

FRÁNYÓ Zsófia Zsuzsanna & SÁNDOR Eszter

Siker a nemzetközi üzleti világban

Az egyetemi angol üzleti szaknyelv oktatás célkitűzései, kihívásai és megoldásai a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetemen a szaknyelvtanárok nézőpontjából

Tartalmi kivonat

A felsőoktatási intézmények azon felelőssége, hogy felkészítsék a hallgatókat a munka világára, kiterjed a nyelvtanításra is. Bár az elmúlt évtizedben az angol nyelvtanulás lehetőségei jelentős mértékben kiszélesedtek, a szaknyelvi ismereteket és készségeket nyújtó formális kurzusok még mindig elengedhetetlenek elengedhetetlen a jó szakemberré váláshoz, amely folyamatban nagy szerepe van a tanároknak. Habár a tanári szerepértelmezések és az azokat befolyásoló kontextuális korlátok szélesebb körben kutatott téma, nagyon kevés tudományos publikáció jelent meg eddig a magyar angol üzleti szaknyelvet oktató tanárok szakmai orientációjáról és észlelt szakmai szerepéről. Ezért jelen tanulmány célja vizsgálni, hogy az angol üzleti szaknyelvet oktató tanárok hogyan látják szakmai szerepüket, és hogyan néznek szembe a változó körülmények, a hallgatói igények és más érdekelt felek igényei által támasztott kihívásokkal.

A tanulmány áttekinti az angol üzleti szaknyelv tanítás, valamint a nyelvtanárok szerepének megközelítési lehetőségeit a szakirodalom alapján, majd az angol üzleti szaknyelvet oktató tanárok nézeteinek empirikus vizsgálatát tárgyalja. A kutatás kérdései voltak, hogy 1) milyen célokat fogalmaznak meg az oktatók tanítási tevékenységükkel kapcsolatban, 2) milyen kihívások akadályozzák őket céljaik elérésében és hogyan reagálnak ezekre a kihívásokra, valamint, hogy 3) milyen tanítási megközelítései vannak az oktatóknak. A kutatás szövegelemzéssel zajlott triangulált adatforráson: esettanulmányoknak (3 fő), félig strukturál interjúk szövegeinek (13 fő) és egy kérdőíves kutatás nyílt végű kérdéseinek (12 fő) elemzésével. Mindhárom kutatási szakasz résztvevői a Budapesti Gazdasági Egyetemen angol üzleti szaknyelvet oktató tanárai tanító oktatói voltak.

Az eredmények egységes képet rajzoltak fel az oktatói gyakorlatról. Az oktatók célja a hallgatók meggyőzése a nyelvtanulás hasznosságáról és az élethosszig tartó tanulásról motiváció és támogató tanulási környezet megteremtésével. Úgy vélik, a célok megvalósításának útja a tanár, mint szakértő vezető szerepének megőrzése a tanulási folyamatban, de tanítási megközelítésük interakcióra törekvő és a hallgatókat középpontba helyező, azaz a vezető szerep új értelmezésben, az aktivizálás, bevonás, interakció és összességében a tanulási folyamat szervezésében nyilvánul meg. A kihívások legyőzésére születő megoldások a tanítási megközelítésben való előrelépés felé mozdítják az oktatókat.

Kulcsszavak: tanári szerepértelmezés, tanítási megközelítés, angol üzleti szaknyelv, gazdasági felsőoktatás

Bevezetés

A felsőoktatás célja, hogy felkészítse a hallgatókat arra, hogy a jövőben egy szakmai közösség tagjaivá váljanak és hogy magabiztosan boldoguljanak egy komplex, változó és bizonytalan világban. A feladatok és helyzetek jellege azonban, amelyekkel a hallgatók a szakmai életük során találkozhatnak, egyre kevésbé kiszámítható, ezért a kulcs a jövő egész életén át tanuló munkavállalójának ágenciáját támogatni, figyelembe véve a személyes, szociális és kulturális motivációk keveredését, felhasználva azokat a tanulás iránti elköteleződés kialakításához (OECD, 2022). Ennek mentén a tanulási eredmények mellett felértékelődik a tanulási tapasztalat, az iskola-élmény, a tanulási környezet, azaz a tanulási folyamat minősége, egy átfogó szemléletű tanulói jóllét (OECD, 2019). A mai diákok arra számíthatnak, hogy pályafutásuk során többször szakmát váltanak, ráadásul a munkáltatóknak olyan emberekre van szükségük, akik sokféle feladatot tudnak ellátni, és képesek folyamatosan új dolgokat tanulni. Olyan diplomásokat keresnek, akik jó kommunikációs készségekkel, kritikai gondolkodással rendelkeznek, rugalmasak, agilisak, kreatívak és együttműködőek (Loch, 2017; WEF, 2025). Az OECD tanulási iránytű 2030 elemei elsősor-

ban a tudás, képességek, attitűdök és értékek, valamint a transzformatív kompetenciák és a tanulói ágencia (azaz a képesség a célkitűzésre, döntéshozásra és ezek mentén való cselekvésre) (OECD, 2019). Ezért egyre nagyobb külső nyomás nehezedik a felsőoktatási intézményekre, hogy ezen transzferálható készségek fejlesztésének irányába változtassanak jelenlegi oktatási gyakorlatukon (Hajdu et al., 2023; Zerényi & Mátrai, 2024).

A felsőoktatási intézmények felelőssége, hogy felkészítsék a hallgatókat a munka világára, kiterjed az üzleti szaknyelv oktatására is, melynek célja, hogy a hallgatók képessé váljanak az üzleti közösség tagjaivá válni. Tekintettel a vállalkozások fokozódó nemzetközivé válására, a leendő üzleti szakemberek számára létfontosságú, hogy folyékonyan beszéljenek nyelveket, különösen az angol nyelvet, mivel ma az angol az üzleti kommunikációban leggyakrabban használt közvetítő nyelv, másnéven a lingua franca (Rogerson-Revell, 2008; Ehrenreich, 2010; Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2010; Kankaanranta & Planken, 2010; Kankaanranta, et al., 2015). Bár az elmúlt évtizedben a technológiai változásoknak és a közösségi média növekvő jelentőségének köszönhetően a diákok életében az angol nyelvtanulás lehetőségei óriási mértékben kiszélesedtek (Tinder & Herles, 2013), a szaknyelvi ismereteket és készségeket nyújtó formális kurzusok még mindig elengedhetetlenek a szakemberré válásra való felkészüléshez, ezért is teszi kötelezővé a felsőoktatási törvény a felsőoktatási intézmények számára a szaknyelvi kurzusok biztosítását (2011. évi CCIV. törvény). E vállalkozás sikere azonban nagymértékben a tanárokon múlik, az egyetemi tanár legfontosabb feladata, hogy ismerje saját hatását és tisztában legyen azzal, hogy ő a változás „ügynöke” (Hattie, 2012; 2015).

A tanárok az osztályteremben végzett tevékenységükön keresztül gyakorolják befolyásukat, amelyet a saját szerepértelmezésük és az általuk vállalt kötelezettségek határoznak meg (Hattie, 2012), ám ezeket a szerepértelmezéseket korlátozhatják az intézményi vagy nemzeti oktatáspolitikai követelmények. Habár a tanári szerepértelmezések és az azokat befolyásoló kontextuális korlátok szélesebb körben kutatott téma, nagyon kevés tudományos publikáció jelent meg eddig a magyar üzleti szaknyelvet oktató tanárok szakmai orientációjáról és észlelt szakmai szerepéről. A rendelkezésre álló tanulmányok vagy a magyarországi felsőoktatási üzleti szaknyelvet oktató tanárok identitásképzési folyamatával foglalkoznak (Bereczky, 2012), vagy a tőlük elvárt kompetenciákkal (Mészárosné Kóris, 2015). A feltárt kutatási rés alapján jelen tanulmány célja vizsgálni, hogy az üzleti szaknyelvet oktató tanárok hogyan látják szakmai szerepüket, és hogyan néznek szembe a változó körülmények, a hallgatói igények és az érdekelt felek igényei által támasztott kihívásokkal. A következőkben először az üzleti angollal és a nyelvtanárok szerepével foglalkozó szakirodalom áttekintésével foglalkozunk, majd az üzleti szaknyelvet oktató tanárok nézeteiről szóló empirikus vizsgálat körülményeit és eredményeit tárgyaljuk.

Az üzleti angol, mint szaknyelv, mint közvetítőnyelv (BELF) és mint egyetemi tantárgy

A módszertani szakértők egyetértenek abban, hogy az üzleti szaknyelvet oktató tanárok elsősorban nyelvtanárok (Hutchinson & Waters, 1987; Ellis & Johnson, 1994), szerepük vizsgálatakor azonban figyelembe kell venni azt a speciális kontextust is, amelyben dolgoznak, valamint az üzleti angol tantárgy jellegét.

Napjainkban az üzleti angol egy gyűjtőfogalom, amely számos kontextusában és oktatási céljaikban egymástól különböző kurzus elnevezése, oktatását különböző iskolatípusokban kínálják, különböző célokkal. Ellis és Johnson (1994) szerint az üzleti angol „egy meghatározott nyelvi korpusz kialakítását és a kommunikáció bizonyos fajtáinak hangsúlyozását jelenti egy adott kontextusban” (3. o.), Talbot (2009) szerint ez a kereskedelmi kommunikáció fő nyelve.

Az üzleti angolt a szaknyelvek (English for Specific Purposes – ESP) kategóriába sorolják. Hagyományos értelemben a szaknyelv olyan terület, amely speciális területek például a tudományos élet, az üzleti élet, az orvostudomány és a jog területén megvalósuló nyelvhasználat tanításával foglalkozik (Widdowson, 2003), és amelyet olyan tartalomalapú tanítási módszerek jellemeznek (Belcher, 2006), amelyek e területek speciális szókincsére, nyelvhasználati kontextusaira és releváns műfajaira összpontosítanak (Widdowson, 2003; Belcher, 2006). A szaknyelvoktatók és módszertani szakértők egyetértenek abban,

hogy a tanulás tervezése a tanuló igényeinek elemzésével kezdődik, tekintettel azokra a helyzetekre és kontextusokra, amelyekben a nyelvtanuló a nyelvet használni fogja. Ez egyértelműen megkülönbözteti a szaknyelvoktatást az általános célú nyelvoktatástól. (Einhorn, 2021; Einhornk, 2022; Frendo, 2005; Basturkmen, 2006).

A szaknyelvi angol tanítása tartalmában és oktatási céljaiban is különbözik az általános célú angol nyelvtanítástól. A szaknyelvi angol tanítás legfőbb célja, hogy segítse a tanulókat abban, hogy egy szakmai közösség elfogadott tagjaivá váljanak. Részletes oktatási céljai a szaknyelvi nyelvhasználat megismerése, a célzott teljesítménykompetenciák fejlesztése, mögöttes szakmai tudás megszerzése, stratégiai kompetencia fejlesztése és a kritikai tudatosság elősegítése (Basturkmen, 2006). Mögöttes szakmai tudás átadása különösen olyan felsőoktatási környezetben cél, ahol a hallgatóknak jellemzően nincs munkatapasztalata, ezért szükségük van bizonyos háttérismeretekre, a szakterület fogalmainak megismerésére és a nyelvi készségek egyidejű fejlesztésére (Hutchinson és Waters; 1987).

A szakszókincs és a speciális készségek tanításától az üzleti kommunikáció tanítása felé való elmozdulás tovább erősödött egy új kutatási terület, az üzleti angol, mint idegen nyelv (Business English as a Lingua Franca – BELF) megjelenésével. Az 'üzleti angol, mint közvetítő nyelv' (Business English as a Lingua Franca, továbbiakban BELF) kifejezés arra utal, hogy hogyan használják az angol nyelvet olyan üzleti kontextusokban, ahol különböző anyanyelvű emberek vannak jelen (Kankaanranta & Louhiala-Salmi-nen, 2010; Sándor, 2022). Mivel a BELF – kommunikáció kontextusa definíció szerint interkulturális, sőt gyakran olyan, ahol angol anyanyelvűek nincsenek jelen, a BELF – kommunikációban kevésbé veszik figyelembe az anyanyelvi szabályokat (Charles, 2007), ehelyett a beszélgetőpartnereknek maguknak kell kidolgozniuk az adott kontextusban működő normákat (Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013; Kankaanranta et al., 2015). Ennek megfelelően létfontosságúvá válnak azokat a készségek, amelyek lehetővé teszik a résztvevők számára, hogy megértessék magukat: elengedhetetlenné válik például az alkalmazkodási készség, az együttműködés és a kreativitás, valamint a nyelvhasználat olyan funkciói, amelyek az interperszonális kapcsolatok kialakítását és fenntartását támogatják (Meierkord, 2000; Ehrenreich, 2010; Kaankanranta & Planken, 2010; Pullin, 2010; Ranta, 2010; Kaankanranta, et al., 2015). Kankaanranta és Louhiala-Salminen (2010) szerint a különböző anyanyelvű beszélők közötti angol nyelvű kommunikáció képessége olyan fontos készség az üzleti életben, hogy a BELF – kommunikációs kompetencia „az üzleti know-how szerves részévé vált” (205. o.). Globális Kommunikációs Kompetencia Modelljük alapján az üzleti szakembereknek képesnek kell lenniük arra, hogy multikulturális környezetben működjenek, és meg kell tanulniuk, hogy kompetens angol nyelvhasználókká váljanak lingua franca helyzetekben (Kankaanranta & Louhiala-Salminen, 2013). Mindez a szaknyelvi angol tanítás számára azt jelenti, hogy „az általános nyelvhasználati képességet (capability) kell fejleszteni, annak érdekében, hogy a nyelvtanulók a nyelvhasználati kompetenciáikat képesek legyenek teljes mértékben kiaknázni és önállóan fejleszteni, amikor és ahol az eltérő kommunikációs célok és különböző használati kontextusok funkcionálisan megkövetelik” (Widdowson 2012, 24. o., saját fordítás).

Végezetül különbséget kell tenni a foglalkozási célú üzleti angol és az akadémiai célú üzleti nyelv között. Dudley-Evans és St John (1998) szerint a felsőoktatási intézményekben, az üzleti angol kurzusok az utóbbi (akadémiai célú üzleti angol) kategóriába tartoznak, mivel ezek a kurzusok egyetemi tárgyként tanulhatóak és olyan hallgatóknak kínálják őket, akiknek többnyire még nincs munkatapasztalatuk. Így van ez Magyarországon is. Azonban a szaknyelvi angol kurzusok egyik alaptétele, miszerint azok az igények felmérésén alapulnak, a kontextuális tényezők miatt a felsőoktatásban nehezen megvalósítható. Nehéz úgy megtervezni a kurzusok tartalmát, hogy megfeleljenek a hallgatók kiszámíthatatlan jövőbeli igényeinek, mivel a globalizáció és az angol nyelv üzleti helyzetekben való lingua franca használata következtében lehetetlen megjósolni, hogy a hallgatók pontosan milyen kontextusokban fogják használni az angolt a karrierjük során. Következésképpen a tanterv inkább az ország és az oktatási intézmény oktatási politikáját tükrözi, mint azokat a kontextusokat, amelyekben a tanulók a karrierjük

során találják magukat, és a kurzus nem feltétlenül készíti fel a tanulókat a nyelv valós életben való használatára (Frendo, 2005).

A nyelvtanárok, különösen az üzleti szaknyelvet oktató tanárok szakmai szerepe

Dörnyei és Murphy (2003) szerint „a szerep, mint szociológiai szakkifejezés arra a közös elvárássra utal, hogy egy egyénnek hogyan kellene viselkednie [...]”; a szerepek leírják, hogy az embereknek mit kellene tenniük” (109. o., saját fordítás). Beck (2008) három dimenzió mentén írja le a tanár szerepét: 1) kognitív állványozással (a tanulók támogatása abban, hogy autonómabb tanulókká váljanak) teszi lehetővé a tanulók kognitív fejlődésének elősegítését, 2) a tanulást Kolb (1984) tanulási modellje alapján különböző tanulási stílusok kombinálásával segíti elő és 3) érzelmi támogatást biztosít. Mivel a tanulás egy „szociálpszichológiai mezőben” zajlik, a többi diákkal és a tanárral való interakció révén a diákok megismerik önmagukat, motivációikat és fejlesztik identitásukat. Ebben a folyamatban a tanár fontos személy, aki „tükörként funkcionál, amely tükrözi a tanulók saját motivációit és önképét” (Beck, 2008, 469. o., saját fordítás) és hatékony oktatás révén (Frányó et al., 2024) segíti a tanulókat fejlődésükben.

Azt azonban, hogy a tanárok mit tesznek valójában az osztályteremben, több tényező kölcsönhatása alakítja, például a tanárok iskolai nyelvtanulási tapasztalatai (Borg, 2003; Korthagen, 2004), a munkakörülmények, beleértve a tantervet és az értékelés formáját, a tantárgy jellegét és az érdekelt felek igényeit (Borg, 2003), valamint a nyelvtanítás módszertanának aktuálisan alkalmazott gyakorlata (Harmer, 2001; Richards & Rodgers, 2001; Borg, 2003). Jelenleg a széles körben elfogadott oktatási megközelítés a kommunikatív nyelvtanítás, amely azt a nézetet vallja, hogy a nyelvtanulás a célnyelv kommunikációban való használatán keresztül történik (Richards & Rodgers, 2001; Littlewood, 2013). A tanár szerepe az, hogy olyan környezetet biztosítson a tanulók számára, amely megkönnyíti a kommunikációt és ezáltal a nyelvtanulást. Ennek érdekében a kommunikatív nyelvtanítás megköveteli a tanárközpontú pedagógiáról a tanulóközpontú pedagógiára való áttérést (Littlewood, 2013), amelyben a tanárnak a facilitátor, a csoportfolyamatok irányítója, az tanulási folyamat útmutatója és a tanácsadó szerepét kell betöltenie (Richards & Rodgers, 2001).

A tanítás/tanulás modellje szerint (Trigwell & Prosser, 2020) az oktatók tanítás-interpretációja, érzelmei és érzékelései meghatározzák tanítási megközelítésüket, azt, hogy munkájuk során inkább önmagukra és az információátadásra, vagy a hallgatókra és fogalmi váltásaikra fókuszálnak. A tanítási megközelítés a hallgatók érzelmei és érzékelései mellett jelentősen hat a hallgatók tanulási megközelítésére, amely végül meghatározza a tanulók tanulási eredményeit (Trigwell & Prosser, 2020 idézi Frányó, 2024). A szakirodalom alapján a tanításról alkotott felfogás öt fokozatba rendszerezhető (Trigwell & Prosser, 2020), melyek a következők:

- a tanár központú megközelítés, amely információátadásra törekszik,
- a tanár központú megközelítés, amelynek célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a szakmai tárgy fő koncepcióit,
- a tanár-tanuló interakció központú megközelítés, amely ugyancsak a fő fogalmak elsajátítását célozza,
- a hallgató központú megközelítés, amelynek célja a tanulók nézeteinek fejlődése, és végül
- a hallgató központú megközelítés, amely a tanulói nézetváltást célozza (Trigwell & Prosser, 2020 idézi Frányó, 2024).

Ez az öt variáció a szakirodalomban leggyakrabban két alapvető kategóriába kerül összevonásra, amelyek a tanár központú/tartalomra irányuló és a hallgató központú/tanulásra irányuló megközelítés (Trigwell & Prosser, 2020), jelen tanulmányban azonban fontosnak tartjuk a cizelláltabb, legalább az interakcióra törekvő megközelítést elkülönítő rendszer használatát.

Mivel a kommunikatív nyelvtanítás az angol nyelvű országokból érkezett a világ többi részébe a helyi kontextusok figyelembevétele nélkül, ezért annak átvétele sok helyen számos kihívást jelentett a tanárok számára. A tanárok attól tartottak, hogy elveszítik a tudás átadójaként betöltött szerepüket és az irányítást az órai események felett, aminek következtében a diákok az angol helyett az anyanyelvüket

fogják használni (Littlewood, 2013). Bár a kommunikatív nyelvtanítás célját, „a tanulók kommunikációs képességének javítását” (Harmer, 2001, 86. o., saját fordítás) a nyelvtanárok általánosságban elfogadták (Hiep, 2007), egyetértés alakult ki abban, hogy a cél elérésének módszerét a helyi kontextushoz kell igazítani (Littlewood, 2013), amely a tanárok feladata. A kutatók között nincs egyetértés abban, hogy az üzleti szaknyelvet oktató tanároknak milyen mértékben van szükségük speciális tartalmi ismeretekre a tanulók szakterületéről ahhoz, hogy hatékonyak legyenek (Bereczky, 2012), azonban függetlenül az elvárt tartalmi tudástól, mindannyian egyetértenek abban, hogy a szaknyelvi angol tanítása folyamatos tanulást igényel a tanár részéről, ezért oktatóinak olyan szakembereknek kell lenniük, akik hajlandók maguk is tanulni (Frendo, 2005). Amellett, hogy lingua franca-ként átértelmezik az angol nyelvet, meg kell ismerkedniük az intézményi képzések szakterületi tudásanyagával is, amely jelentős terhet ró rájuk saját tanulásuk és munkájuk előkészítése során egyaránt (Stötzer et al., 2025).

Mivel a tanárok az oktatási folyamat kulcsszereplői, tanítási megközelítésük vizsgálatához fel kell tárni nézeteiket a tanítással/tanulással kapcsolatban, és figyelembe kell venni, hogy mit gondolnak szakmai szerepükről. Jelen tanulmány célja, hogy mélyebb megértést nyerjen az üzleti szaknyelvet oktató tanárok személyes célkitűzéseiről, az ezen célokat akadályozó kihívásokról és megoldásaikról, valamint olyan meglátásokat mutasson be, amelyek más hasonló kontextusokra is átvihetők lehetnek.

Kutatásmódszertan

Annak érdekében, hogy vizsgáljuk az Üzleti Angolt Oktatók tanításról való gondolkodását, három kutatási kérdésre kerestük a választ:

1. Milyen célokat fogalmaznak meg az oktatók tanítási tevékenységükkel kapcsolatban?
2. Milyen kihívások akadályozzák őket céljaik elérésében és hogyan reagálnak ezekre a kihívásokra?
3. Milyen tanítási megközelítései vannak az oktatóknak?

A kutatás célja és kérdései egy más témájú vizsgálat során fogalmazódtak meg: üzleti angolt oktató tanárokkal készült interjúsorozat kódolása zajlott a szerzők által, amelyről egyeztetve vissza-visszatérő témák voltak az oktatók célkitűzései, az azokat hátráltató körülmények és ezekre adott reflektív válaszok, valamint az, hogy mindez a tanítási megközelítés szakirodalmi irányával erősen egybees. Izgalmas kérdés volt ez azért is, mert korábban szigorúan gazdasági tárgyakat oktatók körében zajlott hasonló kutatás, amelynek eredményeivel összehasonlítva vizsgálhatóvá vált a sejtés, amely szerint a nyelvtanárok magasabb rendű tanítási megközelítéssel dolgoznak, mint gazdasági tárgyakat oktató kollégáik.

A kutatás tehát nem egy előre erre a célra felvett adatbázison, hanem korábbi, alapvetően más témákat célzó, de a szövegek elemzésével a fenti három kérdést is megválaszoló adatforrásokon zajlott kvalitatív módszerekkel, triangulált módon. Elsőként a mély megértés érdekében korábbi (2017-es) esettanulmányok (3 fő), másodsor egy kérdőíves kutatás (2023) nyílt végű kérdéseinek (12 fő), harmadszor félig strukturál interjúk (2023) elemzésével (13 fő) valósult meg. Mindhárom kutatási szakasz a Budapesti Gazdasági Egyetem intézményi keretein belül, az egyetem három karán üzleti nyelvet tanító oktatókkal készült. A kutatás idején az üzleti nyelvet oktató kollégák száma 60 fő körül volt, a nyelvoktatás pedig kötelező jelleggel, heti 4 órában zajlott, 3 kreditet lehetett elérni vele. A minta célzott szakértői minta a három kar különböző képzéseiről, a kutatásnak nem volt célja általánosítható eredmények feltárása, inkább a résztvevők szerepkoncepcióinak részletes feltérképezése a közös kontextus (felsőoktatási intézmény és szaknyelvi tantárgyak) fényében (Davis, 1992). Ennek megfelelően nem az egyes esetek egyéni, belső vizsgálatára, hanem a résztvevők válaszainak témarendszerére helyeztük a hangsúlyt.

A megkeresés az interjúk esetében személyes felkéréssel történt, a kérdőívet tágabb témájánál fogva az intézmény teljes oktatóközösségéből önkéntes résztvevők töltötték ki, akik közül az üzleti nyelvet oktató kollégák válaszaikra történt szűrés. Az esettanulmányok és az interjúk résztvevői között nincs átfedés, viszont a kérdőív esetén az anonimitás miatt ez nem kizárható.

Az esettanulmányok célja volt feltárni a résztvevők oktatói szerepéről alkotott kontextus által megalapozott egyedi nézőpontját és koncepcióit. A kutatás 2017-ben zajlott, adatforrásként interjúk, óramegfigyelések, és intézményi dokumentumok szolgáltak. A kutatási szakasz résztvevői mindhárman nők voltak, akik a kutatás idején több, mint 15 éve voltak üzleti nyelv oktatók a felsőoktatásban.

A kérdőív egy nagyobb, oktatói adaptivitást vizsgáló kutatás részeként került felvételre 2023 március elejétől június végéig (Frányó, 2024). Jelen tanulmány az üzleti nyelvet oktató kollégák tanítási megközelítéssel, célokkal, felemerülő kihívásokkal és alkalmazott megoldásokkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszait veszi górcső alá. A kérdések likert skálás feleletválasztós és nyílt végű kérdések voltak. A nyílt végű kérdések az oktatók küldetésére, az adaptivitás személyes értelmezésére, a felmerülő nehézségekre és az alkalmazott megoldásokra vonatkoztak. Az üzleti nyelvet oktató kitöltők közül 9 fő nő, 4 fő férfi volt, a kitöltés idején 1 fő kevesebb mint 5 éve, 2 fő több, mint 5, de kevesebb, mint 10 éve, a többiek, azaz 9 fő legalább 15 éve volt oktató felsőoktatásban.

Az interjúk kutatás adatfelvétele 2023 nyarán zajlott, az intézmény három karán, 13 fővel. A résztvevők közül 9 fő nő, 4 fő férfi volt, mindannyian legalább 8 éve tanítottak üzleti angolt, többségük több mint 20 éve. Az interjúk félig strukturált interjúk voltak, így az induló négy fő kérdés lehetőséget adott hosszabb, szabadabb beszámolóra, melynek során kiemelt cél volt, hogy a résztvevők önállóan, zavar-talanul beszéljenek. Az érintett témák az angol nyelv használatának és az üzleti életben ennek kapcsán szükséges képességeknek a változásai, azaz a hallgatók nyelvi fejlesztési igényei voltak, valamint azok a módszerek, amelyekkel az oktató ennek a fejlesztésnek a megvalósítására törekednek. A résztvevők céljaik mellett természetes módon beszéltek a célok elérését akadályozó tényezőkről, és ezekre adott reakcióikról is. A tanulmányunkban a célok, kihívások és megoldások témáival foglalkozunk.

A célok, kihívások és megoldás feltérképezése érdekében a dokumentumok és a kérdőív nyílt végű kérdéseinek tematikus elemzése során alapvetően (a tanítási megközelítés azonosításán kívül) induktív logika érvényesült: a priori kódok nélkül indult az elemzés, az elemzés során a fő és alkódok a szöveg-korpuszból kerültek kialakításra (Rossman & Rallis, 2017).

A tanítási megközelítés vizsgálata során deduktív módon, elméleti megfontolásokból indultunk ki. A korábbi kutatásokban a megközelítés vizsgálatára elsősorban az ATI – Tanítási Megközelítés Feltérképező kérdőívet (Trigwell & Prosser, 2020), vagy annak specializált változatait használják, ezért felmerült annak lehetősége, hogy interjúleiratainkban az ATI kérdőív állításait (változattól függően kb. 8-8 egyértelműen tanár vagy hallgatóközpontú kijelentés) keressük. Ez a módszer azonban nem vezetett eredményre, mert a kijelentések specifikus tartalma nem mindig egyértelműen azonosítható módon merült fel a beszélgetések során, azaz bizonyos állítások felfedezhetőek voltak, míg mások egyáltalán nem. Mivel az ATI kérdőív nem bizonyult hasznosnak az elemzésre, az interjúalanyok szóhasználatára fókuszáltunk, előre meghatározott szabályok alapján.

A kutatás validálását két kutató közös munkája biztosította. Egyikük az esettanulmányok és az interjúk készítője, másikuk a kérdőív készítője és elemzője volt. Első lépésben mindhárom adatforrásból egy-egy véletlenszerűen választott szöveg került kódolásra a kutatók által egymástól függetlenül. Az oktatói célok, kihívások és megoldások induktívan kialakult téma- és kódrendszere ezután megbeszélés tárgya volt. Az így kialakított kódrendszer alapján történt a további szövegek független kódolása, amelynek során egy alkalommal további kódrendszer pontosítás történt (két új kód merült fel és egy kód alkód kategóriába került áthelyezésre), egy alkalommal pedig az elkészült kódolás egyeztetése, megbeszélése zajlott.

Az esettanulmányok és interjúk alapján született eredmények közlése és az azokat alátámasztó idézetek esetében, az interjúalanyok személyére vonatkozó adatok titkossága érdekében minden személyazonosságra utaló megkülönböztető jegy kihagyásra került, az idézetek esetében csak az van feltüntetve, hogy melyik adatgyűjtésből származtak: (e) - esettanulmányból, (i) - interjúból vagy (k) - kérdőívből.

Eredmények

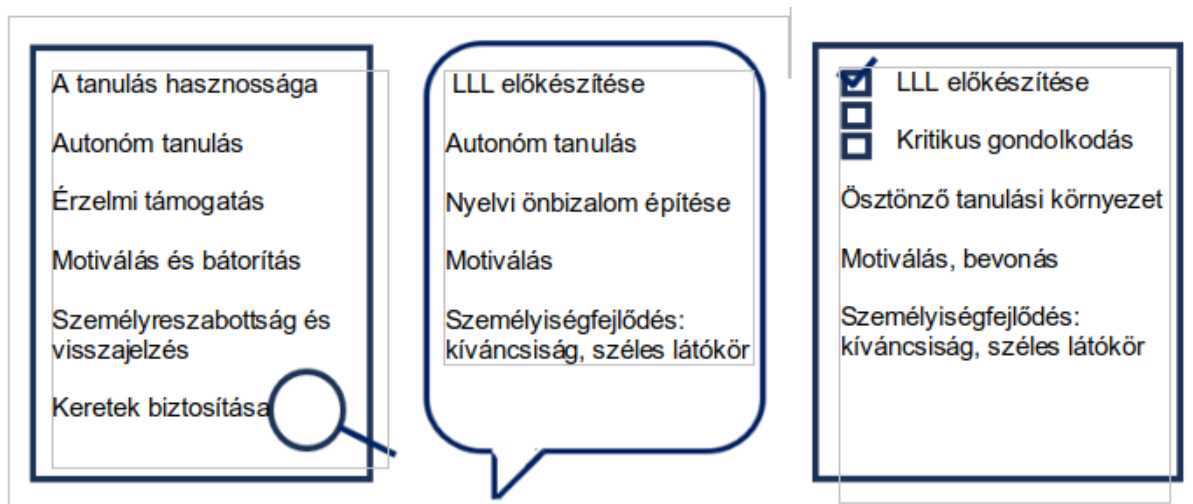
Célok

Mivel az adatforrások vizsgálata nem az egyes esetekben felmerülő témák rendszerére és összefüggéseire, hanem a kutatásban résztvevők csoportjának tanításról való gondolkodását célozta, az eredményekben bizonyos témák természetes módon egymásba érnek, átfedésbe kerülnek egymással. Míg néhányan a felmerülő kihívásokra adott reakcióként, megoldásként azonosítanak egy témát, pl. a hallgatók bevonását, motiválását és érzelmi támogatását, mások gondolkodásában korábbi felismerések nyomán ezek már oktatási célokként jelentkeznek.

Az esettanulmányok, az interjúk és a kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszokban változatos, de összefüggő célkitűzési témák merültek fel. Az oktatók célja a tanulás hasznosságának hangsúlyozása, az élethosszig tartó tanulás (Life long learning – LLL) előkészítése, az autonóm tanulás és a kritikus gondolkodás támogatása érzelmi támasz és ösztönző tanulási környezet biztosításával, a hallgatók motiválásának és bevonásának szándéka, valamint a személyreszabottság és az egyéni, szabad személyiségfejlődés lehetővé tétele.

A különböző adatforrásokban felmerült célkitűzéseket az 1.ábra, az azokat alátámasztó idézeteket az 1.táblázat mutatja be.

1. ábra — Oktatói célkitűzések a felmerülés helye (esettanulmány, interjú, kérdőív) szerinti csoportosításban



1.táblázat: Idézetek a célkitűzések kategóriáihoz (az adatforrás megjelölésével) (e) – esettanulmány, (i) – interjú, (k) – kérdőív

A tanulás hasznossága/ LLL előkészítése	„Az egyetem egy nagyon fontos lépés, de pusztán kedvcsináló a fiatalságnak a folyamatos, élethosszig tartó tanuláshoz.” (k) „a tanulók elhiggyék, hogy amit tanulnak az hasznos lesz számukra” (e) „azt szeretném elérni, hogy amikor majd a munkahelyen lesznek, akkor is tanulják a nyelvet” (i) „kap egy olyan térképet, ... azt elő tudja venni, föl tudja idézni és arra építkezve tovább tud menni” (i)
--	---

Autonóm tanulás	„támogatni az önálló tanulást, azért, hogy folytassák diploma után is” (e) „egy idő után el is lehessen engedni a kezét” (i) „a motiváció vagy az önszabályozás, az önreflexió, az önirányított tanulás szerintem olyanok, amiket úgy kifejezetten nem lehet tanítani, de ugyanakkor szerintem mégis nagyon fontos részei a sikeres nyelvtanulásnak” (i)
Kritikus gondolkodás	„Ösztönző és befogadó tanulási környezetet szeretnék teremteni... amely ösztönzi a kritikus gondolkodást és az intellektuális fejlődést is.” (k) „Szeretném elérni... azt, hogy kritikusan gondolkodjanak, érveljenek, elmondják a véleményüket” (k)
Érzelmi támogatás	„bizalmat építeni” (e) „érzelmi támogatást nyújtani” (e)
Nyelvi önbizalom építése	„hogya már ki tudja magát jól fejezni, az építi az embereknek az önbizalmát, hogy igen, meg tudok szólalni” (i)
Ösztönző tanulási környezet	„Ösztönző és befogadó tanulási környezetet szeretnék teremteni, amely...” (k) „együttműködő környezetet teremteni” (e)
Motiválás, bátorítás, bevonás	„Motiválni és motiváltnak maradni” (k) „Szeretném elérni a hallgatók bevonódását és ...” (k) „bátorítani a hallgatókat annak érdekében, hogy motiváltak legyen a tanulásra” (e) „ha nem azonosul érzelmileg, akkor nem érdekli” (i) „valamilyen érdekesség van bennük, motiválja, felkelti a figyelmet, inspirálja őket” (i)
Személyreszabottság és visszajelzés	„fontos megismerni a hallgatókat, hogy személyre szabott visszajelzést adhassak nekik” (e)
Személyiségfejlődés: kíváncsiság, széles látókör	„Hozzásegíteni a hallgatókat képességeik kiteljesítéséhez és tudásuk fejlesztéséhez” (k) „Okosabb, kíváncsibb, bátrabb, szélesebb látókörű legyen az a hallgató, aki hozzám járt” (k) „segíteni a hallgatóknak megérteni a világot és fejleszteni személyiségüket”, (e) „a látókörüket is szélesíteni és a tudatosságunkat növelni” (i)

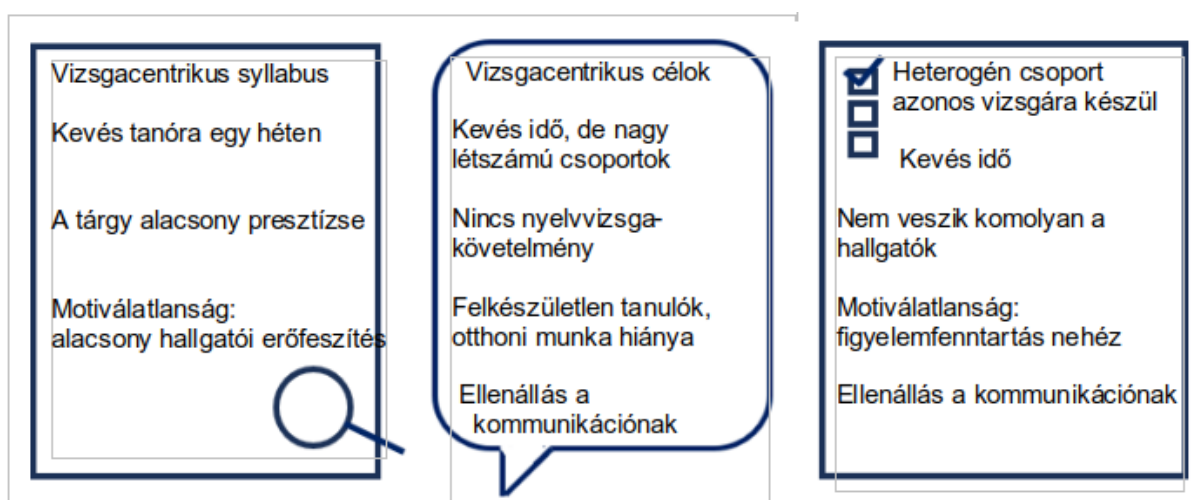
Keretek biztosítása	„mint idegenvezető, kijelölni az időt, amikor a csoport találkozni fog, de addig hagyni, hogy a turisták szabadon menjenek, amerre szeretnének” (e)
---------------------	---

Kihívások

A kutatás következő témája a célkitűzések megvalósítását akadályozó, az oktatói gyakorlatban felmerülő kihívások köre. Az adatforrásokban öt, néhol különbözően verbalizált, de tartalmilag összefüggő nehézség merült fel: a túlzott vizsgacentrikusság, az időhiány, a tárgy alacsony presztízse, a hallgatói motivátlanság és a kommunikációnak való hallgatói ellenállás. A két utóbbi kihívás természetesen nem, mint a hallgatók „hibája”, hanem mint az őket ért hatások következménye értelmezhető, és soha nem az összes hallgatóra vonatkozó meglátás, de tény, hogy sokakat érint, ezért odafigyelést igényel.

A különböző adatforrásokban felmerült kihívásokat a 2. ábra, az azokat alátámasztó idézeteket az 2. táblázat mutatja be.

2. ábra — Oktatási gyakorlatban megjelenő kihívások a felmerülés helye (esettanulmány, interjú, kérdőív) szerinti csoportosításban



2.táblázat: Idézetek a kihívások kategóriáihoz (az adatforrás megjelölésével) (e) – esettanulmány, (i) – interjú, (k) – kérdőív

Vizsgacentrikusság, azonos követelmények	„a rendkívül heterogén nyelvtudású hallgatói kohorsznak ugyanazt a tananyagot kell megtanítani” (k) „nem a valódi élethez kapcsolódó a tartalom, és ez motivátlansághoz vezet” (e) „nincs a generáció érdeklődéséhez igazítva a tartalom” (e) „a tematika a vizsgaelvárások köré épül” (e) „kötelező mindenről beszélni, átvenni, mert van ugye a vizsga végén amire fel kell készülniük” (i)
--	--

Kevés idő	„kevés az idő és annyi mindent lehetne még megbeszélni, amit ki kell hagyni a kurzusból” (k) „sokszor alig marad idő érdemi beszélgetésekre vagy további érdekes feladatokra” (k) „szeretem kiegészíteni egyéb készségfejlesztő feladatokkal a kötelező anyagot, amire sajnos kevés az idő” (k) „alacsony a heti óraszám és nem megfelelő a kurzusok órarendi elhelyezkedése” (e) „hogya van idő rá, de nem szokott idő lenni” (i) „ritkán tudom megcsinálni, mert ez egy csomó idő” (i)
A tárgy alacsony presztízse	„alacsony a tárgy és az azt oktatók presztízse az egyetemen, alacsony a kurzusok kreditértéke és a szakok programjában való részesedése maximum 5-10 %” (e) „a nyelvoktatás kicsit mostohagyerek, pl. az órarendi sáv, hogy mindig utoljára kerül be” (i) „a nyelvvizsgakövetelmény nagyon fontos lenne, mert egyfajta motivációt és célt ad” (i) „rosszabb lesz, mivel már nem bekerülési követelmény az, hogy legyen nyelvvizsga. A nyelvi szint maga, az még lejjebb lesz.” (i)
Motiválatlanság	„kihívás az, hogy a hallgatók motivációját a tárgy tanulása iránt fenntartsam” (k) „mert nem minden hallgató tartja fontosnak” (k) „élvezetessé tegyem a tanulást, mert az a későbbiekben a további tanulás motorja” (k) „nem a valódi élethez kapcsolódó a tartalom, és ez motiválatlansághoz vezet” (e) „sok hallgató érdektelen a világ dolgai iránt” (e) „a hallgatók egy része úgy érzi, mindent megtett pusztán azzal, hogy fizikailag jelen van az órán” (e) „ami probléma számomra az az, hogy mit csinálok azokkal a hallgatókkal, akik készületlenül jönnek az órára és nem tanulnak (i) „otthon tanulni, készülni az angolra, nagyon-nagyon kevesen vannak már olyanok, ...az történik, ami az órán történik” (i)
Ellenállás a kommunikációnak	„kihívást jelent, hogy elérjem, hogy a hallgatók egymással angolul kommunikáljanak” (k) „a legnagyobb fejtörést az volt, hogy rávegyem őket, hogy beszéljenek” (i)

Megoldások

A résztvevők nehézségekre adott reakciói négy fő terület köré csoportosulnak. Az oktatók hangsúlyozzák a tanár tanulási-tanítási folyamatban betöltött vezető szerepének fontosságát, az egyértelmű célkitűzések és mérőldkövek, valamint az adaptív irányultság lényegességét, amely egybecseng Hattie felsőoktatásra vonatkozó megállapításaival miszerint a legnagyobb hatást a tanulói teljesítményre azok a tanárok gyakorolják, akik kezdetektől tisztázzák a siker mibenlétét, kellő kihívás elé állítják és megfelelő visszajelzéssel segítik hallgatóikat (Hattie, 2015). Az irányítást azonban nem egyirányúan képzelik el, interakcióra törekednek az igényeket és a tananyag feldolgozását illetően egyaránt. Ezzel és módszertani megújulással szeretnék motiválni és elkötelezetté tenni hallgatóikat a tanulás iránt, amelynek érdekében biztonságos, támogató környezetet teremtenek és hitelességre, példamutatásra törekednek.

A különböző adatforrásokban felmerült megoldásokat az 3. ábra, az azokat alátámasztó idézeteket az 3. táblázat mutatja be.

3. ábra — Oktatói megoldások a felmerülés helye (esettanulmány, interjú, kérdőív) szerinti csoportosításban



3.táblázat: Idézetek a megoldások kategóriáihoz (az adatforrás megjelölésével) (e) – esettanulmány, (i) – interjú, (k) – kérdőív

A tanár vezető szerepe	„a hallgatóknak mérőldkövekre, tiszta célokra és külső kontrollra van szüksége a tanuláshoz” (e) „a pedagógus a szakmai tartalom ismerője, erkölcsi útmutatást adó, tananyagot fejlesztő szereplő kell legyen, aki felkészíti a tanulót a valódi életre” (e) „képes vagyok módosítani a tanítási módszereim, szemléletem és eszközeim, hogy hatékonyan megfeleljek a hallgatók különböző igényeinek” (k) „a hallgatók felkészültségének, tudásának, sőt akár pillanatnyi hangulatának megfelelően választom ki a leghatékonyabbnak ítélt módszert” (k)
------------------------	--

Kétirányú kommunikáció, interakció, a hallgatók megismerése	„Igyekszem visszafogni magam, hogy ne én domináljam a szaknyelvi órát, és a hallgatóknak minél több lehetőségük legyen az interakcióra” (k) „a tanár nem minden tudás birtokosa, a tudás körülöttünk és bennünk van” (e) „megegyeztünk a hallgatókkal a feladatokról és házi feladatokról” (e) „meg kell ismerni a csoportokat, és ha már megismertem őket, tudom, hogy nekik mi kell” (i) „kicsit beszélgettek és akkor az embert is megismerem mögötte” (i)
Motiválás, meggyőzés, elköteleződés	„szorgalmi, nem kötelező (de pontot érő) feladatokkal ösztönzöm a hallgatókat az önálló munkára” (k) „motiválni a hallgatókat arra, hogy felfedezzék a körülöttük lévő világot” (e) „szabadságot adni nekik, hogy arról a témáról beszéljenek, ami érdekli őket” (e) „a tanár motivál, szórakoztat, showműsort ad... hogy érzelmi hatást gyakoroljon” (i)
Barátságos környezet, „coach” szerep, hitelesség	„Saját magam igyekszem mindig hiteles maradni” (k) „barátságos környezetet kell teremteni..., hogy meggyőzzem őket” (e) „coachként viselkedni, biztonságos környezetet teremteni” (i) „lakmuspapír vagy nem tudom mi, így próbálom magamba szívni a hangulatot, ... hogy amit én kitaláltam, azt ahhoz tudjam kapcsolni, amiben ők vannak” (i)

Tanítási megközelítés

Ahogy az oktatók célkitűzései, a kihívásokra adott válaszaik is összefüggenek tanítási megközelítésükkel. A tanítási megközelítés elemzése során a bevezetőben ismertetett szakirodalmi irányoknak megfelelően, de az interjúleíratokban felmerült kulcsszavak alapján végül három tanítási megközelítési irányt azonosítottunk: tanárközpontú, tanár-diák interakcióra törekvő, valamint hallgatóközpontú megközelítést. A hallgatóközpontúság vizsgálata során alapvető megfigyelési szempont volt a hallgatók említésének gyakorisága, azonban az az örömteli tény, hogy minden oktató esetén egyértelműen a hallgatók álltak a beszélgetés középpontjában, rávilágított, hogy ez önmagában még nem mutat a szakirodalomban értelmezett hallgatóközpontúságot. A hallgatóközpontúság a vizsgálatban akkor értelmezett, ha az oktató azt tekinti feladatának, hogy a tanulás kereteinek (tanulási környezetnek) megteremtésével lehetővé tegye hallgatói számára a mély megértésen alapuló aktív tudáskonstruálást, mint tanulási folyamatot (Biggs & Tang, 2007).

Az egyes tanítási megközelítésekhez kapcsolt kulcsszavakat a 4. táblázat, a kategóriák azonosítására szolgáló idézeteket az 5. táblázat szemlélteti.

4. táblázat: A tanítási megközelítések azonosítására használt kulcsszavak

Tanítási megközelítés	Kulcsszavak
Tanárközpontú tanítási megközelítés	„én”, azaz meghatározó a tanár tanítók átadók
Tanár-diák interakciót célzó tanítási megközelítés	„mi”, a hallgatókkal együtt kölsönös tanulás elfogadó környezet, jó hangulat érdeklődés, motiváltság interakció, véleménycsere visszajelzés
Hallgatóközpontú tanítási megközelítés	„ők”, meghatározó a hallgatók szemszöge a hallgató cselekszik hallgatók egymástól való tanulása gondolkodás fejlődése tanulási megközelítés fejlődése személyre szabottság, egyéniség, egyéni szükségletek figyelembevétele személyiségfejlődés sokszínűség és rugalmasság igénye a tanár, mint szervező, támogató szereplő

5. táblázat: Idézetek a tanítási megközelítések kulcsszavaihoz (az adatforrás megjelölésével) (e) – eset-tanulmány, (i) – interjú, (k) – kérdőív

Tanárközpontú tanítási megközelítés	
E/1, azaz meghatározó a tanár	„át tudom vinni azt az üzenetet” (i) „ma meg fogom értetni velük azt, hogy....” (i) „afelé kellene elmenni, amit mi tartunk fontosnak” (i) „a cél a fejlesztés” (k) „az motivál, hogy szeretek magyarázni” (e) „szerintem felkészítjük őket” (e)

tanítok	„...kell nekik még tanítani” (i) „sokkal inkább szakmát tanítunk az órán, mint nyelvet” (i) „ha látom, hogy érdekli, akkor megtanítom” (i) „a tanár elsődleges feladata az, hogy megnyissa a gyereket, hogy az, amit ő mond, valamilyen szinten be tudjon a gyerekekbe épülni” (e)
átadok	„nekem van egy tudásom, amit ő, hogyha akar, én szívesen átadok neki” (i) „a tanítás az átadása annak, amit én tudok és példamutatás” (e)
Tanár-diák interakciót célzó tanítási megközelítés	
T1 a hallgatókkal együtt	„hogyan tanulunk, haladunk előre” (i) „De miből tanulunk sokat?” (i)
kölcsönös tanulás	„nagyon sokat tanítanak a hallgatók nekem, én is tanulok a hallgatóktól” (i) „Tehát így mindenki tanul” (i) „Rengeteget tanulok tőlük én magam is” (k)
elfogadó környezet, jó hangulat	„az atmoszférát próbálom mindig megteremteni” (i) „azt egyszerűen annyira imádják, hogy nagyon sokat röhögünk rajta” (i) „van egy olyan közeg, amiben kellemesen érzi magát, ahol eltelik az idő, ahol érdeklődő...” (i) „az alapom mindig az, hogy megteremtem azt a hangulatot, amiben nem kényszer az, hogy ő bármit csináljon” (e)
érdeklődés, motiváltság	„...ahol érdeklődő, ahol szívesebben van ott, akkor magával azzal, hogy érdeklődik valami iránt, könnyebben tanul szerintem” (i) „ha nem érdekli őket, nem vonódnak be érzelmileg, akkor nem fognak veled kommunikálni, tehát olyan téma kell mindig...” (i)
interakció, véleménycsere	„mi motiválja őt arra, hogy egy ötvenéves tanárral beszélgessen?” (i) „legyen valahogy interaktív az egész, ...ő nyilvánuljon meg, beszéljen” (i) „nyilván csak akkor, hogyha van interakció” (i) „sokan hajlandóak részt venni ezekben a beszélgetésekben és aránylag eléggé szabadon artikulálják is a véleményüket” (i) „a hallgatóknak minél több lehetőségük legyen az interakcióra” (k) „azokat a termeket szeretem, ahol barátságosabb a légkör, az egymással való kommunikáció” (e)

visszajelzés	„sok ilyen feedback volt a diákoktól” (i) „volt olyan visszajelzés, amit a diákok adtak” (i) „megkérdezem..., Mit éreznek, hogy éreznek?” (i) „az ösztönzéssel tudok hatni, hogy elmondom, hogy rengeteget fejlőd- tél” (e)
Hallgatóközpontú tanítási megközelítés	
T3, meghatározó a hall- gatók szemszöge	„beleképzelik magukat a hallgatók, hogy ők most egy ilyen helyzetben vannak és ez a kérdés és ők ehhez képest mit tudnak hozzátenni, és ezen elgondolkodnak” (i) „változnak és tanulnak, fejlődnek” (i) „élvezik és szabadon csinálják” (i)
a hallgató cselekszik	„olyan dolgokat is fedezem föl magától, amit mondjuk én nem tudok vagy más nem tud” (i) „esetleg kérdez vagy legalább hozzászól vagy valamit csinál, és akkor azt gondolom, hogy akkor tanul, vagy legalábbis ott van és figyel” (i) „megértsék a helyzetet, elemezzék, alakítsanak ki egy álláspontot” (i) „azt, hogy hogyan, hogy ő mit mondjon, azt neki kell kidolgozni” (i) „ő összeszedi magának” (i) „a tanulás... aktív részvétel, felfedezés, önálló gondolkodás” (e) „...az aktív részvétel, már élmény az, hogy benne vagyok” (e)
hallgatók egymástól va- ló tanulása	„igyekszem, hogy egymástól tanuljanak, igyekszem olyan szituációkat teremteni csoportos munkák során meg projektmunkák során, hogy egy kicsit nézzék meg, hogy a másik mit tud” (i) „belehelyezkedni egy másik fajta szerepbe és hogy figyelték a mási- kat” (i)
gondolkodás fejlődése	„ez egy gondolkodási folyamat, ami zajlik a beszélgetés során” (i) „és ezen elgondolkodnak” (i) „hogyan kéne átgondolni valami helyzetet” (i) „gondolkodásra készítette őket” (i) „forognak a fogaskerek” (i) „pláne, ha még gondolkodni is kell rajta” (i) „gondolkodásbeli változás, ami nem kötődik az üzleti angolnyelv okta- táshoz” (i)

tanulási megközelítés fejlődése	„a motiváció vagy az önszabályozás, az önreflexió, az önirányított tanulás, szerintem ezek olyanok, amiket úgy kifejezetten nem lehet tanítani, de ugyanakkor szerintem mégis nagyon fontos részei a sikeres nyelvtanulásnak” (i) „egy idő után el is lehessen engedni a kezét” (i) „...és aztán magukra hagyjuk őket, hogy tanuljanak a saját hibájukból is, de tudják, hogy mire kell figyelni” (e)
személyre szabottság, egyéni szükségletek figyelembevétele	„vannak szituációk, amikben ők már ezt használták, ők már ezt tudták” (i) „úgy érzem, hogy tudom egyénenként is nézni őket” (i) „valakinek egy másik feladatot adok, mert az jobban passzol hozzánk” (i) „ha már megismertem őket, tudom, hogy nekik mi kell kinek milyen típusú feladat jön be” (i) „az embert is megismerem mögötte” (i) „milyen háttér tudásuk van, mire építhetek” (i) „alkalmazkodom a tanulói igényekhez, az aktuális élethelyzetükhöz, hogy hasznos legyen számukra az óra” (k) „türelmes tudok lenni a gyengébbekkel” (e) „személyre kéne szabni, csoportra kéne szabni, mert a gyengébbeknek a motivációja nulla egy A!-es oldal teleírt szöveggel...” (e)
sze mélyiségfejlődés	„azért egy személyiség fejlesztés is szerintem zajlik” (i) „fejlődik a tudatossága, önismerete, nyelvi magabiztosság, a nyelvi rugalmassága” (i) „nyelvi magabiztosság, nyelvi önismeret” (i)
sokszínűség és rugalmasság igénye	„hogya a figyelmüket fenntartsam, mert ahhoz most már egyre több akció kell, tehát egyre több fajta tevékenység kell” (i) „ötféle különböző skillt, vagy ötféle különböző dolgot kellene erősíteni” (i) „az embernek legyen a fejében nagyon sokféle ilyen tanítási lehetőség” (i) „képes vagyok módosítani a tanítási módszereim, szemléletem és eszközeim, hogy hatékonyan megfeleljek a hallgatók különböző igényeinek” (k) „a hallgatók felkészültségének, tudásának, sőt akár pillanatnyi hangulatának megfelelően választom ki a leghatékonyabbnak ítélt módszert” (k)

a tanár, mint szervező, támogató szereplő	„a tanulást segítem” (i) „az órán dolgoztassam őket” (i) „iszonyat mennyiségű időt töltök anyagoknak a keresésével előállításával, miközben 20 éve ezt tanítom” (i) „a hallgatókhoz igazítom a tananyagot, és nem fordítva, mert ettől vagyok tanár, és nem csupán a szakterület értője” (k)
--	--

A célkitűzések, oktatási megoldások és azonosított tanítási megközelítések természetes módon összefüggenek egymással, például a motiválás, bátorítás, ösztönző tanulási környezet megteremtésének szándéka interakcióra törekvő tanítási megközelítést jelez, míg az autonóm tanulás, a kritikus gondolkodás, a személyiségfejlődés támogatása, a személyresszabottság vagy az „idegenvezetés” célkitűzésként való megjelenése a hallgatóközpontú tanítási megközelítés sajátja. Ennek megfelelően az idézetekben is tapasztalható átfedés a célok vagy megoldások és a tanítási megközelítés azonosítása esetében.

A kulcsszavak keresése az esettanulmányok és az interjúk esetében a szövegleiratokban került kódolásra, míg a kérdőív esetén elsősorban a nyílt végű kérdésekre adott válaszok alapján vizsgáltuk a kitöltők tanítási megközelítését. A kulcsszavak alapján elemezve az esettanulmányok (3) esetében 2 szaknyelv oktatót találtunk tanárközpontú, egy fő tanár-diák interakciót célzó megközelítést választónak. Az interjúk (13) esetében 3 fő került tanárközpontú megközelítésüként azonosításra, 4 fő tanár-diák interakciót célzó és 6 fő hallgatóközpontú tanítási megközelítésű. Az interjúk esetén a válaszok rövidege miatt a legtöbb esetben nem sikerült egyértelműen besorolni az oktatókat a három különböző kategóriába, de egy fő biztosan hallgatóközpontú és 5 fő legalább interakciót célzó megközelítésre jellemző válaszokat adott. Az eredményeket összevetve egy hasonló témájú, a Budapesti Gazdasági Egyetemen szigorúan gazdasági tárgyakat oktatók körében végzett kutatás eredményeivel, melyek szerint 33 résztvevőből csupán 4 fő volt egyértelműen hallgatóközpontú tanítási megközelítésű (Frányó & Sándor, 2024), a korábbi sejtést megerősítésre került: a nyelvtanárok élen járnak tanítási megközelítés terén.

IV. Konklúzió

Az eredmények számos kihívásra hívták fel a figyelmet a szaknyelvoktatás felsőoktatásban megvalósított gyakorlatát illetően, amelyek más friss kutatásokkal is egybecsengenek. Stötzer, Bagyura és Farkas (2025) tanulmánya rávilágít az intézményi támogatás fontosságára, valamint a hivatalos képzési lehetőségek és a tartalomszakértőkkel való együttműködés, mentorprogramok megvalósításának szükségességére (Stötzer et al., 2025).

Jelen kutatás alapján a célkitűzések és azok a megoldások, amelyekkel a tanárok a kihívások ellenére céljaikat elérni igyekeznek, egységes képet rajzolnak fel az oktatói gyakorlatról. Az oktatók célja a hallgatók meggyőzése a nyelvtanulás hasznosságáról, az élethosszig tartó tanulás támogatása, és ezek érdekében a motiváció, támogató tanulási környezet megteremtésével. A kihívásokra ismeretében úgy vélik, a célok megvalósításának útja a tanár, mint szakértő vezető szerepének megőrzése a tanulási folyamatban, de nem öncélúan és kizáróan, hanem a professzionális szakmai tartalom, a tiszta célok és a tanulási folyamat mérföldköveinek kitűzése érdekében, kétirányú kommunikáció és visszajelzés mellett. Szerepüket „coach” szerepként azonosítják, példamutató hitelességüket a meggyőzés, a törődés és az érzelmi támogatás szolgálatába állítják. Tanítási megközelítésük ennek alapján tehát ha első látásra tanárközpontúnak tűnik is annak alapján, hogy a tanár vezető szerepének megőrzését hangsúlyozzák, sokkal inkább interakcióra törekvő és a hallgatókat középpontba helyező, azaz a vezető szerep új értelmezésben, az aktivizálás, bevonás, interakció és összességében a tanulási folyamat szervezésében nyilvánul meg. A tanítási megközelítés természetesen hat a célkitűzésekre és úgy tűnik, ez maga a megoldás a célok útjába álló kihívások legyőzésére, legalábbis annyiban, hogy a spontán születő megoldások a tanítási megközelítésben való előrelépés felé mozdítják az oktatókat.

Kérdés, hogy igaz-e a folyamat fordítva is, azaz lehetséges-e a tanítási megközelítésben tudatosan előrelépni, és ebből kifolyólag hatékonyabb megoldásokat találni a nehézségekre. Az általunk feltételezett válasz, hogy igen: a tanítási nézetekkel kapcsolatos szakirodalommal való elméleti ismerkedés, az önismeret és az önreflektív gyakorlat, valamint az oktatói fejlődést támogató párbeszéd tudatossá tehetik a tanítási megközelítés formálódásának folyamatát, ami új ötleteket és megoldásokat enged létrejönni a nyitott oktatók gyakorlatában. Nyitottságra, adaptív hozzáállásra, rugalmas alkalmazkodásra a felsőoktatás változó világában minden oktatónak szüksége van, amely igényt fokoz az üzleti nyelv BELF (üzleti angol, mint idegen nyelv) jellege, annak oktatási sajátosságai. A kutatás legfőbb implikációja az oktatói fejlődési szándék jelentősége, amely rávilágít a továbbképzésekben, az autentikus tananyagok fejlesztésében, a szakmai tanárokkal való együttműködésben, a jó oktatói gyakorlatok megosztásában rejlő további pedagógiai fejlődési lehetőségekre.

A kutatás korlátja, hogy egy adott intézmény keretein belül, nem reprezentatív mintán zajlott, de nem volt célja az eredmények általánosítása, csak az egyetem üzleti nyelv oktatási gyakorlatának, az oktatók tanítással kapcsolatos gondolkodásának, nézeteinek feltérképezése.

Irodalomjegyzék

- 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for Specific Purposes*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, S. (2008). The teacher's role and approaches in a knowledge society. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 465-481.
- Belcher, D. D. (2006). English for Specific Purposes: teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133-155.
- Bereczky, K. (2012). *Teacher development for Business English instruction*. Unpublished doctoral dissertation. Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3rd edn). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Charles, M. (2007). Language matters in global communication. *Journal of Business Communication*, 44(3), 206-282.
- Davis, K. A. (1992). Validity and reliability in qualitative research on second language acquisition and teaching. Another researcher comments. *TESOL Quarterly*, 26(3), 605-608.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ehrenreich, S. (2010). English as a business lingua franca in a German multinational corporation. Meeting the challenge. *Journal of Business Communication*, 47(4), 408-431.
- Einhorn, Á. (2021). A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. *Porta Lingua*, 1, 35–48. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>

- Einhorn, Á. (2022). Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 6–26. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.6.26>
- Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Frányó, Zs. Zs. (2024). *Az oktatók adaptivitásának mintázatai a gazdasági felsőoktatásban*. Doktori disszertáció. Budapest, ELTE PPK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2024.020>
- Frányó, Zs. Zs., Honvári, J., Csongrádi, G., & Tóth, A. (2024). Hatékony oktatás, mint átgondoltan alkalmazott konstruktivizmus, és egy jó gyakorlat bemutatása. *Opus et Educatio*, 10(4). <https://doi.org/10.3311/ope.583>
- Frányó, Zs. Zs., Sándor, E. (2024). The relationship between HE teachers' mission and teaching approach: Interaction inspiring enthusiasm as the basis for building knowledge and commitment to the profession. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 7(1), 8–18. <https://doi.org/10.1556/2059.2024.00092>
- Frendo, E. (2005). *How to teach Business English*. Edinburgh Gate, UK: Pearson Education Limited.
- Hajdu, Z., Lázár, T., Farkas, J., Tar, I., & Czeller, M. (2023). Hogyan járulhatnak hozzá a szaknyelvi kurzusok a munkaerőpiacon elvárt puha készségek fejlesztéséhez? *Porta Lingua*, 2, 159–168. <https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.15>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). London, UK: Longman.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximising impact on learning*. New York, N.Y.: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- Hiep, P. H. (2007). Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 61(3), 193–201.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kankaanranta, A., Louhiala-Salminen, L., & Karhunen, P. (2015). English in multinational companies: implications for teaching „English” at an international business school. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 125–148.
- Kankaanranta, A., & Louhiala-Salminen, L. (2010). „English? – oh, it’s just work!”: A study of BELF users’ perceptions. *English for Specific Purposes*, 29, 204–209.
- Kankaanranta, A., & Louhiala-Salminen, L. (2013). „What language does global business speak?” – The concept and development of BELF. *Ibérica*, 26, 17–34.
- Kankaanranta, A., & Planken, B. (2010). BELF competence as business knowledge of internationally operating business professionals. *Journal of Business Communication*, 47, 380–407.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. New York, N.Y.: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2004). In search of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77–97.

- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68(3), 3-25. Retrieved June 26, 2017 from http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/kate_68_3_1.pdf
- Loch, Á. (2017). Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből [Intercultural competence: The ideas of employers and educators]. In Zs. Bocz, & R. Besznyák (Eds.), *Porta Lingua – 2017: Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása* (pp.33-45). Budapest, Hungary: Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete (SZOKOE).
- Meierkord, C. (2000). Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of nonnative-/non-native small talk conversations in English. *Linguistik Online*, 5(1). Retrieved June 6, 2017 from <https://bop.unibe.ch/linguistikonline/article/view/1013/1673>
- Mészárosné Kóris, R. (2015). *Business English teacher competencies: A mixed-method study of the required competencies of business English teachers for running in-company business English courses at multinational companies in Hungary*. Unpublished doctoral dissertation. Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary.
- OECD. (2019). *Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD.
- OECD. (2022). *Building the future of education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/future-of-education-brochure.pdf>
- Pullin, P. (2010). Small talk, rapport, and international communicative competence. Lessons to learn from BELF. *Journal of Business Communication*, 47(4), 455-476.
- Ranta, E. (2010). English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 156-177.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rogerson-Revell, P. (2008). Participation and performance in international business meetings. *English for Specific Purposes*, 27, 338-360.
- Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2017). *An introduction to qualitative research: Learning in the field* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Sándor, E. (2022). Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata. *Porta Lingua*, 1, 139–147. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14>
- Stötzer, A., Bagyura, M., & Farkas, É. (2025). Self-appointed and Self-taught? Professional Characteristics and Challenges of LSP Teachers in Hungary. *English Teaching & Learning*. <https://doi.org/10.1007/s42321-025-00207-1>
- Talbot, F. (2009). *How to write effective business English. The essential toolkit for composing powerful letters, e-mails and more, for today's business needs*. London, UK: Kogan Page.
- Tinder, R., & Herles, M. (2013). Students' and teachers' ideals of effective Business English teaching. *ELT Journal*, 67(2), 220-229.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2020). *Exploring university teaching and learning: Experience and context*. Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H. G. (2012). ELF and the inconvenience of established concepts. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 5-26.
- World Economic Forum (2025). Future of Jobs Report. https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf

-
- Zerényi, K., & Mátrai, Z. (2024). A transferálható tudás szerepe a felsőoktatásban és a munkaerőpiacon. *Opus Et Educatio*, 11(4). <https://doi.org/10.3311/oep.39485>