

G. HAVRIL ÁGNES

Betekintés a felsőoktatási angol szak/nyelvi képzésbe – egy hallgatói szükségletelemzés részeredményeinek általános tanulságai

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben lassan körvonalazódik egy szisztematikus irányzatnak is nevezhető idegennyelv-oktatási politika Magyarországon, melynek része a szaknyelvi képzés és vizsgáztatás is. Ez a tendencia elsősorban annak köszönhető, hogy hazánkban jelentősen felértékelődött az idegen nyelvek ismerete és a nyelvtudás, ennek következtében pedig az oktatás minden szintjén előtérbe kerültek olyan fontos kérdések, mint a nyelvtanulás jellege, a társadalmi, munkaerő-piaci igények és szükségletek kielégítése, a kommunikációs paradigmaváltás, a nyelvtanulás folyamatosságának biztosítása, a nyelvvoktatás mennyiségi és minőségi kérdései, a tananyagkészítés, a mérés és értékelés, a vizsgarendszerek.

A 2000-ben bekövetkezett magyarországi nyelvtanítási és nyelvvizsgáztatási reformot (Kormányrendelet 1998; OM rendelet 1999) Európában már az 1960-as évektől kezdődő több évtizedes erőfeszítések (UNESCO, az Európa Tanácson belül működő Kulturális Együttműködési Tanács) előzték meg, melyek az európai országok nyelvvoktatási gyakorlatának egységesítésére törekedtek. A korai szakmai próbálkozásokat felgyorsította és felerősítette az Európai Unió bővítési folyamatának politikai határozata, amelynek egyik irányelve a multikulturalizmusban megnyilvánuló többnyelvűség. A többnyelvűség az európai identitás, a közös európai életérzés lehetőségét kínálja fel az állampolgároknak, ugyanakkor felveti az „egység a változatosságban” („*unity in diversity*”) örökös európai dilemmáját. Bellier szavaival élve „Európa mint »tudásalapú társadalom« ösztönzi az idegen nyelvek ismeretét, mely hozzájárul az Európához tartozás érzéséhez, és kulturális gazdagságával, változatosságával az európai polgárok közötti könnyebb megértést biztosítja.” (Bellier 2002)¹

A közelmúlt projektjeiben például a Lingua, Socrates, Leonardo programokban a nyelvvoktatás népszerűsítése mellett konkrét cselekvési programok (*Common European Framework of Reference* (2001), a későbbiekben magyarul KER) is megvalósultak. Ezek a projektek a nemzetközi együttműködésre és az oktatási rendszerek közötti átjárhatóság erősítésére, a bolognai program előkészítésére, a szakmai publikációk és kutatási eredmények fórumainak megszervezésére, az idegennyelv-tanítás alapvető kérdéseire – a kommunikációs készségek fejlesztésére, az interkulturális és nyelvi kompetenciák elsajátítására, a szükségletek szerinti idegennyelv-oktatásra, a tananyagok fejlesztésére, a curriculum szemléletre és a vizsgareformra is – összpontosítottak.

¹ Az idézetet magyarul saját fordításomban közlöm.

A szaknyelvek és az idegen nyelvek tanítása a felsőoktatásban

A felsőoktatási idegen nyelvi képzésben is számos változás tanúi lehettünk az elmúlt években. A fentiekben említett európai uniós irányelvek és a hazai oktatáspolitikai határozatok (a kétszintű érettségi bevezetése (ahol a nyelvvizsga-bizonyítványok jelentős többletpontot értek a felvételi eljárásokban), a hallgatói létszámok megnövekedése a társadalomtudományi képzésekben, az angol nyelv dominanciája, a nyelvvizsgareform bevezetése stb.) mellett a bolognai reformfolyamat eredményezett még szignifikáns irányváltást a felsőoktatási nyelvoktatásban.

Az Oktatási Minisztérium hosszú távú elgondolása szerint a közoktatásban a tanulók alapos általános nyelvtudásra tesznek szert, s ezt a nyelvtudást minimum egy középfokú általános nyelvvizsga-bizonyítvánnyal igazolni is tudják a középiskola végén. Ennek eredményeként a felsőoktatásban a hallgatók zökkenőmentesen vesznek részt az idegen nyelven folyó előadásokon, szaknyelvi kommunikációs órákon és szaknyelvi vizsgaelőkészítő kurzusokon, hogy kifejlesszék szakmaspecifikus nyelvi kompetenciájukat. A koncepció racionálisnak és logikusnak tűnik, s ezáltal a felsőoktatás a szaknyelvi képzések színterévé válhatna, ami összhangban van az európai uniós irányelvekkel és a bolognai reformfolyamattal is. Az elgondolás paradoxona, hogy a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) a BA (alapképzés) szinten (és sok helyen még az MA (mesterképzés) szinten is) a felsőoktatási társadalomtudományi képzések többségénél kimeneti követelményként nem szaknyelvi, hanem általános nyelvvizsga-bizonyítványt írt elő². A kialakult helyzet ellentmondásos, s mindez természetesen a hallgatók részéről a szaknyelvi képzések és szakmai nyelvvizsgák iránt csökkenő érdeklődést eredményezett, valamint a szaknyelvoktatók kezdeti lelkesedését is visszafogta.

Az innováció lehetőségének példájaként említeném a BCE³ Társadalomtudományi Karán az alapképzésben kialakuló képzési formákat. Az elmúlt két évben a BA szakjainkra beáramló hallgatók 80%-a rendelkezett már a középiskola végén általános középfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, melyek 90%-a angol általános nyelvvizsga. Egyes szakok esetében (például szociológia, kommunikáció) a szaknyelvi kimeneti követelmény hiányában, de felismerve az egyetemi szintű szaknyelvi képzés fontosságát, hallgatóink kötelező jelleggel szaknyelvi kommunikációs órákat látogatnak, melyek az európai szintű tudományos szaknyelvoktatás kritériumait tartják szem előtt.

Az angol szaknyelv és szaknyelvi vizsgáztatás a világon és Magyarországon

A XX. század második felében a tudományágak egyidejű integrálódása és differenciálódása következtében létrejött információrobbanás, valamint a nyelvészeti kommunikatív paradigmaváltás új piaci igényeket hozott létre az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás területén. Ez az igény a speciális célok és szükségletek szerinti globális méretű szakmaspecifikus és általános angol nyelvi kommunikáció elterjedését jelentette. Ennek eredményeképpen az 1970-es évektől az angol nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás három irányzatát különbözteti meg egymástól

² A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről részletesen taglalja az akkreditált képzések idegen nyelvi kimeneti követelményeit.

³ A felsőoktatási intézmények rövidített neveinek feloldása megtalálható a dolgozat végén.

a szakirodalom (Hutchinson és Waters 1987): általános angol nyelv (*General English, GE*); szakma-orientált angol nyelv (*English for Occupational Purposes, EOP*); angol tudományos szaknyelv (*English for Academic Purposes, EAP*).

Egyes szaknyelvkutatók szerint nincs is olyan, hogy általános angol nyelv, hiszen minden nyelvtanuló valamilyen speciális szükséglet kielégítése céljából tanulja a nyelvet. Ezekhez a koncepciókhoz hasonlóan a Közös Európai Referenciakeret (2002) is a nyelvhasználat kontextusaként a fenti kategóriáknak megfelelően definiálja a nyelvhasználati tartományokat: személyes és közéleti tartomány, szakmai tartomány, valamint oktatási tartomány (KER 2002). A hétköznapi életszituációk, a személyes és közéleti tevékenységek konszenzus alapján általános angol nyelvhasználatot (*GE*) eredményeznek.

A szakmaorientált angol nyelv (*EOP*) szakmaspecifikus, az egyén hivatásának gyakorlása közben kifejtett tevékenységek során megnyilvánuló nyelvhasználatot jelent (például orvosi, üzleti, műszaki stb. szaknyelvek). Az angol tudományos nyelv (*EAP*) szintén a szaknyelvek egyik csoportját alkotja, de itt a nyelvhasználat tudományos és intézményesített oktatási környezetben, tanulási és képzési kontextusok közegében folyik, ahol a cél bizonyos ismeretek és készségek egyidejű elsajátítása.

Magyarországon az a speciális helyzet alakult ki, hogy az intézményesített háttérrel működő szakmaspecifikus, ún. szakma-orientált angol nyelvtanítás és vizsgáztatás (*EOP*) (valószínűleg tökehiány következtében) elenyésző mértékben van jelen a piacon. Ugyanakkor az angol szaknyelv tanulása, tanítása, vizsgáztatása, mely a jövőbeli szakemberek hivatásának gyakorlása közben kifejtett nyelvhasználat elsajátítására törekszik, és egyes szaktárgyak angol nyelven történő oktatása (akár szakember, akár nyelvtanár tanítja), valamint a tudományos készségek, kompetenciák fejlesztése (*Academic Skills*) egyaránt mint angol tudományos nyelv (*EAP*) kristályosodott ki a felsőoktatási intézményekben az elmúlt 6–8 év során. Kutatásaim, megfigyeléseim és gyakorló szaknyelvtanári tapasztalataim szerint a felsőoktatási szaknyelvoktatás a nyugati kialakult trendekhez képest kissé megkésve, egy sajátos hazai tudományos szaknyelvoktatást alakít ki, mely ötvözi a szakmaspecifikus szaknyelvhasználatot és a tudományos, intézményesített oktatási környezetben, tanulási és képzési kontextusok közegében folyó szaknyelvoktatást, ahol a cél bizonyos ismeretek és készségek egyidejű elsajátítása. A jövőben egyre markánsabb lesz az a tendencia, hogy a felsőoktatási keretek között zajló nyelvtudásfejlesztés formája (főleg a nyelvigényes interdiszciplináris és multidiszciplináris szakoknál) a tudományos szaknyelvoktatás (*EAP*) lesz, bármelyik fent említett megjelenési formáját is értjük ezen, az általános nyelvkutatás (*GE*) pedig hosszú távon kiszorul a felsőoktatásból.

A felsőoktatási szaknyelvoktatók és kutatók többségét a 2003-ban megalakult Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete (SzOKOE) jelentős mértékben összefogja, és szellemi alapot nyújt az évente megrendezésre kerülő konferenciáival, valamint rendszeresen megjelenő évkönyvével (*Porta Lingua*).

A kutatás elméleti háttérének leírása: szaknyelv, szaknyelvi vizsgáztatás, szükségletelemzés

Az angol szaknyelv legfőbb jellemzőit elsőként Strevens (1988) fogalmazta meg, majd a későbbiekben Dudley-Evans és St. John (1998) módosította. Értelmezésük

szerint a szaknyelvnek két alapvető jellemzőcsoportja van: 1) állandó jellemzők és 2) függő jellemzők.

- 1) Az állandó jellemzők szerint a szaknyelv:
 - a tanulók speciális szükségleteit elégíti ki;
 - az adott diszciplína/szakterület módszereit és specifikus tevékenységeit hasznosítja;
 - a szakmaspecifikus tevékenységekkel a legfontosabb nyelvi kompetenciák területeire összpontosít (nyelvtan, lexika, regiszterek, készségek, diskurzus, műfaj).
- 2) A függő jellemzők szerint a szaknyelv:
 - kapcsolódhat diszciplínákhoz általában, vagy egy-egy tudományterülethez célirányosan;
 - a tradicionális általános nyelvoktatástól eltérő módszereket alkalmaz;
 - felnőtt korúak és egyetemi hallgatók idegen nyelvi képzésében játszik fontos szerepet;
 - feltételezi az alapvető általános nyelvismeretek meglétét, és elsődlegesen magasabb nyelvi szinttel rendelkező tanulók alkotják a célcsoportot. (A szaknyelv tanítása azonban nem zárhatja ki a kezdő nyelvtanulókat sem.)

A fentiek ismerete mellett Carter (1983) és West (1998) alapján minden szaknyelvi kurzus jellemzője még: az autentikusság, a kutatási háttér alapelve, a nyelvi tartalom alapelve, a tanulói szükséglet alapelve, a tanulás alapelve, a célorientáltság és a nyelvtanulási stratégiák fejlesztése. Ezek az attribútumok a hazai felsőoktatási tudományos szaknyelvoktatásban egyértelműen megtalálhatók.

A szaknyelvi vizsga meghatározásakor még napjainkban is számos probléma merül fel a nemzetközi és hazai szakirodalomban egyaránt. A KER dokumentumai, valamint a hazai általános nyelvvizsgáztatási hagyományokra nagymértékben épülő akkreditációs kézikönyv is, kevés szó szerinti utalást tartalmaznak a szaknyelvhasználat területén végzendő készségmérés irányára, mélységére és módjára. A KER dokumentumokban nincs konkrét elhatárolás az általános és szaknyelvi tesztelés között, így maga a dokumentum nem nyújt megbízhatóan alkalmazható szintleírásokat a kétnyelvű szaknyelvi vizsgák aspektusainak értékeléséhez.

A másik problémát az jelenti, hogy a szaknyelv kutatással foglalkozók definíciói nem mindig azonosak a szaknyelvi oktatást/vizsgáztatást gyakorlatilag művelő nyelvtanárok elképzeléseivel. Ráadásul számos esetben maguk a nyelvtanárok nincsenek tisztában azzal, hogy a szaknyelvi oktatás/vizsgáztatás mint multidiszciplináris tudományterület nem lehet csak a nyelvtanárok feladata még akkor sem, ha a képzésközpontú, illetve a tartalomközpontú szaknyelvtanítási és értékelési módszereket egyaránt alkalmazzák. A szaknyelvtanárnak természetesen ismernie kell az adott diszciplína általános tudásterületeit, de a kontextusból, tematikából szelektálni kell a szakmát konkrétan ismerő és a szaknyelvet használó szakemberekkel együttműködve, hogy a szaknyelvi kompetenciafejlesztés és vizsgáztatás a lehető legmagasabb szinten működjön. A szaknyelvi tananyagfejlesztésnek és vizsgafejlesztésnek ezt a duális formáját Spolsky (1995) *SSI* technikának (*Subject Specialist Informant*) nevezte el. A témával kapcsolatban a kérdőívben is szerepel egy kérdés, és a hallgatók preferenciáját, véleményét a 7. ábra mutatja.

A fogalom tisztázása érdekében a továbbiakban Douglas definíciója alapján értelmezem a szaknyelvi vizsgát. Douglas szerint minden szaknyelvi vizsga célja az adott szaknyelvi kommunikatív kompetencia mérése és értékelése, ami alapján a szaknyelvi vizsga lényegesen elhatárolható az általános nyelvvizsgától. „A szaknyelvi vizsga olyan nyelvvizsga, ahol a vizsga tartalma és módszerei a célként megjelölt szaknyelvhasználat szituációjának elemzéséből származnak, mégpedig úgy, hogy a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon jelenítik meg a célként megjelölt szituációra jellemző szaknyelvhasználatot, lehetővé téve az interakciót a vizsgázó nyelvi képessége és szakmai háttértudása, valamint a vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsga lehetőségét ad arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó nyelvhasználati képességéről az adott szakterületen belül.” (Douglas 2000: 19)⁴

A szaknyelvi vizsgákon a szimulált autentikus vizsgafeladatokat, a kontextust és a prediktív validitást – mely a munkaerőpiacon való megfelelés, illetve a diplomaszerezés szempontjából fontos tényező lehet – csakis a vizsgát megelőző szükségletelemzéssel tudjuk biztosítani.

A szükségletelemzési kutatások szorosan összefüggnek a szaknyelvkutatással. Egyes kutatók az angol szaknyelvkutatások kulcskérdéseként vagy a szaknyelv egyik legspecifikusabb sajátosságaként említik a szükségletelemzéseket. A legújabb eredmények egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy minden szaknyelv mint történelmi kategória – a tudományterületek dinamikus fejlődése, a nyelvhasználati igények és szükségletek állandó változása miatt – folyamatosan átalakul, így a szaknyelvi oktatás és vizsgáztatás területén a többszörösen megismételt szükségletelemzések fontosságára hívják fel a figyelmet.

Az idegennyelv-oktatásban és a vizsgáztatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – a nyelvtanár és a szakma képviselője együttesen megállapítják, hogy a nyelvhasználónak mire lesz szüksége az adott kommunikatív szituációban, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják. A szükségletelemzés során nyert objektív és szubjektív adatokat különböző módszerekkel lehet elemezni. A legismertebb módszerek a kérdőív, interjú, megfigyelés, konzultáció. Ezekkel információt kaphatunk a szakmaspecifikus nyelvhasználati szituációról (ki és milyen szituációban használja a nyelvet); a célokról (milyen nyelvhasználatra van szükség a cél elérése érdekében); a kommunikáció módjáról (írásbeli, szóbeli nyelvhasználatra van-e szükség); valamint a szintekről.

Az 1970-es évektől, a szükségletelemzés fontosságát felismerve, a nyelvpedagógiai kutatások többféle szükségletelemzési modellt állítottak fel. Ezek közül a legismertebb és mára az irányzat domináns paradigmájaként is elfogadott a Munby (1978) által kidolgozott *célnyelvhasználati-szituáció-elemzés modellje*.

Munby (1978) a kommunikatív szükségletek megállapításához információfeldolgozási eljárást (*Communicative Needs Processor*) alkalmaz, mely által a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges folyamat tervezhető, a kommunikáció eszközei megállapíthatók, elrendezhetők, és a nyelvhasználatához szükséges nyelvi szintek, valamint a mérési és értékelési rendszerek kiválaszthatók. Elméletének alapját az az ortodox szemlélet határozza meg, hogy a szak/nyelvhasználati szituációk kommuni-

⁴ Az idézetet magyarul saját fordításomban közlöm.

kációs jellemzőinek feltárása és taxonómiákba rendezése után előre meg kell határozunk, hogy mik a nyelvhasználó szükségletei, vagyis hogy a nyelvhasználónak „mit” kell tudnia, mit kell tennie a nyelvvel az adott célszituációban. A szaknyelvhasználati szituációk elemzése tehát a szaknyelvhasználati jellemzők összegyűjtésére, a szakmai tevékenységek kommunikációs szükségleteire, valamint a szakmaspecifikus feladatok, kontextusok és készségek meghatározására irányul. Ez a *távlaticél-orientált* szemlélet egyértelműen az objektív szükségletek felmérésére koncentrált, és tanárközpontú módszert eredményez.

A 80-as években a tanuló-központú kommunikatív szemlélet előtérbe kerülésével új módszertani szükségletelemzési irányzat alakult ki, mely *közvetlencél-orientált* és a nyelvhasználó szubjektív igényeire és szükségleteire fókuszál. A *nyelvtanulási-szituáció-elemzés modelljének* módszertani szempontja a „mit” helyett a „hogyan” kérdés. Hutchinson és Waters (1987) a nyelvtanuló/nyelvhasználó közvetlen nyelvtanulási szükségleteinek meghatározását tűzte ki célként: azt, hogy a nyelvhasználók „hogyan” tanulják meg, hogy „mit” kell tenniük a nyelvvel az adott célszituációban. Ez a típusú szükségletelemzés kiter a nyelvhasználó/tanuló nyelvtanulási motivációjára, stílusára, szokásaira, preferenciáira, a kedvelt és kevésbé kedvelt módszerekre.

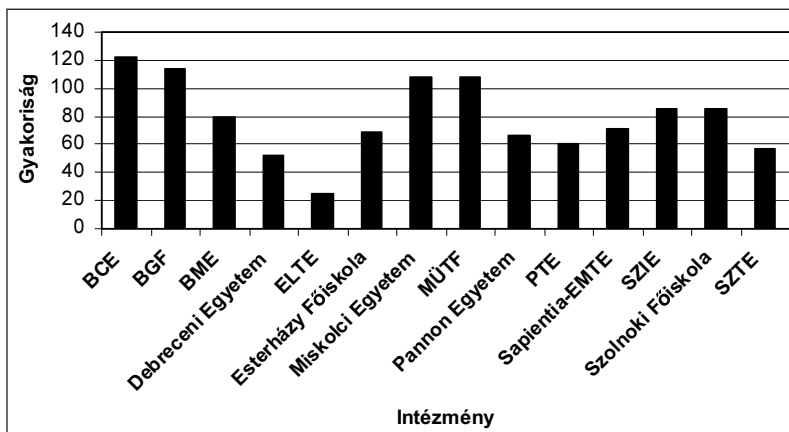
A vizsgálat rövid leírása: a társadalomtudományi szaknyelvi kommunikáció szükségleteinek felmérése

Hosszú évek óta a hazai egyetemekről és főiskolákról kikerülő potenciális munkavállalókat szívesen alkalmazták olyan munkakörökben, ahol magas szintű nyelvtudásukat kamatoztathatják. Többéves nyelvoktatói és nyelvvizsgáztatói tapasztalatom és a hallgatói visszajelzések során számos alkalommal szembesültem azzal a ténnyel, hogy szaknyelvi kurzusaink és a szaknyelvi vizsgák követelményei, valamint a gyakorlati szakmai életben használt nyelvi igények között nem elhanyagolható különbségek vannak.

A jelen kutatás célja a társadalomtudományokon belüli diszciplínák angol szaknyelvhasználati igényeinek és szükségleteinek felmérése: az, hogy hallgatóinkat a piaci követelményeket szem előtt tartva minél alaposabban felkészítsük, és olyan nemzetközileg is kompatibilis szaknyelvi kompetenciákkal és szaknyelvi vizsga-bizonyítványokkal lássuk el, melyek megfelelnek a munkahelyi elvárásoknak. Bár az üzleti/közgazdasági és a jogi szaknyelv már bizonyos önállóságot élvez a szaknyelvek körében, a társadalomtudományok területén számos olyan diszciplína létezik még, ahol hallgatóinkat szintén fel kell készítenünk az adott szakterület angol nyelvhasználatára, arra, hogy versenyképesen léphessenek ki a nemzetközi és hazai munkaerőpiacra. Mivel a hallgatók nagy többsége Magyarországon az angol szaknyelvi képzést választja, felmérésemben mellőztem a többi idegen nyelv vizsgálatát.

A téma elméleti hátterének ismeretében, valamint a felsőoktatási szaknyelvi képzések ismeretében arra a következtetésre jutottam, hogy a gyakorlatban bármely szaknyelvi kurzus megtervezésénél, illetve bármelyik szaknyelvi vizsgarendszer kidolgozásánál és vizsgafejlesztésénél minimum kétfajta szükségletelemzés – hallgatói igények (*EAP*) és munkahelyi szakmaspecifikus elvárások (*EOP*) – kívánatos.

A kutatásban használt kérdőívek összeállításakor forrásként használtam az 1993-ban publikált országos szaknyelvoktatási szükségletelemzési modelleket (Teemant és



1. ábra. A válaszadók gyakorisága intézmények szerint

társai 1993)⁵. Az eltelt évek a felmérések eredményeiben feltehetően szignifikáns változásokat mutatnak, melyek összehasonlító elemzése külön tanulmányt igényel.

A kvantitatív módszerrel végzett kutatás kérdőíveinek elkészítése után az előtesztelés (*piloting*) 10-10 fős csoportban megtörtént. A kutatás célcsoportjai: (1) Az oktatási közegben, a hallgatói (*EAP*) célcsoport (társadalomtudományokon belül: jog, közgazdaságtudomány, diplomácia, szociológia, neveléstudomány stb.) országos mintavételére törekedtem, és a szak/nyelvtanulásra, szak/nyelvhasználatra és szak/nyelvi vizsgákra vonatkozó kérdéseket tettem fel. A szükségletelemzések közül itt a nyelvtanulási szituáció elemzése (Hutchinson és Waters 1987) alkotja kutatásom alapját. (2) A szaknyelvhasználati feladattípusok és szituációk, valamint a szakma-orientált preferenciák objektív igényeinek felmérésére szerkesztettem egy másik kérdőívet, amelyeket a fent említett diszciplínák szakmaiban (*EOP*) küldtem szét. A kérdőív elkészítésének alapja itt Munby (1978) célnyelvhasználati szituációelemzése.

A kutatás jelenlegi fázisában a társadalomtudományi szakmák kérdőíveinek feldolgozása (*EOP*) és az eredmények elemzése még folyamatban van, így a következőkben csak a hallgatói kérdőíveknek (*EAP*) a felsőoktatási angol szak/nyelvi képzés általános tanulságaira vonatkozó részeredményeivel foglalkozom. Jelen tanulmányban nincs lehetőség a teljes elemzés bemutatására, ezért csak egy-egy részletet szeretnék felvillantani a kutatás irányából, és kiemelni olyan területeket, melyek a felsőoktatási hallgatók angol nyelvi és szaknyelvi képzésében, valamint a nyelvvizsgákkal kapcsolatosan érdekes eredménynek és érzékelhető tendenciának tekinthetők a nyelvvizsgáztatási reform (2000), a kétszintű érettségi és a bolognai folyamat elindítása óta.

A hallgatói kérdőív célcsoportja 15 frekvenciált felsőoktatási intézményben (csak egy intézmény utasította vissza a kérdőívek szétosztását) a társadalomtudományi területeken belül az állami finanszírozású, nappali tagozatos, angol szaknyelvet használó

⁵ Hasonló szükségletelemzési kutatások (BGF Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet) és igényfelmérések (BME) történtek a közelmúltban, jóval kisebb mintavétel alapján, ahol a kérdőívek közös forrása mindenütt a Teemant (1993) publikáció volt.

ló/tanuló egyetemisták és főiskolások voltak, ahonnan az elküldött 1600 kérdőívből 1106 kitöltött és értékelhető kérdőív érkezett be. A felmérésben részt vevő intézetek neveit, ahol angol szaknyelvoktatás folyik, és esetenként kimeneti követelményként jelenik meg a szaknyelvi vizsga, az 1. ábra szemlélteti.⁶

Fontos megjegyezni, hogy szándékom ellenére a minta nem tekinthető reprezentatívnak a vizsgált sokaságra nézve. Az adatok egy nagymintás felvétel eredményei, ahol kétlépcsős, csoportos mintavételi tervet alkalmaztam: első lépésben az intézmények közül szakértői kiválasztással határoztam meg a mintába kerülőket, majd az intézményeken belül különböző szemináriumi csoportok tagjai lettek a minta elemei. Noha a mintavételi terv nem valószínűsít szisztematikus torzításokat, nem lehet kizárni, hogy egyes mintabeli eloszlások szignifikánsan különböznek a megfelelő sokasági eloszlástól.

Egyes részeredmények bemutatása

Meg kell jegyeznünk, hogy a kérdőív kitöltésében részt vevők többsége az első négy évfolyam hallgatója volt a 2006/07 tanév során. Közöttük már ott voltak az első BA (alapképzés) évfolyam hallgatói, akik a kétszintű érettségi pontszámítási módszereivel kerültek be a felsőoktatásba, és az általános idegen nyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványokért a felvételi eljárás során többletpontot kaptak, valamint a hagyományos képzésben futó felsőbb éves hallgatók. A 1. táblázat tanúsága szerint a társadalomtudományi képzéseken belül a megkérdezett hallgatók többsége, akik angol nyelvtudással rendelkeznek, és jelenleg is szaknyelvi képzésben vesznek részt, a legtöbb intézményben közgazdaságtudományi, jogi vagy nemzetközi tanulmányokat folytatnak. Ezeknél az úgynevezett nyelvigényes szakoknál a kutatásban részt vett legtöbb egyetem rendelkezik szaknyelvoktatási és vizsgáztatási, valamint szaknyelvkutatási hagyományokkal (BCE, BGF, BME, PTE, DE). Ezek az intézmények voltak azok, melyek a 2000-ben lezajló nyelvoktatási és nyelvvizsgáztatási reform során első körben szaknyelvi vizsgaközpontokat akkreditáltattak, a bolognai rendszerben a lehetőségek és a tartalom újragondolása mellett új curriculumokat dolgoznak ki, és színvonalasan folytatják szaknyelvi képzéseiket a hazai tudományos szaknyelv (*EAP*) fellegváraiként.

Ezekben az intézetekben kezd kikristályosodni és a nemzetközi élvonalhoz felzárkózni a nemzetközi szaknyelvoktatásban már több évtizede elfogadott üzleti és közgazdasági szaknyelvi, valamint a jogi szaknyelvi képzés. Mind a jogi, mind, pedig az üzleti/gazdasági szaknyelv viszonylag önállóságot mutat a tanulmányi célú (*EAP*) és a foglalkozások (*EOP*) céljait szolgáló szaknyelvek altípusaként, ahol az egyes készségfejlesztések tekintetében széles körű nemzetközi kutatási eredmények vannak már.

A társadalomtudományokon belül a megvizsgált intézményekben az egyéb szakok (1. táblázat) politológus, pszichológia és szaknyelvtanár szakos képzések voltak.

⁶ A kérdőíves felmérés logisztikai szakasza, az adatgyűjtés a 2006/2007-es tanévben folyt. A beérkezett adatok adatbevitelére 2007 második felében került sor, ebben segítségre volt a BCE szociológia szakos hallgatója, Slezsák Csilla és PhD hallgatója, Tordai Bence. Az adatokat Excel for Windows program segítségével rögzítettük, majd SPSS 14-es verzióba olvastuk be, hogy az egy- és többváltozós statisztikai elemzéseket el tudjuk végezni. A feldolgozás és értékelés 2007 végére készült el.

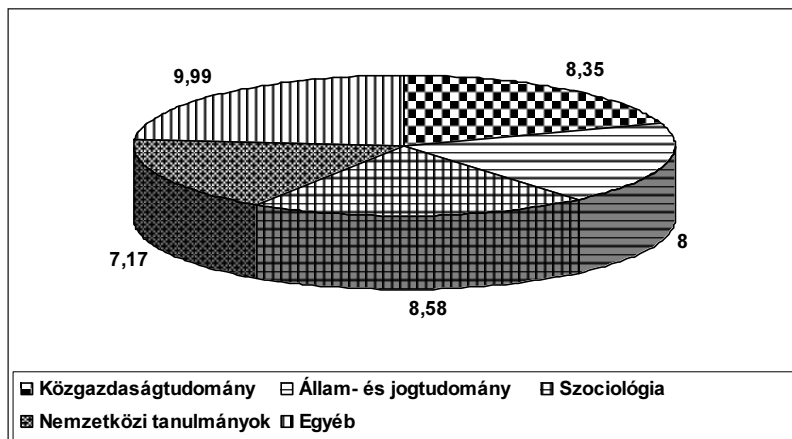
1. táblázat. A kérdőívek megoszlása szakok és intézmények szerint

		Közgazdaság	Jog	Szociológia	Nemzetközi T.	Egyéb
BCE	Gyakoriság	49	0	53	0	19
	Relatív gyakoriság	40,5%	,0%	43,8%	,0%	15,7%
BGF	Gyakoriság	113	0	0	0	1
	Relatív gyakoriság	99,1%	,0%	,0%	,0%	,9%
BME	Gyakoriság	4	0	0	2	74
	Relatív gyakoriság	5,0%	,0%	,0%	2,5%	92,5%
DE	Gyakoriság	52	0	0	0	0
	Relatív gyakoriság	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
ELTE	Gyakoriság	0	25	0	0	0
	Relatív gyakoriság	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%
EF	Gyakoriság	69	0	0	0	0
	Relatív gyakoriság	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
ME	Gyakoriság	108	0	0	0	0
	Relatív gyakoriság	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
MÜTF	Gyakoriság	108	0	0	0	0
	Relatív gyakoriság	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
PE	Gyakoriság	0	3	0	60	0
	Relatív gyakoriság	,0%	4,8%	,0%	95,2%	,0%
PTE	Gyakoriság	0	60	0	0	1
	Relatív gyakoriság	,0%	98,4%	,0%	,0%	1,6%
Sapientia	Gyakoriság	17	0	18	14	22
	Relatív gyakoriság	23,9%	,0%	25,4%	19,7%	31,0%
SZIE	Gyakoriság	57	14	0	15	0
	Relatív gyakoriság	66,3%	16,3%	,0%	17,4%	,0%
SzF	Gyakoriság	86	0	0	0	0
	Relatív gyakoriság	100,0%	,0%	,0%	,0%	,0%
SZTE	Gyakoriság	22	1	1	0	33
	Relatív gyakoriság	38,6%	1,8%	1,8%	,0%	57,9%
Összesen	Gyakoriság	685	103	72	91	150
	Relatív gyakoriság	62,2%	9,4%	6,5%	8,3%	13,6%

A divatos, nyelvigenyes képzések és frekvenciált intézmények ismeretében megvizsgáltuk a nyelvtanulási háttér módját és megkérdeztük, hogy hány éves nyelvtanulás áll a hallgatók mögött. A nyelvtanulás módjára három alternatívát adtunk meg: tanult-e a közoktatásban/felsőoktatásban, magánúton vagy külföldön. A kérdésünkre válaszolók majdnem 90%-a a közoktatást jelölte meg elsődleges nyelvtanulási közegnek, de ezen belül szakonként a nyelvtanulók 20–40%-a magánúton történő angol nyelvtanulással egészítette ki ismereteit és készségeinek fejlesztését. Ez azt bizonyítja, hogy a nyelvtanulás még mindig nagy anyagi megterhelést jelent a szülők számára, és a közoktatásban működő angol nyelvtanítás csak nehezen tudja betölteni szerepét. A külföldi angoltanulás nem mutat szignifikáns eredményeket. A nyelvtanulóknak szakonként mindössze 10–15%-a tanult külföldön. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a felmérés nem terjedt ki a bölcsészhallgatókra, csak a társadalomtudományi területekre, így lehetséges, hogy viszonyított arányt tekintve ez a 10–15% nem is olyan alacsony.

A 2. ábra szerint a hallgatók többsége, bármelyik szakot is nézzük, átlagosan 8–10 éve tanulja az angol nyelvet. A nyugati egyetemeken ez az átlag 4–5 év. Úgy tűnik, hogy az elmúlt évtizedek nyelvoktatási reformjai a közoktatásban még mindig nem eléggé hatékonyak. Az eredmények tükrében természetesen felvetődik az angol nyelvtanárképzés színvonalának kérdése, valamint az a komplex munkaerő-piaci probléma is, hogy az állami egyetemeken végzett angoltanároknak vajon hány százaléka vesz részt huzamosabb ideig a közoktatásban. Az átlagos 8–10 éves nyelvtanulási háttér ismeretében megdöbbentő az az adat, hogy a válaszadók 30%-ának még semmilyen nyelvvizsga-bizonyítványa nincs (lásd 3. ábra). A hallgatók 97%-a saját bevallása szerint még mindig tanulja az általános nyelvet az angol szaknyelvi kurzusok mellett.

Arra vonatkozóan, hogy a vizsgált társadalomtudományi területeken a hallgatóknak hétköznapi szakmai tanulmányaik során szükségük van-e az angol nyelv használatára, szignifikánsan igenlő válaszok születtek. Tudományterületenként a válaszadók 85–90%-a jelezte, hogy az angol nyelv használata elkerülhetetlen tanulmányai során. Még ha nem is angol nyelven hallgatnak szakmai kurzusokat, angol forrásanyagból vagy szakirodalomból rendszeresen kell készülniük, előadásokat tartaniuk, illetve fo-

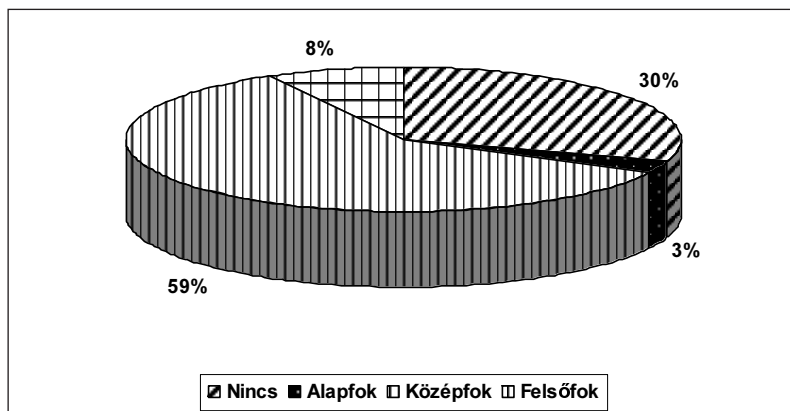


2. ábra. Az angol nyelvtanulás idejének (években) átlaga szakonként

lyamatosan dolgozniuk. Ebből az a következtetés is levonható, hogy hallgatóink angol szaknyelvi olvasási képességének fejlesztése nem csak a tudományos szaknyelvi órák, vizsgaelőkészítő kurzusok (EAP) területére összpontosul.

Az elemzés kiterjedt a nyelvvizsga-bizonyítványok számára, szintjére és típusára is. A fentiekben elemzett eredmények (nyelvtanulási háttér ideje, módja) ismeretében érdekes képet mutat a 3. ábra. A válaszadók 59%-a rendelkezik középfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, melyből 54% kétnyelvű, 46% pedig a közelmúltban akkreditált hazai és nemzetközi vizsgaközpontok egynyelvű nyelvvizsga-bizonyítványa. A 46% meglehetősen nagy arány, mely arra utal, hogy a tanulók nagy százaléka kikerüli azokat a vizsgaközpontokat, ahol a *mediáció* készségét (közvetítés írásban és szóban, vagyis fordítás és tolmácsolás) mérik és értékelik. A szakmán belül örökösen visszatérő probléma a kis nemzetek nyelveinél az angol nyelv négy alapkészségének (olvasás, írás, beszéd, hallás) tesztelésén túl a mediáció tesztelése. Éppen ezért a hallgatóknak is feltettük a kérdést, hogy melyik szaknyelvi készséget tartják a legfontosabbnak tanulmányaik során. A válaszadók 46%-a a beszédkészséget, 25%-a a halláskészséget, 10%-a az olvasási készséget, 12%-a az íráskészséget, míg 6%-a mediáció készségét jelölte meg. Valószínű, az adott tudományterületeken az angol nyelv a tudásanyag közvetítésének eszközeként jelenik csak meg a felsőfokú tanulmányok során, s mint alapvető nyelvi készség elenyésző funkcióval bír. A 3. ábrán meglepő, hogy a hallgatók 30%-a még semmilyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal nem rendelkezik. Nagy a valószínűsége, hogy ezek a hallgatók a hagyományos képzésben valahol a harmadik–negyedik évfolyam környékén folytatják most tanulmányaikat, vagy már végeztek. A rendelkezésünkre álló adatok szerint meglehetősen kevés, mindössze 8% a felsőfokú angol nyelvvizsgával rendelkezők aránya, főleg ha azt is figyelembe vesszük, hogy hallgatóink átlagban már 10 éve tanulják az angol nyelvet. Alapfokú angol nyelvvizsga-bizonyítvánnyal a válaszadók mindössze 3%-a rendelkezik. Ez utóbbi szám jelzi, hogy a felvételi eljárásokban és a tanulmányi célú tudományos közegben (EAP) ilyen szintű nyelvtudás nem elfogadható.

Ha összevetjük a 3. ábrát a nyelvvizsgatípusokat megjelenítő 4. ábrával, láthatjuk, hogy a megkérdezettek 18,7 %-a a kétnyelvű Origo nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, míg

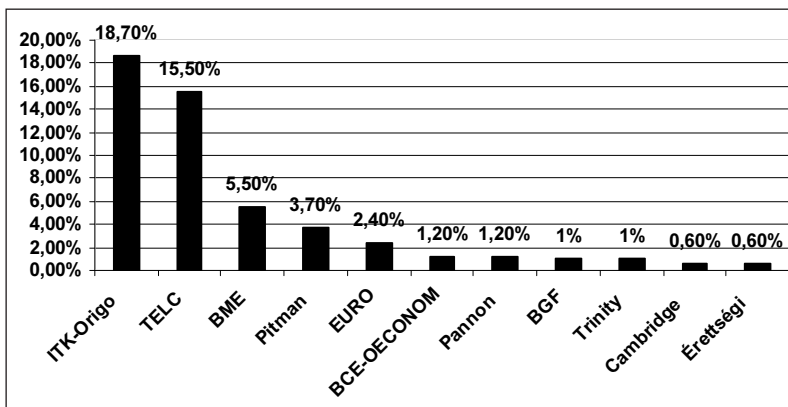


3. ábra. Milyen szintű nyelvvizsgája van?

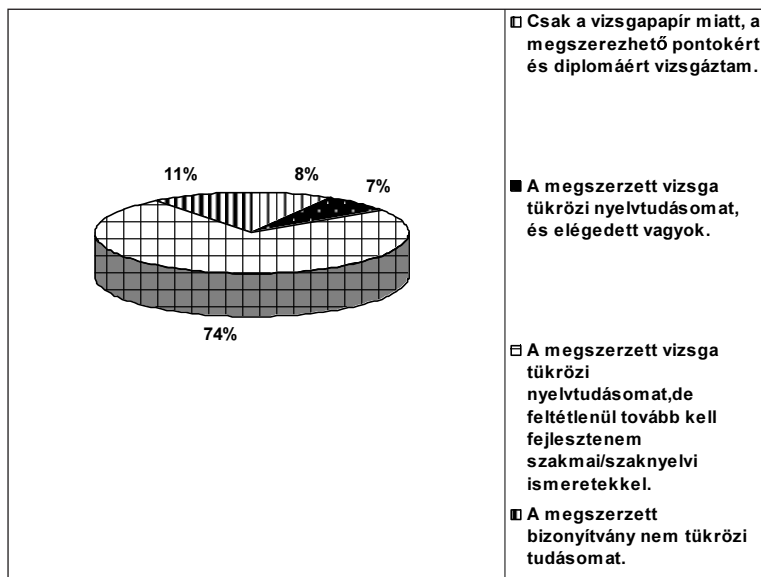
15,5 % az egynyelvű TELC bizonyítvánnyal szerzett magának többletpontokat a felvételi eljárás során. A különbség nem szignifikáns, de azt bizonyítja megint, hogy az egynyelvű vizsgák nagyobb népszerűségnek örvendenek a fiatalok között. A felsőoktatási intézmények (például BCE, BGF) vizsgaközpontjaiban mindössze 1–2%-ra tehető a szaknyelvi vizgabizonyítványok száma, ami a nyelvvizsga-bizonyítványoknak mindössze 5%-a. Meglehetősen magas, 3,7 % a 2004-ben akkreditációját elveszített Pittman nyelvvizsgák aránya. A külföldi vizsgatípusok (Cambridge, Trinity) – valószínűleg magasabb vizsgadíjaik miatt – alacsony értékeket mutatnak. Meglepően alacsony, 0,6 % az emelt szintű angol nyelvi érettségivel szerzett bizonyítványok száma a társadalomtudományi képzésben részt vevők között, valószínűleg azért, mert a kétszintű érettségi rendszer ekkor még nem terjedt el a köztudatban.

A válaszadók többsége a nyelvvizsgaközpontok első akkreditálási hullámában vizsgázott, és a százalékos arányok teljességgel jól tükrözik a kialakulófélben levő és még bizonytalan nyelvvizsgáztatási piaci helyzetet 2002 és 2005 között.

Azt is megvizsgáltuk, hogyan értékeli a hallgatók saját nyelvtudásukat és bevallásuk szerint, mennyire tükrözi azt a megszerzett bizonyítvány. A 5. ábra szerint a megkérdezettek 74%-a vallja, hogy a megszerzett vizsga tükrözi nyelvtudását, de a tudást feltétlenül tovább kell fejlesztenie szakmai/szaknyelvi ismeretekkel. Ezek a hallgatók potenciálisan jó általános nyelvtudással rendelkeznek, és az egyetemek BA (alapképzés), valamint MA (mesterképzés) típusú képzéseiben kiváló szaknyelvi kompetenciákat és szakmai háttértudást sajátíthatnak majd el. 11% szerint a megszerzett bizonyítvány nem tükrözi a nyelvtudását. Ezek a hallgatók meglehetősen nagy nehézségekkel néznek majd szembe felsőfokú tanulmányaik során, hiszen a kötelező angol nyelvű előadásokon és szaknyelvi kommunikációs órákon nem tudnak megfelelően teljesíteni, az angol nyelvű forrásanyagok gyakran megoldhatatlan feladatot jelentenek számukra, és az esetleges szaknyelvi vizsgakövetelményeknek sem tudnak majd időben eleget tenni. Ez a szám (11%) meglehetősen magas, főleg ha hozzáadjuk a válaszadóknak azt a 8%-át, akik csak a vizsgapapír érdekében, vagy a megszerzhető pontokért/diplomáért vizsgáztak. A válaszadóknak csak 7%-a vallja, hogy a megszerzett bizonyítvány tükrözi a nyelvtudását, és ezzel a tudással elégedett.



4. ábra. Milyen típusú nyelvvizsgája van?



5. ábra. Nyelvvizsga-bizonyítványa(i) – saját belátása szerint – tükrözi(k)-e nyelvtudását?

Sokkal érdekesebb eredményt kapunk a nyelvtudás szubjektív önértékeléséről a nyelvvizsgaszint függvényében. Középfokon a válaszadóknak 85%-a értékeli úgy, hogy a megszerzett vizsga tükrözi a nyelvtudását, de ezt a tudást feltétlenül tovább kell fejlesztenie szakmai/szaknyelvi ismeretekkel. Mindhárom szinten megjelenik a vizsgapapír vagy a megszerezhető pontszám/diploma mint nyelvtanulási motiváció, de természetesen ez a középfokú nyelvvizsgáknál a legmagasabb, 10%.

A középfokú vizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők nyelvtanulási motivációja elsődlegesen a bizonyítványok által szerezhető többletpont volt, valószínűsítem, hogy a felvételik során. Ez az önértékelés jelzi azt a negatív eredményt, melyet egy kormányrendelet szabályozott és gerjesztett, és a felvételi eljárások során a papírgyártási mechanizmus keretében az idegen nyelvek tudását túlságosan felértékelte. Így fordulhatott elő, hogy az elmúlt három évben a felvételiknél az idegen nyelvi kompetencia a szakmai tudás és egy komplex szakmai kompetenciamérés elé került, melyeknek pedig mindenképpen elsődleges mérvadó és szelektáló tényezőknél kell lenniük a tudományterületekre beáramló hallgatók esetében. A 2008-ban bevezetésre kerülő új pontszámítási rendszer és az a tény, hogy a nyelvtudásért a bizonyítványok számától függetlenül, maximált pontot kaphatnak csak a hallgatók, valamennyire valószínűleg korrigálni fogja a fentiekben kialakult helyzetet.

Ezt a tendenciát erősíti, hogy a Nyelvvizsgákat Akkreditáló Testület (NYAT) határozatai egyre magasabb szintű munkát várnak el a vizsgaközpontoktól, s ezért ma már nem szaporodnak gomba módra az újonnan akkreditált központok sem. A Közös Európai Referenciakeret rendszerének való megfeleltetés, valamint a „szintillesztési folyamat” konszolidálja majd a nyelvvizsga-piacot, valamint szakmailag hitelesebb, az európai szinten nemzetközileg is kompatibilis nyelvvizsga-bizonyítványok kibocsátását fogja eredményezni, és ez a felsőoktatásba beáramló hallgatók elégedettségi szintjét is emeli majd.

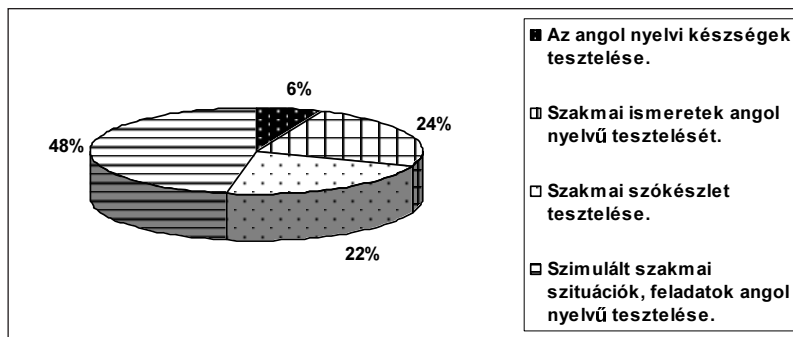
A 5. ábra arányszámái meglehetősen reálisan ábrázolják a hazai vizsgázók nyelvtudása és a nyelvtudásukról kibocsátott akkreditált nyelvvizsga-bizonyítványok közötti összefüggést, ami az elmúlt öt–nyolc évet jellemezte.

A felmérésben a válaszadók 91%-a vallja, hogy tisztában van az általános és szaknyelvi vizsgák és képzések fogalmával. 65% szerint lényeges különbséget kell tenni az általános és szaknyelvi vizsgák között, és a szaknyelvi vizsgáknál az angol nyelvtudást és a szakmai háttérrel egyszerre kellene mérni és értékelni. Közülük 73% szerint tanulmányaik elvégzéséhez egy magas színvonalú hazai szaknyelvi vizsga-bizonyítványra lenne szükségük. A megkérdezetteknek mindössze 2%-a vallja, hogy nem kell különbséget tenni a két vizsgatípus között, mert aki a szakmát jól tudja, az a gyakorlatban úgyis elsajátítja majd az angol szaknyelvet. A hallgatók 10%-a úgy véli, nincs szükség a két vizsgatípus közötti megkülönböztetésre, mert a szaknyelvi vizsgáztatás csak a szakszókészletben tér el az általános nyelv tesztelésétől. Ezek a vélemények hasonló arányban tükrözik a szakirodalomban az idegen nyelvi mérés és értékelés területén is sokszor felvetődő kérdést, hogy vajon miért is van szükség a szaknyelvi vizsgákra.

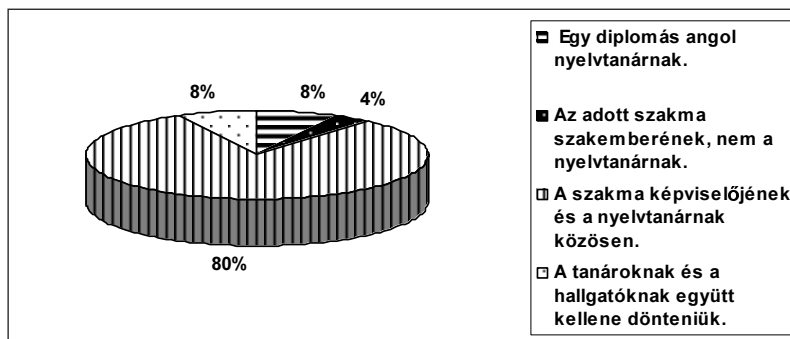
A sok és többször is visszatérő vita ellenére mára már konszenzus alakult ki, s mindkét tábor (szaknyelvi vizsgát ellenzők és támogatók) képviselői egyetértenek abban, hogy a jól előkészített és kivitelezett szaknyelvi vizsga (*ESP*), bármelyik típusba (*EAP* vagy *EOP*) is tartozzon, különbözik az általános nyelvvizsgától, hiszen más képességet, mégpedig a kommunikatív szaknyelvi képességet méri és értékeli, és nem csak a szakszókészlet teszteléséről szól.

Az 6. ábra adatai is arról tanúskodnak, hogy hallgatóink tisztában vannak a szaknyelvi képzéssel és vizsgáztatással, s a válaszadók 48%-a a szaknyelvi vizsgán a szimulált és autentikus szakmai szituációk, feladatok, szövegek angol nyelvű tesztelését várja el a vizsgaközpontoktól. 6% az angol nyelvi készségek klasszikus tesztelését, 24% pedig a szakmai ismeretek angol nyelvű mérését és értékelését tartja fontosnak a szaknyelvi vizsgán. Még mindig magas, 22% azoknak az aránya, akik csak a szakmai terminusok tesztelését tartják elsődlegesnek.

A kérdőívek részeredményeinek elemzéséből származó általános következtetéseket egy összehasonlítóssal zárom. Feltettük ugyanazt a kérdést, amit 1993-ban a Teemant felmérésben is megkérdeztek: *Véleménye szerint kinek kell terveznie (tartania) egy szaknyelvi kurzus vagy a szaknyelvi vizsga feladatait?* Szignifikás különbség érezhető a válaszokban. 1993-ban a válaszadók (bár a megkérdezettek között középiskolás és egyetemi hall-



6. ábra. Mit tartana fontosnak a szaknyelvi vizsgán?



7. ábra. Véleménye szerint kinek kell terveznie egy szaknyelvi kurzus vagy szaknyelvi vizsga feladatait?

gatók is voltak diszciplináktól függetlenül) többsége, 43% szerint a szaknyelvi kurzusokat a hallgatóknak a nyelvtanárokkal együtt kellene megvitatniuk és megtervezniük. Ebből arra a következtetésre jutottam, hogy 1993-ban a nyelvtanulók és nyelvhasználók többsége nem volt tudatában annak, hogy mit is értünk szaknyelven. Szakmai nyelvoktatás, bár csíráiban, a fentiekben említett egyetemeken folyt, de a célközönség (kevesebb számú nappali tagozatos hallgató) meglehetősen szűk volt, s az oktatók többsége sem a mai értelemben használt kommunikatív szaknyelvi képzés metodikáját követte. Szakmai nyelvvizsgáztatást pedig hosszú évtizedekig csak az Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK) működtetett az ágazati minisztériumok képviselőinek részvételével, melynek validitása és megbízhatósága nem összehasonlítható a mai értelemben működtetett szaknyelvi vizsgarendszerek érvényességi és megbízhatósági mutatóival.

A feltett kérdésre adott válaszokat a 7. ábra mutatja. 80% úgy véli, hogy a szaknyelvi kurzust vagy vizsgát az adott szakma, illetve tudományterület képviselőjének és a nyelvtanárnak a kooperációja kell, hogy eredményezze. Ez az elvárás a szaknyelvről foglalkozó szakirodalomban is, melyet *SSI* technikának hívunk. Azonos arányban (8%–8%) oszlik meg azoknak a véleménye, akik szélsőségesen vagy csak a nyelvtanárban, vagy a hallgatók és nyelvtanárok közös megegyezésétől várnák a szaknyelvi kurzusok és vizsgák curriculumának meghatározását.

Összegzés

A most bemutatott részeredmények és az azokból levont általános idegennyelv-politikai és oktatáspolitikai tanulságok csak felvillantották a kutatás egyes területeit, de a nyelvoktatás szempontjából máris megállapítható, hogy a felsőoktatási szaknyelvi képzésre a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fordítani.

Ideális megoldásnak tűnne a szaknyelvi órák, valamint az angol nyelven oktatott szakmai előadások és szemináriumok számának a növelése, főleg azokon a nyelvigenyes egyetemeken és szakokon, ahol az általános nyelvtudásra építve professzionális szaknyelvi kompetenciát sajátíthatnának el a hallgatók. Egyetemeink strukturális átalakítása után (bolognai folyamat) a külföldi hallgatók nagyobb számú megjelenése egyértelműen ezt az irányt jelöli ki: multikulturális közegben (magyar és külföldi hallgatók vegyesen) a XXI. században az adott diszciplína angol szaknyelvre válhat az információ és tudásanyag közvetítésének eszközévé hazai egyetemeinken is.

A szükségletelemzés eddigi részeredményeiből kiderül, hogy hallgatóink jelenlegi igényei reálisan tükrözik a szakirodalomból ismert nemzetközi trendeket, preferenciáik kristálytisztán megfogalmazódnak, határozottak és korrektek. Szaknyelvtanároknak és szakoktatóknak feladatunk, hogy az igényeket megismerjük, majd a lehetőségekhez képest próbáljuk kielégíteni. Az oktatáspolitikai rendeletek, az egyetemi autonóm határozatok ellenére a tudományos szaknyelvoktatás és szaknyelvi vizsgáztatás (EAP) professzionális működtetése és az innováció lehetősége adott, már csak a színvonalas gyakorlati megvalósítás várat magára.

Rövidítések jegyzéke (Intézmények nevei)

BCE: Budapesti Corvinus Egyetem	PE: Pannon Egyetem (Veszprém)
BGF: Budapesti Gazdasági Főiskola	PTE: Pécsi Tudományegyetem
BME: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem (Csíkszereda)
DE: Debreceni Egyetem	SZIE: Széchenyi István Egyetem (Győr)
ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem	SzF: Szolnoki Főiskola
EF: Eszterházy Főiskola (Eger)	SZTE: Szegedi Tudományegyetem
ME: Miskolci Egyetem	
MÜTF: Modern Üzleti Tudományok Főiskolája (Tatabánya)	

IRODALOM

- Bellier, I. (2002): *Europe as a Multicultural Area*. <http://www2.cnrs.fr/en/256.htm> Letöltés ideje: 2008. január.
- Carter, D. (1983): Some propositions about ESP. *The ESP Journal* 2. pp. 131–7.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* (2001): Strasbourg: Council of Europe.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, A. – M. J. St. John (1998): *Developments in ESP: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. – A. Waters (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Kormányrendelet 71/1998. (IV. 8.)
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Strassbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya; Budapest: Kiadja az Oktatási Minisztérium megbízásából a Pedagógiai Továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Kurtán Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oktatási Minisztérium rendelete 30/1999.
- Spolsky, B. (1995): *Measured Words*. Oxford: OUP.
- Strevens, R. (1988): ESP after twenty years: A re-appraisal. In: Tickoo, M. (ed): *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Centre. pp. 1–13.
- Teemant, Annela – Zsuzsa Varga – Pál Heltai (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher and Business Community Perspectives*. Budapest: Ministry of Culture and Education – Hungarian Ministry of Labour – United States Information Agency – Council of Europe Modern Languages Project Group.
- West, R. (1998): *Proficiency Testing*. Manchester: The University of Manchester, School of Education Distance Learning.