

Kovács-Lázár Viktória

Igények a tanulási célok tükrében:

egyetemi szaknyelvi kurzusok feltáró elemzése

TÉZISFÜZET

TÉMAVEZETŐ: DR. CSIZÉR KATA, DSC., HABILITÁLT EGYETEMI TANÁR

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

BUDAPEST, 2023

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM, PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR,

NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

ISKOLAVEZETŐ: DR. ZSOLNAI ANIKÓ, EGYETEMI TANÁR

NYELVPEDAGÓGIA DOKTORI PROGRAM

PROGRAMVEZETŐ: DR. KÁROLY KRISZTINA, DSc., HABILITÁLT EGYETEMI TANÁR

Tartalomjegyzék

1	Bevezető.....	4
2	Kutatási rész és kérdések.....	7
3	A kutatás módszere.....	9
4	Eredmények	12
5	Implikációk	19
	Irodalomjegyzék	22

1 BEVEZETŐ

A disszertáció címe négy olyan fogalmat tartalmaz, amelyek tisztázásra várnak: igények, tanulási célok, szaknyelvi kurzusok és egyetemi környezet. Az *igények* tág fogalom a szaknyelv-oktatás területén belül. Elsősorban azokat a nyelvi szükségleteket és készségeket takarja, amikre egy nyelvtanulónak ahhoz van szüksége, hogy a célhelyzetben kommunikálni tudjon. Továbbá ide tartoznak azok a nyelvtanulási igények is, amelyek a tanulás folyamata során merülnek fel, és azok is, amelyek a nyelvtanuló saját igényei, ill. azok a hiányosságok, amiket a szaknyelvi tanár szükségesnek tart bepótolni. A klasszikus hármas felosztás, szükségletek, igények, hiányok (Hutchinson & Waters, 1987), mellett számos más osztályozás is létezik: tanulói szubjektív és objektív igények (Brindley, 1989), érzékelt és valós igények (Berwick, 1989). Egy átfogó definíció talán jobban segít a különböző fogalmak közötti eligazodásban:

Az igények voltaképpen egy gyűjtőfogalom, ami sokféle nézőpontot foglal magában, kezdve a tanulók céljaitól, háttérétől, nyelvtudásukon át, az okig, amiért a kurzust felveszik; de idetartozik még tanítási és tanulási preferenciáik és maguk a helyzetek, amikben majd kommunikálniuk kell.

(Hyland, 2006, p. 73)

Ugyanakkor az igények túlságosan elvont és tág fogalom ahhoz, hogy a szaknyelvi kurzusokon közvetlenül használni tudjuk. Ezért kell megfogalmazni a feltárt igények alapján a *tanulási célokat* (Anthony, 2018). Összességében öt nagy célt jelöl meg az elméleti szakirodalom (az empirikus kutatások ennél jóval többet) a szaknyelvi kurzusok

számára: a szakma-specifikus nyelvhasználat (a különböző műfajok) megtanítását, a célhelyzetben szükséges kompetenciák (készségek) elsajátíttatását, a szaknyelv alapját képező szaktudás (releváns háttértudás) átadását, stratégiai kompetenciák fejlesztését (a szaknyelvi tudás tudatos használatát), és a kritikai látásmód (a konformizmus megkérdőjelezésének) átadását (Basturkmen, 2006). Figyelembe véve, hogy általában a célok képesek a meghúzóó igényeket leképezni (Locke & Latham, 2013), a tanulói célok és a cél-orientált viselkedés betekintést nyújthat a szaknyelvi igényekbe.

A szaknyelvi kurzusok tervezésekor az igények elemzésének eredményeit kell figyelembe venni (Brown, 2016; Long, 2005). Tulajdonképpen az igények jogosságának elismerése (Hutchinson & Waters, 1987) és figyelembevétele különbözteti meg a szaknyelvi kurzust az általános nyelvi kurzusoktól. Az igények elemzését és a tanulási célok kitűzését követően történhet meg a megfelelő tananyag és tanítási módszer kiválasztása (Anthony, 2018). A szaknyelvi kurzus hatásvizsgálattal zárul (Anthony, 2018; Basturkmen, 2010; Dudley-Evans & St John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987; Woodrow, 2018), amibe minden érintettet be kell vonni: tanárokat, tanulókat, ill. esetleges megrendelőket (céges tanfolyamok esetén). Az értékelés fogja megalapozni a következő kurzust, illetve, ha menet közben történt az értékelés, akkor segít a célokhoz jobban igazítani (Basturkmen, 2010).

A felsőoktatási kontextus azért fontos, mert a szaknyelvoktatásnak ez az elsődleges tere. A szaknyelvi kurzusok jellemzően szerves részét alkotják az egyetemi kurzusoknak ott, ahol angol nyelven folyik a képzés, vagy egyszerűen csak meghirdetett kurzusok. Bár az egyetemeken senki sem tagadja a szaknyelv-tanulás hasznosságát, mégis számos kutatás azt bizonyítja, hogy a szaktantárgyakhoz képest alacsonyabb presztízsű

tárgyként kezelik az egyetemek és a hallgatók is (Räsänen & Fortanet-Gomez, 2008).

Fontos különbség az egyetemi és a céges szaknyelvi kurzusok között, hogy az egyetemi hallgatók jellemzően még nem rendelkeznek szakmai tapasztalattal (Brown, 2016), ezért jóval nagyobb mértékben támaszkodnak a szaknyelvi oktatókra, amikor a célhelyzeteket és a hozzájuk kapcsolódó kommunikációs készségeket meg kell határozni.

Amennyiben a szaknyelvi kurzus tervezésekor nem veszik figyelembe az igények elemzésének eredményeit, elég valószínű, hogy fontos igények maradnak kielégítetlenül. A hallgatók valós és vélt igényei közötti diszkrépancia (Berwick, 1989) könnyen vezethet a motiváció elvesztéséhez (Liu et al., 2011). Ezért is tűzte ki a kutatás elsődleges célként, hogy számba vegye azokat az igényeket ill. szükségleteket, amelyeket a szaknyelvi oktatók és hallgatók megfogalmaznak céljaikon keresztül. A kutatás másodlagos célja pedig a szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók motivációjának feltárása mind a hallgatók, mind az oktatók szemszögéből. A kutatás jelentőségét az adja, hogy egy olyan szaknyelv-oktatási helyzetet vizsgál, ahol a szakirodalmi ajánlással szemben, nem történik rendszeres és szisztematikus igényfelmérés és elemzés.

2 KUTATÁSI RÉSZ ÉS KÉRDÉSEK

A tanulási célok olyan szerepet töltenek be a szaknyelvi kurzusok tervezésében, ami alkalmassá teszi őket arra, hogy segítségével feltárjuk mind a betöltött, mind a kielégítetlen igényeket. Ha megnevezett igények átalakíthatóak tanulási célokká (Anthony, 2018; Basturkmen, 2006; Hyland, 2006), akkor ennek visszafelé is igaznak kell lennie: a tanulási célok vizsgálatával feltárhatjuk azokat az igényeket és szükségleteket, amelyekből ezek a célok fakadnak. Bár történt már olyan kutatás, ami a célok szerepét vizsgálta szaknyelvi kontextusban (Kormos et. al, 2011), de még nem történt vizsgálat arra nézve, hogy a tanulási célok miként tudják feltárni a vélt és valós igényeket (Berwick, 1989).

Amikor elmarad a szaknyelvi igények összegyűjtése és elemzése, a szaknyelvet oktatóknak nagyon korlátozott hozzáférése lesz azokhoz az információkhoz, amelyek a célhelyzetek kommunikációs jellegét leírják. A legtöbb hallgató, szakmai tapasztalat híján, szintén nem tud releváns információt adni, és ezzel segíteni az oktatók munkáját. A célok azonban, amit megfogalmazznak és kitűznek segíthetnek abban, hogy feltárjuk a mögöttük rejlő kielégített vagy éppen kielégítetlen igényeket. A célok vizsgálata segíthet bennünket más, a célokkal kapcsolatos területek, például a hallgatói motiváció, attitűd, önhatékonyság és attribúciós elképzelések feltérképezésében. Ha ezeket mind a szaknyelvet oktatók és tanulók szemszögéből megvizsgáljuk, akkor további információt kaphatunk a hallgatók szaknyelvi szükségleteiről.

A kutatás célja, tehát, hogy feltárja az igényeket és a vélt, illetve valós igényeket, a köztük lévő kapcsolatrendszerét. A két érintett csoport – az oktatók és hallgatók – nézőpontja egymásra reflektál, rávilágítva az elhanyagolt területekre és az – éppen az igények disszonanciája miatt létrejövő – motiváció-vesztésre. Ezért, az oktatók perspektívájának feltárására három (1 – 3), a hallgatókéra hat (4 – 9) kutatási kérdést fogalmaztam meg:

1. Milyen igények tükröződnek a szaknyelvet oktatók céljaiban?
 - a. Milyen forrásokra támaszkodnak a szaknyelvet oktatók, amikor meghatározzák a szükségleteket, igényeket?
 - b. Milyen konfliktusokat érzékelnek az oktatók az igények között?
2. Hogyan látják a nyelvoktatók a hallgatók motivációját?
3. Hogyan értékelik a nyelvoktatók a szaknyelvi kurzus sikerességét?
4. Mi jellemzi a hallgatók nyelvtanulási tapasztalatait?
5. Milyen kapcsolat van a szaknyelvoktatás aspektusait mérő skálák között?
6. Milyen szerepet töltenek be a háttér-változók?
7. Mi befolyásolja a hallgatók szándékolt erőfeszítését, önértékelését, saját céljait és a kurzuscélokat?
8. Milyen motivációs profilokat lehet meghatározni a vizsgált hallgatók között?
9. Melyek azok a kielégítetlen igények, szükségletek, amelyek elégedetlenséget szülnek?

3 A KUTATÁS MÓDSZERE

Annak érdekében, hogy a hallgatók szaknyelvi igényeiről átfogó képet kaphassak, a kevert módszerű kutatást alkalmaztam. A kutatási kérdés komplexitása, amely abból ered, hogy a kutatási kérdésekre két nézőpontból is keresem a választ, indokoltá teszi ennek a módszernek az alkalmazását (Ivankova & Geer, 2018). A szaknyelvi oktatók és a hallgatók perspektíváját két módszerrel tudtam vizsgálni egyrészt kvalitatív másrészt kvantitatív módszerrel. A kevert módszerű kutatásban mind a két paradigma egyforma súllyal szerepel, és komplementer módon kiegészítik egymást (Creswell, 2009; Dörnyei, 2007; Riazi, 2016).

Az oktatók nézőpontját kvalitatív módszerrel, félig strukturált interjúk segítségével vizsgáltam. A választásom elsősorban a kvalitatív módszerek feltáró jellege miatt esett erre a módszerre, másodsorban a kutatásnak ebben a szakaszában résztvevők száma is ezt indokolta. A személyes, jelenléti interjúk szóban zajlottak. Az interjúk szövegét felvettem, majd a szöveghű átiratot használtam az elemzéshez (Maykut & Morehouse, 1982). Az interjúban 22 szaknyelvet oktató egyetemi tanár vett részt a nyelvek szerinti alábbi megoszlásban: 16 angolt, 3 németet, 1-1 fő pedig spanyolt, franciát és olasz nyelvet oktatott szaknyelvként.

A hallgatók nézőpontját kérdőíves kutatással elemeztem. A papír alapú kérdőívet egy intézmény szaknyelvet tanuló hallgatóiról gyűjtött információt. A szakirodalom elméleti háttérére épülő saját fejlesztésű kérdőívet végül 490 hallgató töltötte ki. A kvantitatív kutatás egyik célja az volt, hogy megvizsgálja, mennyire vallják sajátjuknak a

hallgatók az oktatók által megnevezett igényeket. A többelemű skálák megbízhatóan mérték a szaknyelv tanulásának különböző aspektusait, amint az a Cronbach alfa értékeiből látható (1. Táblázat).

1. Táblázat

A skálák megbízhatósága

Skála (az itemek száma)	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbach alfa	Omega
Célnyelvi készségek (4)	4.41	.61	.74	.744
Attribúciók (6)	4.31	.48	.64	.518
Tanári szerepek (9)	4.24	.45	.74	.737
Attitűd (6)	4.22	.64	.82	.824
Értékelés (4)	4.16	.89	.91	.905
Hallgatói célok (10)	3.77	.67	.84	.836
Kurzus célok (13)	3.70	.56	.85	.846
Órai feladatok (13)	3.54	.58	.80	.799
Önértékelés (8)	3.19	.86	.92	.92
Szándékolt erőfeszítés (6)	2.91	.70	.71	.718

Az adatok elemzése az SPSS (Version 28) szoftverrel történt az alábbi módszerek alkalmazásával: a hallgatók nyelvtanulási tapasztalatát (4. kutatási kérdés) deskriptív statisztikákkal mértem; a skálák közötti kapcsolatot (5. kutatási kérdés) korreláció elemzéssel; a háttérváltozók hatását (6. kutatási kérdés) ANOVA és t-tesztekkel vizsgáltam; míg a 7. kutatási kérdésben vizsgálni kívánt skálákra gyakorolt hatást regresszió-elemzéssel mutattam ki. A hallgatók motivációs profiljára vonatkozó 8. kutatási kérdést klaszter-elemzés alapján válaszoltam meg. A legutolsó kutatási kérdést (9.)

viszont a kérdőív végén feltett mondat-kiegészítő itemhez írt válaszok alapján szövegelemzéssel, kvalitatív módszerrel közelítettem meg.

4 EREDMÉNYEK

Az alábbiakban szeretném röviden összefoglalni a kutatás főbb eredményeit a kutatási kérdések mentén.

KK 1. Milyen igények tükröződnek a szaknyelvet oktatók céljaiban?

A szaknyelvet oktatók céljai alapvetően négyféle igény fontosságát emelik ki: nyelvi igények, a szaktudás iránti igény, tanulási igények és a motiváló tanulási környezet iránti igény. A nyelvi igények magukba foglalják a célhelyzetek kommunikációs készségeit, a nyelvtudás aktuális szintjének emelését, és a nyelvvizsga letételére irányuló igényt. A szaknyelvi oktatók kötelességüknek érzik, hogy szaktudást is átadjanak azért, hogy ezzel is a nyelvoktatásukat eredményesebbé tegyék. A tanulási igények köréből kiemelkedik a nyelvtanulási stratégia tanítása. A motiváló tanulási környezet és a motiváló tanár iránti igény is nagyon hangsúlyos a nyelvtanárok szerint.

Az igények forrásaként az oktatók (bár legkisebb hányadban) a saját szakmai tapasztalatukat jelölték meg, nagyobb részben a nyomtatott és az online forrásokat, nyelvkönyveket. A hallgatók számára releváns szakmai tapasztalat híján a nyelvtanárok saját értékrendjükre, munkahelyi tapasztalatukra támaszkodnak teljesen autentikus módon, amikor a célnyelvi szituációkban szükséges kompetenciákat tanítják.

Az igények között felbukkanó lehetséges konfliktusokat három kategóriába sorolták: saját munkájukban fellépő konfliktus, amikor a nyelvtanár és a vizsga-felkészítő tanár énjük összeütközésbe kerül. Belső konfliktus alakulhat ki a hallgatókban is, amikor a szaknyelvi tanulmányaik és az egyéb egyetemi (vagy munkahelyi) kötelezettségeik között

kell megosztani az erejüket, idejüket. A harmadik konfliktus-zóna az intézmény és a hallgatók között alakul ki, amikor azokat a hallgatókat is nyelvvóra látogatásra kötelezik, akik már minden kimeneti nyelvi követelménynek eleget tettek. Ez az a konfliktus, ami leginkább okolható a hallgatók demotiváltságáért.

KK 2. Hogyan látják a nyelvoktatók a hallgatók motivációját?

A szaknyelvet oktatók négy lehetséges motivációs profilt neveztek meg. Az első profil azé a hallgatóé, akinek a motivációja töretlenül magas a nyelvi tanulmányai során. Különösen azoké, akiknek világos szakmai céljuk van, és már látják, hogy ennek a célnak az eléréséhez mennyiben segíti őket hozzá a szaknyelv ismerete. A második típusba azok a hallgatók esnek, akik ugyan lelkesen kezdték a tanulmányaikat, de az egyetem nem tudott a számukra a nyelvizsgánál inspirálóbb célt kitűzni. Ezeknek a hallgatóknak a motivációja érezhetően csökken a három nyelvi félév alatt. Vannak hallgatók, akik viszont kezdettől fogva demotiváltak. Ennek az okát abban látják az oktatók, hogy ezeket a hallgatókat már eleve a szakma sem érdekli, amit tanulnak, és éppen ezért inkább az általános, mintsem a szaknyelv iránt érdeklődnek, vagy túlságosan elégedettek a jelenlegi tudásukkal. A negyedik profil azokra a hallgatókra jellemző, akiknek a kezdeti alulmotiváltsága éppen a szaknyelv tanulása közben vált motivált tanulói viselkedéssé.

KK 3. Hogyan értékelik a nyelvoktatók a szaknyelvi kurzus sikerességét?

A szaknyelvi kurzus eredményességét objektív, formatív tesztek, a tanárokkal és a tanulókkal folytatott interjúk tudnák mérni. A kutatás azonban azt találta, hogy ebben az

adott környezetben csak a hallgatók haladását mérik. A mérés eszköze pedig a sikeres nyelvvizsga. Amikor saját eredményességükről kell nyilatkozniuk, a nyelvtanárok csak a hallgatók sikerei vagy kudarcai alapján tudják magukat értékelni. Ez a helyzet viszont sebezhetővé teszi a szaknyelvet oktatók tanári motivációját, mert túlságosan is függ a hallgatók eredményességétől. A szaknyelvi kurzus eredményességét számos külső, intézményi döntés és körülmény befolyásolja.

KK 4 Mi jellemzi a hallgatók nyelvtanulási tapasztalatait?

A hallgatók döntő többsége az angolt választja szaknyelvi kurzusként, ami érthető is, hiszen az üzleti életben is ez a közvetítő nyelv. Sok hallgató tanul már több, mint nyolc éve angolul, és rendelkezik közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával. A statisztikai elemzés azonban arra is rámutat, hogy a nyelvtanulásra szánt hosszú idő nem feltétlenül hoz kézzel fogható eredményt: a hallgatók 13%-ának se nyelvvizsgája, se azzal egyenértékű emelt szintű érettségije sem volt. Egy másik, hasonlóan aggasztó eredmény, hogy noha a vizsgált hallgatók összességében sok nyelvvizsgával rendelkeznek (a kérdőív kitöltésekor a 490 hallgatónak 561 nyelvvizsgája volt), mégis a kimeneti követelmények tekintetében ez messze nem bizonyul elégségesnek: a hallgatók 71%-a a felmérés idején még egyáltalán nem teljesítette a nyelvi kimeneti követelményt.

KK 5. Milyen kapcsolat van a szaknyelvoktatás aspektusait mérő skálák között?

A korreláció-elemzés rámutatott, hogy a kurzusok célja és az órai feladatok között nagy az összhang. Érdekes viszont, hogy a szándékolt erőfeszítés a hallgatók saját céljaival, és nem

a kurzus céljaival korrelál. Ez arra enged következtetni, hogy inkább a saját céljaik elérésért tesznek erőfeszítést a nyelvtanulók, mintsem a kurzus céljaiért, és hogy a kétféle cél inkább egymás mellett, mintsem átfedésben fejt ki hatását. Feltehető, hogy vannak olyan igények, amelyeket a kurzus nem tud kielégíteni, de erre pontos választ a kilencedik kutatási kérdésnél találunk. Viszonylag erős korrelációs kapcsolat van a saját célok és a célnyelvi készségek és az attitűd között

KK 6. Milyen szerepet töltenek be a háttér-változók?

Hét háttérváltozó hatását vizsgáltam (életkor, nem, a kimeneti követelmény teljesítése, munkatapasztalat, tapasztalat az idegen nyelv használatával a munkahelyen, szakok és nyelvválasztás), ezek közül kettőnek a hatására szeretném felhívni a figyelmet. Az első az életkor. Bár ebből a tekintetből viszonylag szűk csoportok voltak (20 éves vagy fiatalabb, 21 éves, 22 éves vagy idősebb), mégis azt látjuk, hogy minél idősebb egy hallgató annál kevésbé pozitív az attitűdje a nyelvtanulással kapcsolatban, és annál kevésbé hajlandó erőfeszítést tenni. Sajnos, a kérdőív csak metszeti képet tud nyújtani a kitöltőkről, ezért nem tudhatjuk – pedig igen hasznos volna – hogy vajon korábban is alacsony értékeket mutattak volna ezeken a skálákon, vagy éppen az egyetem alatt ment el a kedvük a nyelvtanulástól. A másik változó a munkahelyi nyelvhasználattal kapcsolatos. Azok, akiknek a munkájuk során már volt szükségük arra, hogy idegen nyelven beszéljenek, sokkal markánsabbak a nyelvtanulási céljaik. Talán nem meglepő módon, de még a munkatapasztalat hiánya sem hat olyan negatívan a célnyelvi készségek fontosságának megítélésére és az önértékelésre, mint az, ha valaki olyan helyen szerzett munkatapasztalatot, ahol nem kellett idegen nyelvet használnia.

KK 7. Mi befolyásolja a hallgatók szándékolt erőfeszítését, önértékelését, saját céljait és a kurzuscélokat?

A regresszió-elemzés azt mutatja, hogy a hallgatói erőfeszítések leginkább a saját célok és a nyelvtanuláshoz való attitűd függvényei. A válaszadók önértékelését nagyobb mértékben határozzák meg a kurzuscélok, és csak kisebb mértékben a saját célok. Ez arra enged következtetni, hogy – munkahelyi visszajelzések híján – a hallgatóknak az egyetem, azon belül is a saját tanáraik szolgálnak referenciapontként. A saját célokat a célnyelvi készségek fontossága és az erőfeszítés határozza meg. A kurzuscélokat legerősebben az órai feladatok befolyásolják.

KK 8. Milyen motivációs profilokat lehet meghatározni a vizsgált hallgatók között?

A klaszter-elemzés három, egymástól jól elkülöníthető nyelvtanulói profilt azonosított be a motiváció terén: a nagyon motiváltat, a mérsékelten motiváltat és a legkevésbé motiváltat. Ezek a profilok minden skálán (egyet kivéve) statisztikailag szignifikánsan eltérnek egymástól. Vagyis a legmotiváltabbak minden skálán a legmagasabb értékeket jelölték, ők voltak a legtudatosabb hallgatók. Összehasonlítva ezeket a csoportokat a kimeneti követelmények szempontjából, azt találjuk, hogy jellemzően azok a hallgatók tartoznak a nagyon motiváltak közé, akik már félig teljesítették ezeket a követelményeket. Némileg hasonló a helyzet, ha a munkahelyi nyelvhasználat szempontjából hasonlítjuk össze a három csoportot: akkor azt találjuk, hogy a legkevésbé motivált hallgatók zömében azok közül kerülnek ki, akik munkájuk során nem használtak idegen nyelvet. Ez a

két összehasonlítás is azt támasztja alá, hogy a nyelvtanulási tapasztalat – akár pozitív, akár negatív irányban – mennyire döntően befolyásolja a motivációt.

KK 9. Melyek azok a kielégítetlen igények, szükségletek, amelyek elégedetlenséget szülnek?

A szaknyelvet tanulók négy területet neveztek meg, ahol nem érzik úgy, hogy az igényeiket kielégítenék. Elsősorban a személyes figyelem hiányát említették: a túlságosan nagy létszámú csoportok, a nem személyre szabott értékelés tölti el őket elégedetlenséggel. Másodsorban, a relevancia hiányát: azt várják a szaknyelvi oktatóktól, hogy lépjenek túl a tankönyvi anyag tanításán, és készítsék őket fel valóságos munkahelyi szituációkra. Harmadrészt, az egyetemi vagy inkább felnőtt nyelvtanulók igényeihez jobban illeszkedő tanítási, tanulási környezet iránti igényüket említették: ami partnerként való bánásmódot és a túlszabályozott középiskolai tanítási és számonkérési mód helyett szabadabb stílust jelentene. Végül az autonómia szintje iránti igényüket is megfogalmazták. De itt élesen elválik egymástól a nagyobb autonómiára vágyók csoportja, akik képesek az önszabályozó nyelvtanulásra, azoktól, akik kevesebb autonómiára és több tanári segítségre, motivációra tartanak igényt.

A kutatási rés, amit ez a kutatás szeretett volna megcélozni az volt, hogy megvizsgálja egy intézményen belül a szaknyelvet tanulók igényeit és motivációját amint az a hallgatók és az oktatók céljaiban tükröződik. Az eredmények azt mutatják, hogy a szaknyelv tanulási motiváció nagyban függ a nyelvtanulás terén szerzett pozitív és negatív tapasztalatoktól, amiket maga a szaknyelv tanulása képes ellensúlyozni. Ha a motivációval kapcsolatos eredményt Dörnyei idegennyelvi én-rendszerének (Dörnyei, 2009) fényében

vizsgáljuk, felvetődik a kérdés, hogy a megtalált szakmai identitás (az ideális nyelvi én) erősebben hat a motivációra, mint a rendszer másik eleme (a nyelvtanulási tapasztalat). A harmadik elem (szükséges én) hatásának ebben a kutatásban valószínűleg a sikeres nyelvvizsga felelne meg, de erre külön nem tért ki a kutatás. Fontos eredmény viszont, hogy míg a korábbi szakirodalom csak a szaknyelvet tanulók magasabb motivációs szintjét hangsúlyozza az általános nyelvet tanulókéval szemben, a jelen kutatás rávilágított a szaknyelv remotiváló hatására is.

Másik, hasonlóan fontos kutatási eredmény annak feltárása, hogy a nyelvtanárok miként használják a saját (nyelvtanári) munkatapasztalatukat, amikor a célnyelvi kommunikációs helyzetekben, várható munkahelyi szituációkban szükséges kompetenciákat tanítják, kompenzálva a tényleges szakmai helyzetről való hiányos információikat. Azért is jelentős annak a felismerése, hogy a nyelvtanárok autentikus forrásai bizonyos kompetenciáknak és készségeknek, mert sokszor illetik a nyelvtanárokat heves kritikával (Einhorn, 2021; Jármay, 2008; Kirkgöz & Dikilitaş, 2018) a szakterületen való tájékozatlanságuk miatt. Amennyiben az intézmények felvállalnák, hogy komplex igényfelmérést végeznének, amely magában foglalná a szakma igényeinek felmérését, a hallgatók aktuális nyelvtudásának felmérését, és az ebből fakadó tanulási igényeik meghatározását, akkor nagy terhet vennének le a szaknyelvet oktatók válláról, másrészt maga a szaknyelvi kurzus is sokkal hatékonyabbá és sikeresebbé válna.

5 IMPLIKÁCIÓK

A legtöbb szaknyelvi kutatás eredménye helyhez, időhöz kötött, egyedi, kontextus és tudományterület-függő, egy adott tanulói csoporthoz és társadalmi elvárásokhoz köthető (Bocanegra-Valle, 2016). Azáltal, hogy egy adott szaknyelv-oktatási helyzet neuralgikus pontjait beazonosítjuk, ezek a kutatási eredmények értékessé és hasznossá válnak, mihamarabb lehetővé válik, hogy a meglévő gyakorlatot átalakítsa. Az alábbiakban a kutatásom pedagógiai alkalmazási lehetőségeit veszem sorra.

Szintkülönbségek a nyelvtudásban. Amennyiben egy oktatási intézet nem határoz meg egy belépő szintet a jelentkezők számára, mindenképpen foglalkoznia kell majd azzal a helyzettel, ami a hallgatók eltérő szintű nyelvtudása okoz. Ahogy erre a kutatás is rámutatott, ez nem pusztán szintek közötti különbség, hanem egy olyan helyzet, amely jelentősen befolyásolja a tanulási igényeket és célokat. Noha végsősoron mindenkinek egy munkahelyi környezetben kell majd helyt állnia, mégis amíg odáig eljutnak, a nyelvtanulóknak másfajta tananyagra, tanítási módszerre, feladattípusokra és értékelési módra lesz szüksége, sőt a szaknyelvet oktató tanár más szerepei fontosak a számára. A differenciált oktatás iránti igény nemcsak a középiskolában (Öveges & Csizér, 2018), hanem a felsőoktatásban is jogosnak mondható. Az intézményeknek körültekintő és alapos igényfelmérést kell végezniük, hogy meghatározzák a szükséges erőforrásokat (emberi, időbeni, eszköz), hogy kezelni tudják ezt a helyzetet, illetve olyan rugalmas rendszert kell kiépíteni, ami lehetővé teszi a hallgatóknak a saját szaknyelv-tanulási útjuk megtervezését.

A szaknyelv átírja a játékszabályokat a motivációban. A szaknyelv-oktatóknak tisztában kell lennie azzal, hogy a demotivált, a nyelvtanulás terén negatív énképpel rendelkező diákok újra motiválásában a leghatékonyabb eszköz a szaknyelv. A maga gyakorlatias, hasznos és releváns mivoltára lehet építeni, és ezeket hangsúlyozni a szaknyelv-oktatásban. A megfelelő tanítási módszerek, osztálytermi feladatok, tananyag és a szaknyelv jellegét tükröző értékelés alkalmazása motiváló tanulási környezetet teremthet.

Munkahelyi igényfelmérés. Amit az egyetem mint szervezet nem tud kivitelezni, a hallgatók meg tudják oldani. Elsősorban, arra kell bátorítani a hallgatókat, hogy a szakmai gyakorlatot olyan munkahelyen végezzék, ahol szükség van az idegen nyelv használatára. A szakmai gyakorlat ideje alatt pedig értékes információkat tudnak begyűjteni a különböző kommunikációs helyzetekről, elvárt készségekről, kompetenciákról. Egy digitalizált sablon vagy alkalmazás megkönnyítené számukra az adatgyűjtést, a szaknyelvet oktatók pedig rögtön hozzáférnének az információhoz. Az alkalmazásban olyan kérdések szerepelnének, amik lehetővé tenné a gyors és könnyű adatbevitelt, pl.: Milyen munkakörben dolgozik most? Milyen feladatokat kell ellátnia? Sorolja fel azokat a helyzeteket, amikor külföldi kollégákkal vagy ügyfelekkel kellett kommunikálnia. Miről beszélgetnek, amikor találkoznak? Milyen készségeket kellene fejlesztenie? Milyen új szavakat, kifejezéseket tanult a héten? Ezek a kérdések kettős célt szolgálnának. Egyrészt az egyetemi szaknyelvi képzést támogatnák oly módon, hogy friss, releváns, szakmaspecifikus információt szolgáltatnának a szaknyelv tényleges használatáról, a cégek által elvárt készségekről (Chan, 2021). Másrészt a kérdések tudatos nyelvhasználóvá nevelnék a hallgatókat, és fejlesztené a nyelvtanulási stratégiáikat. Azzal, hogy a munkahelyi nyelvhasználatra aktívan és rendszeresen reflektálnak, az egyetemi

hallgatókban kialakulnának azok a nyelvtanulási stratégiák, amik az élethosszig tartó nyelvtanulást támogatják. A módszer járulékos haszna lehetne az is, hogy a stresszes munkahelyi környezetet tanulási helyzetté szelídítene.

Szaknyelvi szimuláció. Bizonyos szakterületeken van rá lehetőség, hogy a hallgatók nemzetközi szimulációkon vegyenek részt. Ezek általában rangos versenyek, ahol a nyelvtudás csupán eszköz. Ki lehetne fejleszteni egy egyszerűbb, kisebb léptékű szimulációt (egyetemi, helyi vagy nemzeti szinten), ahol a hangsúly a szaknyelvi készségeken lenne. A szükséges és releváns háttéranyagot a hallgatók által összegyűjtött munkahelyi szituációk biztosítanák.

IRODALOMJEGYZÉK

- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 48–62). Cambridge University Press.
- Bocanegra-Valle, A. (2016). Needs analysis for curriculum design. In K. Hyland & Ph. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook for academic purposes* (pp. 560–576). Routledge.
- Brindley, G. P. (1989). The role of needs analysis in adult ESP programme design. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63–78). Cambridge University Press
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. Routledge.
- Chan, C. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55–71. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dörnyei, Z., (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Einhorn, Á. (2021). A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. *Porta Lingua*, 1, 35–48. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>
- Huang, R. (2016). RQDA: R-based qualitative data analysis. R Package Version 0.2-8. <http://rqda.r-forge.r-project.org>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.
- Ivankova, N.V., & Greer, J. L. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical guide* (pp.73–91). Bloomsbury.
- Jármai, E. (2008). Gondolatok a (szak)nyelvtanári kompetencia-fejlesztésről. *Porta Lingua*, 1, 69–76.
- Kırkgöz, Y. & Dikilitaş, K. (2018). Recent developments in ESP/EAP/EMI contexts In Y. Kırkgöz & K. Dikilitaş (Eds.), *Key issues in English for specific purposes in higher education* (pp. 1–10). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70214-8_1
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second language learning Motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>

- Liu, J-Y., Chang, Y-J., Yang, F-Y., Sun, Y-C. (2011). Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specific/academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 271–280. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.09.002>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2013). Goal setting theory, 1990. In E. A. Locke & G. P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 3–15). Routledge.
- Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research*. Falmer Press.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-tanítás kereteiről és hatékonyságáról*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Räisänen, C., & Fortanet-Gomez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In I. Fortanet-Gomez & C. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content* (pp. 11–51). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/aals.4>
- Riazi, A. M. (Ed.). (2016). *The Routledge encyclopedia of research methods in applied linguistics*. Routledge.