyan elemezzük a szakmai közösségtől származó szövegeket/diskurzusokat? (pl. egész vagy rész szövegeket elemezzünk, esetleg a szöveg egyedi jellemzőit)

Hogyan fogalmazzuk meg a szakterületeken zajló diskurzus pedagógiai leírását?

Az online oktatóeszköz elkészítésére létrehozott projekt vezetője (a FRONTEX Training Unit munkatársa, oktatásmenedzser) és alprojektvezetője (egy tapasztalt határőr) úgy döntött, hogy az említett 2012-es *Közös képzési alaptantervben* meghatározott beszédhelyzeteket nem nyelvészetiileg kell elemezni, hanem a korábbi (EBGA) taneszközök anyaggyűjtési módszerét célszerű követni. Ennek megfelelően minden tagállam határrendészeti szervezetétől kérték a szaknyelvet rendszeresen használó határőrök részvételét a projektben. A határtípusonként (szárazföldi, légi, tengeri) delegált 8-10 határőr egy-egy hetes műhelymunka keretében dolgozott. Megkapták a fent említett beszédhelyzetek listáját, ez alapján leírták a saját gyakorlatukban, az ún. „első vonalas ellenőrzés” során tipikusan elhangzó párbeszédet, valamint összeállították az általuk legfontosabbnak tartott szakszavak és kifejezések jegyzékét. A dialógusokba beágyazva szerepelt az így kapott 680 szaklexikai egység és 350 mondat. A projekt alapkoncepciója az volt, hogy B1 szintű szaknyelvi tudás kell az ún. első vonalas ellenőrzésekhez kapcsolódó beszédhelyzetekhez. Ezek során a határőr azt ellenőrzi, hogy a be- vagy kilépésre jelentkező utas (esetleg okmányokkal nem rendelkező, irreguláris migráns) teljesíti-e a határátlépéshez szükséges, rendeletileg meghatározott uniós feltételeket. Amennyiben gyanú merül fel, hogy valamelyik feltétel nem teljesül, az esetet tovább utalja az ún. második vonalas (magyar terminológiában: *elkülönített helyen történő*) ellenőrzésre. Ez szakmailag és nyelvileg is összetettebb

feladat, az oktatóeszközben szereplő párbeszédtek tehát ezen a ponton mindig lezárulnak.

Felvetődik a kérdés, hogy a szükségletek meghatározásánál és az anyaggyűjtés során megvalósult-e a szakirodalomban javasolt trianguláció, a többféle forrás és módszer felhasználása? Úgy vélem, a szükségleteket valóban pontosabban fel lehetett volna mérni, ha a határrendész szakemberek (nagy mennyiségű) empirikus megfigyelése alapján meghatározott témakörök és hiányok mellett rendelkezésre állt volna még más forrás, pl. egy kvantitatív kutatás. Az anyaggyűjtést illetően ugyancsak el kell gondolkodni, vajon elegendő-e az „első kézből” származó korpusz, amely gyakorlatilag részletesen meghatározta a fenti témakörökhöz tartozó célszituációkat is, azonban nem szolgáltat tudományos szógyakoriség-elemzés, műfajelemzés stb. alapjául.

3. szint (Basturkmen, 2010, idézi Spiczéné Bukovszki, 2016:52)

3. szint: A tanterv meghatározása

Megfontolandó kérdések:

Milyen legyen a kurzus fókusz? (pl. széles vagy szűk)

Hogyan valósítsuk meg a kurzust? (pl. webes felület, tanórák, workshopok)

Milyen egységeket vegyünk bele a tananyagba és mi legyen ezek sorrendje? (pl. műfajok, társalgás jellemzői, fogalmi tartalom alapján, egyszerűtől a bonyolultig, sürgős és kevésbé sürgős szükségletek alapján)

Hogyan értékeljük a tanulást? (pl. a szakmai közösség által alkalmazott végső vagy közbelső célokhoz viszonyítva)

Milyen tananyagot fejlesszünk és milyen típusú feladatokat építsünk bele? (pl. olyan feladatokat és pedagógiai leírásokat, amelyek kihasználják a tanulási vagy munkafolyamat tevékenységeit)

A kurzustervezésnek a fent található egyes elemeiről az EBCG esetében a projekt vezetői a munkacsoport angol tanárait bevonva határoztak, ezeket a kurzusleírásban (FRONTEX, 2017) meg is fogalmazták: az oktatóeszköz/kurzus célcsoportját azok a határőrök képezik, akik első vonalas határellenőrzésben vesznek részt, A2/B1 szintű általános angol nyelvtudással rendelkeznek és angol szaknyelvi készségeiket akarják fejleszteni. Az e-learning eszköz jellegéből adódóan főleg a receptív készségeket és a terminológiai ismereteket fejleszti (korlátozottan a helyesírási készséget is), amelyek segítségével a határőr munkája során hatékonyabban folytathat angol nyelvű kommunikációt az utasokkal, irreguláris migránsokkal és a közös műveletekben részt vevő külföldi kollégákkal. A tanulás a FRONTEX (csak jelszóval elérhető) tanulásmenedzsment (LMS) rendszerén keresztül folyik, a program személyi számítógépen és mobil eszközökön is használható. Mivel a kurzust a FRONTEX LMS-be integrálták, a felhasználók offline tevékenysége is rögzítve van, majd az újbóli online

csatlakozás után frissül. A bejelentkezett és virtuális osztálytermet létrehozó tanárok hozzáférést kaphatnak a tanulási adatelemzés funkcióhoz, és követhetik tanulóik tanulási mintáit. A tananyag lineáris szerkezetű, egy kötelezően elvégzendő ún. *általános modulból* és három másik, a különböző határtípusoknak megfelelő modulból áll. A modulok meghatározott sorrendben elvégzendő tematikus leckéket (*unit*), ezek pedig 3-8 dialógust bemutató alfejezeteket (*subunit*) tartalmaznak. A tanuló előrehaladásáról minden modul végén, az értékelő rész feladatainak megoldása után formatív visszajelzést kap.

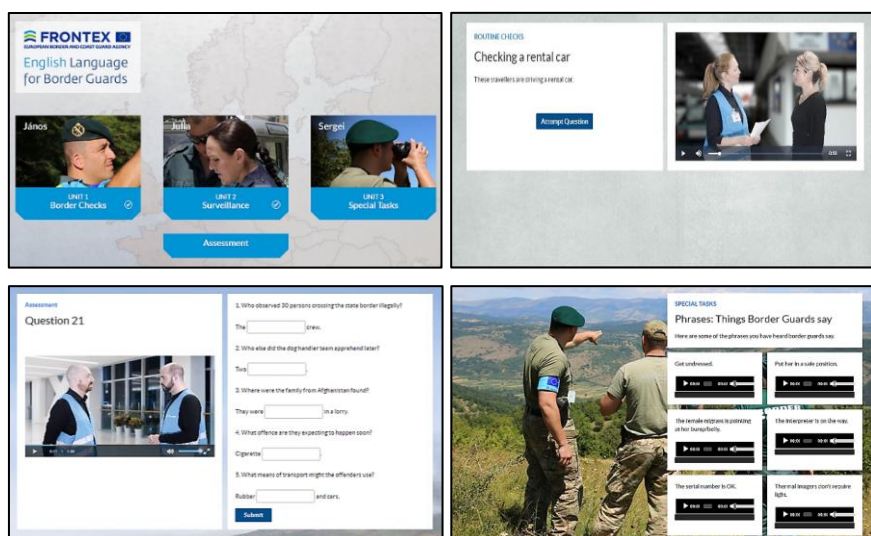
A tananyag szerkezetét a munkacsoportban dolgozó angol tanárok határozták meg, miután a határőrök által megírt dialógusokat nyelvileg kijavították, néhány olvasásértési szöveggel kiegészítették, témák, beszédhelyzetek szerint alfejezetekbe rendszereztek, és ezeken belül a dialógusokat nehézség szerint sorba rendezték. Ugyancsak ők határozták meg a feldolgozás módját: minden lecke elején bemutatásra kerülnek a leggyakrabban előforduló szaklexikai egységek. Vizuális és hallott elemek segítik a tanulót abban, hogy ezeket megértse, elolvassa, kimondja és megtanulja (vö. még Barnucz, 2019a). Ezután videó vagy audió felvételtől megnézi/meghallgatja a párbeszédet, amelyek mindegyikéhez egy-egy megértést segítő/ellenőrző feladat tartozik.

Minden alfejezet után a tanulónak lehetősége van összefoglaló gyakorlatok segítségével elmélyíteni az így megszerzett ismereteket, begyakorolni a szakszavak használatát. Természetesen a gyakorlatokat is az angol tanárok készítették el, az e-learning taneszköznek megfelelően elektronikus formában, ügyelve, hogy az elsajátítandó lexikai egységek kellő gyakorisággal, változó szövegkörnyezetben forduljanak elő. A párbeszédekről készült felvételek elkészítését és az oktatóanyag végső elektronikus formába öntését a FRONTEX Training Unit szervezte meg, részben külső vállalatok bevonásával. (Érdekességgként megemlítem, hogy a hallott párbeszéd szereplői a FRONTEX varsói központjában dolgozó, angolul anyanyelvi szinten beszélő határőr kollégák voltak, míg a videó felvételekhez brit színészeket alkalmaztak.) Az EBGA eszközökhöz képest az EBCG online oktatóanyag előrelépést jelentett grafikus megjelenési (lásd 2. és 3. ábra) és nyelvtanítási módszertani szempontból is, mivel ezúttal a határrendészeti szakemberek elképzeléséhez képest a nyelvtanárok koncepciója nagyobb teret kapott.

2. ábra. Képernyők a korábbi, EBGA taneszközök anyagából



3. ábra. Képernyők az EBCG taneszköz anyagából



Az itt ismertetett online taneszközt értékelve előnyként megemlíthető, hogy a nyelvtanuló nincs helyhez és időhöz kötve, a saját tempójában haladhat, a feladatok megoldásának eredményességéről azonnali visszajelzést kap. A tanulási motivációt fokozhatja, hogy a tartalom átfogó, változatos, a felhasználói felület esztétikus, könnyen kezelhető, a tananyag szerkezete jól áttekinthető. A program számos olyan funkcióval rendelkezik (szókeresés, egyszerre több, különféle médiumokat mutató ablak stb.), amellyel a nyomtatott nyelvkönyv nem. A bentlakásos és hagyományos osztálytermi kurzusokhoz képest a tanulás időben rugalmasabb és gazdaságosabb (tanárok biztosítása, kiképzendő állomány kimaradása a szolgálatból stb.) (vö. még Barnucz, 2019b).

A hasonló eszközök használatának azonban megvannak a maguk korlátai: ezek főleg a receptív és a reprodukciós készségeket fejlesztik. Szívesen nevezzük őket interaktívnak, de ez valójában csak annyit jelent, hogy a felhasználó nemcsak passzív szemlélője a tananyagnak, hanem az ún.

ember-számítógép interfészen keresztül az eszközzel folytat interakciót (Dzandu – Tang, 2015), azaz pl. egy bizonyos mennyiségű „input” megértése és memorizálása után különféle stimulusokra reagál. Mivel a programnak minden, a felhasználó által adott feleletre megfelelő visszajelzést kell adnia, a lehetséges válaszokat előre meg kell tudni jósolni, így a gyakorlatok nem lehetnek ún. „nyitott feladatok”. Ily módon a kreatív megoldásokat igénylő, (szóbeli és írásbeli) produkciós készségeket nem fejlesztheti.

A kommunikációközpontú nyelvoktatás hagyományosan a tanulási/tanítási folyamat három fázisát határozza meg, úgymint: bemutatás, gyakorlás és (önálló) produkció (*Presentation, Practice, Production*).⁶ Az EBCG oktatóanyaggal és a hozzá hasonló e-learning eszközökkel csak az első két fázis teljesíthető. A gyakorlás során a felhasználók számára ún. prekommunikatív, strukturált, egyetlen megoldású (zárt végű) feladatok állnak rendelkezésre, amelyek jól biztosítják a megcélzott lexika és fő beszédfunkciók (pl. információ kérése és adása) irányított gyakorlását. A következő fázis, a tanultak önálló, akár új helyzetben, kontextusban történő alkalmazása azonban csak ezután következik. Szerencsére a célcsoport szakemberei napi feladataik teljesítése során ezt gyakran meg tudják valósítani, és a valós kommunikáció eredményességén is mérhetik fejlődésüket. A szakszerű nyelvi visszajelzés, hibajavítás viszont csak nyelvtanári segítséggel biztosítható. A kommunikációban különösen fontos váratlan elemeket is magukban foglaló, szimulált, valósághoz közeli helyzetekben való gyakorlást, a tanulók együttes, egymást segítő tevékenységét csak tantermi keretek között lehet megvalósítani, tehát az EBCG eszköz igen hasznos részeleme lehet pl. egy ún. blended learning kurzusnak.

Az eszköz hatékonyságáról nem készült még kutatás, a hasonló módszerrel készült alapszintű EBGA eszközéről azonban igen. Miután 2010 és 2012 között a tagállamok tanfolyami és egyéni használatra bevezették, a FRONTEX 21 országban végzett kérdőíves felmérés alapján kvalitatív és kvantitatív elemzést készített, amely azt tükrözte, hogy a határőrök nyelvi készségei fejlődtek a CD használatával. Az alapfokú eszköz szinte valamennyi használója úgy nyilatkozott, hogy szeretnék magasabb szinten folytatni a tanulást, így készült el a középfokú szintű EBGA taneszköz (FRONTEX, 2013). Az EBCG oktatóanyagot a FRONTEX varsói központjában több szervezeti egység munkatársainak is bemutatták, az ő

⁶ Napjainkban ezt sokan vitatják. A közismert feladatalapú módszer szerint például ezeket a fázisokat rugalmasabban kell alkalmazni, hogy a tanulók minél aktívabban kapcsolódhassanak be. Ennek megfelelően ezeket a szakaszokat is másként kell megnevezni, úgymint feladat előkészítése, feladat, tervezés, jelentés, elemzés és gyakorlás (*Pre-task, Task, Planning, Report, Analysis and Practice*), lásd pl. Willis, 1996.

körükben osztatlan sikert aratott. Az EU-ban jogellenesen tartózkodó külföldi állampolgárok visszaküldését célzó közös műveletek osztálya például elérte, hogy a jelenleg készülő, B2-C1 szintű EBCG oktatóanyag kiegészüljön egy, az ő tevékenységeiket reprezentáló modullal.

Konklúzió

Jelen közlemény egy, a napjainkban általában alkalmazott szükségletelemző és kurzusfejlesztő folyamattól eltérő gyakorlatot mutatott be, melynek irányítója nem a nyelvtanár (vagy a kurzusfejlesztéssel megbízott, a szaknyelvet kutató nyelvész). Az oktatóeszköz kifejlesztésének igénye a (nem-nyelvész) szakemberektől ered, a szükségletek meghatározása egy előzetesen (és némileg más célból) kidolgozott tantervi tematika alapján történik. A terület szakemberei a saját mindennapos tapasztalataik alapján alkotják meg a tananyag alapjául szolgáló, a nyelvhasználat jellemző színtereinek megfelelő nyelvi tevékenységeket modellező szövegeket, amelyeket a tananyagot kidolgozó nyelvtanárok az adott tanulási célokhoz igazítanak. Úgy gondolom, hogy ez a sajátos módszer mégis célravezető, mégpedig az adott szakterület alábbiakban részletezendő sajátosságai miatt.

Különösen fontosnak tartom, hogy a taneszköz elsősorban a szóbeli kommunikációhoz szükséges készségek fejlesztésére készült, és ehhez a szükséges szaknyelvi korpusz összegyűjtése nagyon nehéz. A munkacsoportban az angol tanárok olyan szövegekkel dolgozhattak, amelyeket például a már említett CEF Professional Profile (Huhta et al., 2013) használatával állíthattak volna össze. Ez a modell határátkelőhelyek látogatását, a határőrök által folytatott angol párbeszédnek lejegyzését, velük interjúk készítését foglalná magában, ami egyrészt nagyon hosszadalmas folyamat, másrészt biztonsági okokból a nem hivatásos rendőrként/határőrként dolgozó angoltanároknak a legtöbb esetben nem is engedélyezett.

A szóban forgó szaknyelvi tevékenység olyan szakmai folyamatokat kísér, amelyek jogilag, rendeletileg nagyon pontosan meghatározottak. A tananyag a szakmai terület egy speciális részére koncentrál, ezért szinte valamennyi előforduló beszédhelyzet modellezhető, a meghatározott terjedelmű tananyagban reálisan feldolgozható számú dialógusban megjeleníthető. Az eszköz korábban részletezett korlátai miatt a segítségével fejlesztendő kommunikatív készségek köre is behatárolt, valamint nem célja a felhasználó eljuttatása egy magasabb nyelvi szintre, a hangsúly a szaknyelvi elemek elsajátításán van.

A FRONTEX mint intézmény és általában a határrendészeti munka hierarchikus jellege, magas szervezetségi foka tette lehetővé, hogy a nem-

nyelvész szakemberek rendelkezésre álltak, és a munkaidejük viszonylag jelentős részét a projektben való közreműködéssel töltötték. Talán nem elhanyagolható az a körülmény sem, hogy az Ügynökség rendelkezik olyan anyagi forrásokkal, amelyek lehetővé teszik a magas technikai színvonalú elektronikus tartalomfejlesztő eszköz és a szakterületen jártas programozók alkalmazását, ezáltal biztosítva a megfelelő didaktikai alapokat és a tananyag vonzó grafikai megjelenését.

Remélem, hogy jelen tanulmánnyal az angol határrendészeti szaknyelvre is sikerült felhívnom a figyelmet. Hatékonyabb oktatásához mindenképpen szükségesek további nyelvészeti kutatások, amelyekhez ezúton kérem az érdeklődő kollégák segítségét.

Hivatkozások

- Az Európai Unió Tanácsa (2009): *A külső határellenőrzésre, kiutasításra és visszafogadásra vonatkozó európai uniós Schengeni katalógus frissített változata*. Online elérhető: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=HU&f=ST%207864%202009%20INIT>
- Barnucz, N. (2019a): IKT eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*. 28/2. 403-414. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.14>
- Barnucz, N. (2019b): IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*. 2019/1. Nemzeti Közszerzői Egyetem: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>
- Basturkmen, H. (2010): *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan: New York 19., 25., 71-86., 143
- Borszéki, J. (2014): The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*. 7/2. 106-122. www.epa.oszk.hu/02400/02463/00023/pdf/EPA02463_hadtudomanyi_szemle_2014_02_106-122.pdf
- Borszéki, J. (2015): A rendőrség határrendészeti feladatokat ellátó állományának idegen nyelvi ismeretei és érdeklődése a nemzetközi határrendészeti tevékenységek iránt. In: Szelei, I – Berki, G. (szerk.) (2015): *A hadtudomány és a 21. század, Tanulmánykötet*. DOSZ Hadtudományi Osztály: Budapest. 163-196
- Borszéki, J. (2016a): *Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei*. Doktori (PhD) értekezés, NKE, Hadtudományi Doktori Iskola: Budapest http://uni-nke.hu/feltoltes/uni-nke.hu/konyvtar/digitgy/phd/2016/karosi_zoltanne_borszeki_judit.pdf. 149., 171
- Borszéki, J. (2016b): Training border policing experts in English for Specific Purposes (ESP): Uniform trends in EU member states. In: Kaljula, D (ed.) *SISEKAITSEAKADEEMIA TEADUSARTIKLID: Valikkogu*. Sisekaitseakadeemia: Tallinn 31-65
- Borszéki, J. (2017): The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and Their Development Potentials, I. The Issues of Defining Specific-Purpose Language Competences. *Magyar Rendészet*, 17/4. 135
- Dressen-Hamouda, D. (2013): Ethnographic approaches to ESP research. In: Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.): *The handbook of English for specific purposes*. Wiley-Blackwell: Boston. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch26>
- Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press: Cambridge

- Dzandu, M – Tang, Y (2015): Beneath a learning management system – Understanding the human information interaction in information systems. *6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences, AHFE 2015*. Procedia Manufacturing. Online elérhető: https://ac.els-cdn.com/S2351978915002401/1-s2.0-S2351978915002401-main.pdf?_tid=b0d24fb4-9f24-4c53-8cb9-64699fdf0f56&acdnat=1543005334_d796e216a0eae6f15b0a813a823d1db3
- Elder, C. et al. (2017): Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us, *Language & Communication* 57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2016.12.005>
- Európai Bizottság (2013): A BIZOTTSÁG KÖZLEMÉNYE AZ EURÓPAI PARLAMENTNEK, A TANÁCSNAK, AZ EURÓPAI GAZDASÁGI ÉS SZOCIÁLIS BIZOTTSÁGNAK ÉS A RÉGIÓK BIZOTTSÁGÁNAK Az európai bűnüldözési képzési rendszer létrehozása (COM(2013) 0172 final). Online elérhető: <http://old.eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2013:0172:FIN:HU:HTML>
- Fischer, M. (2016): Mit üzennek előadásaink, mit rejtenek írásaink? In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 7-12
- Flowerdew, L. (2013): Needs Analysis and Curriculum Development in ESP. In: Paltridge, B. – Starfield, S. (eds.) (2013): *The Handbook of English for Specific Purposes, First Edition*. John Wiley & Sons, Inc.: Oxford. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch17>
- FRONTEX (2011): *Basic English for Border Guards at Airports, Introduction*. (elektronikus tananyag)
- FRONTEX (2012): *Common Core Curriculum. EU Border Guard Basic Training*. FRONTEX: Warsaw
- FRONTEX (2013): *Mid-Level English for Border Guards at Airports, Instruction Booklet*, (DVD-n rendszeti szakemberek számára hozzáférhető, elektronikus tananyag)
- FRONTEX (2015): *Sectoral Qualifications Framework for Border Guarding VOL. I*. FRONTEX: Warsaw 122. VOL. II. 49.
- FRONTEX (2017): *Course Design: English for Border and Coast Guards – Level 1*, kézirat
- Hajdu, Z. – Czeller, M. (2015): A vállalati szaknyelv oktatásának eszközei és módszerei egy projekt tapasztalatainak tükrében, In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*. SZOKOE: Budapest. 205-212
- Huhta, M. et al. (2013): *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press: Cambridge
- Jasso-Aguilar, R. (1999): Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki Hotel Maids. *English for Specific Purposes*. 18/1. 27–46. Online elérhető: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490697000483>. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00048-3)
- Knoch, U. (2014): Using subject specialists to validate an ESP rating scale: The case of the International Civil Aviation Organization (ICAO) rating scale 2014, *English for Specific Purposes* 33, 77-86. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84888019246&partnerID=MN8TOARS> DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.08.002>
- Koltai, A. (2017): Angol szaknyelvi kutatási módszerek és mérnökök nyelvi szükségletei nemzetközi tanulmányokban, In: Bocz, Zs; – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2017: Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest. 325-335
- Korotchenko, T. – Matveenkov, I. – Strelnikova, A. (2016): Models of syllabus design in teaching ESP (Geoscience). In: *16th International Multidisciplinary Scientific GeoConference, SGEM 2016: Science and Technologies in Geology, Exploration and*

- Mining - Conference Proceedings* (Vol. 3, pp. 899-906). International Multidisciplinary Scientific Geoconference. DOI: <https://doi.org/10.5593/SGEM2016/B53/S22.115>
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest 198. o.
- Long, M. (2005). Overview: A rationale for needs analysis and needs analysis research. In Long, M. (ed.): *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press: Cambridge. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667299.001>
- Muráth, J. (2006): *Szaksfordítás és segédeszközök. Válogatott tanulmányok a szaksfordítás, a kontrasztív lexikológia, a lexikográfia és a terminológia témaköréből*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs. 2006
- Rádai-Kovács, É (2010): Az Európai Unió szaknyelve és terminológiája, In: Dobos, Cs. (szerk.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Kiadó: Budapest. Miskolci Egyetem: Miskolc. 343–358
- Serafini, E. et al. (2015): Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*. vol. 40. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949061500037X>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>
- Spiczéné Bukovszki, E. (2015): Műszaki szaknyelvoktatás: új válaszok a régi kihívásokra, In: Bocz, Zs. (szerk.) (2015): *Porta Lingua 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák*, SZOKOE: Budapest. 253-266
- Spiczéné Bukovszki, E. (2016): *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: Felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. Doktori (PhD) értekezés, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola: Eger
- Ürmösné Simon, G. (2019): Miben segítik a nyelvi ujjnyomok a nyomozást? In: *Magyar Rendészet*. 2019/1. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.1.4>
- Ürmösné Simon, G. – Barnucz, N. (2020): Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. In: *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban* SZOKOE: Budapest (jelen kötetben)
- Whyte, S. (2019): Revisiting Communicative Competence in the Teaching and Assessment of Language for Specific Purposes. *Language Education & Assessment*. 2/1. 1-19. Online elérhető: https://www.researchgate.net/publication/332772875_Revisiting_Communicative_Competence_in_the_Teaching_and_Assessment_of_Language_for_Specific_Purposes. DOI: <https://doi.org/10.29140/lea.v2n1.33>
- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. Longman: Harlow