



2021. 1. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete

2021. 1. szám

PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról*

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
**Bánhegyi Mátyás, Bocz Zsuzsanna, Demeter Éva, Einhorn Ágnes,
Fischer Márta, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán,
Kovátsné Loch Ágnes, Kurtán Zsuzsa, Rébék-Nagy Gábor,
Sárvári Judit, Seidl-Pécs Olívia, Sturcz Zoltán, Szabó Csilla**

Idegen nyelvi lektor:
Nicholas Palmer

Szerkesztőbizottság tagjai:
**Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta,
Kurtán Zsuzsa, Lakatos-Báldy Zsuzsanna, Loch Ágnes,
Mátyás Judit, Sárvári Judit, Sturcz Zoltán**

Tanácsadó Testület tagjai:
**Einhorn Ágnes, Hamp Gábor, Hidasi Judit, Károly Krisztina,
Stephen Patrick**

ISSN 2064-3381 (Online)

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2021

Tartalomjegyzék

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAG- FEJLESZTÉS	7
<u>BAKÓ ESZTER: Felnőtt analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban – Oktatási tapasztalatok az írás-olvasás kurzuson</u>	9
<u>DÁVIDOVICS ANNA: Szaknyelvoktatás és gamifikáció</u>	21
<u>EINHORN ÁGNES: A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése</u>	35
<u>FAJT BALÁZS – BERCZKY KLÁRA: Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása</u>	49
<u>FODORNÉ BALTHAZÁR ENIKŐ – TIBOLDI TÍMEA: Projektmunka: Diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek kidolgozása hat nyelven</u>	59
ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE; HALLGATÓI PREFERENCIÁK ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS	75
<u>BAKTI MÁRIA – ERDEI TAMÁS – JUHÁSZ VALÉRIA: Students' perception of CLIL in higher education – Preliminary results of the CLIL HET project</u>	77
<u>BÁNHEGYI MÁTYÁS – FAJT BALÁZS: A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi</u>	87
<u>CSEPPENTŐ KRISZTINA: Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében</u>	99
<u>FURKA ILDIKÓ: Planning needs analysis research for international students in higher education</u>	109
<u>VÁLÓCZI MARIANNA: Kudarok észlelése a nyelvtanulásban – Üzleti nyelvet tanuló egyetemi hallgatók nyelvtanulási nehézségei és kudarc attribúciói</u>	119
A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS	133
<u>GYURO MONIKA: Temporal references in pain narratives: The cognitive perspective</u>	135
<u>HILD GABRIELLA – CSONGOR ALEXANDRA – NÉMETH TÍMEA: Magyar orvostanhallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése szaknyelvi órákon</u>	147
<u>FOGARASI KATALIN – KRÁNICZ RITA – HALÁSZ RENÁTA – BARTA ANDREA – HAMBUCH ANIKÓ: A betegközpontú diagnózisközlés gyakorlati oktatása</u>	161
<u>MEISZTER ERIKA – KOPPÁN ÁGNES: A telemedicina jelentősége az orvos-beteg kommunikáció oktatásában a Covid19 járvány tükrében</u>	175

<u>ÜRMÖSNÉ SIMON GABRIELLA – BORSZÉKI JUDIT – BARNUCZ NÓRA – URICSKA ERNA: <i>A rendészeti szaknyelv szerepe a felsőoktatásban és az új nyelvi stratégia bevezetése</i></u>	185
LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRAFIA	197
<u>DELI ZSOLT PÁL: <i>The lexical analysis of two works by Ernest Hemingway and F. Scott Fitzgerald</i></u>	199
<u>STURCZ ZOLTÁN: <i>Egy reformkori szakszótár születése – Bitniz Lajos: Gazdasági szótár, 1831</i></u>	211
ABSTRACTS	233

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS
TANANYAGFEJLESZTÉS

Bakó Eszter Bernadett

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészet Program

**Felnőtt analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja
Németországban –
Oktatási tapasztalatok az írás-olvasás kurzuson**

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.1>

Tanulmányomban felnőtt analfabéta bevándorlók német nyelvtanulásának folyamatát vizsgálom. A kutatást Németországban egy 980 tanórából álló alfabetizációs kurzus keretében végeztem, ahol német mint idegen nyelv tanárként 6 afgán és 4 gambiai résztvevőt oktattam. A vizsgált csoport tagjai alacsony iskolázottságúak voltak. A hat afgán résztvevő anyanyelvén (dari) sem rendelkezett írásbeli ismeretekkel, így mind az arab, mind pedig a latin betűs írásmód terén analfabéták voltak. A gambiai tanulók ezzel szemben anyanyelvükön (mandinka) kívül beszéltek angolul, valamint voltak előismereteik az ehhez kapcsolódó latin betűs írásrendszer terén is. A tanfolyam célja a résztvevők alfabetizálása, valamint a KER szerinti A2-es nyelvi szint elérése volt. A tanulmány kevert módszerű kutatáson alapul, tehát a kvalitatív szóbeli és írásbeli nyelvi mérések eredményeit számszerűsített, kvantitatív formában adom meg. Az ehhez szükséges adatgyűjtés három fázisban zajlott. Egy kurzust megelőző szintfelmérő teszt segítségével vizsgáltam a bemeneti tényezőket. Ezt követően a folyamat tényezőket rendszeres kurzusközi felmérésekkel térképeztem fel. Végül a kimeneti tényezőket a tanfolyamot záró telc írásbeli és szóbeli nyelvvizsga feladatlapjával mértem fel.

Kulcsszavak: alfabetizációs kurzus, bevándorlók oktatása, felnőtt analfabéták, nyelvi integráció, német nyelv oktatása

Bevezetés

Jelen tanulmány témája a felnőtt, analfabéta bevándorlók nyelvtanulási folyamatának vizsgálata Németországban. 2015 októberétől Németországban, Baden-Württemberg tartományban oktatok német mint idegen nyelvet külföldi, felnőtt hallgatóknak. 2015 volt a nagy migrációs hullám éve is, mellyel egyidejűleg a német állam számtalan nyelvi, integrációt elősegítő, valamint a munkaerőpiaci orientációt és elhelyezkedést szolgáló tanfolyamot hirdetett meg. Nyelvtanárként széles körben szereztem tapasztalatokat ezen kurzusokon folytatott oktatási tevékenységem során, melyek közül most az analfabétáknak szervezett írás-olvasás kurzust (=Alphabetisierungskurs) kívánom bemutatni. A kurzus hivatalos neve BEF

Alpha – Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen. A szervezési és finanszírozási feladatokat a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Központ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF), valamint a Szövetségi Munkaügyi Központ (Bundesagentur für Arbeit) látja el, mely hivatalok felnőttoktatási intézményeket bízna meg a kurzusok lebonyolításával.

A kutatás körülményei és résztvevői

A vizsgált kurzus helyszíne, időtartama és nyelvi szintje

Oktatási tevékenységgel egybekötött empirikus kutatásaimat 2017 áprilisa és 2018 februárja között végeztem egy rottweili oktatási intézményben. A gyakorlatban megfigyelt írás-olvasás kurzus a mintegy 10 hónapnyi időtartam alatt 980 tanítási egységet foglalt magába. Az oktatás hétfőtől péntekig, heti 28 órában zajlott. A kurzus célkitűzése (BAMF, 2015:48) a KER (Közös Európai Referenciakeret: Oktatási Hivatal NYAK, 2002) szerinti A2.2-es nyelvi szint elérése volt. A vizsgálat résztvevőinek a kurzus során nyújtott tanórai teljesítménye alapján azonban oktatási intézményünkben az a döntés született, hogy a tanfolyam végén egy iskolán belüli A1.2-es szintű telc (2017) próbatesztet bonyolítunk le. A vizsga szintjével kapcsolatos döntés okait a 2) kutatási kérdés tárgyalja, mely a tanulók kurzusközi teljesítményét vizsgálja.

A vizsgált csoport összetétele

Kutatásom résztvevőit a vonatkozó adatok követhetősége érdekében monogramokkal azonosítom, megőrizve ezzel anonimitásukat.

A tanulók 21 és 33 év közötti menekültek voltak. Nemüket és nemzetiségüket tekintve 6 gambiai férfi (KE, BU, EB, MA, CE, AL), 2 afgán férfi (AB, TA), valamint 4 afgán nő (AR, NE, SA, MA), tehát összesen 12 tanuló vett részt a tanfolyamon. Az oktatás második hónapját követően 2 gambiai férfi (KE, BU) megszakította tanulmányait. Ennek okán a szintfelmérő teszten 12, míg a további felméréseken 10 tanuló vett részt. Nyelvismeretüket illetően az afgán tanulók anyanyelve a dari volt, idegen nyelvet nem beszéltek. A gambiai résztvevők anyanyelve a mandinka volt, és rendelkeztek angol nyelvismerettel is, mely Gambiában hivatalos nyelv. Az iskolában eltöltött évek száma a gambiai tanulók esetében 3-5, az afgán tanulók esetében pedig 2-4 év. Egy afgán tanuló (AB) elmondása szerint

egyáltalán nem járt oktatási intézménybe. A kutatás résztvevőire vonatkozó adatokat az 1. táblázat összesíti.

1. táblázat. A vizsgált csoport összetétele

A vizsgált csoport összetétele						
Név	Nemzetiség	Anyanyelv	Egyéb nyelvismeret	Nem	Kor	Iskolai évek
AB	afgán	dari	-	férfi	31	0
AR	afgán	dari	-	nő	28	2
MA	afgán	dari	-	nő	32	2
SA	afgán	dari	-	nő	33	2
NE	afgán	dari	-	nő	29	2
TA	afgán	dari	-	férfi	28	4
KE	gambiai	mandinka	angol	férfi	27	3
BU	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
EB	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
MA	gambiai	mandinka	angol	férfi	24	4
CE	gambiai	mandinka	angol	férfi	21	5
AL	gambiai	mandinka	angol	férfi	23	5

Az empirikus kutatás elméleti háttere és célja

A kutatás kivitelezése és az adatgyűjtő eljárások

A tanulmány tematikájából kiindulva a vizsgálatok az adatgyűjtési eljárások közül a résztvevő megfigyelésre épülnek (Döring – Bortz, 2016:324) melyen belül különösen az akciókutatás módszere (Lewin, 1946:34–46) alkalmas a tanulási folyamatok megfigyelésére. A tanulmány kevert módszerű kutatáson alapul, melynek során a kvalitatív méréseket írásbeli tesztek és szóbeli interakciók során végeztem, az eredményeket pedig számszerűsített, kvantitatív adatok formájában elemzem (Bryman, 2012:628).

Az adatgyűjtés három szakaszban történt, melyek a bemeneti, a folyamat, valamint a kimeneti tényezők (Báthory, 2000; Goodlad – Klein, 1970; Tyler, 1949: idézi Bárdossy, 2006:126) vizsgálatát célozzák. A bemeneti tényezőkön belül a kurzust megelőző szintfelmérő teszt eredményeit tárgyalom (GoetheInstitut, 2010). A folyamat-tényezők vizsgálata a kurzusközi felméréseken alapul, melyeket saját készítésű feladatlapok és szóbeli felmérések segítségével végeztem, a kimeneti tényezőket pedig a kurzust záró telc A1 (2017) nyelvvizsga alapján tárgyalom.

A literációs készségek elméleti alapjai

Az alfabetizáltságra vonatkozó számos szakirodalmi forrás részletesen definiálja e jelenséget. Az UNESCO meghatározása szerint (1977:47, idézi Majzik, 1998) alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Az iskolai oktatással kapcsolatban fontos továbbá azt is kiemelni, hogy az UNESCO azon személyeket is analfabétának minősítheti, akik részesültek ugyan bizonyos szintű iskoláztatásban, de túl korán megszakították tanulmányaikat. Majzik (1998) rávilágít, hogy bizonyítottan az alsófokú iskola negyedik osztályának befejezése jelenti a tartós alfabetizáció küszöbét. A negyedik osztályba el nem jutottak, azt be nem fejezők néhány év múlva minden bizonnyal az analfabéták vagy félanalfabéták sorait fogják gyarapítani. A kutatásaim során vizsgált egyes résztvevők esetében is ez jellemző. Szükséges kiemelni továbbá, hogy alfabetizálás fogalma alatt tanulmányomban kizárólag a latin betűs írásrendszer megismertetését értem, tehát az írás-olvasás ezen jelrendszerrel történő oktatását.

Steklács megfogalmazásában (2013:95) írásbeli alapkészségek alatt azt értjük, ha az illető személy ismeri a betű-hang megfelelések szabályait, és automatizmusként alkalmazni is tudja azokat. Ehhez tartozik továbbá a szavak, mondatok elemi megértése, illetve a produkció terén a betűk, szavak, mondatok írásának képessége és egyszerűbb szövegek megalkotása. Funkcionális írásbeliség alatt egy összetettebb ismeret- és képességegyüttest értünk, melynek segítségével az egyén adekvátnan tud az írásbeli nyelv használatával kommunikálni. Funkcionális analfabétáknak azon egyéneket tekintjük, akik nem tudnak megfelelni a fent nevezett elvárásoknak.

Az OECD (2013:21) a fentiekhez hasonlóan definiálja az alfabetizáltságot: alfabetizált az a személy, aki képes írott szavak és mondatok dekódolására és komplex szövegek interpretálására.

Tanulmányomban az alfabetizáltság szempontjából a következő definíciókat használok, illetve az alábbi három csoportot különítem el:

- Alfabetizált: az a személy, aki ismeri a latin betűs írásrendszert.
- Analfabéta: az a személy, aki bár részt vett iskolai oktatásban, a latin betűs írásrendszert azonban nem ismeri.
- Primer analfabéta: az a személy, aki nem vett részt iskolai oktatásban, így egyetlen írásrendszer terén sem rendelkezik ismeretekkel.

Kutatási kérdések

Az alfabetizációs kurzuson tett résztvevő megfigyeléseim során az alábbi kutatási kérdésekre keresek választ:

1. **Bemeneti tényezők:** Milyen előzetes literációs készségekkel rendelkeztek a résztvevők a kurzus megkezdése előtt?
2. **Folyamat-tényezők:** Milyen eredményeket mutatnak a kurzusközi longitudinális felmérések az egyes résztvevők esetében?
3. **Kimeneti tényezők:** Milyen eredménnyel zárták a tanulók a tanfolyamot a telc A1.2 nyelvvizsga alapján?

Eredmények

1. Kutatási kérdés – Bemeneti tényezők: A BAMF szintfelmérő teszt (Goethe-Institut, 2010) eredményei

A kurzust megelőző szintfelmérő teszt szóbeli része a résztvevők személyére vonatkozó általános kérdéseket tartalmaz, melyeket a jelentkezőknek németül teszünk fel, és német nyelven kell ezeket megválaszolniuk is. A felmérés eredményeit a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat. A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei

A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei														
Kérdés		Résztevők												Csoport átlaga
		Afgán nők				Afgán férfiak		Gambiai férfiak						
		NE	AR	MA	SA	AB	TA	KE	BU	EB	MA	CE	AL	
1	Név	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
2	Származási ország	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
3	Város	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
4	Anyanyelv	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
5	Családi állapot	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
6	Gyermekek száma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
7	Gyermekek kora	✗	✗	✗	✗	✗	✗							0%
8	Mennyi ideje van Németországban	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	▲	✗	▲	▲	✓	33%
9	Iskolában eltöltött évek száma	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	▲	▲	17%
10	Foglalkozás	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	58%
11	Beszélt idegen nyelvek	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	50%
12	Munkával kapcsolatos célok	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
13	Nyelvtanulásra vonatkozó kérdések	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
Össz. telj.		54%	54%	54%	54%	46%	46%	54%	62%	54%	69%	77%	77%	

Jelmagyarázat:

✗	Nem adott választ
✓	Helyes válasz
▲	Angolul adott választ

A BAMF szintfelmérő teszt második része tíz különböző feladat kapcsán vizsgálja a jelentkezők írásbeliséggel kapcsolatos receptív és

produktív képességeit. Az írásbeli szintfelmérő eredményeit a 3. és a 4. táblázat összesíti.

3. táblázat. Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport		
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás	
1 Formanyomtatvány	7	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	7%	0,5	7%	1	14%	5%	0,37	
2a Betűre rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	2	40%	13%	0,94	
2b Betű kiejtése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	7%	0,47	
3a Számokra rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	2	40%	10%	0,76	
3b Szám megnevezése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
5 Eltérő szó kiválasztása	7	0	0%	0	0%	2	29%	2	29%	4	57%	3	43%	26%	1,46	
6 Szavak felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
8 Mondatok lemásolása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
Össz. telj.	56	0	0%	0	0%	2	4%	2,5	4%	8,5	15%	9	16%	7%	3,72	

4. táblázat. Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport		
		KE		BU		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
1 Formanyomtatvány	7	4	57%	4	57%	5	71%	5	71%	5	71%	5	71%	67%	0,47	
2a Betűre rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
2b Betű kiejtése	5	3	60%	3	60%	4	80%	3	60%	3	60%	4	80%	67%	0,47	
3a Számokra rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
3b Szám megnevezése	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00	
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	2	40%	3	60%	1	20%	2	40%	3	60%	4	80%	50%	0,96	
5 Eltérő szó kiválasztása	7	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	100%	0,00	
6 Szavak felolvasása	5	2	40%	1	20%	2	40%	3	60%	3	60%	4	80%	50%	0,96	
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	1	33%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	22%	0,47	
8 Mondatok lemásolása	3	2	67%	2	67%	3	100%	2	67%	3	100%	3	100%	83%	0,50	
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00	
Össz. telj.	56	35	63%	36	64%	37	66%	38	68%	40	71%	43	77%	68%	2,67	

2. Kutatási kérdés – Folyamattényezők: A kurzusközi longitudinális felmérések eredményei az egyes résztvevők esetében

A kurzusközi felmérésekre az oktatás harmadik hónapjától kezdve havi rendszerességgel került sor. Az első három oktatási hónapban a fonéma-graféma megfelelések tanulására helyeződött a hangsúly, majd ezt követték a nyelv strukturális felépítése szerinti különböző nyelvi egységek. A felmérések saját készítésű feladatlapok, képek, szókétyák, betűkétyák és szóbeli interakciók segítségével történtek, melyeket a mellékletben néhány példával szemléltetnek.

5. táblázat. Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei																
Feladat		Max pont	Résztevő										Csoport			
			NE		AR		MA		SA		AB		TA		Átlag	Szórás
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	8	80%	10	100%	95%	0,76
2a	Szótagok felolvasása	10	7	70%	6	60%	8	80%	10	100%	0	0%	10	100%	68%	3,39
2b	Szótagok kirakása	10	5	50%	6	60%	5	50%	5	50%	0	0%	6	60%	45%	2,06
2c	Szótagok leírása	10	3	30%	4	40%	3	30%	6	60%	0	0%	6	60%	37%	2,05
3a	Szavak felolvasása	10	7	70%	7	70%	6	60%	9	90%	0	0%	8	80%	62%	2,91
3b	Szavak leírása	10	1	10%	1	10%	3	30%	4	40%	0	0%	2	20%	18%	1,34
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	7	70%	10	100%	95%	1,12
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	1	10%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	3	30%	12%	1,07
4	Formanyomtatvány	10	4	40%	4	40%	5	50%	6	60%	1	10%	6	60%	43%	1,70
5a	Mondatalkotás szókétyákkal	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
5b	Mondatalkotás szóban	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	0	0%	2	40%	37%	0,90
5c	Mondatalkotás írásban	10	1	10%	4	40%	5	50%	4	40%	0	0%	0	0%	23%	2,05
6a	Szóbeli párbeszédek	8	0	0%	2	25%	2	25%	4	50%	0	0%	2	25%	21%	1,37
6b	Írásbeli párbeszédek	10	2	20%	1	10%	4	40%	3	30%	0	0%	3	30%	22%	1,34
7a	Olvasott szöveg értése	15	2	13%	2	13%	4	27%	5	33%	2	13%	3	20%	20%	1,15
7b	Hallott szöveg értése	9	2	22%	2	22%	4	44%	5	56%	2	22%	3	33%	33%	1,15
Össz. telj.		172	76	44%	81	47%	92	53%	106	62%	40	23%	94	55%	47%	20,89

6. táblázat. Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei												
Feladat		Max pont	Résztevő								Csoport	
			EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2a	Szótagok felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2b	Szótagok kirakása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2c	Szótagok leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3a	Szavak felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3b	Szavak leírása	10	7	70%	8	80%	10	100%	10	100%	88%	1,30
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	7	70%	10	100%	10	100%	8	80%	88%	1,30
4	Formanyomtatvány	10	8	80%	9	90%	8	80%	10	100%	88%	0,83
5a	Mondatalkotás szókérttyákkal	5	3	60%	5	100%	5	100%	5	100%	90%	0,87
5b	Mondatalkotás szóban	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
5c	Mondatalkotás írásban	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
6a	Szóbeli párbeszédek	8	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	100%	0,00
6b	Írásbeli párbeszédek	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	98%	0,43
7a	Olvasott szöveg értése	15	13	87%	15	100%	15	100%	14	93%	95%	0,83
7b	Hallott szöveg értése	9	7	78%	8	89%	9	100%	8	89%	89%	0,71
Össz. telj.		172	157	91%	168	98%	170	99%	168	98%	96%	5,12

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a kurzusra analfabétaként érkező afgán résztvevők az oktatás során a szavak szintjéig jutottak el. A gambiai résztvevők ezzel szemben eljutottak a szöveg szintjéig és minden nyelvi struktúra vonatkozásában magasabb teljesítményt mutattak afgán társaikhoz képest.

3. Kutatási kérdés – Kimeneti tényezők: A kurzust záró telc A1.2 nyelvvizsga eredményei

A kurzust záró teljes nyelvvizsga feladatsor négy kompetenciaterületet mért, melyek a hallott szöveg értése, az olvasott szöveg értése, az íráskészség, valamint a beszéd-készség. Az A1 szintű német nyelvvizsga eredményeit a következő, a 7. és a 8. táblázat szemlélteti.

7. táblázat. Afgán résztvevők záróvizsga eredményei

Afgán résztvevők záróvizsga eredményei														
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport		
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag Szórás
Hallás 1	6	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	2	33%	2	33%	17% 0,82
Hallás 2	4	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	1	25%	13% 0,50
Hallás 3	5	0	0%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%	7% 0,75
Olvasás 1	5	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	1	20%	2	40%	17% 0,69
Olvasás 2	5	0	0%	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	7% 0,47
Olvasás 3	5	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3% 0,37
Írás 1	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	3% 0,37
Írás 2	10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0% 0,00
Beszéd 1	3	1	33%	1,5	50%	1	33%	1	33%	2	50%	1,5	50%	42% 0,25
Beszéd 2	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0,5	8%	1	8%	1	17%	7% 0,34
Beszéd 3	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	8%	3% 0,24
Össz. telj	60	3	5%	3,5	6%	5	8%	4,5	8%	5	8%	10	17%	9% 2,29

8. táblázat: Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei

Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei												
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport		
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
Hallás 1	6	3	50%	3	50%	4	67%	5	83%	63%	0,83	
Hallás 2	4	2	50%	2	50%	3	75%	3	75%	63%	0,50	
Hallás 3	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Olvasás 1	5	1	20%	2	40%	3	60%	2	40%	40%	0,71	
Olvasás 2	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	45%	0,43	
Olvasás 3	5	2	40%	3	60%	3	60%	3	60%	55%	0,43	
Írás 1	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Írás 2	10	3,5	35%	3	30%	6	60%	5,5	55%	45%	1,27	
Beszéd 1	3	2	67%	2	67%	2	67%	3	100%	75%	0,43	
Beszéd 2	6	2,5	42%	2	33%	4	67%	3	50%	48%	0,74	
Beszéd 3	6	1	17%	1,5	25%	4	67%	4	67%	44%	1,39	
Össz. telj	60	23	38%	24,5	41%	37	62%	37,5	63%	51%	6,77	

Összességében elmondható, hogy a 10 fős csoportból két gambiai résztvevő, CE és AL (5-5 osztály) teljesítette sikeresen, tehát 60 százalék fölött a vizsgát.

Diszkusszió

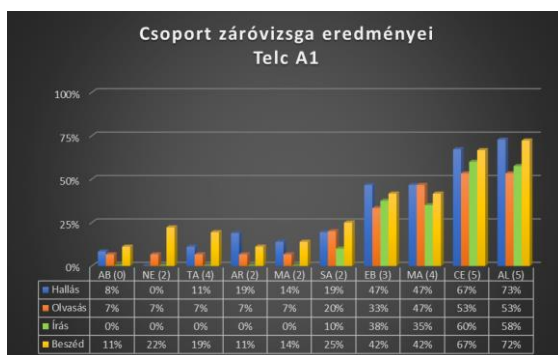
A tanulmány és a kutatások kapcsán több, megvitatásra érdemes pont merül fel. Így a BAMF szintfelmérő (Goethe-Institut, 2010) tesztet illetően felmerül a nyelvspecifikusság problémája, mely azt eredményezi, hogy alfabetizált egyéneknek is nehézséget okozna egy általuk nem ismert idegen nyelven e teszt kitöltése (grafémák helyes ejtése, számok megnevezése, hangos olvasás).

A kurzust záró telc A1 (2017) vizsga kapcsán is megfogalmazható a kérdés, hogy annak bizonyos feladatai mennyiben mérik objektíven a valódi nyelvtudást. A négy kompetenciaterület közül a hallott és olvasott szöveg értését mérő feladatok mindegyike (összesen hat feladat) feleletválasztós teszt. Ezek során a vizsgázónak 2 vagy 3 lehetséges válasz közül kell kiválasztania a helyeset, így tehát 50% vagy 33% esélye van a helyes válasz jelölésére akkor is, ha nem értette meg a feladatban szereplő szöveget.

Összegzés

A BAMF szintfelmérő, valamint a kurzusvégi telc A1 nyelvvizsga eredményeit ábrázoló táblázatok alapján megállapítható, hogy a tanulók teljesítmény alapján felállított sorrendje a kurzus kezdetén és végén azonos maradt. A kurzus kezdetekor az analfabéta tanulóknak nagy nehézséget jelentett a német mint idegen nyelv megtanulása, míg az angol nyelvtudással és latin betűs írásbeli ismeretekkel rendelkező gambiai tanulók jobb eredményeket mutattak. Minden tanuló esetében elmondható, hogy az olvasásértést és az íráskészséget mérő feladatok során érték el a legalacsonyabb pontszámokat, míg a hallás utáni szövegértés és a beszéd-készség területén magasabb teljesítményt mutattak. Ezt szemlélteti az 1. oszlopdiagram. Ez azzal indokolható, hogy az írásbeli kompetenciákat a felnőtt, kevés iskolai tapasztalattal rendelkező tanulóknak nem sikerült készség szinten elsajátítaniuk.

1. diagram. Csoport záróvizsga eredményei



Hivatkozások

- Bárdossy, I. (2006): *A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései*. In: Bárdossy, I.-Forray, R. K. – Kéri, K. (szerk): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet: Pécs.
- Bryman, A. (2012): *Social Research Methods* [4th edition]. OUP: Oxford
- Döring, N. – Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Auflage. Springer-Verlag GmbH: Berlin Heidelberg
- Lewin, K. (1946): *Action Research and Minority Problems*. In: *Journal of Social Issues*. Volume 2, Issue 4, 34-46. OCLC-szám: 1782412.
- Majzik, L.-né (1998): *Cseppben a tenger – Az esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances* (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.) 1977, UNESCO, 47. alapján. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 1998 május.
- Steklács, J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó: Budapest

Internetes hivatkozások

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (=BAMF) (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015
https://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUK EwjopeGB1NnhAhUSPVAKHU4kDHQQFjABegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FIntegrationskurse%2FKurstraeger%2FKonzepteLeitfaeden%2Fkonz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&usg=AOvVaw3rMdYIHv8QYd-MJMd0DoR
- Goethe-Institut (30. April 2010): *Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland*. Dr. Michaela Perlmann-Balme, Bereich 41 – Sprachkurse und Prüfungen: München
https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Permann-Balme_30.04.2010.pdf
- OECD (2013): *The survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing: Paris
[https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20\(vol%202\)-Reader%20companion--v7%20eBook%20\(Press%20quality\)-29%20oct%202013.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20(vol%202)-Reader%20companion--v7%20eBook%20(Press%20quality)-29%20oct%202013.pdf)
- Oktatási Hivatal – Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) (2002): *Közös Európai Referenciakeret*. Magyar változat, PDF formátum.
https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- TELC Language Tests (2017): *Übungstest 1. Start Deutsch 1. Prüfungsvorbereitung. A1*. 10. Auflage 2017. telc GmbH: Frankfurt am Main
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a1_uebungstest_1.pdf

Melléklet

1. melléklet. Saját készítésű szókétyák és képek szavak felolvasásához és a hallott szó jelentésének megállapításához




2. melléklet. Feladatlap az írásbeli mondatalkotáshoz (két afgán tanuló megoldásai)

8. Schreiben
Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

Abdul Hamid
24.05.19
BERNHARDT 18427 MAUS STRASSE
Kinder 4 Janraht 9 Janraht 11 Janraht 16
Janraht

9. Schreiben
Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild




Papa
Mama
Kind
Kind
Lampe
isch
seße

8. Schreiben
Schreiben Sie 5 Sätze über sich. Stellen Sie sich kurz vor.

meine Name ist M. Jaki
ich habe 5 Kind
meine Haus
dunnen in Am Schwand Haus and 7
ich habe 1 alt Geburtag 22.11.13
V. K. weiteit

9. Schreiben
Schreiben Sie 5 Sätze über das Bild



2 Kinder
Mama
Papa
Lampe
Sessel
Tisch
Tika
Kind

3. melléklet. Írásbeli párbeszédalkotása (kérdés-válasz, mondatok sorrendjének számozása)

Was passt zusammen?			
1	Wie geht es dir?	a	Es ist warm und die Sonne scheint.
2	Wie ist das Wetter heute?	b	Es ist zehn nach neun.
3	Was macht ihr am Wochenende?	c	Danke, es geht.
4	Wie spät ist es?	d	Wir gehen in den Wald

Nummeriere die Sätze in der richtigen Reihenfolge	
	Gehen wir zusammen? Wir können dort einen Kaffee trinken.
	Hallo Petra.
	Ja, gerne.
	Hallo Thomas
	Ich gehe in die Stadt.
	Was machst du heute Nachmittag?

Dávidovics Anna

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Szaknyelvoktatás és gamifikáció

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.2>

A Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Kara nagy népszerűségnek örvend mind a magyar, mind pedig a külföldi hallgatók körében, utóbbiak a világ számos országából érkeznek az intézménybe. A hallgatók nemzetiségtől függetlenül komoly elvárásokkal kezdik meg tanulmányaikat, támaszkodva a tanulásról és tanításról alkotott, korábbi tapasztalataikon alapuló elképzeléseikre. Ezek a tapasztalatok igen változatosak lehetnek, tekintve, hogy a külföldi hallgatói csoportokban számos különböző náció és kultúra találkozik. A szaknyelvoktatóknak így sokszor nem egyszerű a feladata, hogy a lehető leghatékonyabb módszereket válasszák ki és alkalmazzák akár a külföldi, akár a magyar hallgatói csoportokban. Ennek a tanulmánynak a célja két online kérdőív eredményeinek bemutatása és összehasonlítása, melyeknek a célja a külföldi és magyar orvostanhallgatók által leghatékonyabbnak ítélt módszerek összegyűjtése és értékelése volt. A két hallgatói csoport választásai között nem mutatkoztak éles különbségek, ellenben számos kérdésben hasonló, szinte megegyező válaszok érkeztek. Kiemelkedően magas volt a gamifikáció pozitív megítélése és támogatása a hallgatók körében, ezért elmondható, hogy a szaknyelvórák játékosítása pozitív hatással lehet a tanulási folyamatra.

Kulcsszavak: gamifikáció, motiváció, szaknyelvoktatás, magyar orvostanhallgatók, külföldi orvostanhallgatók

Bevezetés

Köszönhetően a globalizációs folyamatoknak, a külföldi hallgatók száma ugrásszerűen megnőtt világszerte a 21. században. A 2019-es OECD statisztikák szerint 2017-ben már több, mint 5 millió hallgató folytatta tanulmányait egy számára idegen ország felsőoktatási intézményében (OECD, 2019). Ez azonban nem az egyetlen olyan folyamat, amely változást indított el az oktatásban.

A digitális technológiák megjelenése és fejlődése is egyre nagyobb hatást gyakorolt az oktatás különböző színtereire, ahogy az igény is megnövekedett a használatukra. Azok a hallgatók, akik jelenleg tanulmányaikat a felsőoktatási intézményekben folytatják, nagyban különböznek a korábbi generációktól. Nekik a különböző technikai újítások teljesen természetesen, egy olyan világba születtek és nőttek bele, ahol ezek az eszközök már rendelkezésre álltak, így a tanulási stílusuk és igényeik is

más jellegűek, mint a korábbi hallgatói generációé (Kiryakova et al., 2014). Annak érdekében, hogy a tanulási folyamat a lehető leghatékonyabb legyen, a tanárnak célszerű kihasználnia és alkalmaznia ezeket a technológiákat az órákon is (Németh – Csongor, 2019).

A külföldi hallgatók létszámának növekedése a magyar egyetemeken is megfigyelhető. A négy orvosi egyetem különösen népszerű választás a más országokból érkező diákok körében (Pozsgai et al., 2012; Németh – Pozsgai, 2018; Marek – Németh, 2020). Ahogy az a Pécsi Tudományegyetem honlapján is látható (UP, 2020), 2020 júniusában közel 4500 külföldi diáknak volt aktív hallgatói státusza az egyetem valamelyik karán. Közülük 1911-en az Általános Orvostudományi Karon folytatták tanulmányaikat, ahogy ezt a kari honlapon közzétett lista is mutatja (UPMS, 2020). Ez a szám azért is érdekes, mert így a külföldi hallgatók aránya eléri a közel 60%-ot az Általános Orvostudományi Karon, a magyar hallgatók aránya pedig mindösszesen 40% körül mozog.

Szaknyelvoktatás a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán három különböző programon tanulhatnak a hallgatók (általános orvos, fogász és gyógyszerész). Ezek a programok három nyelven is rendelkezésre állnak: magyar, angol és német. A vegyes nációjú- és kultúrájú csoportok leginkább az angol programon figyelhetőek meg, a német és magyar programon többnyire homogének a csoportok (a hallgatók többsége német, illetve magyar). A külföldi és a magyar hallgatóknak lehetőségük van részt venni néhány közös kurzuson is azzal a céllal, hogy egymást segítsék, valamint fejlesszék interkulturális készségeiket is (Németh – Kajos, 2014; Németh – Rébék-Nagy, 2015).

Mindegyik programon és mindhárom nyelven választhatnak a hallgatók szaknyelvi kurzusokat, melyeknek egyik célja többek között a tanulók anamnézis-felvételre történő felkészítése az adott nyelven. A magyar hallgatóknak orvosi angol kurzusok állnak rendelkezésükre, a külföldi hallgatók pedig magyar orvosi szaknyelvi órákon vehetnek részt. Mivel a külföldi hallgatók között elenyésző számban vannak csak olyanok, akik már rendelkeznek magyar nyelvismerettel az egyetemre érkezésük előtt, számukra a magyar szaknyelv elsajátítása nem kis kihívást jelent.

A magyar orvosi szaknyelvi órákat a hallgatók 4-6 féléven keresztül tanulhatják, egy-egy szemeszterben heti 4 órában. A nyelvi órák elsődleges célja a külföldi hallgatók felkészítése a képzésük 5. félévében esedékes orvosi propedeutika tantárgyra, amelynek során alapvetően szükséges, hogy a

hallgatók tudjanak kommunikálni a magyar betegekkel (Csongor et al., 2018).

Gamifikáció és a „digitális bennszülöttek”

A magyar és a külföldi hallgatók között alapvető különbségek vannak a náció és kulturális háttér szempontjából, viszont számos hasonlatosság is megfigyelhető a két csoport között. A hallgatók nagy része ugyanahhoz a generációhoz tartozik, ők az úgynevezett „digitális bennszülöttek”, akik a digitalizáció és modern technológiák világába születtek bele, és a hordozható eszközökön nőttek fel (Prensky, 2001; Kovács – Várallyai, 2018).

A gamifikáció játékszerű elemek és eszközök felhasználását jelenti egy nem játékszerű környezetben (például tanórán). Elsődleges célja a résztvevők minél sikeresebb bevonása és motiválása a célok elérése érdekében (Deterding et al, 2011; Korkealehto – Siklander, 2018). A gamifikáció oktatás során való felhasználása azonban nem pusztán a résztvevők szórakoztatását szolgálja, hanem interaktív, játékszerű elemek felhasználásával kívánja elérni az előre meghatározott célt (Kiryakova et al., 2014). Az interaktív jelleg és a hallgatók aktív bevonása pozitív hatással lehet a tanulási folyamatra, ellentétben a hagyományosabb, frontális módszerekkel. A gamifikáció egyik nagy előnye, hogy a számítógépes játékokhoz hasonlóan lelkes és aktív részvételt képes generálni. A hallgatók tudatos bevonása a saját tanuláskuk folyamatába nagymértékben növeli a motivációjukat, hosszú távon sikeresebbé téve ezzel a tanulást. A gamifikáció másik alapvető fontosságú része a (legtöbbször azonnali) visszajelzés (*feedback*). Ez sokat segíthet a hallgatóknak a tanulás során, a pozitív visszajelzés és sikerélmény pedig növelheti motivációjukat, ösztönözheti őket abban, hogy továbbra is aktívan vegyenek részt a feladatokban (Kovács – Várallyai, 2018). A gamifikáció nyújtotta lehetőségek kiszélesedtek azzal, hogy az egyes applikációk már mobil készülékeken is elérhetővé váltak (Kayımbaşioğlu et al., 2016). Ezeknek a technológiáknak a felhasználása egyre nagyobb szerepet kap a nyelvoktatás során is (Polonyi – Abari, 2017).

Módszerek

Jelen tanulmány egy longitudinális kutatás részét képezi, melynek elsődleges célja a külföldi hallgatók tanulásról és tanításról alkotott véleményének vizsgálata, valamint az eredmények szintetizálása az oktatásban való alkalmazáshoz. A kutatás több módszerre is támaszkodik, az első fázisban elsősorban online kérdőívek segítségével került sor az adatgyűjtésre magyar, valamint külföldi orvostanhallgatók bevonásával a Pécsi Tudományegyetem

Általános Orvostudományi Karán, a 2018/19-es tanév második szemeszterében.

A kérdőívbe olyan külföldi, valamint magyar hallgatók lettek bevonva, akik az adott szemeszterben az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet által meghirdetett kurzusok valamelyikére jártak. Mindkét hallgatói csoport szaknyelvi órákon vett részt, az angol programon tanuló külföldi hallgatók magyar, a magyar hallgatók angol orvosi szaknyelvet tanultak. A kutatás kényelmi mintavétellel zajlott, azoknak a hallgatóknak a részvételével, akiket az adott időpontban a legkönnyebben el lehetett érni.

Résztvevők

A kérdőíveket összesen 226 külföldi és magyar hallgató töltötte ki. Közülük 133-an az angol nyelvű, 93-an pedig a magyar képzésben folytatták tanulmányaikat. A külföldi hallgatók 27 különböző nemzetiséghez tartoztak (a legnagyobb számban norvégok, irániak és dél-koreaiak voltak). A magyar csoportok nemzetiség szempontjából homogénnek tekinthetők. Az így keletkező kulturális és nemzeti különbségek mellett még egy érdekes variáns jelentkezett a két csoport beszélt nyelvekkel kapcsolatos válaszaiban. Az angol, mint második beszélt nyelv szinte kivétel nélkül minden hallgató válaszában megjelent, viszont a magyar társaikkal ellentétben a külföldi hallgatók három, esetenként négy másik nyelvet is felsoroltak az általuk beszélt nyelvek között. Ez a szám a magyar hallgatók válaszaiban kettőre vagy háromra korlátozódott. Ahogy az 1. táblázat is mutatja, a felmérésben résztvevők között mindkét csoportban több volt a nő, mint a férfi, életkor tekintetében pedig a legtöbb hallgató 21 és 25 év között volt.

1. táblázat. A külföldi és magyar hallgatók nem és életkor szerint (fő)

<i>Nem</i>	<i>Nő</i>	<i>Férfi</i>	<i>Egyéb</i>
<i>Külföldi</i>	77	55	1
<i>Magyar</i>	57	36	-
<i>Életkor</i>	>20	21-25	26-35
<i>Külföldi</i>	7	118	8
<i>Magyar</i>	3	87	3

A hallgatók többsége az általános orvosi képzésben folytatta tanulmányait, ahogyan ezt a 2. táblázat is mutatja, a többség első- vagy másodéves volt, amikor a felmérés készült.

2. táblázat. A külföldi és magyar hallgatók képzés és évfolyam szerint (fő)

<i>Képzés</i>	<i>Általános orvos</i>	<i>Fogorvos</i>	<i>Gyógyszerész</i>		
<i>Külföldi</i>	116	11	6		
<i>Magyar</i>	83	10	-		
<i>Évfolyam</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>
<i>Külföldi</i>	36	81	12	4	-
<i>Magyar</i>	8	42	18	10	15

Eszközök

A hallgatók a kérdőíveket a Google Forms online felületén érthették el és tölthették ki. A kérdőív a Pécsi Tudományegyetem tanulmányi rendszerén keresztül, e-mailen jutott el hozzájuk. A felmérés során a hallgatók összesen 39 kérdésre és állításra válaszolhattak, illetve fejthették ki a véleményüket. A kérdőív első része a hallgatók nemzetiségére, életkorára, nemére, szakjára és évfolyamára kérdezett rá, valamint az általuk beszélt nyelveket sorolhatták fel. A kérdések és állítások többi része négy csoportba lett osztva, amelyek kitértek a tanulási és tanítási folyamatra, a különböző órákon belüli munkaformákra, módszerekre és feladatokra is. Az utolsó szekció kiemelten foglalkozott a gamifikációval és különböző digitális eszközök használatával a tanórán és azon kívül is.

A hallgatók véleményüket öt pontos Likert-skála segítségével jelezhatték, amely a „teljes mértékben egyetértek”-től az „egyáltalán nem értek egyet”-ig terjedt. Egy „semleges” lehetőség is a válaszadók rendelkezésére állt abban az esetben, ha nem volt egyértelmű preferenciájuk az adott kérdéssel kapcsolatban. Az egyes szekciók utolsó kérdése mindig nyitott volt, így a hallgatók szabadon, saját szavaikkal fejthették ki a véleményüket.

Eredmények

Érdekes módon a magyar és a külföldi hallgatók választása és preferenciái a legtöbb esetben meglehetősen hasonlóak voltak. Mindössze két kérdésnél volt megfigyelhető szignifikánsan eltérő eredmény a két csoport között. Ezen kívül a magyar hallgatók sok esetben ódzkodtak az „extrém” válaszoktól

(„teljes mértékben egyetérték”, vagy „egyáltalán nem értek egyet”), míg külföldi társaik esetében ilyen trend nem volt megfigyelhető.

A felmérés első szakasza az órákon belüli munkaformákkal volt kapcsolatos. A két hallgatói csoport válaszaiban nem mutatkoztak nagy különbségek, mind a magyar (63%), mind pedig a külföldi hallgatók (50%) úgy vélték, hogy egy csendesebb környezetben hatékonyabban tudnak tanulni. Egyértelmű preferencia mutatkozott az órákon való aktív részvétel kapcsán is mind a két csoport körében, a magyar hallgatók 49%-a, a külföldiek 57%-a érezte úgy, hogy hatékonyabban tud dolgozni egy gyakorlatorientált órán, amelynek nem csak passzív résztvevője. Az órákon belüli szigorú légkör nem volt túl népszerű egyik hallgatói csoportban sem: a magyar hallgatók mindössze 13%-a, külföldi társaiknak pedig 17%-a érezte úgy, hogy egy szigorú órai légkörben könnyebben tud tanulni. Egyetlen esetben fordult csak elő az első szekcióban, hogy meglehetősen nagy eltérés mutatkozott a két hallgatói csoport választásaiban. Arra a kérdésre, hogy a nyomtatott, vagy a digitális formájú tananyagokat preferálják-e, a magyar hallgatók 66%-a jelezte, hogy inkább a papír alapú anyagokat tartja hatékonyabbnak. Ugyanerre a kérdésre külföldi társaiknak mindössze 38%-a válaszolt igennel, ami azt jelenti, hogy a külföldi hallgatói csoportokban a digitális tananyagok örvendenek nagyobb népszerűségnek a nyomtatott változatokkal szemben.

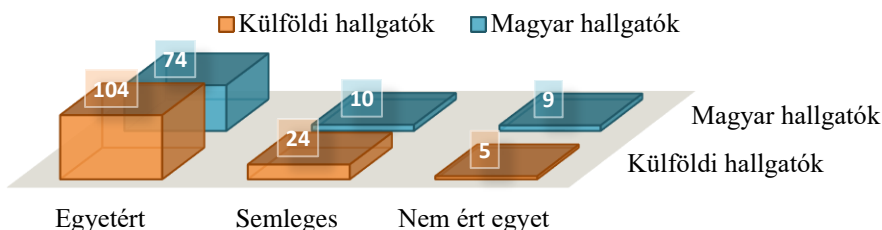
A kérdőív második része a tanítási folyamattal volt kapcsolatos. A magyar és a külföldi hallgatók is többségében elutasítóan nyilatkoztak a PowerPoint bemutatókról, vagy semlegesek maradtak a kérdésben (a magyar hallgatók mindössze 14%-a, a külföldieknek pedig 23%-a támogatta a PowerPoint prezentációkat). Kisebb különbségekkel, de határozottan támogatták a hallgatók a facilitátor-jellegű tanári attitűdöt, a magyarok 74%-a, a külföldiek 58%-a nyilatkozott pozitívan a kérdésben. Ugyancsak pozitív volt a megítélése a tanár által feltett kérdések szükségességének is; a magyar hallgatók 76%-a, a külföldieknek pedig 73%-a jelezte, hogy hasznosnak tartja őket. Az esetleges hibáik javításánál mindegyik csoport az azonnali és direkt javítást preferálta (a magyarok 57%-a, a külföldieknek pedig 67%-a válaszolt pozitívan a kérdésre).

A felmérés utolsó szakaszában a hallgatók az általuk használt és leghasznosabbnak vélt tevékenységeket és feladatokat értékelték, illetve sorolhatták fel. Kiemelkedően magas volt a preferencia mindkét hallgatói csoportban az órai anyagok online hozzáférhetőségének kérdésében. A magyar hallgatók 88%-a, külföldi társaik 87%-a jelezte, hogy hasznosnak találná, amennyiben az adott órára szükséges anyagokat teljes mértékben el tudná érni valamilyen online felületen. Egyértelműen pozitív volt a megítélése a kérdőívben felsorolt gamifikációs elemeknek is mindkét

hallgatói csoport körében. Amint az az 1. ábrán is megfigyelhető, a magyar hallgatók 80%-a, a külföldi hallgatók 78%-a preferálta a Quizlet és Kahoot használatát az órák során.

1. ábra. A külföldi és magyar hallgatók preferenciái a Quizlet-tel és Kahoot-tal kapcsolatban

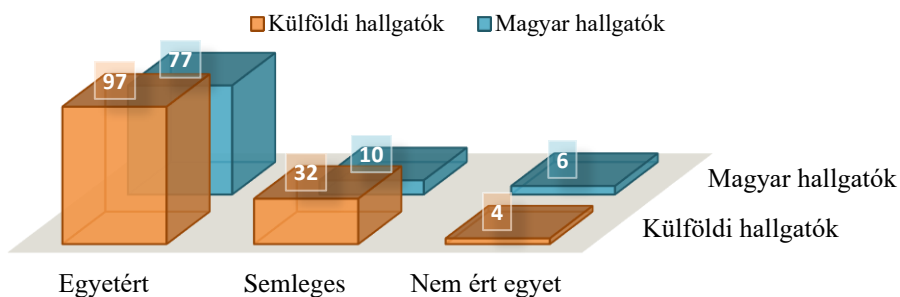
"Szeretem a Quizlet-et és a Kahoot-ot használni órákon."



Ahogy az a 2. ábra is mutatja, a magyar hallgatók 83%-a, a külföldieknek pedig 73%-a vélte úgy, hogy a Quizlet hatékony segítség volt számukra a szókincs elsajátításában (az applikációt nem feltétlenül csak a szaknyelvi órákon használták).

2. ábra. A külföldi és magyar hallgatók véleménye a Quizlet-ről

"A Quizlet sokat segít a szókincs elsajátításában."



A felmérésben részt vevő külföldi és magyar hallgatók a következőképpen vélekedtek az órákon alkalmazott gamifikációs elemekről (Quizlet és Kahoot):

„A Quizlet és más játékok megkönnyítik a tanulást órák között, vagy mondjuk hazafelé menet. Időt spórolok vele, és sokkal könnyebb az új szókincset megtanulni.”

„[Szeretem használni] a Quizlet-et, hogy új szavakat és mondatokat sajátíthassak el.”

„A Quizlet sokat segít, hogy gyorsabban megtanuljam a szavakat.”

„A Quizlet sokat segített a latintanulásban és az angol gyakorlásában.”

Az egyik hallgató a gamifikáció játékos oldalával kapcsolatban is kifejtette a véleményét:

„[...] az, hogy egy feladat szórakoztató, nem jelenti, hogy nem fogjuk komolyan venni.”

Többen kiemelték a Quizlet nyújtotta egyik funkciónak, a szókétyáknak a hasznosságát:

„A szókétyák sokat segítettek a magyarban. Örülök, hogy a Quizlet-ben rendelkezésre állnak [a szókétyák].”

„Gyakran használom a szókétyákat Quizlet-ben, úgy érzem sokat segítettek nekem. A Kahoot-ot is szeretem, mert kiderül, mit tart a tanár fontosnak a szemeszter során.”

„A szókétyát biztosító appok mind hasznosak.”

Az egyik magyar hallgató is hasznosnak találta a szókétyákat, azonban a digitális lehetőségek helyett inkább hagyományos módon használta őket:

„Szókétyák! De inkább papírból csinálom őket, nem szeretem a Quizlet-es szókétyákat.”

Többen említették a Quizlet és a Kahoot versenyszerű elemeit is, melyeken belül a résztvevők egymás ellen játszhatnak egyénileg vagy csoportosan. Volt olyan hallgató, akit az motivált, hogy a ranglista élére kerüljön, de nem mindenkinek volt szükséges ez az élmény ahhoz, hogy aktívan részt vegyen a feladatokban:

„Van egy párosító játék Quizlet-ben. Egy verseny. [...] Mindig addig játszom, amíg a lista élére nem kerülök.”

„[Szeretem a] Kahoot-ot, mindig utolsó vagyok, de nagyon élvezem.”

Diszkusszió

A gamifikáció során a játékszerű elemek kerülnek felhasználásra nem játékos környezetben azzal a céllal, hogy növeljék a résztvevők aktivitását és motivációját, élményszerűbbé téve ezzel a tanulási folyamatot (De Sousa et al., 2014; Richards et al., 2014; Figueroa-Flores, 2015). A gamifikáció és az úgynevezett „komoly játékok” (*serious games*) abban különböznek, hogy az utóbbi, bár a témája komoly, alapvetően a játékelmélyre irányul, míg a gamifikáció célja alapvetően nem a résztvevők szórakoztatása. Bár a gamifikáció hatékonyságáról megoszlanak a vélemények, egyelőre nincsenek olyan kutatások, amelyek szerint negatív hatást fejtene ki a tanulási folyamatra (Kiryakova et al., 2014; Van Gaalen et al., 2020).

Az eredmények alapján elmondható, hogy a magyar és a külföldi orvostanhallgatók választásai között nem volt számottevő különbség a legtöbb esetben. Kiemelkedően magas preferenciát fejezett ki mindkét csoport a gamifikációra vonatkozó kérdéseknél, ami arra enged következtetni, hogy „digitális bennszülöttként” számukra nagyon fontos, hogy használhassák tanulmányi célból is a különféle technológiákat. Mindössze 18 külföldi és 12 magyar hallgató volt (a felmérésben résztvevők 13%-a), aki figyelemelterelőnek találta a különböző hordozható eszközök használatát az órákon, a nagy többség pozitívan fogadta a lehetőséget. Mindkét csoportban többen említették, mennyire hasznosnak találták a digitális technológiák használatát a tanulási folyamat segítésére a tanórákon, valamint azokon kívül is, önálló felkészülésre vagy gyakorlásra. A kérdőív két, online elérhető platformot említett: a Quizlet-et és a Kahoot-ot. A magyar és a külföldi hallgatók is egyértelműen pozitívan nyilatkoztak a két felület használatáról, amelyeket applikáció formájában a hordozható készülékeiken is el tudtak érni. Ezeket az eredményeket alátámasztják Csongor et al. kutatásai is (2018), amely esetben a hallgatók hasonlóképpen pozitívan nyilatkoztak és támogatták a Quizlet és a Kahoot használatát a tanórákon.

Deterding (2012) szerint a gamifikáció egyik legnagyobb előnye, hogy motiválja a hallgatókat, akik így aktívabban vesznek részt az egyes feladatokban. Az új oktatási trendek egyre hangsúlyosabb szerephez juttatják a tanulókat a tanulási folyamatban, ehhez pedig elengedhetetlen olyan módszerek alkalmazása, amivel a lehető legnagyobb aktivitási és motivációs szint érhető el. A játékalapú feladatoknak és gamifikációnak számos előnye van:

- egyénre szabható,
- azonnali visszajelzést kap a résztvevő,

- aktív részvétel,
- motiváció fokozása,
- társas, többszereplős,
- fokozatosan készít fel a nehezebb feladatokra (*scaffolding*),
- a játékos környezetben megtanultak alkalmazása valós szituációban,
- értékelés és összehasonlítás a többi résztvevővel, versenyszellem.

A játékoknak több eleme is van ezeken kívül, amelyeket fel lehet használni az órákon, például az eredmények elismerése valamilyen formában, például plusz pontokként, amik beszámítanak a végső érdemjegybe (Pesare et al., 2016).

A gamifikáció kialakításához és sikeres alkalmazásához három alapvető szempontot szükséges figyelembe venni. Az első magának a rendszernek az átgondolása, mik legyenek a célok, valamint a szabályok. A rendszer függvényében fog változni a feladat dinamikája, ami más lesz egy kooperatív, mint egy kompetitív helyzetben. Ezek együttesen fogják meghatározni, hogy a résztvevők milyen érzésekkel szembesülhetnek a feladat végrehajtása közben, ami hatással lehet az aktivitási szintjükre, valamint a motivációjukra is (Yanes – Bououd, 2019).

A gamifikáció hatékonyan működhet intrinzik (belső) és extrinzik (külső) motiváció által vezérelt résztvevők esetében is, mivel tartalmát tekintve a feladatok a tanulást és az előmenetelt segítik elő, ugyanakkor élvezetesekek is. A gamifikáció elősegítheti a kooperatív, valamint az egymástól tanulást is (*peer learning*), aminek segítségével a tanulásban nagyobb hatékonyság érhető el (Richards et al., 2014; Figueroa-Flores, 2015; Singhal et al., 2019).

Werbach (2016) szerint, ahogy Polonyi és Abari (2017: 9) idézi, a következő hat lépés szükséges a sikeres gamifikációhoz. Először is meg kell határozni a célokat, amelyeket a gamifikáció segítségével kíván elérni az oktató. Másodszor át kell gondolni, mi lesz az elvárt viselkedés a résztvevőktől, valamint hogyan fogják mérni az aktivitásukat. Harmadszor meg kell határozni, kik vesznek részt a feladatban. A negyedik lépés magának a folyamatnak a kidolgozása, figyelembe véve a motivációs tényezőket, valamint azt is, hogy milyen visszajelzést fognak kapni a résztvevők. Az ötödik lépés annak az átgondolása és értékelése, hogy a feladat továbbra is élvezhető-e, aminek elérése a gamifikáció egyik fő célja. Az utolsó lépés technikai jellegű, az oktátónak el kell döntenie, milyen technikai háttér szükséges az adott feladathoz, valamint milyen platformon és eszközön szeretné azt megvalósítani.

A gamifikáció hatékonyan alkalmazható az oktatás valamennyi szintjén és szinterén, így a nyelvi órákon is (Kovács – Várallyai, 2018).

Konklúzió

A felmérés eredményei alapján megállapítható, hogy a magyar és külföldi hallgatói csoportoknak meglehetősen hasonlóak az igényeik, elvárásaik és preferenciáik a tanulási és tanítási folyamattal kapcsolatban. Nyilvánvaló nemzeti hovatartozásbeli és kulturális eredetű különbözőségeik ellenére a két hallgatói csoport választásai szinte megegyeztek az esetek legnagyobb részében. Mindegyik csoport egyértelműen az interaktív órákat részesítette előnyben, kifejezték igényüket a nagyobb önállóságra a tanulási folyamatban, ahol az oktató sok esetben facilitátori szerepet tölt be. Erősen pozitív volt a visszajelzés a különböző digitális eszközök és technológiák alkalmazásával kapcsolatosan is. Mind a magyar, mind pedig a külföldi hallgatók számára fontos, hogy az órai anyagokhoz hozzáférhessenek online is, ezen kívül igen népszerűnek bizonyultak körükben a gamifikáció nyújtotta lehetőségek.

A gamifikációnak számos olyan pozitívuma van, amelyet az oktatók sikeresen alkalmazhatnak óráikon a hatékonyabb megértés és sikeresebb tanulási folyamat érdekében. A gamifikált feladatok lehetővé teszik a diákok motivációjának a növelését, aktív részvételre sarkallják őket. A gamifikációnak igen szélesek a felhasználási lehetőségei órákon belül, a különböző platformok és applikációk pedig akár az órákon kívül is segítséget nyújthatnak a tanulóknak. A folyamatos fejlesztéseknek köszönhetően az applikációk nagy része már hordozható készülékeken is elérhető, így az oktatóknak lehetőségük van kiválasztani nemcsak a céljaiknak leginkább megfelelő platformot, de a megvalósítás módszerét is.

Ezek az eredmények hasznosak lehetnek az orvosi szaknyelvoktatásban, valamint a felsőoktatás egyéb szakterületén dolgozó oktatók számára is mind a magyar, mind pedig a külföldi hallgatói csoportok esetében, és egyaránt alkalmazhatóak mind jelenléti, online, illetve hibrid oktatási formákban is.

Hivatkozások

- Csongor, A. – Németh, T., – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvoktatásban. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2018*. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és – kutatásban. SZOKOE: Budapest. 229-235
- Deterding, S. – Sicart, M. – Nacke, L. – O’Hara, K. – Dixon, D. (2011): Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. *Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. 66. 2425-2428 DOI: 10.1145/1979742.1979575

- Deterding, S. (2012): Gamification: Designing for motivation. *interactions*, 19. 14–17 DOI: 10.1145/2212877.2212883
- Figueroa-Flores, J. (2015): Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*. 27. 32-54 Elérhető online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065005.pdf>
- Kayimbaşioğlu, D. – Oktekin, B. – Hacı, H. (2016): Integration of Gamification Technology In Education. *Procedia Computer Science*. 102 DOI: 10.1016/j.procs.2016.09.460
- Kiryakova, G. – Angelova, N. – Yordanova, L. (2014): Gamification in Education. 9th International Balkan Education and Science Conference At: Edirne, Turkey, Conference Paper. Elérhető online: https://www.researchgate.net/publication/320234774_GAMIFICATION_IN_EDUCATION
- Korkealehto, K. – Siklander, P. (2018): Enhancing engagement, enjoyment and learning experiences by gamification on an English course for healthcare students. *International Journal on Media, Technology and Lifelong Learning*. 14/1. Elérhető online: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2579>
- Kovács, T. – Várallyai, L. (2018): Gamifikáció, avagy a játékosítás szerepe napjainkban. *International Journal of Engineering and Management Sciences*. 3/3. 171-180 DOI: <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2018.3.14>
- Marek, E. – Németh, T. (2020): Interkulturális kompetenciák az egészségügyi ellátásban (Intercultural competence in healthcare). *Orvosi Hetilap*. 161. 1322-1330
- Németh, T. – Csongor A. (2019): With or without you: the use of digital tools in teaching languages for specific purposes. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 6. 41-49
- Németh, T. – Kajos, A. (2014): A How to develop the intercultural competence of Hungarian students. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2014*. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek. SZOKOE: Budapest. 155-164
- Németh, T. – Pozsgai, Gy. (2018): The Value of Local Culture at an Internationalised University. *UNEECC Forum*. 10. 39-51
- Németh, T. – Rébék-Nagy, G. (2015): The importance of intercultural competence within health care. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2015*. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák. SZOKOE: Budapest. 323-333
- Organisation For Economic Cooperation And Development OECD (2019): Education at a Glance 2019. *OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. 228-244 Elérhető online: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1600596136&id=id&accname=guest&checksum=825676B6A3354DF1CBA0C5EC7F7EE346>
- Pesare, E. – Roselli, T. – Corriero, N. – Rossano, V. (2016): Game-based learning and Gamification to promote engagement and motivation in medical learning contexts. *Smart Learning Environments*. 3. DOI: 10.1186/s40561-016-0028-0.
- Polonyi T. – Abari, K. (2017): A Gamifikáció Motivációs Eszközei a Nyelvoktatásban. Debreceni Egyetem, Pszichológiai Intézet, MTA-DE Idegen Nyelvi Oktatás Kutatócsoport. Belső tanulmány. Elérhető online: http://inyelv.unideb.hu/files/belso_tanulmanyok/a_gamifikacio.pdf
- Pozsgai, G. – Kajos, A. – Németh, T. (2012): The challenges of a multicultural university environment in the area of crisis. In Komlósi, L. and Kereszneyi, K. (eds.). *The proceedings of the UNEECC Forum*. 191-199

- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press. Elérhető online: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Richards, C. – Thompson, C. W. – Graham, N. (2014): Beyond designing for motivation: the importance of context in gamification. In *Proceedings of the first ACM SIGCHI Annual Symposium on Computer-human Interaction in play*. Association for Computing Machinery: New York. 217–226 DOI: <https://doi.org/10.1145/2658537.2658683>
- De Sousa Borges, S. – Durelli, V. H. S. – Macedo Reis, H. – Isotani, S. (2014): A systematic mapping on gamification applied to education. In *Proceedings of the 29th Annual ACM Symposium on Applied Computing*. Association for Computing Machinery: New York. 216–222 DOI: <https://doi.org/10.1145/2554850.2554956>
- Singhal S. – Hough J. – Cripps, D. (2019): Twelve tips for incorporating gamification into medical education. *MedEdPublish*. 8/3. 67 DOI: <https://doi.org/10.15694/mep.2019.000216.1>
- Van Gaalen, A. E. J. – Brouwer, J. – Schönrock-Adema, J. et al. (2020): Gamification of health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-020-10000-3>
- Werbach, K. (2016): Gamification. Elérhető online: <https://www.coursera.org/learn/gamification>
- Yanes, N. – Bououd, I. (2019): Using Gamification and Serious Games for English Language Learning. *International Conference on Computer and Information Sciences (ICCIS)*. Sakaka, Saudi Arabia. 1-6 DOI: 10.1109/ICCISci.2019.8716451

Internetes hivatkozások

- UP (2020). Elérhető: https://international.pte.hu/about_university_pecs . Letöltve: 2020.12.28.
- UPMS (2020). Elérhető: <https://aok.pte.hu/en/menupont/468> . Letöltve: 2020.12.28.

Einhorn Ágnes

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése¹

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>

A kényszerűen bevezetett online oktatás azzal is szembesítette a közvéleményt és a szakmát, hogy mennyi teendő van még a pedagógiai modernizáció terén. Először áttekintem, hogy a korszerű oktatás alapelvei, illetve az ehhez szükséges tanári kompetenciák rendszere hogyan jelenik meg a szakirodalomban és a szabályozó dokumentumokban, majd röviden áttekintem a tanártovábbképzések módszertani változásait is. Az összegzés eredménye az, hogy elméletileg ez a terület jól dokumentált: évtizedek óta számtalan kutatási eredmény és elméleti munka született ezekben a témákban. Mindezek alapján azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy ha ennyire világos elméleti tudásunk van arról, hogy milyen tanári kompetenciákra van szükség a korszerű oktatáshoz, és szakmai konszenzus van ezek kialakításának módszertanáról is, akkor miért olyan nehézkes a pedagógiai modernizáció. A korszerű (szaknyelv)oktatás célja a tanulók/hallgatók felkészítése a környezet folyamatos változására, a változás pedagógiájának megszületéséhez azonban a pedagógia és a tanár változására van szükség. Ezzel súlyosan szemben áll az állandóság, mint kiemelt pedagógiai érték, amely meghatározza az oktatás gyakorlatát. A konklúzióm az, hogy a pedagógiai modernizációhoz, tehát a változáshoz és a változtatáshoz minden elméleti tudása megvan a szakmának, a sikertelenség okát tehát másutt kell keresni: a társadalmi elvárások, a támogató és motiváló környezet és a tanári motiváció terén érdemes kutatni az okokat.

Kulcsszavak: *pedagógiai modernizáció, pedagógiai kultúra, tanári kompetenciák, tanártovábbképzés, a változás pedagógiája*

Bevezetés

A pandémia az oktatási színtéren régóta aktuális kérdéseket helyezett a középpontba: egyértelműen szembesítette az összes érintettet azzal, hogy a pedagógiai modernizáció kérdésével hosszú ideje foglalkozunk ugyan, de ezen a téren mégis számtalan kihívással került szembe az oktatási rendszer minden szintje világszerte. A kényszerű online oktatás nyersen és intenzíven

¹ A SZOKOE „Digitalizáció újrátöltve: szaknyelvoktatás és -kutatás változó környezetben” című konferenciáján 2020. november 13-án elhangzott plenáris előadás szerkesztett változata.

vetett fel számtalan módszertani alapkérdést: hogyan lehet aktivizálni a tanulókat, hogyan lehet támogatni az autonóm tanulást, hogyan szerezhethünk információkat a tanulók szükségleteiről, és hogyan tudunk igazodni az egyéni szükségletekhez a tanítási folyamat során. Ezek a kérdések egyáltalán nem újak, maga a pedagógiai modernizáció szükségessége is évtizedek óta része a szakmai diskurzusnak, a 2020-as év nagy tanulsága azonban világszerte az, hogy a korszerű pedagógiai kultúra tudja vagy tudná átsegíteni a tanárt a nehéz helyzeteken, hogy csak az vétezheti fel olyan adaptív eszközrendszerrel, amely képessé teszi arra, hogy végletes, kiszámíthatatlan helyzetekhez is alkalmazkodni tudjon. Jelen tanulmány témája a pedagógiai modernizáció, ehhez kapcsolódóan a tanári kompetenciák fejlesztésének lehetőségeiről és korlátairól fogok kérdéseket feltenni és lehetséges válaszokat gyűjteni.

Azzal kezdem, hogy milyen források alapján tudjuk meghatározni a korszerű oktatás alapelveit és jellemzőit, ezt követően az ehhez szükséges tanári kompetenciák rendszerét leíró dokumentumokra térek ki. A rövid leltározás alapján megállapítható, hogy komoly és megalapozott tudásunk van arról, hogy milyen készségekkel kellene felvérteznünk a tanárokat ahhoz, hogy korszerűen tudjanak tanítani. A tanári kompetenciák fejlesztésének módszerei is jelentősen változtak az elmúlt évtizedekben, erről is szót ejtek röviden. Mindezek alapján megállapítható, hogy minden adott ahhoz, hogy az oktatás, esetünkben a (szak)nyelvoktatás, korszerűen és hatékonyan működjön a mindennapokban, ezért végül kitérek arra, hogy vajon miért kell 2020-ban még foglalkoznunk a pedagógiai modernizáció szükségességével és az ezzel kapcsolatos hiányosságokkal.

A kulcs gondolat a változás: az oktatási környezet drámai változása világított rá egyértelműen, hogy mennyire fontos a változás képessége a pedagógiában, és ez a modernizáció kulcsa. A változást azonban más síkokon is értelmezhetjük: egyrészt a tanítás célja mindig a tanuló változása, az eredményes tanulási folyamat következménye ugyanis mindig az, hogy a tanuló tudása, képességei és attitűdjei fejlődnek. A pedagógia modernizáció lényege pedig az, hogy a tanár változtasson a megszokásain és tudjon alkalmazkodni a változásokhoz. A változáshoz való viszony tehát kulcskérdése a pedagógiai modernizációnak.

A korszerű (szaknyelv)oktatás jellemzői

A korszerűség nem időtálló fogalom, hiszen minden kor meg akarja haladni az azt megelőzőket, illetve az adott korban korszerűnek számító elméletek és gyakorlatok később túlhaladottá, korszerűtlenné válnak. Nagyon érdekes azonban az, hogy a nyelvoktatásban a szakirodalom szintjén, tehát

elméletben, évtizedek óta elég világos képünk van a korszerűség tartalmáról, a napi tanári gyakorlatba azonban ez még mindig nem ment át a maga természetességében.

Az idegennyelv-oktatásban a 20. század második felében gyökeres változást jelentett a kommunikatív szemlélet megjelenése, melynek alapelvei leegyszerűsítve a következők (Faistauer, 2005):

- Aktivitás: a tanulás aktív, konstruktív folyamat.
- Autonómia: a tanulás a tanulóban létrejövő folyamat.
- Kooperativitás: a tanulás szociális folyamat.
- Autenticitás: a tanulás a valósághoz kapcsolódó folyamat.

Ezeknek az alapelveknek a megjelenése sok szakmai vitát generált az 1960-as és '70-es években, Magyarországon egy kicsit megkésve a '80-as években, hiszen tényleg alapjaiban tért el a nyelvtanításban korábban uralkodó felfogásoktól (Bárdos, 2005). A szakmai viták lezárása után, az 1980-as évektől az idegen nyelvi tantervek, a tananyagok, a szakmódszertani törekvések alapja egyértelműen ez a szemlélet volt (Bárdos, 2000; 2005; Kurtán, 2001; Petneki, 1998; 2007; Szablyár, 1998). Ezt követte nagyon gyorsan a nyelvvizsgáztatás változása is (Bachmann, 1990; Bachmann – Palmer, 1996; Bolton, 1996; Milanovic, 1997). Az egész folyamat izgalmas szakmai vitákkal járt, ma már azonban ezeket a diskurzusokat a hivatalos szakmai színtéren lezártak tekinthetjük: ezeket az alapelveket már nem kutatják, nem vitatják, évtizedek óta alapvetésként kezeli a szakma. Erre utal, hogy az idegennyelv-oktatás elvi alapjait összefoglaló dokumentumban a Közös Európai Referenciakeretben (KER) (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001), alapelvként jelenik meg az a gondolat, hogy a tanulás (tehát a tanuló változásának) alapja a tanuló tevékenysége.

Bár a KER funkciójával kapcsolatban számtalan félreértés él, hiszen sokan leszűkítik a nyelvvizsgáztatás alapjául szolgáló szintrendszer leírására, ennek a szövegnek az alapvető szándéka az volt, hogy a korszerű nyelvvoktatás alapelveit rögzítse (Benke, 2019), és ez a tevékenységalapú oktatás (*action-oriented approach / der handlungsorientierte Ansatz*), amelyre ráépülnek a korábban ismertetett alapelvek. Ez a dokumentum több nagy projekt eredményeként született meg, komoly nemzetközi együttműködéssel, közel két évtizednyi munka után, a próbaváltozata 1996-ban már hozzáférhető volt a széles szakmai közönség számára, ezt követte a 2001-es megjelenés angolul és franciául, majd számtalan más nyelven. Önmagában az már egy figyelemre méltó gondolat, hogy ez az évtizedek óta hozzáférhető alapidokumentum egy olyan alapelvre épül, amelynek hiánya a 2020-as oktatási válsághelyzet egyik alapproblémája volt: a legtöbb tanár eszköztárában a tanári aktivitással járó

módszerek árnyaltabbak, mint a tanulói aktivitásra vonatkozóak, és az online helyzetben súlyos problémává vált a tanulókat aktivizáló módszerek terén uralkodó tanári bizonytalanság.

A kommunikatív szemlélet alapelvei az idegennyelv-oktatásban látványosan jelentek meg a 20. század második felében, de természetesen egyértelmű a beágyazottságuk a neveléstudományi kutatásokba. Példának hadd hozzak erre egy három évtizeddel ezelőtti idézetet, egy magyar nyelvű neveléstudományi munkából: „Az aktivizálás [...] nem csomagolástechnikai kérdés, hanem a korszerű, mindenkit valami hasznos és érdekes dologra megtanítani akaró tanulásszervezés átfogó pedagógiai elve.” (Báthory, 1992:62) Három évtizeddel ezelőtt tehát már (egy magyar nyelvű neveléstudományi szövegben is) egyértelműen megjelent az a gondolat, hogy a tanulói aktivitás maga a tanulás lényege, célja pedig nem a tanulók szórakoztatása. Ezt csak azért tartom figyelemre méltónak, mert a felsőoktatásban a 2020-as szakmai diskurzusokban gyors túlélőtechnikaként jelent meg az a módszertani ötlet, hogy az interaktivitás lényegében elintézhető azzal, ha néhány erre készült alkalmazás segítségével, szavazásra, tehát néhány kérdés gyors megválaszolására készítjük a hallgatókat, néhány perc erejéig, majd visszatérünk a frontális előadás kereteihez. Ez a gyakorlat lényegében a csomagolástechnika keretei közé szorítja az interaktivitást, lebecsülve ezáltal a tanulási folyamat komplexitását, ennek ellenére sokak számára jó megoldásnak tűnt.

Ha az általánosabb, neveléstudományi szintéren maradunk, érdemes egy további dokumentumra utalni: több hosszabb OECD-projekt lezárásaként jelent meg 2010-ben egy kutatási összefoglaló a jó tanulási környezet jellemzőiről (*The Nature of Learning*, 2010), majd erre építve a korszerű tanárképzés szükségszerű tartalmairól (Conner – Sliwka, 2014). A hatékony tanulás alapelveivel nyilvánvaló összhangban jelennek meg a korszerű tanítás alapelvei ezekben a dokumentumokban:

- A tanulás alapja: tanulói aktivitás és autonómia,
- ehhez szükséges a szociális tanulás, a kooperativitás lehetővé tétele,
- a motiváció és az érzelmek szerepének tisztelete,
- a különbségek kezelése, az előzetes tudás értelmezése.
- A tanulás igényeljen kemény munkát, de ne jelentsen túlterhelést,
- világos elvárások kellenek, ehhez igazodjon az értékelés, legyenek formatív típusú visszajelzések,
- legyen erős a tanulás beágyazottsága a társadalomba, a valóságba. (Conner – Sliwka, 2014 alapján)

Ebben a szintetizáló jellegű dokumentumban (*The Nature of Learning*, 2010) tehát azok az alapelvek jelennek meg, amelyeket az ezredforduló környékén számtalan projektben, kutatásban, elméleti munkában írtak le. Ezekben az alapelvekben is tükröződik a változás szerepe: a valódi tanulás a tanuló változását jelenti, és erre azért van szükség, mert a tanuló számára használható tudás lényegében a felkészülést jelenti a világ folyamatos változására, a korszerű pedagógia egyik legnagyobb kihívása tehát az, hogyan készítheti fel a tanulókat a jövőre, az előre nem kiszámítható változásokra (Mátrai, 2009).

A korszerű oktatáshoz szükséges tanári kompetenciák

Néhány összefoglaló jellegű dokumentum áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy a szakirodalomban elég világosan letisztázódott a korszerű pedagógiai kultúra mibenléte, és ennek alapja számtalan empirikus kutatás: azt tehát évtizedek óta viszonylag egyértelműen meg tudjuk határozni, hogy milyen módon, milyen alapelvek alapján kellene dolgozni a napi oktatási gyakorlatban. Adódik azonban a kérdés, hogy elegendő tudásunk van-e ennek a tanári oldaláról, tudjuk-e, hogy ezeknek az alapelveknek az alkalmazásához milyen tanári kompetenciákra van szükség.

Erre az álnaiv kérdésre is egyértelműen igen a válasz, hiszen az elmúlt évtizedekben számtalan nemzetközi nagyprojekt folyt kapcsolódó témákban, amelyek célja pontosan ez volt: egyértelmű listák létrehozása a korszerű tanításhoz szükséges tanári kompetenciákról (Caena, 2011), a tanártovábbképzők kompetenciáiról (Falus, 2015; *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*, 2013).

Ezekhez a tendenciákhoz igazodik a hazai szabályozás is, a tanári kompetenciák rendszere a képzési követelményekben nyolc kompetenciaterület köré csoportosítva jelenik meg (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről):

- A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
- A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
- Szakmódszertan, szaktárgyi tudás
- Pedagógiai folyamat tervezése
- A tanulás támogatása, szervezése, irányítása
- A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
- Kommunikáció, szakmai együttműködés, pályaidentitás
- Autonómia és felelősségvállalás

Ezzel teljesen összhangban van a közoktatásban a pedagógus minősítési rendszer szabályozása, hiszen a bírálati folyamat részét képező portfóliók elbírálásához használt kompetencialista és az erre épülő indikátorok nagyon hasonlóak a két dokumentumban (*Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*, 2013:31–35).

Ha le akarjuk szűkíteni a fókuszunkat a nyelvvoktatásra, akkor is találunk elég forrásanyagot a tanári kompetenciák rendszeréhez (Major, 2018; North et al., 2017). A legérdekesebb talán annak a hosszú, nemzetközi projektnek az eredménye, amelyben a nyelvtanárszakos egyetemi hallgatók számára készült egy képzési portfólió (*European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL*), amelynek a következők a nagy egységei (Newby et al., 2007:6):

- Kontextus (tanterv, tanítási célok, tanulók szükségletei, tanári szerepek, intézményi keretek)
- Módszertan
- Források (tananyagok)
- Tervezés (tanítási célok meghatározása, tanítási tartalmak, szervezés)
- A tanóra megvalósítása (óratervek használata, tartalom, interakció a tanulókkal, a csoport irányítása, nyelvhasználat)
- Önálló tanulás (tanulói autonómia, házi feladatok, projektek, portfóliók, virtuális osztályterem, a tanterven kívüli aktivitások)
- A tanulási folyamat értékelése (értékelési eszközök fejlesztése, értékelés, ön- és társértékelés, nyelvi teljesítmények, kultúra, hibaelemzés)

Számtalan további projekt folyt, amelyekben az idegennyelv-oktatás minőségének fejlesztéséhez hoztak létre eszközöket és ezek eredményei is kapcsolódnak az eddig kiemelt tanári kompetenciákhoz (pl. Einhorn – Uessler, 2018; Friss et al., 2007; Csépes, 2019).

Megállapíthatjuk mindezek alapján, hogy 2020-ban már komoly tudásunk van arról, hogy milyen módszerekkel lehet a tanulási folyamatot jól felépíteni, eredményessé tenni, és az ezzel foglalkozó szakemberek nem vitatják már, hogy a tanulói aktivitást kell támogatni, a fejlesztői attitűdöt érvényesíteni a tervezés, a módszertan és az értékelés terén is. Arról is komoly tudása van már a neveléstudománynak, hogy ehhez milyen tanári kompetenciákra van szükség. Ezeknek a kompetenciáknak különböző felhasználási célokra készült árnyalt rendszere jött létre, az alapelvek nyelvvoktatásra vonatkozó konkretizálása is megvalósult. Ezeknek a kutatásoknak és fejlesztéseknek természetesen kihatása volt a tanárképzés

megújulására is: ezt a területet azonban most figyelmen kívül hagyva csak a rendszerben tevékenykedő tanárok kompetenciáinak fejlesztésével foglalkozom. Elméletileg tehát minden adott ahhoz, hogy korszerű legyen az oktatás, a szaknyelvoktatás minden intézményben. Foglalkozzunk tehát most azzal, hogy ezek az alapelvek hogyan, milyen módszerekkel jutnak el a tanárokhoz.

A tanári kompetenciák fejlesztésének módszerei

Ahogy az idők során változtak a felfogások a tanulók tanulási folyamatáról, úgy változott az elképzelés a tanárok hatékony tanulásáról is. Az idegennyelv-oktatás korábban említett nagy fejlődési szakaszában (ha tetszik, a hőskorában), az 1970-es, '80-as években a megjelenő új szemléletű tantervek és tananyagok szükségszerűen komoly tanártovábbképzési hullámot indítottak el. E kor tipikus tanártovábbképzési formája a tematikus továbbképzés volt, gyakori továbbképzési témák voltak pl. a kooperatív tanulás, a tanulókat aktivizáló módszerek, a tervezés, később pedig a digitális pedagógia és a nyelvi szintek a KER-ben. Ezeket hamarosan követték olyan típusú továbbképzések, amelyek alapja a „*learning by doing*” alapelv volt: tantervek, tananyagok, mérések létrehozása során tanulták meg a résztvevők a szükséges alapelveket, sajátítottak el fontos gyakorlati készségeket, gyakorlatiak voltak továbbá a tanítási folyamatba beágyazott továbbképzések is, amelyekben reflexió és megfigyelés is helyet kapott (Majorosi – Einhorn, 2018; Majorosi – Perjés, 1998).

Ezeket a bevált technikákat egészítették ki, illetve váltották fel az ezredforduló táján a tanárok csoportos tanulásán alapuló különböző fejlesztési módszerek, eltérő elnevezésekkel: hálózati tanulás (*networked learning*), gyakorlatközösség (*community of practice*), szakmai tanulóközösség (*professional learning community*) (Skalicky – West, 2011; Szabó et al., 2011; Suñer, 2018). Ezek a módszerek az intézményfejlesztések eszközeivé is váltak, hiszen sok oktatási intézmény változásának lett alapja az az alapelv, hogy egy új módszertani elemet vagy tanulásszervezési alapelvet építettek be a mindennapjaikba, ennek megvalósulásához szükség volt a tanári közösség közös tanulására, és ez hozta magával az osztálytermi szint változását (Eckart et al., 2005; K. Nagy, 2015; Rolff, 2010). A pedagógiai modernizáció alapja lett tehát ezekben az esetekben a tanulási környezet megváltoztatása, és ez magával hozta jó esetben a tanárok közös tanulását és a pedagógiai intézményben folyó munka jelentős modernizálódását (Einhorn, 2015; 2017a; 2017b).

A tanártovábbképzések tartalma szempontjából lényegi kérdés, hogy a sok felsorolt tanári kompetenciaterület közül melyek a legfontosabbak, tehát

milyen területeken kell a tanári kompetenciákat fejleszteni ahhoz, hogy korszerűbb pedagógiai kultúrát érjünk el. Ennek az érdekes területnek a részletes tárgyalására nincs lehetőség ezen írás keretei között, de egy példát érdemes ehhez is megnéznünk. Egy svájci oktatási intézmény (*Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung*), melynek egyik tevékenységi területe a felsőoktatásban dolgozó (sokszor pedagógiai végzettség nélküli) tanárok továbbképzése, kiadott egy tanulmánykötetet, amelyben a legfontosabb továbbképzési moduljaik tartalmát írják le (Bachmann, 2018) Az ő megítélésük és gyakorlatuk szerint a következő öt továbbképzési téma a legfontosabb a pedagógiai modernizáció szempontjából a felsőoktatásban dolgozó tanárok számára:

- A felsőoktatás-pedagógia újraértelmezve – *shift from teaching to learning*
- Tanulási eredmények megfogalmazása – *learning outcomes*
- A tanulási célhoz igazodó teljesítménymérés
- Az önálló tanulás feltételeinek megteremtése
- Az emberi tanulás neurobiológiai szempontból

Ezek alapján megállíthatjuk, hogy a pedagógiai korszerűsítéshez nem elegendő néhány felszíni módszertani technika közvetítése vagy megtanulása, hanem sokkal inkább a tanári nézetek és meggyőződések mélyebb rétegeit kell megcélozni ahhoz, hogy komolyabb változást remélhessünk. Nevezhetjük ezt tehát pedagógiai kultúraváltásnak (Knausz, 2015), melynek alapfeltétele, hogy a tanárok legyenek képesek a tanítás és a tanár problémái helyett a tanulás és a tanulók problémáival foglalkozni (*shift from teaching to learning*). Fontos továbbá, hogy ne abból induljanak ki, hogy mit szeretnének tanítani, hanem abból, hogy milyen változást szeretnének a tanulóknál elérni (tanulási eredmények – *learning outcomes*) (Kennedy, 2007; *Using Learning Outcomes*, 2011). Kiemelten fontos továbbá az értékelési rendszer hozzáillesztése a célokhoz (fejlesztő értékelés), az autonóm tanulás támogatása és a tanulás folyamatának neurobiológiai vagy tanuláspszichológiai megértése.

Pedagógiai modernizáció 2020-ban?

Az eddigiek alapján érdemes újra feltennünk a kérdést: miért okozott ekkora sokkot a járvány miatt bevezetett online oktatás. Nyilvánvaló, hogy a digitális térbe kényszerülés felvetett sok technikai problémát, tehát azon iskolák tanulói és tanárai nehéz helyzetbe kerültek, amelyekben az oktatás digitális beágyazottsága alacsony szintű volt a járvány előtt. Úgy tűnik azonban, hogy

a tanári adaptivitás hiánya is problémát jelenthetett, hiszen a legelterjedtebb módszer, a tanári előadás és az arra épülő kérdve kifejtő módszer az online környezetbe átvittetve nem tudta eléggé motiválni a tanulókat, a folyamatosan befogadói helyzetbe kényszerített tanulók tanulásának eredménytelensége ebben a tanulási környezetben szembetűnővé vált. Ez tehát a pedagógiai kultúraváltás problémája: az eredményes oktatáshoz arra lenne szükség, hogy a hagyományosnak tekinthető tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyett a mindennapi tanári munkára a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenységalapú megközelítés legyen a jellemző, és megkockáztatható, hogy az online oktatással kapcsolatos tanácstalanság és döbbenet, amely világszerte megfigyelhető volt, erősen összefügg azzal, hogy ez a szemléletváltás még mindig nem történt meg átfogó mértékben. A korábban érintett kutatási eredmények és források alapján megállapíthatjuk, hogy a tanulóközpontú és tevékenységalapú megközelítésről évtizedek óta van tudásunk, vannak kutatási eredményeink, módszertani tapasztalataink, ennek a szakmai reflexiója is megtörtént – elméleti, tehát szakirodalmi szinten. Zárásképpen tűnődünk el tehát azon, hogy miért olyan nehéz a tradicionális pedagógiai kultúrát megváltoztatni a valóságban, tehát az iskolák és felsőoktatási intézmények mindennapi gyakorlatában, és ebben a tekintetben talán a változáshoz való viszony a döntő.

Induljunk ki abból, hogy mi kell a tanárok változásához, és változáson most a pedagógiai kultúra mélyebb rétegeit, tehát a tanárok meggyőződéseit és attitűdjeit értem, nem csak a módszertani repertoárjukat. Ehhez hatékony tanulási stratégiákra, a változásmenedzsmenthez kapcsolódó képességekre, továbbá motivációra van leginkább szüksége a tanárnak. A tanulási stratégiák esetében három dolog támogatja a legjobban az önálló tanulást: az aktivitás, az autonómia és az együttműködési készség, ebben a tekintetben a tanulók és a tanárok tanulási folyamata sok hasonlóságot mutat. A változásmenedzsment számos egyéb készséget és képességet feltételez, hiszen a fejlődéshez a tanároknak értékelniük kell a saját gyakorlatukat, észlelniük kell a tevékenységük következményeit, ehhez pedig szükség van reflektivitásra, felelősségvállalásra és egészséges önbizalomra, pozitív hibakultúrára (a hibából tanulás képessége), továbbá nyitottságra (kísérletezőkedv, tolerancia). A pedagógiai kultúra megváltoztatása időt és erőfeszítést igénylő munka a tanárok számára, megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen, kiindulópontja ezért a változás és az adaptivitás szükségességének elfogadása. Amíg tehát egy tanár nem tud a saját tanítási folyamatára reflektálni, nem tudja a saját hibáit belátni és elemezni, addig valószínűleg abban lesz érdekelt, hogy a nem kevés elvégzendő munka helyett inkább másokat hibáztasson, és ne kezdjen bele a tanulásba, azaz ne akarjon változást.

Nagy kihívást jelent a modernizáció szempontjából a mintakövetés és a saját tanulói múlt problémája. A tanári meggyőződések, a tanári szerepről vallott nézetek kialakulásában erős hatással van a tanárookra a saját tanulói múltjuk, illetve a korábban őket tanító tanárok módszerei és mintái. Ezzel a problémával a tanárképzés is nagyon intenzíven foglalkozik, hiszen ezeknek a mintáknak az erős reflexiója és szűrése elkerülhetetlen (Szivák, 2003). Gyakorló tanárok esetében ezek a minták erős nézetrendszeré válnak, melyre ráépül a tanítási gyakorlat. Ennek a „tartóoszlopnak” a megváltozása kockázatosnak tűnhet az érintett tanárok számára, hiszen az egész „építmény” összeomlását eredményezheti. A saját tanulói múlt pedig azért is érdekes, mert azt várjuk egy adott esetben régóta a pályán lévő tanártól, hogy legyen autonóm, kooperatív és reflektív, legyen pozitív hibakultúrája, miközben ezt tanulóként nem tapasztalta meg, ezeket a készségeket önmagának kellene fejlesztenie és megtanulnia.

A pedagógia kultúraváltás azért sem egyszerű, mert nagy kihívásokkal kell megküzdeniük a változásra magukat elszánó tanároknak: közvetlen és tágabb környezetük ugyanis nem feltétlenül támogatja vagy segíti a változást. Ha visszatérünk a tanári kompetencialistákhoz, akkor elég jól összeállítható a jó, változásra képes tanár profilja: legyen tehát autonóm, reflektív és kooperatív, tudja vállalni a felelősséget a tetteiért, legyen motivált, legyen pozitív a hibakultúrája, jó legyen a problémamegoldó képessége, legyen nyitott és toleráns, tudja elfogadni a különbözőségeket és tudja figyelembe venni az egyéni szükségleteket. Ezek nagyrészt olyan értékek és tulajdonságok, amelyek nem feltétlenül jellemzőek a mai magyar társadalomban, illetve amelyekkel azok a munkavállalók, akik egy alacsony presztízsű foglalkozási területen tevékenykednek, nem feltétlenül rendelkeznek magas szinten.

A következő fontos, talán a legmeghatározóbb szempont pedig a változáshoz való viszony az oktatási szektorban. Míg a gazdasági életben mindent meghatároz az az alapelv, hogy a változás jelenti a fejlődést, addig az oktatás világában pedagógia megfontolásból kiemelt érték az állandóság. A gazdasági életben folyamatos elvárás a munkavállaló változása, tanulása, a gyors alkalmazkodás a változó környezethez, ezt külön intézményrendszer segíti, ezt támogató foglalkozások alakultak ki, folyamatos a képzés, az átképzés: adottság és elvárás tehát a folyamatos tanulás és változás. A gazdasági életben a karrierépítés elfogadott eleme a munkahelyváltás, az újrakezdés és az ezzel járó tanulás. A közoktatás és a felsőoktatás lényegi jellemzője azonban az állandóság, amelynek természetesen sok fontos pozitív következménye is van, de ez gátolja is a fejlődést és a változást. Az oktatási szektorban normál életútnak tekinthető, ha valaki évtizedeken keresztül egy intézményben dolgozik, ha az észszerűnél hosszabb ideig dolgozik

ugyanazzal a tananyaggal, ugyanazokkal a módszerekkel. A tanárok szűkebb és tágabb környezete tehát nem támogatja egyértelműen a fejlődést, nem kényszeríti a tanárokat változásra és változtatásra.

Konklúzió

A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése szükségyszerű folyamat, és ehhez az elméleti háttér teljesen rendelkezésre áll. A pedagógiai modernizáció lényege az (lenne), hogy a tanárok intenzíven foglalkozzanak a tanulók és a tanulás problémáival és szükségleteivel, hogy az eredményes oktatás céljának a tanulók változását tekintsék, hogy az oktatási rendszer egésze arra épüljön, hogy az a használható tudás, amely képessé teszi a tanulót a környezet folyamatos változásához való igazodásra. A pedagógiai kultúraváltás szükséges előfeltétele a tanárok nézeteinek és meggyőződéseinek változása, ehhez a folyamathoz adott az elméleti háttér, számtalan gyakorlati jó példát is ismerünk, megújult a tanárképzés folyamata, sok fejlesztési projekt zajlott le, amelyek lényege a modernizáció volt.

A tömeges online oktatás nehézségei rávilágítottak arra, hogy mennyire nehéz folyamat a pedagógia változása. A problémák háttéréről egymással éles ellentétben gondolkodnak az érintettek (oktatásirányítás, szülők, tanárok, tanulók), de nagy szerepe lehet ebben a változáshoz való viszonyoknak is a társadalomban, a közoktatásban vagy a felsőoktatásban, továbbá a tanári életpályán. Kérdések tömege merül fel: hogyan lehet segíteni, támogatni a tanárok változását, kényszeríthetők-e a tanárok a változásra, megérinthető-e a meggyőzések mély rétege a gyakorló tanárok esetében, hogyan lehet érdekeltté és motiválttá tenni a tanárokat a változásra. Az biztos azonban, hogy a jövő kulcsa a változás pedagógiája, hiszen csak így lehet nyitott és adaptív polgárokat nevelni, ehhez pedig elkerülhetetlen a pedagógia változása.

Hivatkozások

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- Bachmann, H. (Hrsg., 2018): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. Eine Publikation der Abteilung Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung der Pädagogischen Hochschule Zürich. Bern: hep verlag ag. [Forum Hochschuldidaktik und Erwachsenenbildung. Band 1]
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachmann, L. F. – Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Benke, E. (2019): Egy siKERTörténet: mit kapott az oktatáspolitikai és a nyelvoktatás a Közös európai referenciakerettől? *Modern Nyelvoktatás*. 3–4. 30–44
- Bolton, S. (1996): *Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschritts-tests in der Grundstufe*. Berlin etc.: Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 10]
- Caena, F. (2011): *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. European Commission.
https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001) Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press, Cambridge.
- Conner, L. – Sliwka, A. (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*. 49. 2. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12081>
- Csépes, I. (2019): Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*. 3–4. 136–155
- Eckart, W. – Endler, S. – Schmied, H.B. – Singer, E. (2005): *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis*. Göttingen.
<http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20P%C3%A4dagogische%20Schulentwicklung.pdf>
- Einhorn, Á. (2017a): Az iskolafejlesztési projekt mint modernizációs eszköz. In: Hanák Zs. (szerk.): *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere. Az MTA MAB Neveléstudományi Szakbizottsága által szervezett, azonos című konferencia (2015) és az előadásokhoz kapcsolódó tudományos műhelyeket bemutató tanulmánykötet*. Eger: Líceum Kiadó. 27–42
- Einhorn, Á. (2017b): Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Budapest: Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete. 293–304
- Einhorn, Á. (2015): Pedagógiai kultúraváltás – de hogyan? In: Knausz, I. – Ugrai, J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 57–75
- Einhorn, Á. – Uessler, D. (2018): Qualitätsverfahren im schulischen Alltag. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmanagement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 239–252
- Faistauer, R. (2005): Methoden, Prinzipien, Trends? – Anmerkungen zu einigen methodischen Grundsätzen für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF: Mitteilungen*. Sonderheft, August 8-17

- Falus, I. (2015): A pedagógusképzők az EU dokumentumaiban. In: Falus I. – Estefánné Varga M. (szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Eger: Líceum Kiadó. 50–63
- Friss, P. – Nuding, J. – Wegmann, H. – Buhren, C. – Seiler, H. – Lenz, H. – Knab, E. – Mendly, L. – Kállai, M. – Balogh, L. – Roche, J. – Haisch, W. – Uessler, D. – Einhorn, Á. – Engländer, I. (2007): *Deutsch-ungarische Expertenkommission 2005–2007. Zur Qualität des modernen Schulleitungsmanagements. Zur Qualität des modernen Fremdsprachenunterrichts (Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache). Abschlussbericht vom März 2007*. Köln: Zentralstelle für Auslandsschulwesen.
- Kennedy, D. (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Quality Promotion Unit, UCC.
- Knausz, I. (2015): Adalékok a pedagógiai kultúra értelmezéséhez. In: Knausz I. – Ugrai J. (szerk.): *A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó. 43–56
- K. Nagy, E. (2015): *KIP-könyv I-II*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
[Nyelvpedagógia tankönyvsorozat]
- Major, É. (2018): Qualitätskriterien. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmanagement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 212–222
- Majorosi, A. – Einhorn, Á. (2018): Merkmale und Formate der Fort- und Weiterbildungen von Lehrkräften. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmanagement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 295–305
- Majorosi, A. – Perjés I. (szerk., 1998): *A pedagógus-továbbképzés problémátára*. Budapest: OKKER Kiadó – Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola
- Mátrai, Zs. (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*. 3–4. 122–128
- Milanovic, M. (Hrsg., 1997): *Gemeinsame Europäische Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Praktische Anleitung für Prüfer*. Council of Europe
- Newby, D. – Allan, R. – Fenner, A. – Jones, B. – Komorowska, H. – Soghikyan, K. (2007): *Europäisches Sprachenportfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument für Reflexion*. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing
- North, B. – Mateva, G. – Rossner R. (2017): *E-Grid, Porfilraster*. Europäische Union. Online: <http://egrid.epg-project.eu/de/egrid>
- OECD (2010) *The Nature of Learning: using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing
- Petneki K. (1998): A tantervek és az érettségi vizsga. In: Einhorn Á. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 5] 57–86
- Petneki K. (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Rolff, H. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, T. – Helsper, W. – Holtapples, H. – Schelle, C. (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Klinkhardt UTB. 29–36
- Skalicky, J. – West, M. (eds.) (2011): *UTAS Community of Practice Initiative*. Centre for the Advancement of Learning and Teaching
- Suñer, F. (2018): Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. In: Roche, J. – Einhorn, Á. – Suñer, F. (Hrsg.): *Unterrichtsmanagement*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH. [Kompendium DaF/DaZ 6]. 303–317

- Supporting Teacher Educators for better learning outcomes.* (2013). European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Szablyár, A. (1998): A hazai némettanítás áttekintése. In: Einhorn Á. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Budapest: Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 5]. 15–40
- Szabó, M. – Singer, P. – Varga, A. (szerk., 2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Szivák, J. (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- The Nature of Learning: using research to inspire practice.* (2010) Paris: OECD Publishing
- Using Learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4.* (2011) Luxembourg: CEDEFOP, Publications Office of the European Union
- Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez.* (2013) Budapest: Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf

Fajt Balázs – Bereczky Klára

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.4>

A blended learning egyre növekvő népszerűségét annak köszönheti, hogy egyre szélesebb nyelvtanulói kör számára válik hozzáférhetővé és a hagyományos tanulási környezetbe csatornázza be az online oktatási anyagokat és magát az online oktatási formát. A szakirodalom változó képet mutat arról, hogy pontosan mit értünk blended learning alatt és mitől lesz egy kurzus blended learning típusú kurzus. Egyrészt bizonyos értelemben már azt is blended learningnek nevezhetjük, ha a hagyományos osztálytermi feladatokat online feladatokkal egészítjük ki, vagy ha a nyelvi kurzus egy része online anyagokon keresztül, míg a másik része a hagyományos oktatási keretek között zajlik. A tanulmány célja, hogy bemutasson egy blended learning kurzust, különös tekintettel a kurzus során használt tankönyvre és a hozzá tartozó online tananyagokra. A tanulmány elején röviden definiáljuk a blended learning fogalmát és megvilágítjuk a hozzá kapcsolódó elméleti hátteret, majd pedig bemutatjuk egy blended learning nyelvi kurzus online anyagait.

Kulcsszavak: *blended learning, COVID-19, üzleti angol, online tananyag, tananyag-ismertetés*

Bevezetés

2020 márciusában a COVID-19 okozta digitális átállás a felsőoktatásban új kihívások elé állította a hallgatókat és az oktatókat egyaránt. Ahhoz, hogy oktatóként alkalmazkodni tudjunk a szinte egyik hétről a másikra kialakult új helyzethez, szükségessé vált új módszerek és tananyagok kidolgozása és bevezetése. A kezdeti, „próba-félév” után, a 2020/2021-es tanév őszi félévében már a 2020-as tavaszi félév tapasztalatai alapján valamivel könnyebben sikerült az átállás, mert kicsit több időnk volt az esetlegesen várható újbóli digitális átállásra történő felkészülésre. A 2020-as őszi félévet a BGE Pénzügyi és Számviteli Karán már az ún. „hibrid” oktatási formában kezdtük, azaz a félév elején jelenléti oktatással kezdtünk és hangsúlyoztuk is a hallgatóinknak, hogy a jelenléti oktatás előnyt élvez az online oktatással szemben. Eközben pedig arra is felkészültünk, hogy ha a vírushelyzet miatt ismét digitális oktatásra kell váltanunk, akkor minél több tananyagunk és módszerünk legyen, amelyeket azonnal alkalmazni tudunk az oktatásban.

Abból a célból, hogy feltérképezzük a pillanatnyilag hozzáférhető online tananyagokat, először megvizsgáltuk, hogy jelenleg milyen részben vagy teljesen online oktatási anyagok érhetők el és ezeket milyen módon lehet beszerezni. Ezután megvizsgáltuk, hogy az elérhető tananyagok milyen módon integrálhatóak a tanóráinkba.

A jelen tanulmány célja, hogy beszámoljon az online oktatás során használható tananyagok hozzáférhetőségéről; továbbá célja az is, hogy bemutassa egy online hozzáférhető tankönyvcsalád, az *In company* digitális tananyagait. A tanulmány elején röviden bemutatjuk a digitális oktatáshoz kapcsolódó ún. *blended learning* oktatási módszer elméleti hátterét, majd bemutatjuk, hogy a jelenlegi vírushelyzetben milyen digitális tananyagokhoz lehet hozzáférni, ezután pedig részletesen bemutatjuk az *In company* tankönyvcsalád és azon belül is az *In company 3.0* című tankönyv digitális tananyagait.

Elméleti háttér

Ahogy arról már a bevezetőben is írtunk, 2020 márciusában a COVID-19 világjárvány következtében Magyarországon mind a közoktatási, mind pedig a felsőoktatási intézmények digitális oktatási formára váltottak. Az intézmények a kialakult helyzetre megoldásként a *blended learning* oktatási formát alkalmazták, hiszen az egész országra kiterjedő karantén miatt többé már nem volt lehetőség arra, hogy osztálytermi kereteken belül jelenléti oktatás folyjon. A digitális oktatás és a *blended learning* mellett szól az, hogy a korábbi *blended learning*gel kapcsolatos kutatások is arra a következtetésre jutottak, hogy a digitális tartalmak és oktatási módszerek osztálytermi alkalmazása nagymértékben támogathatja a tanulási folyamatot (Woltering et al., 2009; Donnelly, 2010; Nguyen, 2015; Jesus et al., 2017). 2020 szeptemberében a COVID-19 második hullámára készülve az oktatást a legtöbb felsőoktatási intézményben jelenléti formában, vagy hibrid, azaz tulajdonképpen *blended learning* munkaformában kezdték meg.

Oliver és Trigwell (2005) a *blended learning*et tág fogalomként értelmezi és ebben az értelmezésben *blended learning*ről beszélnek minden olyan esetben, ahol van legalább két dolog, amelyet ötvözhetünk (pl. hagyományos osztálytermi és online oktatás). Ubell (2017) ezzel szemben már egy szűkebb értelmezési keretbe helyezi a fogalmat, és olyan oktatási formaként határozza meg azt, amelyben az online, digitális oktatás ötvöződik a személyes tantermi oktatási formával. Bánkeszi és Szepesi (2018: n.o.) szerint a *blended learning* „*egyesíti a hagyományos oktatás és a távoktatás elemeit: az oktatás egy része személyes jelenléttel, kontaktórák keretben zajlik*

szinkron módon, másik része e-tananyagokkal támogatott aszinkron tudásátadás”.

A szakirodalomban a *blended learning* több taxonómiája is ismeretes. Watson (2008) értelmezésében a *blended learning* oktatási formát egy képzeletbeli kontinuumon helyezi el, amelyen a *blended learning* különböző típusai jelennek meg annak tükrében, hogy milyen arányú az online és a tantermi oktatás. Watson (2008) ez alapján az alábbi hét modellt említi meg:

- 1) teljesen online tananyag, mindenfajta oktatás online történik és nincsen osztálytermi óra;
- 2) teljesen online tananyag, van lehetséges személyes konzultációra az oktatóval, de ez nem kötelező;
- 3) többnyire vagy teljes egészében online tananyag, de előre megadott időpontokban rendszeres osztálytermi oktatás is folyik;
- 4) többnyire vagy teljes egészében online tananyag, de a diákok az oktató nélkül naponta találkoznak egymással egy osztályteremben;
- 5) teljes mértékben osztálytermi oktatás zajlik, amelybe az oktató integrálja az online oktatási anyagokat az osztálytermi oktatásba is, így a tanulás nemcsak az osztályteremben zajlik, hanem a diákok az osztálytermen kívül, a tanórán túl is foglalkoznak a tananyaggal;
- 6) teljes mértékben osztálytermi oktatás történik, amelybe az oktató integrálja az online oktatási anyagokat, de a tanulóktól nem vár állandó online jelenlétet;
- 7) teljes mértékben osztálytermi oktatás történik, amelyet az oktató csak elvétele (vagy akár soha sem) egészít ki valamilyen online tananyaggal.

Staker és Horn (2012) nagyon hasonlóan kategorizálja a *blended learninget*. Taxonómiájuk négy modellt különböztet meg:

- 1) A rotációs (*rotation*) modellben a digitális és online oktatási formát integrálják a hagyományos osztálytermi tanórákba. A modell onnan kapta a nevét, hogy a tanulók rendszeresen váltanak a különböző oktatási módok között, így egyszer osztálytermi oktatást kapnak, máskor pedig online formában tanítják őket.
- 2) A rugalmas (*flex*) modellben a tananyagokat és a feladatokat a tanulók online, digitális formában kapják meg, és azokat önállóan saját időbeosztással dolgozzák fel. Az oktató végig jelen van fizikailag is és facilitatori szerepben segíti a tanulási folyamatot.
- 3) A *self-blend* modellben a rugalmas modellhez hasonlóan a tanulók online, digitális formában kapják meg a tananyagokat, de ők maguk

önállóan választhatják ki az elvégzendő feladatokat és az oktató itt is facilitátori szerepben végig fizikailag is jelen van a tanulási folyamatban.

- 4) A gazdagított virtuális modellben (*enriched-virtual model*) az oktatás jelentős része virtuális, azaz online térben zajlik, amelyet előre megszabott időközönként jelenléti oktatással is kiegészítenek. A személyes találkozók történhetnek akár heti rendszerességgel is, de előfordulhat az is, hogy a tanár és a diákok csupán a kurzus elején és a kurzus végén találkoznak személyesen.

Nehézségek a blended learning oktatási formában

2020 márciusában a digitális oktatásra történt hirtelen váltás mind az oktatók, mind pedig a hallgatók számára megterhelő volt. Ezeket a nehézségeket a szakirodalom részletesen tárgyalja. Az oktatók számára több okból is nehézséget jelenthet a digitális oktatásra történő átállás. Egyik ilyen nehézség a megszokott osztálytermi módszerek online, digitális térbe való transzformálása (Ubell, 2017). További problémát jelenthetnek még a tananyagokhoz kapcsolódó szerzői jogok is, hiszen a tankönyvek és tananyagok jellemzően az osztálytermi oktatási formára íródtak, így azok digitális oktatásban történő felhasználása egyáltalán nem, vagy csak nagyon nehézkesen megoldható. A szakirodalom problémaként említi meg a tanár-diák közti interakciók alacsony számát is (DeLacey – Leonard, 2002), amellyel kapcsolatban a korábbi kutatások megállapították, hogy minél több interakció zajlik a tanár és a diákok között, annál nagyobb eséllyel lesz sikeres maga a tanulási folyamat is (Garrison – Cleveland – Innes, 2004; Rovai – Jordan, 2004).

Digitális átállás az online oktatásra

A 2020-as őszi félévtől kezdődően a Budapesti Gazdasági Egyetemen ugyan jelenléti formában kezdtük meg a tanévet, de folyamatosan készültünk arra, hogy egy esetleges digitális oktatási formára történő átállás esetén milyen módon tudjuk az idegennyelv-oktatást a leghatékonyabban biztosítani. A 2020-november közepén bekövetkezett átállás után a Pénzügyi és Számviteli Karon az idegennyelv-oktatás valósidejű online kontaktórák megtartásával valósult meg. Ez tulajdonképpen felfogható a watsoni (2008) taxonómia első modelljeként, amelyben a kurzus teljes egészében online tananyagokból áll, az oktatás online történik és nincs osztálytermi óra, hiszen erre egyébként sem lenne lehetőség. Staker és Horn (2012) felosztásában ez az oktatási forma többé-kevésbé megfelel a gazdagított virtuális modellnek azzal a

különbséggel, hogy ebben az esetben az osztálytermi órák egy virtuális osztályteremben Microsoft Teamsben zajlottak.

A kutatás módszerei

A sürgető digitális átálláshoz a fejlesztésre rendelkezésre álló idő rövidsége miatt kézenfekvőnek tűnt megvizsgálni, hogy elérhető-e a kereskedelmi forgalomban olyan üzleti nyelvet tanító tananyag, amely nagyobb változtatás nélkül azonnali felhasználást tesz lehetővé az üzleti angol nyelvórákon. Ebből a célból a haladó és felsőfokú általános és üzleti angol nyelvkönyvekről nem reprezentatív felmérést készítettünk. A felmérés célja olyan tananyag vagy tananyagok keresése volt, amelyek megfelelnek az alábbi elvárásoknak:

- online tanítási környezetben;
- minden résztvevő számára szinkronban követhető;
- tartalmilag megfelel az egyetemen az üzleti angol tanításhoz;
- megfelelő felhasználói élményt nyújtó tananyag;
- a tanulók aszinkron egyéni munkájának követése megvalósítható;
- a tanár által javításra fordított idő és tananyagfejlesztési igény minimalizálása;
- korszerű tananyag (tartalom, formátum).

A felmérés során a „piackutatás” után kiválasztott tananyagot elemeztük, majd a tankönyvelemzés után a választott tananyagot egy üzleti angolt tanuló csoportban (N=5) 2020 márciusában kipróbáltuk. Silverman (2005) iránymutatásai alapján a kutatásban résztvevő csoportot oktató nyelvtanár, aki a jelen tanulmány egyik szerzője, rendszeresen feljegyzéseket készített saját tapasztalatairól, amelyeket a kurzus végeztével összegzett, így a jelen tanulmányban a tankönyvelemzés mellett a tananyaggal kapcsolatos tanári tapasztalatokra is kitérünk. Emellett a kurzus végén visszajelzést kértünk a kutatásban résztvevő hallgatóktól is, így a begyűjtött beszámolók alapján képet adunk a hallgatói visszajelzésekről is.

A tanulmány további részében bemutatjuk az *In company* 3.0 nyelvkönyv digitális tananyagait, és beszámolunk az ehhez kapcsolódó nyelvtanári tapasztalatainkról, valamint a hallgatói visszajelzésekről is.

Elektronikus tananyagok hozzáférhetősége a piacon

A felmérés eredményeként azt találtuk, hogy kevés nem papír alapú tananyag érhető el. Ráadásul nem minden tankönyvsorozathoz tartozik felsőfokú szint. Emellett minden kiadó másképp nevezi az elektronikus elemeket (például e-

book, online workbook, digital skillsbook stb.). Az elérhető tananyagok között meglehetősen nehéz eligazodni, mivel az interneten kevés és nem egyértelmű információ található az egyes kiadványokról, a könyvesboltokban keveset tudnak az idegen nyelvű termékekről, így a kiadóhoz ugyan átirányítanak, de onnan csak hetek után érkezik válasz az érdeklődésre.

Az elérhető tananyagok közül nagyrészt csak a munkafüzet elektronikus (pl. az *In company, New Total English* esetében), és összességében kevés új kiadású tananyag érhető el kereskedelmi forgalomban. Egy-két kiadvány esetében létezik elektronikus tankönyv, ilyen például a *Market Leader*. Ennek a tantervi verziója DVD-formátumú, ami nagyon költséges, ugyanakkor online tanításra csak képernyőmegosztással alkalmas, a tanulók önállóan nem férnek hozzá a tananyaghoz. A legalkalmasabbnak a *Navigate* sorozat tananyaga tűnt, amelyhez e-book formátumú tankönyv tartozik (ugyanakkor a tananyagcsomagok leírása nem egyértelmű). Ez a kiadvány azonban a felmérés időpontjában könyvesboltokban gyakorlatilag nem volt elérhető, csak a kiadótól volt lehetséges megrendelni (és fizetni is csak angol fontban lehetett).

Az *In Company 3.0* nyelvkönyv jellemzői: oktatói tapasztalatok

A felmérés alapján a fenti elvárásoknak, ha nem is teljes mértékben, de leginkább az *In Company 3.0* tankönyv felelt meg. A sorozat felsőfokú szintű tankönyvet nem tartalmaz, így az elvárásokhoz legközelebb álló haladó (upper-intermediate) szintű tananyagot próbáltuk ki. A könyv számos jó tulajdonságát fedeztük fel, melyek megkönnyítik a tananyag *blended-learning* formában történő felhasználását. A tanulói példányhoz csak a tankönyvet kell megvenni, ehhez jár egy kód, amivel a tanuló beléphet az interneten az online munkafüzetbe. További pozitív eleme a kurzusnak, hogy a tanárnak csak a tanári könyvet kell megvenni, benne van a kód, amivel beléphet a tanári felületre, létrehozza az osztályt, a kódot megadja a tanulónak, aki a kód birtokában tud belépni az elektronikus munkafüzet felületre, feltéve, hogy nem merülnek fel technikai nehézségek.

A belépés ugyanakkor csak azután történhet meg sikeresen, miután a tanár létrehozta az elektronikus osztálytermet. A tanári és tanulói tevékenységeket tehát össze kell hangolni, ami nem feltétlenül biztosítható, így ez elbizonytalaníthatja a feleket. Ugyanis előfordult olyan eset, hogy a könyv kipróbálásakor a tanuló az elektronikus osztályterem létrehozása előtt próbált belépni a munkafüzetbe, a rendszertől hibajelzést kapott, így a nyelvi kurzus rögtön kudarcélménnyel kezdődött számára.

A tanári felületről összességében elmondható, hogy felhasználóbarát, noha a sok linket tartalmazó oldal feltérképezése jelentős időráfordítást kíván.

Emellett az oktató számára minden elérhető és nyomon követhető, amit a tanulói a felületen látnak és elvégeznek, tehát az online munkafüzet feladatai kitöltés előtti állapotban, tanulónként nyomon követhetőek; beleértve az egyes tanulók tevékenységeit, azt, hogy ki hányszor kísérelte meg megoldani az egyes feladatokat, milyen sikerrel, valamint, hogy melyik megoldást jelölte helyesnek, melyiket választotta a lehetőségek közül, illetve mit írt be megoldásnak. További pozitívum, hogy a tanár előre beállíthatja a tanulói megoldáskísérletek engedélyezett számát, illetve azt, hogy a kitöltés után a tanuló kapjon-e azonnali visszajelzést az elvárt helyes válaszokról. Különböző diagram formátumú összesített statisztikai adatok segítik a tanulók haladásának nyomon követését osztály-, illetve egyéni szinten. A tankönyv applikáció formában is letölthető, ami megkönnyíti a felhasználást és a tanári felkészülést egyaránt. Online óra esetén a tankönyv elektronikus felületéről közvetlenül kattintással indíthatóak a hanganyagok. A kipróbálás során a tanulók ezt az internetes kapcsolaton keresztül hallották is, de feltételezhető, hogy az audio-hatás eszközfüggő.

Kevés hátrányos tényezőt azonosítottunk a kipróbálás során. Az online munkafüzetbe a tanári oldalról nem mindig lehet belépni, túl sok adat érhető el a munkafüzet felületén, így csak sok lépegetés után tudja a tanár elérni az egyes tanulói eredményeket. Eleinte pozitívumnak tűnt, hogy nem szükséges külön tanári könyvet beszerezni, de időközben kiderült, hogy ez nem feltétlenül előny: a tanórák során azt tapasztaltuk, hogy a tanári kézikönyv és az online tankönyv együttes használata nehézkes, továbbra is hiányzik a nyomtatott könyv. Egyszerűbb lenne az elektronikus felületen felugró ablakok formájában elérni a tanári kézikönyv adott feladathoz kapcsolódó tartalmait. További problémát jelent, hogy a jelenlegi formában nem garantálható, hogy ugyanazt a felületet látja a tanuló is, mint a tanár. Megtörténhet, hogy a technikai hiányosságok miatt a tanulónak távoktatás esetén a videó és hanganyagot egyedül kell meghallgatnia, így nem garantált a megfelelő feladatvégzés. Nem tudjuk ellenőrizni, hogy a tanuló valóban meghallgatta-e a hanganyagot, hányszor hallgatta meg, olvasta-e közben a hanganyag írott szövegét, elvégezte-e a feladatokat, valamint az sem derül ki, hogy milyen nehézségei voltak a feladat elvégzése közben. A tanári kézikönyv használata összességében is nehézkes, a korábbi verziók használata könnyebb volt, hasonló megoldást célszerű lenne alkalmazni saját fejlesztés esetén.

Tanulói tapasztalatok

Az *In Company 3.0* tankönyvvel kapcsolatban visszajelzést kértünk a vizsgálatban résztvevő tanulóktól, akik jellemzően pozitív tapasztalatokról

számoltak be. Az online feladatokat és a tananyagokat korszerűnek érezték. Az online munkafüzetet az okostelefonjukról használták, így könnyen hozzáférhettek bárhol, ki tudták használni a holtidőket is (pl. várakozás, utazás közben). A tanulók szintén pozitívan értékelték, hogy az online munkafüzetben többször is megoldhatják ugyanazt a feladatot, annak eredménye később visszakereshető, kérdéseket tehettek fel a megoldások helyességét illetően.

Nehézséget okozott számukra ugyanakkor, hogy a tankönyv nem érhető el digitális formában, így (mivel azt nem szívesen vitték magukkal), néha lemaradtak. További negatívumként ítélték meg azt is, hogy az egyes hanganyagokat le kellett tölteniük ahhoz, hogy meghallgassák azokat, ami további plusz időbefektetést igényelt, illetve szintén lemaradást eredményezett más tanulókhoz képest. Többen is beszámoltak továbbá a munkafüzet online felületére történő kezdeti belépési nehézségről.

Összefoglalás

A felmérés nem talált módosítások nélkül, egy az egyben bevethető tananyagot, a vizsgált *In Company 3.0* is csak kiegészítésként használható az üzleti angolórakon. A tankönyv az üzleti készségek fejlesztésére fókuszál, de a munkatapasztalattal nem rendelkező tanulók számára szükséges gazdasági fogalmak hiányoznak belőle, így ezen hiányosságok pótlása az oktatóra hárul. A tananyag online munkafüzete korszerű formátumúnak mondható, a tankönyv viszont továbbra is papíralapú, így elmondható, hogy a tankönyvcsalád nem teljes mértékben felel meg a digitális oktatás által támasztott követelményeknek. Az összetett oktatói felület ellenére alapvetően jól követhető a tanuló egyéni haladása, és a digitális felület által biztosított lehetőségek lecsökkentik a tanár által javításra fordítandó időt, valamint lehetővé teszik a hallgatók eredményeinek rögzítését, későbbi visszakeresését. Ugyanakkor a formátum későbbi tankönyv- és tananyagfejlesztés alapjául szolgálhat.

Hivatkozások

- Bánkeszi, K. – Szepesi, J. (2018): Módszertan és eszköztár elektronikus oktatási környezetben. *Könyvtári Figyelő*. 2018/3. 377-390
- DeLacey, B. J. – Leonard, D. A. (2002): Case study on technology and distance in education at the Harvard Business School. *Educational Technology and Society*. 5/2. 13-28
- Donnelly, R. (2010): Harmonizing technology with interaction in blended problem-based learning. *Computers and Education*. 54/2. 350-359. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.012>

- Garrison, D. R. – Cleveland-Innes, M. (2004): Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. In: Bourne, R. J. – Moore, J. C. (eds.) (2004): *Elements of quality online education: Into the mainstream*. The Sloan: Needham
- Jesus, A. – Gomes, M. J. – Cruz, A. (2017): Blended versus face-to-face: Comparing student performance in a therapeutics class. *The Institution of Engineering and Technology*. 11/3. 135-140. <https://doi.org/10.1049/iet-sen.2016.0190>
- Nguyen, T. (2015): The effectiveness of online learning: Beyond no significant difference and future horizons. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. 11/2. 309-319
- Oliver, M. – Trigwell, K. (2005): Can ‘blended learning’ be redeemed? *E-learning and Digital Media*. 2/1. 17-26. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Rovai, A. P. – Jordan, H. M. (2004): Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 5/2. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Silverman, D. (2005): *Doing Qualitative Research (2nd edition)*. London: Sage
- Staker, H. – Horn, M. B. (2012): *Classifying K–12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. Utolsó letöltés: 2020. november 14. <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>
- Ubell, R. (2017): Why faculty still don’t want to teach online. *Online Research Consortium Blog*. Utolsó letöltés: 2020. november 14. <https://onlinelearningconsortium.org/faculty-still-dont-want-teach-online/>
- Watson, J. (2008): *Blended learning: The convergence of online and face-to-face education. Promising Practices in Online Learning*. North American Council for Online Learning.
- Woltering, V. – Herrler, A. – Spitzer, K. – Spreckelsen, C. (2009): Blended-learning positively affects students’ satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: Results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*. 14/5. 725-738. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-009-9154-6>

Fodorné Balthazár Enikő¹ – Tiboldi Tímea²

¹Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi
Gazdálkodás Szaknyelvi Intézeti Tanszék (jogutód: Nemzetközi Üzleti
Szaknyelvek Tanszék)

²Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

**Projektmunka: Diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek
kidolgozása hat nyelven**

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.5>

A Külgazdasági és Külügyminisztérium megbízásából hosszas előkészítés után 2019 és 2020 között egy nagyarányú, európai uniós forrásból finanszírozott szaknyelvi szerzői projekt munkára került sor, amelynek eredményeként megszülettek a diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek, angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelven. A fejlesztésnek az volt a célkitűzése, hogy létrejöjjön egy olyan szakanyag, amely hozzájárul a tartós külszolgálat magas szintű ellátásához szükséges nyelvi kompetenciák elsajátításához, a külügyi, illetve tartós külszolgálati munkához kapcsolódó szaknyelvi felkészítéshez, valamint a Külgazdasági és Külügyminisztérium által nyelvvizsgaközpontként biztosított Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgára való felkészüléshez. A digitális formában megjelenő kézikönyvek felépítése nyelvenként megegyezik. Az első rész a már meglevő ismeretek felfrissítésére és újak megszerzésére fekteti a hangsúlyt, ami különféle szövegműfajok feldolgozásán és az ezzel kapcsolatos szakszókincs bővítésén alapul. A második rész a beszédértés, a beszédalképzés, az írott szöveg értése, az íráskészség, a nyelvek közötti közvetítő-készség, a nyelvismeret és a szociokulturális jártasság, továbbá a speciális diplomáciai kompetenciák fejlesztését célozza meg. Mindkét részhez szövszerkesztés kapcsolódik. Az első rész utáni az egyes fejezetek lexikai elemein alapul és a célnyelvi szavak, kifejezések magyar megfelelőjét tartalmazza. A második szövszerkesztés egy, a szövegektől független, a nemzetközi kapcsolatokban fontos, magyar-célnyelvi lexika gyűjteménye. Cikkünkben a többi között a projekt munka hátterét, módszerét és a projekt eredményét, valamint következtetéseinket kívánjuk bemutatni.

Kulcsszavak: Külgazdasági és Külügyminisztérium, diplomáciai nyelvhasználat, Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsga, projekt munka, digitális kézikönyv

Bevezetés

A Külgazdasági és Külügyminisztérium (a továbbiakban: KKM) által megvalósított, „A Külgazdasági és Külügyminisztérium Humán erőforrás-gazdálkodásának és belső képzési rendszerének fejlesztése” című, KÖFOP-2.1.4-VEKOP-16-2016-00001 azonosító jelű kiemelt projekt keretében, a „Működési és gyakorlati ismereteket tartalmazó kézikönyvek, nemzetközi szakanyagok és ismertető” című műszaki-szakmai eredmény megvalósításához kapcsolódóan a

Külgazdasági és Külügyminisztérium megbízásából 2019-2020 folyamán egy nagy volumenű szerzői projektmunkára került sor. Az európai uniós forrásból finanszírozott szaknyelvi projektmunka eredményeként angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelven elkészült egy-egy két kötetes Diplomáciai Szaknyelvi Kézikönyv.

Tanulmányunkban mindenekelőtt szeretnénk bemutatni a projektmunka jogszabályi és szervezeti háttérét, majd szólunk a munkamódszerről, bemutatjuk a kézikönyvek szerkezeti és tartalmi felépítését, végezetül összegezzük a munka jelentőségét és levonjuk következtetéseinket. Kedvcsinálónak továbbá közreadunk néhány szemelvényt.

Jogszabályi háttér

A diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek megszületésének háttérében a többi között ki kell emelnünk két jogszabályt.

Az egyik a külképviseletekről és a tartós külszolgálatról szóló 2016. évi LXXIII. törvény vagy röviden Külszoltv., amelynek bevezetőjében az alábbiakat olvashatjuk:

„A magyar külpolitika elsődleges feladata kedvező külső feltételek megteremtése Magyarország társadalmi és gazdasági fejlődéséhez. A nemzeti érdekek külföldön történő megjelenítésében, a kedvező Magyarország-kép kialakításában, a magyar álláspontok megjelenítésében, valamint a magyar gazdaság külső forrásból történő fejlesztésének elősegítésében Magyarország külképviselői, a magyar diplomácia jelentős szerepet játszanak.”

A másik jogszabály a tartós külszolgálatához kapcsolódó felkészítésről szóló 238/2017. (VIII. 18.) Korm. rendelet (a továbbiakban: kormányrendelet), amely az 1. Általános rendelkezések 2. § 3. pontjában meghatározza a Külgazdasági és Külügyminisztérium (a továbbiakban: KKM), mint a Külszoltv. szerinti kihelyező szerv által a kormánytisztviselőinek biztosított tartós külszolgálatra történő felkészítés fogalmát:

„3. felkészítés: a felkészülő számára a minisztérium által szervezett olyan gyakorlati és elméleti elemekből álló komplex képzési folyamat, amely a tartós külszolgálat során betöltendő, a tartós külszolgálati munkakör ellátásához szükséges ismeretek és készségek megszerzésére, megújítására, bővítésére és fejlesztésére szolgál;”

A kormányrendelet a 2. alcímben meghatározza a külpolitikáért felelős miniszternek a tartós külszolgálatra történő felkészítéssel összefüggő feladatköröit is. A 3. § (1) bekezdésében a jogszabályban ez szerepel:

„A külpolitikáért felelős miniszter a Külszoltv.-ben meghatározott feladatainak ellátása keretében

(...)

b) felelős a külügyi és külgazdasági területen foglalkoztatottaknak az általa vezetett minisztériumban és a külképvisleteken ellátandó tartós külszolgálati munkakörök betöltéséhez, a munkatevékenység végzéséhez szükséges szakmai ismereteket és képességeket közvetítő, valamint a külgazdasági és külügyi ágazati szakmai feladatok ellátáshoz kapcsolódó szakmai kompetenciákat, továbbá a személyes készségeket fejlesztő - a közszolgálati továbbképzési rendszerbe illesztett - belső továbbképzések kidolgozásáért és fejlesztéséért;

(...)

e) gondoskodik a tartós külszolgálat ellátásához szükséges nyelvi kompetenciák fejlesztéséről, a külügyi szaknyelvi felkészítésről és a minisztériumon belül külügyi szaknyelvi vizsgaközpontot működtet. ”

A diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek megalkotására irányuló munka szorosan kapcsolódott a kormányrendelet fenti pontjaihoz: a cél az volt, hogy a külügyi-külgazdasági, illetve tartós külszolgálati munkavégzéshez szükséges szakmai kompetenciák és készségek fejlesztése érdekében létrejöjjön egy szaknyelvi anyag, hat nyelven. Egy olyan anyag, amely támogatja a tartós külszolgálati és egyúttal az egyéni tisztviselői felkészülést, tartalmaz külügyi-külszolgálati működési és gyakorlati ismereteket, hozzájárul a tartós külszolgálat magas szintű ellátásához szükséges szaknyelvi kompetenciák fejlesztéséhez (így a szakszókincs, a szaknyelvi fordulatok és idiómák, speciális nyelvtani struktúrák elsajátításához), a külügyi-külgazdasági munkához kapcsolódó szaknyelvi felkészítéshez, valamint a KKM által biztosított Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgaközpontban a diplomáciai szaknyelvi vizsgán történő eredményes szerepléshez. A felkészítésben résztvevő nyelvismeretével szemben támasztott követelmény a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B2 szint.

Előzmények és szervezeti háttér

Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgaközpont – KKM Oktatási és Rekreációs Kft. – KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.

1998-ban a Külügyminisztérium nyelvtanfolyami résztvevői és az egyes szervezeti egységek vezetői körében a Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgaközpont megbízásából egy nyelvhasználati igényfelmérés készült, amely a jelen vizsgarendszer, a Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgarendszer kidolgozásának alapjául szolgált (Károly – Csikós – Fodorné Balthazár, 2000). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ a vizsgát 2000 júniusában akkreditálta, 2007-ben pedig sikeresen megtörtént a vizsgarendszer megfeleltetése a KER szintjeinek.

Az Oktatási Hivatal 2018-ban elfogadta, hogy a KKM a módosított kormányrendelet értelmében kiterjesztett személyi körben szervezzen vizsgákat. Így a korábban csak a KKM szigorúan vett tisztviselői köre mellett lehetőség nyílt arra, hogy ezen zárt nyelvvizsgarendszerbe be lehessen vonni a tartós külszolgálattal érintett csoportokat is.

Arra a feladatra, hogy a kormányrendeletben foglalt kiterjesztett személyi körnek a tartós külszolgálatra történő felkészítését megszervezze, a KKM a Magyar Állam nevében a külgazdasági és külügyminiszter tulajdonosi joggyakorlása alatt álló, kizárólagos állami tulajdonban lévő KKM Oktatási és Rekreációs Kft.-t bízta meg a háttérintézményei közül, amelynek a neve mára KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.-re változott. A felkészítés megkezdésének előfeltétele volt egy, a fent említett nyelvhasználati igényfelmérésen és a Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsgarendszeren alapuló képzési program kidolgozása, ami 2019 januárjában „Külkapcsolati interkulturális kommunikáció I-II.” címmel meg is született, és a hat nyelvre (angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol) benyújtott akkreditációs kérelmet a Pest Megyei Kormányhivatal Szakképzési és Felnőttképzési Főosztálya jóvá is hagyta. A kétszer 30 órás program azt tűzte ki célul, hogy a képzésben résztvevők fejlesszék azokat a képességeket és készségeket, amelyek a külkapcsolati munka során az interkulturális közegben megoldandó szakmai kommunikációs feladatok megoldásához szükségesek.

A képzések 2019 áprilisában indultak meg, nagyrészt a KKM-ben hosszú évek óta oktató és nyelvvizsgáztató nyelvtanárok vezetésével. A tanfolyamokon használt – fénymásolható vagy online közösségi felületeken elérhető – anyagok összeállítása az akkreditált programot szem előtt tartva a tanárok szakmai gyakorlatán és kreativitásán alapult. Kiválasztásukat a közös munka megkezdése előtt az első órán egyénileg végzett nyelvhasználati szükségletfelmérés előzte meg.

A kurzusvezetők és a szervezők szakmai megbeszélésein hamarosan megfogalmazódott az az igény, hogy tapasztalataikat és tárgyi tudásukat egymás között megosszák, a tanfolyami oktatásban az áprilisban indult kurzuson, illetve az évek óta használt egyéni tananyagokat összesítsék, és végül egységes formába öntve elérhetővé tegyék egymás és a képzésben résztvevők számára. A közös gondolkodás eredményeként a diplomáciai szaknyelv vonatkozásában létrejött tehát egy tananyagfejlesztési igény.

Ezzel párhuzamosan a KKM a fent említett kormányrendelet szerinti feladatai ellátásához, valamint a projektfejlesztés megvalósításához kapcsolódóan, az európai uniós kiemelt projektjük fentiek szerinti végrehajtása érdekében biztosítani kívánta egy tananyagként is funkcionáló szakanyagfejlesztés megvalósítását. Ennek érdekében a vonatkozó közbeszerzési

szabályok szerint beszerzési eljárást indított a kézikönyv szerzőinek, valamint lektorainak kiválasztására.

A kurzusvezetők – saját nyelvi projektcsapatukat megszervezve – indultak a KKM beszerzési eljárásán, és végül az ő ajánlatuk került kiválasztásra.

1. táblázat. A projektcsapatok – szerzők és szaklektorok – nyelvenként

Nyelv	Szerző(k)	Lektor
Angol	Dr. Tiboldi Tímea Sárváry Katalin	Sárváry Gabriella
Francia	Dr. Törökné Dr. Szilágyi Katalin Nagy Eszter	Munkácsy Katalin
Német	Fodorné Dr. Balthazár Enikő Hukné Dr. Kiss Szilvia	Dr. Bodolay László
Olasz	Dr. Wallendums Tünde	Dr. Tóth Gabriella
Orosz	Morvayné Bajai Zsuzsanna	Dr. Luksik Livia
Spanyol	Agócs Károly	Francisco Pellicer Ramírez

A KKM kijelölt egy szakmai kapcsolattartót is, Kovácsné Vas Erzsébetet, a KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. (idegennyelvi) program koordinátorát, korábban a KKM munkatársát, akivel rendszeresen konzultáltunk, hogy a KKM – mint megrendelő – igényeinek megfelelő szakanyag születhessen. Figyelemmel a KKM által alkalmazott arculati előírásokra és egyéb követelményekre, a kiadvány megtervezését és végső formába öntését is a KKM intézte.

Nyelvhasználati szükséglet versus követelményspecifikáció

A beszerzési eljárást megelőzően a „Külkapcsolati interkulturális kommunikáció I-II.” akkreditált programban foglalt követelmények és a megtapasztalt diplomáciai nyelvhasználati szükségletek alapján a KKM egy részletes követelményspecifikációban (műszaki leírásban) pontosan megfogalmazta a kidolgozandó kézikönyv egyes fejezeteivel szembeni tartalmi elvárásokat és azok maximális terjedelmét.

A KKM előzetesen követelményként határozta meg azt is – így a projektcsapat számára a témakörök feldolgozásánál alkalmazott módszer megválasztásában döntő szempont volt – hogy a felkészítésben résztvevő, leendő olvasó/nyelvtanuló a kézikönyv révén sajátítsa el

- a külszolgálati munkavégzéshez és életkörülményekhez kapcsolódó szakmai és kulturális háttérismereteket,
- a magyar államot, illetve kultúrát idegen nyelvű és más kulturális környezetben magas szinten képviselő kommunikációs technikákat és az ehhez megfelelő szókincset,
- a külszolgálati munkához szükséges interkulturális jártasságot.

Fontos szerepet játszott továbbá, hogy a kézikönyv használója legyen képes:

- a helyi médiumok igénybevételével tájékozódni,
- a tartalomban megjelölt témákkal kapcsolatos írott és hangzó szövegeket megfelelően értelmezni,
- Magyarországgal és a hivatalos magyar állásfoglalásokkal kapcsolatos kérdésekben írásban és szóban megfelelő stílusban tájékoztatást adni,
- álláspontok mellett és ellen írásban és szóban, megfelelő stílusban, meggyőzően érvelni,
- gondolatait írásban és szóban, megfelelő stílusban, meggyőzően kifejezni.

Munkamódszer

A kiválasztást követően az egyes nyelvi projektcsoportok közösen kidolgozták a munkamódszerüket.

Így a többi között egyeztettek a kommunikáció módjáról: elsősorban a köremailben történő online kapcsolattartás mellett döntöttek, amit a meghatározott időközönként megtartott, projektértekezlet keretében megvalósult személyes megbeszélés egészített ki. Kialakították az egy-egy fejezetre jutó ésszerű terjedelmet és felosztották egymás között, melyik projektcsoport melyik fejezet mintapéldányának vázlatát, majd a közös véleményezés után mintapéldányát dolgozza ki az adott idegen nyelven, magyar nyelvű útmutatásokkal ellátva.

2. táblázat. A kézikönyv terjedelmének felosztása

7 szerzői ív = 280.000 leütés (n), szóközzel			
1. modul		2. modul	
Téma	Leütések száma	Téma	Leütések száma
1. Magyarország	30.000	1. Beszéderítés szövegátirattal	16.000
2. A célnyelvi ország	30.000	2. Beszédkészség	18.000
3. Az Európai Unió	30.000	3. Írott szöveg értése	28.000
4. Az Európai Unión kívüli világ	20.000	4. Íráskészség	11.200
5. A külképviselet	20.000	5. Közvetítőkézség	8.000
Szószerdet (célnyelv-magyar)	30.000	6. Nyelvismeret	10.800
	Összesen 160.000n	7. Szociokulturális jártasság	14.000
		Szószerdet (magyar-célnyelv)	14.000
			Összesen: 120.000n

3. táblázat. Javaslat minta a szószedet elkészítéséhez

Szószedet ABC sorrendben (majd a könyv legvégére, fejezetenként felosztva);

- csak a szövegekben előforduló, B2 szinten nem feltétlenül ismert szavak, kifejezések, abc sorrendben;
- a szavaknak csak a szövegben előforduló jelentése, pl.: pretendiente (itt) trónkövetelő
- két vagy több ekvivalens (szinonimaként) feltüntetése esetén azok pontosvesszővel elválasztva, pl.: felosztás; felosztás (előfordulhat ugyanis, hogy az ekvivalens több szóból áll, és vessző is van közöttük);
- az igék ekvivalense egyes szám harmadik személyben;
- a főnevek nemét csak akkor van jelölve (spanyol rövidítéssel), ha az nem következik a végződésből, vagy rendhagyó, pl.: sistema (m)

4. táblázat. Gyakorlat minta magyar nyelvű útmutatókkal

(Szövegértési mintafeladat magyar nyelvű útmutatással)

- 7) Was beschloss der Europäische Rat 1999 in Köln? (1999-ben Kölnben milyen ET döntés született?)
- 8) Wann erschienen die ersten Euro-Banknoten? (Euro-bankjegyek: mikortól?)
- 9) Seit wann besitzt die EU eine eigene Rechtspersönlichkeit? (EU: mióta jogi személy?)
- 10) Was ergab die britische Volksabstimmung 2016? (2016-os brit választások: eredmény?)

A projektcsapatok megállapodtak a mintapéldány vázlatok és a véglegesített változatok kidolgozásával kapcsolatos határidőkben is. Meghatározták a felhasználandó szövegműfajokat, továbbá egyeztették a főbb gyakorlattípusokat. Döntöttek amellett, hogy a kézikönyv tartalmazzon színes illusztrációkat, adott esetben grafikonokat, táblázatokat, valamint a diplomáciai írásos kommunikációt tekintve eredeti mintákat, az adatvédelem előírásait szem előtt tartva. A szerzői jogok figyelembevételével feltárták és egymással megosztották a lehetséges forrásokat, valamint megbeszélték a szöveges és képi források megadásának módját (végjegyzetként, a letöltés időpontjának feltüntetésével). Állást foglaltak amellett, hogy a kézikönyv tartalmazzon egy linkgyűjteményt, amelynek segítségével az anyag forgatója kiegészítésképpen önállóan is képes lehet arra, hogy nyelvtudásbeli hiányosságait kiküszöbölje. Többek ellenérve mellett döntöttek abban is, hogy tartalomjegyzék segítse a kézikönyv használatát.

Szerkezet és tartalom

Egységes szerkezet

A kézikönyv nyelvenként egységesen két részből áll, az egyes részek felépítése és terjedelme majdnem teljesen megegyezik, noha nem egy magyar nyelvű szövegnek az említett nyelvekre történő lefordításáról van szó. Az összterjedelem nyelvenként 7 szerzői ív. Az anyaghoz két előszó készült: egy közös magyar nyelvű és egy nyelvspecifikus lectori salutem.

Mind az első, mind a második részhez szószedet kapcsolódik. Az első rész utáni az egyes fejezetek lexikai elemein alapul és a célnyelvi szavak, kifejezések magyar megfelelőjét tartalmazza.

5. táblázat. Célnyelvi – magyar szószedet

diplomatic communication	diplomáciai érintkezés
diplomatic credentials	diplomáciai meghatalmazás
diplomatic letter	diplomáciai levél
diplomatic mission	diplomáciai misszió
diplomatic note	diplomáciai jegyzék
diplomatic protocol	diplomáciai protokoll
diplomatic staff	diplomáciai testület tagjai
diplomatic/ protocol correspondence	diplomáciai/ protokolláris levelezés

A második szószedet egy, a szövegektől független, a nemzetközi kapcsolatokban fontos, magyar-célnyelvi lexikagyűjtemény.

6. táblázat. Magyar – célnyelvi szószedet

diplomáciai képviselő	diplomatic representation
diplomáciai kiküldetés	diplomatic mission
diplomáciai mentesség	diplomatic immunity
diplomáciai protokoll	diplomatic protocol
diplomáciai rang	diplomatic rank
diplomáciai rangsor	order of precedence
diplomáciai testület	Dean of the Diplomatic Corps
doyenje/ rangidős nagykövet	
diplomáciai viselkedés szabályai	protocol/ etiquette of diplomacy; norms of international courtesy

A kézikönyv tartalmazza a gyakorlatok megoldását, a fogalmazási és fordítási feladatoknál pedig megoldási mintát mutat be. Függeléke autentikus

dokumentumokkal illusztrálja a diplomáciai levélváltás főbb típusait (lásd: Mellékletek).

Az egységes szerkezet megvalósításának fontos eleme, hogy a KKM Lévárt Tamás kiadványtervezőt (LEW-ART Design Kft.) bízta meg a szerkesztési munkálatokkal, aki különös figyelmet szentelt annak, hogy a címek, alcímek a különböző nyelvű kötetekben egymással harmonizáljanak, a felsorolásokat jelző számozások vagy betűjelek összhangban legyenek és a szövegek tagolása megfelelő legyen. Fontosnak bizonyult továbbá az egységes keret: a kiadványtervező a borítólapokra egyforma motívumokat tervezett, a színek viszont a nemzeti színek szerint eltérőek.

Egységes tartalom

Tartalmi szempontból az első kötetben a már meglevő ismeretek felfrissítésére és újak megszerzésére fektettük a hangsúlyt, ami különféle szövegműfajok feldolgozásán és az ezzel kapcsolatos szakszókincs bővítésén alapult, a KKM által előzetesen meghatározott követelményspecifikációt követve az alábbi témakörökhöz kapcsolódóan:

1. Magyarország

1.1. Magyarország helye a világban (általános földrajzi, társadalmi politikai, gazdasági, tudnivalók)

1.2. Magyarország turisztikai vonzereje (hagyományok, ünnepek, gasztronómia, kultúra, utazási tanácsok)

1.3. Magyarország és a célnyelvi ország kapcsolatai

2. A célnyelvi ország

2.1. A célnyelvi ország helye a világban (általános földrajzi, társadalmi politikai, gazdasági, tudnivalók)

2.2. A célnyelvi ország turisztikai vonzereje (hagyományok, ünnepek, gasztronómia, kultúra, utazási tanácsok)

3. Az Európai Unió

3.1. Az EU helye a világban (általános tudnivalók, története, intézményi rendszere, szakpolitikák, jogrendszer, az EU Tanácsának elnöksége, a soros elnökség kihívásai és prioritásai, munkavállalás az EU-ban)

3.2. Jelen és jövő (az EU-tagság előnyei, aktualitások, kihívások; Magyarország és az EU)

4. Az Európai Unió kívüli világ

4.1. Nemzetközi szervezetek és jelen kihívásaik

4.2. Régiók és problémák

4.3 Kommunikáció a nagyhatalmak között

5. A külképviselet

5.1. Általános információk (a külképviseletek fajtái, a külképviseletek felépítése)

5.2. Diplomáciai protokoll (a diplomáciai protokoll feladatai, diplomáciai rangsor, írásos

kommunikáció a diplomáciában)

A második kötet a beszédértés, a beszédképességek, az írott szöveg értése, az írásképeség, a nyelvek közötti közvetítőképeség, a nyelvismeret és a szociokulturális jártasság fejlesztését célozza meg, továbbá kitér a diplomáciai kapcsolattartásban sajátos kompetenciákra is, mint a megszólítási formák, a dress code vagy a felzárkózás ismerete, de ír az ún. „diplomáciai bakikról” is. Az egyes fejezetekben a témával összefüggő rövid elméleti bevezetést követi a gyakorlati rész. A feladatok a szerzők szándéka szerint – szintén a KKM által előzetesen meghatározott követelményeknek megfelelően – hozzájárulnak ahhoz, hogy a képzésben résztvevő a Magyarországgal, a célnyelvi országgal, a kölcsönös kapcsolatokkal összefüggő, illetve az európai uniós és általános külpolitikai/külgazdasági tárgyú, továbbá a külképviseleti ügyintézéshez kapcsolódó kommunikációs szituációkban az idegen nyelv használatával szakmai feladatot tudjon megoldani.

7. táblázat. Szóbeli szituációs (argumentációs) feladat minta

Ön a nagykövetségének első beosztottjaként telefonbeszélgetést kezdeményez a helyi nagy példányszámú napilap szerkesztőjével, mivel sajtómegjelenést szeretne kérni a magyarországi turisztikai lehetőségeket illetően. A szerkesztővel az alábbiakban kell megállapodnia:

- mikor és hol tudná a feladattal megbízandó újságíró fogadni,
- milyen anyagokat tud rendelkezésre bocsátani,
- mi a megjelenés legkorábbi időpontja.

Önnek meg kell győznie a szerkesztőt az ügy fontosságáról.

A célirányos, a diplomáciai szaknyelvi vizsgára is felkészítő gyakorlatok mellett a nyelvhasználónak tanácsot adunk olyan kérdésekben, mint például:

- hogyan lehet fejleszteni a szövegértést,
- milyen nyelvi eszközök szükségesek ahhoz, hogy részt tudjunk venni egy társalgásban,
- hogyan épül fel egy sikeres prezentáció,
- melyek a diplomáciai levelezés jellemzői,
- mire ügyeljünk egy szöveg fordítása közben,
- melyek a diplomáciai érintkezés főbb szabályai.

Konklúzió

Projekt munkánknak több tanulsága is van. Az egyik legfőbb, hogy érdemes pályázni, ha bízunk abban, hogy projekttervünk eredményeként hiánypótló alkotás jön létre, és erről a pályázat kiíróját meg is tudjuk győzni. Másfelől nagyon fontos a projektcsapat tagjainak kiválasztása, az együttműködésben a feladatok pontos meghatározása, az időterv és a határidők betartása, valamint a jó kommunikáció. Figyelnünk kell arra is, milyen segítségre számíthatunk a projektgazda részéről.

Az oktatásban manapság elterjedt az internetről letölthető anyagok használata. Korábban a közhitben úgy élt, hogy oktatási célra autentikus anyagok a forrás feltüntetése mellett szabadon felhasználhatóak. Fontos tanulság, hogy mára ez nagyon megszigorodott. Érdemes egy adott honlap impresszumában mindig utánanézni a vonatkozó szabályozásnak. Nem egy esetben írásban kellett engedélyt kérnünk ahhoz, hogy – természetesen az idézés szabályait szem előtt tartva – adott sorokat beemelhessünk az anyagunkba. Az engedélyt nem minden esetben kaptuk meg.

A magyar könyv piacon korábban nem létezett a diplomáciai szaknyelvi képzést megalapozó, vagy egyáltalán azt támogató, illetőleg a diplomáciai szaknyelvi vizsgára történő akár egyéni, akár csoportos felkészülést segítő kézikönyv. Az összesen 15 fős projektcsapat együttgondolkodásának, összehangolt munkájának, a zökkenőmentes kommunikációnak, dr. Truka Vajk személyügyi főosztályvezetőnek, a KÖFOP-2.1.4-VEKOP-16-2016-00001 azonosító jelű, *„A Külgazdasági és Külügyminisztérium humánerőforrás-gazdálkodásának és belső képzési rendszerének fejlesztése”* című kiemelt projekt projektvezetőjének folyamatos segítségének, Kovácsné Vas Erzsébet koordinátori és Lévárt Tamás (LEW-ART Design Kft.) kiadványtervezői munkájának köszönhetően most már hat (angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol) nyelven indítható képzés. A nyelvenként két kötetből álló kézikönyvek digitális (pdf) formában hamarosan elérhetőek lesznek KKM ún. „Külügyi és Külgazdasági Tudásbázis” című disszeminációs oldalán (<https://kkmprojektek.kormany.hu/tudasbazis>).

A projekt zárásaként 2020 augusztusában a szerzők egyenként kaptak köszönetet a Külgazdasági és Külügyminisztérium Személyügyi Főosztályától a projektvezető aláírásával: *„Az Ön közreműködésének köszönhetően is a projekt ezen, a maga nemében ezidáig egyedülálló, ugyanakkor hiánypótló fejlesztési eredménye kiemelkedően magas szakmai színvonalon került megvalósításra.”*

Hivatkozások

- Alderson, J. C. (1981): Report of the discussion on communicative language testing. In: J. C. Alderson – A. Hughes (eds.). *Issues in language testing* (55–65). ELT documents 111. London: British Council
- Bachman, L. (1991): What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25/4. 671-704
- Bába, I. (főszerk.) – Sáringer, J. (szerk.) (2018): *Diplomáciai Lexikon. A nemzetközi kapcsolatok kézikönyve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest
- Bredella, L. – Haack, D. (szerk.) (1988): Perceptions and Misperceptions: The United States and Germany. *Studies in Intercultural Understanding*. Gunter Narr: Tübingen
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1/1. 1-47
- Celce-Murcia, M. – Dörnyei, Z. – Thurrell, S. (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Applied Linguistics*, 6. 5-35
- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gumperz, J. J. – Roberts, C. (1978): *Developing awareness skills for interethnic communication*. Southall, Middlesex: National Centre of Industrial Training
- Hoffman, L. (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1993). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Károly, K. – Fodorné Balthazár E. – Tankó, Gy. (2007): *Diplomáciai Szakmai Nyelvi Vizsga: Vizsgaleírás*. Külügyminisztérium: Budapest
- Károly, K. – Fodorné Balthazár, E. – Csikós, A. (2000): *Diplomáciai szaknyelvi vizsgarendszer: Tájékoztató vizsgafeladat készítőik számára*. Külügyminisztérium: Budapest
- Károly, K. – Csikós, A. – Fodorné Balthazár, E. (2000): Diplomáciai szakmai nyelvhasználat: Nyelvhasználati igény felmérés a diplomáciai szakmai nyelvi vizsga korszerűsítéséhez. *Nyelvvizsga fórum: Nyelvtanárok és nyelvvizsgáztatók lapja* 3:1. 27-33
- Közös Európai Referenciakeret (2002): Európa Tanács Közoktatási Bizottsága – Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya: Strasbourg
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Külkapcsolati interkulturális kommunikáció angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol nyelven – Diplomáciai háttérismeretek – Elmélet/gyakorlat*. (2019): KKM Oktatási és Rekreációs Kft. (KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.): Budapest
- Külkapcsolati interkulturális kommunikáció angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol nyelven – Diplomáciai háttérismeretek – Gyakorlat/Elmélet* (2019): KKM Oktatási és Rekreációs Kft. (KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.): Budapest
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Oksaar, E. (1988): *Fachsprachliche Dimensionen*. Gunter Narr Verlag: Tübingen
- Robinson, G. L. N. (1988): *Crosscultural understanding*. Prentice Hall: New York
- Seelye, H. N. (1993): *Teaching Culture – Strategies for Intercultural Communication*. National Textbook Company, Lincolnwood, Illinois
- Thomas, J. (1983): Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4. 91-112

Widmer, P. (2018): *Diplomatie. Ein Handbuch*. 2. Auflage, NZZ LIBRO: Zürich

A Külgazdasági és Külügyminisztérium belső képzéseinek digitális (PDF) szakmai kézikönyvei:

- I. *Külügyi igazgatási ismeretek – A minisztérium működése* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium:
Budapest
A külügyi alapvizsga konzuli tananyaga (2018). KÖFOP-2.1.4 VEKOP-16-2016-0001 azonosító jelű kiemelt projekt. Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
- II. *Külkapcsolati alapismeretek – Nemzetközi jogi* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
Diplomáciai protokoll (2018). KÖFOP-2.1.4 VEKOP-16-2016-0001 azonosító jelű kiemelt projekt. Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
- III. *Klasszikus diplomáciai ismeretek – Külpolitika és diplomácia* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium:
Budapest
- III. *Klasszikus diplomáciai ismeretek – Közösségi intézményrendszerek és politikák* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
- III. *Klasszikus diplomáciai ismeretek – Multilaterális együttműködések* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
- IV. *Szakdiplomáciai ismeretek – Külgazdaság* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest
- IV. *Szakdiplomáciai ismeretek – A „puha” diplomácia eszközrendszere* (2018). Külgazdasági és Külügyminisztérium: Budapest

Internetes hivatkozások

2016. évi LXXIII. törvény a külképviseletekről és a tartós külszolgálatról.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1600073.tv>
- 238/2017. (VIII. 18.) Korm. rendelet a tartós külszolgálatához kapcsolódó felkészítésről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700238.KOR>
- Európai Unió: Az Európai Unió hivatalos honlapja. <https://europa.eu/>
- Külgazdasági és Külügyminisztérium honlapja. <https://kormany.hu/kulgaszdasagi-es-kulugyminisztarium>
- KKM „Külügyi és Külgazdasági Tudásbázis” disszeminációs oldala.
<https://kkmprojektek.kormany.hu/tudasbazis>

Mellékletek

1. melléklet. Autentikus szövegen alapuló fordítási feladat

I. Translate the following letter into English.

XY,
Magyarország köztársasági elnöke
Őexcellenciája
XY asszonynak,
aKöztársaság elnökének
Excellenciás Asszonyom!

A Magyarország és a Köztársaság között fennálló baráti kapcsolatok fenntartásának és fejlesztésének óhajától vezérelve elhatároztam, hogy XY urat rendkívüli és meghatalmazott nagyköveti minőségben Excellenciád mellé akkreditálom.

A nagykövet kiváló tulajdonságai biztosítékkal szolgálnak arra, hogy megbízását olyan igyekezettel látja majd el, amellyel elnyeri Excellenciád megbecsülését és jóindulatát is.

Ebben a meggyőződésben kérem Excellenciádat, fogadja őt szívesen és adjon teljes hitelt mindannak, amit nevemben mond, különösen akkor, amikor tolmácsolja Excellenciádnak személyes jókívánságaimat és legmélyebb nagyrabecsülésemet.

Kelt Budapesten,
a 2020. év hó napján
XY s.k.

A másolat hitelül:

XY külgazdasági és külügyminiszter

2. melléklet. A fenti levél megoldása (valójában az eredeti levél)

XY
President of the Republic of Hungary

to

Her Excellency

Mrs. XY, President of the Republic of

Excellency,

Being desirous of maintaining and promoting the friendly relations that exist between Hungary and the Republic of, I have decided to accredit

Mr. XY

as Ambassador Extraordinary and Plenipotentiary to Your Excellency.

The outstanding qualities the Ambassador is endowed with assure me that he will discharge the duties of his mission with dedication in such a manner as to merit the esteem and benevolence of Your Excellency as well.

I, therefore, request that Your Excellency receive him favourably and give full credence to all that he shall say to Your Excellency in my name, especially when he shall convey to Your Excellency my personal best wishes and the assurances of my highest consideration.

Given in Budapest,

on the day of the year of 2020

(Signed XY)

Certified as original:

(Signed: XY) Minister of Foreign Affairs and Trade

Certified as a true translation by (XY)

3. melléklet. Eredeti szóbeli jegyzék, az adatok kitörlésével

Bundesministerium
Europa, Integration
und Äußeres

GZ. BMEIA-HU:

Verbalnote

Das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres – Protokoll – entbietet der Botschaft von Ungarn seine Empfehlungen und beehrt sich mitzuteilen, dass der vorläufigen Zulassung von Herrn als interimistischer Generalkonsul von Ungarn mit Sitz in mit Amtsbereich für Tirol, Salzburg und Vorarlberg vor Exequaturerteilung zugestimmt wird. Die zuständigen österreichischen Stellen wurden von der vorläufigen Zulassung in Kenntnis gesetzt.

Um dringende Übermittlung des Bestallungsschreibens sowie Bekanntgabe des Zeitpunkts der Eröffnung und der Kontaktdaten des neuen Generalkonsulats zur Aktualisierung des Konsularverzeichnis des Bundesministeriums für Europa, Integration und Äußeres wird gebeten.

Das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres – Protokoll – benützt diese Gelegenheit, der Botschaft von Ungarn die Versicherung seiner ausgezeichneten Hochachtung zu erneuern.

Wien, 19. März 2019



An die
Botschaft von Ungarn

Wien

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK MÉRÉSE;
HALLGATÓI PREFERENCIÁK ÉS SZÜKSÉGLETELEMZÉS

Mária Bakti – Tamás Erdei – Valéria Juhász

University of Szeged
Faculty of Education
Institute of Applied Humanities

Students' perception of CLIL in higher education Preliminary results of the CLIL HET project

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.6>

There has been a growing research interest into the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in higher education, however, limited research attention has been devoted to the investigation of the situation in the Visegrad countries. These countries have seen an increasing pressure on higher education institutions to provide courses taught through English in order to enhance teacher and student mobility, to share knowledge and to network. Still, disciplinary teachers are not always prepared for this task. The aim of this paper is twofold. First, it introduces the Visegrad 4+ Project CLIL-HET (Content and Language Integrated Learning – Higher Education Teacher). In the course of the project, a special platform for CLIL, ESP, and disciplinary teachers has been created. Disciplinary teachers can complete a course on CLIL methodology at the website, and the project also aims to assess the linguistic weaknesses of disciplinary teachers who teach their subject through English. The second aim is to report on international students' expectations on courses taught through English at the Hungarian partner institution of the project, the Faculty of Education of the University of Szeged.

Keywords: CLIL, CLIL in higher education, CLIL HET project, EMI, students' expectations

CLIL – An introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a term that was coined in the 1990s. It “*involves using a language that is not the students' native language second language as a medium of instruction and learning in primary, secondary and tertiary level subjects*” (Mehisto et al., 2008:11). CLIL, more precisely integration in CLIL, has a dual focus: focus on language and focus on content (Mehisto et al., 2008). Based on this, hard and soft CLIL can be differentiated (Ball, 2009; Bentley, 2010); in hard CLIL subject content in a subject class is taught through an L2, usually by a native speaker of the L1. In soft CLIL, content from any subject class is used in a language class (Ball, 2009; Bentley, 2010).

CLIL has become an umbrella term, including low- to high intensity exposure to teaching and learning through a second language in CLIL, for example immersion, bilingual education, local and international projects or

CLIL camps (Mehisto et al., 2008). Surmont and her colleagues list several benefits of the CLIL approach, for example seeing language as a tool to learn new content instead of just being an aim of the language class, implicit learning of the CLIL language, and other linguistic and cognitive benefits (Surmont et al., 2014).

CLIL in higher education

CLIL in higher education (HE) contexts is referred to as English medium instruction (EMI); while CLIL is a term used mostly in Europe, EMI is a term that is used all over the world (Macaro et al., 2018). Macaro and his colleagues (2018), in their systematic review of EMI in higher education, state that the growth of EMI in HE is evident in all geographical areas of the world, and that most of this growth is top-down policy driven. Empirical research in the field has been carried out on teacher and student beliefs, perceptions and attitudes. It is also claimed that the concept of proficiency to teach through English is underspecified both in empirical research and by institutional requirements. The review also highlights that there is a lack of preparation to teach through English and a lack of professional development opportunities (Macaro et al., 2018). In addition, it has to be noted that there are varying models of EMI in higher education, even within one HE institution. Sometimes the same institution offers complete study programmes through English, ESP courses, together with electives that are taught through English.

Research has also revealed a north-south divide (Hultgren et al., 2015) in EMI in European higher education. This means that Nordic and Baltic states have a higher proportion of English-medium master's programmes per 100,000 inhabitants than southern Europe. The authors also note that the numbers hide considerable differences between institutions and disciplines; EMI is most frequent in business and engineering, followed by social and natural sciences. In addition, EMI is found to be more frequent in master's programs than at undergraduate level (Hultgren et al., 2015).

Doiz and colleagues report on university lecturers' beliefs and practices in EMI in Spain (Doiz et al., 2019). Based on feedback from lecturers, three problem areas were identified: teaching through a foreign language, the impact of English on the development of the classes, and the students' language skills. Lecturers find it difficult to deal with language problems in class, and planning and teaching through English is seen as time-consuming and stressful, thus decreasing lecturers' self-confidence. As a consequence, Doiz et al. highlight the need for training lecturers in the most relevant EMI skills (2019).

A second problem identified by the team is the impact of English on the development of classes (Doiz et al., 2019:169): the students' command of English determines the quality and quantity of the material that can be taught in a course. And this leads to the third problem, that of the students' language skills. Low language skills can slow down the pace of the classes and might require frequent stops to rephrase or check understanding.

The CLIL HET project aims at addressing some of the issues raised in the higher education EMI literature, namely preparing higher education lecturers to teach through English by providing methodology assistance, and also by identifying linguistic weaknesses of the lecturers in order to lay the foundations of a future language enhancement program for higher education lecturers teaching their courses through English.

The CLIL HET project

Higher Education Institutions (HEI) in the Visegrad (V4) and West Balkan (WB) countries are pressured to provide courses taught through English to enhance students' and teachers' mobility within and outside the EU in order to share knowledge, to network and to do research. Most HEIs in the V4 countries provide study programs for their students in their mother tongue(s), together with ESP courses. However, in some cases, ESP courses for students have been cut or completely cancelled. This might be one of the factors which lead to lower level of student mobility to and from these countries.

The Slovak University of Technology in Bratislava, Faculty of Materials Science and Technology in Trnava (MTF STU), the project grantee, conducted research focusing on the readiness of disciplinary teachers (DTs) to provide their courses through English. Approximately two thirds of the DTs were willing to teach through English, however, they stated that they would need didactic and/or linguistic support. According to a brief survey conducted at MTF STU, most students would prefer (partial) English integration into education. This led the project grantee to try the CLIL approach for establishing an English Educational Environment (EEE) in close cooperation with the project partners. There are five higher education institutes involved in the project: the MTF STU – the project grantee, the University of Szeged, Hungary, the State Higher Vocational School in Tarnow, Poland, the University of Pristina's Faculty of Philosophy in Kosovska Mitrovica, Serbia, and the EPOKA University in Albania.

The project aims at grouping ESP and CLIL experts to prepare an online platform for networking within the V4 and WB countries to support disciplinary teachers at higher education institutions to set up an English education environment. In the first phase of the project, project partners

compiled a Didactic material for DTs on the principles of CLIL methodology. In addition, a linguistic test was prepared for DTs to assess their language level.

During the second phase of the project, DTs (who have completed the Didactic material and the placement test) who teach their course totally or partially through English received tutoring from the ESP teachers involved in the project, and they discussed lesson plans prepared by the DTs. Then, video recordings were made of the classes taught by the DTs, and ESP teachers filled in class observation sheets. Student feedback was also asked for.

An integral part of the project is the online platform (www.clil-het.eu). There are two important parts of the platform: the Didactic Corner and the Research Corner. The CLIL-HET Didactic Corner is an online environment where DTs who are willing to start teaching their subject(s) through English can gain knowledge on how to start and how to follow the dual principle of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach while teaching. This section of the platform includes the Didactic Program for DTs, which consists of three chapters: Essentials of CLIL, English Didactics and Essentials of CLIL Lesson Planning. The Didactic Program is available in seven languages, including English. There are also Didactic Materials in this section. This is the practical part of the Didactic Corner, where didactic materials including the CLIL lesson plans from real CLIL lessons or CLIL activities conducted by DTs can be downloaded.

The Research Corner is an online space for the research part of the project. Here you can find the tools for meeting the objectives of the project outcome called ILWs – Identifying Language Weaknesses of DTs. It includes a non-standard placement test prepared by ESP experts involved in the project. Disciplinary teachers at each project partner have been asked to complete the test. Results will be processed and compared to the results achieved by observing courses taught either fully or partially through English by disciplinary teachers involved in the project and to the questionnaire results conducted by ESP experts. Based on the results, a report will be written including the recommendations for a language program to improve the level of English of DTs.

Material and methods

In order to receive feedback from international students, a questionnaire was prepared for international students, most of whom were Erasmus+ exchange students. The questionnaire was prepared through Google Forms (See Appendix 1.).

The questionnaire's first few questions aimed at mapping the students' language knowledge and CLIL background. These questions were followed by a list of thirteen expectations towards a teacher who is teaching his / her subject through English. Students were invited to rate the importance of these factors on a scale from 1 to 4 (1: not important at all, 2: less important, 3: important, 4: very important). The list was compiled based on literature on scaffolding in language education and CLIL (Gerakopolou, 2016; Gondová, 2014; Mehisto et al., 2018).

This section was followed by the following three open-ended questions:

- *What were the benefits of studying through English during your Erasmus stay?*
- *What problems have you faced related to studying through English during your Erasmus stay?*
- *Do you have any suggestions to solve these problems?*

This paper reports preliminary results based on the answers of six international students, data collection from Hungarian students studying elective lectures and seminars through English is in progress. Five out of six students have studied subjects through English at their home university, and they speak two foreign languages in addition to their mother tongue. They reported that language level was C1 (1 student) or B2 (5 students).

International students' expectations

Based on the questionnaire results, international students expect the following from lecturers teaching their subjects through English. Good interaction with students ranked highest, followed by good English skills of the lecturer. Clear explanations of technical terms and of logical links were also considered important.

Table 1 summarizes the most important expectations from HETs teaching a subject through English.

Table 1. The most important expectations

Expectation	Average perceived importance
Good interaction with students	4
Good English skills	3.83
Clear explanation of technical vocabulary	3.6
Clear explanation of logical links	3.6

The factors that had the lowest perceived importance among international students included the use of visuals, which is not necessarily in line with CLIL methodology literature, as the use of visuals and multimedia materials are considered as key elements of CLIL scaffolding. Pair and project work, student presentations and study materials also had low importance in the eyes of students. Table 2 summarizes the factors international students perceive as less or least important.

Table 2. The least important expectations

Expectation	Average perceived importance
Use of visuals	3
Pair work / project work	3
Well-written study materials	2.83
Use of multimedia materials	2.5
Student presentations	2.5

The first open-ended question concerned the benefits of studying through English. The first, and obvious answer is the improvement of their English skills, as can be seen from this comment: *“I improved my English skills, because I could only communicate in this language with my teachers and classmates.”* In addition to language skills, other benefits were mentioned. One of those is self-confidence: *“My self-confidence grew because I was able to understand everything.”* One of the international students, a teacher trainee, mentioned that studying through English might help in his / her future career as well: *“get into the heart of the language, being in contact with it every day. In my case it was very useful also to understand how I can teach it at school”.*

The second open-ended question concerned the problems international students faced during their studies. The only problem that was mentioned was the language level of the students. Most of the respondents found their own language level not advanced enough:

“...the only problem was not always understanding everything and having some difficulty in expressing my true thought.”

“At first I was barely fluent in the language but then I improved a lot.”

“The biggest problem was my English skill. I needed (I still need) to improve.”

“My own English skill. It was low.”

One of the students also reflected on the language level of Erasmus students in general: *“the level of English concerning the Erasmus students differs a lot. For me the English taught in classes with many Erasmus people was not challenging because I study English.”.*

The third open-ended question asked for solutions to these problems. The respondents agreed that studying would be a possible solution, together with the *“offer of different levels”*. Another remark concerned the relationship between Hungarian and international students (who attend the same courses taught through English): *“Maybe to encourage the Hungarian students to speak more English with foreign students.”*

Summary

This paper had two aims. First, it introduced the CLIL HET project. The project aims at providing didactic and language assistance for higher education lecturers to teach their courses through English. Secondly, in a preliminary investigation, the expectations of international students towards lecturers teaching their course through English were surveyed. Our results show that students expect good interaction between students and lecturers, in addition to lecturers' good English skills, clear explanation of technical vocabulary, and clear explanation of logical links. These expectations have implications for training these lecturers in EMI /CLIL methodology, and assisting them in acquiring the necessary level of English. This coincides with the goals of the CLIL HET project, where lecturers can get practice and confidence in explaining links and terms (see also Doiz et al, 2019). In addition, it has to be noted that currently there are no benchmarks or criteria concerning the language level of lecturers who would like to teach a course through English.

The problem of students' language skills, raised by the students themselves, is in line with the issues described in the literature (Doiz et al., 2019). This raises the question of whether the B2 level for students is appropriate for EMI or not. In addition, lecturers play a major role in helping students with lower language skills to be able to acquire the relevant knowledge. This again highlights the need for didactic and linguistic preparation of lecturers in higher education who teach their courses through English.

Limitations of the present, preliminary, study also have to be noted. This was a small scale study with only six participants. In addition, no information was gathered on how well students acquired content during these classes.

References

- Ball, P. (2009): Does CLIL work? In: D. Hill and P. Alan (eds.) (2009): *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL*. Norwich Institute for Language Education: Norwich. 32-43
- Bentley, K. (2010): *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Doiz, A. – Lasagabaster, D. – Pavón, V. (2019): The integration of language and content in English-medium instruction courses: Lecturers' beliefs and practices. *Ibérica*.38. 151-176
- Gerakopolou, O. (2016): Scaffolding Oral Interaction in the CLIL Context: A Case Study. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 602-613
- Gondová, D. (2014): Scaffolding Learners in CLIL Lessons. *INTED 2014 Proceedings*. Valencia: IATED Academy. 1013-1020.
- Hultgren, A. et al. (2015): Introduction: English-Medium Instruction in European Higher Education: From the North to the South. In: Dimova, S. Hultgren, A. and Jensen, C. (eds.) (2015): *English-Medium Instruction in European Higher Education*. de Gruyter: Boston / Berlin. 1-15
- Macaro, E. et al. (2018): A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*. 51/1. 36-76
- Mehisto, P. – Marsh, D. – Frigols, M. (2008): *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education
- Surmont, J. et al. (2014): Evaluating the CLIL student: Where to find the CLIL advantage. In: Breeze, R. et al. (eds.) (2014): *Integration of theory and practice in CLIL*. Rodopi, Amsterdam and New York. 55-72

Appendix 1. Questionnaire for Erasmus students

Hi, this is a questionnaire that we put together in order to improve our classes taught through English at the Faculty of Education of the University of Szeged. As a former student, we would be happy to hear your opinion.

Which Faculty / Faculties did you study at the University of Szeged?

Have you studied any subjects through English before coming to the University of Szeged?
yes / no

If yes, where?

- primary school
- secondary school
- home university

How many other languages do you speak in addition to your mother tongue?

- 1
- 2
- 3
- more than 3

What is your English level?

- A2
- B1
- B2
- C1

What do you expect from a teacher who is teaching his / her subjects through English?

	very important	important	less important	not important at all
good English skills				
good and effective interaction with students				
well-written study materials (handouts, slides)				
clear explanations of technical vocabulary				
clear explanations of grammar				
clear explanations of logical connections				
the use of visuals				
pair work or project work in class				
use of multimedia materials				
support for individual work				
student presentations in class				
feedback on / correction of grammar problems of students				
feedback on / correction of vocabulary problems of students				

What were the benefits of studying through English during your Erasmus stay?

What problems have you faced related to studying through English during your Erasmus stay?

Do you have any suggestions to solve these problems?

Thank you!

Bánhegyi Mátyás – Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>

A BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete 2020 szeptemberében nagymintás felmérést végzett az egyetem újonnan felvett hallgatói körében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy hallgatóink miért választják intézményünket továbbtanulásuk célpontjául és hogy milyen motivációkkal és elvárásokkal kezdik meg nyelvi tanulmányaikat. Cikkünk e felmérés eredményeit és annak implikációit taglalja: kitérünk arra, hogy milyen tényezők motiválják első éves hallgatóink intézményválasztását és hogy mennyire fontos számukra a nyelvtanulás lehetősége az egyetemen; megvilágítjuk, hogy tanulmányaik alatt és azt követően hosszabb távon milyen céljaik vannak nyelvtanulásukat illetően, valamint leírjuk, hogy mely nyelvek a legnépszerűbbek körükben. A magyar gazdasági felsőoktatásra jellemző és intézményspecifikus adataink bemutatása hasznos támpontként szolgálhat más hazai és külföldi intézmények nyelvtanulási politikájának kialakításához.

Kulcsszavak: első éves hallgatók, motiváció, nagy mintás felmérés, népszerű idegen nyelvek, nyelvtanulási célok

Bevezetés

Ahhoz, hogy a felsőoktatási intézmények versenyképességüket növeljék, alkalmazkodniuk kell a piac és a diákok igényeihez. A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) ennek keretében nagy gondot fordít arra, hogy hallgatóinak minél teljesebb és a diákpopuláció igényeit kielégítő szolgáltatásokat és oktatást nyújtson, beleértve ebbe a szaknyelvi képzést is. Annál is inkább, hiszen számos magyarországi felsőoktatási intézményben nem képezi részét a kötelező tanulmányoknak a szaknyelvtanulás. Ahogyan a magyarországi környezet vonatkozásában Cseppentő (2021) szintén rámutat, a tanterveket és képzéseket ezt az aspektust is figyelembe véve érdemes kialakítani. A BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete ennek jegyében a 2020/2021-es tanév kezdetekor felmérést végzett az újonnan beiratkozott hallgatók körében, hogy teljesebb képet kapjon az I. éves hallgatók intézményválasztási és nyelvtanulási motivációiról. A felmérés elvégzésével végső célunk az volt, hogy ezen információk birtokában a szaknyelvi órákon az oktatási célokat és magát a nyelvi kínálatot hosszabb távon még inkább a hallgatók elvárásaihoz

tudjuk igazítani. Cikkünkben először igen röviden foglalkozunk a motiváció, a célorientáció és az önszabályozás jelen kutatásunkhoz szervesen kapcsolódó elméleti kérdéseivel, aztán leírjuk magát a kutatást, ezt követően pedig ismertetjük az eredményeket, majd levonjuk az egyetemspecifikus és egyéb intézmények számára is jelzésértékű tanulságokat.

Elméleti háttér

Mint erre az elmúlt évtizedek kutatásai is rávilágítottak, a nyelvtanulásban is kiemelt szerepe van a motivációnak (pl. Csizér, 2020; Dörnyei, 2020; Dörnyei – Kubanyiova (2013); Lasagabaster, 2014), hiszen ez alapvetően határozza meg, hogy egy tanuló miért kezdi el, illetve folytatja a nyelvtanulást. Különösen igaz ez az olyan jellegű nyelvtanulásra, amely hosszú ideig tartó tanulási folyamatot ölel fel (Dörnyei, 2005), ahogyan ez az egyetemi nyelvi képzés esetében – tekintettel egyúttal a korábbi nyelvi tanulmányokra – megvalósul. A nyelvtanulói motivációt Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs énrendszere szerint három faktor határozza meg: a nyelvtanulók (1) ideális második nyelvi énje (mennyire tartják valószínűnek, hogy az adott idegen nyelvet a későbbiekben magas szinten el tudják sajátítani és milyen elképzeléseik vannak a saját jövőbeli nyelvhasználatukról); a nyelvtanulók (2) szükséges második nyelvi énje (melyek azok a környezet által kijelölt célok és elvárások, amelyeket a nyelvtanulás során el kell érni, meg kell valósítani és ezzel a tanuló mennyire tud azonosulni); (3) nyelvtanulási élmények és tapasztalatok (a korábbi vagy jelenlegi nyelvtanulással összefüggően átélt események). Fontos leszögezni, hogy minél inkább letisztult és meghatározott a diákok második nyelvi énjükről alkotott képe, annál több energiát és erőfeszítést hajlandóak áldozni céljaik megvalósítására a jelenben (vö. pl. Csizér, 2012; Kormos – Csizér, 2008).

A nyelvtanulási motiváció tekintetében megjelenik a külső (célok elérése) és a belső (belülről eredő indíték, indíttatás) motiváció. A nyelvtanulás során a belső motivációt Dörnyei (2001) szerint jelentősen befolyásolja az autonómia, azaz annak a lehetősége, hogy a diákoknak lehetősége van-e különféle döntéseket meghozni nyelvtanulási folyamatuk során és hogy így tevékenyen és felelősséget vállalva közreműködnek-e a saját tanulási folyamataikban.

A motiváció és az azt befolyásoló autonómia kérdése nyilvánvalóan összekapcsolódik a célorientációval is, hiszen ideális esetben – többek között – a célok határozzák meg a diákok tanulással kapcsolatos autonóm választásait és döntéseit. A célorientációs elméletek egyike az Elliot és Fryer (2008) nevével fémjelzett, mely a célokat a következőképpen határozza meg:

a cél egy adott és definiálható dologra történő összpontosítás; a cél a jövőben létezik és azt az egyén hozza létre, egy adott dolog elérését tűzi ki, megvalósítását pedig a viselkedés teszi lehetővé. Összegezve: minél tudatosabb a célorientáció, annál inkább érvényesül az autonómia, amely aztán a belső motivációt növeli.

A nyelvtanulási folyamat során a motiváció és az autonómia megvalósításában nagy szerephez jut az önszabályozás is. Az önszabályozás során a diákok irányítják gondolataikat, befolyásolják érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket is szabályozzák (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Zimmerman – Schunk, 2008). Az önszabályozás időtartama pár perctől akár évekig terjedő időszakot felölelően is megvalósulhat függően az adott személy hozzáállásától. Meece és Painter (2008) a folyamat három szakaszát különíti el (előkészítés, cselekvés, értékelés), amelynek első, előkészítő szakaszában a célkijelöléssel összefüggő tervezés, az ehhez vezető feladatok feltérképezése és maga a célkitűzés jelenik meg. Az önszabályozás tehát kihat a célorientáció megvalósulására és ezáltal az autonómiára is. A fentieket azért írtuk le, hogy átlássuk, mennyivel hatékonyabbak lehetnek nyelvtanulásukban azok a hallgatók, akik a motiváció, autonómia, célorientáció és önszabályozás terén tudatosak és sikeresek. Kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy ezen jellemzők hogyan alakítják a BGE első éves hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációit.

A fenti elméleti keretből kiindulva a kérdőívünkben szereplő kérdések egyetemünk gólyáinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációit mérték fel: a kérdések segítségével többet szerettünk volna megtudni arról, hogy hallgatóink milyen motivációkkal rendelkeznek, amikor egyetemünket választják, milyen nyelvekkel kapcsolatban vannak korábbi nyelvtanulási élményeik és tapasztalataik, milyen hosszabb és rövidebb távú nyelvtanulási célokkal és motivációkkal érkeznek az egyetemre, mennyire szerepel nyelvtanulási terveik között az autonómiára és az önszabályozásra való törekvés és mindez hogyan jelentkezik az általuk tanulni kívánt nyelvek választása terén. Kérdéseink tehát a következő témákat ölelik fel:

- egyetemválasztási motivációk;
- középiskolában tanult nyelvek;
- egyetemi nyelvtanulási célok: nyelvi tudás továbbfejlesztése, illetve önálló fejlesztése;
- már meglévő magasabb nyelvtudás esetén milyen nyelvi célok jelennek meg (a már meglévő nyelvtudás tökéletesítése, másik nyelv tanulása, kifejezett nyelvi tanulmányok helyett idegen nyelven szaktárgyak hallgatása);

- nyelvtanulással kapcsolatos 2-3 éven belüli célok;
- nyelvtanulással kapcsolatos 2-3 éven túli, távlati célok;
- az egyetemen tanulható idegen nyelvek személyes prioritási sorrendje.

Kutatási módszerek

A 2020/2021-es tanév őszi szemeszterének kezdetén a BGE három karán kvantitatív, nagymintás, kérdőíves felmérés segítségével vizsgáltuk azt, hogy hallgatóinkat milyen háttérváltozók mozgatták, hogy felsőoktatási tanulmányaikat a BGE valamelyik karának egy adott szakján folytassák: milyen intézményválasztási motivációkkal érkeztek, korábban milyen nyelvet tanultak, milyen nyelvtanulási célok és motivációk mozdtítják meg őket, mennyire törekcszenek autonóm és önszabályozó nyelvtanulásra, milyen jövőbeli, nyelvtanulási tervekkel rendelkeznek, valamint milyen nyelveket szeretnének egyetemi éveik során tanulni. E részben leírjuk a kutatásban részt vevő hallgatókat, majd röviden bemutatjuk az adatgyűjtéshez használt saját készítésű kérdőívünket, végül pedig ismertetjük az adatgyűjtés menetét és az adatelemzés módszereit.

Résztvevők

A vizsgálatot a BGE három karán, a Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Karon (KVIK), a Külkereskedelmi Karon (KKK) és a Pénzügyi és Számviteli Karon (PSzK) végeztük. A kutatásba elsőéves hallgatókat vontunk be: a mintánkba összesen 1947 fő (N=1947) került, ami több mint 40%-os kitöltési arányt jelent. A résztvevők nemek szerinti eloszlása az alábbiak szerint alakult: a minta 34,6%-a férfi (n=673) és 65,4%-a nő (n=1274). A karok tekintetében megállapítható, hogy a hallgatók 38,3%-a (n=745) a KVIK, 24,2%-a (n=472) a KKK, 37,5%-a (n=730) a PSzK hallgatója, ami a három kar hallgatóinak létszámához arányítva (KVIK: 1860; KKK: 1240; PSzK: 1859 fő) közel azonos válaszadási arányt jelent.

Kutatási eszköz

Az adatgyűjtéshez egy saját készítésű kérdőívet használtunk¹, amelyet online formában juttattunk el hallgatóinkhoz. A kérdőív két nagyobb részből állt: az első részben, a kérdőív elején ötfokú Likert-skálán tettük mérhetővé az intézményválasztás okait: az alkalmazott Likert-skála 1-től („egyáltalán nem

¹ A szerzők ezúton köszönik meg Dr. Asztalos Rékának (BGE Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar, Gazdasági Szaknyelvek Tanszék) a kérdőív egyes kérdéseinek összeállítására kapcsán nyújtott javaslatait és segítségét.

lényeges számomra”) 5-ig („nagyon lényeges számomra”) terjedt. A résztvevők összesen 10 intézményválasztási motivációhoz kapcsolódó állítás vonatkozásában kellett, hogy eldöntsék, milyen mértékben fontosak számukra az adott kijelentések. E kérdésekből a hallgatók tanuláshoz és nyelvtanuláshoz kapcsolódó motivációit kívántuk felmérni.

Emellett azokat a hallgatókat, akik rendelkeztek komplex szakmai B2-es vagy komplex általános C1-es szintű nyelvvizsgával, arról is megkérdeztük, hogy az egyetemi tanulmányaik alatt azt a nyelvet szeretnék-e tanulni, amelyből van már nyelvvizsgájuk, és ezáltal bővíteni kívánják-e nyelvtudásukat, vagy inkább más nyelvet szeretnének tanulni. Ehhez kapcsolódóan összesen öt állítást fogalmaztunk meg és az ezekhez kapcsolódó hallgatói válaszokat a korábbi állításokhoz hasonlóan szintén Likert-skálán tettük mérhetővé. Ezek a kérdések azt voltak hivatottak felmérni, hogy a hallgatók mely nyelvek tanuláshoz éreznek motivációt. A kérdőív utolsó részében pedig az idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli terveikről kérdeztük a hallgatókat, hogy rövidebb és hosszabb távú motivációikat, valamint célorientációjukat is felderíthessük.

Az Adatgyűjtés menete és az adatelemzés

A vizsgálat során begyűjtött adatokat a 2020/2021-es tanév őszi félévének elején vettük fel, az adatfelvételhez pedig online kérdőívet készítettünk Google Formsban. Az ott begyűjtött adatokat kódoltuk és SPSS 22.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével dolgoztuk fel. Az adatelemzéshez leíró statisztikákat használtunk.

Eredmények és diszkusszió

A következőkben ismertetjük az empirikus adatfelvételünk eredményeit. Ennek kapcsán először beszámolunk arról, hogy melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolták résztvevőink intézményválasztását, majd bemutatjuk, hogy válaszadóink milyen idegen nyelvet tanultak középiskolás tanulmányaik alatt. Végezetül kitérünk résztvevőink idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeni terveire.

Az intézményválasztást meghatározó általános tényezők

A kutatás során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy első éves hallgatóinkat mi motiválta arra, hogy intézményünket válasszák felsőoktatási tanulmányaik célpontjául. Az általános intézményválasztási motivációkhoz kapcsolódó állítások mellett rákérdeztünk az idegennyelv-tanulással és -

oktatással kapcsolatos hallgatói motivációkra is; az ehhez kapcsolódó adatokat az 1. táblázatban foglaltuk össze. A táblázatban található összes állítás az „azért választottam egyetemi tanulmányaim végzése céljából a BGE-t, mert...” bevezetéssel kezdődött.

1. táblázat. A hallgatók intézményválasztással kapcsolatos motivációja

	Átlag	Szórás
1. szeretnék versenyképes diplomát kapni	4,53	0,73
2. a BGE-n a nyelvoktatás része a tanulmányoknak és a tantervnek, és így ingyenes	4,48	0,87
3. ez az egyetem az elméleti képzés mellett magas szintű gyakorlati képzést is nyújt	4,40	0,76
4. BGE-s diplomával könnyen kapok jól fizető állást	4,36	0,79
5. a BGE-n a nyelvoktatás része a tantervnek, azaz kötelező	4,24	1,03
6. hallottam, hogy a BGE-n magas szinten folyik a szakmai tárgyak oktatása	4,20	0,84
7. az egyetemen magas szintű a nyelvoktatás	4,18	0,98
8. szaktól függően egy vagy két szakmai nyelvvizsgám is lesz a diplomám mellé	3,99	1,13
9. az egyetemen széles nyelvi kínálatból választhatok	3,90	1,16
10. barátom, családtagom, ismerősöm is a BGE-re járt vagy jár, és elégedett a képzéssel	3,49	1,40

Az általános intézményválasztási motivációhoz kapcsolódó állításokkal (1., 3., 4., 6. és 10. állítás) azt kívántuk mérni, hogy résztvevőink motivációját befolyásolja-e az, hogy véleményük szerint az intézményünk által kibocsátott diploma versenyképes a munkaerőpiacon, illetve magas a képzés színvonala. Látható, hogy a 10. állítást leszámítva minden ide vonatkozó állításra kapott hallgatói válaszok átlaga 4,00 felett van, vagyis elmondható, hogy a résztvevőink úgy vélik, hogy intézményünkben magas a szakmai tárgyak oktatásának színvonala, emellett pedig úgy gondolják, hogy BGE-s diplomával versenyképes végzettséget szereznek, amellyel jó esélyekkel indulnak a munkaerőpiacon.

Az állítások másik része (2., 5., 7., 8. és 9. állítás) arra kérdezett rá, hogy az intézményválasztás során mennyire motiválta résztvevőinket az idegennyelv- és a szaknyelvoktatás intézményi elérhetősége és színvonala. Az adatokból az látszik, hogy a hallgatók számára fontos tényező, hogy a BGE-n ingyenes az idegennyelv-oktatás (Átlag=4,48; Szórás=0,87), hiszen e kurzusok a tanterv részét képezik (Átlag=4,24; Szórás=1,03), az elvégzett kurzusokért pedig kredit jár. Köztudomású, hogy intézményünkben a szaknyelvi tanszékek nagy hangsúlyt fektetnek a különböző innovatív oktatási módszerek bevezetésére és használatára, valamint az idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó módszertani megújulásra (Bánhegyi, 2019; Fajt, 2019;

Bánhegyi – Fajt, 2020; Bánhegyi – Fajt – Dósa, 2020). Erről a hallgatóink is értesülhettek és ez megítélésük szerint fontos vonzerőt képvisel számukra, lásd a 7. állításra kapott válaszok átlagát. Egyúttal az is elmondható, hogy fontos a hallgatóink számára, hogy akár két szakmai nyelvvizsgát is szerezhetnek a tanulmányaik alatt (Átlag=3,99; Szórás=1,13), illetve, hogy intézményünkben több idegen nyelv közül is választhatnak (Átlag=3,90; Szórás=1,16).

A középiskolai tanulmányok alatt tanult idegen nyelvek megoszlása

A résztvevőket arról is megkérdeztük, hogy milyen idegen nyelvet tanultak első idegen nyelvként, mert úgy gondoltuk, hogy nyelvtanulási élményeik és tapasztalataik kapcsán ez befolyással lehet arra, hogy a jövőben milyen idegen nyelvet kívánnak tanulni egyetemi stúdiumaik alatt. Ezeket az adatokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

Első idegen nyelvként a legtöbben angolul (76,1%) tanultak a középiskolában, de népszerű első idegen nyelv volt még a német is (19,3%). Nagyon kis mértékben, de megjelennek az újlatin nyelvek is (francia, spanyol, olasz), illetve csekély mértékben egyéb idegen nyelvek is.

2. táblázat. Első évfolyamos hallgatók első tanult idegen nyelveinek megoszlása

idegen nyelv	hallgatók száma	százalék
angol	1.481	76,1%
német	378	19,4%
francia	29	1,5%
spanyol	21	1,1%
olasz	10	0,5%
szlovák	9	0,4%
orosz	7	0,3%
román	6	0,3%
kínai	3	0,1%
szerb	2	0,1%
ukrán	1	<0,1%

A középiskolában tanult második idegen nyelvek tekintetében elmondható, hogy a német (44,66%) volt az egyik leggyakoribb tanult idegen nyelv, ezt követte az angol (23,12%), majd az első nyelvhez hasonlóan nagyon kis számban ugyan, de franciát, spanyolt és olaszt is tanultak második idegen nyelvként résztvevőink. Elszórtan megjelentek még egyéb, más nyelvek is (pl. orosz, latin, szlovák, japán, kínai, koreai). Megállapíthatjuk tehát, hogy hallgatóinknak elsődlegesen az angol és a német nyelvvel kapcsolatosan vannak korábbi nyelvtanulási élményeik és tapasztalataik.

A résztvevők idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli tervei

Hallgatóink idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli terveire és autonóm célkijelöléseire is kíváncsiak voltunk. Ennek kapcsán arról is kérdeztük őket, hogy a szakmai tudás megszerzése mellett mennyire fontos számukra, hogy az egyetemi képzésük során fejlesszék nyelvtudásukat, illetve hogy hosszú távon mennyire fontos esetükben, hogy a későbbiekben önállóan fejleszthető nyelvtudást kapjanak. Az ehhez tartozó hallgatói válaszok átlagait a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A résztvevők egyetemi tanulmányaik alatt történő idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére irányuló terveik

	Átlag	Szórás
11. Mennyire fontos az Ön számára, hogy tanulmányai alatt továbbfejlessze nyelvtudását?	4,68	0,68
12. Mennyire fontos az Ön számára, hogy tanulmányai alatt olyan nyelvtudást kapjon, amelyet a későbbiekben önállóan fejleszteni tud?	4,56	0,76

Az átlagokból kitűnik, hogy hallgatóink nagy része tudatosan szeretné fejleszteni idegennyelv-tudását (Átlag=4,68; Szórás=0,68), és az egyetemi tanulmányai alatt szeretne használható, a későbbiekben akár autonóm módon fejleszthető nyelvtudást szerezni (Átlag=4,56; Szórás=0,76).

A hallgatók rövidebb távú motivációit ezenfelül további állítások segítségével is mérhetővé tettük: az ehhez tartozó adatokat az 4. táblázatban közöljük.

4. táblázat. A résztvevők idegennyelv-tanulással kapcsolatos, rövid távú tervei

	hallgatók száma	százalék
18. Kiváló nyelvtudással szeretnék rendelkezni, amely a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható.	1.315	66,8%
19. A diplomához szükséges nyelvvizsgát szeretnék tenni.	1.139	57,9%
20. Szeretném bepótolni a nyelvtudásomat jelenleg jellemző hiányokat.	814	41,4%
21. Egy új idegen nyelv vonatkozásában szeretnék kezdő szintről B2 (vagy szakmaival bővített B2) szintre eljutni.	766	38,9%
22. A diplomázáshoz előírt nyelvvizsga-kötelezettségen felül további nyelvvizsgát szeretnék tenni.	679	34,5%
23. Teljesíteni szeretném a tanulmányi kötelezettségeimet, nyelvvizsgázni csak később szeretnék.	119	6%

A hallgatók kétharmada (66,8%) szeretne piacképes nyelvtudással rendelkezni a diploma megszerzésekor abból a célból, hogy minél

könnyebben el tudjon majd helyezkedni. Nagyarányú még azon hallgatók száma, akik a tanulmányaik végére legfőképpen a diplomához szükséges nyelvvizsgát szeretnék megszerezni. Ezenfelül jelentős azon hallgatók száma is, akik egyszerűen csak fejleszteni szeretnék a nyelvtudásukat, mert úgy érzik, hogy vannak hiányosságai (41,4%). Ez utóbbi is teljes mértékben érthető motiváció, hiszen a kötelező nyelvvizsga megszerzése és a követelmények teljesítése nem jelenti automatikusan azt, hogy az adott hallgató számára megfelelő színvonalú az idegennyelv-tudása. Ez a felismerés viszont jelentős hatással lehet a hallgatói célkijelölésre és motivációra.

A 21. és a 22. állításokra kapott válaszok átlagai arra engednek következtetni, hogy a résztvevőink bő harmada a kötelező nyelvvizsga-követelményeken felül további idegen nyelveket szeretne tanulni és lehetőség szerint ezen nyelvekből akár nyelvvizsgát is tenne. Elmondható tehát, hogy hallgatóinkban jelentős az idegennyelv-tudás fejlesztésének igénye: az idegen nyelvi kurzusokra nem úgy tekintenek, mint valamilyen szükséges rosszra, hanem szeretnék azokból a lehető legtöbbet profitálni, vélhetőleg felismerve a szakmai tudás és az idegen nyelvi sikeres kommunikáció együttes fontosságát.

Végezetül azon résztvevőket, akik már rendelkeztek szakmai B2-es vagy általános C1-es szintű komplex nyelvvizsgával (37,1%; n=723), hosszabb távú terveikről és motivációikról is megkérdeztük. Ennek kapcsán azt mértük fel, hogy hallgatóink inkább azon idegen nyelvből szeretnék tudásukat fejleszteni, amelyből már rendelkeznek nyelvvizsgával, vagy inkább más idegen nyelvet kívánnak – esetleg kezdő szintről – tanulni. A vonatkozó adatokat az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat: A résztvevők egyetemi tanulmányaik alatt történő idegennyelv-tanulással kapcsolatos, jövőbeni tervei

	Átlag	Szórás
14. Inkább egy másik idegen nyelvet tanulnék kezdő szintről.	3,58	1,41
13. Inkább abból a nyelvből tökéletesíteném nyelvtudásomat, amelyből már most rendelkezem legalább C1 szintű komplex vagy B2 szintű szakmai komplex típusú nyelvvizsgával.	3,37	1,37
15. Inkább egy másik olyan nyelv tanulását folytatnám, amelyet korábban már tanultam, de amelyből nem rendelkezem az előbb említett vizsgák valamelyikével.	3,31	1,49
16. Nem kifejezetten nyelvet tanulnék, hanem a nyelvi kurzus helyett angol, német vagy francia nyelvű órák keretében szakmai tárgyakat hallgatnék.	2,82	1,29
17. Nem kifejezetten nyelvet tanulnék, hanem a nyelvi kurzus helyett a szakom mintatantervén kívüli, szabadon választott tárgyakat hallgatnék angol, német vagy francia nyelven.	2,73	1,30

Amikor arról kérdeztük a hallgatóknak, hogy inkább egy másik idegen nyelvet tanulnának-e vagy tovább tökéletesítenék a nyelvtudásukat abból a nyelvből, amelyből már van nyelvvizsgájuk, akkor az adataink alapján a résztvevőink válaszainak átlagai között csupán minimális különbséget fedezhettünk fel (Átlag=3,58; Szórás=1,41 és Átlag=3,57; Szórás=1,37). Ez arra enged következtetni, hogy hallgatóink szemszögéből éppannyira fontos, hogy lehetőségük legyen az általuk korábban már tanult idegen nyelvi tudásukat tökéletesíteni, mint hogy nyitva álljon számukra egy új idegen nyelv tanulása lehetőség.

Az idegen nyelven hallgatható szakmai tárgyak tekintetében (16. és 17. állítás) azt láthatjuk, hogy a hallgatók számára kevésbé fontosak az ilyen módon meghirdetett tárgyak: ha választhatnak, akkor idegen nyelven hirdetett, de nem elsősorban szaknyelvi profilú órák helyett szívesebben tanulnak inkább célzottan idegen nyelvet szaknyelvi oktatóktól. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy elsősorban nyelvi érdeklődésű hallgatóink számára érdemes lehetőséget biztosítani arra, hogy a nyelvvizsga megszerzése után is tanulhassák tovább az adott idegen nyelvet és ezt ne csak szakmai órákon tehessék; ám egyúttal azt is érdemes szem előtt tartanunk, hogy más hallgatóknak arra legyen lehetősége, hogy akár egy új nyelvet tanulhassanak kezdő szintről. Az adatokból az is kirajzolódik, hogy jelenleg az idegen nyelven hirdetett szakmai tárgyak iránt alacsony érdeklődést mutatnak a hallgatók. Érdemes lenne a fent vázolt helyzetkép hátterét és okait a jövőben kvalitatív módszerekkel is megvizsgálni.

Konklúzió

A fent ismertetett adatokra támaszkodva elmondható, hogy a BGE egyik fő vonzereje az, hogy hallgatóink véleménye szerint azok, akik intézményünkben végeznek és később BGE-s diplomával lépnek be a munkaerőpiacra, szaknyelvi tanulmányok tekintetében versenyelőnyben vannak azokhoz képest, akik más intézményben szereztek hasonló területen diplomát. További szintén fontos és pozitív jellemzője intézményünknek az, hogy egyetemünk – a hallgatók megítélése alapján is – nem csupán elméleti képzést nyújt, hanem az elméleti ismeretek átadása mellett hangsúlyt fektet a gyakorlati készségek fejlesztésére is. Ezt az idegen nyelvi képzés tekintetében jól példázza az is, hogy a gyakorlati képzést szem előtt tartó szaknyelvoktatás mindhárom karunkon legalább három féléven keresztül kötelező része a tanulmányoknak. Az adatok alapján megállapítható az is, hogy hallgatóink az idegennyelv-tanulás fontosságát szem előtt tartó, magas szintű tudatossággal rendelkeznek. Felismerik, hogy az idegennyelv-tudás a 21. században fontos ahhoz, hogy érvényesülni tudjanak a munkaerőpiacon. Éppen ezért

résztvevőink fontosnak érzik, hogy a BGE által a tanterv részeként ajánlott és ingyenesen látogatható nyelvórákra támaszkodva a jövőben is fejlesszék idegennyelv-tudásukat vagy éppen az egyetem segítségével kezdjenek el egy új, második vagy harmadik idegen nyelvet tanulni.

Tekintettel intézményspecifikus megállapításainkra és tágitva a kört a magyarországi felsőoktatásra ajánlasként fogalmazható meg, hogy a felsőoktatási intézményekben az idegennyelv-oktatás és a szaknyelvoktatás ne marginális vagy „megtűrt” tárgy legyen, hanem képezze szerves részét a tantervnek, az oktatói gondolkodásnak. Javasoljuk, hogy a döntéshozók és az érdekeltek úgy tekintsenek az idegennyelv-oktatásra és a szaknyelvoktatásra, mint olyan eszközre, amellyel a hallgató szakmai tudását más nyelven is képes sikeresen-közvetíteni és így képes szakmai párbeszédet folytatni. Meglátásunk szerint mindez elengedhetetlen a magyar szürkeállomány még sikeresebb érvényesülése szempontjából.

Hivatkozások

- Bánhegyi M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua* 2019. 255-274
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. 26/3. 38-50
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Dósa, I. (2020): Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua* 2020. SZOKOE: Budapest. 215-230. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.18>
- Cseppentő, K. (2021): Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében. *Porta Lingua*. 2021/1. 99-107
- Csizér, K. (2012): A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*. 12/11. 24-33
- Csizér, K. (2020): *Second Language Learning Motivation in a European Context: The Case of Hungary*. Springer Nature: Cham
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Longman/Pearson Education: Harlow
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum: Mahwah, NJ. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2020): *Innovations and Challenges in Language Learning Motivation (Innovations and Challenges in Applied Linguistics)*. Routledge: London.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Dörnyei, Z. – Kubanyiova, M. (2013): *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge University Press: Cambridge
- Elliot, A. J. – Fryer, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. – Gardner, W. (szerk.) (2008): *Handbook of Motivation Science*. The Guilford Press: New York

- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2019): *Porta Lingua 2019 Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és – kutatásban*. 19-27. SZOKOE: Budapest
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*. 58. 327-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lasagabaster, D. – Doiz, A. et al. (2014): *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company: London
- Meece, J. – Painter, J. (2008): Gender, self-regulation, and motivation. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (szerk.) (2008): *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and application*. Erlbaum: Mahwah, NJ. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Zimmerman, B. J. (1998): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (szerk.) (1998): *Self-regulated Learning: From Teaching to Self-reflective Practice*. Guilford Publications: New York
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. – Zeidner, M. (szerk.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press: New York. 13-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. – Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (szerk.) (2008): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. Erlbaum: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203831076>

Cseppentő Krisztina

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

"Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola

Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.8>

A bölcsészettudományi képzésben nyelvszakokra jelentkező hallgatók motivációja egyértelműen megváltozott az elmúlt időszakban. A nagy nyelveken túl a kisebb nyelvek iránt például nyilvánvalóan nem a bölcsész pálya miatt érdeklődnek a felvételizők, hanem látszólag azért, mert magas szintű idegennyelv-tudással jobb munkaerőpiaci esélyeket látnak biztosítottak maguk számára. Ez a folyamat természetesen szoros összefüggésben áll mind az oktatás expanziójával, a nem hagyományos csoportok felsőoktatásban való megjelenésével, mind pedig az országos szinten a rendszerváltozás után bekövetkezett piaci változásokkal és folyamatokkal: értve ez alatt a magyar munkaerőpiacon időközben megjelent nemzetközi vállalatokat és külföldi munkaközvetítőket. A tendencia továbbá összefügg azzal a nemzetközileg is érzékelhető folyamattal, amelyet az oktatásnak szolgáltatással való válásaként szoktunk nevezni. A felsőoktatás szervezésére és tervezésére az európai oktatási térben, ennek részeként a bolognai folyamat van hatással, amelynek egyik kimondott célja, hogy a felsőoktatást közelítse a munkaerőpiachoz. Összességében tehát elmondhatjuk, hogy a felsőoktatás alapvető és jelentős változásokat él meg napjainkban. A tanulmány célja, hogy ezeket a folyamatokat összefüggésükben láttassa, és következtetéseket vonjon le a bolognai folyamat bevezetése óta eltelt időszakban nyelvszakokra jelentkező hallgatókkal kapcsolatban.

Kulcsszavak: bolognai folyamat, bölcsészettudomány, felsőoktatás, hallgatói preferenciák, oktatáspolitikai

Bevezetés

A 18. század második felében az iparosodással megindult egy olyan átfogó technikai, majd közlekedési fejlődés, amely a 21. századra az informatikai, majd telekommunikációs technológiai robbanással alapjaiban változtatta meg a világunkat. A társadalmakban pedig a rendi berendezkedést felváltotta a polgári társadalom, amelyben egyre inkább felértékelődött az oktatás szerepe, hiszen az ebbe lehetővé a mobilitást. Napjainkra a társadalom tudásalapúvá vált, aminek fontos gazdasági vetületei is vannak. Miközben új szakmák jönnek létre, a már meglévők átalakulnak, és vannak olyanok, amelyek teljesen eltűnnek. Ami napjainkban a korábbi történeti időszakokhoz képest

jelentősen eltér, az ennek a változásnak az üteme és a nagysága: globalizált világunkban a változás minden társadalmi réteget elkerülhetetlenül érint.

Az átstrukturálódás a magyar felsőoktatásban is nyomon követhető: mostani állapotában az Európai Felsőoktatási Térség részeként a bolognai folyamatban. Ez az európai uniós reformprogram meghaladottnak tekinti az egyetem szerkezetére és funkcióira vonatkozó 19. századi német modellt, amely az 1800-as évek óta meghatározta az európai oktatási rendszereket. Ennek alapja az a Wilhelm von Humboldt (1810) nevéhez köthető műveltségkoncepció, amelynek célja az ember sokoldalú kiművelése – ideális esetben a választott tanulmányi irányhoz kapcsolódva a tudományokra és a művészetekre egyaránt kiterjedően. A bölcsészettudományokra épülő, sokoldalú általános képzés igénye mellett a kapcsolódó humboldti egyetemenként lényegi eleme a kutatás és tanítás egysége, valamint az akadémiai szabadság elve, amely az egyetem külső függetlensége által biztosítható.

Jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogy hogyan váltja fel a bolognai modellt a humboldti világképet a világpiacon tendenciák hatására. A cikk első részében rövid áttekintést adok a bölcsészettudománynak a demokráciával való összefüggéséről, majd a felsőoktatás expanziójáról. Ezt követi a bolognai folyamat leírása, majd pedig a tanulmány második felében áttekérek a nyelvszakos hallgatói felvételi statisztikai adatok ismertetésére és elemzésére: megvizsgálom, hogyan változott a bolognai rendszer bevezetése óta az egyes szakok népszerűsége, és ez milyen általános tendenciát tükröz. Az egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációi kapcsán hivatkozom a témában elvégzett korábbi kutatásokra, bemutatok néhány nem nyelvszakos hallgatói motivációk tekintetében végzett korábbi kutatást is.

Bölcsészettudomány és demokrácia

A humboldti elképzelés középpontját a humán tudományokon alapuló közös műveltség határozta meg. Ez azonban az iparosodással először háttérbe szorult, majd pedig a kapitalista piacgazdaság kialakulásával és megerősödésével egészen marginalizált pozícióba kényszerült. A bölcsészettudományok, melyek a 19. századi egyetemeken a műveltség letéteményesei voltak, elvesztették népszerűségüket (Tamás, 2013). Ugyan egy-egy egyetemi szak piacképessége valóban megközelíthető közgazdasági szempontból is, a bölcsészettudományoknak az egyetemi képzési palettáról való eltűnése mégis nagyon veszélyes, mert a demokratikus politikai rendszerek a közös humanisztikus műveltség nélkül nem fenntarthatóak (Nussbaum, 2016). A kritikai képesség, a másokhoz való empátikus viszonyulás elválaszthatatlan azoktól a humanisztikus értékektől, amelyek a

bölcsészettudományok alapját jelentik. Ezek eltűnése hosszú távon a demokratikus rendszerek fennállását alapjaiban veszélyezteti.

Erre a veszélyre Edward Palmer Thompson (1970) brit történész már a hetvenes években felhívta a figyelmet. Elkerülhetetlennek látta, hogy az egyetem szolgáltató funkcióra redukálódjon, amely megítélése szerint óriási veszteség, hiszen az egyetem célja szerinte az, hogy fórumot biztosítson a szabad vitának és a „felforgató” gondolatoknak, amivel az egész társadalom dinamikus megújulásához járul hozzá (K. Horváth, 2018). Az alapfeszültség abból adódik, hogy a hagyományos műveltségesezmény nem megvalósítható piaci viszonyok között: a közjóként értett tudást átadó egyetem és a profitorientált ipari kapitalizmus ellentétben állnak egymással (Tamás, 2013).

A felsőoktatás expanziója

A második világháború tragédiájának – az emberveszteségnek, az anyagi kárnak, a testi és lelki traumáknak – hatására a nyugati politikai elit arra kezdett törekedni, hogy az oktatás kiterjesztése által csökkentse a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ennek középpontjában a társadalmi igazságosság gondolata állt, amely törekvés az egyetemi képzések kiterjesztésében is megnyilvánult. A felsőoktatás felvállalt társadalmi funkciója az 1989/90-es rendszerváltással Magyarországon is a társadalmi egyenlőség támogatása lett.

Az 1970-es években Martin Trow (2000) az elitből a tömeges felsőoktatásba való átmenet problémáit vizsgálva úgy találta, hogy az elit felsőoktatás korszakának végét akkor értük el, amikor a benne résztvevők aránya átlépte a 15%-ot. Ezt azzal magyarázza, hogy ennél a küszöbnél átalakul a felsőoktatás rendszere. Megváltoznak a belépés feltételei, a szelekció, a tantervek, az oktatás formája és módszerei, a vizsgáztatás formája, az elérhető kvalifikáció jellege, a hallgatók motivációi, az oktatók rekrutációja, szocializációja, a sztenderdek és betartatásuk, a morális kérdések, a hallgatói szolgáltatások, a munkahelykeresés támogatása, a finanszírozás, az intézményi kormányzás és adminisztráció, a kapcsolat a középfokú oktatással és az oktatást szolgáló kutatások is (Rámháp, 2017).

Ez a folyamat az Egyesült Államokban az 1950-es években kezdődött, Európában egy évtizeddel később indult meg, hazánkban pedig csak a rendszerváltást követő időszakban (Hrubos, 2014). Magyarországon a kilencvenes évek első felében komoly lendületet vett ez a kiszélesedési folyamat (Polónyi, 2011): a jelentkezők és a felvettek száma egyaránt nagy arányban növekedett, de a felsőoktatási intézmények száma is jelentősen nőtt. Az expanzió hatására az oktatási rendszer növekvő kihívásokkal volt kénytelen szembenézni.

Ahhoz képest, hogy a tudásgazdaságban milyen mértékben változnak az emberrel kapcsolatos elvárások – gazdasági fogalommal élve a humánerőforrás-igények –, a felsőoktatás infrastruktúrája sokáig alig változott. Azért, hogy a felsőoktatás a megváltozott szükségleteknek mégis meg tudjon felelni, az Európai Unió a kétezres évek elején nagyarányú reformokat indított el: ezeket a lisszaboni stratégia és az uniós országok oktatási miniszterei által deklarált Bolognai Nyilatkozat írja le.

A bolognai folyamat

Több ország képviselői már 1999-ben aláírták a Bolognai Nyilatkozatot, de a közép-európai országok legtöbbje az Európai Unióhoz való csatlakozásával 2004-ben lépett be a felsőoktatás átfogó reformfolyamatába. Ennek a programnak a célja lényegében a felsőoktatási rendszer racionalizálása, az Európai Felsőoktatási Térség megvalósítása reformok segítségével, amelyek a pénzügyek, a menedzsment és a tantervek terén eszközölnek jelentős változásokat.

Kozma, Gál és Ceglédi (2010) tanulmányukban felfedik a bolognai folyamat háttérében működő társadalmi-politikai mozgatórugókat. Érvelésük szerint az Európai Unió rendszerszinten próbál ellenállni azoknak a világgazdasági tendenciáknak, amelyek a felsőoktatás üzleti alapokra való áthelyezése és a magán-felsőoktatási rendszer kialakulása irányába mutatnak. Így a bolognai folyamattal az Unió igyekszik a közszférában tartani a felsőoktatást. Ez nem könnyű feladat, hiszen a felsőoktatás klasszikus feladatai egészen eltérnek attól, amit a gazdasági érdekek vezérelte munkaerőpiaci igények diktálnak. Belátható, hogy ezek a folyamatok magukkal vonják a felsőoktatás rendszerének átalakulását is, ami többek között a nyelvszakokat is érinti. Egyes nyelvek felértékelődnek, míg mások másodlagossá válnak, amit a felvételi tendenciák is tükröznek. A következőkben ezért megvizsgálom a bolognai rendszer bevezetése óta a nyelvszakos hallgatókkal kapcsolatos felvételi adatokat.

Nyelvszakos hallgatói felvételi statisztikák a bolognai rendszerben

Ahhoz, hogy képet kapjunk a különböző nyelvszakok népszerűségéről és annak változásáról, összegyűjtöttem a Felvi.hu-n elérhető országos adatokat. Az 1. táblázat 2006-tól 2020-ig a különböző nyelvszakokra jelentkező és a felvett hallgatók számarányának változását mutatja évenkénti lebontásban.

1. táblázat. A bolognai rendszerben nyelvszakokra jelentkezők és felvettek száma

Év	Anglisztika		Germanisztika		Keleti nyelvek és kultúrák		Szlavisztika		Újlatin nyelvek és kultúrák	
	Jel.	Felv.	Jel.	Felv.	Jel.	Felv.	Jel.	Felv.	Jel.	Felv.
2020	2562	1140	707	334	874	453	420	186	415	182
2019	2349	1110	763	342	896	417	484	202	404	177
2018	2236	994	784	362	894	456	436	176	365	167
2017	2307	973	822	384	937	423	436	176	423	181
2016	2264	876	893	430	947	401	440	166	468	219
2015	2519	918	892	427	848	376	406	185	369	157
2014	2425	1097	934	438	949	387	542	182	549	247
2013	2116	1079	836	406	573	320	437	166	510	235
2012	2160	1003	1030	387	796	287	685	183	630	259
2011	2645	1118	1083	428	814	237	765	258	671	266
2010	2256	1031	1062	449	831	230	873	266	697	305
2009	2150	1105	1045	457	817	224	762	269	823	317
2008	1757	968	721	425	810	209	587	244	588	355
2007	2161	1091	993	481	1110	205	641	246	712	366
2006	2730	1428	1256	790	1249	219	612	268	836	438

Az 1. táblázatból jól látszik, hogy a nyelvszakokra jelentkezők öt nagy kategóriába sorolhatók. Az angol nyelv jelentőségét jól mutatja, hogy az összes közül csupán az anglisztika képzés jelenik meg önálló és egyelemű rovatként, míg a germanisztika, a keleti nyelvek és kultúrák, a szlavisztika és az újlatin nyelvekre jelentkező hallgatókról összesített adatok találhatóak a felvételi rendszerben. Így a germanisztika esetében például egy kategóriába került a német a holland és a skandináv nyelvekkel (dán, norvég, svéd). A keleti nyelvek és kultúrák szakon az arab, hebraisztika, indológia, iranisztika, japán, kínai, koreai, mongol, tibeti, török és újjörög szakirányok közül lehet választani. Szlavisztikán a bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb, szlovák, szlovén és az ukrán az elérhető lehetőségek; míg az újlatin nyelvek és kultúrák – 2012 előtt a romanisztika – körébe a francia, olasz, portugál, román és spanyol tartozik

Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy az anglisztika népszerűség töretlen, míg az összes többi nyelvszak a bolognai folyamat bevezetése óta fokozatosan veszített népszerűségéből. E mögött nagy valószínűség szerint az állhat, hogy a rendszerváltozás óta megváltozott piaci igények felerősítették az angol nyelv dominanciáját, így a kisebb nyelvek háttérbe szorultak. A piaci szemlélet felerősödése az egyetemi hallgatói idegennyelv-tanulási motivációval kapcsolatos korábbi kutatásokban is tükröződik. A következő részben ezekről számolok be.

Az egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációi

Számos korábbi kutatás vizsgálta az egyetemisták nyelvtanulási motivációit. Ezek egy része nem nyelvszakos hallgatókat mér fel, más részük pedig nyelvszakos hallgatókra vonatkozik. Az is elmondható, hogy a kutatások nagy része a bolognai folyamat bevezetésének határán készült.

Csizér és Kormos (2007) kérdőíves kutatásukban (N=230) gazdasági, műszaki, jogi, egészségügyi és természettudományi képzésben résztvevő budapesti egyetemistákat vizsgáltak. Ugyan a vizsgálat résztvevői nem nyelvszakosok voltak, de mivel a kutatás fókuszja a nyelvtanulással kapcsolatos motivációik feltárására irányult, eredményei mégis fontosak számunkra. A hallgatók saját bevallásuk szerint sok energiát fektetnek az angol nyelv elsajátításába és pozitívan állnak a nyelvtanuláshoz. A kutatás egyik fontos következtetése az, hogy a vizsgált képzések közül a jogi és a gazdasági szakos hallgatók motivációja a legmagasabb. Csizér és Kormos (2007) kiemelik, hogy e jelenség mögött az áll, hogy a hallgatók tudatában vannak annak, hogy a jövőbeli munkavégzésük során szükségük lesz magas szintű nyelvtudásra. Ez azt jelenti, hogy a motivációjuk elsősorban gyakorlati, pragmatikus cél által vezérelt (pl. jobb munkaerőpiaci lehetőségek, magasabb pozíciók, versenyképes fizetés). Bánhegyi és Fajt (2021) a Budapesti Gazdasági Egyetemen végzett nagymintás kérdőíves kutatásukban (N=1947) is hasonló eredményekre jutottak. Kimutatták, hogy a munkaerőpiacon értékes diploma mellett a hallgatók számára kiemelt jelentőségű az is, hogy versenyképes nyelvtudást és szaknyelvi tudást szerezzenek egyetemi tanulmányaik során, amely szintén megerősíti, hogy a hallgatók nyelvtanulási motivációja pragmatikus.

Török és Csizér (2007) budapesti első- és másodéves angol szakosokkal (N=100) végzett kismintás kérdőíves vizsgálatot. A kutatás eredményei alapján úgy tűnik, hogy a hallgatók angol nyelvvel való kontaktusa (pl. filmek, idegen nyelvű ismerősök, baráti kapcsolatok) jelentős hatással van arra, hogy mennyi erőfeszítést hajlandóak tenni a nyelvtanulásért. Továbbá kiemelt céljuk, hogy közel anyanyelvi tudásszintet érjenek el. Ennek a megvalósításának a zálogát az egyetemi nyelvszakban látják. Ebből arra következtetünk, hogy a nyelvszakra *nem bölcsészettudományként* tekintenek, hanem azt a *nyelvtanulás céljából* közelítik meg, tehát mintegy nyelviskolaként tekintenek az egyetemre. Tukacs (2015) a Nyíregyházi Főiskolán anglisztika szakosok körében végzett kismintás kérdőíves kutatásában (N=36) is kiemeli, hogy a hallgatók a praktikus, mindennapi életben hasznosítható tudást tartják fontosnak. Ennek alapján az irodalmi-civilizációs és a nyelvi, szaknyelvi komponensek arányának és tartalmának újragondolását sürgeti a nyelvszakokon azért, hogy

ezzel a hallgatói elvárásoknak – és további lépésben a piaci igényeknek – jobban megfeleljen a szak. Hasonló eredményre jutott Lovász (2005) is, aki Pécsett kismintán (N=36), német szakosokkal végzett kutatása során azt találta, hogy a hallgatók számára a nyelv eszközként jelenik meg. Választásukban nagy szerepet játszanak a távlati célok és a munkavállalással kapcsolatos jövőbeli elképzelések is. Azaz úgy vélik, hogy magas szintű német nyelvtudás birtokában jobb munkaerőpiaci lehetőségek nyílnak majd számukra.

A korábbi kutatások eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók motivációjára döntő hatással vannak a későbbi munkavállalással kapcsolatos elképzelések, így a leendő diplomájuk piaci értéke, a munkavállalás során értékes készségek. Ez azt is mutatja, hogy a humboldti műveltségismény a 21. században érvényét veszítette. Azok az egyetemek, amelyek közelebb vannak a munkaerőpiachoz, jobban vonzzák a hallgatókat (vö. pl. Bánhegyi, 2019; Bánhegyi – Fajt, 2020; Bánhegyi – Fajt – Dósa, 2020; Fajt, 2019). Ugyanez a tendencia figyelhető meg a Nyugat-Magyarországi egyetemek stratégiai tervezésében is (vö. pl. Rámháp, 2017).

Összegzés, kitekintés

A tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja a nyelvszakokkal kapcsolatos hallgatói preferenciákat történeti, társadalmi és nyelvoktatási perspektívában a bolognai folyamat magyarországi bevezetése óta eltelt 14 évben. Történeti megközelítésben röviden vázoltam az európai felsőoktatás megszervezésére alapvető hatást gyakorló humboldti műveltség- és egyetemkonceptiót, említést tettem a 20. század történelmi katalizmáinak társadalmi hatásairól, valamint a magyar viszonyok között az 1989/90-es rendszerváltozással megváltozott piaci helyzetről. Ezek összességében kétféle hatással voltak a felsőoktatásra: egyfelől a nagyarányú tömegesedés, másfelől a rendszer munkaerőpiachoz való közelítése köszönhető nekik.

A piaci viszonyok felsőoktatásra gyakorolt hatásáról elmondható, hogy az anglisztikán kívül a más nyelvszakokra jelentkezők száma évről évre egyre csökkenő tendenciát mutat. Az anglisztika azonban itt sem klasszikus filológiaként, hanem a nyelv eszközként való használata, munkaerőpiaci haszna miatt népszerű. Érdemes lenne szisztematikusan megvizsgálni, hogy a kis nyelvek esetében milyen hallgatói motivációk állnak a szakválasztás mögött. Gyakorlatilag nem készült a kisebb nyelveket érintő, ilyen igényű empirikus vizsgálat. A Felvi.hu statisztikai adatbázisában megtalálható adatokból is hiányzik a szláv, illetve a germán nyelveken belüli bontás, így a kis nyelvekre vonatkozó informatív adatok ott is hiányoznak. Fontos lenne megvizsgálni a jelenlegi helyzetet, különös tekintettel a kisebb nyelvekre,

mert az e tekintetben hozzáférhető empirikus vizsgálatok viszonylag régiek, számuk alacsony.

Hivatkozások

- Bánhegyi M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. 255-274
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. 26/3. 38-50
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi. *Porta Lingua 2021/1*. 87-98
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Dósa, I. (2020): Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2020): *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. 215-230. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.18>
- Csizér, K. – Kormos, J. (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Magyar Pedagógia*. 107/1. 29-43
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. 19-27
- Humboldt, W. v. (1810): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Flitner, A. – Giel, K. (eds.) (1982): Wilhelm von Humboldt: *Werke in 5 Bänden*. Bd. IV, Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, 3. Aufl. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt. 255-266
- Hrubos, I. (2014): Expanzió – határok nélkül. *Educatio*. 23/2. Felsőoktatási expanzió. 205-215
- Kozma, T. – Gál, A. – Ceglédi, T. (2010): A bolognai folyamat megvalósulása Közép-Európában. *Felsőoktatási Műhely*. 3/3. 69-78
- Lovász, Á. (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*. 105/4. 359-379
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press: Princeton, N. J. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124516630603>
- Polónyi, I. (2011): Keresztúton a hazai felsőoktatás. *Felsőoktatási Műhely*. 4/1. 29-42
- Rámháp, Sz. (2017): Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacosodó felsőoktatás tükrében. PhD-értekezés. Széchenyi István Egyetem BTK: Győr
- Tamás, G. M. (2013): Szolidaritás és kritika. *Élet és Irodalom*. 57/4. 1-11
- Thompson, E. P. (szerk.) (1970): *Warwick University Ltd. Industry, Management and the Universities*. Penguin: Harmondsworth
- Török, D. – Csizér, K. (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*. 17/11-12. 38-49
- Trow, M. (2000): From Mass Higher Education to Universal Access: The American Advantage. *Minerva*. 37/4. 303-328 DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1004708520977>
- Tukacs, T. (2015): Anglisztika szakos hallgatók motivációja a Nyíregyházi Főiskolán – egy kérdőív tanulságai. *EduLingua*. 1/1. 29-53

Internetes hivatkozások

- K. Horváth, Zs. (2018): Rossz közérzet az egyetemen, E. P. Thompson és a tudás áruvá válása. <https://litera.hu/irodalom/publicisztika/k-horvath-zsolt-rossz-kozerzet-az-egyetemen-e-p-thompson-es-a-tudas-aruva-valasa.html>

Ildikó Furka

University of Technology and Economics
Centre for Modern Languages

Planning needs analysis research for international students in higher education

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.9>

Research-informed language education has been a valued trend in English for Academic Purposes (EAP) around the world (Hyland, 2014; Purpura – Graziano-King 2004; Akyel – Ozek, 2010; Rao, 2014) and in Hungary (Sárdi, 1997; Édes, 2008; Doró, 2011; Prescott, 2008). EAP instruction for international students in higher education in Hungary, however, is a fairly new phenomenon (Lannert, 2018). Due to the growing number of international students studying in Hungarian higher education institutions, faculties have started to feel the need for systematic attention to students' skills development. As part of a larger research effort to provide course design, materials development and recommendations for language teachers and subject matter instructors, an inquiry into the current situation at the Budapest University of Technology and Economics (BME) was initiated recommended by previous practice (Hyland, 2014, Purpura – Graziano-King, 2004). The paper describes the stakeholders and the background of EAP instruction at BME, the initial identification of data sources, methods of data collection, and preliminary data analysis to inform the next step of the larger research effort. Results will inform the needs analysis instruments to be used to identify the required learning outcomes, the respective language content for the course design and materials development, and the recommendations for teachers involved.

Keywords: *EAP, needs analysis, international students, higher education, research-based language education*

Introduction

This paper describes the process of starting a greater volume of research work in the field of teaching English, more specifically English for Academic Purposes (EAP), to international higher education students in Hungary. The research stems from practical everyday teaching experience at the Centre for Modern Languages of the Budapest University of Technology and Economics (BME) where the number of international students has increased dramatically over the past few years. This surge has brought to light a number of issues at the level of all stakeholders, whether they are students, instructors or members of the university management. The concerns relevant for the Centre pointed to a need for a systematic inquiry into how to improve the English language skills development of international students, catering to their needs to assist them in performing to their best abilities during their studies.

As the Centre had always insisted on high quality language instruction, it was decided to take a research-informed approach to improve the English language instructions for international students at BME (Hyland, 2014; Purpura – Graziano-King, 2004; Akyel – Ozek, 2010; Rao, 2014). However, after an initial inspection of the literature, it became apparent that there is a lack of systematic inquiry into the topic of teaching EAP for international higher education students in Hungary specifically (Sárdi, 1997; Édes, 2008; Doró, 2011; Prescott, 2008; Lannert, 2018).

Thus, this paper intends to contribute to the field of teaching EAP to international student in a Hungarian higher education setting by establishing a needs analysis to identify required learning outcomes for EAP courses. The learning outcomes would form the basis for improving the course design and materials development, as suggested by Hyland (2014) and Purpura – Graziano-King (2004). It would also provide recommendations for language instructors teaching international students in Hungary in order to support both students and their teachers, as Lynch (1994) had already suggested was necessary.

Context

The Hungarian Government has put forward a growing effort towards the internationalization of higher education in its goals both for 2014-2020 and beyond. The wider scheme of internationalization includes the Stipendium Hungaricum (SH) programme founded in 2013 (Lannert, 2018). It was established in order to promote cultural and economic relations as well as cultural understanding between Hungary and currently 65 other countries around the world, enabling students to participate in full-time Hungarian higher education programmes at all levels. It allows international students to study for free in Hungary, either in English or Hungarian, with a monthly stipend and dormitory provisions or contribution to accommodation costs. As a result, students from Asia, Africa and the Middle East have been coming to study in increasing numbers to BME. The number of all accepted international students rose from 973 in 2015 to 1445 in 2020, out of which SH students were 85 in 2015, and 806 in 2020. Currently about 10% of BME students are from abroad, 56% of which are SH students.

The Centre for Modern Languages at BME has been providing general and specific language instruction at all levels to Hungarian BME students for more than 20 years. In addition, it has developed and operates an accredited language examination system whereby several thousand Hungarian citizens, not only BME students, take the state-accredited language exam needed for their degrees or career advancement every year.

As the number of international students studying at BME had been increasing, several faculties have turned to the Centre with requests to help international students improve their English language skills so that they could successfully complete their studies. Over the years the Centre has provided English language courses for international students in the preparatory, bachelor, master and doctoral programs, and in some cases for instructors of faculties involved in teaching international students. By fall 2020, all faculties of BME were involved and there were 347 SH students enrolled in English courses, whereas this number was only 113 in 2015.

The increased demand from faculties towards the Centre has put the language instructors in a unique position as they meet students from all the faculties of BME. This has made it imperative to investigate the case of teaching international students in a systematic way so that the Centre can continue to provide top-level professional service for the students by identifying learning outcomes that are specifically language oriented, and other areas that might need attention, if the overall educational experience of international students at BME should be improved.

As the English language instruction of international students has been on-going for a few years at BME, language instructors and faculty teachers have accumulated a certain amount of anecdotal evidence as to what issues there might be with international students. For example, it was reported that students do not know enough English even though there are language requirements at admission. The Centre's own placement tests at the beginning of courses confirmed the wide range of knowledge of students irrespective of their language certificates sometimes. Furthermore, it was claimed that students do not know how to write formal emails and appropriately address professors. Another issue was that students avoided asking questions for clarification directly in lessons; instead they approached teachers after the lesson, which resulted in the teacher explaining things twice in full, as opposed to focusing on only problematic segments during the lessons. In addition, it was also reported that there seem to be very strong national and individual differences in learning techniques, such as note-taking skills or grasping the essence of lectures and reading materials. These were deduced problematic from exam performance of students, irrespective of whether the format was written or oral. Finally, faculty teachers have reported a huge diversity in the educational background of students, such as what concepts are taught or not taught to them at a secondary level. In some cultures, notions such as per mille (‰) are not included in primary and secondary educational materials. However, in Hungary this concept is taken for granted for freshmen university students.

All in all, the picture formed from the anecdotal evidence of language instructors and faculty teachers showed that the skills of international students, both in English and in subject matter issues, are very diverse. Slowly it became apparent that collecting and structuring existing experiences was needed in order to detect any patterns in the anecdotes so that the research-informed learning outcomes, course design and materials development may be identified and implemented.

Methods and preliminary literature review

To establish a framework for a systematic inquiry, the everyday practice of actual teaching was performed in parallel to the exploration of the theory of English teaching methodology for international students, essentially defining the investigative approach as participatory action research (Crookes, 1993, Nunan, 2013, Creswell, 2007; Burns, 2011). This meant an exploration of issues in a continuously extended spiral form. Moreover, it also meant that facts taken for granted, such as a minimum language requirement at admission for instance, had to be systematically overviewed and examined. Only a research approach going back to ‘ground-zero’ could ensure that nothing slipped attention, and all forms of data were taken into consideration when drawing conclusions for a needs analysis survey for teaching English to international students at BME, improving course design and advancing materials development.

The literature consulted initially included the areas of teaching international students in higher education and training teachers for teaching international students in higher education (Lynch, 1994), teaching EAP in higher education institutions (Hyland, 2014), course design theory (Dubin – Olshtain, 1986), identifying learning outcomes in higher education (Farkas, 2017; Tam, 2013), needs analysis in EAP in higher education in general (Balint, 2004; Hinkel, 2011; Hyland, 2014) and for students of technology (Akyel – Ozek, 2010; Balaei – Ahour, 2018; Briana – Briana – Lynn – Mutia, 2019) in particular.

Further investigation during the wider needs analysis survey is required, but a number of issues stood out. Firstly, there is a lack of research into EAP for international students in higher education in Hungary whether in general or for technology. Thus, a research-based thorough needs analysis and curriculum development for EAP courses for international students is highly relevant.

Another issue highlighted in the literature was the need for EAP courses for international students to counterbalance the misconception that obtaining a certain level of language exam covers the knowledge that is

required to successfully complete university studies, whereas in reality academic English has its own linguistic characteristics irrespective of international language exam levels (Hyland, 2014). In fact, international students at BME can only be accepted if they have some kind of certificate at the CEFR B2 level or equivalent (<http://studyinhungary.hu/study-in-hungary/menu/find-a-study-programme/study-finder.html>), yet the faculty teachers' anecdotal evidence implied that for the successful completion of academic studies their entry level English knowledge does not seem to be enough.

Furthermore, the literature also highlighted that teaching international students should follow a different methodology (Lynch, 1994) than teaching students from the same cultural background and mother tongue as their teacher's, as several factors may influence the learning process and outcomes, such as mother tongue, educational background, or cultural preconceptions of teacher-student relationships.

Finally, another idea was that subject matter instructors have a major role as conveyors of the host academic /national culture, and as long as they do not accept this responsibility going hand in hand with their job of teaching international students, a communication gap will exist (Airey, 2012) that will hinder creating a motivating learning environment at universities.

Initial data collection and results

The first step in basing the needs analysis of English instruction for international students and further changes to course design based on scientific foundations was to establish the present situational elements (Dudley-Evans and St John's, 1998; Hyland, 2014). Several rounds of data collection were carried out to structure the anecdotal experiences of students, language instructors and faculty teachers, thus employing both direct and indirect forms of needs assessment (McCawley, 2009).

In the first round, at the end of the English courses for two faculties (Electrical Engineering and Chemical Engineering) in fall 2019 and spring 2020, students were asked to evaluate the perceived usefulness of the English course through questionnaires. The sample was small (n=36) and chosen through convenience sampling (Dörnyei – Taguchi, 2010). Open-ended questions targeted general ideas, such as '*What elements were useful? What would you keep/change? What else would you need to succeed in your studies at BME?*'

In the second round of data collection, language teacher experiences were investigated in informal interviews in professional meetings and workshops throughout the educational year of 2019/2020. The sample (n=8)

included those teachers who had taught or were teaching English to international students. Questions included open-ended inquiries, such as ‘*What have you noticed? What are their problems? Language-wise or otherwise?*’ to allow for self-reflection on their experiences and provide further opportunities to follow-up any issues as they emerged.

Finally, in the third round of initial data collection, faculty instructors and/or leaders responsible for international student education were interviewed through an email-based questionnaire in the spring and summer of 2020. As a result of the format, the sample includes four faculty leaders responsible for international students, and 19 instructors from the faculty of Electrical Engineering. The questionnaire contained five umbrella questions to unearth major problem areas.

Results for the initial data collection showed that students did not see the need for English instruction in general, though they conceded that they should learn more subject matter vocabulary and need improvement in scientific reading and writing, note taking, presentation, thesis/research article structure, and summary writing. Further student insights were problems in communicating with professors and other students, and a desperate need to have more contact with local Hungarian students.

Language instructors expressed that students seem to know enough to communicate and manage general life situations, but they can definitely improve in academic vocabulary and register. They felt there is a need for English instruction but with a special focus.

Faculty teachers’ answers focused on the lack of vocabulary of students, but expressed that they do teach those to them, so language instruction should not focus on those. Other issues mentioned were email formalities and run-on sentences, that is structuring thoughts according to expectations in English.

A limitation has to be mentioned here. It seems that the faculty teacher questions focused rather on the target situation and the subject matter learning outcomes as opposed to uncovering the present situational elements (Dudley-Evans – St John’s, 1998; Hyland, 2014). The questions in hindsight seem to provide answers which are too vague, focusing on subject matter issues not necessarily language ones or ones that would require such subject matter knowledge that language teachers do not have, nor does it belong to their expertise. In the next steps of the needs analysis research there are two options for identifying the present situation elements from the faculty teachers. Option 1 is to ask different questions focusing on language issues (e.g., *would you say your students have problems expressing the present, past, procedures, vocabulary, pronunciation or behave incorrectly/differently than*

what you expect of them?) and option 2 is to interview them in groups to find out what poses problems for them when teaching international students.

To sum up, when the anecdotal evidence was rounded up in the more systematic initial inquiry, several broad issues for the Centre emerged. Firstly, the Centre still has room to improve the level of general language knowledge of international students in all skills. Although their language knowledge is more than enough for most walks of life, studying at university requires specific skills and linguistic knowledge elements. Stemming from this fact, there are specific structural elements of the subject matter learning material and university life in general that means more work on specific vocabulary and register issues. Secondly, therefore, there is an urgent need for English for Academic Purposes (EAP) courses, not only general skills development courses, for international students. Thirdly, in order to ensure the success of the English instruction raising awareness of the need for EAP among international students is vital to maintain their motivation for learning. Without clear reasons for why learning is needed, motivation plummets and makes cooperation and achievement very hard (Dörnyei – Ushioda, 2010).

The remaining issues that are seen in the anecdotal evidence and the initial data collection phases seem to belong to categories other than language skills. There appears to be a need for intercultural sensitizing, where international students need to understand more consciously that they are the adjusters in a new home, new national culture and a new organizational culture. However, all instructors also have to realize that whatever they do, they will be representatives of and bridges to a host culture, whether on a national or an organizational level (Airey, 2012). As such, they must become supporters of the adjustment of international students (Nemetz-Robinson, 1985), take the necessary time and effort to clarify expectations with explanations, and must accept this additional role to being subject matter instructors.

Further steps in planning large scale needs analysis research

The results of initial data collection analysis stemming from the anecdotal experience have been supported by literature. Thus, there should be research-based language instruction, curriculum design and materials development (Hyland, 2014) at the centre for Modern Languages at BME for international students. This needs to involve identifying learning outcomes (Farkas, 2017) in the traditional educational grouping of knowledge, skills, and attitude (Bloom, 1956), but focusing on communicative needs such as the participants and purposive domain (e.g. IT), the setting of education (time and place), the types of required interaction (roles), the instrumentality, namely the types of

medium and channel the education is done in, the possible dialect, the target level, the communicative events (lecture or seminar), the communicative key (e.g. formal/informal, attitudes), and the profile, that is, what students need to be able to do (Munby, 1978, cited in Gillet, 1989). The non-linguistic elements of the data so far points to the need for significant learning involving study skills and empathy development (Fink, 2003). Furthermore, stakeholders need to be extensively supported in order to establish, maintain and navigate communication successfully with each other (Lynch, 1994; Airey, 2012) whether they be international students, faculties, subject matter instructors, language teachers, or International Alumni program developers and managers.

According to the process proposed by McCawley (2009) and Dörnyei – Csizér (2012), the aims of the needs analysis (who needs to know what), the target audience (international students, the Centre for Modern Languages, faculties of BME), and the type of data collection to be employed (both direct and indirect as both student questionnaires and teacher interviews will be used) have so far been established. The remaining steps in the process of the needs analysis of international students in higher education at BME are to specify and formulate the actual research questions for a large scale study, decide on the sample, finalize the instruments for data collection to include both linguistic and non-linguistic elements, collect the data and carry out the analysis. The analysis should separate any linguistic and non-linguistic needs and identify subgroups for both. Based on the results, it will be possible to formulate specific linguistic learning outcomes for EAP courses in general, and other learning outcomes for non-linguistic areas will emerge.

Finally, with learning outcomes in mind, the EAP curriculum design and materials development can be carried out for the EAP subjects depending on the length of courses or the specific needs of faculties.

Conclusion

This paper describes why a needs analysis study is underway at the Centre for Modern Languages of the Budapest University of Technology and Economics. It describes the everyday experiences of the university as the starting point, defines the theoretical background as that of EAP for international students in higher education in Hungary, and identifies the basis for the need of research-informed language instruction together with EAP curriculum design and materials development. Finally, it suggests the existence of non-linguistic needs' elements which also influence overall linguistic and study performance, such as intercultural sensitivity and level of study skills. The large-scale needs analysis will provide data as to what exact

learning outcomes need be identified both linguistically and non-linguistically to ensure the successful stakeholder cooperation.

References

- Airey, J. (2012): "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*. 25. 64–79. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.25.05air>
- Akyel, A. – Ozek, Y. (2010): A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2. 969–975. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136>
- Balaei, P. – Ahour, T. (2018): Information Technology Students' Language Needs for their ESP Course. *International Journal of Applied Linguistics – English Literature*. 7/2. 197–203. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.2p.197>
- Balint, M. (2004): Assessing students' perceived language needs in a needs analysis. *Proceedings of the 9th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 26–43. Available online: <http://paaljapan.org/resources/proceedings/2004/BalintMartin.pdf>
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green: New York
- Briana, J. C. – Briana, D. – Lynn, M. – Mutia, D. (2019): *An English Language Needs Analysis of Information Technology Students*. doi: 10.13140/RG.2.2.11292.13449
- Burns, A. (2011): Action research in the field of second language learning and teaching. In: Hinkel, E. (ed.) (2011): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge: New York. Vol II. 237–254
- Creswell, J. (2007): *Qualitative inquiry and research design*. (2nd ed.). Sage: Thousand Oaks, CA
- Crookes, G. (1993): Action Research for Second Language Teachers: Going Beyond Teacher Research. *Applied Linguistics*. 14/2. 130–144. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.130>
- Csizér, K. – Kormos, J. (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112/1. 3–17
- Doró, K. (2011): Students' perceptions about their preparedness for undergraduate studies of English. In: Szabó, G. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.) (2011): *Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Department of English Applied Linguistics, University of Pécs: Pécs. 81–92
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2012): How to design and analyze surveys in SLA research? In: Mackey, A. – Gass, S. (eds.) (2012): *Research methods in second language acquisition: A practical guide*. Wiley-Blackwell: Malden, MA. 74–94. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires In Second Language Research*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2010): *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Longman: London
- Dubin, F. – Olshtain, E. (2002): *Course design*. Cambridge University Press: Cambridge
- Dudley-Evans, T. – St John, M. J. (1998): *Developments in English for specific purposes*. Cambridge University Press: Cambridge
- Édes, Cs. (2008): 'Teachers know best': Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University. In: Lugossy,

- R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.) (2008): *5th Annual UPRT International Conference*. Department of English Applied Linguistics, University of Pécs: Pécs 43–58.
- Farkas, É. (2017): *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban*. [Learning outcome-based curriculum and syllabus design in higher education]. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged
- Fink, L. D. (2003): *A self-directed guide to designing courses for significant learning*. Jossey Bass: San Francisco
- Hinkel, E. (2011): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203836507>
- Hyland, K. (2014): English for Academic Purposes. In: Leung, C. – Street, B. (eds.). (2014): *The Routledge Companion to English Studies*. Routledge: London
- Lannert, J. (2018): *International students in Hungarian higher education institutions*. [Ebook] (pp. 1-26). Tempus Public Foundation: Budapest Available online: <https://tka.hu/publication/11530/international-students-in-hungarian-higher-education-institutions>
- Lynch, T. (1994): Training lecturers for international audiences. In: Flowerdew, J. (ed.) (1994): *Academic listening: research perspectives*. Cambridge University Press: Cambridge. 269–289. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524612.020>
- McCawley, P. F. (2009): *Methods for conducting educational assessment*. University of Idaho. Available online: <https://www.extension.uidaho.edu/publishing/pdf/BUL/BUL0870.pdf>
- Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press: Cambridge. cited in: Gillett, A. J. (1989): Designing an EAP course: English language support for further and higher education. *Journal of Further and Higher Education*. 13/2. 92–104. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877890130210>
- Nemetz-Robinson, G. L. (1985): *Cross-cultural understanding. Process and approaches for foreign language ESL and bilingual educators*. Prentice-Hall: London
- Nunan, D. (2013): Action research and professional renewal. In: Nunan, D. (2013): *Learner-centered English language education*. Routledge: London & New York. 268–274. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203096888>
- Prescott, F. (2008): The ‘problem’ of student writing in Hungarian higher education. Paper presented at II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia, MTA Nyelvtudományi Intézet, 2008: Budapest Available online: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok08/proceedings08.pdf>.
- Purpura, J. E. – Graziano-King, J. (2004): Investigating the foreign language needs of professional school students in international and public affairs: A case study. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL – Applied Linguistics*. 4/1. 1–33. DOI: <https://doi.org/10.7916/D8571BH7>
- Rao, C.S. (2014): English for Science and Technology: A Learner Centered Approach. *English for Specific Purposes World*. 42/15. Available online: http://esp-world.info/Articles_42/Documents/Rao.pdf
- Sárdi, Cs. (1997): Needs-based syllabus design for students of English in Hungarian technical universities. *ASP* 15-18, 285–304 Available online: <http://journals.openedition.org/asp/3168> . DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3168>
- Tam, M. (2014): Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*. 22/2. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2011-0059>

Válóczi Marianna

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

Kudarckok észlelése a nyelvtanulásban – Üzleti nyelvet tanuló egyetemi hallgatók nyelvtanulási nehézségei és kudarc attribúciói

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.10>

A nyelvtanulás eredményességét befolyásoló pszichológiai tényezőknek fontos részét képezik a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések és a meggyőződések motivációs dimenziójához tartozó siker-kudarc attribúciók. A sikerek és kudarcok tulajdonításának módja jelentős hatással bír a nyelvtanuló önértékelésére, motivációjára és determinálhatja a további nyelvtanulási élményeit és eredményeit. A tanulmány egy egyetemisták körében végzett empirikus vizsgálat eredményeit mutatja be, amely a nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeinek, kudarcainak percepcióját és attribúcióját igyekszik feltérképezni. A kutatásban 141 egyetemista vett részt és számolt be személyes nyelvtanulási nehézségeiről, kudarcélményeiről, illetve arról, hogy ezeket a nehézségeket milyen okoknak tulajdonítja. Az eredmények alapján elmondható, hogy a legnagyobb számú kudarcélmény az idegen nyelven történő szóbeli kommunikációhoz, énkifejezéshez, szakmai témában kialakított saját vélemény kifejtéséhez kapcsolódik, illetve nyelvi önbizalom hiányából, hibázástól való szorongásból ered. A kudarc attribúciókat megvizsgálva elmondható, hogy a nyelvtanulók a nehézségeik és kudarcaik oki hátterében nagy szerepet tulajdonítanak az affektív tényezőknek, másrészt hajlamosak kevésbé kontrollálható tényezőket keresni, amelyek alakulására kevésbé vannak ráhatással.

Kulcsszavak: nyelvtanulás eredményessége, nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási nehézségek, kauzális attribúció, nyelvtanulási siker-kudarc attribúciók

Bevezetés: Sikerek és kudarcok a nyelvtanulásban

A nyelvtanulás eredményességében mutatkozó egyéni különbségek vizsgálatával jó néhány évtizede foglalkoznak a pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai és nyelvpedagógiai kutatások. A kutatók vizsgálták többek között egyes személyiségjegyeknek a nyelvtanulás eredményességére gyakorolt hatását (Brown, 2000; Leaver – Ehrman – Shekhtman, 2005; Biedron, 2011), a nyelvtanulási stratégiahasználat szerepét (Oxford, 1990; Cohen, 1998; O'Malley – Chamot, 1990), a tanulási stílusok különbségeinek hatását (pl. Wong – Nunan, 2011; Andreou – Andreou – Vlachos, 2008) és a nyelvérzék szerepét (Caroll, 1990; Skehan, 1989) a nyelvtanulással

kapcsolatos sikerek és kudarcok hátterében. Bebizonyosodott, hogy a nyelvtanulással kapcsolatosan megélt nyelvtanulói élmények, sikerek és kudarcok szoros összefüggésben vannak a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdökkel és motivációs tényezőkkel (Gardner, 1985; Dörnyei, 1998; 2005; Dörnyei – Skehan, 2003) illetve a nyelvtanulás során megélt szorongás mértékével (Horwitz – Horwitz – Cope, 1986). Eltéréseket találtak a kutatók a nemek (Ehrman – Oxford, 1988; Boyle, 1987) és a társadalmi háttér (Pinilla-Portiño, 2018) különbségei alapján is.

A nyelvtanulásban elért sikereket és a sikerek nyelvtanulók általi megítélését jelentősen befolyásolják a tanulóban kialakult és rögzült meggyőződések is (Dörnyei, 2005). A nyelvtanulók már a nyelvtanulási folyamat kezdetén számos, a nyelvtanulással kapcsolatos korábbi tapasztalattal, meggyőződésekkel és elvárásokkal rendelkeznek saját nyelvérzékükről, képességeikről, személyiségük meghatározó szerepéről, tanulási stílusukról, a tanult nyelvről, a nyelvtanulás nehézségéről. A nyelvtanulási sikerekhez vezető útról egyénileg felépített képpel rendelkeznek (Williams – Burden, 1999; Yang – Kim, 2011). A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződések motivációs dimenziójához tartoznak a sikerekkel és kudarcokkal kapcsolatos nyelvtanulói tulajdonítások, a kauzális attribúciók.

A sikerek és kudarcok oktulajdonításának módja hatással van a nyelvtanuló önértékelésére, motivációjára és determinálhatja a további nyelvtanulási élményeit és eredményeit. A munkaerőpiac visszajelzései alapján meghatározott ún. 21. századi képességek között is fontos szerepe van az önismeretnek, önértékelésnek és önszabályozásnak, illetve a magas szintű érzelmi kompetenciák meglétének: saját és mások érzéseinek tudatos észlelése és önszabályozása, belső motiváltság fenntartásának képessége (Cotler et al, 2017). Mindezek alapján a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségek nyelvtanulók általi észlelésének megismerése, a nehézségek oktulajdonításának megértése, azok befolyásolhatósága és kontrollálása aktuális és fontos kérdés.

Kauzális attribúciók és a nyelvtanulással kapcsolatos siker-kudarc tulajdonítások

Alapvető működési mechanizmusunk, hogy okokat és magyarázatokat keresünk a sikereink és a kudarcaink mögött, elsősorban is azzal a céllal, hogy jövőbeli viselkedésünk, cselekedeteink kimenetét meg tudjuk jósolni. Ezek a feltételezett okok meghatározzák jövőbeli érzelmeinket, viszonyulásunkat az adott tevékenységhez, kihatnak annak eredményességére.

Az attribúció-elmélet atyja, Heider (1958) szerint az egyén attitűdje és meggyőződése egyes történésekkel, illetve annak okaival kapcsolatban nagyobb hatással van a viselkedésére, mint maga az esemény. Az ember saját tetteinek, viselkedésének eredményét az egyén személyiségével összefüggésben álló, vagy a környezet hatásának betudható okokra vezeti vissza (úgy mint: képességek, motivációk, intelligencia vagy a feladat nehézsége, szerencse/pech kérdése).

Weiner (2000) vélekedése szerint az attribúciók alapja elsősorban is az én önpercepcióján alapszik, amely hatással van az értékrendjére, érzelmeire, a képességeivel kapcsolatos meggyőződéseire és a motivációjára. Az attribúciók mentén pedig kiépülnek a jövőre vonatkozó siker-kudarcc elvárások (expektanciák). Weiner (2010) taxonómiája az attribúciókat négy alapkategóriába sorolja: a képességek, az erőfeszítés, a feladat nehézsége és a szerencse, amelyek egyúttal osztályozhatók stabilitásuk alapján (az oktulajdonítás állandó tényezőre, pl. intelligencia, vagy instabil tényezőre, pl. a feladat nehézsége, vonatkozik-e.), kontrollálhatóságuk szerint, illetve a kontroll helye alapján. Belső kontrollhely esetében a sikert vagy kudarcot saját teljesítményének tudja be, míg a külső kontrollal egyén úgy érzi, a környezettel összefüggésben álló okoknak tulajdonítja.

Az attribúciókkal foglalkozó szakirodalom a tulajdonításokban megmutatkozó jelentős egyéni, szociális és kulturális különbségeket is tárgyalja (pl. Heine et al., 2008; Li – Liu – Schachtman, 2015). Az egyes kultúrák alapvető jellegzetességei befolyásolhatják, hogy az egyén a sikereit és kudarcait jellemzően elsősorban képességeinek, belső erőfeszítésének, vagy inkább külső tényezők hatásának tudja be. Eltérő oktulajdonítási tendenciákkal találkozhatunk kollektivisták, illetve individualisták kultúrák esetében, teljesítmény, illetve egyéb körülmények által orientált kultúrák, gyenge, illetve erős bizonytalanságkerülő kultúrák esetében.

A nyelvtanulás sikereivel és kudarcaival kapcsolatos attribúciók a nyelvtanulási motiváció alapvető fontosságú részét képezik. A nyelvtanulók énképét, nyelvtanulói önbizalmát és ezáltal a nyelvtanulási folyamatban hozott döntéseit, motivációját és végső soron a nyelvtanulás eredményességét is erősen befolyásolhatja, hogy a nyelvtanulók hogyan észlelik a nyelvtanulási folyamat során megélt sikereiket és kudarcaikat, minek tulajdonítják azokat és mennyire érzik úgy, hogy ezekre befolyással bírnak, irányítani képesek a folyamatot. Hosszú távon ezek az észlelések a nyelvtanulással kapcsolatban siker és kudarc expektanciákat (Grey, 2005) alakítanak ki, amelyek hatással lesznek a nyelvtanuló önértékelésére, motivációjára és determinálhatják a további nyelvtanulási élményeit és eredményeit.

A magas nyelvtanulói önbizalommal rendelkező, belső-kontrollos nyelvtanulók azt várják, hogy teljesítményük sikeres lesz, és a sikereket többnyire belső okokra, képességeikre, energiabefektetésükre vezetik vissza, így magasabb belső hatékonyságra tesznek szert (Bandura, 1992), pozitív nyelvtanuló önképet alakítanak ki. Tudják, hogy képesek még a nehezebb feladatok végrehajtására is, képesek összetettebb, nehezebb célok kitűzésére, kitartóbbak, hatékonyabban használják a nyelvtanulási stratégiákat.

A kudarckerülő nyelvtanuló a kudarcot többnyire belső okokra, a sikert pedig többségében külső, nem stabil okokra (pl. „szerencsém volt a vizsgán”) vezeti vissza, ezért kevésbé kész az erőfeszítésre, könnyebben feladja. A kudarcok képességnek tulajdonítása nehezen befolyásolható és determinálhatja a nyelvtanulás sikerességét, továbbá sokkal erősebben hat, mintha ugyanazt a kudarcot a nyelvtanuló nem jól kiválasztott tanulási stratégiának vagy a saját erőfeszítés hiányának tudja be (Weiner, 1986). A kudarcos nyelvtanulók kevésbé kockázatvállalók, mivel sikereik esélyeit jóval alacsonyabbra értékelik, alacsonyabb a bizonytalanságtűrésük a nyelv és a kommunikációs helyzetek ambiguitásával szemben és hajlamosabbak a nyelvtanulási szorongásra. A nyelvtanulási helyzetben megélt sorozatos kudarcok után kialakulhat egy „tanult tehetetlenség” állapot, a nyelvtanuló teljesen elveszíti a motivációját és úgy érzi, hogy minden erőfeszítés ellenére nem képes sikereket elérni a nyelvtanulásban.

A nyelvtanulással kapcsolatos attribúciók tanult viselkedés eredményei, ezáltal befolyásolhatók. A nyelvtanulási tudatosság és önszabályozás kialakítása pozitív hatással lehet az attribúciókra és közvetetten az önképre. A nyelvtanulók elsajátíthatnak attribúciós kontrolltechnikákat (Dörnyei, 2005; Wolters, 2003), hatékonyságmenedzsment stratégiákat, amelyek segítségével tudatosan, pozitívan befolyásolhatják, önszabályozhatják nyelvi önbizalmukat, idegen nyelvi énképüket és motivációjukat. A kudarckerülő, külső kontrollos nyelvtanulók esetében különösen fontos, hogy a nyelvtanárok külön figyelmet fordítsanak a kudarcos nyelvtanulók nyelvi önbizalmának erősítésére, tudatosítva bennük, hogy minden egyes nyelvtanulásban elért eredményt, sikert a befektetett erőfeszítésüknek, célirányos, teljesítményelérő viselkedésük eredményének, kitűzött céljaik elérése érdekében mozgósított stratégiáknak köszönhetnek. A pozitív tanulói önértékelés kialakulása elengedhetetlen a nyelvtanulási motiváció tartós fenntartásához, a további erőfeszítésre ösztönzéshez, végső soron a nyelvtanulási folyamat tartós eredményességéhez.

A kudarcos nyelvtanulók kudarc attribúcióinak ismerete, azok hatásának és befolyásolhatóságának tudatosítása a nyelvoktatási gyakorlatban is hasznos lehet.

Üzleti nyelvet tanuló egyetemi hallgatók nyelvtanulási nehézségei és kudarc attribúciói – empirikus kutatás

Kutatási kérdések, minta, módszerek

A kutatás célja, hogy megvizsgálja az egyetemista korú nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeinek percepcióját és a nehézségek, illetve kudarcok oktatáshoz való hozzájárulását. Azt vizsgáljuk, hogy elsősorban a nyelvtanulás milyen területén, milyen készségekhez kapcsolódóan észlelnek nehézséget a nyelvtanulók és ezeket a nehézségeket elsősorban milyen (külső, belső, stabil, instabil, kontrollálható vagy nem kontrollálható, képességhez vagy erőfeszítéshez kapcsolódó stb.) okoknak tulajdonítják.

Részből a jelen kutatás előzményének tekinthető az a 2018-ban végzett vizsgálat, amely, önmagukat kifejezetten sikeres nyelvtanulónak ítéelő egyetemi hallgatók nyelvtanulásban elért sikereinek attribúcióit vizsgálta, célirányosan kiválasztott kiscsoportos mintán (Válóczi, 2018). A kutatás önmagukat sikeresnek ítéelő, egyúttal nyelvtanáraik és objektív eredményeik alapján is sikeresnek mondható nyelvtanulók sikerfogalmát, sikerattribúcióit, nyelvtanulási sikertörténeteit és nyelvtanulással kapcsolatos céljait vizsgálta.

Az eredmények azt mutatták, hogy a „sikeres nyelvtanulók” a siker fogalmát és saját sikereiket elsősorban belső motivációkhoz, a nyelvtanuláshoz való pozitív attitűdökhöz és elsősorban affektív-szociális-kulturális tényezőkhöz kapcsolják. Fontos sikertényezőnek ítélték a küzdeni tudást, a kitartást és az egyéni, személyesen releváns nyelvtanulási stratégiákat, önmotivációs eszközök használatát. A sikeres nyelvtanulók attribúciói elsősorban belső kontrollusak, sikereiket túlnyomó többségében belső tényezőknak, a befektetett erőfeszítésnek tudták be.

Előzetes feltételezésem alapján a nyelvtanulók a kudarcokat is hajlamosak affektív tényezőkhöz kapcsolni, illetve vélhetően hajlamosak a kudarcok hátterében külső okokat keresni. A kutatásban a BGE Külkereskedelmi Karának 141, alapképzéses (91%), mesterképzéses (6%), illetve felsőoktatási szakképzésben részt vevő (FOSZK) (3%) hallgatója vett részt, 99 nő és 42 férfi. Átlagéletkoruk 22,8 év. Nyelvtudásukat tekintve mindannyian legalább két idegen nyelvet ismernek A2-C1 szinten (angol, német, francia, olasz, spanyol, japán, kínai, koreai, orosz). A tanulók 82%-a rendelkezik valamilyen nyelvvizsgával. A nyelvvizsgákkal kapcsolatos százalékos érték nem alacsony. Ugyanakkor, figyelembe véve, hogy a minta többségét Nemzetközi Gazdálkodás alapszakos hallgatók teszik ki (68%), amely szak esetében a kimeneti követelmény két szakmai B2-es szintű nyelvvizsga (ebből az egyik kiváltható egy C1-es szintű általános nyelvvizsgával), másrészt a mintaalanyok által képviselt minden egyes

szakon van előírt nyelvvizsga kimeneti követelmény, így némileg meglepő, hogy a hallgatók 18%-a még egyáltalán nem rendelkezik nyelvvizsgával.

A nyelvvizsgák nyelvenkénti megoszlását tekintve azt látjuk, hogy a túlnyomó többség angol nyelvből (58%) szerzett vizsgát (ezen belül is 18% angol C1, 33% angol B2-es szintű általános nyelvvizsgával, 7% angol B2 vagy C1 szakmai nyelvvizsgával rendelkezik). A megkérdezettek 18%-ának német nyelvből van, többségében B2-es szintű általános középfokú nyelvvizsgája (néhány C1 általános vagy B2 szakmai nyelvvizsga mellett). A további nyelvvizsgákat spanyol, orosz, francia, olasz, szlovák, japán és kínai nyelvből szerezték a kitöltők, többségében B2-C1-es szintű általános nyelvvizsgát. Két vagy több nyelvvizsgával a megkérdezettek 16%-a rendelkezik.

A kutatás eszköze egy öt kérdésből álló kérdőív volt. Rákérdeztünk, hogy mennyire érzik magukat sikeres nyelvtanulónak a megkérdezettek (6 fokozatú likert skála) illetve milyen területen észlelnek nehézséget a nyelvtanulás során (25 item, több választási lehetőség). Két nyitott kérdés segítségével kértük a résztvevőket, hogy számoljanak be egy nyelvtanulással kapcsolatos kudarcélményükről, illetve ezek okainak tulajdonításáról. Végül egy 38 itemes, több választási lehetőséget biztosító kérdésben arra kérdeztünk rá, hogy összességében milyen okoknak tulajdonítják a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeiket. A kérdőívet önkéntes tanulói csoportban kipróbáltuk és a tapasztalatok alapján több ponton módosítottuk. A kérdőív feldolgozását, három kérdés esetében matematikai statisztikai módszerrel, a két nyitott kérdés esetében tartalomelemzéssel végeztük.

Eredmények

A nyelvtanulás sikerességének megítélése és észlelt nehézségek a nyelvtanulásban

A saját nyelvtanulási folyamat sikerességének megítélésére vonatkozó kérdés esetében elgondolkodtató eredmények születtek. A kifejezetten „nyelvigényes” egyetemi szakokon tanulókat tartalmazó minta esetében meglepő, hogy a megkérdezettek 19,1%-a inkább kudarcos nyelvtanulónak tartja magát, 50,9 %-a átlagosnak (középértékeket megjelölve) és mindössze a megkérdezettek 30%-a tartja magát egyértelműen sikeres nyelvtanulónak.

A legnagyobb nehézségnek a nyelvtanulási folyamat során a nyelvtani szabályok mindennapi kommunikáció gyakorlatában történő alkalmazását, a szakmai témákról való megnyilatkozást idegen nyelven, a szabad szóbeli kommunikációt, a saját vélemény kifejtését a csoport előtt, és az anyanyelvi beszélőkkel történő kommunikációt jelölték meg a megkérdezettek. Mind az öt tényező esetében a résztvevők 40-46%-a észlelt nehézséget a fenti

tevékenységek során. Látható, hogy a legnagyobb nehézséget okozó tevékenységek mindegyike szóbeli kommunikációs készségekhez kapcsolódik. A fentieken túl a résztvevők 30-40%-ának jelent nehézséget a szituációs feladatok megoldása, hallott szövegek összefoglalása idegen nyelven, a prezentáció idegen nyelven és a szövegalkotás. Ezek mind olyan tevékenységek, amelyek esetében kiemelt szerepe van az önálló gondolkodásnak, kreativitásnak, problémamegoldó képességnek.

A legkevésbé problémás területek (20%-nál kevesebb hallgatónak okoz gondot), az írott szövegértés, fordítás magyar nyelvre, a csoportosan megoldandó feladatok, projektfeladatok, vagy a kiejtés. Érdekes eredmény, hogy a tanult nyelv nyelvtani rendszerének megértése a hallgatók mindössze 22%-ának okoz nehézséget, míg a nyelvtani szabályok mindennapi kommunikációban való alkalmazása a legtöbbször gondot okozó tényező (48%). A hallott szöveg értése a hallgatók 34%-ának okoz gondot, míg a hallott szöveg visszamondása 46%-nak. Szótanulási nehézségekről, a szakmai szókincs elsajátításával kapcsolatos nehézségekről közel egyharmaduk számol be.

Nyelvtanulási kudarcélmények

A nyelvtanulási kudarcélményre vonatkozó nyitott kérdésre adott spontán válaszok is megerősítették, hogy a legnagyobb számú kudarcélmény az idegen nyelven történő szóbeli kommunikációhoz, énkifejezéshez, saját vélemény kifejtéséhez kapcsolódik, illetve a csoport előtti szóbeli megnyilvánulás kellemetlennek megélt helyzetéhez. A résztvevők 42%-a osztott meg ehhez kapcsolódó negatív élményt, nehézséget.

A leggyakrabban visszatérő fogalmak a spontán említett kudarcélmények között: az önbizalom hiánya, félelem a hibázástól, magabiztosság hiánya, a tanár által erőltetett válasz / kommunikáció, félénkség, csoport előtti megszégyenülés. A személyes példák is jól mutatják a fiatal felnőtt nyelvtanulók kudarc attribúcióinak irányultságait:

- „A szóbeli kommunikáció csoportban/csoport előtt idegen nyelven számomra nagyon nehéz. Frusztrál az, ha erőltetik, hogy megszólaljak és nem akkor beszélek, amikor úgy érzem, hogy magabiztosan hozzá tudok szólni a témához idegen nyelven, ettől pedig sokkal inkább elmegy a kedvem, mintsem hogy fejlődnék.” (26. megkérdezett)
- „Egy új nyelv tanulása során számomra leginkább a szóbeli kommunikáció okoz nehézséget, a nyelvtanilag, ill. szóhasználatban helytelen beszédétől való félelem miatt.” (34. megkérdezett)
- „Nagyon kellemetlen szituáció, mikor az ember kezdő szinten tud egy nyelvet és a tanár ennek ellenére felszólítja, hogy válaszoljon meg egy adott kérdést vagy vegyen részt egy szituációs feladatban. Ez eléggé frusztráló helyzet, mikor a csoport előtt nem tud megmukkanni az ember a nyelvismeret hiányában, ez jelentősen rombolja az önbizalmat.” (50. megkérdezett)

A szóbeli kommunikációval kapcsolatos kudarcélmények egyik érdekes kategóriája, amelyet a megkérdezettek 7%-a említ: saját nyelvtudásnál magasabb szintű nyelvtudással rendelkezők előtt beszélni idegen nyelven, illetve magyarok között használni az idegen nyelvet.

- „Mikor sokkal jobban beszélő emberekkel vagyok körülveve, akkor mindig elmegy a kedvem és rosszul érzem magam a környezetben.” (62. megkérdezett)
- „Magyar csoport előtt angolul beszélni. Külföldiek előtt ez egyáltalán nem jelent gondot, de amikor tudom, hogy magyarokkal vagyok körülveve, bekapcsol valami blokkolás és nem tudok megszólalni.” (77. megkérdezett)

A megkérdezettek 6%-a a nyelvtanárokkal kapcsolatos negatív élményekről számolt be (például: nyelvtanárok cserélődése a gimnáziumban, megalázó helyzetek a nyelvórán).

- „Nem értettem a tanárt. Elégge elvette a kedvem a nyelvtanulástól.” (2. megkérdezett)
- „Iskolai tanítás során középiskolában, 4 év alatt 5 angol tanár – a tanítás hiánya.” (10. megkérdezett)
- „Különböző tanulási struktúrák, könyvek, és a feladat megközelítések között eligazodni és megtalálni a legszemélyreszabottabbat.” (101. megkérdezett)
- „Amikor a tanár visszaélt a tudásommal és ezzel megalázott több ember előtt” (60. megkérdezett)

13%-uk spontán említette a nyelvtani szabályok valós, szóbeli kommunikációban történő használatának nehézségét. 17%-uk számára az említett kudarcélmény valamilyen módon az idegen nyelvi csoporthoz, például a csoport tagjainak eltérő nyelvi szintjéhez, attitűdjéhez, vagy csoport- / pármunka tevékenységekhez kapcsolódik.

- „Van olyan szituáció, amivel szinte mindig találkozom csoportos nyelvtanulás során, ami számomra különösen frusztrálttá és zavaróvá teszi a csoportos nyelvórákat, és ez a csoportos/páros munka (általában az a feladat, hogy beszélgetssünk egymással egy adott témáról). Ez egy rém kellemetlen kényszerhelyzet, mert még nem elég fejlett a szókincsem, hogy élvezhető legyen egy ilyen rám kényszerített párbeszéd szituáció, ráadásul ha hibázok, nincs ott a nyelvtanár, hogy kijavítson, így azt érzem, hogy nem elég, hogy frusztrál, de még csak nem is visz előre.” (83. megkérdezett)
- „Német tanulás közben a csoportos beszélgetésnél kell esetleg több biztatás a tanár felől, hiszen nagyon könnyű feladni és inkább angolra átváltani. Ilyenkor van, hogy frusztrálnak érzem magam.” (126. megkérdezett)
- „Az angol csoport tagjai nem igazán ismerik egymást és ezért néha nehéz megszólalni „idegenek” előtt. Nehézségnek tartom azt, amikor egy csoporton belül nagyon élesen elhatárolódnak a diákok a tanuláshoz való egyéni hozzáállásuk miatt. Azok a diákok, akik az órákon kívül nem foglalkoznak az adott nyelvvel, korlátozzák azokat, akik viszont igen. Így befolyásolják a csoport haladását.” (47. megkérdezett)

Nyelvtanulási kudarcok oktuldajdonítása

A kérdőívben a megkérdezettek által spontán említett nehézségek vagy kudarcok oktuldajdonításának jellemző tendenciája, hogy igen nagy arányban tulajdonítják a kudarcokat külső, részben stabil, részben instabil, többnyire nem kontrollálható tényezőknek. Elsősorban is a nyelvtanárok felkészültségének, nyelvtanári attitűdnek, túlzott elvárásoknak, a nyelvtanítási rendszer hiányosságainak (22% említi), illetve a spontán szóbeli kommunikációban, az autentikus környezetben, anyanyelvi beszélőkkel való interakcióban megvalósuló nyelvgyakorlási lehetőség hiányának (11% említi). További külső-kontrollhelyes tényező még az időhiány és általános leterheltség (4%). Példák a személyes beszámolókból:

- „Igen, a nyelvtanítók hiányosságai. A legtöbb nyelvtanító még a rendszerváltás előtt diplomázott, aminek eredményeképp olyan elavult módszerekkel tanítanak, amiknek az eredményességét már többszörösen kétségbe vonta a szakirodalom.” (46. megkérdezett)
- „A tanári segítőkészség hiánya illetve az oktatás módjának helytelensége.” (60. megkérdezett)
- „Nem vagyok rákényszerülve arra, hogy angolul kommunikáljak szóban, ha lenne olyan ismerősöm, aki angol anyanyelvű és többször találkozna, valószínűleg jobban menne.” 132. megkérdezett)

Belső okokra visszavezetett, nem kontrollálható kudarc attribútumok a korábbi nyelvtanulási tapasztalatokhoz kapcsolódó negatív élmények, a „nyelvi alapok” meglétének hiánya (11%) vagy a képesség hiánya (4%). Jelentősen alacsonyabb számú a személyiséghez kapcsolódó, ugyanakkor kontrollálható attribútum, amelyre a nyelvtanulónak hatása lehet: az önbizalomhiány, motivációhiány, illetve erőfeszítés hiánya (9%) a szorongás vagy más „pszichés tényezők” (6%).

- „Talán az, hogy nem is érdekel (csak ugye az életben ez öngyilkosság).” (8. megkérdezett)
- „Lustaság, érdektelenség, időhiány, felesleges szavak tanítása.” (18. megkérdezett)
- „Egyszerűen képtelen vagyok felfogni, nincs érzésem hozzá.” (48. megkérdezett)
- „Nincs/nem volt soha sikerélményem, egyre inkább kerülöm a lehetőségét az angolul megszólalásnak, félek a megszégyenüléstől.” (62. megkérdezett)
- „Nem fordítok elég időt a gyakorlásra, idő-, talán a tehetség hiánya.” (128. megkérdezett)
- „A nyelvérzék hiánya, sikerélmény hiánya, motiválatlanság.” (12. megkérdezett)

A spontán megosztott kudarcélmények után arra kértük a felmérés résztvevőit, hogy a kérdésben előre megadott 25 nyelvtanulási kudarc attribútumot súlyozzák (0-6-ig terjedő, 7 fokozatú Likert skálán) aszerint, hogy az adott oknak milyen szerepet tulajdonítanak a saját nyelvtanulási

nehézségeikben. A kérdésre adott válaszok alapján az derült ki, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeket és kudarokat a legnagyobb mértékben a következő tényezőknek ítélik (medián és átlagértékek minden esetben 4 felett): hibázástól való félelem, a nyelvi önbizalom hiánya, nyelvtanulási szorongás, stressz a szóbeli kommunikáció során, pech (pl. nem jó tanárok, tanárok váltogatása), nyelvtanárok módszerei, a nyelvtanárok személyisége és korábbi negatív nyelvtanulási tapasztalatok hatása.

A fenti tényezők mindegyike esetében a nyelvtanulók 32-60%-a nyilatkozott úgy, hogy az adott ok áll a nyelvtanulással kapcsolatos nehézségeinek, kudarcainak hátterében. Kimagaslóan sokan említették az önbizalom hiányát, a szóbeli kommunikáció során megélt stresszt és a hibázástól való félelmet. A fent említett okokon felül, a hallgatók közel 30%-a a nyelvtanulási nehézségeiben fontos oknak érzékeli saját introvertált személyiségét, az anyanyelvi beszélőkkel való nyelvgyakorlási lehetőség hiányát, illetve azt a tényt, hogy nem tölt elég időt a nyelvtanulással a tanórán kívül. A megkérdezettek 14%-a nyilatkozott úgy, hogy nincs nyelvérzéke, sosem volt jó nyelvekből, illetve 6% számolt be diszlexia tüneteiről a nehézségei hátterében. A fenti attribútumok között egyrészt kevésbé kontrollálható személyiségjegyeket találunk (pl. szorongás, önbizalomhiány, introvertáltság), másrészt külső, nem stabil, szintén kevésbé kontrollálható tényezőket („pech”, nyelvtanárok módszerei, személyisége).

A vizsgálatból kiderült, hogy a nyelvtanulók nagy szerepet tulajdonítanak az affektív tényezőknek a nehézségeik és kudarcaik hátterében, másrészt hajlamosak olyan tényezőket keresni, amelyeknek az alakulására kevésbé vannak ráhatással, kevésbé kontrollálhatóak. Ezt támasztja alá az is, hogy a nehézségeket és kudarokat sokkal kevésbé tulajdonítják például a nem jól megválasztott nyelvtanulási módszereknek, vagy az erőfeszítés hiányának, továbbá annak a ténynek, hogy nincsenek tudatos stratégiák a nyelvtanulás hatékonyabbá tételéhez (minden tényező esetében a hallgatók max. 15% -a adott 4 feletti értéket az oknak).

Összegzés

A tanulmány a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők közül a sikerekkel és kudarccal kapcsolatos kauzális attribúciók szerepét szándékozott hangsúlyozni. Kiemelte az attribúciók fontosságát és hatását a nyelvtanulók önértékelésére, motivációjára. Beszámolt egy egyetemisták körében végzett empirikus vizsgálat eredményeiről, amely a nyelvtanulók nyelvtanulási nehézségeinek, kudarcainak percepcióját és azok oktulajdonítását tárta fel. Az eredmények azt mutatták, hogy a legnagyobb számú kudarcélmény az idegen nyelven történő szóbeli kommunikációhoz,

énkifejezéshez, szakmai témában kialakított saját vélemény kifejtéséhez kapcsolódik, illetve nyelvi önbizalom hiányából, hibázástól való szorongásból ered. A kudarc attribúciókat megvizsgálva elmondható, hogy egyrészt a nyelvtanulók a nehézségeik és kudarcaik hátterében nagy szerepet tulajdonítanak az affektív tényezőknek, másrészt hajlamosak olyan tényezőket keresni, amelyek kevésbé kontrollálhatóak, amelyek alakulására kevésbé vannak ráhatással.

További kutatásra érdemes terület lehet a sikerek és kudarcok attribúcióinak összehasonlítása önmagukat sikeres, illetve kudarcos nyelvtanulónak tartó hallgatók között, a férfi és női hallgatók attribúciói közötti eltérések vizsgálata, illetve a szociális és kulturális eltérések vizsgálata az egyetemista korosztály nyelvtanulási siker- és kudarc attribúcióiban. Az attribúciók dinamikusan változhatnak és bizonyítottan befolyásolhatók. Érdemes a nyelvtanároknak és a nyelvtanulóknak is tudatosítani a nyelvtanulási folyamatra vonatkozó oktulajdonítások jelentőségét és kontrollálhatóságát, hiszen ezzel hatással lehetünk a nyelvtanulók nyelvtanulási motivációs struktúrájára, a további siker-kudarc expektanciákra, a nyelvtanulók önszabályozására, végső soron a nyelvtanulási folyamat hatékonyságára.

Hivatkozások

- Andreou, E. – Andreou, G. – Vlachos, F. (2008): Learning Styles and Performance in Second Language Tasks. *TESOL Quarterly*. 42/4. 665-674
- Bandura, A. (1992): Self-regulation of Motivation through anticipatory mechanism. In: R. A. Dienstbier (ed.): Perspectives on motivation. Lincoln University of Nebraska Press: Nebraska. 69-164
- Biedron, A. (2011): Personality Factors as Predictors of Foreign Language Aptitude. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 1/4. 467-489. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2011.1.4.2>
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Teaching and Learning*. Longman Inc: New York
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. In: T. S. Parry & C. W. Stansfield (eds.) (1990): *Language in education: Theory and practice* 74. *Language aptitude reconsidered*. 11–27. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics/CAL: Prentice Hall Regents/Prentice Hall
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Longman: Essex
- Cotler, J. L. et al. (2017): A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*. 15/1. 12-25. Elérhető online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135358.pdf>
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31. 117-135. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>

- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. H. (eds) (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. 589-630. Blackwell Publishing: Oxford. Elérhető online: http://www.blackwellpublishing.com/content/BPL/Images/Content_store/WWW_Content/9780631217541/19Chap18.pdf
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner*. L. Erlbaum: Mahwah. Elérhető online: <https://cstn.files.wordpress.com/2009/11/the-psychology-of-the-language-learner-3haxap.pdf>
- Ehrman, M. – Oxford, R. (1988): Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*. 72/3. 253-265. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04185.x>
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold: London. Elérhető online: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/SECONDLANGUAGE1985book.pdf>
- Grey, R. (2005): Attribution theory and second language learning: results and implications. *Celea Journal*. 28/5. 14-17
- Heider, F. (1958): *The psychology of interpersonal relations*. Wiley: New York
- Heine, S.J. et al. (2008): Mirrors in the head: Cultural variation in objective self-awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 34/7. 879-887. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167208316921>
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70. 125-132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Leaver, B. L. – Ehrman, M. E. – Shekhtman, B. (2005): *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Li, Y. – Liu, R. – Schachtman, T. R. (2015): Cultural Differences in Revaluative Attributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 47/1. 149-166. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022115609146>
- O'Malley, J. – Chamot, U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House/Harper and Row: New York
- Pinilla-Portiño, Nykoll (2018): The influence of learners' socioeconomic status on learning english as a foreign language. *Journal of Asia TEFL*. 15. 550-558. DOI: <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.2.23.550>
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. Edward Arnold: London. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263100009979>
- Yang, J. – Kim, T. (2011): Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*. 39. 325-334. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.005>
- Válóczy, M. (2018) Sikeres nyelvtanulók nyelvtanulási sikerattribúciói. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2018): *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és kutatásról*. 333-344. SZOKOE: Budapest. Elérhető online: http://szokoe.hu/wp-content/uploads/2018/12/Porta-Lingua-2018_szerk_final.pdf
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag: New York
- Weiner, B. (2000): Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*. 12/ 1. 1-14|. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009017532121>

- Weiner, B. (2010): The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*. 45/1. 28-36. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Williams, M. – Burden, R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journal*. 83/2. 93-201. DOI: <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>
- Wolters, C. A. (2003): Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*. 38/4. 189-205. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wong, L. L. C., – Nunan D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*. 39/2. 144-163. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004>

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS

Monika Gyuró

University of Pécs
Faculty of Health Sciences
Institute of Health Insurance

Temporal references in pain narratives: The cognitive perspective

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.11>

The present study investigates how pain experience affects the cognitive representation of time and viewpoint in a particular genre and narrative. In patients' reports, temporality of pain experience does not follow the objectively measurable time. The ongoing character of pain contains not only the present issues but also retains the preceding aspects of the here-and-now moment and anticipates the future notes as time unfolds. To describe this particular experience, I employ the cognitive -linguistic model of mental spaces and blending (Fauconnier – Turner, 2002). I analyze blog posts of patients with chronic diseases on the use of temporal deixis and tense focusing on the shifts realized between the Narrative Space embedding the Event Space in which the past events occurred and the Here-and-Now Space which comprises the narrator's viewpoint as an Origo. Moreover, I presuppose the Intermediate Space between the Event Space and the Reality Space, providing a transition between the aforementioned spaces and legitimization of the reconstruction of the events (Van Krieken et al., 2016). Temporal overlapping proves that subjective experience steers tenses and temporal deixis which govern the construal of viewpoint and time in the narratives; therefore, time and viewpoint are immediately connected in the cognitive representation of the narratives.

Keywords: *temporal referencing, narrative, mental spaces, blending, temporal deixis*

Introduction

According to modern medicine, pain is referred to as quantifiable data focusing on the here-and-now moment limited in time and context. The Likert scale is used by physicians as an objective means to determine the severity of pain during the interview between doctor and patient. Patients should classify their pain experience on a scale from 1 to 10. The classification is limited to present impressions and a rather rough-and-ready assessment. Therefore, there is a decisive gap in understanding pain as a persistent phenomenon with episodic temporality (Leader, 1990:73). Patients' subjective experience of pain is not often taken seriously (Toombs, 1990).

In patients' reports, time concept is different from that of healthy people. In other words, the temporality of pain experience does not follow the

objectively measurable time. According to Husserl's distinction (1905), subjective time is measured by someone's perception of the duration of events while objective time can be measured by mechanical clocks or other timing devices. In this philosophy, a state of consciousness is connected to the here-and-now point; therefore, present time and consciousness are the same. Providing a more detailed description of the subjective experience of time, Bergson (1889) presented the concept of '*pure duration*' in which "*...several conscious states are organized into a whole, permeate one another, (and) gradually gain a richer content*" (ibid: 122). In this way, time might be nothing but a succession of qualitative changes, which melt into one another, without precise outlines. Thus, time is not a line, but '*pure heterogeneity*'. Coming from this hypothesis, time can be understood as the accumulation of qualitative impressions extending from past experiences through present awareness to the anticipation of the immediate future. Bergson proposes in his process ontology that the universe is a process, dynamic, and continuous in nature without rigid entities. As the pain concept is a rather subjective phenomenon, its temporal analysis needs a phenomenological approach.

Toombs (2001), inspired by Husserl, writes that pain can be analyzed as a temporal object for consciousness. In this way, pain can be experienced as a continuum involving the past and future providing horizons for the present (Toombs, 1990). The ongoing character of the object contains not only the present issues but also retains the preceding aspects of the here-and-now moment and anticipates the future notes as time unfolds.

Methods

In the analysis, I employ Fauconnier's (1985) and Fauconnier and Turner's (2002) cognitive- linguistic model on mental spaces and conceptual blending. The term mental space plays an important role in the temporal representation of narratives. Mental spaces are connected by linguistic words and expressions realized in a system of conceptual domains by which we understand narratives. The Conceptual Blending theory claims that meaning construction involves the blending of conceptual elements. The input and output spaces are related to each other on their similar feature and projected into the blended space to gain an integrated concept.

Mental spaces and their blending are realized by the application of linguistic deixis in the investigation. Deixis is defined as a reference point showing a relationship between the structure of language and the context (Levinson, 1983:55). Deixis plays an important role in identifying persons, objects talked about concerning the context created by the speaker (Lyons,

1977:377). I propose to show the speakers' position at the time of speaking (Levinson, 2006:111).

More precisely, the analysis of temporal deixis in the excerpts refers to the event of an utterance described by tense and temporal adverbials. Subjective time governs the choice of tense and temporal deixis of the speakers which steers the drafting of time and viewpoint in pain narratives. Levinson (ibid:11) also points out that the deictic field is organized around the Origo which is the zero point of the speaker. Placing the term of the deictic field into narrative context, Almeida (1995) claims that stories presuppose two Origos: one refers to 'here-and-now' in reality, the other is anchored to a virtual now-point. These different deictic centers are connected to two mental spaces: the *Reality Space* and the *Narrative Space*. Unlike fiction, time representation in blog narratives resembles news narratives (Van Krieken et al., 2016) which are related to reality represented by a timeline starting from the Origo of the events that happened to the Origo of the blog writer speaking at the present. Therefore, the reader should understand not only the shifts between the tenses offered by the Reality and Narrative Spaces but process the viewpoint of the actors in the events (*Event Space*) and that of the narrator's subjective perspective. Moreover, I presuppose the *Intermediate Space*, between the events space and the reality space, providing a transition between the aforementioned spaces and legitimization of the reconstruction of the events (Van Krieken et al., 2016). Coming from the above facts, my interpretation will be limited only to the perspective of the blog writer.

I attempt to reveal that viewpoint and tense changes between the mental spaces demonstrate that the tense representations may permeate one another expressing the coincidence of past, present and future in the pain experience. In the material, I used a collection of blog narratives published between 2015 and 2016 in an internet source (<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>), each describing a personal pain story of a real patient. 34 blogs were selected that met the criteria of describing a pain experience in a narrative form. The three articles with short lengths (up to 74-127 words) were selected for better presentation.

The role of mental spaces in narrating events: The common loop

The most common type of temporal narration among the blog writers is as follows. The Reality Space (Fauconnier, 1985:240) includes the narrator's deictic center and refers to the Narrative Space where the Event Space is construed. The reader's deictic center overlaps with the narrator's deictic center therefore, no more space is necessary to be indicated in the frame. The

Intermediate Space connects the Events Space and the Reality Space through the Narrative Space (Sanders – VanKrieken, 2019:288). N/1; N/2; N/3; N/8; N/10; N/11; N/12; N/16; N/17; N/18; N/20; N/23; N/25; N/26; N/27; N/30; N/31; N/33; N/34 (n=19) show these above characteristics. I found only a time shift between the Reality Space and the Narrative Space in N/29 without a reference to Intermediate Space, therefore, this blog did not demonstrate all the characteristics of the above classification.

The excerpt (N/26), *April 7, 2015, titled Fighting to live with CP, please help*, by *Legally Blonde* shows the time and viewpoint shifts as they commonly follow one another as it can be observed in other narratives (see above).

- (1) I am 21. I am young.
- (2) I played soccer for my university, and I was a highly competitive cheerleader. I was happy.
- (3) Then slowly, pain crept in. It ruined relationships. It scared me. Nothing worked.
- (4a) I have tried everything. (4b) Lately, things have been very bad. The pain has it hard to concentrate.
- (5) I feel I'm living in hell.
- (6a) Please, help. (6b) I don't know how long I can live like this.

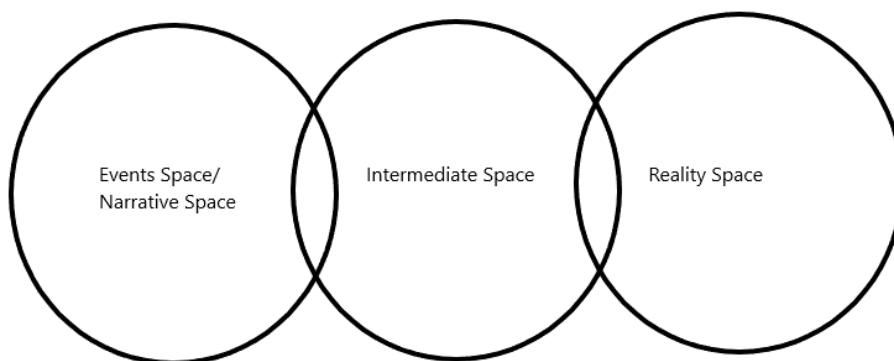
The narrator starts telling her story from the Reality Space which is the here-and-now point as an introduction (1). The narrator projects her deictic center from the Reality Space onto the Event Space through the Narrative Space (2). The temporal reference word, such as *then* (3) indicates not only a time but a viewpoint shift as well. The deictic center of the narrator shifts to that of the pain functioning as an external and impersonal deictic center.

The utterances (4a) and (4b) presuppose another space in which these sentences have been uttered, between the events and the here-and-now point. This Intermediate Space (Sanders – van Krieken, 2019) legitimizes the reconstruction of the events in the Reality Space and serves as a temporal bridge between the Reality and Event Spaces. The adverb, *lately* (4a), demonstrates another shift in viewpoint as the temporal reference word, *then*, did in the sentence (3). The reference word emphasizes the external viewpoint or deictic center embodied by pain. Utterances (5) and (6) represent real-time events such as the first sentences of the narrator. The utterance (6a) addresses the readers as an overlapping of the deictic centers of the reader and the narrator.

In the type of narration above, time and viewpoint shifts were realized except for tense overlapping. Tenses were described distinctively in the narrative (N/26) and no skips in time description were used by the narrator. In narration, a circular motion starting from present time proceeded through

past events and finally recurred in present time. This proceeding can serve as a common loop in temporality among several narratives in the examples listed. Figure 1 shows that narrative 26 used tenses distinctively and the Intermediate Space connected the Reality and Event Spaces.

Figure 1. Intermediate Space connecting Reality and Event Spaces



Embedded spaces

Yet, there are different temporal narration structures as opposed to the previous example (N/26). N/4; N/5; N/6; N/21; N/22; N/24; N/28; N/32 (n=8) show the characteristics described below. In example (N/22), titled *Spinal Block and Now Pain by Kayce, June 7, 2015*, the narrator's deictic center is located in the past events (Events Space) being decisive in her later life. The narrator uses a temporal adverbial (*ago*) to show the viewpoint shift between the events which took place prior to the here-and-now point of the Reality Space of narration.

- (1a) *I had a spinal block done 8 years ago and (1b) the doctor ended up having to stick me 5 times. It was horrible. He hit a nerve 3 times and made my leg jerk.*
 (1a) *I wasn't moving I was afraid to.*
 (2a) *He yells at me telling me to stay still. (2b) I'm scared, crying*
 (3) *And they refused to let my husband in.*
 (4) *Ever since I have been having really bad back pain*
 (5a) *When I'm standing or walking I get a sharp pain shoot up my spine. (5b) It feels like someone is stabbing me.*
 (6) *Does anyone know what is going on? Any advice?*

The deictic center of the narrator (1a) as a definition of her health status moves to another person, the doctor in (1b) explaining the cause of her pain. Then, the focus of the narrator's viewpoint returns to her deictic center again (1a). The focus of the narrator's viewpoint is located on the doctor-

character in (2a) with a temporal change to the dramatic present showing a dynamic interaction between time and viewpoint in the narrative discourse. This here-now-point in the Event Space is relative to the Reality Space.

The function of the participant's present time narration stops the progression of the narrative time for a short time therefore, readers may take part in the dramatic events of the story that provide a peak in the narrative process. The focus of the narrator's viewpoint (2b) signals her own deictic center. The dynamic moves between the viewpoints and tenses (present-past) emphasize the importance of the events taken place in the Event Space.

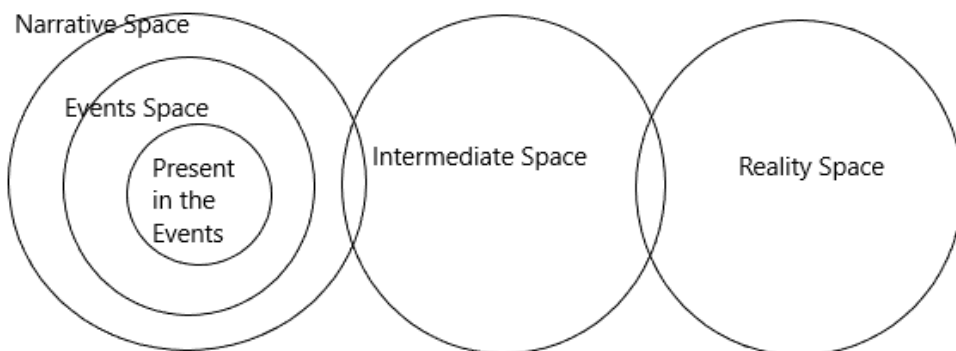
Labov and Waletzky (1967) refer to the peak above as the critical point of the story. The critical event can be considered as an evaluation of the actors and serves as a moral for the readers. In our example (2a; 2b), the aggressive attitude of the doctor and the subjected behavior of the patient is revealed.

Utterance (3) brings the readers to the past narration in the Event Space as a continuation and explanation of the dramatic events. The utterance (4) presupposes another space between the Event Space and the Reality Space. This Intermediate Space serves as a link between past and present time on the one hand, and on the other hand, it can be an explanation and consequences of the past events. I adopt Van Krieken et.al's term (2016), *Legitimizing Space*, due to its function to legitimize the events in the Events Space. The time shift in the utterance (5) brings the readers to the here-and-now point of the story and the actual experiences of the narrator. In the utterance (6) the focus of the narrator moves towards that of the readers widening the narrator's viewpoint.

The complex representation of the viewpoints and shifts of tenses serve as an important function to signal emphasis (2a; 2b) or explanation (4) of the events in the flow of time. The deontic modal (*it*) described in the utterance (5b) shows an implicit viewpoint of pain which enriches the system of viewpoints. Implicit viewpoints refer to a narrative subject of consciousness (Van Krieken, 2018) interpreting events from an external perspective rather than from the narrator's point of view. Pain as an object is worth mentioning (Halliday, 1998; Gyuró, 2018) as it is inseparable from the perception of the subject but can be described as a distinct phenomenon in language.

The embedded present time narration within the Event Space illustrates a dramatic peak that can be considered as the most important part of the events showing the real characters of the participants.

Figure 2. The Event Space with the dramatic peak as Present in the Events.



Overlapping spaces and deictic centers

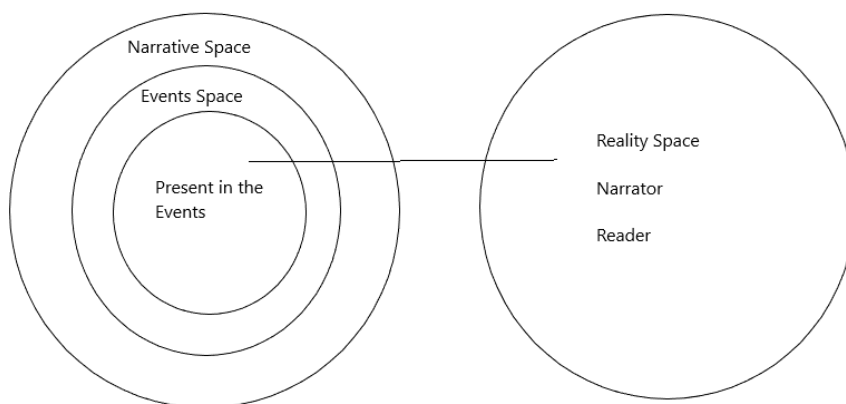
According to the preliminary hypothesis of this paper, pain is experienced by the patients as an eternity of time when past, present, and future permeate one another not following a linear row with sharp outlines. Therefore, pain perception can be described by overlapping mental spaces revealed in the tense shifts and the use of various temporal adverbs governing time and deixis. N/7; N/9; N/13; N/14; N/15; N/19 (n=6) show these characteristics described in excerpt (N/15) titled *Jared, December 15, 2016*.

- (1a) *I'm 39 and my pain level is off the roof. (1b) I can't do much.*
 (2a) *I was treated comfortably as possible for about 15 years. (2b) I was on a lot and high doses of narcotics.*
 (3a) *I go to chiropractors twice a week and physical therapy twice a week. (3b) I still do.*
 (4) *Then came the war on drugs and their focus was pain doctors.*
 (5) *I'm in Kentucky and it is the most barbaric state in treating pain.*
 (6a) *Since people started abusing pain killers (6b) the drs won't treat you anymore.*
 (7) *They tell me we know you need a lot of meds but we can't prescribe them anymore.*
 (8) *He told me that I would be better off going to an addiction clinic to get your meds.*

The narrator starts telling her story in the Reality Space which is the here-and-now point functioning as an Origo for the events (1a) and (1b). Then she recounts the past events providing a background for the further events (2a) and (2b) and projects her deictic center through the Narrative Space into the Event Space. The sentence (3a) refers to present events; therefore, it is related to the Reality Space, but the following manifestation (3b) makes it clear that (3a) is associated with the past events as well. Thus, time overlapping is realized in sentences (3a) and (3b). The former sentences provide an evaluation of the events as they intend to teach some morals. The shift to present tense is justified by the mode of narration that aims at

addressing the readers in the Reality Space. Figure 3 shows that Present in the Events Space is connected to the Reality Space. The permeability of tenses demonstrates the eternity of pain experience by the narrator.

Figure 3. Present in the Events Space and Reality Space



The temporal adverb, *then*, in the sentence (4) demonstrates another shift into past tense which in turn, signals a move in the deictic center of the narration. The narrator focuses on the external participants, namely the pain doctors, in the narration. Tense and deictic shifts serve as an explanation of further events. The excessive use of drugs made the doctors restrict prescribing pain analgesics for people. Sentence (5) is narrated in the present tense again by the narrator who is related to the Reality Space through this utterance. This sentence is universally valid utterance addressing the reader in the Reality Space but referring back to doctors in the past events in sentence (4). In this way, past and present utterances are intertwined showing no sharp boundaries between the Event and the Reality Spaces. Time is a process where a transition between events is simple for the narrator.

Time overlapping is clear in sentences (6a) and (6b) as (6a) is related to the Event Space but (6b) can be associated with the Reality Space with a special reference to the future consequences. The deictic shift in (6b) to doctors involves a tense change as well. Reference to the future carries a particular emphasis to the reader. The sentence is not only an implicit imperative for the readers but the 2nd person Sg. pronoun even highlights the addressing mode. *You* can be a universal pronoun concerning all people and an addressing form in 2nd person Sg. The deictic center in the sentence (7) coincides with that in the sentence (6b). This is the external viewpoint of the doctors whose opinion is valid to the present, thus it is related to the Reality Space. This utterance interprets the described events from the point of view of these subjects rather than that of the narrator. The present time locus

highlights the deictic shift as well and, at the same time addresses the reader. In sentence (8) another deictic shift is realized. The viewpoint turns to a single doctor whose recommendation aims at the narrator only in this particular event. Particularity is demonstrated with the tense shift to simple past.

As a conclusion, we can see that within a few sentences several linguistic devices guide the reader forward and backward in time. Changes in tense and the use of temporal adverbs signal changes in viewpoints. The complexity of the justification process of the narrator explains why the progression of narration is temporarily stopped and changes into a different tense or viewpoint. Moreover, not only time and viewpoint shifts could be observed in the excerpts but time overlapping was found in the utterances. This short excerpt (N/15) above demonstrated the permeability of temporal phases which, in turn, proved the eternity of pain experience of the narrator.

Conclusion

The preliminary hypothesis involved the well-known fact that patients' time concept is different from that of healthy people. Coming from the patients' perception, pain experience follows the subjectively measurable time. Bergson (1889) presented the concept that time can be comprehended of impressions that last from past experiences through present moments towards the immediate future. Time changes melt into one another without definite boundaries. According to Toombs (2001), pain can be analyzed as a continuum that involves past and present providing horizons for the future. Time as a temporal object can be described with the help of mental spaces and conceptual blending. Therefore, subjective time governs the choice of tenses revealed by mental spaces and temporal deixis of the speakers which steers the drafting of time and viewpoint in the narratives. The deictic centers are connected to mental spaces: The Reality Space, Narrative-Event Space and the Intermediate Space. Three kinds of patterns of conceptual blending were found among the narratives analyzed.

A common type of narration was described by (N/26). Time and viewpoint shifts were realized except for time overlapping. Tenses were described distinctively by the narrator. A circular motion starting from the present proceeded through past events and finally recurred in the present time in the narrative extract. Narratives showed this type of structure: N/1; N/2; N/3; N/8; N/10; N/11; N/12; N/16; N/17; N/18; N/20; N/23; N/25; N/26; N/27; N/30; N/31; N/33; N/34 (n=19) and N/29. Embedded space in the narrative flow was applied when the embedded present time narration within the past-time Event Space illustrated a dramatic peak as the most important part in the story and showing the real characters of the participants at the same

time (N/22). The following blogs could be characterized by this structure: N/4; N/5; N/6; N/21; N/22; N/24; N/28; N/32 (n=8).

Overlapping time, mental spaces, and change in viewpoints demonstrated the permeability of temporal phases in the narrative and the eternal pain experience of the narrator (N/15). The progression of narration was temporarily stopped from a past time experience into present tense when the narrator addressed the reader or intended to tell a universal truth. I found blogs with overlapping time, mental spaces and change in viewpoints, such as N/7; N/9; N/13; N/14; N/15; N/19 (n=6).

As a final conclusion, I can claim that the preliminary hypothesis of this study was only partially justified. In the examined sample, fewer narratives (n=6) demonstrated the characteristics of time permeability than those of time distinctiveness (n=28).

References

- Almeida, M.J. (1995): Time in narratives. In: Duchan, J.F. (ed) (1995): *Deixis in narrative*. 159-189. LEA: New Jersey.
- Bergson, H. (2001): *Time and Free Will*. Dover Publications: New York. (Transl. Pogson, F.L.) *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889)
- Fauconnier, G. (1985): *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Fauconnier, G. – Turner, M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books: New York. doi.org. 10.1027/s15516709cog2202_1
- Gyuró, M. (2018): The Language of Pain: Quality, Thing, and Process. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk): *Porta Lingua – 2018*. SZOKOE: Budapest. 17/1. 165-176
- Halliday, M.A.K. (1998): On the grammar of pain. *Functions of Language*, 5/1. 1-32. DOI: <https://doi.org/10.1075/fo1.5.1.02hal>
- Husserl, E. (2019): *The Phenomenology of Eternal Time-Consciousness*. Indiana University Press: Bloomington, IN. (Trans. Churchill, J.S.) *Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins* (1905)
- Labov, W. – Waletzky, J. (1967): Narrative analysis. *Journal of Pragmatics*. 41/6. doi.org/10.1016/j.pragma.2009.01.003
- Levinson, S.C. – Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813313>
- Levinson, S.C. (2006): Deixis and Pragmatics. In: Horn, L.R. – Ward, G.: *Handbook of Pragmatics* Chapter 5. Blackwell Publ. Ltd: London. doi.org. 10.1002/9780470756959.ch5
- Lyons, J. (1977): *Semantics. Vol.1*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Sanders, J. – Van Krieken, K. (2019): Traveling through narrative time. *Cognitive Linguistics*. 30/2. 281-301. DOI: <https://doi.org/10.1515/cog-2018-0041>
- Toombs, S.K. (1990): The temporality in illness: Four levels of experience. *Theoretical Medicine*. 11. 227-241. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00489832>
- Toombs, S.K. (2001): Reflections on Bodily Change: The lived experience of disability. In: Toombs, S.K. (ed.) (2001). *Handbook of phenomenology and medicine*. 247-261.

Kluwer Academic Publisher: Dordrecht. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0536-4>

Van Krieken, K. – Sanders, J. – Hoeken, H. (2016): Blended viewpoints, mediated witnesses: A cognitive linguistic approach to news narratives. In: Dancygier, B. et al. (eds.) (2016): *Viewpoint and the fabric of meaning: Form and use of viewpoint tools across languages and modalities*. 145-168. Mouton de Gruyter: Berlin. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110365467-007>

Van Krieken, K. (2018): Ambiguous perspective in narrative discourse: Effects of viewpoint markers and verb tense on readers' interpretation of represented perceptions. *Discourse Processes*. 55/8. 771-781. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1381540>

Internet source

<https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>

Appendix 1. Titles and retrieval dates of narratives taken from the internet source

(Source: <https://lifeinpain.org/node/category/personal-stories/>)

- N/1: Compartment Syndrome journey for teenage girls. Aug. 8, 2016 by Grace F.
 N/2: A hermit and her herniation. Aug.30, 2016 by Hermit 78
 N/3: Epidural neck injection went very wrong. Oct.7, 2016 by Car
 N/4: Life with pain. Sept. 1, 2016 by Liss
 N/5: Cortizone injection to the c6 and c7. Sept. 18 2015 by Brian Smith
 N/6: Thank you. Seriously. Sept.16 2015 by Cara
 N/7: Puzzled. July 23, 2015 by Lenny
 N/8: Well, this is depressing. First time posting. Oct.13,2015 by Firefly
 N/9: Chronic pain that makes me almost suicidal every morning. Sept.16,2015 by
 jwowzer
 N/10: A teen in pain. June 26 2015 by Dani
 N/11: I'm a lucky one with LPHS. June 29 2015 by Luckyone
 N/12: I've been in constant pain for 8 years. Oct.8, 2016 by Kyla Johnston
 N/13: The name of my monster. July 13, 2015 by Sam
 N/14: Cervical epidural. Aug.13, 2015 by Sanman
 N/15: Jared. December 15, 2016
 N/16: A teenager's journey dealing with chronic pain. March 23, 2015 by P.T.
 N/17: I need help. April 13 2015 by Betty Albright
 N/18: I finished my last shot 2 weeks ago. March 28 2015 by Lindalette
 N/19: Chronic pain sufferer. April 15 2015 by starnote
 N/20: Everyone has to work. April 21 2015 Larry
 N/21: Winning the battles, but losing the war. April 17, 2015 by Anonymous
 N/22: Spinal block. June 7, 2015 by Kayce
 N/23: My story matters. June 12, 2015 by Stanner 511
 N/24: Chronic pain with no diagnosis. June 17 2015 Lad 7970
 N/25: A living hell with LPHS. April 26 2015 by nick 12
 N/26: Fighting to live with chronic pain, please help. April 17, 2015 by Legally Blonde
 N/27: Fix me! Aug.19, 2015 by Christy
 N/28: Ignorance is bliss. Sept. 7, 2015 by Kat
 N/29: Never ending pain. Aug.26, 2015 by Denise
 N/30: Just diagnosed with suspected LPHS. Feb.5, 2016 by Tilly Bishop
 N/31: Cervical shots. Dec. 18, 2015 by Deb
 N/32: Too young for this. Nov.15, 2015 by Car
 N/33: Worst day. Nov.18, 2015 by Dee
 N/34: My life is pain. Nov.12 2015 by Jared

Hild Gabriella – Németh Timea – Csongor Alexandra

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Magyar orvostanhallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése szaknyelvi órákon

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.12>

Tanulmányunk egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatás keretében írja le, hogy milyen benyomásaik voltak a magyar orvostanhallgatóknak, mialatt kortárs oktatássegítőkkel orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A kortárs oktatássegítők, demonstrátorok, a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar (PTE ÁOK) angol nyelvű programjának nemzetközi hallgatói voltak. Elsődleges célunk a magyar hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése volt a szaknyelvi órákon. Egy motiválóbbr és természetesebb nyelvtanulási környezetet kívántunk biztosítani, amelyben a célnyelv volt a résztvevő tanulók közös nyelve. Ezen túlmenően arra is törekedtünk, hogy javítsuk a résztvevők interkulturális kompetenciáját egy olyan platform biztosításával, ahol az Általános Orvostudományi Kar magyar és nemzetközi hallgatói találkozhatnak, megismerkedhetnek, és együtt dolgozhatnak. A szemeszter végén a résztvevő magyar hallgatók véleményét félig strukturált, fókuszcsoporthozos interjú keretében kérdeztük meg. Az adatokat tematikusan elemeztük, és az eredmények azt mutatták, hogy a magyar orvostanhallgatók lelkesek és motiváltak voltak a szerepjátékok során, nőtt az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk és ezzel együtt az órai teljesítményük is. Az interjú eredményei arra is rámutattak, hogy a közös szerepjátékkal sikerült közelebb hozni a magyar és a külföldi diákokat.

Kulcsszavak: idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság, órai teljesítmény, angol orvosi szaknyelv, kortárs oktatássegítés, interkulturális kompetencia

Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatás eredményeit mutatja be. Vizsgálatunk során magyar orvostanhallgatókat kértünk meg, hogy mondják el, milyen benyomásaik voltak, mialatt kortárs oktatássegítőkkel orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar (PTE ÁOK) angol nyelvű programjának nemzetközi hallgatóit hívtuk meg kortárs oktatássegítőknek az órákra. A feladatokkal a magyar hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és ezzel együtt angol nyelvű beszédképességét szeretnénk volna fejleszteni a nyelvi órákon. Egy olyan természetes nyelvtanulási környezet létrehozása volt a cél, ahol a célnyelv valóban az órák résztvevőinek a közös nyelve volt. Ezen túlmenően egy új platformot szeretnénk volna biztosítani az

egyetem magyar és külföldi hallgatói számára, ahol találkozhatnak és megismerkedhetnek egymással, ezzel elősegítve a két diákközösség közeledését.

Irodalom

A kortárs oktatássegítő (*peer tutor*) egy, a tanulóéval megegyező státuszú személy, aki aktív partnerként működik együtt az oktatóval a tanulás és a tanítás folyamatában (Stigmar, 2016: 124). Általánosságban elmondható, hogy a kortárs oktatássegítők olyan idősebb tanulótársak, akik tanulmányaikat illetően sikeresebbek, mint társaik. Fő feladatuk a tanulási folyamat megkönnyítése, nem az új anyag feldolgozása vagy tanítása. Az ilyen hallgatók bevonásával növelhető a csoport teljesítménye és motivációja, valamint fejleszthetők az együttműködési és kommunikációs készségek is. A kortárs oktatássegítés módszerét Vygotsky tanuláselmélete is alátámasztja (1987), amely szerint a tanulás egy felnőttel vagy tudásban magasabb szinten álló, érettebb társsal történő együttműködés közben jöhet létre. A kortárs oktatássegítők példaként szolgálhatnak a fiatalabb diákok számára is, és segíthetnek csökkenteni a tanulók osztálytermi szorongását (Lockspeiser, 2006). A kutatások hasonló teljesítménybeli javulást igazoltak az angol mint idegen nyelv órákon is (Bowman-Perrott et al., 2016; Cole, 2013, 2014). Az Egyesült Arab Emírátsok egyik egyetemének hallgatói arról számoltak be, hogy a kortárs oktatássegítőkkel felszabadultabban és magabiztosabban tudtak angolul kommunikálni, továbbá, ennek is köszönhetően, javult az angol nyelvtudásuk (Mynard – Almarzouqi, 2006).

Egy multikulturális hallgatói populációval rendelkező egyetemen, amilyen a PTE ÁOK is, ahol három nyelven – magyarul, angolul és németül – folyik az oktatás, az idegennyelv- oktatás során lehetőség nyílik anyanyelvű vagy a célnyelvet közel anyanyelvi szinten beszélő kortárs oktatássegítőket alkalmazni az órákon, és ezáltal természetesebb és motiválóbb nyelvtanulási környezetet teremteni. Ezek az órák egyszerre nyújthatnak lehetőséget a hallgatók idegennyelvi beszédkészségének és interkulturális kompetenciájának fejlesztésére. Az „interkulturalitás” fogalom szó szerint kultúrák közöttiséget jelent, azaz kultúrák közti kommunikációt, közvetítést, dialógust annak érdekében, hogy a különböző kultúrákban élő, dolgozó emberek együttműködése, kapcsolata hatékony legyen (Fantini, 2006). Számos vizsgálat igazolta, hogy mai globalizált világunkban az interkulturális kompetencia elengedhetetlen az egészségügyi szakemberek számára, mert jelentős mértékben javítja az egészségügyi ellátás minőségét (Kleinman – Benson, 2006; Marek et al., 2019; McWhinney, 1989; Németh – Tseligka, 2018; Schouten – Meeuwese, 2006).

A szerepjáték a kommunikatív nyelvtanítás szemléletén belül gyakran alkalmazott technika. Kuśnierek (2015:7) a szerepjátékot a kommunikációs technikák teljes skálájaként definiálja, amely fejleszti a beszéd gördülékenységét, elősegíti a tanuló interakcióját az órán, növeli a hallgatók motivációját, ösztönzi a tanulást, ugyanakkor megosztja a felelősséget a tanár és a diák között. A szerepjátékok során elengedhetetlen a tanulók együttműködése, amely nélkül nem jöhet létre a kommunikáció. A passzív hallgatás helyett a tanulók a javítás – módosítás (*negotiation for meaning*) technikáját vagy egyéb kommunikációs stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy elkerüljék az interakció megakadását (Kuśnierek, 2015). Ezeket a kommunikációs szempontból kihívást jelentő szituációkat a szerepjátékok során a tanulók egy biztonságos, következményektől mentes osztálytermi környezetben tanulják meg. A vizsgálatok igazolták, hogy a szerepjátékok növelhetik a tanulók interkulturális kompetenciáját és motivációját (Sato, 2001; Shapiro – Leopold, 2012), valamint fejleszthetik a beszéd gördülékenységét az idegen nyelven (fluency) (Al-Senaidi, 2009).

Módszertani szempontból a szerepjátékok egyik nagy előnye, hogy a diákok valós idegen nyelvi igényeihez igazíthatók, ami jótékonyan befolyásolja a hallgatók órai teljesítményét. Mivel ezekben a feladatokban egy adott kommunikációs aktusra jellemző szókincset használnak a résztvevők, a szerepjátékokat széles körben alkalmazzák szaknyelv tanítása során (Dorathy – Mahalakshmi, 2011). Az angol orvosi szaknyelvi órákon a nyelvtanárok a szerepjátékok használatával speciálisan az orvostanhallgatók kommunikációs igényeinek megfelelő szituációkat hozhatnak létre, és így integrálhatják az idegen nyelv tanulását az orvosi tanulmányaikba. Az orvostanhallgatók ötvözni tudják az orvostudományi és szaknyelvi ismereteiket, ami növelheti a tanulói elkötelezettséget is (Staley – Allen – Hamp, 2020). Míg a szerepjáték használata az angol mint idegen nyelv és az angol mint második nyelv kontextusában gyakran vizsgált és kutatott téma (pl. Duxbury – Ling, 2010; Gass – Mackey, 2006; Zhang, 2010), a szerzők ismeretei szerint eddig nem végeztek vizsgálatokat az angol orvosi szaknyelvi órákon történő használatáról. Vizsgálatunk a magyar orvostanhallgatók szemszögéből közelítette meg ezt a témát, és az volt célja, hogy bemutassa a hallgatók benyomásait orvos-beteg párbeszéd eljátszása során az egyetem angol programjának orvostanhallgatóival angol szaknyelvi órákon. Vizsgálatunk kísérleti aspektusa abban rejlik, hogy a kortárs oktatássegítők (továbbiakban *demonstrátorok*) egyetemünk, nemzetközi orvostanhallgatói voltak, és ily módon a megszokottól (két magyar diák idegen nyelven történő kommunikációjától) eltérő osztálytermi környezet jött létre.

A kutatási kontextus

A vizsgálatok a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetben a 2018/2019-es tanév tavaszi félévében zajlottak. Tanszékünk angol és német orvosi szaknyelvi órákat tart a magyar program hallgatóinak és magyar orvosi szaknyelvi órákat az angol és német program külföldi hallgatóinak. Az angol program hallgatói a világ minden tájáról érkeznek (pl. Japánból, Dél-Koreából, Norvégiából, Kínából, Iránból, Jordániából, az Egyesült Királyságból, az Egyesült Államokból stb.). Az Orvostudományi Karon az utóbbi években jelentősen megnőtt a nemzetközi hallgatók száma. A 2018/2019-es tanévben az egyetemünkre felvett hallgatók több mint fele külföldről érkezett. Ez a multikulturális közeg lehetővé tette egy olyan ún. demonstrátori program létrehozását, amelynek keretében az—intézetünk kortárs oktatássegítőket, demonstrátorokat toboroz az angol program orvostanhallgatói közül.

Tanszékünk a nemzetközi hallgatóknak egyetemi tanulmányaik első két évében magyar orvosi szaknyelvet tanít. Ezekre a kurzusokra járó, angol anyanyelvű vagy közel anyanyelvi szinten beszélő hallgatókat kérünk fel arra, hogy csatlakozzanak a demonstrátori programhoz. Ezeknek a nemzetközi hallgatóknak az angol nyelvtudásáról külön felmérést nem végzünk. A magyar orvosi szaknyelvi órákon nyújtott angol nyelvi teljesítményük alapján választjuk ki a demonstrátorjelölteket. Ezeken az órákon a többi angol programos kurzushoz hasonlóan az oktatás nyelve az angol. A megfelelő nyelvtudáson kívül fontos, hogy ezek a hallgatók társaságkedvelők és nyitottak legyenek, valamint jó kommunikációs készséggel rendelkezzenek. A nemzetközi demonstrátorhallgatók segítik a nyelvtanár munkáját az angol orvosi szaknyelvi órákon. Szerepjátékok, valamint pár- és teamfeladatok során nyelvi szempontból segítik a hallgatókat. Demonstrátori munkájukért cserébe elektív krediteket kapnak; annak a félévnek a végén, amelyben demonstrátori feladatokat láttak el.

Résztevők

A vizsgálat résztvevői hét, a szerzők irányítása alatt dolgozó, az egyetem angol programján tanuló, nemzetközi demonstrátor és négy, a szerzők által tartott, angol szaknyelvi kurzusra járó magyar orvostanhallgatókból álló csoport volt. Két kurzus a PROFEX (orvosi-egészségügyi szaknyelvi vizsga) középfokú nyelvvizsga szóbeli részére készítette fel a hallgatókat. A másik két orvosi szaknyelvi órán a hallgatók az anamnézis (a beteg kórtörténetének) felvételét gyakorolták angol nyelven. A négy csoportból kettőben hat és kettőben nyolc magyar hallgató vett részt (összesen 28 magyar hallgató). A

résztvevő magyar orvostanhallgatók harmad-, negyed- és ötödévesek voltak. Mivel orvostanhallgatóink órarendje nagyon zsúfolt, nincsen módunkban szaknyelvi kurzusainkat különböző nyelvi szinteken meghirdetni. Ezért az egy szemeszterben ugyanarra az órára járó hallgatók nyelvtudása eltérő lehet. Azonban általánosságban elmondható, hogy hallgatóink többsége minimum B2-es általános, angol nyelvvizsgával érkezik az egyetemre.

A hét demonstrátor az Orvostudományi Kar angol nyelvű programjának hallgatója volt. Valamennyien több éve dolgoztak demonstrátorként a szerzők angol szaknyelvi óráin. Mathew (valamennyi résztvevő neve álnév) 21 éves, másodéves amerikai hallgató volt. Teleola 23 éves, harmadéves orvostanhallgató Nigériából, aki angol nyelvű általános és középiskolába járt. A 22 éves, másodéves Carla Mexikóból érkezett és édesapja amerikai volt. Priscilla 22 éves, másodéves brazil lány volt, aki középiskolai tanulmányait angol nyelven végezte. A 22 éves, másodéves, norvég Ole szintén angol nyelvű középiskolába járt. A negyedéves, jordániai Samira (24) és Mohammed (25) szintén olyan középiskolában tanult, ahol az oktatás nyelve angol volt. A többi angol programos hallgatóhoz hasonlóan, ahhoz hogy bekerüljenek az angol nyelvű programba, a felvételi eljárás részeként, le kellett tenniük egy B2-es szintű (CEFR) angol írásbeli nyelvvizsgát. Angol szóbeli készségeiket az angol nyelven folyó egyetemi szóbeli felvételi vizsga keretében mérték fel.

Szerepjátékok

A vizsgálatban szereplő négy kurzus során az angol szóbeli készségeken, azon belül is az anamnézis-felvétel gyakorlásán volt a hangsúly. A szemeszter első felében az ehhez szükséges szókincs és kommunikációs készségek elsajátítására volt lehetősége a résztvevő magyar hallgatóknak. A szemeszter második felében, az utolsó hat órán kérték meg a szerzők a saját demonstrátoraikat, hogy vegyenek részt az órákon és gyakoroljanak a magyar hallgatókkal. A szerepjáték során a magyar hallgatók az orvos, a demonstrátorok a beteg szerepét töltötték be. A forgatókönyvek valós eseteken alapultak, amelyeket a szerzők az egyetem klinikusainak segítségével állítottak össze. Olyan eseteket igyekeztünk választani, amelyekhez már egy harmadéves orvostanhallgató szakmai ismeretei is elegendőek lehetnek (pl. tüdőgyulladás és epekő). A feladatok előtt valamennyi magyar hallgátónak elmondtuk, hogy a feladatok célja az angol nyelv szóbeli gyakorlása, nem pedig szakmai ismereteik tesztelése. Kétféle szerepjátékot használtunk ezeken az órákon. Az egyik szerepjátékban a magyar diákok feladata az volt, hogy a demonstrátor hallgatók által alakított beteg kórtörténetét felvegyék az általuk kapott szerepkártyákra írt utasítások

segítségével. A beszélgetés során a magyar hallgatóknak jegyzeteket is kellett készíteniük, amelyek alapján a feladat végén össze kellett foglalniuk az esetet a beteg szerepét betöltő demonstrátornak, hogy a „beteget” biztosítsák arról, hogy megértették az elhangzottakat. A demonstrátorok is kaptak szerepkártyát, amelyek olyan részletes információkat tartalmaztak az általuk játszott beteg kórtörténetéről, amelyekre a kérdések megválaszolásához szükségük volt.

A másik típusú szerepjátékban az előző esethez hasonlóan a magyar diákok játszották az orvos, a demonstrátorok a beteg szerepét. A kórtörténet felvételén kívül, a feladat végén, a magyar diákoknak fel kellett állítaniuk a beteg diagnózisát. Mielőtt elkezdtek a szerepjátékot, a magyar hallgatók kaptak négy lehetséges megoldást, amelyek közül a párbeszéd végén a helyes diagnózist kellett kiválasztaniuk az általuk felvett kórtörténet alapján. Ezek a lehetőségek segítettek a magyar diákokat abban, hogy eldöntsék, milyen kérdéseket kell feltenniük a diagnózis felállításához. Az első szerepjátékhoz hasonlóan a demonstrátorok itt is szerepkártyák formájában kapták meg a szükséges információkat a kórtörténetükről. A szerepjáték előtt a résztvevők öt-tíz percet kaptak a felkészülésre.

Módszertan

A ritkán kutatott témákra vonatkozó szakirodalmi ajánlásnak megfelelően (Dörnyei, 2007:39), kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. Az adatokat félig strukturált, fókuszcsoporthozos interjúkkal gyűjtöttük, ami a kvalitatív paradigmán belül gyakran alkalmazott adatgyűjtési technika, olyan esetekben, amikor a résztvevők meggyőződése, attitűdjei, észrevételei és véleménye a vizsgálat tárgya (Mackey – Gass, 2005:173). A kvalitatív kutatás a problémák azonosítására, hipotézisek felállítására szolgál. Nem nyújt reprezentatív vagy statisztikailag értékelhető eredményt, hanem segít megérteni a folyamatokat, a tendenciákat, rámutat a feltárt viselkedés jellemzőire (Mackey – Gass, 2005:163). A fókuszcsoporthozos interjúkat a szemeszter végén, külön-külön készítettük el a négy, magyar orvostanhallgatókból álló csoporttal magyar nyelven. Az interjúkat diktafonnal rögzítettük, majd transzkribáltuk. Az így kapott adatokat, a tematikus elemzés módszerének megfelelően, témák és kérdések mentén elemeztük (Creswell, 2003:190-195; Mackey – Gass, 2005: 178-179). Az interjúk vizsgálata során beazonosítottuk azokat a témákat, amelyek többször is előfordultak. Az interjúkból az „Eredmények” fejezetben idézeteket közlünk, amelyek jól szemléltetik a résztvevők benyomásait az egyes témákkal kapcsolatban.

Az interjúk során feltett kérdések célja az volt, hogy bemutassuk, milyen benyomásaik voltak a magyar orvostanhallgatóknak, miközben a külföldi demonstrátorokkal orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A félig strukturált interjúk alapját képező kérdések a következők voltak:

1. Milyennek találta a szerepjátékot az órákon a külföldi orvostanhallgatókkal?
2. Mi az, ami tetszett ezekben a szerepjátékokban?
3. Milyen nehézségei voltak a külföldi hallgatókkal való együttműködés során?
4. Milyen különbségeket vett észre a külföldi hallgatókkal folytatott szerepjáték és a között, amikor a magyar hallgatókkal játszanak el hasonló párbeszédeteket?
5. Milyen angol nyelvi készséget sikerült hatékonyabban fejlesztenie a külföldi hallgatókkal való együttműködés során, szemben a magyar hallgatókkal folytatott szerepjátékokkal?
6. Egyetért-e azzal, hogy ezek a szerepjátékok fejlesztették a:
 - a. szókincset,
 - b. nyelvtani készségeket,
 - c. hallásértést,
 - d. kiejtést,
 - e. beszédképességet? (Ha igen, hogyan és miért?)
7. Komolyabban vette-e a feladatot, amikor a külföldi hallgatókkal dolgozott az órán? Miért?
8. A külföldi hallgatókkal folytatott szerepjáték során motiváltabb, interaktívabb vagy együttműködőbb volt-e, mint amikor egy másik magyar hallgatóval dolgoznak párban? Miért?
9. Hogyan befolyásolták ezek az órák az angol nyelvtudásába vetett bizalmát?
10. Vannak külföldi barátai? / Milyen gyakran találkozik/beszélget az egyetemen külföldi hallgatókkal?
11. Hogyan változtatták meg a külföldi hallgatókkal folytatott órák a hozzáállását más kultúrákhoz és az egyetem külföldi hallgatóihoz?

Eredmények

Az interjúk analízálása során hat ismétlődő témát tudtunk beazonosítani: 1) akcentusok 2) szókincs; 3) nyelvi hibák az órán; 4) a parafrázis használata magyar nyelvre való átváltás helyett; 5) motiváció és órai teljesítmény; és 6) interkulturális kompetencia.

Az interjúk során hat magyar diák említette, hogy a demonstrátorral folytatott szerepjátékok egyik előnye az volt, hogy lehetőségük nyílt megismerkedni különböző angol akcentusokkal:

„Nagyon hasznos volt, hogy Teleolának [a nigériai hallgatónak] volt akcentusa. Kihívás volt megérteni őt először, de sikerült. A vizsgán gyakran kapunk olyan hallgatási feladatokat, ahol akcentussal beszélnek, ezért nagyon jó volt.”

Négy hallgató azt is hozzátette, hogy „a valós életben sem beszél mindenki tökéletes angol”; ezért „jobb, ha hozzászokunk”. Sok diák kiemelte azt is, hogy hasznos volt, hogy új szavakat és kifejezéseket tanulhattak meg a demonstrátoroktól, és úgy tűnt számukra, hogy ezeket később könnyebben tudták felidézni:

„Nagyon sok szót és kifejezést tanultam tőlük [külföldi demonstrátor hallgatók]. És mivel angolul magyarázták el ezeket a szavakat, valószínűleg ezért jobban emlékszem rájuk.”

Négy magyar hallgató is úgy fogalmazott, hogy a demonstrátorok olyanok voltak „mint egy két lábon járó szótár” és szívesen segítettek nekik, amikor elakadtak az angol mondat közepén.

Az interjúk arra is rámutattak, hogy sok hallgatónak azért esik nehezeire megszólalni nyelvi órákon, mert félnek attól, hogy valamilyen hibát ejtenek és társaik előtt ezért rossz színben tűnnek fel:

„Mindig félttem megszólalni angolul az órákon, mert úgy gondoltam, hogy az angolomnak tökéletesnek és hibátlanoknak kell lennie, és félttem, hogy mit szólnak a többiek.”

A magyar hallgatók válaszaiból az is kiderült, hogy a szerepjátékok során a külföldi demonstrátorok az esetek többségében nem javították ki a magyar diákok hibáit, és pozitívan értékelték a teljesítményüket, még akkor is, ha az „nem volt hibátlan”. Ezzel sikerült olyan támogató és nyugodt tanulási környezetet kialakítaniuk, amelyben a magyar diákok nem érezték feszélyezve magukat, amikor angolul beszéltek a többiek előtt:

„Úgy éreztem, hogy nem kell tökéletesen beszélnem angolul, és sokkal fontosabb, hogy kommunikáljak. Amikor párban dolgozunk magyar diákokkal, arra koncentrálnunk, hogy ne kövessünk el hibákat, ezért inkább csak néhány szót mondunk, vagy egyáltalán nem beszélünk az órán.”

Egy másik hallgató így fogalmazott:

„Amióta ezek az órák elkezdődtek, sokkal könnyebben kezdek el beszélgetni a nemzetközi hallgatókkal. Korábban nem volt bátorságom velük beszélni, mert

aggódtam, hogy mit szólnak, ha hibázok. Most már tudom, hogy ez nem számít, egyáltalán nem zavarja őket.”

Az interjú során kiderült, hogy a magyar hallgatók, amikor másik magyar csoporttársukkal játszanak el egy szituációt vagy dolgoznak párban a nyelvórákon, ha nem tudják kifejezni magukat angolul, egyszerűen átváltanak magyar nyelvre. Ezzel szemben a külföldi demonstrátorokkal való együttműködés során nem volt más választásuk, mint angolul „körülírni” vagy „átfogalmazni”, amit el szerettek volna mondani, azaz a parafrázis stratégiáját alkalmazni, angol nyelven:

„A beszéd nem az erősségem, ezért hajlamos vagyok hamar feladni, és a pármunkák során magyarrá váltani. De itt nem tudtam megtenni. Nem akartam cserbenhagyni őket [külföldi demonstrátorokat], ezért az angolt kellett használnom, és ha nem tudtam a szót, akkor azt is angolul kellett körülírni.”

Noha mindez, ahogyan ők fogalmaztak, „*kemény munka volt*”, mégis nagyon hasznosnak találták:

„Nagy előny volt, hogy nem tudtak magyarul segíteni nekünk. Így meg kellett oldanunk a problémát, és át kellett fogalmazni vagy meg kellett magyarázni nekik azokat a szavakat, amelyeket nem tudtunk angolul mondani. Ezt kell majd csinálni a valós életben is.”

A motiváció és az orvostanhallgatók órai teljesítményének növelését illetően a szerzők, akik egyben a kurzusok nyelvtanárai is voltak, úgy vélik, hogy a demonstrátorok nagyon jó munkát végeztek. A legfélénkebb hallgatóknak is sikerült angolul kommunikálnia, és ahogyan az interjúkban sokan jelezték is, a félév folyamán a nyelvtudásukba vetett bizalmuk is megnőtt:

„Néhány óra után magabiztosabb lettem, ezért aktívabban vettem részt az órákon.”

Egy másik hallgató így nyilatkozott:

„Érdekesebb volt a külföldi hallgatókkal beszélni; Nagyon vártam ezeket az órákat.”

Az interjúk során a magyar hallgatók, négy kivétellel, arról számoltak be, hogy valójában nincsenek külföldi barátaik, és nem szoktak beszélgetni a német vagy angol program diákjaival. Az okokat illetően a következő válaszhoz hasonló véleményeket fogalmaztak meg:

„Mindig az volt a benyomásom, hogy ők [a nemzetközi hallgatók] kissé beképzelték és nem túl befogadóak.”

Mások jelezték, hogy kellemesen meglepődtek azon, hogy a külföldi hallgatók mennyire „barátságosak”, „nyitottak” és „segítőkések”. A magyar hallgatók azt is elmondták, hogy a szerepjátékot követően gyakran folytatták a beszélgetést a demonstrátorokkal:

„Amikor szerepjátékot játszottunk Teleolával vagy Carlával, a szerepjáték befejezése után gyakran folytattuk a beszélgetést, általában az ő országról vagy Magyarországról.”

A beszélgetések során sokan rájöttek, hogy a külföldi orvostanhallgatók „nem is annyira mások”:

„Érdekes volt látni, hogy nekik [külföldi demonstrátorok] ugyanazok a nehézségeik és problémáik vannak, mint nekünk, ha külföldre mennénk tanulni, és ugyanazokkal a tárgyakkal küzdenek az egyetemen, mint mi.”

A hallgatók válaszaiból úgy tűnt, hogy a külföldi hallgatókkal való szerepjáték növelte az interkulturális tudatosságot a magyar diákokban. Négyen azt is említették, hogy korábban nem igazán különböztették meg a nemzetközi hallgatókat:

„Korábban nem tettem különbséget a kultúrák között. Ők voltak a nemzetközi hallgatók, amikor találkoztam velük az egyetemen. Most látom, hogy vannak különbségek közöttük.”

Valamennyi magyar hallgató egyetértett azzal, hogy a jövőben „jó lenne többet beszélgetni és összebarátkozni a nemzetközi hallgatókkal”. Azonban hozzátették, hogy ez azért nehézkes, mert „az egyetemen az angol, német és magyar programok teljesen szeparálva vannak egymástól”, ezért nincs olyan közös platform, ahol rendszeresen tudnának találkozni és beszélgetni:

„Nagyon lazák és barátságosak voltak [a külföldi demonstrátorok]. A probléma az, hogy nem találkozunk velük az egyetemen, teljesen külön vagyunk.”

Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy a magyar orvostanhallgatók szemszögéből mutassa be a külföldi kortárs oktatássegítőkkal, demonstrátorokkal folytatott orvos-beteg szerepjátékok használatát az angol orvosi szaknyelvi órákon. Hét külföldi demonstrátor és négy magyar orvostanhallgató csoport, összesen 28 magyar hallgató vett részt a vizsgálatban. A demonstrátorok a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának angol, a magyar

részrtvevők pedig a magyar programjának a hallgatói voltak. A demonstrátorok vagy angol anyanyelvű vagy közel anyanyelvi szinten beszélő, hat különböző országból érkező orvostanhallgatók voltak. A magyar résztvevők négy olyan angol orvosi szaknyelvi óra hallgatói voltak, ahol a hangsúly a beszédképesség és az angol nyelvű anamnézis felvételének fejlesztésén volt. A négy kurzusból kettő, a PROFEX szóbeli, középfokú szaknyelvi vizsgára készítette fel a hallgatókat. A másik kettő kurzus során az angol nyelven történő anamnézis- felvételhez szükséges ismereteket sajátíthatták el a magyar hallgatók.

A résztvevőket egymást követő hat alkalommal megkértük, hogy játszanak el orvos-beteg párbeszédet. A szerepjátékok során a külföldi demonstrátorok a beteg, a magyar hallgatók az orvos szerepét töltötték be. A célunk az volt, hogy növeljük a magyar diákok angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, javítsuk a motivációt és az órai teljesítményt. Ezen kívül egy olyan platformot szeretnénk volna biztosítani a külföldi és a magyar orvostanhallgatók számára, ahol együtt dolgozhatnak; és megoszthatják a tapasztalataikat. A kutatás során kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. Az adatokat a négy magyar orvostanhallgató csoporttal készített, félig strukturált, fókuszcsoportos interjúk segítségével gyűjtöttük a szemeszter végén.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a magyar orvostanhallgatók rendkívül eredményesnek és élvezetesnek találták a külföldi demonstrátorokkal folytatott orvos-beteg szerepjátékokat az angol szaknyelvi órákon. Hasznosnak ítélték továbbá, hogy megismerhettek különböző akcentusokat. Az utóbbi különösen nagy jelentőséggel bír globalizált világunkban, ahol az angol nyelv sok esetben a *lingua franca* szerepét tölti be. Beszámoltak arról is, hogy könnyebben és hatékonyabban tudtak új szavakat és kifejezéseket megtanulni, ami abból adódhatott, hogy ezek az új szavak erősen kontextusba ágyazva jelentek meg (Nunan, 1995), saját kortársaik magyarázták el őket angol nyelven, és ezt követően azonnal gyakorolhatták ezeket. A demonstrátoroknak azáltal, hogy a hangsúlyt nem a hibák javítására helyezték, sikerült egy biztonságos és támogató tanulási környezet teremteniük, és ily módon enyhíteni a magyar hallgatók idegen nyelvi szorongását, amelyet a tévesztéstől való félelem okozott, és – ebből adódóan – az attól való szorongás, hogy társaik negatív véleményt alakítanak ki róluk. A magyar hallgatók azt is elmondták, hogy a szemeszter végére magabiztosabbak lettek nyelvtudásukban; és szívesebben vettek aktívan részt az órákon, azaz nőtt a teljesítményük és az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk. Mindezt természetesen az a körülmény is elősegítette, hogy a demonstrátorokkal kizárólag angol nyelven volt lehetőségük kommunikálni, és ez kezdetben gyengéd kényszerítő erővel is bírt. Azonban óráról órára

egyre magabiztosabbak lettek, és elkezdtek jól érezni magukat a szerepjátékokban.

A parafrázis, azon belül is a körülírás és a megközelítés/megközelítő jelentés használata a kommunikáció megakadásának (*communication breakdown*) elkerülése érdekében gyakran alkalmazott stratégia az idegen nyelv tanulása során (Kárpáti, 2019). Nagy előnye, hogy a célnyelven kell megtörténnie a közös első nyelvre való átváltás helyett, ezzel is elősegítve a beszédkészség fejlődését az idegen nyelven. Az interjú válaszaiból kiderült, hogy a résztvevő magyar orvostanhallgatók magyar nyelvre váltanak át, ha nem találják a megfelelő angol szót vagy kifejezést a szerepjátékok során, amikor egymással dolgoznak az órákon párban. Azonban, amikor az orvos-beteg párbeszédet a külföldi demonstrátorokkal játszották el, angol nyelvű körülírást vagy egy megközelítő jelentést használtak, ha a megfelelő angol szó ismeretének hiányában megakadt a kommunikáció. A kommunikációs helyzetnek ezt az előnyét ők maguk is „*hasznosnak*” tartották.

Az évek során a saját tapasztalataink, valamint a hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az Orvostudományi Kar nemzetközi és magyar hallgatóinak többsége nem gyakran ismerkedik vagy köt barátságot egymással. Az interjúk megerősítették ezt a megfigyelést, és rávilágítottak az okokra is. Ezeket az órákat megelőzően a legtöbb résztvevő magyar hallgatónak az volt a benyomása, hogy a külföldi hallgatók lenézik őket, és nem akarnak velük „*barátkozni*”. A közös szerepjátékok során azonban felismerték, hogy a „*külfik*” nem mind „*egyformák*”, hanem különböző kultúrákból és országokból jöttek. A szerepjátékok és az azt követő beszélgetések során az is világossá vált számukra, hogy nemzetközi társaik „*egyáltalán nem beképzelték*”, hanem „*barátságosak*” és „*segítőkések*”, és nagyon sok közös van bennük, hasonló nehézségekkel és problémákkal küzdenek ők is. Több magyar hallgató is megfogalmazta, hogy a jövőben szeretnének barátkozni a külföldi diákokkal. Ezzel sikerült elérnünk azt a célunkat, hogy elősegítsük a két diákpopuláció közeledését, ami egyben az interkulturális kompetencia fejlesztésének első lépése is.

Vizsgálatunk eredményei a résztvevők alacsony létszáma miatt nem általánosíthatók. Jelen feltáró jellegű, kvalitatív tanulmányunk célja a résztvevők véleményének, benyomásainak és tapasztalatainak a felderítése volt, valamint, hogy ezek alapján kérdéseket, ötleteket és hipotéziseket fogalmazzunk meg a további kutatásainkhoz.

Hivatkozások

- Al-Senaidi, S. A. (2009): Using role-play to promote oral fluency. In: S. Borg (szerk.) (2009): *Understanding English language teaching and learning in Oman*. Muscat: Ministry of Education, Sultanate of Oman. 66-72
- Bowman-Perrott, L. – deMarin, S. – Lakshmi, M. – Etchells, M. (2016): Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*. 39/3. 359-388. DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2016.0016>
- Cole, M. W. (2013): Rompiendo el Silencio: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs. *Bilingual Research Journal* 36/2. 146-166. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.814609>
- Cole, M. W. (2014): Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research* 46/3, 358-382. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X14552179>
- Creswell, J. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dorathy, A. A. – Mahalakshmi, S. N. (2011): Second language acquisition through task-based approach: Role-play in English language teaching. *English for Specific Purposes World* 33/1. 1-7
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duxbury, J. – Ling, T. (2010): The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction* 3/1. 4-18
- Fantini, A. E. (2006): Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications.
- Gass, S. – Mackey, A. (2006): Input, interaction, and output: An overview. *AILA Review* 19/1. 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.19.03gas>
- Kárpáti, L. (2019): Egy nyelvkönyv a sikeresebb idegennyelv-használatért. *Iskolakultúra* 12. 90–102
- Kleinman, A. – Benson, P. (2006): Anthropology in the clinic: The problem of cultural competency and how to fix it. *PLoS Med* 3/10. e294. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030294>
- Kušnierek, A. (2015): Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News* 1. 73-111 Available online: <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2012/11/WSN-1-2015-73-1112.pdf>
- Lockspeiser, T. M. – O'Sullivan, P. – Teherami, A. – Muller, J. (2006): Understanding the experience of being taught by peers: The value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Sciences Education Theory and Practice* 13/3. 361-72. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9049-8>
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marek, E. - Schmél, D. - Katz, Z. - Faubl, N. - Németh, T. - Berényi, K. - Szilárd, I. (2019): Gyógyítás és interkulturalitás. *Egészségfejlesztés* 60/4. 6-21. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v60i4.493>
- Mynard, J. – Almarzouqi, I. (2006): Investigating peer tutoring. *ELT Journal* 60/1, 13-22. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/cci077>

- McWhinney, I. (1989): The need for a transformed clinical method. In: Stewart M. - Roter D. (szerk) (1989): *Communicating with medical patients*. Newbury Park, CA: Sage. 25-40
- Németh, T. – Tseligka, T. (2018): Initial results of a virtual exchange project between Greece and Hungary to improve medical students' intercultural and English language competence. *ELTA Journal* 6/6. 77-88
- Nunan, D. (1995): *Language Teaching Methodology- A textbook for teachers*. Wiltshire. Prentice Hall International.
- Sato, R. (2001): Role-play: Effective role-play for Japanese high school students. Available online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454709.pdf>
- Schouten, B. C. - Meeuwesen, L. (2006): Cultural differences in medical communication: A review of the literature. *Patient Education and Counseling* 64/1-3. 21-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.11.014>
- Shapiro, S. – Leopold, L. (2012): A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal* 29/2. 120-130. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>
- Staley, K. – Allen, C. – Hamp, A. (2020): Case studies in ESP course development: Medical English for Turkmen and Mexican medical specialists. *English Teaching Forum* 58/1. 2-9
- Stigmar, M. (2016): Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24/2. 124-136. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Vygotsky, L. S. (1987): Thinking and speech. In: Rieber, R. W. - Carton A. S. (szerk.) (1987): *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press. 39-285
- Zhang, Y. (2010): Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research* 1/1. 81-83. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.81-83>

**Fogarasi Katalin¹ – Kránicz Rita² – Halász Renáta² – Barta Andrea¹ –
Hambuch Anikó²**

¹Semmelweis Egyetem, Szaknyelvi Intézet

²Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A betegközpontú diagnózisközlés gyakorlati oktatása

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.13>

A kezelőorvosok egyik fontos feladata a betegek korrekt tájékoztatása. Ez nemcsak erkölcsi, hanem törvényben szabályozott kötelezettség is számukra. Annak érdekében, hogy ez a tájékoztatás „a beteg számára érthető nyelven” történjék, az orvosnak tudatosan váltania kell a professzionális orvosi szaknyelvről a laikus nyelvhasználatra. A 2020/21-es tanév őszi szemeszterétől a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézete a Pécsi Tudományegyetem ÁOK Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetével együttműködve új szaknyelvi tantárgyat vezetett be. A klinikai tárgyakhoz igazodó választható kurzust felsőbb éves hallgatók számára dolgoztuk ki, akik autentikus, anonimizált zárójelentések alapján a legfontosabb szakterületekről származó kórismék közlésekor szükséges terminológiai kódváltást és kommunikációs stratégiákat gyakorolhatják. A kurzus orvosszakmai részét orvos segítségével készítjük elő, a gyakorlati foglalkozásokon pedig terminológus, kommunikációs szakember és pszichológus is jelen van. A betegek szerepét előzetesen e célra a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet laikus beteg képzésének programja alapján kiképzett demonstrátor hallgatók látják el, akik az anamnézis ismeretében releváns módon támogatják a kódváltási készségek fejlesztését és a beteg-tájékoztató gyakorlati megvalósítását. A kurzus résztvevői körében kérdőíves felmérést készítettünk és ennek eredményeit szeretnénk írásunkban bemutatni. A felmérésben a laikus betegként kiképzett demonstrátor hallgatókat és az orvos szerepét alakító hallgatókat is kérdeztük a diagnózisközléssel kapcsolatos tapasztalataikról: a kódváltás terminológiai elemeinek megfelelő használatáról, a demonstrátorok és a hallgatók kommunikatív készségeiről, a magabiztosság növekedéséről és a hallgatói elégedettségéről.

Kulcsszavak: diagnózisközlés, kódváltás, orvos–beteg kommunikáció, oktatásfejlesztés, laikus betegnek kiképzett demonstrátor hallgató

Bevezetés

A WHO adatai szerint évente 38 millió beteg halálát okozzák a lassan kialakuló, ugyanakkor progresszív lefolyású krónikus betegségek (Bigi, 2016). Ezek a betegségek komplex kezelést igényelnek, amelynek hatékonyságához elengedhetetlen a beteg aktív részvétele. A betegek az orvost alapvetően a kommunikációja alapján ítélik meg, az orvossal folytatott konzultáció sikeressége meghatározza a további terápiás együttműködést. A betegek azonban gyakran kénytelenek szembesülni azzal a ténnyel, hogy nem

értik az orvosukat, mivel az orvosok gyakran olyan szakkifejezéseket használnak, amelyeket a betegek nem érthetnek (Pilling, 2018) és így a korrekt, érthető tájékoztatás hiányában nem lehetnek a terápia aktív részesei. „Az orvostanhallgatók képzésük során több ezer új szót tanulnak meg. Ez olyan, mintha egy új nyelvet sajátítanának el, amit a betegek nem beszélnek.” (Pilling, 2018) Sajnálatos módon az orvosok ritkán, nem minden alkalommal ellenőrzik, hogy a beteg megértette-e az általuk közölt információt. A szakmai tartalmak egy, a beteg által is „beszélt” laikus nyelven történő közvetítése fontos a beteg későbbi terápiahűsége miatt, illetve a betegnek joga, hogy számára is érthető módon tájékoztatást kapjon betegségéről (1997. évi CLIV. tv. 5.§ (32) az egészségügyről). Az orvosi koncepció szerint a diagnózisközlés központi helyet foglal el a beteggel történő konzultáció során, az ezzel foglalkozó kutatások magát a diagnózisközlést „önálló eseményként” említik (Byrne – Long, 1976, idézi: Busch – Spranz-Fogasy, 2015). Gyakran előfordul, hogy az orvosi konzultáció során az orvos nem közli a diagnózist, hanem azt a beteg a terápiás javaslatok alapján kényszerül kikövetkeztetni (Spranz-Fogasy – Becker, 2015). Az orvos és a beteg közötti információcsere hatékonyságához elengedhetetlen, hogy az orvos képes legyen váltani a szakemberek egymást közt használatos szaknyelvről a beteggel való kommunikációhoz szükséges laikus nyelvre.

Jelen tanulmány célja a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán 2020 őszén a budapesti és pécsi orvosi egyetem szaknyelvi és kommunikációs célú együttműködésében bevezetett, „*A betegközpontú diagnózisközlés szaknyelvi vonatkozásai a gyakorlatban*” című kurzus bemutatása és a szakmai tanulságok leszűrése annak érdekében, hogy e tárgy minél hatékonyabban és minél szélesebb körben épüljön be az orvosképzésbe. A kurzus a klinikai modulokhoz igazodva, választható tárgyként, blokkosított formában került bevezetésre a felsőbb éves hallgatók számára. Mivel az orvostanhallgatók a stúdium elején ismerkednek meg az orvosi kommunikáció alapjaival, klinikai tapasztalatot azonban csak évekkal később szereznek, e tárgy hidat épít az ismeretek szintetizálásához és gyakorlati alkalmazásához a legalább harmadéves hallgatók számára, akik az orvosképzésben előrehaladva egyre inkább a szaktárgyak terminológiájának használatára szocializálódnak.

Betegtájékoztatás a háziorvosi praxisban

Az orvosi lelet vagy zárójelentés egyik legfontosabb célja, hogy a beteg kezelését átvevő másik orvost a lehető legpontosabban tájékoztassa a beteg állapotáról már bizonyossággal megszerzett ismeretekről. Így a másik orvos nem ismételi meg feleslegesen vizsgálatokat, és tájékoztatást kap a

differentiáldiagnosztikai szempontból lényeges állapotok fennállásának kizárásáról. Ennek jelentőségét igazolja a tagadósavak (pl. nem, nincs) nemzetközi összehasonlításban is leggyakoribb előfordulása az orvosi leletekben (Halász – Fogarasi, 2018). Tekintettel arra, hogy diagnózisok (kórismék) tartalmazzák a diagnosztikus folyamat végkövetkeztetéseit, amelyeken a tervezett kezelés és a beteg kezelésbe való beleegyezése is alapul, ezek egyértelmű megfogalmazására az orvosi dokumentáció – ideális esetben magyar nyelvű statisztikai klasszifikációs kategóriák helyett vagy mellett – görög–latin szakkifejezéseket használ (Fogarasi, 2018).

Az orvosi lelet egyetlen, valóban a beteg részére írt szerkezeti egysége az *epikrízis*, amely a diagnosztikus következtetésekből leszűrt további lépéseket foglalja össze, így kívánatos, hogy ez a rész ne tartalmazzon idegen eredetű szakkifejezéseket (Fogarasi, 2018). Így a betegek az állapotukra vonatkozó információval számukra is érhető formában általában a lelet *epikrízis* részében szembesülnek. A szakorvos megfogalmazza a pontos kórismét görög–latin terminusokkal és optimális esetben elmondja a betegnek. Amennyiben ez nem történt meg olyan mélységben, hogy a beteg ez alapján értve egyezzen bele a szakorvos által előírányzott, ám a háziorvos által végrehajtott gyógyszeres vagy egyéb terápiába, akkor a háziorvos jogi kötelezettsége, hogy a lelet, kórisme értelmezése után „lefordítsa” azt a beteg laikus nyelvezetére, közvetítse azt a beteg számára is érthető nyelven (Hambuch et al., 2020). A diagnózisközlésnek és az ehhez kapcsolódó orvosi magyarázatnak különleges jelentősége van tehát abban, hogy a beteg megértse a betegségének vagy állapotának mibenlétét, a terápia szükségességét és annak jelentőségét. Ez mind a jogi szempontból érvényes beleegyezés, mind a terápia betartásának és a beteg további együttműködésének alapvető feltétele.

Egy korábbi kapcsolódó kutatás eredményei

Korábbi tanulmányunkban (Hambuch et al., 2020) beszámoltunk arról a kutatásról, amit háziorvosi rendelőben felvett konzultációk leletekhez kapcsolódó beszélgetéselemzése kapcsán végeztünk. A kutatás eredménye azt tükrözte, hogy a vizsgálati anyagban nem voltak fellelhetők olyan szaknyelvi frazémák, amelyek bevezették vagy strukturálták volna a leletek magyarázatát, illetve a diagnózisközlést. A vizsgált korpusz alapján nem lehetett beazonosítani jellegzetes strukturális szövegmintázatokat. Azt találtuk, hogy az információközlés súlypontja a terápiás lépésekhez volt köthető. A leletek információtartalma, valamint a diagnózis mibenlétének magyarázata igen szűkre szabottnak bizonyult, vagy nem is jelent meg az orvos–beteg dialógusokban.

Oktatási gyakorlat

Az orvosképzés során a diagnózisközléshez szükséges kompetenciákat többségükben egymástól elkülönítve oktatják. Az Orvosi terminológia és az Orvosi kommunikáció a stúdium elején kerülnek sorra, amikor a hallgatók még nem rendelkeznek orvosszakmai ismeretekkel és klinikai tapasztalattal. Jellemző még, hogy már a képzés 12 szemesztere alatt is a magyar kifejezések háttérbe szorulnak az orvosi–orvostanhallgatói diskurzusban.

Emellett nincs kialakított modell a diagnózisközlés műfajára, nem találtunk a kutatás során azonosítható egységes nyelvi struktúrát, a hallgatóknak így nincs gyakorlatuk a kódváltásban, abban, hogyan közvetítsék az orvosszakmai tartalmakat laikus nyelven. További probléma, hogy a hallgatók a stúdium során nem látnak elég autentikus orvosi dokumentációt, így a szaknyelvi tárgyak fontos feladata a dokumentációs szövegtípusok és műfajok mélyebb megismertetése a hallgatókkal.

Anyag és módszer

A kurzus célja

A korábbi kutatások eredményei és az oktatási gyakorlat alapján fontosnak tartottuk, hogy olyan kommunikációs helyzetet teremtsünk az érdeklődő orvostanhallgatók számára, ahol bizonyos információkat (lelet, diagnózis) el kell magyarázniuk betegeik számára. A magyarázat során elkerülhetetlen az orvosi szaknyelvről a laikus nyelvre történő váltás. Célunk volt az interakciók szintjén tudatosan megjeleníttetni a terminológiai váltásokat és ezeket a hallgatók számára transzparenssé tenni.

A 2020/21-es tanév őszi szemeszterében került sor első alkalommal a két egyetem szaknyelvi intézeteinek közös kurzusára, amelyben gesztorként az SE Magatartástudományi Intézete is részt vállalt. A túlnyomó részben negyed- és ötödéves jelentkezők azt a feladatot kapták, hogy egy terminológiai, orvosi kommunikációval kapcsolatos pszichológiai és kommunikáció-stratégiai elméleti előkészítést követően tájékoztassák a beteget a leletével kapcsolatos információkról. A kurzuson a beteg tájékoztatásának gyakorlása klinikai zárójelentések alapján történt (8 szakterületen). Célunk volt a kórismék közlésekor szükséges terminológiai kódváltás és kommunikációs stratégiák gyakorlása, és az ezek alkalmazására adott közvetlen visszajelzés az oktatóbeteg (azaz a beteg szerepét alakító demonstrátor hallgató), a hallgatótársak és az instruáló oktató részéről. Beemeltük az oktatásba a *case-* és *teambased learning*, illetve *peer learning* módszereit, amelyek a hallgatókat kis csoportokban, strukturáltan készítik fel

a későbbi kihívást jelentő szakmai kommunikációs szituációkra (Halász et al., 2016; Koppán et al., 2015).

A kurzus előkészítése

A kurzus orvosszakmai részét gyakorló orvos segítségével készítettük elő, aki a MedSol rendszeréből gyűjtött autentikus zárójelentéseket, amelyeket a szabályoknak megfelelően anonimizált formában bocsátott a rendelkezésünkre. Terminológusok segítségével történt meg ezek szelektálása az oktatás céljainak megfelelően. Elsődleges szempont volt, hogy az egyes szakterületeken leggyakrabban előforduló kórképekkel kapcsolatos esetek dokumentációit mutassuk be, amelyekkel a hallgatók később biztosan találkozni fognak. Fontos volt, hogy a kórlapokban leírtakhoz a laikus szempontjából releváns kérdéseket lehessen fűzni, legyen például valamilyen előre nem várt esemény leírása is a kórlapon, de ne legyen halállal végződő a kórlefolyás. Példaként álljon itt egy rövid részlet egy kardiológiai kórlapból, ahol egy előre nem egyeztetett szükséges beavatkozás történt:

„Epikrízis. A 75 éves beteget lipoma exstirpatiot követő első posztoperatív napon STEMI iránydiagnózissal urgens invazív kivizsgálás céljából vettük át. Anamnézisében nicotinizmus szerepel. Az elvégzett coronarographia során a LAD proximalis és középső szakaszán találtunk szignifikáns, hosszú, egy ponton kritikus stenosis, ennek PCI-jét végeztük 2 DES deponálásával. Jó angiológiai eredményt kaptunk, szövődmény nem volt. Echokardiographiás vizsgálat során megtartott bal kamra funkciót láttunk, regionalis falmozgászavar, szignifikáns vitium nem volt.”

A betegek szerepét demonstrátorhallgatók, más néven oktatóbetegek látták el, akik a kurzust megelőzően megismerték „saját” kórlapjaik tartalmát, továbbá részt vettek egy szimulációs képzésen is. Az oktatóbetegek képzésére 2x4 óra időtartamot szántunk. A felkészítés része volt a kórlapok szakmai és terminológiai feldolgozása, az ezekkel kapcsolatban felmerülő esetleges kérdések megbeszélése, a visszajelzések szerkezetének rögzítése és gyakorlása. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán már több éve folyik szimulációs betegek alkalmazása szaknyelvi órákon, e munka tapasztalatait is felhasználtuk a kurzus előkészítésében. A demonstrátorok nemcsak a leletek tartalmát érintő szakmai vonatkozású kérdésekből készültek fel, hanem különböző élethelyzetben levő betegprofilokat is felépítettek a kórlapokhoz. Ennek megfelelően készültek az órára is, és az ezekkel kapcsolatos ötleteket, lehetőségeket a tréning során beszéltük át.

A demonstrátor-hallgatók felkészítésének egyik lehangsúlyosabb része az volt, hogy mit tartsanak szem előtt a visszajelzések során.

Gyakoroltuk a feedback-ek megformálását és hangsúlyt fektettünk annak felépítésére is („szendvicsbe” csomagolt kritika). Kidolgoztunk az oktatóbetegek számára egy feedback-kérdéssort, amelyet közvetlenül a beszélgetést követően töltöttek ki és ennek alapján strukturált módon tudtak szóban is visszajelzést adni arról, hogy „betegként” hogyan élték meg a beszélgetést.

A kurzus felépítése

A kurzus blokkosított formában, két egymást követő hét azonos napján került megrendezésre. Mindkét alkalommal bevezető előadásokkal kezdődött a munka, amelyek a diagnózisközlés terminológiai és interakcionális vonatkozásait, valamint a szubjektív betegségtéóriák nyelvészeti szempontjait érintették. A hallgatók bepillantást nyerhettek a betegtájékoztató jogi hátterébe is egy előadás keretében. Ezen felül az orvosi kommunikáción tanult gyakorlatközpontú felelevenítését is fontosnak tartottuk, amit egy pszichológus kolléganő segítségével valósítottunk meg és a tematikát a betegtájékoztató szuggesztív vonatkozásaival egészítettük ki, melyek negatív és pozitív hatást is gyakorolhatnak a betegekre. A hipnotikus szuggesztíók különféle formáinak (direkt, indirekt, verbális, nonverbális) rövid bemutatása is helyett kapott egy előadásban, itt a SASOK szakirányú felkészültség (**S**zuggesztíók **A**lkalmazása a **S**zomatikus **O**rvoslásban **K**épzés) is fontos szerepet játszott, amelyet a Magyar Hipnózis Egyesület és a Semmelweis Egyetem Aneszteziológiai és Intenzív Terápiás Klinikája jegyeznek.

Az előadásokat követően egy rövid gyakorlatra került sor, amelynek során a kódváltást egy terminológus szakember segítségével gyakorolhatták a hallgatók. Az ezt követő kiscsoportos gyakorlati foglalkozásokon négy hallgató, egy oktatóbeteg-demonstrátor hallgató és terminológus, kommunikációs munkatárs, illetve pszichológus dolgozott együtt. Minden csoportban négy szerepjátékra került sor, minden hallgatónak volt alkalma arra, hogy önálló beszélgetést folytasson a „beteggel”. A szerepjátékokat követően mindig személyre szabott visszajelzéseket kaptak a hallgatók, kiscsoportos megbeszélésre került sor, majd a nap végén visszatértünk a plenáris megosztáshoz és az összes résztvevővel együttesen értékeltük a nap eseményeit.

A szerepjátékok felépítése

A szerepjátékok hossza általában 7–10 perc volt. Az a gyakorlatban sokszor előforduló helyzet volt a beszélgetések kerete, hogy a beteg a kórházi tartózkodását követően kapott zárójelentésével jön a háziorvosi rendelőbe. A

„házi orvos” megkapta a kórlapot, majd ez alapján elkezdődött a beszélgetés. A legfontosabb tartalmi kommunikatív cél a beteg diagnózisának közlése volt, az ehhez fűződő esetleges magyarázatokkal, a beteg kérdéseinek megválaszolása megfelelő nyelvi kód használatával. Ezen felül hangsúlyt fektettünk az empátia verbális és nonverbális kifejezésére, a beszélgetés résztvevői közötti szimulált aszimmetriák kezelésére (tudásbéli, érintettséghez és státuszhoz kötődő különbségek), továbbá a páciensközpontú beszélgetés megvalósítására. A legnagyobb hangsúlyt a kódváltáshoz köthető kommunikatív feladatok megoldására fektettük. A kurzust megelőző kutatásunkban is azt vizsgáltuk, hogy a betegek külső intézményekből, klinikákról kapott leleteit, zárójelentéseit hogyan magyarázza el a házi orvos a betegének. Ehhez kapcsolódott a védett oktatási keretben történő gyakorlati lehetőség a hallgatók számára.

A demonstrátor-oktatóbetegek az anamnézis ismeretében a beteg történetébe és bőrébe bújva releváns módon tették lehetővé a kódváltási készségek elsajátíttatását és a betegtájékoztató gyakorlati megvalósítását. A hallgatók esetében jelentősen támaszkodtunk az orvosi stúdium kezdetén, az Orvosi Kommunikáció tantárgy keretében elsajátított ismeretekre. A kurzus keretét adott ezen ismeretek szisztematikus átismétléséhez és gyakorlati alkalmazásához is.

Kommunikatív célok megvalósulásának megfigyelése

Minden szerepjátékot követően többrétű visszacsatolásra került sor. Három oldalról is kapott visszajelzést a „házi orvos”, vagyis a kurzus résztvevője, de ő maga is reflektált a saját beszédprodukciójára, beszélgetésének alakulására és a betegre. Ezen felül egyrészt az oktatóbeteg feedbackjét ismerhette meg, másrészt a szerepjátékban részt nem vevő megfigyelők adtak visszajelzést a kurzus keretében, harmadrészt az oktatók is kiegészítették az elhangzottakat megfigyeléseikkel. Szerepet kaptak a terminológiai, a kódváltás helyességével kapcsolatos szempontok, a kommunikatív–interakcionális szempontok és az empátikus viselkedéssel kapcsolatos megfontolások.

A kurzus során kérdőíves felmérést is készítettünk. A felmérésben a laikus betegként kiképzett demonstrátorhallgatókat, és az orvos szerepét alakító hallgatókat is kérdeztük a diagnózisközléssel kapcsolatos tapasztalataikról: a kódváltás terminológiai elemeinek megfelelő használatáról, a demonstrátorok és a hallgatók kommunikatív készségeiről, a magabiztosság növekedéséről és a hallgatói elégedettségről. Az oktatási folyamat megfigyelése így mindkét oldalról – oktatók és a célcsoport oldaláról is – megtörtént.

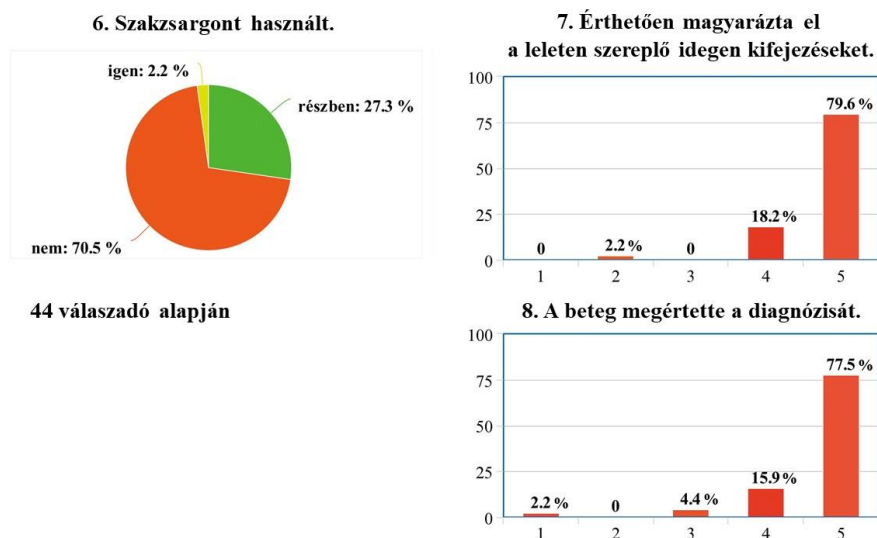
Eredmények

A kérdőívek eredményeit kvantitatív és kvalitatív elemzéssel értékeltük. Az oktatóbetegek és a kurzus résztvevői is adtak visszajelzést, melyeket összesítettünk és a következőkben foglalunk össze.

Rákérdeztünk a kérdőívben, hogy elmondta-e az orvos, mi a beszélgetés célja. Az orvos–beteg találkozások során ugyanis fontos elem, hogy a konzultáció célját is szükséges rögzíteni és egyeztetni a beteggel (Langewitz et al., 2004). A kurzuson a visszajelzések szerint az esetek 90 százalékában ez megtörtént. Rákérdeztünk az udvariasságra és a szemkontaktusra is, mindkét esetben túlnyomó részben pozitív volt az „orvos” megítélése. A szemkontaktus az online térben is pontosan érzékelhető volt.

A kódváltás sikerességét a kurzus céljainak megfelelően nyomatékkal vizsgáltuk. Azt kérdeztük, megértette-e a „beteg” a diagnózist, nem használt-e az „orvos” érthetetlen, csak az ő speciális szaktudására jellemző szakzsargont; mennyire tudta elmagyarázni az orvos azokat a szakkifejezéseket, amelyekre a beteg adott esetben rákérdezett (1. ábra). Az eredmények 70% feletti megfelelést mutattak.

1. ábra. A kódváltás sikeressége



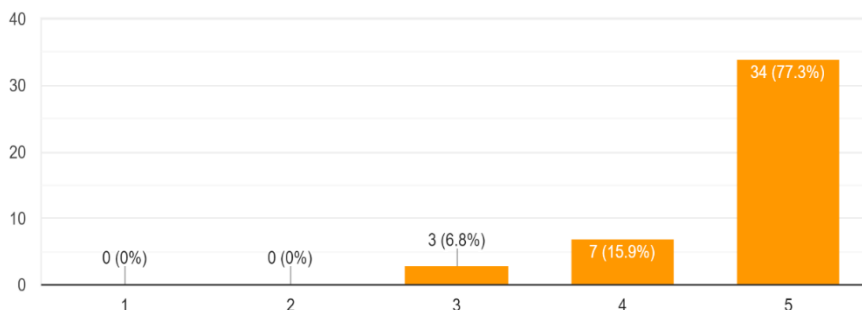
Bizonyos kommunikációs elemekre is rákérdeztünk, amelyekkel a betegközpontú beszélgetésvezetést tudatosíthattuk a hallgatókban. Például mennyire emelte ki az orvos a lelet legfontosabb információit (2. ábra),

mennyire adott lehetőséget a betegnek a kérdésre, meggyőződött-e arról, hogy a beteg megértette-e a magyarázatot (3. ábra). Az eredmények azt mutatták, hogy itt is 70 százalék fölötti volt mindhárom szempont esetében a legmagasabb elégedettségre utaló 5 pont.

2. ábra. A kórlap releváns információinak kiemelése

10. Kiemelte a legfontosabb információkat.

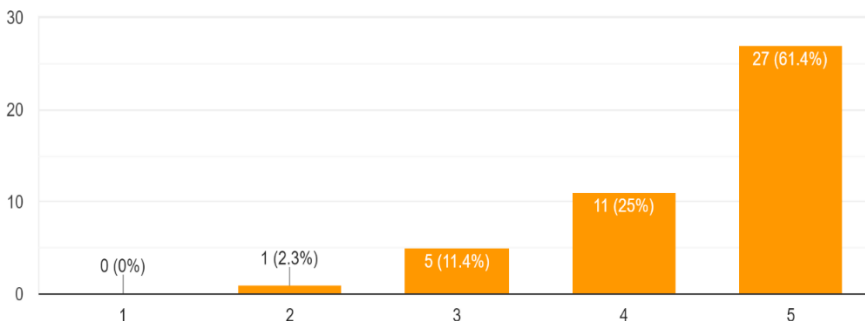
44 responses



3. ábra. A megértés ellenőrzése a beszélgetés során

13. Meggyőződött arról, hogy megértettem az elhangzott információkat.

44 responses



Megkérdeztük többek között azt is, hogy adott-e teret „az orvos” a betegséggel kapcsolatos aggodalmak kifejtésére. Ez utóbbi 90 százalékos elégedettséget kapott és összességében is elmondható, hogy a hallgatók nagyon jól teljesítettek, szinte mindenütt a legjobb értékelés volt túlsúlyban. Ennek oka nyilván abban keresendő, hogy motivált hallgatók vették fel a kurzust, és a feladatok előtt ezekre a szempontokra fel is hívtuk a hallgatók figyelmét.

Megbeszélés

A résztvevők visszajelzései alapján az online forma megfelelő keretet adott a kurzusnak a pandémiás időszak alatt. A tárgyat felvett hallgatók most csak az orvos szerepét játszották, de felmerült az igény arra is, hogy a beteg helyzetét is szeretnék jobban átélni – ez volt az oktatóbetegek egyik javaslata is a saját tapasztalataik alapján. Elmondásuk szerint a „másik oldal”, a beteg megértésének szempontjából nagy és új élményt jelentett számukra, hogy a beteg fejével gondolták át a leleteket és azt a helyzetet, amelyet szimuláltak. A szerepjátékoknál a jövőben lehetőséget teremtünk arra is, hogy a beteg szerepébe bújhassanak a hallgatók.

A kurzus meglepő tapasztalata volt a következő visszajelzés, amely azt a támogató légkört írta le, amelyet a hallgatók védett, tantermi közegben történő fejlesztése érdekében valósítottunk meg a kurzuson: *„Tetszett, hogy minden megnyilvánulásomra pozitív volt a reakció, amit sajnos az eddigi 5 évem alatt sehol sem tapasztaltam.”*

Terminológiai és kommunikáció-stratégiai szempontból az alábbi irányelvek fogalmazhatók meg, amelyek mentén a betegközpontú diagnózisközlés kommunikációs, pragmatikai és terminológiai szempontból is eredményesen megvalósul, és amelyeket szükséges megerősítenünk a hallgatókban:

- Nemcsak pszichológiai, hanem kommunikációs szempontból is kiemelten fontos a beszélgetés formai követelményeinek betartása, és az ezekhez kapcsolódó frazémák használata (köszöntés, bevezetés, a beszélgetés irányítása és keretek közt tartása, a szerkezeti egységek közötti átvezetés és lezárás).
- Mivel háziorvosi beszélgetésekről van szó, kiindulhatunk abból, hogy a beteg személye, esetleg betegsége vagy állapota is ismert az orvos számára, így a beteg számára bizalmasabb légkört teremt a bevezető formulák kollokvialisabb, az ismeretségre utaló nyelvhasználata, amely abban erősíti meg a beteget, hogy az orvos emlékszik rá, és figyelemmel kíséri őt.
- Tanácsos a beteget azáltal is partnernek kezelni a diagnózisközlés bevezető szakaszában, hogy az orvos megkéri: vázolja röviden az eseményeket a saját nézőpontjából. Ez a gesztus nem csupán a szubjektív betegségtéóriák kifejezésének ad teret a diagnózisközlést megelőzően, hanem segítséget nyújt az orvos számára annak megítélésében, hogy a beteg milyen információkat kapott korábban a szakorvostól, milyen mélységben van tisztában az állapotával és a tervezett kezelésekkel,

valamint, hogy milyen nyelvi kódrendszert érdemes használnia ahhoz, hogy a beteg számára leginkább érthető módon adjon további tájékoztatást. Itt támaszkodunk a rossz hír-közlés SPIKES modell szerint ajánlott stratégiájának bizonyos elemeire is (Baile et al., 2000).

- Tanácsos megkérdezni, hogy a beteg kapott-e a szakorvostól, klinikustól tájékoztatást, és hogy van-e konkrét kérdése.
- Kiemelkedően fontos, hogy az orvos a diagnózis ismertetését ne a terápia elmagyarázásába szője bele mintegy kisebb részletekben csepegtetve az információt, és utalásokat téve az esetleg már ismert tartalmakra, hanem strukturáltan, a beszélgetés önálló szerkezeti egységeként, a terápia indokaként kezelje a diagnózisközlést. Ennek eszközei olyan diskurzusfrazémák, amelyek átvezetnek a korábbi eseményekből (kórházi tartózkodás, beavatkozás, kivizsgálás, szakorvosi vizsgálatok) a jelen beszélgetéshez a lelet értelmezésén keresztül. A lelet értelmezése képezi ugyanis a hidat a múlt eseményei és a jelenben előirányozott lépések között.
- A diagnózis közlésekor szükséges kódváltás nem a diagnózis leírására használt szakkifejezések magyarra fordítását jelenti. A diagnózisközlésnek kerülnie kell továbbá mind az eufemisztikus kifejezéseket, mind a hiper- és hiponimákat. A diagnózisban szereplő szakkifejezések pontos definiálására sincs szükség, hanem – tekintettel a beteg orvosszakmai ismereteinek egyediségére – a diagnózis egyénre szabott értelmezése a cél.
- A diagnózis közlésekor nem kell a leletben szereplő minden kis részletre kitérni, fontos az információ súlyozása.
- Tekintettel arra, hogy a beteg viszonylag kevés információt tud megjegyezni ebben a stressz-szituációban (Stewart, 1995) adott esetben szükséges lehet a lényeges tartalmak többszöri megismétlése (Wagner – Gadebusch-Bondio – Kinnebrock, 2020). Ha a beteg vissza-visszatér ugyanarra a kérdésre a jövőt vagy a kimenetet illetően, akár ugyanakkor a válasznak a többszöri megismétlése is indokolt. Kiemelten fontos, hogy ne bocsátkozzon az orvos feltételezésekbe, hanem minden esetben csak a következő lépésre koncentráljon, amibe a beteget partnerként is bevonja.
- A hallgatók figyelmét minden esetben többször fel kell hívnunk arra, hogy az orvos kérdés által is megbizonyosodjon arról, hogy valóban megértette-e a beteg az elhangzottakat, és van-e esetleg további kérdése.
- Az orvostanhallgatók esetében különös figyelmet kell fordítani továbbá az ún. „kommunikációs üresjáratok” elkerülésére, amikor – akár

udvariasságból vagy figyelmességből – a beteg megnyilvánulására, további kérdésére várnak anélkül, hogy ezt nyelvi úton is jeleznék (pl. „*Van esetleg egyéb kérdése?*”, vagy pl. „*Gondolja át nyugodtan.*”). Az orvos–beteg párbeszédben hirtelen keletkezett csend a bizonytalanság érzését keltheti a betegben, és csökkentheti az orvos kompetenciájába vetett bizalmát.

- Sem terminológiai, sem kommunikációs stratégiai szempontból nem ajánlott, hogy az orvos a diagnózis- vagy leletközlés során megismételje a görög–latin szakkifejezéseket, amelyekre a beteg rákérdez a leletét olvasva, vagy pedig amelyeket az orvos maga fedez fel és tart elmagyarázandónak a leletben.
- Rendkívül hatékony a diagnózis felállításához vezető folyamat ismertetése olyan logikai levezetéssel, amelyből a további, de csak a legközelebbi lépések következnek (pl. „*Itt azt olvasom, hogy Önnél x vizsgálatot végeztek. Ha ennek az eredményét tudjuk, akkor fogunk tudni dönteni arról, hogy ...*”). A betegnek általában struktúrát és fogódzót ad a lépések logikus kiszámíthatósága és követhetősége.
- Pozitív hatású a beteg számára a többes szám első személyű igealakok inkluzív jellegű használata, azonban csakis *tevékenységek* ismertetésekor: „*ha megkapjuk a leletet, foglalunk időpontot....., eldöntjük...*” stb.). Ezek azt sugallják, hogy a beteg nincs egyedül a folyamatban, és számíthat az orvos együttműködésére. Szigorúan kerülendő azonban a többes szám első személyű igealakok használata a beteg állapotára vonatkozóan, mert a beteget kisebbrendű, kiszolgáltatott helyzetbe hozza (pl. „*Hogy vagyunk ma?*” „*El-elcseppen a vizeletünk?*”).
- Fontos annak hangsúlyozása, hogy a beteg kompetens; és tevékeny részese a folyamatnak. Joga van a saját ismereteinek megfelelő szinten tájékoztatást kapni az állapotáról, annak súlyosságáról és veszélyeiről. A diagnózis közlésében ezért minden esetben ragaszkodni kell a tényekhez, azokat megfelelő nyelvi és egyéb kommunikációs eszközök segítségével a beteg aktuális állapotának megfelelően átadva.
- A beszélgetés végén a következő lépés újbóli megismétlésével érdemes zárni az interakciót, hogy a beteg erre az információra mindenképpen emlékezzen. Záróformulaként működik a következő találkozás előrevetítése és a további segítségnyújtás, rendelkezésre állás felajánlása is. A beszélgetésvezetés egyik legfontosabb pontja a lezárás, amelyet nem feltétlenül igei frazémákkal kell elindítani. Általában elegendő az „*akkor tehát*”, „*nos, legközelebb*”, „*még egyszer összefoglalva*” kifejezések használata, amelyek egyértelmű keretet adnak a beszélgetésnek.

Konklúzió

A fenti eredmények alapján kívánjuk a kurzust a következő félévekben tovább alakítani és fejleszteni. Folytatódik a kollaboráció a két intézmény között. A Semmelweis Tudományegyetemen tartott kurzust a Pécsi Orvostudományi Karon is beemeltük a kurzuskínálatba. A kurzus szerves részét képezi annak a folyamatnak, amely a fentebb röviden ismertetett kutatással indult és az eredmények gyakorlatba való átültetését célozza. A szaknyelvi és kommunikációs oktatás tágabb értelmezésére is utal a kódváltást meghatározó interakcionális tényezők tudatosítása, oktatásba való beépítése. A nyelvészeti kutatások interdiszciplináris kiterjesztése az oktatásra is hatással van, a tradicionális szaknyelvoktatási tevékenységek állandóan új feladatokkal egészülnek ki. További kutatást kezdtünk el a kurzus hallgatóinak diagnózisközléseinek a háziorvosi praxisban készített felvételekkel összevetésben, annak érdekében, hogy mérhetővé tegyük a kurzus során a készségek fejlesztésének hatékonyságát, illetve, hogy kinyerhessük a sikeres diagnózisközléshez kapcsolódó szaknyelvi frazémák és eredményes kommunikációs megoldások olyan tárházát, amelyek mintául szolgálhatnak újabb kurzusok célzott tervezéséhez az orvoscépzésben, vagy akár gyakorló orvosok továbbképzésében is.

Hivatkozások

- Baile, W. F. et al. (2000): SPIKES – A Six-Step Protocol for Delivering Bad News: Application to the Patient with Cancer. *The Oncologist*. 5(4). 302-311
- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) Care*. IOS Press: Amsterdam, Berlin, Washington, DC
- Busch, A. – Spranz-Fogasy, Th. (2015): *Handbuch Sprache in der Medizin*. De Gruyter: Berlin
- Byrne, P. – Long, B. (1976): *Doctors talking to patients: a study of the verbal behaviour of general practitioners consulting in their surgeries*. HMSO: London
- CLIV. 1997-es törvény az egészségügyről.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.TV>
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (ed.) *Aszimmetrikus kommunikáció - aszimmetrikus viszonyok*. SZAK: Bicske. 774-804
- Halász, R. – Koppán, Á. – Eklicsné, Lepenye, K. (2016): A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen. In: Reményi, A. – Sárdi, Cs. – Tóth, Zs. (ed.) *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. 71-79
- Halász, R. – Fogarasi, K. (2018): Arztbriefe im medizinischen Fachsprachenunterricht Deutsch. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 87-102
- Hambuch, A. et al. (2020): Az orvosi kétnyelvűség terminológiai és funkcionális nyelvészeti összehasonlító vizsgálata háziorvosi konzultációkban. In: Bocz, Zs. – Besznay, R.

- (ed.) (2020): *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.35.443-459>
- Koppán, Á. – Eklicsné, Lepenye K. – Halász, R. (2015): Peer learning–peer tutoring az orvos–beteg kommunikáció tanításában. In: Bocz, Zs. (ed.) *Porta Lingua 2015. A XXI. századi szakmai, szaknyelvi kommunikáció kihívásai: tanári és tanulói kompetenciák. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Keszthely. ISSN 1785-2420. Elérhető online: <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2015.213-221>
- Langewitz, W. – Laederach, K. – Buddeberg, C.(2004): Ärztliche Gesprächsführung. In: Buddeberg C (Hrsg.). *Psychosoziale Medizin*. Springer Verlag: Heidelberg. 373-407
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció a gyakorlatban*. Medicina: Budapest
- Spranz-Fogasy, Th. – Becker, M. (2015): Beschwerdenexploration und Diagnosemitteilung im ärztlichen Erstgespräch. *Handbuch Sprache in der Medizin*. De Gruyter: Berlin. 93-116
- Stewart, M.A. (1995): Effective physician-patient communication and health outcomes: a review. *Canadian Medical Association Journal* 1995 May 1; 152(9): 1423–1433. Elérhető online: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1337906/?page=2>
- Wagner, A. – Gadebusch-Bondio, M. – Kinnebrock, S. (2020): Informationsflut ersetzt nicht das professionelle Gespräch. *Deutsches Ärzteblatt*. Jg. 117. Heft 31–32. 3. August 2020. Elérhető online: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=214882>. 1518-1520

Meiszter Erika – Koppán Ágnes

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

A telemedicina jelentősége az orvos–beteg kommunikáció oktatásában a Covid19 járvány tükrében

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.14>

A Covid19 járvány az orvosi és egészségügyi kommunikációban a személyes interakciók számának drasztikus csökkenését eredményezte. Bizonyossá vált, hogy hosszútávon számolni kell az online egészségügyi tevékenységek, az online konzultációk előtérbe kerülésével, a telemedicina nagymértékű térhódításával. A sikeres orvos–beteg kommunikáció rendkívül fontos a gyógyítás folyamatában, erre fel kell készíteni a leendő orvostanhallgatókat. Ennek hatékony módja a szimulációs kommunikációoktatás színész-páciensekkel, amelyhez a szimulációs laborok biztosítanak autentikus helyszínt. A Covid19 járvány hatására az orvosi és egészségügyi kommunikáció számos formájának online térbe kerülése és az online oktatás bevezetése új megvilágításba helyezi a feldolgozandó interakciókat és a szimulációs kommunikáció módszerét. A PTE AOK-n 2016 óta működik sikeresen a szimulációs orvosi kommunikációs képzés hivatásos színészek segítségével. A járvány megfékezését célzó korlátozó intézkedések következtében az oktatás 2020. márciusától elektronikus távoktatás formájában folytatódott. A szimulációs orvosi kommunikációs képzés platformja a Microsoft Teams lett, így a képzés tematikájának és módszerének online átalakítására került sor. A tanulmány célja a nemzetközi tapasztalatok és a szerzők saját tapasztalatának bemutatása a személyes jelenlétén alapuló és az online szimulációs gyakorlatok összehasonlításával. A hallgatók visszajelzései és a felvételek értékelése alapján elmondható, hogy a szimulációs gyakorlatok online formában is sikeresek voltak és biztosítani tudták az orvostanhallgatók kommunikatív kompetenciáinak a fejlesztését a telemedicina nyújtotta lehetőségekkel.

Kulcsszavak: *e-health, orvos–beteg kommunikáció, szimulációs orvosi interakciók, távoktatás, telemedicina*

Bevezetés

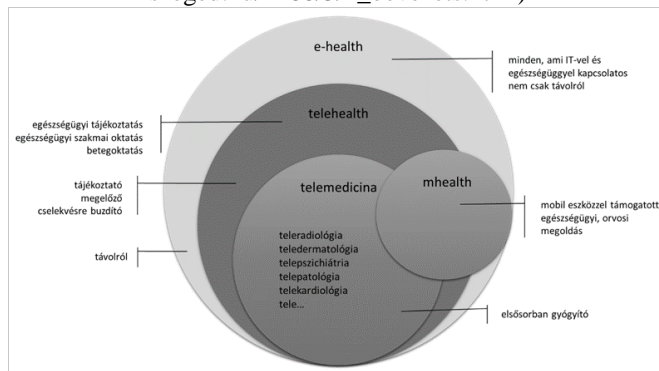
A Covid19 járványt az Egészségügyi Világszervezet (WHO) 2020. március 11-én hivatalosan világijárvánnyá nyilvánította. A járvány megfékezésére világszerte korlátozó intézkedéseket vezettek be, amelyek az emberek közötti személyes kontaktusok minimalizálását szolgálták. Ezek az intézkedések első helyen az egészségügyi ellátórendszert érintették, ahol minimálisra csökkentették az egészségügyi személyzet és a páciensek, valamint hozzátartozóik közötti személyes interakció lehetőségét. Az orvosi és egészségügyi kommunikáció hagyományos, személyes formája visszaszorult és áthelyeződött telefonos vagy online szintérre, amely előtérbe helyezte a telemedicina jelentőségét. Az e-health, az e-egészségügy vagy a telemedicina szavak néhány éve már szerves részét képezik az egészségügynek, nemcsak

új feladatokat jelentenek, hanem egyre szélesebb körű lehetőségeket tárnak fel az egészségügy bizonyos területein. (Györfy et al., 2020)

A telemedicina és a hozzá kapcsolódó fogalmak tisztázása

Ahhoz, hogy átfogó képet kaphassunk a fogalmakról, az alábbi ábra lehet segítségünkre.

1. ábra. Az e-health és a hozzá kapcsolódó fogalmak (Forrás: http://eta.bibl.u-szeged.hu/2188/3/1_bevezets.html)



A hagyományos orvoslás során az orvos–beteg kommunikáció egy időben és helyen zajlik, amelynek többek között a bizalmi viszony kialakítása, a személyes jellegből adódóan az érzelmi megnyilvánulások kölcsönös észlelése a legfőbb erénye. Preace már egy számítógép megjelenését is az orvos–beteg közti interperszonális intim kapcsolat megbontásának tartotta, amely új, hármas kapcsolatot hoz létre az orvos, a beteg és a számítógép között. (Preace, 2009). A telemedicina

„olyan egészségügyi szolgáltatás, amelynek során az ellátásban részesülő és az ellátó személy közvetlenül nem találkozik, a kapcsolat valamilyen távoli adatátviteli rendszeren keresztül jön létre. A telemedicina tehát olyan infó-kommunikációs eszközzel támogatott diagnosztikus vagy terápiás-, távfelügyeleti eljárás, amelyben az egészségügyi szakszemélyzet szükség szerű beteg melletti jelenlétét online elektronikus kapcsolaton keresztül távolról pótolják. Tágabb definíció szerint olyan esetek is a telemedicina tárgykörébe tartoznak, amikor egymástól távol tevékenykedő egészségügyi szakemberek cserélnek egészségügyi adatot egy adott személy jobb ellátása érdekében.” (Egészségtudományi fogalomtár)

A betegellátás napjainkban állandó változásokon megy keresztül, amely a diagnosztikai eljárásokból kiindulva az orvos–beteg interakciókon át a terápiás eljárásokat is érinti. Az információs és kommunikációs eszközök folyamatosan fejlődnek és terjednek el az egészségügy területén is, sőt azok szerves részévé válnak.

Az orvos–beteg kommunikáció fejlődése

Mind a szakirodalom, mind a praktizáló orvosok szerint alapvető fontosságú a gyógyító munka során az orvos–beteg kommunikáció. Ez a kommunikáció kölcsönös párbeszédre alapuló viszony, azonban a problémát, magát a betegséget más-más szemszögből közelíti meg.

„A beteg saját, egyéni bajától indítva fordul segítségért az orvoshoz, s a gyógyító folyamaton át helyezkedik bele a gyógyulás mechanizmusába; az orvos a legszélesebb értelemben rendelkezésére álló tudás és eszköztár birtokában fordul a beteg felé, a gyógyítás folyamán közelít annak a csak rá jellemző, csak az összefüggéseiben megragadható egyéni bajához.” (Fazekas, 2010:54)

Fontos, hogy az orvos a szakmai tudását, kompetenciáit felülmúlva helyezkedjen bele a páciens szerepébe, tartsa a beteg szempontjait szem előtt. Ugyanakkor a páciensnek is felkészülten kellene érkeznie a rendelésre, összeszedve, akár feljegyezve a felmerülő gondolatait, az esetlegesen a médiából, internetről szerzett információ tisztázására irányuló, a terápiás lehetőségekre, alternatív gyógymódokra vonatkozó kérdéseit.

A hatékony gyógyító munka során alapvető az orvos nyelvi tevékenysége is, amely a tájékoztatáson, felvilágosításon túl a beteghez való viszonyulás, az empátia, a bizalom nyelvi megformálásában mutatkozik meg. Az orvos és a beteg közötti viszony az elmúlt évtizedekben jelentős változáson ment keresztül: a tudás- és presztízsalapú hierarchia helyett egyre inkább a betegközpontú gyógyítás és a partneri kapcsolat kialakulása figyelhető meg. A szakirodalom, a praktizáló orvosok és a páciensek is igaznak tarthatják azt az állítást, hogy a gyógyító munka szerves része az orvos–beteg kommunikáció. Ennek minősége döntően befolyásolja a gyógyító munka és a gyógyulás eredményességét. (Heszen-Klemens, 1984; Woods et al., 2008; Keifenheim et al., 2015)

A kommunikációs eszközök rohamos fejlődése, az internet széleskörű használata jelentős változásokat eredményezett az orvos–beteg interakciók alakulásában. A hagyományos, személyes orvos–beteg találkozást egyre gyakrabban helyettesítik a telemedicina nyújtotta lehetőségek, például az online szakrendelések, illetve online videokonzultációk, segítséget nyújtva mindazoknak, akik egészségügyi panaszokkal küzdenek, de nem tudják, vagy nem szeretnék elhagyni otthonukat.

A Covid19 járvány felülírta a választás lehetőségét, teret engedve az e-rendelésnek, amely új magatartási formákat feltételez mindkét résztvevőtől. A Covid19 járvány hatásaként a telemedicina hivatalosan is létjogosultságot szerzett a magyar egészségügyben.

Több nemzetközi kutatás szerint az infokommunikációs eszközök nyújtotta lehetőségek hasonló orvos–beteg kommunikációt tesznek lehetővé, mint az interperszonális, közvetlen kapcsolattartás (Seuren et al., 2020). Pozitív visszajelzésekről számolnak be a kutatások e téren mind a betegek, mind pedig az orvosok részéről (Vimalalanda et al., 2015; Caffery – Farjian – Smith, 2016).

Szimulációs orvosi kommunikációs képzés

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2016 óta zajlik szimulációs orvosi kommunikációs oktatás színész-páciensekkel, ami kiváló felkészülési lehetőséget biztosít az orvostanhallgatók számára a hivatásuk gyakorlása során felmerülő számos kommunikációs szituáció kipróbálására, gyakorlására. Ennek helyszíne a kar Szimulációs Oktatási Központja, a MediSkillLab, amely fontos részét képezi a szimulációnak, hiszen először itt volt lehetséges a gyakorlatok számára autentikus helyszín megteremtése, amely lehetett kórházi kórterem, orvosi vizsgáló, háziorvosi praxis vagy sürgősségi ellátó egység. A „SzimMedKom” – Szimulációs orvosi kommunikációs modell célja az orvostanhallgatók anamnézis-felvételi és szakmai kommunikációs készségeinek interdiszciplináris formában történő hatékony fejlesztése, csökkentve a klinikusok és a kórházi betegek terheit.

„Az órákon szakorvosok, nyelvészek, színész-páciensek és orvostanhallgatók együttműködésével fejlődik a hallgatók szakmai, szaknyelvi és kommunikációs kompetenciája. A kurzust teljesítő diákokkal készített interjúk megerősítik a módszer létjogosultságát, amelynek eredményeként a betegekkel eredményesebben kommunikáló orvosok kezdenek meg klinikai munkájukat.” (Koppán et al., 2017:1022-1027)

Fontos azonban hangsúlyoznunk, hogy a szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatok a PTE ÁOK-n nem laikus szimulációs páciensekkel (SP) zajlanak, a páciensek hivatásos színészek. Tapasztalataink és vizsgálataink alapján a hivatásos színészek alkalmasabbak valóságghű szituációk megjelenítésére. Míg az SP-k egy-egy betanult kórképnek megfelelő panaszokat, a megadott kórtörténetben szereplő adatokat mondanak el a hallgatók kérdéseire válaszolva, a színész páciensek képesek különböző személyiségkarakterek, betegállapotok, betegegyüttműködési (*compliance*) szintek, nehezebb, érzelmileg telítettebb szituációk megjelenítésére. Ezért fokozottabban képesek a szakmai kommunikáció oktatási céljainak megfelelni. Emellett nemcsak az anamnézis-felvétel gyakorlására, hanem sok más, az orvosi tevékenységhez tartozó fontos és nehéz szituáció feldolgozásában is hatékonyabban képesek a valóságghű

szimulációra, mint a betanított laikus vagyis standardizált betegek (például nehéz diagnózis vagy halálhír közlése, hozzátartozó felvilágosítása, terápiás megbeszélés).

Online orvos–beteg kommunikációs képzés

Az Amerikai Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a szimulációs páciensek mára már esszenciális részét képezik az orvosképzésnek és orvostovábbképzésnek, de digitális formában történő alkalmazásukra eddig ritkán került sor. A Covid19 pandémia nyomán belépő online oktatás azonban új helyzetet teremtett és kikényszerítette a szimuláció mint módszer, valamint a szimulációs páciensek online alkalmazását, aminek a tapasztalatai csakhamar a szakirodalomban is megjelentek. Bár a szimulációs páciensek online jelenléte bizonyos mértékben ellentmond a fizikai jelenlétük biztosította lehetőségeknek, a válsághelyzet mégis arra kényszerítette az oktatási intézményeket, hogy esélyt adjanak a telemedicina kiteljesedésének az oktatásban is. A digitális szimulációs páciens–orvos interakció keretében felkészíthetjük a hallgatókat a jelen helyzetben és a közeljövőben egyre tágabb körben alkalmazandó digitális orvos–beteg kommunikációra. Azonban az orvos–beteg kommunikáció nem minden szegmense adaptálható digitális platformra. A nonverbális kommunikáció, vagy például a rossz hír közlésének gyakorlati lépései jelentősen megváltoznak a digitális környezetben. Az anamnézis-felvétel strukturális lépései, a kérdésfeltevés technikája azonban digitálisan is oktatható (Peters – Thrien, 2020).

Harendza és munkatársai (2020) megosztották tapasztalataikat a hamburgi egyetemen gyakorlati évüket teljesítő hallgatók telemedicina alapú kurzusáról, amelyen rendelőt, beteggondozást és osztályátadást imitálva a fő tanulási cél a beteg állapotáról történő referálás volt. A hallgatók visszajelzései alapján a kompetencia alapú digitális platformon zajló kurzus ugyanolyan hatékonyan működött, mint a jelenléti. A kurzusrésztvevők pozitívan nyilatkoztak arról, hogy módjuk nyílt a pandémia ellenére is teljesíteni gyakorlati évüket. (Harendza et al., 2020)

A mainzi egyetemen is online kurzus keretében valósult meg az orvos–beteg kommunikáció oktatása a preklinikai évben. A hallgatók körében összességében pozitív visszhangja volt a kurzusoknak, bár megosztott a vélemény a tekintetben, hogy milyen mértékben tudja az online oktatás a jelenléti pótolni. (Fischbeck et al., 2020)

A Witten/Herdecke Egyetemen is az analóg kommunikációs tréning rövid időintervallumon belül történő digitális platformra adaptálása jelentette az előző szemeszter kihívását. Aszinkron és szinkron tanulási modulok képezték a tananyagot, amelyek egymásra épültek. Speciális kommunikációs

technikákat gyakoroltak a hallgatók szimulációs páciensek bevonásával és anélkül is, többek között a beteg otthonába bocsátásakor a tanácsadást, vagy a rákmegelőzéssel kapcsolatos ismeretek átadását. Összességében elmondható, hogy a hallgatók saját kommunikatív kompetenciájuk fejlődését tapasztalták meg. Mind az e-learning modul, mind a Zoom-órák eredményesek voltak, különös tekintettel a szimulált páciensekkel történő szerepjátékokra. Az oktatók szerint, bár bizonyos kommunikatív aspektusok, mint például a testbeszéd vagy a szemkontaktus elemzése, nehézségekbe ütközött, az oktatás digitális térbe helyezése gördülékenyebben zajlott a vártnál. Hátrányként tüntették fel a hallgatók, hogy nem mindegyiküknek nyílt alkalma a szimulációs páciensekkel párbeszédet folytatni. Azonban pozitívan számoltak be az elméleti felkészülést biztosító e-learning modulról. Az oktatókra rendkívül nagy plusz teher hárult a digitális platformra váltás során. Új didaktikai koncepciót kellett kidolgozniuk, a feladatokat, szerepjátékokat digitális platformra helyezniük (Knie et al., 2020).

A megjelent közlemények alapján elmondható, hogy a digitális platformnak az orvos–beteg kommunikáció oktatásában fontos, eddig még alig ismert szerepe van, amelynek a közeljövőben a járványügyi helyzetet figyelembe véve egyre nagyobb teret kell engedni, lehetőséget teremtve az oktatás helytől független megvalósítására, amely különösképpen az orvostanhallgatók klinikai képzésében juthat döntő szerephez.

Online orvosi kommunikáció szimulációs képzés a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán

A PTE ÁOK-n a kari oktatás 2020. március 23-ától elektronikus távoktatás formájában folytatódott. A Magyarország Kormánya által 40/2020. (III. 11.) Korm. rendelettel kihirdetett veszélyhelyzetre való tekintettel, valamint figyelemmel a 41/2020. (III. 11.) Korm. rendeletet 4. § b) pontjának rendelkezésére 2020. március 12. napjától visszavonásig a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatása tilos volt (41/2020. (III. 11.) Korm. rendelet).

„1.§ A Magyarország Kormánya által 40/2020. (III. 11.) Korm. rendelettel kihirdetett veszélyhelyzetre való tekintettel, valamint figyelemmel a 41/2020. (III. 11.) Korm. rendeletet 4. § b) pont azon rendelkezésére, hogy 2020. március 12. napjától visszavonásig a felsőoktatási intézmények hallgatók általi látogatása tilos.” (2/2020.sz.rektori utasítás)

Ez merőben megváltoztatta mind az oktatók, mind pedig az orvostanhallgatók feladatait: új, a jelenlegi helyzetre adaptált oktatási módszerek kidolgozására volt szükség. A PTE Általános Orvostudományi Karán a digitális átállást követően több digitális platform is alkalmazásra

került. Ezek közül a Teams és a Zoom volt az a két alkalmazás, amelyet oktatóink leggyakrabban használtak és használnak jelenleg is. Az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet oktatói a Teams platform használata mellett döntöttek.

A személyes kontaktusok lehetetlenné válásával a szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatok is kikerültek a MediSkills Laborból és a Microsoft Teams felületén folytatódtak. Az újratervezés és átállás során elsősorban azt volt fontos meghatározni, hogy melyek azok az új, a pandémiás helyzet hozta legfontosabb orvosi és egészségügyi kommunikációs szituációk, amelyek feldolgozása aktuális és szükséges, illetve a szimuláció módszerével online is hatékonyan gyakorolhatók. Ezek kidolgozása után az online gyakorlatok lebonyolítása és az ezekről készült videók elemzése, valamint a hallgatói értékelések analizálása után megállapítottuk, hogy az online kommunikációs szimulációk hatékonyan helyettesítették a személyes részvételű szimulációs gyakorlatokat. A hivatásos színészek alkalmazásának köszönhetően nem csupán az ún. első beszélgetés vagy anamnéziszfelvétel, a felvilágosítás, a prevenció, a nem súlyos diagnózisok közlése, az esetleges nem várt panaszok esetén történő kapcsolatfelvétel, tanácsadás lehetnek azok az interakciók, amelyek az online térben is gyakorolhatók és a telemedicina körébe amúgy is legegyszerűbben bevonhatók, hanem a legnehezebbek, érzelmileg legtelítettebbek is, mint például a nehéz diagnózis vagy a rossz hír, halálhír közlése. Mesterségükből adódóan a színészeknek nem jelent problémát a személyes jelenlét hiánya, a kamera közelsége és közvetítő szerepe. A betegadatokat és megfelelő tünetek, kórképek megjelenítése mellett képesek érzelmekkel, feszültséggel, vagy akár aggodalommal megtölteni az interakciót. Az online forma sok tekintetben korlátozza a szimulációt, hiszen hiányzik vagy módosul a nonverbális vagy metakommunikációs eszköztár, de kiválóan alkalmas az online konzultációs technikák, a telemedicina adta lehetőségek megismertetésére, kipróbálására. Bizonyosan nem helyettesítheti teljes mértékben a személyes részvételű gyakorlatokat, de a jövőben biztosan részét kell képeznie a szimulációs orvosi kommunikációs képzésnek.

Konklúzió

A telemedicina térhódítása a Covid19 járvány idején elkerülhetetlenné vált. A kutatások szerint az orvos–beteg konzultációk online térben történő megvalósulása mind a páciensek, mind pedig az egészségügyi személyzet részéről pozitív visszhangot kapott. A telemedicina a páciensek biztonságérzetét és adherenciáját is növelheti, valamint nem elhanyagolható az idő- és költséghatékonysága sem.

Az online orvosi kommunikációs szimulációs képzés során elvégzett szimulációs interakciók után elmondható, hogy az online lebonyolított orvosi–egészségügyi interakciók képesek adott kommunikációs funkciójuk betöltésére, és ilyen módon a személyes interakció kiváltására, ezáltal pedig az egészségügyi ellátórendszer tehermentesítésére. Ezen felül számos tanulmány mutatott rá arra, hogy az orvos–beteg kommunikáció oktatása az oktatás helyszínétől függetlenül hatékonyan tud működni, meglátásainkat a nemzetközi kitekintés során tanulmányozott közlemények is alátámasztják (Győrffy et al., 2020; Seuren et al., 2020; Herendza et al., 2020).

Hivatkozások

- Caffery, L.J. – Farjian, M. – Smith A.C. (2016): Telehealth interventions for reducing waiting lists and waiting times for specialist outpatient services: a scoping review. *J Telemed Telecare*. 2016/22. 504-512. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357633X16670495>
- Fischbeck, S. et al. – Hardt, J. – Malkewitz, C. – Pertowski, K. (2020): Evaluation eines digitalisierten Kurses zur Arzt-Patient-Kommunikation aus der Sicht Medizinstudierender in der Vorklinik: Ersatz für die Präsenzlehre? *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(7). Doc85
- Győrffy, Zs. – Békási, S. – Szathmári-Mészáros, N. – Németh, O. (2020): A telemedicina lehetőségei a COVID–19-pandémia kapcsán a nemzetközi és a magyarországi tapasztalatok és ajánlások tükrében. *Orv Hetil*. 2020/24. 983-992. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2020.31873>
- Herendza, S. et al. – Gärtner, J. – Zelesniack, E. – Prediger, S. (2020): Evaluation eines Telemedizin-basierten Trainings für Medizinstudierende im Praktischen Jahr mit Simulationspatient*innen-Konsultationen, -Dokumentation und -Fallpräsentation. *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(7). Doc944
- Heszen-Klemens, I. – Lapińska, E. (1984): Doctor-patient interaction, patients' health behavior and effects of treatment. *Soc Sci Med*. 1984/19. 9–18. DOI: [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(84\)90132-1](https://doi.org/10.1016/0277-9536(84)90132-1)
- Keifenheim, KE. – Teufel, M. – Ip, J. et al. (2015): Teaching history taking to medical students: a systematic review. *BMC Med Educ*. 2015/15. 159. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0443-x>
- Knie, K. et al.(2020): To zoom or not to zoom – das Training kommunikativer Kompetenzen in Zeiten von Covid 19 an der Universität Witten/Herdecke am Beispiel „Informationen weitergeben“. *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(7). Doc83
- Koppán, Á. et al. (2017): A színész, mint szimulált páciens az oktatásban a Pécsi Tudományegyetemen. *Orvosi Hetilap* 2017/26. 1022–1027. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2017.30780>
- Pearce, C. et al. (2009): Doctor, patient and computer – a framework for the new consultation. *Int J Med Inform*. 2009/78. 32–38. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2008.07.002>

- Peters, T. – Thrien, Ch. (2020): Der digitale Einsatz von Simulationspatientinnen und Simulationspatienten in Zeiten der Corona-Pandemie – Überlegungen und Vorschläge. *GMS Journal for Medical Education*. 2020; 37(7). Doc94
- Seuren, LM. – Wherton, J. – Greenhalgh, T, et al. (2020): Physical examinations via video for patients with heart failure: qualitative study using conversation analysis. *J Med Internet Res*. 2020/22. e16694. DOI: <https://doi.org/10.2196/16694>
- Vimalananda, VG. – Gupte, G. – Seraj, SM. et al. (2015): Electronic consultations (e-consults) to improve access to specialty care: a systematic review and narrative synthesis. *J Telemed Telecare*. 2015/21. 323–330. DOI: <https://doi.org/10.1177/1357633X15582108>
- Woods, D.M. et al. (2008): Improving clinical communication and patient safety: clinician-recommended solutions. In: Henriksen, K. – Battles, J. – Keyes, M. – Grady M. (eds.) (2008): *Advances in Patient Safety: New Directions and Alternative Approaches*. Agency for Healthcare Research and Quality (AHRQ): Rockville. Elérhető online: [https:// www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK43654/](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK43654/)

Internetes hivatkozások

- Az e-health és a hozzá kapcsolódó fogalmak. http://eta.bibl.u-szeged.hu/2188/3/1_bevezets.html
- A telemedicina fogalma. <https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/Telemedicina>
- A telemedicina részletes szabályozása. <https://hgysz.hu/blog/a-telemedicina-reszletes-szabalyozasa/>
- Távoktatás bevezetése a PTE ÁOK-n. <https://aok.pte.hu/hu/hirek/hir/12314>
- Orvos beteg kommunikáció a modern társadalomban. <https://docplayer.hu/68940541-Orvos-beteg-kommunikacio-modern-tarsadalom-fazekas-piroska-osztalyvezeto-helyettes.html>
- 41/2020. (III. 11.) Korm. rendelet az élet- és vagyonbiztonságot veszélyeztető tömeges megbetegedést okozó humánjárvány megelőzése, illetve következményeinek elhárítása, a magyar állampolgárok egészségének és életének megóvása érdekében elrendelt veszélyhelyzet során teendő intézkedésekről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000041.kor>

**Ürmösné Simon Gabriella – Borszéki Judit – Barnucz Nóra –
Uricska Erna**

Nemzeti Közszerológati Egyetem
Rendészettudományi Kar
Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus

A rendészeti szaknyelv szerepe a felsőoktatásban és az új nyelvi stratégia bevezetése

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.15>

A Nemzeti Közszerológati Egyetem Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus szemléletmódjának formálódását igazolja, hogy a szaknyelvet oktató munkatársak megkezdtek a különböző szerológati ágak idegen nyelvű szakmai kommunikációjának kutatását is. Időről időre más generációval állunk szemben, jelenleg a digitális bennszülöttek oktatásával foglalkozunk, akik egyszerre párhuzamosan több feladat megoldására is képesek. A Lektorátus oktatói nyitottak az innovációk felé, a klasszikus megoldások mellett különböző számítógépes és mobil applikációkat/ platformokat is használnak. Készségtárgyak oktatóiként fő célunk a kompetenciák kialakítása. Ez a szemlélet a tanulók teljesítményének értékelésében is megnyilvánul, melynek célja nem a hibák büntetése, hanem a tanuló motivációjának és kommunikációjának támogatása. Tény, hogy a felsőoktatásban is megjelenő „Z” generáció tanulási szokásai megváltoztak. A gyors ütemben fejlődő információs technológiai eszközök hatékony kihasználása mellett a hallgatók célnyelven történő kommunikációjának fejlesztése a cél, melyhez egy – az új nyelvi stratégia részét képező – kutatási tervet is kidolgoztunk (Barnucz – Uricska, 2020).

Kulcsszavak: élményalapú tanulás, információs társadalom, mobil eszközök, rendészeti kompetenciák, rendészeti szaknyelv

Bevezetés

A Nemzeti Közszerológati Egyetem (a továbbiakban: Egyetem) a 2011. évi CXXXII. törvény hatályba lépésével, 2012. január 1-jén kezdte meg működését (Patyi, 2011). A Rendészettudományi Kar (a továbbiakban: RTK) a jogelőd Rendőrtiszti Főiskolához hasonlóan a hazai felsőoktatásban továbbra is egyedülként folytat rendészeti szakképzést és végzi a tiszti, közalkalmazotti, köztisztviselői és kormánytisztviselői munkakörök betöltésére hivatott, felsőfokú szakképzettségű rendészeti szakemberek képzését a rendőrség, a büntetés-végrehajtási szervezet, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, az Országos Katasztrófavédelmi Főigazgatóság, az Országos Idegenrendészeti Főigazgatóság, továbbá a polgári nemzetbiztonsági szolgálatok és a magánbiztonsági, illetve az önkormányzati szféra számára (URL1).

Kezdetben az idegen nyelvi képzés elsősorban az állambiztonsági szakemberek oktatását érintette különböző nyelveken: orosz, lengyel, szerbhorvát, francia, spanyol, olasz, angol és német. Később a német és az angol nyelvből az általános idegen nyelvi felkészítés fokozatosan alakult át szaknyelvi képzéssé, amely elsődlegesen az ún. általános rendészeti szakmai nyelvet, azaz a tipikus rendőri tevékenységeket érintette, majd a különböző szolgálati ágak idegen nyelvű szakmai kommunikációjának kutatása is elkezdődött (Borszéki, 2017). A szaknyelvi szemináriumok alkalmával különböző szolgálati ágaknak megfelelően számos témakör: pl. jogsértések megelőzése, bűnmegelőzés, kiberbűnözés, nemzetközi együttműködés stb. (URL2; Kiss, 2020; Sivadó, 2020) kerül feldolgozásra, melyek tartalmának és sajátosságainak kutatása, illetve célnyelven történő feldolgozása elengedhetetlen a szaknyelvet oktató munkatársak számára (Ürmösné Simon – Barnucz, 2020).

Az RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus munkájának bemutatása

Az RTK Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusa (a továbbiakban: Lektorátus) prioritásként kezeli a középfokú (B2) nyelvvizsgával érkező hallgatók szaknyelvi oktatását. A nyelvvizsga megléte jó alapot biztosít a rendészeti témakörök elsajátításához és a rendészeti szaklexémák célnyelven történő közvetítéséhez. A szaknyelvet oktató kollégák rendészeti témakörökben való jártasságát és célnyelven történő közvetítését az egyetemi tankönyvek és jegyzetek, valamint az RTK által megrendezett konferenciákon való részvételek segítik.

Időről időre más generációval állunk szemben, jelenleg az ún. „digitális bennszülöttek” oktatásával foglalkozunk, akik egyszerre párhuzamosan több feladat megoldására is képesek (*multitasking*), melyek megvalósításához digitális tananyagokra és multimediális környezet megteremtésére van szükség (Dani, 2014). A tanórákon a hallgatók által is kedvelt közösségi (YouTube), illetve filmmegosztó oldalak (Dailymotion) alkalmazásával több videóanyag (TED videos), filmrészlet (pl. futballhuliganizmus, fehérgalléros bűnözés, szervezett bűnözés) és határrendészeti digitális tananyagok is bemutatásra, valamint feldolgozásra kerülnek.

A hallgatók motivációjának támogatása és az oktatók „burnout” jelenségének elkerülése érdekében évente egy alkalommal az információs technológiai eszközök (a továbbiakban: IKT) oktatásban való alkalmazásának bemutatására szolgáló workshop kerül megrendezésre a Lektorátus szervezésében, ahol tanszéki oktatók és külső előadók szakmai tudására támaszkodunk (Ürmösné Simon – Barnucz, 2020). A 2021/22-es

tanév őszi rendezvényének meghívott vendéglőadója Czékmán Balázs IKT szakértő és kutató, aki a kiterjesztett valóság nyelvoktatásban hasznos módszereit mutatta be (URL3). A workshopok alkalmával olyan számítógépes és mobilapplikációkat, továbbá platformokat ismerhettünk meg, mint például a Quizlet, a Kahoot, a Redmenta, a Mentimeter, a Quizizz vagy a szófelhők készítése (Fegyverneki – Aknai, 2017), melyek tanórai alkalmazásával a klasszikus módszerekkel együtt a hallgatók szaknyelvi órák és témakörök iránti érdeklődése, aktív versenyszelleme és kimagasló motiváltsága volt tapasztalható (Barnucz, 2019b).

A nyelvoktató kollégák rendészeti ismereteinek bővítését szolgáló szakmai műhelytalálkozó mellett évente megrendezésre kerül a Sokszínű Kar Konferencia is, amely amellett, hogy kiváló lehetőséget biztosít az RTK doktoranduszai számára, teret ad nemcsak a rendészettudománynak, hanem a bölcsészettudománynak, a pszichológiának, a sporttudománynak, a kiképzésnek, az informatikának, a magánbiztonságnak, a mesterséges intelligenciának és egyéb tudományágaknak is. A konferencia elnevezése is ezt a koncepciót tükrözi.

A jövőre nézve fontosnak tartjuk az egyes szakirányok (migráció, bűnügyi, határrendészeti, közrendvédelmi, közlekedésrendészeti, magánbiztonsági, vámigazgatás) számára már rendelkezésre álló, releváns témákat tartalmazó angol és német szaknyelvi tananyagok mellett további, a szakterületekhez tartozó feladatok, az illetékességi körükbe tartozó szabálysértések és bűncselekmények részletes és aktualizált szaknyelvoktatás-szempontú anyagainak a feldolgozását.

A Lektorátus nyelvtanárainak közreműködésével az alábbi munkafolyamatok zajlanak. A magánbiztonsági szaknyelv angol nyelvű feldolgozása részben már megtörtént, melynek oktatása és kutatása Kovács Éva nyelvtanár és doktorandusz kurzusának keretében jelenleg pilot jelleggel működik az Óbudai Egyetemen (Kovács, 2021). Az angol határrendészeti szaknyelv oktatása is több éves kutatásra, valamint egy nemzetközi FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) munkacsoportban megalkotott tananyagra (Borszéki, 2014a; 2020b) épülő szaknyelvi tankönyv segítségével, valós beszédhelyzetek alapján rögzített szakmai szövegekre alapozva folyik.

Ahhoz, hogy az általános rendészeti szaknyelv mellett a többi szakirány hallgatói is speciális szaknyelvoktatásban részesülhessenek, az oktatóknak – legalább nyelvi szinten – szükséges elsajátítani „az adott szakmát”, valamint részletesen tanulmányozni a különféle szolgálati ágak munkafolyamatait, tipikus és potenciálisan előforduló legnehezebb szaknyelvi kommunikációs helyzeteket, terminológiáját és műfajait (Huhta et al., 2013). A rendészeti szakmai nyelvhasználat színtereinek,

beszédhelyzeteinek nem publikus – sokszor szolgálati titkot képező – volta miatt ez gyakran komoly nehézségekbe ütközik. A Lektorárus két nyelvtanárának azonban például lehetősége nyílt a vámigazgatási szaknyelv feltérképezésére, hogy a CEF Professional Profiles Project (CEF Professional Website) ajánlásainak felhasználásával (URL4) szükségletelemzéseket és helyszíni kutatást végezzenek szárazföldi és légi határátkelőhelyen az autentikus beszédhelyzetek tanulmányozása, majd azoknak a tananyagban való megjelentetése érdekében.

Pedagógiai, didaktikai alapok – a rendészeti szaknyelv oktatása

Az idegen nyelvek oktatása során a Lektorátus oktatói már több évtizede abból a pedagógiai meggyőződésből indulnak ki, hogy az információszerzés vagy a megtanult információ változatlan reprodukálása önmagában nem tanulás (URL5). Készségtárgy oktatóiként fő célunk a kompetenciák kialakítása és/vagy fejlesztése (Patyi – Barnucz, 2020), amely magasabb szintű gondolkodási képességeket igénylő műveletek végzésére vagy a kommunikáció fejlesztésére irányuló gyakorlatok során valósul meg. A tanulóközpontú, konstruktivizmuson alapuló megközelítés szerint (Nahalka, 1997) az egyén tanulása leginkább reflektív környezetben, egy közösségi tevékenység keretében eredményes. A konstruktív tanulásszervezés egyrészt a feladat- és célorientált tevékenységet állítja előtérbe, másrészt a tanítási folyamat során a tekintélyelvűség helyett a feladatorientáltságra és az élményalapúságra helyezi a hangsúlyt (Abdullah, 2001; Kálmán – Molnár, 2014; Perjés– Héjja-Nagy, 2015; Dominek, 2020), ahol a tanár segítő koordinátorként és mentorként működik (Arogundade, 2011), aki nemcsak elfogadja, hanem természetesnek is tartja az egyéni különbségeket (napjainkban pl. a „Z” generáció sajátosságait) (Molnár – Uricska, 2019). A tanítás-tanulás során megnyilvánuló kommunikáció többirányú, az egyéni és a közösségi tevékenység produktivitásához kötődik, amely egyrészt oktatói, másrészt hallgatói tartalomlétrehozással párosul (Czékman et al., 2017; Czékman – Aknai – Fehér, 2017). A 21. századi oktatási modell a hallgatók digitális kompetenciáira épít, a hallgatók is gyűjtik, és kritikai szempontból értékelik a tartalomként szolgáló információt (Ollé et al., 2013). Ez a szemlélet a hallgatók teljesítményének értékelésében is megnyilvánul, hiszen a modell célja nem a hibák büntetése, hanem a hallgatók motivációjának fenntartása az adott tantárgy irányában (Belényesi et al., 2018).

A Lektorátus oktatói azt a nyelvészeti megközelítést képviselik, miszerint a *szakmai idegen nyelv* az adott természetes nyelvnek – egy szakterülethez vagy sajátos tevékenységhez kötődő – funkcionális variánsa, ún. szociolektusa, és használatának célja az adott diskurzusközösség

tevékenységéhez szükséges kommunikációs igények kielégítése (Kurtán, 2003). Ennek megfelelően a rendészeti szakmai nyelvnek is van sajátos magyar, angol, német stb. változata (Muráth, 2006). A rendészetben belül fellelhető különféle szakterületek képviselőinek általában azonos, ugyanakkor sajátos kommunikációs céljaik is vannak, amelyek leginkább a speciális, rendészeti szolgálati ágra jellemző terminológiában jelennek meg.

Bár a szaknyelvi tankönyvek, a kurzusok – így a rendészeti szaknyelvi tananyagok – többsége hagyományosan leginkább írott szövegekre (G. Havril, 2008; Bárdos, 2015) és az ezeket kiegészítő audiovizuális és internetalapú hallásértési anyagokra épülnek, a mai globalizált világban a különféle nemzetiségű szakemberek jellemzően és túlnyomóan szóban folytatják közös nyelvű kommunikációjukat. A szaknyelvi szükségletelemzés modern szakértői ennek megfelelően azt javasolják, hogy az elsajátítandó szakmai idegen nyelv használatát úgy kell megfigyelni és rögzíteni, ahogyan az a való életben zajlik. Az új szaknyelvi tananyagokat ezért készítjük a már említett CEF Professional Profiles Project ajánlásaira alapozva, és a jó gyakorlatok alkalmazását a továbbiakban is szándékunkban áll folytatni.

Digitális rendészeti szaknyelvoktatás

A felsőoktatásban megjelenő „Z” generáció tanulási szokásai megváltoztak, amelyekre az oktatóknak is reagálniuk szükséges. A felsőoktatás egyik legfontosabb feladata a hallgatók felkészítése a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciákra (Pirzada – Khan, 2013), ezen belül és ezek mellett feltétlenül szükséges lépést tartani az információs társadalom állandóan megújuló kihívásaival is.

Az Egyetem vezetésége részéről rendszeresen megjelenő projektek és tervek (pl. új nyelvi stratégia, Intézményfejlesztési Terv) a nyelvoktatás fontosságát hangsúlyozzák, azonban az RTK-n az idegen nyelvi órák száma folyamatosan csökken, ezért indokoltá vált a vegyes/kombinált oktatás (*blended learning*) és a tükrözött osztályterem (*flipped classroom*) jó gyakorlatainak alkalmazása. Ez utóbbi oktatásszervezési módszer köztudottan igyekszik minél jobban kihasználni a kontakttevékenységekre szánt időt a tanulók motiválása és aktivizálása céljából, miközben alapelve, hogy mindent, amit a tanórán kívül meg lehet tenni, azt a tanórán kívül kell megtenni (Zanzami – Siti, 2016). A nyelvoktatás esetében ez azt jelenti, hogy az órákon a hallgatók és az oktató jelenlétét igénylő tevékenységi formák keretében főleg a szóbeli interakciós és produkciós készségek fejlesztésére helyezzük a hangsúlyt; míg a receptív: olvasott és hallott szöveg értése, az írott: reprodukciós gyakorlatok megoldása és a produkciós készségek az órán kívül, például e-learning tevékenységek segítségével is fejleszthetők

(Barnucz – Labancz 2017; Barnucz, 2019a). Ez fokozottan érvényesült a SARS-CoV-2 koronavírus által okozott pandémia első hullámának idején bevezetett távolléti oktatás idején is, bár meg kell jegyeznünk, hogy az RTK-n kialakult sajátos helyzet miatt – a hallgatók szakmai gyakorlat keretében különböző időpontokban szolgálati tevékenységet végeztek – a karantén heteiben a szóbeli készségek fejlesztése sajnos háttérbe szorult. Az e-learning tanulás különféle elemei – virtuális osztályterem, tanulásmenedzsment rendszer (LMS), fájlmegosztó oldalak használata, online gyakorlatok szinkron/aszinkron megoldása, internetes kvíz és szavazóprogramok rendszeres használata stb. – a technikai lehetőségek bővülésével összhangban, már a koronavírus-időszak előtt is beépültek a szaknyelvi oktatás gyakorlatába.

Távlatok és eredmények

Amint azt korábban is említettük, az általános tendenciáknak megfelelően az Egyetemen is tovább specializálódik a nyelvoktatás. A szakosodás teljes megvalósításával további szakmai együttműködés kialakítására van lehetőség a társtanszékekkel, a Budapesti Rendőr-főkapitánysággal, az Országos Rendőr-főkapitánysággal, és a nemzetközi rendészeti szervezetekkel. Együttműködünk továbbá az Origo Nyelvi Centrummal és a BM Nemzetközi Oktatási Központtal a Rendészeti Szaknyelvi Nyelvvizsga (*Language for Services - LforS*) anyagainak pretesztelésében, valamint folyamatosan részt veszünk Erasmus mobilitásban, amelynek keretén belül különböző országokban és intézményekben volt lehetőségünk oktatni.¹

A Lektorátus szótár- és tananyagfejlesztése sikeresnek mondható, hiszen az elmúlt két évben két angol-magyar, magyar-angol rendészeti szakszótár készült el. Az egyik a közlekedés, vám- és határrendészettel foglalkozó szaklexémákat tartalmazza (Ürmösné Simon, 2019), a másik pedig egy határrendészettel és idegenrendészettel kibővített, jelenleg megjelenés alatt álló angol nyelvű szótár (Ürmösné Simon et al., 2021). Ebben az évben jelent meg egy angol egynyelvű szó- és kifejezésgyűjtemény, amely a koronavírus járvány első hulláma alatt leggyakrabban előforduló – elsősorban rendészeti és egészségügyi témakörökbe tartozó – szavakat, szószerkezeteket tartalmazza (Uricska, 2021). A német-magyar rendészeti szakszótár (Ilosvay, 2017) mellett egy online német jegyzet (Ilosvay – Faddi,

¹ Ciprus (University of Nicosia), Észtország, Párizs (Sorbonne Egyetem), Málta, Törökország, Hollandia (Brugge, munkatársi mobilitás, Apeldoorn – Police Academy of the Netherlands), Szlovákia, Pozsony (Academy of Police Force in Bratislava), Németország, Rothenburg, Szászországi Rendőrség Főiskolája (Hochschule der Sächsischen Polizei), Szlovénia, Maribor (University of Maribor) és Villingen-Schwenningen.

2020), továbbá az *Orosz szakmai szituációk B1 szinten* című (Sibalinné – Szűcs, 2017) orosz jegyzet is napvilágot látott. A korábbi *Crime and Justice* című tankönyvsorozat (Borszéki, 2011) mellett olyan új angol nyelvű tankönyvek is készültek, mint a *Crime and Law Enforcement* (Acsai et al., 2021), a *Migration and Asylum* (Borszéki, 2014b) és az *English for Border Guards* (Borszéki, 2020ab). Végül pedig elkészült az angol nyelvű *Technical English for Officers* című tankönyv (Ürmösné Simon, 2018) német nyelvű fordítása (Veres-Faddi – Ürmösné Simon, 2021). A középtávú tervek között szerepel a *Technical English for Officers* című tankönyv második részének kidolgozása is.

Az új nyelvi stratégia célkitűzései

Az új nyelvi stratégia további célkitűzései közé tartoznak a következők: a tananyagok digitalizálása; az oktatói utánpótlás erősítése; a munkaerőpiac által megkövetelt kompetenciák fejlesztése; a fentebb említett szakirányok szakmai idegen nyelvének kutatása; a hallgatók felzárkóztatása, tehetséggondozása; továbbá a hallgatóközpontú tanítás-tanulás továbbfejlesztése. A hallgatói felzárkóztatás keretében lehetőség van az általános nyelv megerősítő-ismétlésére, illetve – tehetséggondozás keretében – a felsőfokú szakmai nyelvvizsgára való készülésre (LforS) is.

A nemzetköziesítés jegyében, a már említett Erasmus oktatói mobilitás mellett, tovább folytatjuk a külföldi hallgatók angol rendészeti szaknyelvi oktatását és a külföldi oktatók fogadását. Egyik kollégánk továbbra is részt vesz a már említett, angol határrendészeti szaknyelvi tananyag kidolgozásával megbízott nemzetközi FRONTEX munkacsoport munkájában.

A fent említett folyamatos tananyagfejlesztés mellett a Lektorátus egy fontos mérföldkőhöz érkezett, hiszen Barnucz Nóra egyetemi tanársegéd és Uricska Erna mesteroktató egy kutatási tervet állítottak össze, ami egyrészt a Belügyi Tudományos Tanács által meghirdetett *Online és Offline Tanítás-Tanulási Módszerek a Belügyi Ágazatban* című pályázaton is részt vett, ahol a bíráló bizottsági döntés értelmében I. helyezést ért el; másrészt ez az anyag a Rektori Tanács által elfogadott új nyelvi stratégia részét is képezi (Barnucz – Uricska, 2021). Terveink szerint a kutatás a 2020/2021-es és a 2021/2022-es tanévekben kerül kivitelezésre.

A kutatási tervzet megírását az egyetemi oktatásban megjelenő „Z” generáció megváltozott tanulási szokásai adták, amelyekhez az oktatásnak is – részben vagy egészben – igazodni kell. A kutatási téma célja: a szaknyelvi órák keretében a hallgatók digitális és verbális kommunikációs szintjének fejlesztése a metakognitív nyelvtanulási stratégia lépéseinek középpontba

helyezésével és az innovatív nyelvtanulási módszerek és eszközök – így pl. rendészeti közösségi oldalak, netkommunikáció és a kiterjesztett valóság – alkalmazásával. A kutatás eredményeinek köszönhetően a rendészeti szaknyelv, mint munkanyelv elnyerheti méltó szakmai helyét a rendészeti felsőoktatásban (Barnucz, 2020; Barnucz – Uricska, 2020; Uricska, 2020abc).

Konklúzió

A Patyi-féle „*egyetemi háromszög*” modell tükrében – mely Patyi és Barnucz (2020) közös cikkében került részletes kifejtésre – megállapíthatjuk, hogy az NKE RTK Lektorátusa megfelelően képviseli a *modell három pillérét*, hiszen: a.) sikeresen vesz részt a tudományos életben; b.) módszertani elvárásokban illeszkedik az új technológiai kihívásokhoz és alkalmazza azokat az oktatásban; c.) valamint a tananyagfejlesztésben is élen jár (lásd: NKE IFT 2015-2020)² A hallgatói visszajelzésekből kiderül, hogy szükség van a rendészeti szaknyelv oktatására, és sok esetben alkalmazzák a szaknyelvi órákon tanultakat szolgálati feladataik ellátása során. Ez elengedhetlenné teszi az oktatók szakmai és módszertani továbbképzését is. Fontosnak tartjuk, hogy a szaknyelvoktatás lehetőséget adjon arra, hogy a hallgatók különböző kultúrák nézőpontjából is megközelíthessék a magyar környezetben esetleg már ismert nyelvi helyzeteket (Nagy, 2019). Az újabb és újabb bűnelkövetési formák, a COVID19 okozta járvány (Uricska, 2021), a természeti katasztrófák, az új pszichoaktív szerek és a legújabb számítógépes vírusok miatt felbukkanó új nyelvi jelenségek és neologizmusok kihívást jelentenek, amelyekkel oktatóként és kutatóként folyamatosan lépést kell tartanunk.

Hivatkozások

- Acsai, Gy. et al. (2021): *Crime and Law Enforcement*. Ludovika Egyetemi Kiadó: Budapest (megjelenés alatt)
- Arogundade, O. (2011): Mentoring and Leadership Succession in Industries and Organizations. In: Olowu, A. A. (ed.) (2011): *Mentoring: A Key Issue in Human Resource Management, The Ife Centre for Psychological Studies, Ile-Ife*. 180–186
- Barnucz, N. – Labancz, I. (2017): Az IKT eszközök használatának különbségei a felsőoktatásban. *Educatio*. 26/2. 283–290. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.2.10>

² Nemzeti Közzolgálati Egyetem Intézményfejlesztési Terv (2015–2020) 9. <https://bit.ly/2WFesl4> [Letöltés ideje: 2020. 11. 17.] Az IFT helyébe időközben új Terv lépett, mely az alábbi linken megtekinthető: <https://bit.ly/3c6YW83> [Letöltés ideje: 2020. 11. 17.]

- Barnucz, N. (2019a): IKT eszközök szerepe az angol nyelv oktatásában. *Educatio*. 28/2. 403–414
- Barnucz, N. (2019b): IKT-eszközökkel Támogatott (Rendészeti) Nyelvoktatás. *Magyar Rendészet*. 19/4. 15–31. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.1>
- Barnucz, N. (2020): A kiterjesztett valóság alkalmazása a nyelvoktatásban különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Educatio*. 29/4. 644–652 DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.9>
- Barnucz, N. – Uricska, E. (2021): Innovatív nyelvtanulási módszerek és módszertan a rendészeti szaknyelvi képzés vizsgálatában. *Új Pedagógiai Szemle*. 70/9–10. 53–63
- Barnucz, N. – Uricska, E. (2021): Kiterjesztett valóság és közösségi oldalak alkalmazása a nyelvoktatásban – különös tekintettel a rendészeti szaknyelvre. *Rendvédelem*. 10/2. 4–48
- Bárdos, J. (2015): Nyelvpedagógiai innovációk az EKF idegen nyelv tanításának teljes spektrumában. In: Bárdos, J. (szerk.) (2015): *Nyelvpedagógia: 2015. Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata* Líceum kiadó: Eger. 6–22
- Belényesi, E. et al. (2018): *Pedagógiai módszertani ismeretek a közszolgálati pályaaorientációs képzés oktatói számára*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem: Budapest
- Borszéki, J. (2011): *Crime and Justice I-II-III*. Rendőrtiszti Főiskola: Budapest
- Borszéki, J. (2014a): The Principles of Modern Language Teaching Represented in an EU Training Tool for Border Guards II. *Hadtudományi Szemle*. 7/2. 106–122
- Borszéki, J. (2014b): *Migration and Asylum*. Nemzeti Közzolgálati Egyetem: Budapest
- Borszéki, J. (2017): A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével, In: Varga, J. (szerk.) (2017): *A határrendészeti tisztképzés negyedszázada*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest
- Borszéki, J. (2020a): *English for Border Guards*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest
- Borszéki, J. (2020b): Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe, In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2020): *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete: Budapest DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.19>
- Czékmán, B. et al. (2017): ICT-Supported Problem-based learning: Possibilities of applying problem-based learning from primary school to higher education. *Pedacta*. 6/2. 41–50
- Czékmán, B. – Aknai, D. O. – Fehér, P. (2017): Digitális történetmesélés „kiterjesztett valóság” (AR) alkalmazások segítségével. In: Magyar, S. – Bartha, K. – Balogh, B. (eds.) *Oktatás határhelyzetben*. Partium Kiadó: Nagyvárád. 16–22
- Dani, E. (2014): *A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig*. Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia.
- Dominek D. L. (2021): Andragógia-pszichológia - FLOW típusú módszer a felsőoktatásban In: Fodorné Tóth K. (szerk.) (2021): *Tanulás – Tudás – Innováció a felsőoktatásban – reflektorfényben az innováció kihívásai*. Pécs. 209–217
- Fegyverneki, G. – Aknai, D. O. (2017): *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak. Módszertani és technikai ötletek a mobilozó tanulóknak*. Modern Pedagógus sorozat. Neteducatio Kft.: Budapest
- G. Havril, Á. (2008): Betekintés a felsőoktatási angol szak/nyelvi képzésbe – egy hallgatói szükségletelemzés részeredményeinek általános tanulságai. *Modern nyelvoktatás*. 14/3. Tinta könyvkiadó: Budapest. 29–45
- Ilosvay, L. (2017): *Magyar-német rendészeti szaknyelvi szótár*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest

- Ilosvay, L. – Faddi, N. (2020): Fachsprache Deutsch mit Aufgaben und Ergänzungsmaterialien (online)
- Huhta, M. et al. (2013): *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP*. Cambridge University Press: Cambridge
- Kálmán, A. – Molnár, Gy. (2014): Élménypedagógia a felsőoktatásban – gyakorlati, innovatív, élményalapú módszerek a mérnök és pedagógus szakos hallgatók körében In: Buda, A. (ed.) *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány: tartalmi összefoglalók*. Konferencia helye, ideje: Debrecen, Magyarország
- Kiss, T. (2020): *Kibervédelem a bűnügyi tudományokban*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest-
- Kovács, É. (2021): The experiences of running "Advanced Technical English" courses for engineering students at Donát Bánki Faculty of Mechanical and Safety Engineering, Óbuda University. *Biztonságtudományi Szemle*. 3/1. 65–78
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Molnár, K. – Uricska, E. (2019): A Café módszer alkalmazásának tapasztalatai a rendészeti felsőoktatásban. *Magyar Rendészet*. 19/4. 69–80 DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2019.4.5>
- Muráth, J. (2006): *Szakszótárak és segédanyagok. Válogatott tanulmányok a szakszótárak, a kontrasztív lexicológia, a lexicográfia és a terminológia témaköréből*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs
- Nahalka, I. (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*. 3. 22–40
- Nagy, Gy. (2019): Towards intercultural competence: A model-based framework for improving ESOL learners' cultural content knowledge. In: Freda, M. (szerk.) (2019): *ESOL Provision in the UK and Ireland: Challenges and Opportunities*. Peter Lang International Academic Publishers: Bern
- Ollé, J. et al. (2013): *Oktatásinformatikai Módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest
- Patyi, A. (2011): „E pluribus unum” – A Nemzeti Közszerkeleti Egyetem előtt álló kihívások. *Magyar közigazgatás*, 3. 24–31
- Patyi, A. – Barnucz, N. (2020): A közszerkeleti és rendészeti felsőoktatás néhány időszerű kihívása. *Új Magyar Közigazgatás*. 13/4.
- Perjés, I. – Héjja-Nagy, K. (2015): *Tanulástámogatás a felsőoktatásban. Online mentorálási kézikönyv. Képzőktől Képzőknek I*. Eszterházy Károly Egyetem: Eger
- Pirzada, K. – Khan, F. N. (2013): Measuring Relationship between Digital Skills and Employability. *European Journal of Business and Management*. 5/24. 124–134
- Siballinné Fekete, K. – Szűcs, G. (2017): *Orosz szakmai szituációk B1 szinten*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest-
- Sivadó, M. (2020): A drogfogyasztás alapvető mintázatai a világ egyes tájain, és a különbözősége lehetséges okai. *Bűnözésföldrajzi közlemények*. 2/1-2. 45–54
- Uricska, E. (2020a): Közszerkeleti rendészet – közszerkeleti oldalak: Elméleti háttér és a rendészeti digilektus fogalmának bevezetése. *Magyar Rendészet*. 20/2. 153–168. DOI: <https://doi.org/10.32577/mr.2020.2.8>
- Uricska, E. (2020b): Proper interactive communication of the police as a(n e-)trust-building strategy. Introducing the term policing digilect. *Kosice Security Review*. 10/2. 185–195
- Uricska, E. (2020c): A rendészeti közszerkeleti oldalak alkalmazása a szaknyelvkutatásban. *Educatio*. 29/4. 653–662. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.4.10>

- Uricska, E. (2021): *COVIDICTIONARY. Words and Phrases Related to the Global Pandemic*. Rejtjel Kiadó: Budapest.
- Ürmösné Simon, G. (2018): *Technical English for Officers*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest
- Ürmösné Simon, G. (2019): *Magyar-angol, Angol-magyar rendészeti, közlekedési-, vám- és határrendészeti szakszótár*. Dialóg Campus Kiadó – Nordex Kft: Budapest
- Ürmösné Simon, G. – Barnucz, N. (2020): Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.) (2020): *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban*. Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.24>
- Ürmösné Simon, G. et al. (2021): *Rendészeti, határrendészeti és idegenrendészeti szakszótár*. Ludovika Kiadó: Budapest (megjelenés alatt)
- Veres-Faddi, N. – Ürmösné Simon, G. (2021): *Fachdeutsch für Offiziere*. Ludovika Kiadó: Budapest (megjelenés alatt)
- Zanzami, Z. – Siti Hajar, H. (2016): Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 17/3. 313–340. DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>

Internetes hivatkozások

- URL1: <https://bit.ly/2ERFRus> [Letöltés ideje: 2020. 08. 25.]
- URL2: Christián, L. (2018): Rendészeti szervek. In: Jakab, A. – Fekete, B. (szerk.) (2018) *Internetes Jogtudományi Enciklopédia*. Budapest. 1–23. <http://ijoten.hu/szocikk/rendeszeti-szervek> [Letöltés ideje: 2021. 08. 15.]
- URL3: Czékmán, B. (2016): A valóság Arcai: AR és VR a tanteremben?! Modern Iskola. <https://bit.ly/3fx4pHg> [Letöltés ideje: 2020. 11. 28.]
- URL4: CEF Professional Website: <https://www.proflang.org/in-english/cef-professional-website-handboo/> [Letöltés ideje: 2021. 08. 15.]
- URL5: Ollé, J. (2013): *Komplex távoktatási és eLearning megoldások II. A tevékenységközpontú modell*. 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=NRqLshvdve8> [Letöltés ideje: 2020. 12. 07.]

LEXIKOLÓGIA ÉS LEXIKOGRÁFIA

Zsolt Pál Deli

University of Szeged
Doctoral School in Linguistics
English Applied Linguistics Programme

The lexical analysis of two works by Ernest Hemingway and F. Scott Fitzgerald

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.16>

*The scientific field of computational linguistics can significantly contribute to the analysis of literary texts from a variety of perspectives, including educational ones. The purpose of the present study is to investigate and analyze literary texts with the help of computational linguistics devices, with special focus on the difficulty level of vocabulary items, the general vocabulary profile analysis regarding the frequency of occurrence, and the sentence length of selected texts, on which research questions of the present study are based. Ernest Hemingway's work *Big Two-Hearted River – Part I.*, and F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*, were analyzed. It is hypothesized, based on previous research, that the words used in Hemingway's prose will fall into a lower reading difficulty range than that of Fitzgerald's, and that Hemingway's style will generally be simpler than that of Fitzgerald's in terms of syntactic structures and sentence length. Their writings were analyzed with the help of computational linguistics tools. Comparing the text profiles of Hemingway and Fitzgerald for the level of difficulty, it can be concluded that the vocabulary level of their writings is not significantly different. Yet, Fitzgerald's prose contains significantly longer and more elaborate sentences. Language technology appliances may contribute to the critical, detailed and effective analysis of literary works, contributing to other benefits, including language teaching.*

Keywords: *computational linguistics, difficulty level, frequency occurrence, sentence length, vocabulary profile*

Introduction

The scientific field of computational linguistics can significantly contribute to the analysis of literary texts from a variety of perspectives, including educational ones. Acquiring quantitative data with the help of computational linguistics devices for the subsequent investigation and analysis of literary texts can lead researchers to a better understanding of literary works; and, this way, this field of applied linguistics can actively promote the progression of literary science as a whole, and literary criticism in particular. Without the help of computational linguistics, the critical analysis of literary works would be an endless task, a practically impossible enterprise to pursue. Therefore, newer and newer developments are created in this field that will potentially

make further advancements to the detailed and effective analyses of literary texts in the future.

The interdisciplinary field of computational linguistics is well elaborated on in Jurafsky's (Jurafsky – Martin, 2008) foundational book on the topic with regard to Natural Language Processing (NLP), text analysis, information retrieval, information extraction, sentiment analysis, corpus linguistics, computational phonology, morphology and syntax, including numerous tagging tools for parts of speech and parsing aids, computational lexicography, machine translation and other NLP applications. The field is developing at a high speed, and quite a large number of researchers are working on both the practical advantages of recent developments and the theoretical aspects of this area of science. Another, similarly accessible book for researchers in the field of electronic analysis of literary texts as well as for linguistic examination of words and phrases in texts is Adolphs' (2006) practical guidance.

For example, electronically stored text archives of corpora that can be used for literary purposes in both quantitative and qualitative statistical text analyses are easy to reach via the internet today. The study of frequency profiles of words and word clusters is not new to the field of computational linguistics. So a number of studies have proven the usefulness of the interpretation of styles of literary texts with the help of the corpus method, or many times "*referred to as corpus stylistics*" (Adolphs, 2006:64).

Characteristic features of authorship can also be described by exploring the frequency profiles of specific words or idiolects by a certain author, attributed to characters in novels, or by using a statistical analysis of frequently occurring words in texts (Burrows, 1987; Hoover, 2002 cited in Adolphs, 2006:64).

It may happen that the assumptions or hypotheses of literary experts are proven or rejected against certain corpora and computational devices, and their discussion may also be influenced by pre-conceived suppositions. Adolphs (2006:65) cites Stubbs (2005) in this respect, referring to Joseph Conrad's *Heart of Darkness*.

Background

The role of computational linguistics in text analysis

Needless to say, computers serve researchers in many different ways and are an indispensable aid in quantitative research analysis. Linguistics is not an exception to the rule: with the help of computational support, it is possible to conduct rigorous text analysis of literary as well as non-literary pieces, which would have been unimaginable so many years ago. In the old days, surely it

must have been a demanding work on part of the researcher to collect data for quantitative analyses. Then it would have been almost impossible to gain insights into precise quantitative data in a relatively short period of time or deliver findings pointing to certain features of individual artistic styles in literature, and in the process, guessing and intuition were probably part of drawing conclusions as well. However, with the rapid development of information technology, and with the use of computational devices in examining vocabulary profile characteristics, new horizons have been opened for literary inquiry, which may significantly add to scientific research in this field.

Lexical frequency profile

One of the earliest approaches is connected to the frequency examination of learner texts, using Lexical Frequency Profile (Laufer, 1994; Laufer – Nation, 1995; Nation – Waring, 1997), and later by Cobb (1998). These profile instruments were suitable for listing the most frequent words according to categories such as the most common one-thousand words (K1), or the second thousand words (K2), together with presenting the University Word List (UWL), and subsequently the Academic Word List (AWL). Several studies have been conducted, and a number of applications have been put into use, focusing on vocabulary features.

Lexical Frequency Profile (LFP) by Laufer and Nation (1995) is a device designed for measuring lexical richness. The system categorizes vocabulary items according to the various levels for the degree of difficulty. These categories include the first and the second thousand most frequent words (K1 and K2 respectively), including the Academic Word List (AWL), or the University Word List, as it was called earlier (Coxhead, 2000; Coxhead – Nation, 2001 cited in Morris – Cobb, 2004), and words that do not fit into any of the above groupings, the so called off-list words. According to Laufer and Nation (1995), LFP can show a consistent use of vocabulary in several pieces of writings by the same author. One study investigates the sophistication of vocabulary according to the average difficulty level of the individual words by means of their frequency occurrence against a corpus used as a reference (Yoon et al., 2012).

Similarly, the use of vocabulary profile assistance is present in the field of foreign language learning and teaching; therefore, the practice of determining lexical richness in L1 and L2 vocabulary knowledge, both quantitatively and a qualitatively, has been in the center of attention (Kormos – Denes, 2004; Yoon et al., 2012).

Even though we have modern and sophisticated aids at hand at analyzing texts for quantitative parameters, it is still highly unlikely that we can get results with mathematical precision since literature is beyond numbers, and the delicate use of words, phrases and clauses, and the whole network of sentences built into coherent paragraphs is something that is extremely difficult to evaluate merely with numerical devices. This paper only deals with this quantitative approach. Drawing any literary or qualitative conclusions whatsoever is beyond the scope of this minor study; therefore, the focus of the author is of a purely linguistic nature.

Previous studies on Fitzgerald and Hemingway

Rice's study (2016) conducted a quantitative research analysis of Hemingway's prose concerning his style and word choices in comparison to F. Scott Fitzgerald and other contemporaries such as John Steinbeck, Gertrude Stein, and Marcel Proust. The parameters of style, word length, sentence length, lexical richness and the amount of dialogue used in the writings of the mentioned authors were under investigation. The different parts of speech and the occurrence of characteristic words were also discussed, together with an overall evaluation of Hemingway's influence on other writers. The results of the data-driven textual analysis reveal some notable characteristics. For example, in order to prove the assumption that Hemingway's sentences are especially short, the length of his sentences from his works were compared to John Steinbeck's *Grapes of Wrath*, F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*, Marcel Proust's *Swann's Way*, and Gertrude Stein's *The Autobiography of Alice B. Toklas*. Hemingway's sentences turned out to be seven words shorter on average, while Proust's sentences proved to be the longest of the authors. One surprising fact was that Steinbeck's novel revealed even shorter sentences than Hemingway's average sentences. Therefore, a more detailed analysis of Hemingway's various pieces of writing was needed in order to have a better understanding of the phenomenon. It is important to note that Hemingway and Steinbeck were contemporaries, but Hemingway's writing career dates back to ten years earlier than Steinbeck's.

The results of Rice's study

The analysis discovered that the early works of Hemingway exhibited shorter sentences than Steinbeck's works, and an increasing progression in the number of words used in his sentences can be detected in Hemingway's prose with time. The later his published works, the longer the sentences. Therefore, Hemingway's younger years present a somewhat different picture than the

works of his later years. Regarding the results for word length, the cluster for the two to six- letter words are quite evenly distributed; however, words consisting of seven letters or more (the ten-dollar words, as Hemingway called them) occur much less in Hemingway's, and even less in Steinbeck's prose, so Steinbeck was, in a way, more Hemingway than Hemingway himself (Rice, 2016). Steinbeck himself acknowledged that a lot of young writers of his age imitated Hemingway, including him. In 1951, William Faulkner said that Hemingway had never used a word that readers were compelled to look up in a dictionary. In A. E. Hotchner's (1966:69-70) *Papa Hemingway: A Personal Memoir*, we can read Hemingway's remark on that: "*He thinks I don't know the ten-dollar words. I know them all right. But there are older and simpler and better words, and those are the ones I use*".

Lexical richness is the proportion of unique words occurring in a given passage, and lower lexical richness indicates more repetition. A given set of unique words can actually be regarded as the author's fingerprint, in a way, his or her own distinct vocabulary. It has been generally concluded that Hemingway's prose indicates a low level, partly manifested in the fact that he uses a repetitive style quite extensively. The study further discusses other aspects, but they are not in the scope of the investigation of the present paper. Yet, the possibility to conduct similar studies from a number of other perspectives with the help of computational linguistics devices may offer researchers an additional potential (Rice, 2016).

Review on Hemingway's and Fitzgerald's style

In 1954, Ernest Miller Hemingway won the Nobel Prize in Literature "*for his mastery of the art of narrative, most recently demonstrated in *The Old Man and the Sea*, and for the influence that he has exerted on contemporary style*", reasoned the Nobel committee (NobelPrize.org). Ernest Hemingway and F. Scott Fitzgerald are two of the emblematic figures of the lost generation of artists, who are also referred to as the generation of fire or the WWI generation. They formed colonies as expatriates in Europe, notably in Paris. They aimed at new forms of expression in stylistic forms, breaking with 19th century, more traditional literary approaches of style, and the appearance of jazz music as a distinctively different art form was also characteristic of that age. The two authors were close acquaintances, very similar in age, and both of them lived in France during the 1920s.

It will not take a long time reading one or more of Hemingway's writings to realize that Hemingway's style is direct, his sentences are generally short, although this approach is sometimes sacrificed for the sake of a balanced diction, using longer sentences as well. He extensively uses

polysyndetons, “*the repeated use of conjunctions to link together a succession of words, clauses or sentences*”, in the form of coordinating structures, especially the conjunction *and* (Baldick, 2004:199) for the special effect of representing a stream of continuity. Hemingway himself makes a remark on the phenomenon in his late work, *The Green Hills of Africa*, when he talks about the style of Dostoevski: “*I wondered if it would make a writer of him, give him the necessary shock to cut the overflow of words and give him a sense of proportion*” (Hemingway, 1963:34).

The diction of short sentences suggests an underlying simplicity of word use, and looking at only the surface level, the false conclusion might be drawn that the words he uses are rather simple. Nevertheless, the vocabulary analysis of his words from the selected text reveals that this assumption is somewhat wrong and is not supported by evidence.

Hemingway’s style is direct, simple and lyric with the intellectual element mainly excluded, exploiting the theory of omission, part of the iceberg theory, and it represents a minimalistic writing style concentrating on surface components, and letting the reader to dig under the surface to discover the underlying meaning in an implicit way (the origin of his unique style can be traced back to his background as a cub journalist with the Toronto Star). Apart from his writings being overwhelmingly simplistic, he was also accused of being mannered, and even so simple in his writing “*as an eight-year-old girl*” (Szerb, 1941:866). Even parodies were born in an attempt to imitate his individually unique style, including Fitzgerald himself (Fitzgerald-Turnbull, 1963).

The objective and significance of the study

The purpose of the study is to investigate and analyze literary texts with the help of computational linguistics devices, with special focus on the difficulty level of vocabulary items, the general vocabulary profile, frequency occurrence and sentence length of the selected texts, in the hope that they can point to literary and educational insights, too.

Beyond the literary applications, Cobb (1998) states that frequency lists can be useful in learning new vocabulary. Similarly, Gaetanella and Granger (2010) confirm the significance of data-driven language learning. Hancioglu and Eldridge (2007) argue for the use of frequency lists for teaching purposes. What is common in the previous applications is the fact that all these are made possible with the help of computational linguistics.

The data used

A passage of Hemingway's *Big Two-Hearted River – Part I.*, first published in *In Our Time*¹, the 1925 edition of a collection of short stories, was analyzed with a selected 3700+ words (Hemingway, 1987:133-143), and a passage from F. Scott Fitzgerald's (1925) *The Great Gatsby*, was analyzed with a selected 3700+ words with the help of computational linguistics devices.

The research questions and hypothesis

Research questions

1. What is the difficulty level of the texts under investigation?
2. What is the length of the sentences under investigation?
3. What is the result of the vocabulary profile analysis of the texts under investigation?

Hypothesis

It is hypothesized, based on previous research, that the words used in Hemingway's prose will fall into a lower reading difficulty range than Fitzgerald's, and Hemingway's style will be simpler than that of Fitzgerald's, in terms of syntactic structures.

Methods

The examination of Hemingway's and Fitzgerald's writings against the ***Oxford Text Checker [tool No. 1.]*** was conducted to see the vocabulary level of their texts. The features of the Oxford Text Checker categorize a typical low intermediate text in such a way that close to 100% of the words form part of the Oxford 3000 keywords. In a typical high intermediate text, 90-95% of the words form part of the Oxford 3000 keywords, and in a typical advanced text, 75-90% of the words form part of the Oxford 3000 keywords.

In a similar way, the examination of some statistical characteristics of the vocabulary profiles of the selected texts was conducted with the help of the ***Compleat Lexical Tutor v. 8.3 [tool No. 2.]***. The Compleat Lexical Tutor v. 8.3 (for data-driven language learning on the web), includes the Vocabprofile, Vocab Stats and Frequency features, among others, which can

¹ "Give peace in our time, O Lord." – a reference to the Evening Prayer in the Book of Common Prayer

be used for statistical analysis to show how many words a certain text contains from the following four frequency levels: (1) the list of the most frequent 1000 word families, (2) the second 1000 word families, (3) the Academic Word List (AWL), and (4) words that do not appear on the other lists.

Results

Hemingway's *Big Two-Hearted River – Part I.*, with 3700+ words analyzed, produced the following results: the words used in the short story fell into the range of 90% in the Oxford 3000 category, which indicates a level of a high intermediate text, while F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*, with 3700+ words analyzed, produced the following results: the words used in the short story fell into the range of 87% in the Oxford 3000 category, which indicates a level of an advanced text. Therefore, Hemingway's prose is not significantly different from Fitzgerald's prose according to the word analysis of the Oxford Word Checker.

Comparing the text profiles of Hemingway's and Fitzgerald's writings, with the help of the vocabulary profile, frequency and sentence extractor functions of Compleat Lexical Tutor v. 8.3, the following conclusion can be drawn: regarding the vocabulary level of the two selected writings, and based on the analysis of Lextutor's Vocabprofile and Frequency features, it can be stated that, examining the 3732 tokens for Hemingway's piece of writing, the statistical analysis for all the words used in the text reveals that the types of words he used, indicating frequency, were 878, with the K1 words (0-1000) being 470, and the K2 (1000-2000) being 186 types. The Academic Word List (AWL) words turned out to be 12, and the Off-List Words counted 204 types. Regarding the tokens used in the text, 2967 (79.46 %) fall into the K1, and 380 (10.18 %) into the K2 categories. The figure for the Academic Word List (AWL) is 13 words, which reflects 0.35% of the tokens, and the Oxford Word Checker calculated it as 1%. The number of the Off-List Words is 374 (10.02%).

The same analysis for Fitzgerald's excerpt is the following: examining the 3742 tokens for Fitzgerald's piece of writing, the statistical analysis for all the words used in the text reveals that the types of words he used, indicating frequency, were 1250, with the K1 words (0-1000) being 662, and the K2 (1000-2000) being 177 types. The Academic Word List (AWL) words turned out to be 71, and the Off-List Words counted 318 types. Regarding the tokens used in the text, 3086 (81.60%) fall into the K1, and 219 (5.79%) into the K2 categories. The figure for the Academic Word List (AWL) is 85 words, which reflects 2.25% of the tokens, and the Oxford Word Checker calculated it as 5%. The number of the Off-List Words is 392 (10.36%).

Concerning the sentence length of the two writers, Fitzgerald's prose contains significantly longer sentences as reflected in the figures below. As for Hemingway, the average number of words is 12.23 (SD=9,41), for a total of 304 sentences, while it is 20,39 words for Fitzgerald (SD=15,02), for a total of 183 sentences that contain almost the same amount of words for both writers. Even if we consider the fact that, from a linguistic point of view, the vocabulary level is not significantly different in the writings of the two authors (although it is not true for the academic words), we can draw the conclusion that Hemingway's prose reflects a more direct and simple style, which confirms earlier findings of literary historians, such as Szerb (1941:866). It needs to be noted, nevertheless, that Hemingway consciously created this style himself, and it was his intended purpose to employ such literary practice in his works (Sükösd, 1977; Hemingway, 1963).

Conclusion

From the current study we can draw the conclusion that the scientific field of computational linguistics can significantly contribute to the analysis of literary texts from a variety of perspectives, such as the frequency analysis of words, including measuring sentence length as well as analyzing and checking vocabulary against word lists, together with retrieving and extracting information from texts. Therefore, it can be helpful in a variety of ways, and it may assist us in improving our language skills both in direct and indirect ways. For example, Beatty (2003:7) states that "*a definition of computer assisted language learning (CALL)...is any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language*". Or CALL can be defined as "*the use of a computer in the teaching or learning of a second or foreign language*" or "*activities which are extensions or adaptations of print-based or classroom based activities...to help achieve educational objectives*" (Richards et al., 1992:73).

Regarding additional language teaching applications, various uses for analyzing texts are suitable to process information on word classes, clause structure and semantic features (Slater et al., 2016). Furthermore, taking advantage of word frequency information can be utilized in the practice of teaching reading, in learner specific syllabus design, calculating with the sequence and average size of vocabulary items, including the use of word families with their derivations and inflections in the course of developing tasks, together with the selection of authentic teaching material considering text difficulty in order for students to successfully cover classroom material according to their level of knowledge (Adolphs, 2006:100).

It should be noted, however, that even if computational linguistics can provide both literary experts and educators with some profitable ideas for further advancements in their fields, the fact that the present study was not carried out on a large scale entails some inherent limitations with it, that is, in order to get more reliable results, larger passages should definitely be included with more parameters to discuss from the literary researcher's perspective, and more practical applications should be considered and exposed from a pedagogical point of view.

References

- Adolphs, S. (2006): *Introducing electronic text analysis. A practical guide for language and literary studies*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203087701>
- Baldick, C. (2004): *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford University Press: Oxford
- Beatty, K. (2003): *Teaching and Researching Computer Assisted Language Learning*. Longman: New York
- Burrows, J. F. (1987): *Computation into Criticism*. Clarendon: Oxford
- Cobb, T. (1998): Why & how to use frequency lists to learn words.
<http://www.lex tutor.ca/research/>
- Coxhead, A. (2000): A new academic word list. *TESOL Quarterly*. 34/2. 213-238. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Coxhead, A. – Nation, I.S.P. (2001): The specialized vocabulary of English for academic purposes. In: Flowerdew, J. – Peacock, M. (eds.): *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. 252-267. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524766.020>
- Fitzgerald, F. S. – Turnbull, A. (1963): *The Letters of F. Scott Fitzgerald*. Scribner's: New York
- Fitzgerald, F. S. (1993): *The Great Gatsby*. Wordsworth Editions Limited: Hertfordshire
- Gaetanelle, G. – Granger, S. (2010): How can data-driven learning be used in language teaching? In: O'Keeffe, A. – McCarthy, M. (eds.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. 359-370. Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203856949-26>
- Hancioğlu, N. – Eldridge, J. (2007): Texts and frequency lists: some implications for practising teachers. *ELT Journal*. 61/4. 330-340. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm051>
- Hemingway, E. (1925): *In Our Time*. Boni & Liveright: New York
- Hemingway, E. (1963): *Green Hills of Africa*. Scribner's: New York
- Hemingway, E. (1987): *The Complete Short Stories of Ernest Hemingway*. Scribner's: New York
- Hoover, D. L. (2002): Frequent word sequences and statistical stylistics. *Literary and Linguistic Computing*. 17/2. 157-80. DOI: <https://doi.org/10.1093/lc/17.2.157>
- Hotchner, A. E. (1966): *Papa Hemingway: A Personal Memoir*. Random House: New York
- Jurafsky, D. – Martin, J.H. (2008): *Speech and Language Processing: An Introduction to Natural Language Processing, Computational Linguistics, and Speech Recognition*. Prentice Hall: New Jersey

- Kormos, J. – Denes, M. (2004): Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*. 32. 145–164. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001>
- Laufer, B. (1994): The lexical profile of second language writing: Does it change over time? *RELC Journal*. 25/2. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/003368829402500202>
- Laufer, B. – Nation, I.S.P. (1995): Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*. 16/3. 307–322. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/16.3.307>
- Morris, L. – Cobb, T. (2004): Vocabulary profiles as predictors of the academic performance of TESL trainees. *System* 32/1. 75–87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.05.001>
- Nation, I. S. P. – Waring, R. (1997): Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. 6–19. Cambridge University Press: New York
- Rice, Justin. (2016): What Makes Hemingway Hemingway? *LitCharts*.
- Richards, J. C. – Platt, J. – Platt, H. (1992): *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman: Harlow, Essex, England
- Slater, S. et al. (2016): Tools for educational data mining: A review. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 42/1. 85–106. DOI: <https://doi.org/10.3102/1076998616666808>
- Stubbs, M. (2005): Conrad in the computer: examples of quantitative stylistic methods. *Language and Literature*. 14/1. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947005048873>
- Sükösd, M. (1977): *Hemingway világa*. [The World of Hemingway]. Európa Könyvkiadó: Budapest
- Szerb, A. (1941): *A világirodalom története*. [The History of World Literature]. Magvető Könyvkiadó: Budapest
- The Church of England. (1955): *The Book of Common Prayer and Administration of the Sacraments and Other Rites and Ceremonies of the Church: Together with the Psalter or Psalms of David according to the use of the Anglican Church*. Cambridge University Press: Cambridge
- Yoon, S. – Bhat, S. – Zechner, K. (2012): Vocabulary profile as a measure of vocabulary sophistication. *Proceedings of the Seventh Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications*. 180–189. Association for Computational Linguistics: Montreal

Internet sources

How LFP works: http://kojima-vlab.org/lexical_richness/LFP.html
 Compleat Lexical Tutor: <https://www.lex tutor.ca/freq/eng/>
 LitCharts: <https://www.litcharts.com/analitics/LitCharts-Analitics-Hemingway.pdf>
 Oxford Dictionary: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/oxford_3000_profiler.html
 The Nobel Prize in Literature 1954. NobelPrize.org. Nobel Media AB 2020. Wed. 25 Nov 2020. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1954/summary/>
<http://xroads.virginia.edu/~Hyper/HEMXXINGXxWAY/ch14.html>

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Egy reformkori szakszótár születése – Bitnitz Lajos: Gazdasági szótár, 1831

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.17>

Bitnitz Lajos (1790-1871) Szombathelyen 1831-ben adta ki a Gazdasági szótár című művét. A szerző, aki több jelentős magyar nyelvészeti munkát és szótári anyagot is alkotott, Batthyány Fülöp megrendelésre és támogatásával készítette el ezt a munkáját. A szótár egyik sajátos termése a reformkori akadémiai szótár-fejlesztés körébe besorolható munkáknak. Sajátosságát az adja, hogy német-magyar összeállításban készült, és egy földesúri gazdaság gondozásának magyar nyelvű dokumentálhatóságát, leírhatóságát tűzte ki fő céljául. Ennek megfelelően a gazdaság fogalmát széles körben értelmezi. Minden olyan tematikát érint, ami egy nagybirtok területén, irányításában, mesterségeiben előfordul. Így kerülnek be a mezőgazdaság, az állattartás, a halászat, a vadászat, a gazdasági építkezés, a helyi iparosság, a pénzügy, a gazdasági adminisztráció és szervezés műszavai a szótárba. A mű 58 oldalt és közel 1500 szótári tételt tartalmaz. A szótár jelentőségét több dolog adja: a.) először kísérelte meg tematikusan és magyarul összefoglalni a nagybirtokon alapuló gazdálkodás szaknyelvi témakörét; b.) bátran élt a nyelvújítás eszközeivel, ahol nem talált magyar fogalmat a németre, ott alkotott és bevezetett új szakszavakat; c.) e reformkori szótár egyeseknek alapként, másoknak mintaként szolgálhatott a további szakszótári munkák kialakításához.

Kulcsszavak: gazdaság, műszavak, szótárprogram, lexikatörténet, szaknyelvtörténet

*A szók a dolgok jegyei,
A tudománynak kulcsai.
(Geleji Katona István)*

A szótáríró paptanár és az anyanyelvpártoló főúri mecénás

Bitnitz Lajos (1790-1871) tudós paptanár Szombathelyen 1831-ben megjelentetett egy szép formátumú kis könyvet, aminek a külső borítóján ennyi állt: Gazdasági szótár. A belső címlapból sem derül ki, hogy ki a mű szerzője, ez más forrásokból, utalásokból és főleg a megrendelőtől tudható. Az ajánlás szövegéből az viszont egyértelművé válik, hogy ki a mű megrendelője, egyben támogatója, és az is világossá válik, hogy mi a mű célja. A belső címlap ajánló szövege a következő: „Gazdasági szótár fő méltóságú herczeg Batthyány Fülöp úr, Német Ujvár ura, Strattmanni gróf,

Leopold cs. Rende középkeresztése, Ő Cs. És Kir. Felség kamarása, tek. Vas vármegye örökös és valóságos fő ispánja Magyar országi uradalmainak számára. – Szombathelyen, Nyomtatott Perger Ferencz' betűivel.” A belső címlap hátoldalán pedig egy igen sokatmondó – a szerző és a mecénás szellemiségéről egyaránt sokat eláruló – idézet olvasható: „*Anyanyelvünket úgy becsüljük, ha azzal, hol csak lehet, mindenütt élünk.*” Az idézet, illetve annak fordítása a szótárszerzőtől származik, aki a göttingeni, német polihisztor-történész, Arnold Hermann Ludwig Heeren egy gondolatát választotta a mű mottójának.

Batthyány Fülöp (1781-1870), a „szelíd herceg” jelzővel illetett főúr, a szótárt megrendelő-mecénás, a kor egyik leggazdagabb és legműveltebb arisztokratája. Szülei korai halála után Széchényi Ferenc volt atyai pártfogója, akinek majd a fiával, Széchényi Istvánnal is szoros barátságba kerül. A kor egyik nagy művészet- és tudománypártoló mecénása volt, de emellett erős szociális érzékkel is bírt, amint ezt a birtokain elrendelt különböző „népjóléti” intézkedései tanúsították. Mecénásként – testvérével közösen – a pozsonyi országgyűlésen 60 ezer forinttal támogatták az Akadémia megalapítását, hogy ne sértsék meg a főalapítót, Széchényit, ezért Fülöp herceg a felajánlást megosztotta: ő maga 50 ezer, testvére pedig 10 ezer forintos tétellel tette meg hozzájárulását. A birtokain meglelt régészeti kincsekkel támogatta a Nemzeti Múzeumot, segítette a Ludovika Akadémia építését, a Pesti Játékszínt, a Nemzeti Színház létrehozását. Anyanyelvpartoló magatartása már az akadémia alapításában megnyilvánult, de konkrét gyakorlati lépéseket is tett a magyar nyelvhasználat ügyében, mivel 1830-ban a birtokain elrendelte a magyar nyelvű ügyvitel használatát, ami főként a különböző beosztású, származású és nyelvű (főként német és cseh anyanyelvű) „birtokgondozó szakemberek” körét érintette. Ennek segítésére rendelte meg, illetve szponzorálta egy „nyelvi segédanyag”, a Gazdasági szótár elkészítését, megjelentetését. Ezzel a munkával Vas vármegye főispánjaként, több dunántúli birtok uraként Bitnitz Lajost, a tudós tanárt, nyelvészt, egyházfit bízta meg, aki ekkorra már több latin és magyar nyelvű művével ismert szerző, továbbá a Magyar Tudós Társaság „vidéki rendes tagja” volt.

A szótárkészítés reformkori nagy korszaka: előzmények, elvek, módszerek

A reformkor időszakát, illetve az ezzel párhuzamosan folyó nyelvújításnak az ún. akadémiai szakaszát a magyar szótáriródalom nagy korszakának tekinti a szakértők, az elemzők többsége. Ennek a szótáriróadalmi tevékenységnek a legfőbb motorja a Magyar Tudós Társaság, illetve az általa meghirdetett „szótári program” volt, ami mind a hivatalos szótárírói programnak, mind

pedig az egyéni kezdeményezésnek lendületet és támpontokat adott. Ennek a programnak az elindulásáról a lexikológus így fogalmaz:

„Az első közgyűlést 1831-ben tartó Magyar Tudós Társaság elhatározta a műszavak összegyűjtését, ezzel felkarolta a szakszótárszéria kiadásának ötletét, és megkezdődött a koordinált szótári tevékenység, amely az egyik, deklarált célja volt. A középpontban a természettudományok álltak. A terminológia egységesítése úgy történt. Hogy a tudósok latin vagy más nyelvű műszavakat betűrendbe szedték, majd hozzáírták a magyar megfelelőket.” (Muráth, 2020:19)

Az idézetből emeljük ki a legfontosabb elemeket, miszerint *„megkezdődött a koordinált szótári tevékenység”*, azaz a munka mind a szellemi, mind pedig a menedzsment szempontból egyaránt szervezett, mondhatni intézményes formába került, továbbá elindult a sorozatgyártás, a *„szakszótárszéria”* darabjainak a kimunkálása. A harmadik lényeges pont, hogy a készülő szótárak döntően a magyar nyelv, pontosabban a magyar szaknyelv fejlesztését, a szakterminológiák kialakítását kívánták szolgálni. Az akadémiai szótárprogram hatással volt a szótárírás terén megjelenő nem hivatalosnak mondható kezdeményezésekre, munkákra is, mivel az elvi és a gyakorlati keretek mintegy „eszmei és tudománypolitikai” mintát kínáltak.

Ha az akadémiai szótárprogram szakmai gyökereit keressük, akkor időben korábbi alapvető munkákhoz és megállapításokhoz is vissza kell nyúlni. Ebből a szempontból két nevet, illetve szerzőt kell kiemelni. Az egyik Verseggy Ferenc, aki már a 1793-ban a *’Proludium in Institutiones Linguae Hungaricae’* (Magyarul: Bevezetés a magyar nyelv törvényeibe) című, latin nyelvű munkájában több tételben foglalkozik a szótárkészítés szükségességével és néhány alapelv leszögezésével (Verseggy, 1793). Majd jóval később, már az akadémiai idők kezdetén, de megelőzve annak szótárprogramját, ismét kifejti – immár magyarul – véleményét, elveit, sőt egy szótárkészítési „mintaprojektet” is útjára indít. Verseggy e hosszú című munkája – *’Lexicon Terminorum Technicorum* azaz: Tudományos Mesterszókönyv Próbá képen készítették Némelly Magyar nyelv szerzők’ – az egyházi terminológia világát kívánja megmagyarítani, de ezt a témakört szélesre és „világiasra” nyitva a következő témakörökbe, illetve fejezetekbe tagolja 520 oldalas *’értelemmagyarázó mesterszókönyvét’*: logika, pszichológia, retorika, esztétika, teológia, magyar és papi törvények. Szándéka szerint azzal a céllal terjeszti latin – magyar – német nyelvű szócikkeket tartalmazó művét, hogy ezen a kollektív próbamunkán, gyűjtőmunkán keresztül kialakulhasson egy letisztult és egységesnek mondható terminológiai világ a fentebb felsorolt tudományterületeken. Ehhez részben a támogatóitól, a Veszprémi Tudós Társaságtól és a beérkező

észrevételektől vár segítséget. A mű 'Elő tudósításában' a munkálatokról így fogalmaz:

„Czélünk az, hogy e' törekedés által a' Tudós Magyar Férjfiakat arra bírjuk, hogy szinte olly egyenes szívű nyomozáshoz. Olly tudományos serénykedéshez, olly pártatlan hazaszeretethez kapcsolt elmével és szívvel megítéllyék, megválasszák, és vagy helyben hagyják, vagy jobbakkal ugyanazon talpigazságok szerint kipótollják mesterszavainkat, ammint mink azaokat megrostáltuk, s végtére vagy elfogadunk, vagy elvetettünk, értelmesebbeket, vagy érzékenyítésre alkalmasabbakat tévén helyeikre. Észrevételeiket tehát kérjük atyafiságos szeretettel, és bevárjuk mindenik esztendőnek végével a' Tudós Magyar Férjfiaknak böcsös neveivel együtt; mert a' névtelen Írások egyenes gondolkozású elméinkkel és nyílt szívű iparkodásunkkal meg nem férnek; [...] ...a' beküldendő jegyzéseket a' mesterszavakkal együtt a' Gyűjtemény' Szakaszainak sarkaihoz ragaszadjuk.” (Verseghy, 1826:VI)

A „talpigazságokat”, azaz az elveket és a módszertant pontosan rögzíti a tíz oldalas és kilenc „regulába” rendezett, a szótári anyagot megelőző eligazításában. A munka sajátos kronológiai sorba illeszthető bele, mivel Verseghy 1820-ban zárta le munkáját, majd hat évvel később feltehetően támogatói és munkatársai segítségével került nyomdába. Így annak hatása, illetve közvetlen továbbhatása nem érvényesült, de véleményem szerint elvei és módszertani elgondolásai egyértelműen visszaköszönek az akadémiai szótárprogramban.

Az akadémiai programra egyértelműen hatást gyakorló, sőt azt igazából meghatározó másik név, illetve mű gróf Teleki Józsefnek, az akadémia egyik alapító tagjának, majd későbbi, 1830-tól első elnökének a Marczibányi-pályadíjas, koszorús munkája. A mű címe 'Egy Tökéletes Magyar Szótár' Elrendeltetése', Készítése' módja', ami az 1817-es pályadíjkiírásra készült, de nyomtatott formában csak 1821-ben jelent meg több más pályadíjas munkával együtt. Műve 80 oldalas és két részre tagolódik. Az első rész széles és részletes körkép az európai anyanyelvi szótárak (a 'nemzeti nagyszótárak') bemutatásáról, továbbá a szótárkészítés fő elvi és szerkezeti elemeiről, amit a következők szerint határoz meg: 1.) a „található szavak” begyűjtése, 2.) azok „grammatikai tulajdonságai” 3.) „értelmük tökéletes meghatározása” 4.) a szavak „nemzésének módja”, története. A második rész hat szakaszban a munkamódszertant írja le. Meg kell említeni, hogy az első részben a magyar szótári munkák történeti feltárását, illetve rövid bemutatását is elvégzi a szerző. Az „alapvetések” között sorolja fel Verseghyt, amikor utal annak egy Minerva-beli cikkére, és így ír róla: „*Verseghi Ferentznek is igen szép készülletei vagynak egy kidolgozandó tökéletes Magyar szótárra.*” (Teleki, 1821:8)

Mindkét szerző gondolkodásában, koncepciójában a „nagy magyar szótár” elkészítését tartja szem előtt. Az akadémia 1830-ban meghirdetett

szótárprogramja – figyelembe véve az ismertetett elveket – a nagyszótár elkészítéséhez a részsótárak elkészítését úgy is, mint forrásanyagot, úgy is, mint a munkamódszert vagy próbaanyagot tartotta szükségesnek. Az Akadémia közvetlen hatáskörében és kiadásában az 1830/40-es években három „műsótár” jelent meg: a Mathematika- (1834), Philosophiai- (1834) és a Törvénytudományi Műsótár (1843). Mindhármát összeköti az az egységes és szinte szó szerint megegyező bevezető szöveg, de inkább utasítás, ami a munkamódszert fogalmazza meg, és amit „*a’ magyar nagy szótár’ összeírásához tartozó előkészületként*” és háttérmunkaként fogadott el a Magyar Tudós Társaság.

„A’ tudományos műszavak’ egybegyűjtésére nézve végeztetett akkor, osztályonként minden eddig megjelent tudományos magyar munka’ címeinek feljegyzése, azoknak a’ mennyiben csak megkaphatók, a’ tagok között kiosztása ’a belőlük így vagy amúgy kitett magyar műszók kiszedése. [...] A’ matematikai osztályhoz szélesebb kiterjesztéssel számítható műszavak’ gyűjteménye kezd meg ezennel, a’ következő többi osztályokéit.” (Mathematikai műsótár, 1834: III)

A „szógyűjtő-munkálatokhoz” és az így megszülető, a majdani nagyszótárt megalapozó – Döbrentei Gábor szerint az ún. „előleges szótárakhoz” – az Akadémia hat osztálya között 782 tudományos művet, szakmunkát osztottak ki, illetve jelöltek meg forrásként az átvizsgálásra felkért akadémiai tagok és a megbízott külső munkatársak számára. Az előleges vagy a részsótári munkálatok közel egy évtizedig, sőt azon túl is folytak, magát a „nagyszótári utasításokat” közben az Akadémia részleteiben is kimunkálta és 1840-ben véglegesen rögzítette (A’ Nagyszótár, 1840).

A szótár fogalma, műfaji határai, terjedelme a reformkorban

A ’szótár’ szó alakja, fogalma és jelentése, mint annyi más dologé a reformkorban, alakulóban lévő ’terminus technicus’ és műfajként van jelen. Az ilyen jellegű művekre, illetve – a szerzők megjelölése szerint – a művekben többféle szóhasználat is forgalomban volt. A **szótár** szó mellett a **szókönyv**, a **műsótár**, a **műszókönyv**, a **szóhalmaz**, a **szógyűjtemény**, a **szólajstrom**, a **szójegyzék**, a **toldalék szótár** vagy egyszerűen a **toldalék** fogalma is gyakran előfordul, a szerző szándékától, a mű jellegétől és tartalmától, a kiadótól vagy éppen a támogató hozzáállásától, kívánságától függően. Azt is nehéz eldönteni, főleg a műfaji megközelítés szempontjából, hogy az adott esetben valóban szótár született, vagy éppen egy lexikonszerű, vagy egy enciklopédia jellegű művel, vagy ezek keverékével találkozunk. Ennek a kevert műfajnak a magyarázata abban rejlik, hogy a szerzők többnyire a maguk szakterületén szakértőnek számítottak, és a lexikai

teremtésén túl tudományos szakmunkának vagy ismeretterjesztő munkának is szánták műveiket. A szótárak, illetve a fentebb felsorolt egyéb megnevezésű művek terjedelme is igen eltérő nagyságrendet mutat: a néhány oldaltól kezdve a több száz oldalas művekig.

A reformkori szótárakban, így Bitnitz művében is, összetalálkoznak „*az alfabetikus szótár, a tematikus szótár és az enciklopédikus (lexikon) szótár*” jellemzői, ahogy azt Fóris Ágota a szótárfogalom osztályozásával is foglalkozó, értelmező tanulmányában, illetve ábrájában felvázolja (Fóris 2012:26). A szótári célok között gyakran az értelmező szótári és a történeti szótári elemek is megjelennek, ami természetesen újabb „bonyodalmakhoz” vezet, de ez egyben gazdagítja is az alkotást. Mindebben az a szándék is benne volt, hogy a „szómagyarítás” okán minél szélesebb olvasói közönséghez jusson el a munka. További kérdésként merül fel az egy-, a két- és a többnyelvűség kezelése. A magyar és idegen nyelv esetében a kétnyelvűség a legtermészetesebben adott, minden más esetben – főleg a műszótárak, azaz a szakszótárak esetében – a két-, de inkább a többnyelvűség jelent meg. Ebben a latin nyelvnek, mint a tudomány nyelvének dominanciája egyértelmű volt, mellette a német a második helyen szerepel, de a szakmától függően francia, olasz szavak is megjelennek úgymond azonosításként. Sok műszótár esetében a latin szó vagy szócikk jelenik meg elsőként, ezt követi a magyarított javaslat – esetleg több ajánlattal is –, majd német és egyéb idegen nyelvű alakok is következhetnek.

Mindebből az látható, hogy a szótár fogalma, jellege, terjedelme, határai, sőt szakmai területi behatárolásai is tágak és nyitottak voltak. A szakmai behatárolás sajátos példája az akadémiai kiadású 'Mathematikai műszótár', ahol a matematikán kívül vagy beleszerkesztve az alapanyagba más szakma lexikai anyaga is megjelenik (pl. építészet, bányászat, erdészet, vízügy) vagy más témakört a végén csatolmányként (itt pl. hadtudományi műszavakat két tételben) fűzik be a műszótárba. Hasonló jelleget mutat a 'Philosophiai műszótár' is, mivel a filozófiai vagy bölcséleti szóanyagán kívül befogadott irodalmi, művészeti, építészeti műszavakat is, sőt földrajzi és biológiai szócikkei is vannak. Szócikkei pedig a latin, magyar kiindulás után német, néha francia és olasz szavakat is felsorakoztatnak. Ennek a „szótári befogadó eljárásnak” volt egy úgymond elvi és gyakorlati oka is, mivel az Akadémia ekkor mindössze hat szakosztállyal (nyelvtudományi, bölcséleti, történeti, matematikai, törvénytudományi, természettudományi) rendelkezett, és ezek a szakosztályok több más tudományág „gyűjtő- vagy befogadó-helyeként” is működtek. A különböző megnevezésű és sokféle tartalmú műveket egyértelműen összekötötte az alapvető cél: a magyar szaknyelvi világ megteremtése. Még azt is hozzátehetjük ehhez a szógyarapítási törekvéshez, hogy a szótáralkotáson kívül a reformkori

magyar nyelven megjelenő eredeti alkotású vagy fordításból származó tudományos szakmunkák szóteremtési, szakszóteremtési jobb-rosszabb próbálkozásai is hasonló célt szolgáltak. Erre akár Széchenyi különböző szakmunkáit (Hitel, 1830; Világ, 1831; Stádium, 1833) is felhozhatjuk példának, de ugyanígy ide idézhető később Kossuth Pesti Hírlapja, továbbá az Iparegyesület Hetilapjának az ún. Műszórosta rovata, ami rövid „rovatélete” során a szakszófejlesztés egyik fórumaként, vitafórumaként működött.

A reformkori szótártermés sokszínűségét bemutató, néhány kiemelt darab

Ha a magyar szótárkészítés történetét vizsgáljuk, akkor több elemző – így például Fábán, 1955; Gáldi, 1957; Bárczi et al. 1967, Muráth, 2020 – megállapítása szerint az elkészített szótárak darabszám szerinti mennyiségében, ezzel együtt az eltérő nagyságú és minőségű próbálkozásokban meghatározó időszak a XVIII. század vége és a XIX. század első fele. A magyar történeti nyelvtan feldolgozói így nyilatkoznak erről: *„A szókincs fejlődését nyomon követte a szótáriródalom fellendülése. 1772 és 1849 között mintegy 100 kisebb-nagyobb szótár jelent meg, gyakorlati két-, esetleg több nyelvű szótárak, történetiek, etimologizálók, szakszótárak, nyelvművelők, tájszótárak.”* (Bárczi – Benkő – Berrár, 1967:545). Annyi megjegyzést hozzáfűzhetünk ehhez a megállapításhoz, hogy ennek a „szótártermésnek” a zöme és valóban jól hasznosítható része a reformkorban, az akadémiai nyelvújítás, illetve szaknyelvi program keretében született meg.

Az igazság kedvéért el kell mondani, hogy a szótári terveket és elképzeléseket tekintve a visszatekintő elemzők három kategóriával találkozhatnak. 1.) a megvalósult és megjelent művek (ez volt a nagyobb rész); 2.) a kész, de kéziratban maradt művek, mint például a nyomdai szótár; 3.) az elképzelések szintjén maradt művek. Ilyen sorsra jutott például az Akadémia által tervezett 'Mesterségszótár', aminek a szógyűjtési anyaga részben „cédulákban” maradt, de részben felhasználták az akadémiai Zsebszótárhoz; vagy szintén ilyen sorsra jutott a csak tervként maradt Pesti Iparegylet próbálkozása, az Iparműszótár kiadására. Ez a helyzet, illetve állapot abból is fakadt, hogy a szótártervezés, -készítés és -kiadás egyrészt az Akadémia vagy más szakmai csoport által koordinált; másrészt koordinálatlan, szubjektív, ezzel együtt jó szakmai céllal és szándékokból történt, de a megvalósításhoz nem voltak meg a hozzávaló, az elégséges szervezeti, anyagi vagy egyéb erők. A legtermékenyebb és egyben a legszínesebb, de egyben szintén koordinálatlan területnek a jog, a

törvénykezés, a tiszti vagy hivatali szótárak világa volt, mivel a vármegyék a maguk hatáskörében, egymástól függetlenül íratnak, készíttettek ilyen jellegű munkákat. Nem véletlen, hogy maga az Akadémia kívánt terminológiai egységet teremteni ezen a területen az 1843-as kiadású, úgymond „központi” Törvénytudományi Műszótár megjelentetésével.

Az alábbiakban ebből a termésből – beleépítve a sorozatba Bitnitz ’Gazdasági szótárát’ – válogattunk ki, és mutatunk be darabokat, amelyek jól reprezentálják a sokszínűséget mind a művek és a tartalom, mind pedig a szerzők, a kiadók és egyéb körülmények tekintetében. A kiemelésben a művek címét adjuk meg először, hiszen ezek mutatják azt a széles szakmai választékot, amit ezek a szótárak vagy szótárjellegű művek képviseltek, majd ezt követően a megjelenés egyéb elemeit (szerző, kiadói helyszín, nyomda, évszám stb.) közöljük. A felsorolásban csillaggal jelölt művek elektronikus formában is elérhetők a cím beírásával és zárójelben megadott helyen.

Vadászattudomány. Szakmunka két kötetben, a végén: önálló vadászszótár.

Pák Dienes. Buda, A’ Magyar Királyi Tud. Egyetem’ betűivel, 1829.

Gazdasági szótár.* Bitnitz Lajos. Szombathelyen, Nyomtatott Perger Ferencz’ betűivel, 1831. (<https://real-eod.mtak.hu>)

Mathematikai Műszótár.* Magyar Tudós Társaság, Budán, Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1834. (<https://real-eod.mtak.hu>)

Philosophiai Műszótár.* Magyar Tudós Társaság, Budán, Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1834. (<https://real-eod.mtak.hu>)

Magyar patika a Magyar és Erdély-országban termő patikai állatok, növények és ásványok, orvosi hasznainkkal egyetemben. Pest, Eggenberger, 1835.

Magyar és Német Zsebszótár. Magyar Tudós Társaság, Budán, I. kötet 1835 n-m, II. kötet 1838 m-n., majd egybe kiadva 1843-ban. (A nagyszótár előfutáraként tartható számon, mivel a magyar része bővített módon és eredetükkel együtt közölte a szavak értelmezését, forrását is, felhasználva az addigi különböző szógyűjtő-munkálatok eredményeit.)

Növénytudomány. Magyar-latin fűvésznyelv és Rendszerisme. Vajda Péter. Pest, Heckenast, 1836.

Magyar Tájszótár. Magyar Tudós Társaság, Budán, Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1838.

Könyvnyomdászati műszótár a tárgyak’ rövid magyarázatával együtt. Német-magyar szótáranyaggal. Szilády Károly. Kéziratban maradt. MTA Kézirattár. 1840.

Hadi szótár. Magyar-németül és német-magyarul. Kiss Károly. Pest, Heckenast, 1843.

- Magyar-deák és deák-magyar orvosi szókönyv.** Bugát Pál – Schedel Ferenc. Pest, 1843.
- Természettudományi Szóhalmaz.** Bugát Pál. Buda, Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1843.
- Törvénytudományi Műszótár.*** Magyar Tudós Társaság, Budán, Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1843. (<https://real-eod.mtak.hu>)
- Latin-magyar törvénykezési műszótár.** Készítették többen. Kolozsvárt, A református főiskola könyv- és nyomó intézetében, 1845.
- Hivatalos Műszótár.** Bécs, A császári-királyi kincstár betűivel, 1845.
- Közhasznú műszótár és egyházi tiszti írásmód.** Gyarmathy Chrys. János. Budán, 1845.
- Kereskedői műszótár: magyar és német magyarázattal.** Pápa, Református Főiskola. 1848.
- Bányaműszótár.** Buda, 1848.

Bitnitz Lajos tudós paptanár tevékenysége és nyelvészeti, szótári munkálatai

Bitnitz Lajos (1790-1871) bölcsész tudós, címzetes és bosoni választott püspök, szombathelyi nagyprépost, kanonok, 1812-től a szombathelyi líceum tanára, majd 1837-től igazgatója. 1828-ban tagja annak a bizottságnak, amelyik az Akadémia ún. alaprajzát és a szabályzatát szerkesztette, 1830-tól a matematikai osztály vidéki rendes tagjává választották. Akadémiai szakmai, szervezői munkáját, illetve az ezzel kapcsolatos levelezését Tóth Péter kutató mutatta be a Vasi Szemle hasábjain (Tóth, 1994). A líceum tanáraként matematikát, magyar nyelvet tanított, de két fő tudományágán kívül – mind elméletileg, mind pedig gyakorlatilag – foglalkozott régészettel is. Szombathelyen és környékén feltárásokat is végzett. Ez utóbbi területen számos latin és magyar nyelvű tanulmánya jelent meg itthon és külföldön is, amelyek alapján – életrajzi adatai szerint – a boroszlói tudós társaság is tagjává választotta.

Bitnitz a szombathelyi líceumban Kresznerics Ferenc, matematikus és nyelvész „mathézis tanszékét” és „nyelvész-műhelyét” örökölte meg, mivel Kresznerics 1812-ben kivált a líceumból, és csak a papi hivatásának meg nyelvészeti munkásságának élt. Kresznerics jelentős nyelvész-munkával, a 80.000 szót tartalmazó 'Magyar szótár gyökérrenddel és deákozattal' című művével gyarapította a nyelvtudományt. Ezen a munkáján több mint egy évtizedig dolgozott, de csak 1831-1932-ben jelent meg két kötetben a műve. Bitnitzre bizonyára hatással volt tudós kollégája tevékenysége, de nyelvészeti tevékenységét magalapozta az is, hogy a klasszikus nyelveken (latin, görög, héber) kívül német, francia, olasz és angol nyelven is kiválóan tudott, és az

ezekben a nyelveken megjelent irodalmi és nyelvészeti művekben is jól tájékozott volt. A magyar nyelvvel kapcsolatosan meg kell említeni, hogy az önkéntesen felvállalt magyar nyelv tanításán kívül ő volt az, aki 1823-1836 között önképzőköri jelleggel megalapította és működtette a Szombathelyi Magyar Társaságot. A társaság az egyik évkönyvük bejegyzése szerint a „*honi nyelvünkhez való szeretettől ösztönöztén*” jött létre, a magyar irodalom, ahogy többször fogalmaztak a „*honi literatura*” pártolására, terjesztésére és a nyelvművelés céljaira. E Társaság, illetve a korabeli önképzőkörök történetével és működésével kapcsolatban a következő két szerző tanulmányaiban találhatunk további információkat (Dobri, 1977; Jáki, 2014).

Bitnitz az irodalmi körökkel is tartotta a kapcsolatot, Kisfaludy Károllyal, Kazinczy Ferencsel, Döbrentei Gáborral, Toldy Ferencsel és Batsányi Jánossal rendszeresen levelezett. Batsányi leveleiben „*Nagy érdemű tisztelt Hazafi! / Kedves hazámfia! / Nagy érdemű Tudós Hazafi!*”-ként titulálja Bitnitzt (Géfin, 1932). A Társaság éves nagy eseménye volt a magyar nyelv napja, amiről az egyik iskolatörténeti elemző így tudósít: „*A szombathelyi vármegyei liceumban – ide 16-18 éves fiatalok jártak – a neves nyelvtudós, Bitnitz Lajos minden évben nagyszabású összejevetelt szervezett a magyar nyelv ünnepére.*” (Mészáros, 1995:16) Ezeknek az ünnepi eseményeknek több programja fennmaradt, amelyek valóban gazdag irodalmi és nyelvi műsort mutatnak, egy ilyen programfüzetet Mészáros is bemutat a fentebb jelzett tanulmányában. A Társaságot sajnos 1836-ban helytartótanácsi rendelettel betiltották a bécsi kamarilla „rendteremtő” politikai döntéseinek sorában, amelyek több más diákegyesületet is hasonlóan vagy jobb esetben csak tevékenységüket korlátozóan érintettek.

Nyelvészeti, stilisztikai munkák

Bitnitz magyartanári és a fentebb említett önképzőköri tevékenységéhez köthető az első nyelvészeti publikációja, ami 1825-ben Szombathelyen jelent meg *'Válogatott állítások a' magyar nyelvtudományból'* címmel. Ebben a néhány tíz oldalas könyvecskében, 15 tételben tömör megállapításokat, de mondhatnánk azt is, hogy intelmeket sorakoztat fel a magyar nyelv használatával kapcsolatban. Ezt követően szerkesztésében nyolc „lyceumi philologus hallgató” anyanyelvvel kapcsolatos munkáiból idéz és válogat. Jellemző a liceum és az önképzőkör szellemét felidéző mottója a könyvecskének, amit Kis János, dunántúli költőnek 1806-ban írt *'Az elhagyatott magyar nyelv'* című verséből emelt ki a szerző-szerkesztő: „*Mint lobog Klió' fáklyája / Nézzük az ó 's új világot / Nyer-e csak egy nép' hazája, / Nyelvét megtapodva, halhatatlanságot.*” (Kis, 1846). Ez az idézet annyiból

is érdekes, mivel Bitnitz minden műve elé vagy azok bevezető szövegében szisztematikusan hazai vagy külföldi szerzőktől hosszabb-rövidebb „anyanyelvpartoló” szövegeket szerkesztett be.

1827-ben jelenteti meg közel ötszáz oldalas, Marczibányi-díjas, egyben 400 forinttal jutalmazott, a magyar stilisztika kérdéseivel foglalkozó művét, amit a stilisztikatörténetünk egyik legkiválóbb alkotásaként könyvelhetünk el. *'A' magyar nyelvbeli előadás' tudománya* című munkát a szerző Batthyány Fülöpnek ajánlja a következő szöveggel: „*A' tudományok' és művészek' jószívű, széplelkű becsülőjének, oltalmazójának; édes anyanyelvünk igaz barátjának mély tisztelettel – ezen csekély igyekezetét lángoló hálája jeléül: a' szerző.*” A munka a szerző célja szerint: „*Bevezetés: 'A magyar nyelvbeli előadás tudományába.*” Célja és munkája egyáltalán nem „csekély”, mint ahogy azt a cím után az előző szerény mondat, illetve alcímmel az első fejezetben megjelöli. Az előszóban bővebben is kifejti úgymond a nyelvművelő szándékát:

„Örömmel tartozik tehát fogadni a valódi hazafi azon kegyelmes felsőbb Rendeléseket, melynek a' hazai nyelv' és literatura előmozdítását tárgyzó országos határozatokat újabban sürgeték, hogy a' nemzetnek, kivált felsőbb iskolai növendékei, ezek a' tudománynak jövőndő művelői, ezek az egyházi gyülekezetek' és iskolák' jövőndő tanítóji, ezek a' népnek jövőndő biráji és ügyvédji anyai nyelvünkön hibátlanul és szépen mind beszélni mind írni vezéreltessenek.” (Bitnitz, 1827:VIII)

Munkája jelentőségét és korabeli értékelését jól mutatja, hogy 1837-ben második, majd 1847-ben pedig harmadik kiadásban is megjelent. A magyar stilisztika történetével foglalkozó minden későbbi elemzés vagy munka kiemelten foglalkozik Bitnitz stilisztikájával. A legteljesebb elemzést Szathmári István tette meg *'A magyar stilisztika útja'* című művében, de később egy hosszabb tanulmányt is közzé tesz a Magyar Nyelvőrben (Szathmári, 1961, 1999).

Tíz évvel később, 1837-ben jelenik meg *'Magyar nyelvtudomány'* című műve a „magyar nyelv természetéről”, aminek az első része leíró-rendszerező magyar nyelvtan, a második része pedig gyakorlati, tanácsadó jellegű, mondhatni nyelvművelő munka. Ugyanúgy, ahogyan azt az előző könyvében is célként megjelölte, az 'oskolák' magyar nyelv tanítását kívánta szolgálni. Azt is mondhatjuk, hogy iskolai nyelvtankönyvet vagy pedagógiai nyelvtant írt, amint erre az előszavában is utal:

„Nevelési rendszerünk a' magyar nyelvtudományt iskoláinkban rendes tanulmányul tűzvé ki, azt kívánja, hogy philosophiát tanuló ifjaink ezen iskola' céljával egyezőleg honi nyelvünket mind tudományosan ismerni mind gondolataik' helyes kifejezésre ügyesen fordítani oktattassanak. Ennél fogva kötelessége a' felsőbb iskolai nyelvtanításnak nyelvünk' mezejét tudományosan kimérni...” (Bitnitz, 1837: III)

Témánk szempontjából kiemelhető, hogy mind az első, a stilisztikával kapcsolatos művének, mind pedig nyelvtanának jelentős része foglalkozik a „szavak világával”. A stilisztikája az adott műfajhoz illő igényes, választékos, szép és hatásos szóhasználatot helyezi középpontba; nyelvtanának pedig – nagyobbik része, közel száz oldala – tudományosan foglalkozik szótani kérdésekkel, a következő tematikai beosztásban: *A’ szónyomozásról, A’ szóalkotásról, A’ szóragasztásról*. Ezzel csak arra szeretnénk utalni, hogy a szókincsünk kérdései mindig is érdeklődése középpontjában voltak.

Részvétel az akadémiai szótári munkálatokban

Bitnitz szótári munkássága az 1830-as évek elejére tehető. Mint az Akadémia matematikai osztályának vidéki rendes tagja, Tittel Pál, Győry Sándor, Nyíry István mellett az egyik szerkesztője lesz – a majd: a gyűjtés, válogatás, szerkesztés után – 1834-ben megjelenő *’Mathematikai műszótárnak’*, az akadémiai szótárprogram első darabjának. Tette ezt abban a minőségében, hogy ő valóban matematikus volt, hiszen a líceum matematika tanszékét vitte. 1832-1851 között három nagy és jelentős matematikai tanulmánya is megjelent az Akadémia kiadványaiban! Döbrentei Gábor az Akadémia titkoka, azaz titkára 1833 májusában levélben köszönte meg Bitnitz munkáját a következő mondattal, amit majd Szabó Imre Bitnitz halála utáni akadémiai emlékbeszédében idézett fel: „...igen kedves a társaság előtt, amint az utóbbi héti ülésben tapasztaltam, kegyed szorgalmatossága a *mathesis* osztály műszavainak rendbeszedése körül.” (Szabó, 1872:7)

Így az sem véletlen, hogy még a munkálatok megkezdését és a kiadást megelőzően egy igen terjedelmes matematikai szótári anyagot készített *’Nagyságtudományi műszavak’* címmel. Ezt az igazából geometriai és részben földmérési szóanyagot tartalmazó munkáját csak kéziratban olvashatjuk, de 2016-ban az Akadémia elektronikusan is elérhetővé tette (<http://real-ms.mtak.hu>). A mű tizenkét sűrűn teleírt oldalból áll. Az elején felsorolja azokat a szerzőket, akik hazai ilyen jellegű (geometria) vagy hazai fordítású műveket produkáltak, és felhasználta magyar szavaikat a latin címszavak után. Így kerül az első oldalra, a bevezetésben Bresztyenszky Béla két művel, T. G. Cannabich művének magyar fordítása Czövek István tollából, Dugonics András, Pethe Ferenc egy-egy munkája, továbbá Versegly Ferenc Tudományos Mesterszókönyve. Ezek a munkák 1795 és 1829 között jelentek meg, tehát Bitnitz több mint három évtizedet tekint át.

Bitnitz matematika tudósi munkásságát *’Mértékre vesz minden számot és tért’* című hosszú elemzésében Molnár Zoltán tárta fel. Ebben utal arra, hogy az akadémiai *’Mathematikai műszótárban’* mintegy 70 Bitnitz

javaslat jelenik meg, és ebből közel 30 a mai napig élő szakszóként működik. Az elemző bemutatja és értékeli Bitnitznek a fentebb említett három nagy matematikai tanulmányát, és felhívja a figyelmet, hogy ezekben az írásokban az általa bevezetett vagy alkotott új fogalmak, szakszók is megjelennek (Molnár 2018). De megemlíthetjük, hogy az 1836-ban megjelent matematikai műnek, Győry Sándor: *A' felsőbb analysis elemei'* című munkának is Nyiry Istvánnal együtt lektora és a bevezetőben a mű ajánlója volt. Bizonyos értelemben ez a munka is szóalkotási, nyelvművelési feladatokkal járt.

Mindezzel csak azt kívántuk érzékeltetni, hogy Bitnitz tevékenységében a 'szótári munkálatok' pályája során végig jelen voltak, bár ezen a területen a legkorábbi munkájának tekinthető a 'Gazdasági szótára', de akár a kéziratban maradt művének hivatkozásait, akár az akadémiai szótári felkészítő munkálatokban való részvételét tekintjük, azt mondhatjuk, hogy kellő tájékozottság és szakismeret birtokában fogott neki ennek a műnek.

Gazdasági szótár – 1831: részletes bemutatás és elemzés

A mű általános jellemzői

Fábián Pál 'Nyelvművelésünk évszázadai' című művében a reformkori nyelvújítási események, illetve az ott folyó szótári munkálatok kapcsán teszi meg az alábbi megállapítást: *„Az akadémiai szótárakon kívül magánkezdeményezésből sok más szaknyelvi szótár is megjelent: mezőgazdasági, vadászati, törvényszéki, jogtudományi, kereskedői, bányászati stb.; joggal nevezhető hát a reformkor a magyar szótárírás virágkorának.”* (Fábián, 1984: 45). A megállapításból két dolgot emeljük ki: az egyik a magánkezdeményezés, a másik a születő szakszótárak tematikai sokszínűsége, mivel ezek a tények Bitnitz Gazdasági szótárára is igazak. Valóban magánkezdeményezésre készült a munka, amint azt a bevezető fejezetben már jeleztem, továbbá a gazdaság anyanyelvi világát kívánta megteremteni, de ezzel a tematikus választással – egy nagybirtok jellemzőinél, felépítésénél, működésénél fogva – szaknyelvi tematikájának igen széles „lexikai szórást” kellett felmutatnia. A magánkezdeményezést úgy is értelmezhetjük, hogy Bitnitz munkája úgymond önerős és egyéni alkotás, mivel munkatársak vagy szerkesztők nélkül dolgozta ki anyagát. A magánkezdeményező mecénásról vagy megrendelőről pedig el kell mondani, amit a műnek az ajánló szövege is közöl, hogy magyarországi birtokai számára készítette a szótárt. Batthyány Fülöpnek, mint az ország egyik leggazdagabb főúrnak több hatalmas birtoka is volt. Ezek közül talán a legnagyobbak a nyugat-dunántúli nagy kiterjedésű és komplex birtokok. Ezek ügyvitelét, de mondhatjuk munkanyelvét kívánta magyaráítani a tulajdonos,

mivel birtokain osztrák-német és más nemzetiségű tisztartók, szakemberek, mesteremberek szép számmal voltak jelen. Mint korábban már említettem, a birtokain bevezette a magyar nyelvű ügyvitelt, és ennek segítésére rendelte meg a gazdasági szakszótárt.

A Szombathelyen kinyomtatott kész munka 58 oldalt tartalmaz, szerkesztésében egy hasábos, jól átlátható formátumú. A szerkesztés a német ábécé 24 betűjét követte, ebből következően a szócikkei is német szóval, illetve szakszóval indulnak, és ezt követik a szerző által begyűjtött vagy javasolt magyar megfelelők, egy-egy szócikknél több magyar azonosító szó vagy kifejezés is megjelenik. A mű összességében 1464 német nyelvű címszót jelenít meg, de a magyar megfelelőkkel – főleg az előző mondatban figyelembe vettek alapján – a teljes szószám jóval magasabb, illetve a magyar oldalt tekintve a szószám tekintetében sokkal gazdagabb.

A következő néhány bevezető, szemléltető példával a szótár szerkesztésében, megoldásában, tematikájában megjelenő összetettséget kívánjuk felmutatni: *Aufschubladen beym Ziegelofen . Feljárópad. // Aufschiebling in Dachstule. Szarutalpalat. // Anweisen in Ausgabe. Bevételbe utasítani. // Windrauter. Szelelőrosta. // Beschlagen (mit Eisem). Megvasalni, (mit Messing) rezezni, (mit Silber) ezüstözni. // Administrator. Gondviselő, velebánó, igazgató. // Pension. Nyugalompénz, nyugalomkenyér. // Thüersturz. Ajtószemöldök, felküszöb. // Beschlag: Letartóztatás, borítás, kupak, patkó, lakatos vagy ötvös munka. // Interressirt. Haszonkereső, részrehajló, kinek haszna forog fenn. // A német címszavak mellett néha latin vagy francia címszavak vagy ezek németben használt vagy elnémetesített változatai is megjelennek: *Corpus rationum. Számadókönyv. // Diarium. Naplókönyv. // Couvert. Boríték.**

A tematikai sokszínűség bemutatása

A szótár tematikai sokszínűségét, vagy ha tetszik „lexikai kényszerűségét” a célszótár jelleg hozta magával, hiszen akkora birtokrészekben, mint amilyenek a Batthyány-uradalom körébe tartoztak az önfenntartáshoz, az ellátáshoz és produktív termeléshez nagyon sokféle szakterületnek és szakmunkának jelen kellett lennie. Ezért érdemes témaszavakkal megkülönböztetve kiemelni azokat a szakterületeket, amelyeknek a szókincse szűkebben-bővebben, de mindenképpen megjelent a szótárban. Ennek alapján – Muráth Juditnak a szótárfunkciókat elemző beosztásával és fogalomhasználatával élve – azt mondhatjuk, hogy ez a szótár „*polifunkcionális szótár*” (Muráth, 2010:26). Az általam kiválasztott, csoportokba és ábécérendbe szedett vastag betűs témaszavakat a műben szereplő példaszavak dőlt betűvel követik, itt csak a

magyar megfelelőkkel. Ahol több variáns van ugyanarra a fogalomra, ott ezek perjellel szerepelnek egymás mellett.

Adminisztráció: *írószerek, lapöszveség, szerződés, rendelések könyve, számadókönyv, töltögetés könyve, tanúlevél, nyugtató / nyugtatvány, kérelemlevél / kérelem, holmik könyve / holmiszám*

Állattartás: *előválasztott borjú / rugott borjú, bivalbika, kiverett ökör, kihánytt juh*

Borászat, kádárság: *akó, abroncshúzó, borsajtó, tiprózsák / bornyomózsák, borszívó / lopótök, hordóborosta / botkefe, kénkö, szőlőkaró, aszszúbor, Bordeauxi bor, különös bor, majorsági bor, tizedbor, misebor*

Életvitel: *önviseletmutató, félrelépés, dúlás, kicsapongó*

Építészet: *építőművészség, állás / hidlat, közfal, emelőcsiga, boltozóív / boltozóforma, mészgödör, tornác süvegfa, vendégszelemen*

Épületberendezés: *falbeli almárium, irományos almárium, serhűtő, billiárdposztó, játszóasztal, fallaámpás, koszorúgyertyatartó, szenteltvíztartó, öntött vaskályha, életesház, fegyvertár, tekézőpálya*

Földmérés, vízügy: *földkép / földrajz, hegyarányzós lineázó / hosszszvonó, mérték / mérőruúd, műszertok / eszköztok, irtás / irtovány, malomgát, zsilipp, zsilipszeg, vízi kerék, vizaránymérő pózna*

Jog, birtokjog: *hátrahagyott vagyon, részjóság, törvénykezési költség, elsőszülöttségi uradalom, kötelezés / kötelezéslevél / adóslevél, kereset / követelés, hitelbeli hátralét, tartozásbeli hátralét, lekötés / lekötött jóság, kárpótlás / kármentés, szerzet / örökhagyomány, végrendelés, záloglevél*

Mezőgazdaság, növények: *abrak / szüleség / takarmány, burgonya / kolompér, bab, len, gabona / élet, oltótő, természetmény / termény, vetény lóher*

Pénzügy, számadás, számvitel: *bevételbe utasítani, kiadásba utasítani, kiadás, földbér, haszonbér, rétbér, hegyvám, barcza / jegycédula, tőkepénz / derékpénz, járandóság, előre adott pénz, helypénz, nappénz, mellékpénz / mellékjövedelem, tiszteletpénz / jutalom, száraz pénzbeli járandóságok, természetbeni jobbágyadózatok, mennyiség / mekkoraság, kegyelempénz / kegyelemkenyér, kilenczed, tized, vámpénz, szaporodásmutató, termésutató,*

Protokoll, vendéglátás: *szálló / vendég, vendégszoba / szállószoba, személyszám, napernyő*

Szakmák, foglalkozások: *asztalos, ács, cserepes, kádár, kerékgyártó / bognár, kéményseprő, kőműves, kútásó, gyepmester, rézműves /*

üstműves / kolompár, szekeres, szijgyártó, nyereggyártó, téglásmester, tyukász, üveges, vadászlegény

Szerszámok, gépek, alkatrészek: *fűrészráspoly, harapófogó, kétféjú kalapács, kádgyalu, srófkulcs, sulykos gépely, fogas kerék / fogaskerék, hajtókerék, tengelycsapkarika, fűrészmalom / deszkametsző*

Szolgáltatás: *cseh bolt, régi német bolt, kupásbolt, bormérőasztal, süvegbolt*

Tisztségviselők, dolgozók, alkalmazottak: *alattvaló / jobbágy, házasszellér, helyes jobbágy, napszámos, kasznárság, kötélgyártó, kulcsár, részes arató / képes arató, széntakarító / tűzszító, pénztárnok, sőtisztség, erdőkerülő, számadóbojtár, tisztartó*

Vadászat, vadállatok: *erdei-, réit- vízi szalonka, vadlúd, vadkácsa, vízi tyúk, nyest, borz, menyét, szarvasüsző, őzbak, őzgida / őzgödölye, karvaly, ölyv*

A tartalmat jelző fenti címszavak kapcsán Bitnitz szótárával kapcsolatban még megtehető az a műfaji megjegyzés, hogy nemcsak a „gazdasági szótárak”, hanem részben a korai ún. „mesterségszótárak” világába is besorolható. Ez utóbbiakra, illetve erre a kettősségre utal is egy gazdasági szótártörténeti tanulmány (Csáki–Kriston–Szamosmenti, 2020).

A szavak megjelenítése, a szócikkek jellege

A mű nem jelöl meg semmiféle német vagy egyéb idegen nyelvű, de magyar nyelvű szótári vagy szakmunka jellegű forrást sem, bár Bitnitz bizonyára ismert és olvashatott ilyeneket, de egy biztos, hogy az összeállításhoz előzetes tájékozódásra szüksége volt, már csak a tematikai körök kijelölése miatt is, bár erre vonatkozóan a megrendelőtől is kaphatott instrukciókat. Így fel lehet tenni a kérdést, hogy mennyiben teljes vagy mennyiben esetleges a lexikai összeállítás. Erre két válasz adható. Az egyik jelzi a teljességre való törekvést: ez a tematikai gazdagság. A másik válasz a szóhalmaz nagysága (1364 tétel), ami szintén mutat valamit a teljességre való törekvésből, azzal együtt is, hogy majdnem szükségtelen, mondhatni esetleges szavak is (pl.: az életvitel témakör alattiak, vagy a különböző gyertyatartók megnevezéseinek besorolása) bekerültek a szöszedetbe.

A német szócikkek után következő magyar szavak eredetét vagy forrását tekintve nincs adatunk, de Fábíán Pál megállapítása szerint egy részük, főleg a mezőgazdaságra vonatkozó szavak „ösi” eredetűek (Fábíán, 1955:178). Az egyéb körbe tartozók újabb eredetűek, de erősen gyanítható, hogy Bitnitz – főleg a gépekre, szerszámokra, az építészetre vonatkozó szakszavak estében – feltehetően maga alkotott tükörfordításokat vagy új szavakat, néha egészen metaforikus szépséget mutatókat is, mint pl.:

épületszálf, fedélhomlok, hordóemelőcsiga, keresztvas, szaporodásmutató, visszahajtó orsó stb.

A szócikkek elemzése kapcsán foglalkozni kell a szócsaládok megjelenésével is. Ezt a német főcímszavak és az alájuk betagolt szintén német alcímszavak „vezérelték”, és ezeket követték a magyar megfelelőik. Így például a juhtartással, a juhgondozással kapcsolatban a *Shaaf. Juh.* címszót öt szóösszetétel, a *Schäfer. Juhász.* mellett még további hét *Schäf-*kezdetű szócikk jelenik meg; a *Mühle, Malom* szót tíz összetétel követi. De hasonló példát mutat a *Wirtschaft. Gazdaság, takarékoság.* a maga további nyolc, vagy a *Wein-* előtag a kilenc, a *Wasser-* előtag a tíz szóösszetételével.

Vizsgálható a szótár abból a szempontból is, hogy benne hogyan viszonyulnak egymáshoz a közszavak, a szakszavak vagy éppen a tájszavak. Elvileg, mivel minden címszó érinti a gazdaság, a nagybirtok, a birtokgazdálkodás világát, azt mondhatjuk, hogy teljesen a szakszókincsbe tartóznak tekinthetjük a szótári anyagot, azzal a megjegyzéssel, hogy amint azt a fenti tematikai példatárunk mutatja, a kitűzött cél érdekében igen eltérő, de a birtokvitel szempontjából releváns szakmai területek szókincse is bekerült a műbe. Azt is mondhatnánk, hogy a magyarnyelvűsége kötelezett tisztviselők a szótárral egy sokoldalúan használható „kézikönyvet” kaptak a munkájukhoz. Ebbe a segítő kézikönyv jellegbe és egyben a német-magyar beosztásba az a „nyelvszociológiai tény” is belekapcsolható, hogy a birtok tisztviselői, vezető szakemberei tudtak németül, a személyzet, a jobbágyok pedig nem. (Ez a határokat átlépő „kevert szókincsűség” a reformkori szótárkészítésben természetes és megszokott jelenség volt. Bitnitz munkája esetében a megrendelés, a cél és a praktikum is ezt diktálta.)

A tájszavak kettős megjelenése közszó / tájszó vagy a sorrendet felcserélve tájszó / közszó megjelenés is arra utal, hogy a mű – saját kommunikációs értékét növelve – a legjobb megértést kívánta szolgálni a tisztviselők, a munkavezetők és a birtokon dolgozók, meg az általuk használt fogalmak, szavak között. Így erre példaként hozhatjuk a következőket.: *burgonya / kolompér, takarmány / szüleség* (ez utóbbi szóösszetételben is szerepel: *szüleségkötél*), *juharfa / iharfa, katrocz / tyúkölő, gerencsér / fazekas.*

Minden bizonnyal szintén ezt a kommunikációs értéket kívánták növelni a jelentések tisztázását, eltérőségét bemutató, a több jelentést takaró következő példák is: *Fundus. Fenék, telek, föld, tőke. / Defectuos. Hibás, csonka, bénna, fogyatkozott. / Grund. Alap, fenék, telek, föld. / Gut. Jóság, jó, vagyon. / Schloss. Vár, palota, zár, laka / Beschlag. Letartóztatás, borítás, kupak, patkó, lakatos vagy ötvös munka.* De ilyen célt szolgálták a szinonimák megjelenítései is, pl.: *borona / fogas, méhkas / köpű / kaptár, pöröly / öreg*

verő, récze / kácsa, serfőző rézkád / serfőző üst, oromcserép / öblöscserép / kupáscserép.

Ha szerző szerkesztői, módszertani eljárásait akarjuk megismerni a műből, akkor bajban vagyunk, mivel sem a művek, sem a felhasznált szerzők forrásait, sem pedig a saját szóalkotásait, nyelvújítási kísérleteit nem tudjuk kihámozni. Egy biztos, hogy főleg a „modern vagy technikai, gazdasági elemek” esetében gyakran élt a „tükörfordított példakkal”, amelyek között, mint már említettem, saját alkotások is lehetnek. *Spieltisch. Játékasztal. / Standgeld. Helypénz. / Sörgemühle. Fűrészmalom. / Wiesenobel. Rétyalu. / In das Alter übersetzen. Öreg számba venni.* Ez utóbbi példa azt is mutatja, hogy gyakran kifejezés szinten, mintegy „magyarázólag” adta meg a magyar megfelelőket, amint ezt a további hasonló példák is mutatják: *Bestand. Megállapított haszonbér, rendes haszonbér. / Canalisieren. Víznek árkolni, csatornát készíteni. / Interresirt mich. Közöm van hozzá, engem érdekel. / Praestation. Teljesítése a' fizetésnek, szolgálatnak, 's a' t.*

Végül szólni kell arról, hogy a nyelvtani jelölések oldaláról hogyan dolgozta fel anyagát a szerző. Meg kell állapítani, hogy nincs szófaji megjelölés, besorolás vagy rendszerezési jelölés a szószedetekben. Rendszerezés annyiban van, hogy a szavak „természetes” fordított állapotukban három szófaji formában: főnévi igenévként, főnévként, melléknévként jelennek meg.

A mű helye, értéke a magyar nyelv fejlődése szempontjából

Ha a mű értékeit keressük, akkor először idézzük fel a lexikológia-történet egyik lényeges megállapítását, ami megpróbálja összefoglalni a szótárak „értékrendi világát”. Ez a gondolatsor azért is érdekes, mert a szótárakat nemcsak nyelvi teljesítményként tartja számon, hanem egyértelműen történelmi, kulturális forrásnak is tekinti.

„A magyar szaklexikográfiával foglalkozó kutatók publikációiban gyakorta felmerülő kérdés, hogy milyen értéket képviselnek a szakszótárak mint segédeszközök. [...] ...a szakszótárak és egyáltalán a szótárak funkciója és jelentősége messze túlmutat az egyébként jelentős segédeszköz kategórián. Mint Európa más országaiban, a szótárak Magyarországon is többek között az ország történetének kordokumentumai, az anyanyelvfejlesztők, kultúrtörténeti korszakok autentikus lenyomatai.” (Muráth, 2020:7)

Ezt a gondolatsort nyugodtan vonatkoztathatjuk Bitnitz művére, sőt tovább menve azt az állítást is megtehetjük, hogy ez a szakszótár az 1830-as évek magyarországi feudális nagybirtokos gazdálkodási rendszerének éles lenyomata, ha tetszik tükre. A felsorakoztatott lexikai témák és lexikai elemek elemzése alapján nemcsak egy nyelvi képet, hanem egy történelmi tablót is

kaphatunk a nagybirtokrendszer és a jobbágyrendszer akkori állapotáról, jellegéről. Ha egy gazdaságtörténész vagy egy műszaki ügyekkel foglalkozó tudománytörténész kíváncsi lenne arra, hogy milyen gépekkel dolgozott a korabeli nagybirtok, akkor olvassa végig és gyűjtse ki az erre vonatkozó szócikkeket, és nemcsak a géppark összetételét tudhatja meg, hanem annak eredetét is kihámozhatja a szótári tételből. De lehetne egy társadalomszociológiai képet is felállítani a szócikkek, illetve az azokból összeállított mozaikok alapján arról, hogy a még masszívan álló jobbágyrendszer úgymond „életképét” megkapjuk.

Fábián Pál még 1955-ben hosszú tanulmányban foglalkozott a reformkori gazdaság szaknyelvi kérdéseivel (A gazdasági élet nyelve), benne külön fejezetet szentelt a mezőgazdaság nyelvének (II. rész: A mezőgazdaság nyelve). Bár meg kell jegyezni, hogy elemzése szerint ebben a formában ’mezőgazdaság’ még nem használták a terminust, hanem a ’földészet, mezei gazdaság, mezői gazdaság, mezei műipar’, de leggyakrabban csak a ’gazdaság’ szót használták, amint ezt Bitnitz is tette saját művében – igaz, mint elemzésünkben láttuk, kibővített és tágabb értelemben. Fábián tanulmányában a reformkori mezőgazdaság szaknyelvében két szintet különböztet meg: a nagybirtokok összetettebb, bonyolultabb nyelvét, ami inkább kötődött a neológus irányzathoz; és a paraszti gazdálkodás viszonylag egyszerűbb nyelvét, ami jobban őrizte az ősi szókincset. A Gazdasági szótárt az első kategóriába sorolja, de kiemeli, hogy a paraszti, népi világ elemei is megjelennek benne. Értékelésében Bitnitz munkáját a mezőgazdasági szaknyelv kialakítása, fejlesztése terén úttörő munkának tartotta: *„Az eddig közölt adatokból – úgy hisszük – kibontakozhatott a mezőgazdaság szaknyelvének magyarítására, illetőleg magyarnak való megtartására irányuló tudatos törekvés. Hogy ez az irány megvolt és eleven erőként hatott, mutatja egy bizonyos fokig különleges célzattal készült kiadvány: Gazdasági Szótár.”* (Fábián, 1955:177). (E gondolatsor mellé megjegyezhető, hogy Széchenyi István a nagybirtokok, illetve a mezőgazdaság korszerűsítéséért létrehozott egyesületének nevében is a ’gazdaság’ szót használja: Magyar Gazdasági Egyesület 1830.)

Természetesen a mi nyelvészeti megközelítésünk azt az értéket keresi, ami a mű nyelvtörténeti, szakmatörténeti értékeként számolható el. Ebben az első kérdés, hogy a magyar nyelvért, annak teljes körű használatáért milyen szerepet tölthetett be egy ilyen munka. Egyértelmű, hogy függetlenül a magánkiadástól, az akadémiai nyelvújítás korszakának és szellemének egyik lényeges darabjáról van szó. A mű az ország életében alapvető és meghatározó szerepű gazdasági világ szaknyelvét tárta fel, illetve vezette be az anyanyelvhasználat területét jelentősen bővítve. Ezt nevezhetjük vertikális nyelvi hatásnak, mivel a szaknyelvi építkezés egy újabb, eddig feldolgozatlan

darabja került be a szaknyelvi palettába, tehát egy nyelvi folyamat részelemével találkozhatunk. Másik oldalról pedig azt vizsgálhatjuk, hogy a mű regionális hatású vagy országos standardizáló hatású volt-e. Regionális hatása a megrendelő nagy és több helyen elterülő birtokdarabjai miatt praktikusán biztos megvolt, sőt példajellegű is lehetett. Standardizáló hatása inkább elvileg fogható meg, mivel egy nyelvileg beindult és működő gyakorlatot erősíthetett fel a magyar nyelvű szakmunkák sorozatában. Ez egyben a mű nyelvpolitikai értékét is megadja, mivel a magyar nyelv ekkor még mindig bizonytalan joghelyzetében, egy újabb előrelépést, állomást jelentett minden ilyen alkotás: így Bitnitz műve is. Tegyük hozzá, hogy nemcsak a nyelvi és lexikai fejlődésben, hanem a teljes értékű anyanyelvi jog és a teljes értékű anyanyelvhasználat elérésében, az azért való küzdelemben is.

Bitnitz széleskörű szakmai tevékenységének egyik műve a szótára. Teljes munkásságáról halála után egy évvel az Akadémián Szabó Imre, szombathelyi püspök, a tudós társaság tagja tartott hosszú és műveit is felsoroló, értékelő emlékbeszédet, melyet így kezdett. *„Ki ideje-korán felismerte a napszámot, mely a hazában neki is jutott, s azt hiven leszolgálni teljes jóakarattal törekedett, megérdemli, hogy elköltözése után, az itt maradottak a nemzeti kegyelet emléklapjára írják fel nevét s legalább egy cserlombot tüzzenek a koszorúba, melyet önmagának a tetteiből kötött.”* – a megemlékező kiemelése szerint ez a cserlomb, minden más munkája, tevékenysége mellett leginkább – *„...a hasznos munkáságért, melyet hazai nyelvünk és irodalmunk emelésére szentelt...”* illeti őt meg (Szabó, 1872:1).

Hivatkozások

- A' Nagyszótár (1840): *A' Nagy Magyar Szótár' belső elrendelésének, 's miképeni dolgoztatásának terve. Utasításul a' Magyar Tudós Társaság tagjainak.* Buda, Magyar Királyi Egyetem betűivel. (real-eod.mtak.hu)
- Bárcz, I. – Benkő, L. – Berrár, J. (1967): *A magyar nyelv története.* Tankönyvkiadó: Budapest
- Bitnitz, L. (1825): *Válogatott állítások a' magyar nyelvtudományból.* A' Szombathelyi Kir. Lyceumban, Szombathelyen Perger Ferencz betűjével. (<https://mek.oszk.hu>)
- Bitnitz, L. (1827): *A' magyar nyelvbeli előadás' tudománya.* Trattner: Pest
- Bitnitz, L. (1831): *Gazdasági szótár.* Szombathelyen, Nyomtatott Perger Ferencz betűivel. (<https://real-eod.mtak.hu/3007>)
- Bitnitz, L. (1831): *Nagyságtudományos műszavak.* (kézirat) – (real.ms.mtak.hu)
- Bitnitz, L. – Döbrentei, G. – Szontágh, G. (1834) *Mathematikai műszótár.* Magyar Tudományos Akadémia: Pest
- Bitnitz, L. (1837): *Magyar nyelvtudomány.* Pesten, Trattner-Károlyi Nyomtatása

- Csák, É. – Kriston, R. – Szamosmenti, M. (2020): Gazdasági szótárak Magyarországon. In: Muráth, J. (szerk.) *Magyar szaklexikográfia*. Lexikográfiai Füzetek 10. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Dobri, M. (1977): A Szombathelyi Magyar Társaság a királyi bölcséleti líceumban 1823-1836. In: *Iskola és Társadalom*. Zalai Gyűjtemény, Zalaegerszeg, 173-185.
- Fábián, P. (1955): A gazdasági élet nyelve. In: Pais Dezső (szerk.) *Nyelvünk a reformkorban*. Akadémia Kiadó: Budapest 165-226.
- Fábián, P. (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai*. Gondolat: Budapest
- Fóris Ágota (2012): A szótár fogalma a magyar lexikográfiában. In: Pintér, T. – Pödör, D. – P. Márkus, K. (szerk.): *Szavak pásztora. Írások Magay Tamás tiszteletére*. Grimm Kiadó: Szeged 22-38.
- Gáldi, L. (1957): *A magyar szótáriródalom a felvilágosodás korában és a reformkorban*. Akadémia Kiadó: Budapest
- Géfin, Gy. (1932): Batsányi János és Bitnitz Lajos levelezése. *Irodalomtörténeti Közlemények*, 42. évf., 1. szám, 67-83.
- Győry, S. (1836): *A' felsőbb analysis' elemei*. (<http://real-eod.mtak.hu/1355>)
- Jáki, L. (2014): *Diáktársaságok, egyesületek szerepe az olvasás megszerettetésében: az önképzőkörök története (1790-1848)*. Könyv és Nevelés, 3. szám, 16-20.
- Kis, J. (1846): *Kis János poétai munkái*. Hartleben Kiadó: Pest (Elérhető: MEK)
- Mészáros, I. (1995): Ünnepek, ifjúság, iskola – egykor. *Új Pedagógiai Szemle*. XLV. évf., 12. szám. 9-22.
- Molnár, Z. T. (2018): Mértékre vesz minden számot és tért. *Vasi Szemle*, 6. szám, 679-700
- Muráth, J. (2010): Szaknyelv és lexikográfia. In: Dobos, Cs. (szerk.) *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2020): A magyar szaklexikográfia – történeti áttekintés. In: Muráth, J. (szerk.): *Magyar szaklexikográfia*. Lexikográfiai Füzetek 10. Tinta Könyvkiadó: Budapest 9-36
- Szabó, I. (1872): Emlékbeszéd Bitnitz Lajos felett. *Értekezések a Nyelv- és Széptudományok köréből*. III. kötet, 3. szám, 1-16
- Szathmári, I. (1961): *A magyar stilisztika útja*. Gondolat: Budapest
- Szathmári, I. (1999): Bitnitz Lajos, a stilisztika tudósa. *Magyar Nyelvőr*. 123. évf., 2. szám, 241-245
- Teleki, J. (1821) *Egy Tökéletes Magyar Szótár Elrendelése, Készítése' módja*. Pest (A mű teljes szövege elérhető: Wikipédia – Teleki József címszó beírásával az életrajz alatt.)
- Tóth, P. (1994): Bitnitz Lajos akadémiai tevékenysége. *Vasi Szemle*, 48. évf., 3. szám, 411-420
- Verseghy, F. (1793): *Proludium in Institutiones Linguae Hungaricae*. Pestini
- Verseghy, F. (1826): *Lexicon Terminorum Technicorum azaz: Tudományos Mesterszókönyv Próba képen készítették Némelly Magyar nyelv szeretői*. Budánn, A' Királyi Magyar Universitas betűivel és költségével.

Megjegyzés: A korszak kiemelt szótári munkái bibliográfiai adatokkal együtt a tanulmány 4. fejezetében (A reformkori szótártermés sokszínűségét bemutató, néhány kiemelt darab) vannak felsorolva. A csillaggal* megjelöltek elektronikus formában is elérhetőek.

ABSTRACTS

Abstracts

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.18>

Eszter Bakó

Adult migrants' progress in a German as a foreign language and literacy course in Germany

The present study investigates the language learning process of adult illiterate migrants in Germany. The author has been teaching German as a foreign language to adult learners in Baden Württemberg since October, 2015. The year 2015 saw the great migration wave, when the German government launched countless numbers of courses facilitating language learning and integration including better orientation in the labour market and job finding. As a language instructor, the author of the present study has acquired wide-ranging experiences of which those with a literacy course for illiterate adults (=Alphabetisierungskurs) will be presented here. The official title of the course was BEF Alpha – Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen. Data collection was carried out in three phases aiming at the investigation of the input, the procedural and the output factors. The assessment of the input factors included the results of a streaming test (Goethe Institut 2010) administered prior to launching the course. The investigation of the procedural factors was carried out on six grammatical structures, phoneme-grapheme correspondence, level of syllables, level of words, level of sentences, dialogues consisting of a few replies and a form which the participants were supposed to fill in with their own personal data. These structure-related tests were repeated after each month of the course. Finally, the investigation of the output factors was carried out using a TELC A1 language test closing the course.

Keywords: literacy course, teaching migrants, illiterate adults, integration, teaching German

Mária Bakti – Tamás Erdei – Valéria Juhász

Students' perception of CLIL in higher education. Preliminary results of the CLIL HET project

There has been a growing research interest into the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in higher education, however, limited research attention has been devoted to the investigation of the situation in the Visegrad countries. These countries have seen an increasing pressure on higher education institutions to provide courses taught through English in order to enhance teacher and student mobility, to share knowledge and to network. Still, disciplinary teachers are not always prepared for this task. The aim of this paper is twofold.

First, it introduces the Visegrad 4+ Project CLIL-HET (Content and Language Integrated Learning – Higher Education Teacher). In the course of the project, a special platform for CLIL, ESP, and disciplinary teachers has been created. Disciplinary teachers can complete a course on CLIL methodology at the website, and the project also aims to assess the linguistic weaknesses of disciplinary teachers who teach their subject through English. The second aim is to report on international students' expectations on courses taught through English at the Hungarian partner institution of the project, the Faculty of Education of the University of Szeged.

Keywords: *CLIL, CLIL in higher education, CLIL HET project, EMI, students' expectations*

Mátyás Bánhegyi – Balázs Fajt

Motivations of choosing a higher education institution and language learning motivation: A survey among Budapest Business School's first-year students

In September 2020, Budapest Business School University of Applied Sciences' Institute of Foreign Language and Communication conducted a large-scale questionnaire study among newly-admitted students of the University. Its purpose was to gather data on why students choose our institution for pursuing their higher education studies and what motivations and expectations they have when they start their foreign language studies at our University. The present paper discusses the results of this survey and its implications. The paper discusses the following: the factors that motivate first-year students to choose an institution of higher education in Hungary, how important it is for them to have the opportunity to learn foreign languages at our University, what goals they have concerning their foreign-language learning during and after their studies, and which foreign languages are the most popular with them. Through the presentation of the research data – which focus on an institution offering business education in Hungary and are thus inevitably institution-specific –, the study offers a valuable insight for policy makers of foreign language education in Hungarian and at international higher education institutions.

Key words: *first-year students, language learning goals, large-scale survey, motivation, popular foreign languages*

Krisztina Cseppentő

Changes in students' foreign language degree program preferences in light of the Bologna Process

The motivation of the students in the humanities who chose to apply for foreign language degree programs has distinctly shifted in recent years: it is clear that students who choose programs in lesser-spoken languages do not do so due to an interest in pursuing a humanities career, but seemingly because they envisage better

prospects on the labour market with high language proficiency. This process is of course closely connected to the expansion of education (the appearance of new groups in higher education who traditionally were not included in it), changes in the market following the change of regime in Hungary (the appearance of international companies and international employment agencies on the Hungarian labour market), as well as the process in which education is becoming a service, a tendency which is observable in both Hungary and internationally. As part of these processes, the planning and organization of higher education in the European Higher Education Area is mostly guided by the Bologna Process, whose stated goal is to more closely align higher education and labour markets. Overall, it is clear that higher education is currently undergoing fundamental tectonic changes. The aim of this paper is to provide an overview of these processes and their relationships to each other, and to draw conclusions about the motivations of students who chose foreign language degree programs since the implementation of the Bologna Process.

Keywords: Bologna Process, education policy, higher education, humanities, student motivation

Anna Dávidovics

Gamification in Languages for Specific Purposes Classes

The Medical School of the University of Pécs enjoys great popularity with both Hungarian and international students, the latter population coming to the institution from many countries around the world. Students, regardless of nationality, begin their studies with high expectations, and have their defined ideas and perceptions of teaching and learning, based on their previous experiences. These can be quite various, given that many different nations and cultures meet in the groups formed by international students. Thus, it is often not an easy task for teachers of languages for specific purposes to select and apply the most effective methods possible in the international or Hungarian student groups.

The aim of this study was to present and compare the results of two online questionnaires aimed at collecting and evaluating the methods considered most effective by international and Hungarian medical students. There were no stark differences between the choices of the two student groups, and quite similar answers were received for most of the questions. Positive perception and support of gamification among students was outstandingly high, so it can be said that gamifying languages for specific purposes lessons can have a positive effect on the learning process.

Keywords: gamification, motivation, languages for specific purposes, Hungarian medical students, international medical students

Deli Zsolt Pál

The lexical analysis of two works by Ernest Hemingway and F. Scott Fitzgerald

The scientific field of computational linguistics can significantly contribute to the analysis of literary texts from a variety of perspectives, including educational ones. The purpose of the present study is to investigate and analyze literary texts with the help of computational linguistics devices, with special focus on the difficulty level of vocabulary items, the general vocabulary profile analysis regarding the frequency of occurrence, and the sentence length of selected texts, on which research questions of the present study are based. Ernest Hemingway's work *Big Two-Hearted River – Part I.*, and F. Scott Fitzgerald's *The Great Gatsby*, were analyzed. It is hypothesized, based on previous research, that the words used in Hemingway's prose will fall into a lower reading difficulty range than that of Fitzgerald's, and that Hemingway's style will generally be simpler than that of Fitzgerald's in terms of syntactic structures and sentence length. Their writings were analyzed with the help of computational linguistics tools. Comparing the text profiles of Hemingway and Fitzgerald for the level of difficulty, it can be concluded that the vocabulary level of their writings is not significantly different. Yet, Fitzgerald's prose contains significantly longer and more elaborate sentences. Language technology appliances may contribute to the critical, detailed and effective analysis of literary works, contributing to other benefits, including language teaching.

Keywords: *computational linguistics, difficulty level, frequency occurrence, sentence length, vocabulary profile*

Ágnes Einhorn

Developing teacher competencies in LSP teaching

The recent necessity of implementing online teaching on a mass scale showed a rather incomplete state of pedagogical modernization. The first part of my paper is a review of the current principles of teaching and the necessary pedagogical skills based on literature and relevant regulations, followed by a short summary of methodological change of teachers' competency development. My conclusion argues that even though the field of modern pedagogical competency development is supported by a broad variety of research and theoretical knowledge, the progression of modernization in practice is facing challenges. Modernized (LSP) teaching aims to prepare students for rapidly changing environment that cannot be attained without teachers who can adapt to this new challenge of modern times. The concept of flexibility and change required is opposed by the constancy still being deeply valued in pedagogical practice. My conclusion at last is that

modernization in pedagogy has all the theoretical resources needed for change so for further understanding of the lack of success we must look at other aspects: expectations in society, environmental support and motivation and the personal motivation of teachers are all promising research areas to find answers.

Keywords: modernization of pedagogy, pedagogical culture, teachers' competencies, in-service teacher training, pedagogy for change

Balázs Fajt – Klára Bereczky

Blended learning in EFL teaching: presenting the online curriculum of a textbook

The growing popularity of blended learning is due to the fact that online educational materials and the online educational formats themselves are accessible to an increasing range of language learners and that blended learning funnels online educational materials and the online form of education into the traditional learning environment. Relevant literature shows a varied picture of exactly what we mean by blended learning and what makes a course one of blended learning. On the one hand, in a sense, it can already be called blended learning when traditional classroom assignments are supplemented with online assignments, or when part of the language course takes place through online materials while the other part takes place within the traditional educational framework. The purpose of our presentation is to present a blended learning course, in particular the textbook used during the course and the related online learning materials. At the beginning of the study, we briefly define the concept and elucidate the concept of blended learning and the theoretical background associated with it, then we present the online materials of a blended learning language course.

Keywords: blended learning, COVID-19, Business English, online teaching materials, course material analysis

Katalin Fogarasi - Rita Kránicz - Renáta Halász – Andrea Barta - Anikó Hambuch

Practical training of patient-centred diagnosis communication

One of the treating physician's important tasks is to properly inform patients. This is both a legal and a moral obligation. In order to provide information in "a language comprehensible to the patient", the physician must consciously switch from the professional medical jargon to everyday language. Starting from the autumn semester of the 2020/21 academic year, the Department of Languages for

Specific Purposes of Semmelweis University in cooperation with the Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication at the University of Pécs Medical School launched a new LSP subject. Tailored to the clinical subjects, the elective course is designed to allow senior students to practice the terminological code switching and communication strategies required when communicating the diagnoses related to the major medical fields, based on authentic, anonymized hospital discharge reports. The medical part of the course has been prepared with the help of a doctor, and the practical classes involve terminologists and communication specialists as well as a psychologist. Patient roles are performed by pre-trained undergraduate teaching assistants, who support the practical implementation of code-switching skills and patient information in a relevant way based on their knowledge of the medical history. The present study aims to publish the preliminary results of a questionnaire survey conducted among the course participants. The teaching assistants trained as simulated patients and the students acting in the role of the physician were asked about their experience related to diagnosis communication, including proper use of terminology in code switching, the communication skills of the participants, student satisfaction, and increase in self-confidence.

Keywords: *diagnosis communication, code switching, physician–patient communication, educational development, tutor instructor (trained as a simulated patient)*

Enikő Fodorné Balthazár – Tímea Tiboldi

Overview of a project: diplomatic handbooks in six languages

After thorough and lengthy preparations on behalf of the Hungarian Ministry of Foreign Affairs and Trade, a large-scale EU funded project was carried out between 2019 and 2020, the outcome of which were two diplomatic handbooks in English, French, German, Italian, Russian and Spanish languages, respectively. The aim of the project was to provide users with professional materials that contribute to the acquisition and development of language competencies necessary for the high level provision of long term foreign service, and for the preparation for the Diplomatic Professional Language Examination provided by the Hungarian Ministry of Foreign Affairs and Trade. The structure of the handbooks, which are available in digital format only, follow the same pattern in every language. The first handbook focuses on updating already existing knowledge and acquiring new ones, with the presentation and elaboration of various text genres and vocabulary extension. The second handbook aims to develop spoken communication and comprehension skills, written comprehension and writing skills as well as information transfer and socio-cultural competencies. A glossary is attached to both handbooks. In the first handbook, the glossary contains the Hungarian equivalent of the target language words and phrases used in the units, while in the second handbook,

the glossary is a collection of Hungarian and target language expression and lexicons, independent of the main texts, yet vital for diplomacy and international relations. In our article, we present a detailed overview of the background, method and results of the project work as well as our experiences.

Keywords: Ministry of Foreign Affairs and Trade, diplomatic language, Diplomatic Professional Language Exam, project work, digital handbook

Ildikó Furka

Planning needs analysis research for international students in higher education

Research-informed language education has been a valued trend in English for Academic Purposes (EAP) around the world (Hyland, 2014; Purpura – Graziano-King 2004; Akyel — Ozek, 2010; Rao, 2014) and in Hungary (Sárdi, 1997; Édes, 2008; Doró, 2011; Prescott, 2008). EAP instruction for international students in higher education in Hungary, however, is a fairly new phenomenon (Lannert, 2018). Due to the growing number of international students studying in Hungarian higher education institutions, faculties have started to feel the need for systematic attention to students' skills development. As part of a larger research effort to provide course design, materials development and recommendations for language teachers and subject matter instructors, an inquiry into the current situation at the Budapest University of Technology and Economics (BME) was initiated recommended by previous practice (Hyland, 2014, Purpura – Graziano-King, 2004). The paper describes the stakeholders and the background of EAP instruction at BME, the initial identification of data sources, methods of data collection, and preliminary data analysis to inform the next step of the larger research effort. Results will inform the needs analysis instruments to be used to identify the required learning outcomes, the respective language content for the course design and materials development, and the recommendations for teachers involved.

Keywords: EAP, needs analysis, international students, higher education, research-based language education

Monika Gyuró

Temporal references in pain narratives: The cognitive perspective

The present study investigates how pain experience affects the cognitive representation of time and viewpoint in a particular genre or narrative. In patients' reports, temporality of pain experience does not follow the objectively measurable time. The ongoing character of pain contains not only the present issues but also retains the preceding aspects of the here-and-now moment and anticipates the future notes as time unfolds. To describe this particular experience, I employ the cognitive

-linguistic model of mental spaces and blending (Fauconnier and Turner, 2002). I analyze blog posts of patients with chronic diseases on the use of temporal deixis and tense focusing on the shifts realized between the Narrative Space embedding the Event Space in which the past events occurred and the Here-and -Now Space which comprises the narrator's viewpoint as an Origo. Moreover, I presuppose the Intermediate Space between the Event Space and the Reality Space, providing a transition between the aforementioned spaces and legitimization of the reconstruction of the events (Van Krieken et al.2016). Temporal overlapping proves that subjective experience steers tenses and temporal deixis which govern the construal of viewpoint and time in the narratives; therefore, time and viewpoint are immediately connected in the cognitive representation of the narratives.

Keywords: temporal referencing, narrative, mental spaces, blending, temporal deixis

Gabriella Hild – Alexandra Csongor – Timea Németh

Boosting Hungarian medical students' willingness to communicate in English for Medical Purposes classes

The aim of the present qualitative, exploratory study was to elicit Hungarian medical students' views and impressions on the use of undergraduate teaching assistants (UTAs) in doctor- patient role-play activities in English for Medical Purposes (EMP) classes. The UTAs were either native speakers of English or had a good command of English and attended the English medium programme of the same university. Our main objective was to boost the Hungarian students' willingness to communicate in English in their EMP classes and to provide a more motivating and natural language learning environment in which the target language was the lingua franca. In addition, we wanted to improve the participants' intercultural competence by providing a platform where the Hungarian and the international students could study together and socialize. At the end of the courses, the Hungarian students' views were elicited with semi-structured, focus-group interviews. The data was thematically analysed; and the findings showed that the Hungarian medical students enjoyed and were motivated to participate and interact with the UTAs in English during the role-plays. The interviews also demonstrated that the role-play activities succeeded in bringing the Hungarian and foreign students closer and weakening or even removing the invisible cultural wall between them.

Keywords: willingness to communicate in English, classroom performance, English for Medical Purposes, peer-teaching, intercultural competence

Erika Meiszter – Ágnes Koppán

The importance of telemedicine in patient–physician communication skills development in the time of the Covid 19 pandemic

The Covid 19 pandemic has brought a dramatic drop in personal patient–physician encounters. On evaluating the situation, it turns out that in the long run online health care activities including online consultations and telemedicine would gain increasing importance. Successful patient–physician communication is essential in the process of healing, and medical students need to be properly prepared for it. An effective method for providing this kind of preparation is involving actor-patients in the simulation-based communication skills development, which takes place in simulation labs providing an authentic setting for the activity. As a consequence of the pandemic, several forms of health care communication moved into the online space and online education was introduced, which sheds new light both on the interactions to be taught and the methods to be used in teaching simulated communication. Simulation-based communication skills development involving professional actors has been conducted at the University Medical School of Pécs, Hungary since 2016. As a result of the restrictive measures aiming at slowing down the spread of the pandemic, the training has been conducted in the form of electronic distance learning since 23 March 2020. Simulation-based medical communication training moved to the Microsoft Teams surface, which made it necessary to revisit the syllabus and methods. The aim of this paper is to present the authors' own experience and the international trends by comparing on-site and on-line simulation exercises. Based on students' feedback and the partial assessment of the video-recorded teaching sessions, it seems clear that the simulation exercises performed on-line were successful and could ensure the development of the students' communication skills with regards to telemedicine.

Keywords: distance learning, e-health, patient–physician communication, simulated medical encounters, telemedicine

Gabriella Ürmösné Simon – Judit Borszéki – Nóra Barnucz – Erna Uricska

The role of languages for law enforcement purposes in higher education and the introduction of the new foreign language strategy

The development of the approach of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes at the UPS is confirmed by the fact that colleagues have started to research professional communication of the branches of the different law enforcement services. As we face students of different generations from time to time, presently the “digital natives”, who are able to carry out several tasks simultaneously, it is necessary to apply innovative teaching methods with which the students' attention can be captured more effectively. Our teachers are open to innovative solutions, and besides the classical methodology, they also use different computer-based platforms and mobile applications. Speaking a language is a skill,

therefore our main goal is to develop competencies. This approach is also reflected by the assessment of student performance, whose aim is not to punish mistakes but to support the students' communication and enhance their motivation. The learning habits of 'Generation Z' in higher education have changed. Apart from utilizing the rapidly developing information technology tools, our goal is to improve the students' communication in the target language, for which a research plan has been developed as part of the new language strategy (Barnucz–Uricska, 2020).

Keywords: *experiential learning, information society, mobile devices, law enforcement competencies, law enforcement technical language*

Marianna Válóczi

The Perception of Failure in Language Learning - challenges faced by students of foreign business languages and the attributions to failure

The key psychological factors affecting the success of language learning include convictions about language learning and the success and failure attributions belonging to the motivational dimension of convictions. How casual attributions to success and failure are made has a significant impact on the language learner's self-esteem and motivation, and it may determine further language learning experiences and outcomes. The paper presents the findings of empirical research conducted with university students and attempts to explore the perceptions of challenges faced by language learners and their attributions to failure. A total of 141 students participated in the research and reported on their personal difficulties and failures as well as the reasons that they attribute to the challenges they faced. The findings show that the highest number of failure experiences can be related to verbal communication, to self-expression or to the expression of opinions on professional topics and they derive from the lack of foreign language confidence and from the fear to commit mistakes. An analysis of failure attributions reveals that language learners attribute largely to affective factors for their failure, while showing a tendency to blame factors that are less controllable and more open to chance.

Keywords: *success in language learning, motivation in language learning, challenges in language learning, casual attribution, success and failure attributions in language learning*

