

**Pécsi Tudományegyetem**  
**Bölcsészettudományi Kar**  
**Nyelvtudományi Doktori Iskola**  
**Alkalmazott Nyelvészeti Program**

**A mérnökök kommunikatív és interkulturális  
kompetenciája: elvárások és felkészítés**

**PhD értekezés**

**Bajzát Tünde**

**Témavezető**  
**Borgulya Istvánné CSc**  
**habilitált egyetemi docens**

**Pécs**  
**2010**

## Tartalom

Bevezetés .....	3
1. A mérnökök munkavégzésének színhelye és a hozzá kapcsolódó idegen nyelvi kommunikációs tevékenység .....	11
1.1. A vállalat és a kommunikáció .....	11
1.2. A vállalat, mint multikulturális színtér.....	17
1.3. A vállalatok és a piac kompetencia igényei .....	28
2. Nyelvi kompetencia, kommunikatív kompetencia, motiváció .....	38
2.1. A kompetencia fogalmának kialakulása és fejlődése .....	38
2.2. Nyelvi és kommunikatív kompetencia az oktatás tükrében .....	48
2.3. Motiváció .....	50
3. Az interkulturális kompetencia.....	55
3.1. Az interkulturális kompetencia definíciói, modelljei .....	55
3.2. Az interkulturális kompetencia kialakítása és fejlesztése .....	64
4. Az empirikus kutatások módszertana .....	83
5. Idegennyelv-ismereti és interkulturális kompetencia elvárások az álláshirdetések tükrében.....	92
5.1. A kutatási minta .....	92
5.2. Idegennyelv-ismereti elvárások az álláshirdetésekből .....	93
5.3. Interkulturális kompetencia és egyéb készségek iránti elvárások az álláshirdetésekből .....	95
5.4. Az eredmények összehasonlítása más kutatások eredményeivel .....	96
6. A vállalatnál dolgozó mérnökök idegennyelv-használata és kulturális tapasztalatai.....	101
6.1. A kutatási minta .....	102
6.2. Az adatgyűjtés eszközei .....	105
6.3. Az adatgyűjtés és elemzés menete .....	107
6.4. Eredmények.....	108
7. A mérnökhallgatók interkulturális interakciói.....	146
7.1. A kutatási minta .....	146
7.2. Az adatgyűjtés eszköze .....	147
7.3. Az adatgyűjtés és elemzés menete .....	148
7.4. Eredmények.....	148
7.5. Tanulságok .....	153
8. Felkészítés a mérnökök idegen nyelvi kommunikációs tevékenységére a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatói számára.....	155
8.1. Nyelvoktatás és nyelvvizsga követelmények a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és	

Informatikai Karán .....	155
8.2. Az IOK tantárgytematikája .....	156
8.3. Az IOK szakfordító képzése .....	157
8.4. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségei .....	158
8.5. Az IOK által kínált egyéb tárgyak.....	160
8.6. Idegen nyelven hallgatható tárgyak a Gépészmérnöki és Informatikai Karon .....	170
8.7. Vállalati tanszék és a Mérnökhallgatók Egyesülete a Gépészmérnöki és Informatikai Kar szolgálatában .....	172
9. Összegzés, következtetések, ajánlások.....	175
Angol nyelvű összefoglaló (Summary) .....	180
Függelék .....	189
A táblázatok és ábrák jegyzéke .....	201
Források .....	204
Irodalomjegyzék .....	205

## Bevezetés

Globalizálódó világunkban kulcsfontosságú más nyelvek és kultúrák ismerete és megértése a sikeres nemzetközi érintkezések elérése érdekében. Különösen hangsúlyos ez a külföldi érdekeltségű és tulajdonú vállalatok dolgozói számára, mely vállalatok száma napjainkban egyre gyorsabb ütemben nő. Magyarország Európai Unió tagsága, európai integrációnk, a technológiai fejlődés, a tanulmányi és munkavállalói mobilitás is indokolja tudásunk interkulturális irányba való gyarapítását. Gyakorló nyelvtanárként egyrészt fontos feladatombnak tartom, hogy a diákjaimat tájékoztatni tudjam a munkahelyen rájuk váró nyelvi és kulturális feladatokról, másrészt pedig célom az is, hogy fel is tudjam készíteni a hallgatókat a munkahely nyelvi és kulturális kihívásaira. Eddigi tanulmányaim során azt tapasztaltam, hogy több tudományos munka vizsgálta a vállalati nyelvhasználatot üzleti szempontból és a közgazdasági végzettségűek szemszögéből. Azonban nem született még olyan tanulmány, amely a gépészmérnöki végzettségűek nézőpontjából végzett volna kutatást, s főképp nem a borsodi régióban.

### *A disszertáció célja*

Napjainkban az idegennyelv-tudás alapvető fontosságú a szakmák gyakorlásában. Ezért a kutatás egyik célja, hogy ismereteket kapjunk arról, hogy milyen igények jellemzik az idegennyelv-tudás piacot a borsodi régió vállalatainál, arról, hogy a Miskolci Egyetemen végzett mérnökök mennyire tudnak helytállni a munkahelyen a szerzett nyelvtudásuk és kultúraismeretük birtokában. Másik célja megismerni az idegen nyelvek presztízsét a műszaki foglalkozásúak tekintetében, a külföldi tanulmányutak és továbbképzések lehetőségeit és kihívásait. A dolgozat fő célja megállapítani, hogy figyelembe veszi-e az oktatás a vállalatok valós igényeit, arra készíti-e fel a leendő mérnököket nyelvtudásuk vonatkozásában, amire munkájuk eredményes végzéséhez szükségük van. A kapott eredmények alapján megállapításokat, következtetéseket és javaslatokat tehetünk arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi idegen nyelv- és szaknyelvtanításban azért, hogy az idegen nyelvet és szaknyelvet elsajátítók kommunikatív és interkulturális kompetenciái jobban megfeleljenek a vállalati elvárásoknak.

E kérdések megválaszolásában kulcsfontosságú a kompetenciák köre. Mára a kompetencia fogalma nagyon gyakran használt kifejezéssé vált és a különböző tudományterületeken a fogalom különféle jelentéseivel találkozhatunk.

Jelen munka a kompetencia fogalmát a nyelvhasználat, azon belül is a vállalati kommunikáció szemszögéből vizsgálja. Az értekezés bemutatja az oktatásban szereplő kompetencia fogalmakat és összehasonlítja azokat a vállalati kommunikáció során használt kompetenciákkal. Ez alapján következtetéseket von le, ajánlásokat és javaslatokat tesz a változtatás irányára a felsőoktatásban, azért, hogy a tanulói kompetenciák jobban megfeleljenek az aktuális piaci igényeknek.

### *Jelen munka*

A jelen munka három vizsgálat eredményeire épül. Az egyik a 2004 tavaszán elkezdett a Gépészmérnöki és Informatikai Karon diplomázott és a borsodi régió vállalatainál elhelyezkedett mérnökök és a régió vállalatainak humán erőforrás menedzserei körében végzett kutatássorozat. A másik a 2008/09-es tanév 1. és 2. félévében a Gépészmérnöki és Informatikai Karon tanulók körében folytatott kutatás. A harmadik a mérnöki szakembereket toborzó álláshirdetésekből végzett forráselemzés eredményeire épül. Így az értekezés két empirikus felmérést és egy forráselemzést tartalmaz. Az empirikus felméréseket kérdőívek és interjúk segítségével végeztem. Majd az összegyűjtött adatokat elemeztem, összehasonlítottam más hazai kutatások eredményeivel, következtetéseket vontam le és javaslatokat tettem a változtatás irányaira és módjaira. A dolgozat kutatásmódszertanának és elemzésének részletes bemutatása a 4. fejezetben olvasható.

A disszertáció bemutatja a vállalati nyelvhasználat és kommunikáció témakörében más szerzők által végzett hazai és külföldi kutatásokat, továbbá a vizsgált területeken fellelhető különböző kompetencia-alkalmazásokat. Részletesen foglalkozik a kompetencia kérdéssel, ezen alapozó fejezetek külföldi (elsősorban angol) és hazai irodalomra támaszkodnak. Az irodalom bemutatása kritikai nézőpontú.

Mivel a téma komplex, ezért csak több tudományterület nézőpontjait ötvözve írható le. Így szerepet kap benne a nyelvtudományi, a kommunikációtudományi, a pszichológiai, és a gazdaságtudományi aspektus is.

### *A disszertáció központi kérdése*

Disszertációm középpontjában a mérnök áll, akinek mind inkább eltérő kultúrákból származó munkatársakkal kell szakmai feladatokat megoldania. A mérnökre váró munkaerő-piaci kihívások, a munkahelyi feladatok és a hozzájuk kapcsolódó kommunikatív és interkulturális kompetencia a központi gondolat.

E nézőpontból nézve a mérnök a multikulturális környezetet jelentő munkájában több szerepkört tölt be:

- egy vállalat tagja – ehhez ismernie kell a vállalati kommunikáció működését és birtokában kell lennie a vállalati kommunikációban való részvételhez szükséges szociális és kommunikációs kompetenciának;
- szakmáját gyakorló szakember – ehhez idegen nyelvi szakmai kommunikációs készségre, ezen belül szaknyelvismeretre van szüksége idegen nyelven (is);
- gyakran üzleti tárgyalások résztvevője – emiatt rendelkeznie kell a tárgyalási, illetve üzleti kommunikációs készségekkel;
- multikulturális szituációk megélője – ezért interkulturális kompetenciával kell rendelkeznie;
- szakmai továbbképzéseken vesz részt itthon és külföldön egyaránt – ehhez kommunikatív és interkulturális kompetenciával kell rendelkeznie.

A szakirodalomban e nézőpontból kerestem forrásanyagot: támpontokat, modelleket, megközelítéseket és vettem őket alá a céloom elérését segítő vizsgálatnak.

#### *Az értekezés felépítése*

Az 1. fejezet elemzi a téma kutatásának elméleti alapjait, a vállalati és az üzleti kommunikáció definícióit, a különböző kultúra modelleket, a vállalatok és a piac idegennyelv-tudás és egyéb kompetencia szükségletét a megjelent hazai publikációk tükrében.

A 2. fejezet a legismertebb nyelvi és kommunikatív kompetencia modelleket vizsgálja időrendi kialakulásuk sorrendjében. Majd a Közös Európai Referenciakeret irányelvei alapján elemzi a kommunikatív kompetenciát. Végezetül a motiváció fontosságát, folyamat központú modelljét és a motivációs stratégiákat vizsgálja.

A 3. fejezet az interkulturális kompetencia definícióit, modelljeit elemzi. Ezt követően az interkulturális kompetencia kialakításának, fejlesztésének modelljeit vizsgálja a munka világának szemszögéből és az oktatás nézőpontjából.

A 4. fejezet a kutatás célját, módszerét, az alkalmazott mintavétel fajtáit, a kérdőíveket, az adatok feldolgozását és statisztikai számításait, és az eredmények ábrázolását ismerteti.

Az 5. fejezet a mérnöki végzettségűek számára meghirdetett álláshirdetéseket elemzi. Megvizsgálja, hogy mely idegen nyelv tudását, milyen szintű nyelvtudást, és egyéb kompetencia és készség iránti elvárásokat tanúsítanak a mérnökökkel szemben. Majd összehasonlítja a kapott eredményeket más hazai kutatások eredményeivel.

A 6. fejezet a már vállalatoknál foglalkoztatott mérnökök nyelvhasználati és kulturális tapasztalatait térképezi fel. A mérnökök idegennyelv-tudását, a nyelvtudás elsajátításának színtereit, a nyelvhasználati nehézségeket, a munkahelyi idegennyelv-használatot, az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységeket, az idegen nyelvek presztízsét, a munkahelyi motivációt, és a munkahelyi nyelvtanulási lehetőségeket elemzi. A fejezet azt is megvizsgálja, hogy a mérnökök milyen nyelvi és kulturális tapasztalatokkal tértek haza külföldi kiküldetésükről, továbbképzésükről. Végezetül az eredményeket más hazai kutatások eredményeivel hasonlítja össze.

A 7. fejezet a mérnökhallgatók interkulturális interakcióit elemzi. A fejezet azt vizsgálja, hogy a külföldi ösztöndíjak, külföldi tanulmányutak és a magyarországi és külföldi szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatok alapján a mérnökhallgatók milyen feladatokat végeztek idegen nyelven és, hogy mennyire fontosnak ítélik meg az egyes feladatokat.

A 8. fejezet a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatói számára kínált idegen nyelvi és idegen nyelvű tárgyakat és azok követelményrendszerét, illetve az egyéb nyelvtanulási lehetőségeket elemzi a kommunikatív és az interkulturális kompetencia alkotóelemei alapján.

A 9. fejezet összefoglalja a disszertáció főbb gondolatait, eredményeit és javaslatait a felsőoktatás számára.

A disszertáció angol nyelvű összefoglalása, a függelék, a táblázatok és ábrák listája, majd a források megjelölése és az irodalomjegyzék zárja az értekezést.

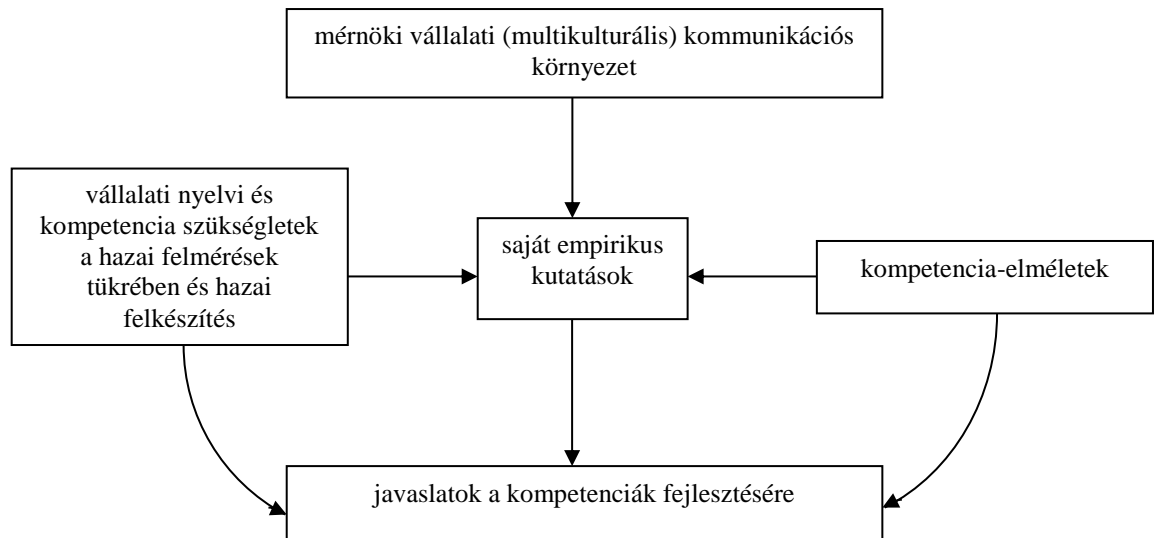
Kutatásaimnak voltak olyan aspektusai is, amelyek nem tartoznak a disszertáció témakörébe, ezért azok nem szerepelnek a dolgozatban. Az ábrák és táblázatok a saját munkáim, kivéve, ahol a forrást külön megjelöltem.

#### *Az értekezés modellje*

A disszertáció logikai modelljét az 1. ábra szemlélteti. Az ábrán látható, hogy a három témakör: a mérnöki vállalati kommunikációs környezet, a vállalati nyelvi és kompetencia szükségletek a hazai felmérések és felkészítések tükrében, és a kompetencia-elméletek (amelyeket az 1, 2. és 3. fejezet vizsgál) egyaránt alapjául szolgáltak az empirikus kutatások elvégzésének. A javaslatok tételénél a disszertáció figyelembe veszi az elméleti elemzéseket és az empirikus kutatások eredményeit egyaránt.

## 1. ábra

### A disszertáció logikai modellje



#### *Megvizsgálandó kérdések*

Kutatásom során az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

1. Mit vár, mit kér a vállalat az újonnan felvett munkatársaktól? Milyen a felvételi elbeszélgetésen elvárt nyelvtudás? Az idegennyelv-tudáson kívül milyen más kompetenciákkal kell rendelkeznie az állásra jelentkező mérnöknek?
2. Milyen anyanyelvűekkel dolgoznak együtt a mérnökök? Mely idegen nyelvet/nyelveket használják a mindennapi munka során?
3. Van-e szükség szakfordítói képzettségre vagy gyakorlatra? A mindennapi munka során milyen idegennyelv-használatot igénylő tevékenységeket végeznek a mérnökök és milyen gyakorisággal?
4. Milyen az idegen nyelvek presztízse a műszaki foglalkozásuk tekintetében? Van-e munkahelyi nyelvoktatás? Motiválja-e a munkahely a dolgozóit a nyelvtanulás tekintetében? Milyen külföldi tanulmányút és továbbképzési lehetőségek vannak a vállalatoknál?
5. Van-e különbség a nyelvvizsgák értékelése alapján vélhető és a valós nyelvtudás között?
6. Melyek a nyelvtudás szerzésének szinterei? Mi jellemzi az idegen nyelvi nehézségek természetét?
7. Milyen kulturális hasonlóságokkal és különbségekkel kell tisztában lenniük a pályakezdőknek, a tanulmányútra készülőknek? Az interkulturális kompetencia mely komponenseire van leginkább szüksége a mérnöknek?



8. Összhangban van-e az oktatás célkitűzése a vállalati nyelvhasználati igényekkel illetve kompetencia-szükségletekkel? Melyek az oktatás számára levonható tanulságok? Hogyan kellene az általános idegen nyelv, a szaknyelv és az interkulturális kommunikáció oktatását megváltoztatni a versenyképesebb oktatás elérése érdekében?

E kérdések megválaszolása képezi a vizsgálatok tárgyát, amelyekre az 5.-8. fejezetekben válaszolok részletesen és a 9. fejezetben összegzem az eredményeket.

Dolgozatom tudományos értéke, hogy

- tudományos kutatási módszerekkel feltárja a gépészmérnökök kommunikatív és interkulturális kompetenciájára vonatkozó szükségleteket és megállapítja, hogy milyen mértékben elégíti ki az oktatás e szükségleteket. Ezáltal gazdagítja a szaknyelvoktatásban a készségfejlesztésre vonatkozó ismereteket.
- a szükségletelemzést három szempontból is elvégezte (így biztosítva a széleskörű, átfogó elemzést): a mérnöki végzettségűeknek meghirdetett álláshirdetésekből, a multinacionális műszaki vállalatoknál dolgozó mérnökök körében, a Miskolci Egyetem gépészmérnök hallgatóinak körében.
- az empirikus kutatások elvégzéséhez olyan kérdőíves megkérdezést dolgozott ki, amely más mérnökképző intézményben is eredményesen alkalmazható.
- a kutatást a mérnökökre, mint diplomás humántőke csoportra koncentrálja, amely csoport az utóbbi évek magyarországi kutatásaiban háttérbe szorult más szakmacsoportok (pl. üzletemberek) mögött.
- komplexen közelít a vállalat, a munkaerőpiac, a nyelvoktatás és a tudás kérdésköréhez, és integrálja a négy nézőpontból szerzett ismereteket.
- gyakorlati jelentősége abban áll, hogy a kutatás eredményei alapján tett javaslatok segítségével a mérnökhallgatók idegen nyelv- és szaknyelvoktatása versenyképesebbé és piacképesebbé tehető, ezáltal segítve az oktatók, kutatók, vállalatok és hallgatók munkáját és tanulmányát egyaránt.

A szerző reméli, hogy jelen értekezésével hozzájárul egyrészt az idegen nyelv- és szaknyelvoktatás tudományos ismereteinek bővítéséhez, másrészt az idegen nyelv és szaknyelvoktatás gyakorlatának gazdagításához.

### *Az értekezésben használt fogalmak*

A következőkben az értekezésben használt fogalmak munkadefinícióit írom le a Pedagógiai Lexikon meghatározásainak felhasználásával.

*Képesség:* az egyén pszichikus tulajdonsága, ami valamilyen tevékenység gyakorlása által fejlődik ki, és annak végzésében nyilvánul meg. Kifejlesztése az egyén adottságaitól függ. A képesség a tudás része. A képességek két nagy csoportba sorolhatók: általános (pl. kreativitás, kommunikációs képesség) és speciális képességek (pl. olvasási-, nyelvi képesség). A képességfejlesztés az iskolai oktatás egyik célja.

*Készség:* a tanulás eredménye, és gyakorlás révén automatikussá válik. A készségeket csoportosíthatjuk: a cselekvés formája szerint (pl. írás-, olvasás készség), a tevékenység típusa szerint (pl. manuális készség), összetettségük alapján (elemi és összetett készségek).

*Kompetencia:* kognitív tulajdonság, az egyén motivációját, készségeit, képességeit, tudását alkalmazza az adott tevékenység elérése érdekében.

*Kommunikatív kompetencia:* az alábbi komponensekből áll: lingvisztikai, diskurzus, szociolingvisztikai, és stratégiai kompetencia. Ezen kompetenciák birtokában az egyén olyan képességekkel, készségekkel és tudásanyag ötvözetével rendelkezik, melynek segítségével nyelvtanilag helyes mondatokat képezhet, és a mondatokból összefüggő szöveget állíthat össze, ami megfelelően illeszkedik a beszédhelyzetbe és a szociokulturális kontextusba, miközben rendelkezésére áll egy olyan komponens, ami a problémák kiküszöbölésében segíti.

*Interkulturális kompetencia:* magában foglalja a kommunikatív kompetencia alkotóelemeit és azok alkalmazni tudását. Továbbá kiegészül az egyén azon képességeivel, készségeivel és tudásával, amelyek segítségével eltérő kultúrákból származó emberekkel verbálisan és nem verbálisan is kommunikálni, együttműködni tud. Továbbá megfelelő érdeklődéssel, nyitottsággal, attitűddel is rendelkezik a másik kultúra iránt.

*Nyelvi kompetencia:* a nyelvi kód (nyelvtani szabályok, szókincs, kiejtés és helyesírás) ismeretét és annak alkalmazásának készségét és képességét jelenti.

*Nem verbális kommunikáció:* a kommunikáció olyan formája, amely során az egyén nem szóbeli közlések által továbbítja az információt. A nem verbális kommunikáció eszközei színezhetik, módosíthatják, kiegészíthetik, hangsúlyosabbá vagy világosabbá tehetik az adott közlés értelmét, tartalmát. A nem verbális kommunikációs eszközök közé tartozik: a mimika; a tekintet; a gesztus; a testtartás; a térközsabályozás; a beszéd sebessége; a hang magassága, erőssége és dallamossága.

*Motiváció:* a nyelvtanulás előfeltétele és motorja. A motivációnak három szintje van: nyelvi, tanulói és tanulási környezeti szint. A nyelvi szint a nyelv társadalmi szerepével függ össze. A tanulói szint a motiváció személyiség specifikus dimenziója, melynek két fő eleme: a teljesítmény szükséglet és a nyelvi önbizalom. A tanulási környezeti szinthez azok a tanulói motívumok tartoznak, amelyek a nyelvórai valóságából erednek.

*Sztereotípiák:* egy embercsoportról alkotott elnagyolt és sokszor téves vélemény. Ez a vélemény határozza meg a csoport tagjairól alkotott benyomásainkat, ezáltal nem vagy nehezen fogadjuk el a tapasztalati úton szerzett információkat, benyomásokat (Báthory és Falus, 1997).

# **1. A mérnökök munkavégzésének színhelye és a hozzá kapcsolódó idegen nyelvi kommunikációs tevékenység**

A mérnökök szakmai idegennyelv-tudásukat túlnyomórészt vállalatoknál folytatott tevékenység keretében hasznosítják. E fejezetben ezért először azt a szűkebb (vállalati) és tágabb (kulturális) környezetet vizsgálom, amelyben a nyelvtudás hasznosítására szükség és mód van. A fejezet célja, hogy értelmezési keretet adjon a disszertáció fő kérdéseinek, világossá tegye, milyen összetett az a színtér, amely a vállalatoknál foglalkoztatott mérnökök (idegen nyelvű) kommunikációjának feltételeit megszabja. A Bevezetésben felvázolt gondolatmenetet követve elsőként a vállalati kommunikáció jellemzőit mutatom be, a témához kapcsolódó hazai és főként angol nyelvű szakirodalomra építve. Majd a kulturális beágyazottság tényét felvezetendő a legismertebb kultúra modellek vizsgálata és összehasonlítása következik. A fejezet harmadik része az elmélet irányából a gyakorlat felé vezet az olvasót. Minthogy a munkaerőpiacon dől el az a kérdés, hogy mely mérnök válik egy-egy vállalat munkatársává (vagyis valamely vállalati és kulturális környezet szereplőivé), a magyarországi munkaerőpiac idegen nyelvi és egyéb kompetencia elvárásait elemzem.

A fejezet kérdései a következők:

- Melyek a mérnöki munkavégzés színhelyén zajló vállalati és üzleti kommunikáció ismérvei?
- Mi jellemzi a multikulturális munkahelyet? Milyen kulturális konfliktusokra számíthatunk a különbségekből adódóan?
- Mi jellemzi a vállalatok és a piac idegennyelv-tudás szükségletét a magyarországi publikációk tükrében? Az idegennyelv-ismereten kívül milyen más kompetencia elvárások jellemzik a munkaerőpiacot? Hogyan követte a nyelvi felkészülés a szükségletet az elmúlt húsz évben?

## **1.1. A vállalat és a kommunikáció**

A vállalat, az üzleti világ az a közeg, amelyben a mérnököknek – közép- majd felsővezetőként – nem csupán anyanyelvükön, hanem idegen nyelven is napi kommunikációs feladatokat kell megoldaniuk.

A kommunikációs feladatok sokrétűek: a mérnököknek mérnöktársaikkal, operatív munkát végző beosztottaikkal, marketing és pénzügyi szakemberekkel, kereskedőkkel, és számtalan más, a munkamegosztásban résztvevő vállalati alkalmazottal, továbbá más vállalatok képviselőivel, külföldi partnerekkel kell együttműködniük, sőt – például a termékek ismertetése során – a felhasználókkal is kell kommunikálniuk. Mindezeknek a megoldása képezi a vállalati kommunikációt. A mérnöki kommunikációs tevékenység összetettségének megvilágítása érdekében tekintsük át a vállalati kommunikáció fő jellemzőit.

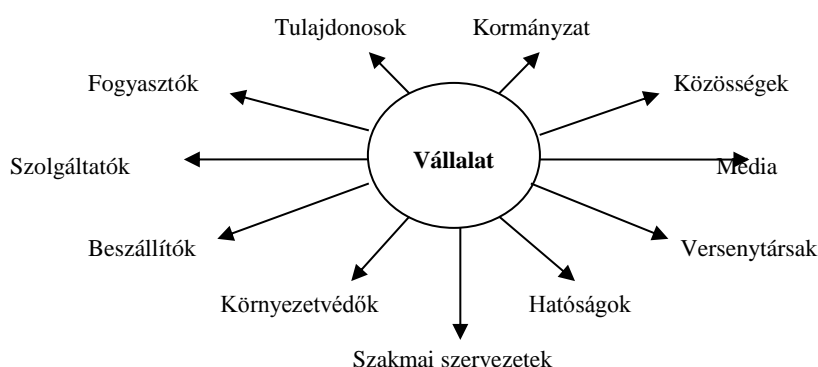
Az angol szakirodalom egymástól eltérő jelentéssel a „corporate communication”, a „business communication” és a „managerial communication” kifejezéseket használja a vállalatok keretében folyó kommunikáció megnevezésére. A három elnevezés más-más aspektust: a vállalatot, mint gazdálkodó szervezetet, a vállalatot, mint az üzleti világ szereplőjét, illetve a vállalati vezetőket helyezi a középpontba. A vállalat létének alapvető feltétele a kommunikáció, mert ez tartja össze a vállalat tagjait és teszi lehetővé, hogy a kitűzött cél elérése érdekében együttműködhessenek az alkalmazottak. A kommunikáció kapcsolja össze a vállalatot más vállalatokkal, a környezettel. A vállalati kommunikáció irányát tekintve lehet belső és külső. A belső (intern) kommunikáció a vállalat tagjai között zajlik: a vezetők és a beosztottak közti, illetve a vezetők és beosztottak egymás közötti kommunikációja képezi fő típusait. A vállalat belső kommunikációja következtében képes a vezetési funkciókat betölteni, amelyek a tervezés, a szervezés, az irányítás és az ellenőrzés. Az intern kommunikáció formális és informális csatornákon keresztül zajlik (Borgulya, 2007a).

A külső kommunikáció (extern) a vállalat és annak külső környezete között megy végbe. A vállalat a gazdaság egészébe beágyazódva működik, léte függ a környezettel (a más vállalatokkal, a gazdaság más szereplőivel, a társadalommal, megrendelőivel) kialakított kapcsolatától, ezért a vállalat külső kommunikációjának egyrészt az a célja, hogy begyűjtse, elemezze, feldolgozza és hasznosítsa a vállalatot érintő információkat, másrészt, hogy önmagáról információt szolgáltatson (Borgulya, 2007a).

A vállalat extern kommunikációjának címzettjeit a 2. ábra mutatja be. A vállalat kapcsolatot tart fenn a tulajdonosokkal, a kormányzattal, a helyi közösségekkel, a médiával, a versenytársakkal, a hatóságokkal, a szakmai szervezetekkel, a környezetvédőkkel, a beszállítókkal, a szolgáltatókkal, a fogyasztókkal, és számos más érdekcsoporttal.

2. ábra

Egy termelő vállalat extern kommunikációjának tipikus címzettjei



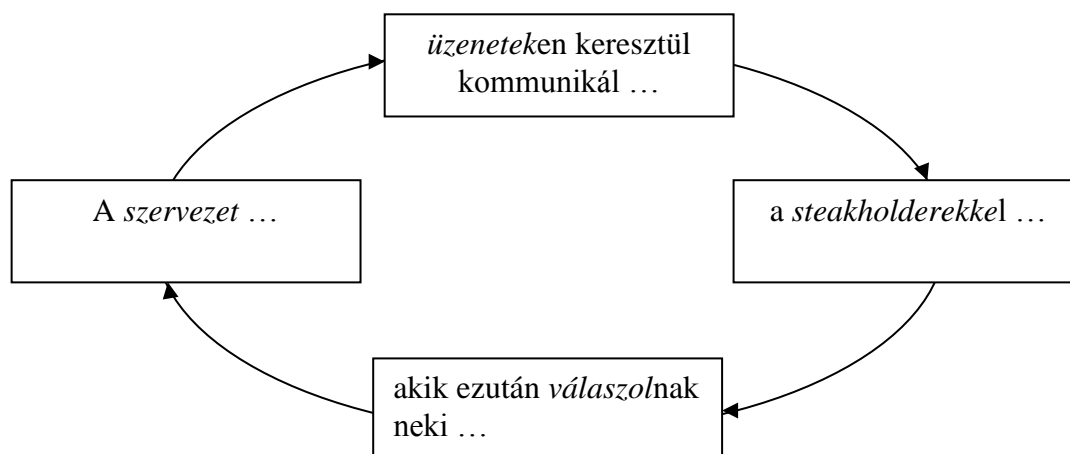
(Borgulya és Barakonyi, 2004: 92)

Bár az ábra csupán a címzett nézőpontot szemlélteti, az érdekcsoportok és a vállalat között kétirányú kapcsolat áll fenn. Ugyanazok a célcsoportok váltakozva lehetnek információk forrásai és címzettjei is.

A vállalati kommunikáció egyik modellje Argenti nevéhez fűződik, aki Arisztotelész háromkomponensű kommunikációs modelljét vette alapul. Arisztotelész megkülönböztette a beszélőt, a beszélgetés tárgyát és a címzettet, vagyis a hallgatóságot. Argenti modellje is három fő alkotóelemből áll, azonban Arisztotelész elgondolásától különböző elnevezésű komponenseket tartalmaz. Az arisztotelészi beszélő helyét Argenti modelljében a szervezet, a vállalat vette át. Az arisztotelészi *hallgatóság* komponensét Argenti stakeholdereknek nevezi, amely elnevezés a vállalat külső és belső célcsoportjait egyaránt magában foglalja. Az arisztotelészi *beszélgetés tárgya* pedig az üzenetek tartalmára utal (3. ábra). Az ábra körforgásban lévő folyamatként mutatja be a vállalati kommunikációt, mivel ez egy folytonos művelet és nem lineáris folyamat. Az ábráról az is leolvasható, hogy a válasz reakció teszi a folyamatot körforgássá (Argenti, 2003).

### 3. ábra

#### A vállalati kommunikáció szerkezete



(Argenti, 2003: 22)

A vállalati kommunikációt környezeti és a vállalatból eredő tényezők sokasága befolyásolja. A környezeti tényezőkhöz tartozik az a társadalom, az a nemzeti és gazdasági kultúra is, amelyben a vállalat működik. A külső környezetén kívül a vállalat egyedi sajátosságai is fontosak, mivel a kommunikációt alapvetően meghatározza a vállalat célja, mérete, a szervezeti struktúrák, a vállalat kultúrája, a vállalat vezetésének stílusa és a vállalatot alkotó egyének kvalifikációja (Borgulya, 2007a).

Tárgyunk szempontjából az utóbbi tényező: a vállalatot alkotó munkatársak képzettsége, tudása, kompetenciái – beleértve az idegennyelv-tudást is – döntő fontosságú. Vállalatgazdasági szakirodalom sokasága bizonyítja, hogy a vállalat kommunikációjától nagy mértékben függ a vállalat eredményessége (Riel, 1995; Cornelissen, 2008; Christensen, Morsing és Cheney, 2008). Tehát a vállalat dolgozóinak nyelvtudása, interkulturális kompetenciája közvetlenül hat a vállalat sikerességére.

Az információtechnológia fejlődésével változnak a személyközi kommunikációs szokások: a tér- és időhatárok elmosódása, a kommunikációba bevonható személyek körének mérhetetlen kiterjedése, a munkahelyi és a magánszféra, a munkaidő és a szabad rendelkezésű idő határainak összeolvadása, a közvetlen személyközi kommunikáció csökkenése figyelhető meg, és változik a vállalat külső és belső kommunikációja is. A megváltozott technológiai előfeltételek a vállalat külső kommunikációjában újítások sorát vonja maga után. Ide tartoznak a call centerek, melyek célja az, hogy a telefonos kommunikáció segítségével a vállalat magasabb minőségű kiszolgálást biztosítson ügyfeleinek. Az új technológiák elterjedése megkönnyíti a vállalat külső kommunikációjában az üzleti kapcsolatok kezdeményezését, a személytelen kapcsolat felvételét.

A mobiltelefon elterjedése serkenti a szóbeli érintkezést, és kedvez a vállalati belső kommunikáció informálisabbá, kapcsolatapolóbbá válásában. A vállalat internetes kommunikációja, a közösségi média (a blogolás, a facebook-ok, a twitterezés) bevonása a kommunikációs csatornák körébe, újabb lehetőségeket nyitott meg. Az információs technológia korszerű eszközei a belső vállalati kommunikációt is jelentősen érintik. Az intranet, a belső elektronikus levelezés (ellentétben a mobiltelefonos érintkezéssel) az írásos közlések gyakoriságát növeli a közvetlen személyközi kommunikáció rovására. Cornelissen arra is ráirányítja a figyelmet, hogy az elektronikus kommunikáció lebontja az éles határokat az intern és extern kommunikáció között, minthogy egy vállalat alkalmazottai igen könnyen megoszthatják a vállalaton belüli információkat külső célcsoportokkal, például azzal, hogy blogjaikban vállalati eseményeket ismertetnek (Cornelissen, 2008). Az új csatornák és eszközök, az újonnan születő kommunikációs műfajok következtében a munkatársakkal szemben támasztott kommunikációs készség és az idegennyelv-tudás elvárásai jelentősen felértékelődnek és átalakulnak (Borgulya, 2007b, 2010). E folyamat természetesen érinti a mérnökök kommunikációját is.

Argenti, Barakonyi, Borgulya és Cornelissen elgondolásai alapján elmondható, hogy a vállalati kommunikáció a vállalat létének alapvető feltétele, mert külső kommunikációja révén gyűjti össze, elemzi, dolgozza fel és hasznosítja a vállalatot érintő kérdéseket. Belső kommunikációja segítségével pedig vezetési, tervezési, szervezési, irányítási és ellenőrzési funkciókat tölt be. A vállalat belső kommunikációjában vesznek részt vizsgálatunk alanyai, a mérnökök is, és szakmai tudásuk mellett idegen nyelvi és interkulturális kommunikációjuk által hozzájárulnak a vállalat sikeréhez vagy kudarcához.

A mérnökök, miközben vállalatok alkalmazottaiként a vállalati kommunikáció szereplői, gyakorta folytatnak üzleti kommunikációt. Az üzleti kommunikáció során „... egy személy, csoport vagy szervezet (az adó) üzleti célú hírt ad át egy másik személynek, csoportnak, szervezetnek (a vevőnek)” (Borgulya, 1996: 24). A vállalati és az üzleti kommunikáció célja egyaránt a gazdálkodási feladatok megvalósítása. A vállalati kommunikáció szervezethez kötődik, és a vállalati cél megvalósítását helyezi előtérbe. Üzleti kommunikációt egyének vagy a vállalatok tagjai egyaránt folytathatnak, melynek célja az üzleti célok elérése (Borgulya, 2007a).

A vállalati és az üzleti kommunikáció egyaránt használ írásbeli és szóbeli műfajokat. A vállalati életet jellemző műfajok többsége az üzleti kommunikációra is jellemző. Ilyen szóbeli műfaj többek között az üzleti tárgyalás, a nyilvános beszéd (előadás, prezentáció), az ügyféltanácsadás, az állásinterjú és az értekezlet (Borgulya, 2007c).



Írásbeli műfaj többek között az álláshirdetés, az álláspályázat, az önéletrajz, az ajánlólevél, a munkaköri leírás, az üzleti levél, az üzleti terv, a beszámoló, a szerződés, a jegyzőkönyv, a feljegyzés, az emlékeztető, a termékismertető, a cégismertető, a használati utasítás, a hirdetés, a vállalati hírlevél (Dobrai, 2007).

Látható, hogy a vállalati és az üzleti kommunikáció célja azonos, a gazdálkodási tevékenységek ellátása. Továbbá, mindkét fajta kommunikáció egyaránt használ írásbeli és szóbeli műfajokat. Azonban a kettő között különbséget is felfedezünk, mert a vállalati kommunikáció egy szervezethez kapcsolódik, és célja a szervezeti cél elérése. Azonban az üzleti kommunikációt egyének is végezhetnek üzleti céljuk megvalósítása érdekében.

Tévedés lenne azt gondolni, hogy az üzleti kommunikáció kizárólag az üzletkötők, a beszerzők, a kereskedők, a marketingesek, stb. feladata. Az üzleti kommunikáció résztvevője az a mérnök is, aki például egy beszállító alvállalkozóval tisztázza a szállítandó berendezés műszaki paramétereit. A vállalati kommunikáció területéhez tartozik egy piacra kerülő termék használati utasítása is, melynek segítségével a mérnök a termék felhasználójával folytat szakmai kommunikációt. Termelő nagyvállalatok gyakorlatában láthatjuk, hogy a kereskedelmi tárgyalásokon egyszerre van jelen a kereskedő, a mérnök és a vállalati jogász. Vagyis egy üzleti tárgyalás a kereskedelmi, a műszaki és a jogi szaknyelv váltakozásával és keveredésével folyik.

Az alfejezet összefoglalásaként leszögezhetjük, hogy a mérnökök a vállalatok extern és intern kommunikációjának, a vállalati üzleti kommunikációnak is aktív résztvevői. Ennek következtében igényeik, szociokulturális ismérveik, funkciójuk, érdekeik tekintetében igen eltérő célcsoportokkal, stakeholderekkel állnak kapcsolatban. Kommunikációs feladataik teljesítése közben írott és szóbeli műfajokat használnak. Kommunikációs viselkedésükre jelentősen hat az információs technológia fejlődése. Kommunikációjuk jelentős hatással van a vállalatuk sikerességére, ezért eredményességük segítése, a vállalatok elemi érdeke. Az eredményességet befolyásolja munkájuk közvetlen (mikro) vagy tágabb (makro) kulturális és szociokulturális környezete, önmagában az a tény is, hogy a vállalatot azonos vagy eltérő kultúrákban szocializálódott foglalkoztatottak alkotják-e, hogy hazai telephelyen vagy más országban kell-e a munkát végezni, ezért a következő alfejezet a kulturális aspektust is bevonja a vizsgálatba.

## 1.2. A vállalat, mint multikulturális színtér

Napjainkban világszerte mind gyakoribb, hogy a vállalatok különböző országokban, kultúrákban szocializálódott munkatársakat foglalkoztatnak. Az Office of National Statistics adatai szerint például az Egyesült Királyságban 2006 és 2009 között (csupán négy év alatt) 35 065 magyar kérelmezte angliai munkavállalása regisztrációját (<http://www.statistics.gov.uk>). Egyre gyakoribb, hogy a vállalatok nemzetközi hálózatokban működnek együtt. Egy repülőgép vagy egy személygépkocsi gyártásához több ország gyárai szolgáltatják az alkatrészeket. Nemzetközi nagyvállalatok ismérve, hogy különböző országokban létesítenek tervező, fejlesztő, gyártó vagy szolgáltató leányvállalatokat. Az ilyen munkakörülmények kultúrák közötti kommunikáció szükségességét hozzák magukkal. A különböző kultúrák reprezentánsainak kommunikációját számos körülmény nehezíti, ezért ebben az alfejezetben azt vizsgáljuk, milyen ismérvekkel jellemezhető a kultúrák metszéspontjában folyó kommunikáció.

A kultúrák közti kommunikáció az 1950-es évektől kezdve a kommunikáció egyik nagy figyelmet élvező kutatási területe lett. Művek sokasága jelzi a kutatások intenzitását (Borgulya, 1996; Gudykunst és Kim, 1992; Hall, 1989; Hidasi, 2004; Hofstede, 1984; Hofstede és Hofstede, 2008; Kluckhohn és Strodbeck, 1961; Samovar, Porter és McDaniel, 2006). Ezen belül az üzleti életben és a vállalatok tevékenysége kapcsán felmerülő sajátosságok tanulmányozása szinte önálló területté vált (Borgulya, 2010; Falkné, 2008; Hofstede, 1984; Hofstede és Hofstede, 2008; Trompenaars, 1993). A gyakorlati célzatú kutatásoknak egyik indítéka mindmáig az, hogy olyan ismérveket és mechanizmusokat írjanak le, amelyeknek ismerete segíti a kulturális konfliktusok elkerülését, vagy legalábbis mérséklését. A jobbára pozitivisták kutatások dimenziók, indikátorok kimunkálását és a kultúrák ezek segítségével történő összehasonlítását tették lehetővé.

*Florence Rockwood Kluckhohn és Fred L. Strodbeck* (1961) antropológusok modellje elsőként mutatta be, hogy a különböző kultúrákat bizonyos dimenziók mentén össze lehet hasonlítani, és ez alapján következtetni lehet egy csoport domináns értékeire. Kluckhohn és Strodbeck szerint az értékorientációk összetett, de ugyanakkor kategóriákba sorolt elvekből állnak, amelyek az értékelő folyamat három eleméből származnak, – a kognitív, az affektív és a direktív elemek – és meghatározzák az emberi cselekedetek és gondolatok sorrendjét és irányát, amelyek az emberi problémák megoldásaira keresik a választ (Kluckhohn és Strodbeck, 1961).

Ez alapján hat értékorientációt különböztethetünk meg, melyek a következők: az emberi természet orientáció, az ember-természet orientáció, az idő orientáció, a cselekvés orientáció, a kapcsolat orientáció, és a tér orientáció. Minden értékorientáció egy kérdés köré összpontosul és mindegyik kérdésre három választási lehetőség adott.

Az emberi természet orientáció arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen az emberek alaptermészete. A válasz az, hogy lehet alapvetően jó, ami lehet változtatható és változtathatatlan; alapvetően rossz, ami lehet változtatható és változtathatatlan; és a kettő keveréke, ami változtathatatlan vagy semleges, ami változtatható.

Az ember-természet orientáció arra a kérdésre kíván választ adni, hogy milyen az emberek viszonya a természettel. Ez alapján az ember lehet a természet leigáztója; élhet harmóniában a természettel; és uralkodhat a természet felett.

Az idő orientáció az emberi tevékenységek időhorizontjának kérdésével foglalkozik. Ennek értelmében az ember lehet múlt-; jelen-; és jövő orientált.

A cselekvés orientáció az emberi tevékenység, az emberi létezés fő jellemzőjét kutatja. E szerint az ember lehet létezés-; fejlődés-; és cselekvés orientált.

A kapcsolat orientáció azt vizsgálja, hogy milyen az egyén kapcsolata másokkal. Ez alapján az ember lehet lineáris (hierarchikus); kollaterális (közösségi); és individualista.

A tér orientáció az emberek térfelfogásával foglalkozik. Ennek értelmében az ember élhet magánterületének dominanciájában; a nyilvános terület dominanciájában; a kettő keverékében (Kluckhohn és Strodtbeck, 1961).

Kluckhohn és Strodtbeck modellje elsőként mutatta be, hogy a különböző kultúrákat bizonyos nézőpontok alapján össze lehet hasonlítani, és ebből következtethetünk egy csoport jellemzőire. Kluckhohn és Strodtbeck szerint az emberi cselekedetek és gondolatok sorrendjét és irányát a kognitív, az affektív és a direktív elemek határozzák meg, melyek alapján hat értékorientációt különböztethetünk meg. Az értékorientációk a következők: az emberi természet orientáció, az ember-természet orientáció, az idő orientáció, a cselekvés orientáció, a kapcsolat orientáció, és a tér orientáció.

Kluckhohn és Strodtbeck modelljét fejlesztette tovább *Fons Trompenaars* (1993) holland kutató, aki a kultúrák megkülönböztető jegyeit három kategóriába sorolta: a más emberekkel való kapcsolat, az idő kezelésének kérdése, a környezethez fűződő viszony alapján. A három kategórián belül hét kulturális dimenziót különböztet meg, az első kategóriába tartoznak: az univerzalizmus illetve partikularizmus, individualizmus illetve kollektívizmus, érzelmileg semleges illetve érzelmileg telített magatartás, specifikus illetve diffúz kapcsolat, teljesítményorientált illetve egyéb körülmények által orientált dimenziók (Trompenaars, 1993).

A második kategóriába tartozik: az idő kezelése, a harmadik kategóriába sorolta a környezethez, a természethez viszonyulás dimenzióit.

Az univerzalizmus illetve partikularizmus értékei azt fejezik ki, hogy milyen mértékben fontosabbak a szabályok (univerzalizmus), mint a kapcsolatok (partikularizmus) az egyén számára. Az univerzalizmus értékeit követők minden körülmények között ragaszkodnak a szabályok betartásához. A partikuláris kultúrában azonban, az emberi kapcsolatok (a család, a barátok) fontosabbak, mint a szabályok. Az üzleti életben az univerzalizmus értékeit követő kultúrában a szerződésben leírtakhoz pontosan ragaszkodnak, azonban a partikuláris kultúrák csak egy vázlatnak tekintik a szerződést, amit a későbbiekben kiegészíthetnek. A partikularizmus értékeit követő kultúrában a szerződés megkötése több időt igényel, mint az univerzalizmus értékeit követő kultúrák esetében, mert a jól működő és megbízható üzleti kapcsolathoz, először egy jól működő és bizalomra épülő személyes kapcsolatot kell kialakítani. A partikuláris munkahelyeken fontos a főnök iránti elkötelezettség, a munkahelyi kapcsolatok közeli, a munkavállalás hosszú távra szól.

Az individualizmus illetve kollektivizmus azt jelenti, hogy az egyén számára mennyire fontos, hogy a csoport tagja legyen illetve mennyire fontos a saját érdeke. Az üzleti életben a kollektivista értékeket képviselők nem egyedül képviselnek egy vállalatot a tárgyalásokon, hanem egy csoport van jelen; azonban az individualista kultúrák esetében csak egy egyén képviseli a vállalatot. A kollektivista kultúrákban a státusz nagyságát az egyén kísérőinek száma határozza meg. A döntéshozatal a kollektivista kultúrákban hosszabb időt vesz igénybe, mint az individualista kultúrákban, mert a kollektivista kultúrákban a tárgyalások során a konszenzus elérése, a cél és a felelősség a csoporté. Ezzel ellentétben az individualista értékek szerint figyelembe veszik az egyéni véleményeket és szavazással jutnak döntéshozatalra, és a felelősség az egyéné.

Az érzelmileg semleges (neutrális) illetve érzelmileg telített (affektív) magatartás azt fejezi ki, hogy az egyén szabadon kimutatja-e gondolatait, érzéseit vagy sem. A neutrális értékeket képviselő kultúrákban az emberek szigorú kontroll alatt tartják érzéseiket, indulataikat, ami nem jelenti azt, hogy érzelemszegények. Az affektív értékeket képviselő kultúrákban az egyének verbális és nem verbális eszközök használatával is kifejezik gondolataikat és érzéseiket még az üzleti tárgyalások során is.

A specifikus illetve diffúz kultúra indikátorok azt mutatják meg, hogy az egyén személyisége és élete milyen mértékben van hatással hivatalos kapcsolataira. A specifikus kultúrákban az emberek elkülönítik a privát élet és a munka szféráit. A barátság nincs hatással az üzleti kapcsolatokra, és a munkahelyi kapcsolatok sincsenek hatással a barátságra. A specifikus kultúrákat a nyílt, egyenes beszéd jellemzi (Trompenaars, 1993).

Azonban a diffúz kultúrákban a barátság vagy a munkahelyi kapcsolat az élet minden területére kiterjedhet. Mivel a diffúz kultúrákban a magán és az üzleti szféra keveredésével nehéz elérni, hogy a magánügyek ne váljanak nyilvánossá, ezért a diffúz kultúrát a körülírt mondanivaló jellemzi, nem térnek rögtön a tárgyra, kerülnek a konfrontációt, nehogy megsértsenek valakit. Ebből következően az üzleti életben a diffúz kultúrákkal történő tárgyalások időigényesek, mert mindent szeretnének megtudni üzleti partnerükről, mert egyrészt ezáltal ismerik meg a másikat és kötnek vele barátságot, másrészt úgy gondolják, hogy ezek után nem csalódhatnak a másik félben. Csak az ismerkedési szakasz után térnek át az üzlet megbeszélésére, azaz az általánostól haladnak a konkrét ismeretek felé. Ezzel szemben a specifikus kultúrában a konkrét ismeretek megszerzésétől haladnak az általános ismerkedés felé. Ezért hívják gyakran a diffúz kultúrát magas kontextusúnak, a specifikus kultúrát pedig alacsony kontextusúnak. A kontextus azt fejezi ki, hogy mennyi ismeretre van szükségünk a kommunikáció létrejöttéhez, mennyi közös tudásra van szükségünk előzetesen a párbeszéd folytatásához a másik féllel. A magas kontextusú kultúrában a külföldieknek sok előzetes ismeretre van szükségük a kommunikációhoz. Az alacsony kontextusú kultúrában azonban elegendő az alapvető szabályok ismerete, az emberek alkalmazkodóak és rugalmasan kezelik az idegeneket.

A teljesítményorientált illetve egyéb körülmények által orientált dimenzió az egyén megítélésének alapját határozza meg. A teljesítményorientált kultúrákban a döntő tényezők: a személyes alkalmasság, a tudás, a szakértelem, és az egyéni teljesítmény. Az egyéb körülmények által orientált kultúrákban az életkor, a származás, az örökölt státus, a jó társadalmi kapcsolatok alapján ítélik meg az embereket. Az üzleti életben a teljesítményorientált kultúrákban a hierarchiába rendeződés a tudás és teljesítmény alapján történik, az idősebbek azért kerülnek magasabb pozícióba, mert teljesítményükkel hozzájárultak a vállalat sikeréhez. Azonban az egyéb körülmények által orientált kultúrákban a hierarchiai felépítést a hatalom határozza meg. A hatalom lehet emberek feletti, kényszerítő hatalom, és lehet az emberek révén gyakorolt, részvételi hatalom is.

Az idő kezelése szempontjából Trompenaars két típusba sorolja a különböző kultúrákat, megkülönbözteti a szekvenciális illetve a szinkronikus időszervezésű kultúrákat.

A szekvenciális időszemléletű kultúrákban az idő egy külön egységekből álló vonallal ábrázolható, melyen, az események, a percek, az órák, a napok, a hónapok, az évek egy soha véget nem érő sorozatként követik egymást. Ebből következően minden eseménynek megvan a maga helye és ideje, ha valami megbontja ezt a rendet, az bizonytalanságot kelt a szekvenciális értékeket képviselőkben, ezért pontosan ragaszkodnak a szabályok és határidők betartásához (Trompenaars, 1993).

Az emberi kapcsolatok nagyon szorosan, a múltban gyökereznek, és a jövőbe tartanak. A múltbeli tanulmányok, eredmények lehetőséget adnak a ranglétrán való előrejutásban, ami lassú, de tartós.

Ezzel szemben a szinkronikus időszemléletű kultúrákban az idő egy forgásban lévő körrel szemléltethető, ezáltal, a percek, az órák, a napok, a hetek ismétlődnek. A múlt, a jelen és a jövő összekapcsolódnak, ezért a jövőbeli elgondolások és a múltbeli események is befolyásolják a jelen történéseit. Ennek következtében több dolog, esemény történik egyidejűleg. Az emberi kapcsolatokat csak eszközként kezelik, számukra a kapcsolatteremtés csak egy új üzleti lehetőség reményét jelenti. A ranglétrán való előrejutás lehetősége gyorsan és könnyen elérhető, de ez az állapot nem feltétlenül tartós.

A környezethez, a természethez viszonyulás alapján Trompenaars megkülönbözteti a belső irányítású és a külső irányítású kultúrákat. A belső irányítású kultúrákban az ember belső lényé uralja természeti környezetét, az emberek igyekeznek saját szolgálatukba állítani a természet erőit. Ebből következően a szervezetet egy gépként értelmezik, amelynek engedelmessé kell parancsolólnak, azaz a szervezet az emberek szolgálatában áll. A hangsúly az egyénen, a csoporton, a szervezeten van.

A külső irányítású kultúrákban azonban a környezet hatalma erősebb az emberénél, az emberek félnek a természettől, igyekeznek a természet harmóniájának megőrzésére, magukat a természet részének tekintik. Ennek eredményeképpen a szervezetet a természet produktumának tekintik. A hangsúly a másik emberen, a kollégán, az üzleti partneren van (Trompenaars, 1993).

Kluckhohn és Strodtbeck kutatási eredményeit alapul véve dolgozta ki Trompenaars modelljét és a kultúrákat a más emberekkel való kapcsolat, az idő kezelésének kérdése, a környezethez fűződő viszony alapján kategorizálta. Kluckhohn és Strodtbeck három orientációjából (emberi természet, cselekvés, kapcsolat) kiindulva, megalkotta a más emberekkel való kapcsolat kategóriáját, és öt dimenzióra osztotta (az univerzalizmus illetve partikularizmus, individualizmus illetve kollektivizmus, érzelmileg semleges illetve érzelmileg telített magatartás, specifikus illetve diffúz kapcsolat, teljesítményorientált illetve egyéb körülmények által orientált dimenziók), ezzel bővítve Kluckhohn és Strodtbeck elgondolásait. Trompenaars második kategóriája, az idő kezelésének kérdése, Kluckhohn és Strodtbeck idő orientációjából alakult ki. A különbség a két elgondolás között az, hogy Kluckhohn és Strodtbeck modellje múlt, jelen és jövő orientált embereket különböztetett meg, Trompenaars elmélete pedig az idő kezelése szempontjából két típusba sorolja a különböző kultúrákat: szekvenciális illetve szinkronikus időszervezésű kultúrák.

Trompenaars harmadik kategóriája a környezethez fűződő viszony alapján történő osztályozás lényegében megegyezik Kluckhohn és Strodtbeck ember-természet orientációjával. A különbség csupán az, hogy Trompenaars elnevezte a kategórián belüli két csoportot: belső irányítású illetve külső irányítású kultúrának. Trompenaars modelljéből hiányzik Kluckhohn és Strodtbeck tér orientációja. Azon kívül, hogy a modell részletesen leírja a kulturális dimenziókat, azt is bemutatja, hogy az egyes dimenziók hogyan hatnak az üzletkötésre, az üzleti kommunikációra, ezáltal a gyakorlatban és az oktatásban, az interkulturális kompetencia kialakításában és fejlesztésében is jól hasznosítható.

Kluckhohn és Strodtbeck és Trompenaars kutatásaitól függetlenül végzett *Geert Hofstede* (1984) az IBM alkalmazottak körében 50 országban empirikus kutatást. Eredményeinek elemzése alapján a szervezeti struktúra négy dimenzióját különbözteti meg: hatalmi távolság, bizonytalanság kerülése, individualizmus vs. kollektívizmus, férfias illetve nőies értékek.

A hatalmi távolság dimenziója azt képes szemléltetni, hogy a különböző kultúrákban az egyének közötti hierarchiai távolság és az azzal járó hatalom, a jutalmazás, az előjogok gyakorlása, a belőlük fakadó lehetőségek milyen mértékben hasonlítanak vagy különböznek. A szervezeti struktúra szintjén a hatalmi távolság: a központosítás, a szervezeti piramis elrendeződése, a felügyeleti személyzet aránya, a fizetésbeli különbségek, az alacsonyabb beosztásúak képzettsége, a szellemi és fizikai munka értékelése terén jelenik meg. A nagy hatalmi távolságú kultúrákban a felettesek és a beosztottak kapcsolatát az egzisztenciális egyenlőtlenség és az erős érzelmi töltés jellemzi. A hierarchikus rendszer ezen az egyenlőtlenségen alapszik. A szervezeteknél a hatalom a lehető legkevesebb ember kezében központosul. A beosztottak elvárják, hogy utasítsák őket, és a vezetőik iránt a családban és az iskolában elsajátított tisztelettel és engedelmisséggel viselkednek. A bérezésben és az iskolázottságban is mély szakadékok vannak a szervezet csúcsán és alján dolgozók között. A magasabb beosztás előjogokat is jelent. Ezzel szemben a kis hatalmi távolságú kultúrákban a beosztottak és feletteseik kapcsolatát az egzisztenciális egyenlőség jellemzi. A hierarchikus rendszer csak a szerepek egyenlőtlenségét jelenti, amely úgy is megváltozhat, hogy aki ma a beosztottam, az holnap a főnököm is lehet. A szervezetek decentralizáltak, a fizetések közötti különbség csekély, a magasabb beosztással nem járnak előjogok.

A bizonytalanságkerülési hajlandóság dimenziója azt mutatja be, hogy egy kultúra hogyan kezeli a bizonytalan, kockázattal járó szituációkat és, hogy mennyire hajlamos a szabálykövetésre vagy annak mellőzésére (Hofstede, 1984; Hofstede és Hofstede, 2008).

A bizonytalanság kerülés három indikátorral jellemezhető: a szabályokhoz ragaszkodás, a foglalkoztatás időtartama, és a stressz elviselése. A szervezeti struktúra szintjén a bizonytalanság kerülése: az írott szabályok mennyiségében, a szakemberek és az amatőrök számbeli arányában, a menedzserek feladat vagy személy-központúságában, a dolgozók ambícióinak és elégedettségének mértékében, a rituális viselkedés nagyságában mérhető le. Az erősen bizonytalanságkerülő társadalmakban a törvények és a szabályok segítségével ellenőrzik a munkáltatók és munkavállalók jogait és kötelességeit, mert ezek az országok szükségesnek látják a szervezetek világos felépítését és formalizálását. Ezzel ellentétben, a gyengén bizonytalanságkerülő kultúrák tagjai úgy gondolják, hogy szabályok felállítására csak akkor van szükség, ha az elkerülhetetlen. Az ebbe a kategóriába tartozó országok a kétes helyzeteket és a káoszt gyakran a kreativitás feltételeként értékelik. Az erősen bizonytalanságkerülő kultúrákban az emberek szeretik elfoglalni magukat, szeretnek keményen dolgozni, mert az idő pénz. Azonban a gyengén bizonytalanságkerülő társadalmakban az emberek képesek keményen dolgozni, ha szükséges, de nincs belső késztetésük az állandó tevékenykedésre.

Az individualizmus vs. kollektívizmus dimenziója az egyén közösséggel való kapcsolatát jellemzi. Bemutatja, hogy az emberek milyen közösségekben élnek együtt, mennyire törődnek csak önmagukkal és közvetlen családjukkal, illetve mennyire érznek felelősséget egy közösség tagjaiért, akik támogatására maguk is számíthatnak. Az individualista társadalmakban az egyének közötti kötelékek lazák, mindenkitől elvárják, hogy gondoskodjon magáról és családjáról. A kollektívista társadalmakban az emberek születésüktől fogva erős, összetartó, zárt csoportokban élnek, amelyek feltétlen hűségükért cserébe egész életük során védelmezik őket. A szervezeti struktúra szintjén az individualizmus illetve kollektívizmus a következő kategóriapárokban nyilvánul meg: erkölcsi illetve kiszámítható alapokon nyugszik az egyén és a szervezet kapcsolata; a szervezetnek kötelessége illetve nem kötelessége gondoskodnia munkavállalóiról; a szervezet hatással van illetve nincs hatással tagjai jólétére; a szervezet illetve az egyén védi meg saját érdekeit; a szabályok és a gyakorlat megengedi illetve nem engedi meg az egyéni kezdeményezést; az előléptetést csak belső tényezők befolyásolják, például a rangidősség illetve az előléptetést a szervezeten belüli és azon kívüli tényezők is befolyásolják; a menedzserek igyekeznek naprakészek lenni illetve nem tartják fontosnak az új dolgok követését; a szabályok és a gyakorlat mindenkire egyformán vonatkozik illetve kapcsolatfüggő. A kollektívista társadalmakban a fiúk nagyobb valószínűséggel folytatják majd apjuk foglalkozását, mint az individualista társadalmakban (Hofstede, 1984; Hofstede és Hofstede, 2008).



Az individualista kultúrákban elvárják, hogy az alkalmazottak saját érdekeiknek megfelelően cselekedjenek, és munkájuk során igyekezzenek úgy eljárni, hogy a saját érdekük és a munkaadó érdekei egybeessenek. Az individualista társadalom a családi kapcsolatokat nem kívánatosnak tekinti a munkahelyen, mivel ez érdekütközéshez vezethet. Azonban a kollektivistákultúrákban az alkalmazott mindig a csoport érdeke szerint viselkedik, ami nem mindig esik egybe saját érdekeivel. A kollektivistákultúrákban a munkaerő felvételénél előnyt jelent a rokoni kapcsolat (elsősorban a munkáltató rokonai élveznek előnyt), mivel ezt a tényezőt kockázat csökkentőnek gondolják.

A férfias illetve nőies értékek dimenziója azt jelenti, hogy egy kultúrán belül a maskulin vagy a feminin jegyek és szerepek dominálnak inkább. A szervezeti struktúra szintjén ez azt jelenti, hogy a fiataloknak kötelező illetve nem kötelező karriert csinálni; a szervezetnek van illetve nincs joga beleavatkozni az egyén magánéletébe; sok illetve kevés nő kaphat jól fizetett és magas pozíciójú állást; a magasabb beosztású nők rámenősebbek illetve nem feltétlenül azok; a munkával járó stressz alacsonyabb illetve magasabb; több illetve kevesebb a munkahelyi konfliktus; a munka átszervezése az egyéni sikereknek illetve a csoport integrációjának kedvez. A maskulin társadalom erkölcsi felfogása szerint: „azért élünk, hogy dolgozzunk”, azonban a feminin társadalom szerint: „azért dolgozunk, hogy éljünk”. A maskulin kultúrákban az eredményességet hangsúlyozzák, és azt igyekeznek igazságosan megjutalmazni, egyéni teljesítmény alapján. Azonban a feminin kultúrákban a dolgozókat az egyenlőség alapján jutalmazzák, egyéni szükséglet szerint. A maskulin társadalmakban a munka lehetőséget kínálja az elismerésre, az előrelépésre és a kihívásra. Ezzel ellentétben, a feminin társadalmakban a humanizált munka lehetőséget kínálja a kölcsönös segítségre és a társas kapcsolatokra (Hofstede, 1984; Hofstede és Hofstede, 2008).

Hofstede modellje a szervezeti struktúra alapján négy dimenzióba rendezte a kultúrákat: a hatalmi távolság, a bizonytalanság kerülése, az individualizmus vs. kollektívizmus, a férfias illetve nőies értékek alapján különböztette meg azokat. Hofstede individualizmus illetve kollektívizmus dimenziója megegyezik Trompenaars azonos nevet viselő dimenziójával. Hofstede bizonytalanság kerülés dimenziója hasonlóságot mutat Trompenaars univerzalizmus vs. partikularizmus dimenziójával. Hofstede meghatározása Trompenaars univerzalizmus dimenziójával egyezik meg. Mindkét esetben a szerzők azt írják le, hogy a kultúrák milyen mértékben tartják be a szabályokat illetve vállalnak kockázatot. Azonban különbséget is tapasztalunk a két dimenzió között, mert Hofstede modelljéből hiányzik Trompenaars partikularizmus dimenziója, melynek értelmében az egyén számára az emberi kapcsolatok fontosabb szerepet játszanak, mint a szabályok betartása.

Trompenaars elméletéből hiányzik Hofstede másik két dimenziója (hatalmi távolság, férfias illetve nőies értékek), melyek új aspektusokból világítják meg az egyes kultúrák jellemzőit. Trompenaars modelljéhez hasonlóan Hofstede elgondolásai is jól hasznosíthatóak a gyakorlatban, az oktatásban, az interkulturális kompetencia kialakításában és fejlesztésében egyaránt.

További vizsgálatok és Michael Bond (1989) Kínai Értékrendszer Felmérésének eredményeivel történő összehasonlítások eredményeképpen *Geert Hofstede* (2008) megalkotta az ötödik dimenziót, amit a hosszú illetve rövid távú orientáció névvel látott el. A hosszú távú orientáció olyan erények ápolását jelenti, amelyek majd csak a jövőben hozzák meg gyümölcsüket, ilyenek például a kitartás és a takarékoság. Ennek ellentéte a rövid távú orientáció, amely a múlttal és a jelennel kapcsolatos erények ápolását jelenti, mint például a hagyomány tisztelete és a társadalmi kötelezettségek teljesítése. A hosszú távú orientációjú kultúrákban nem választják külön a családot és a munkát, a családi vállalkozások igen gyakoriak. A kitartás vagy állhatatosság alapvető erényei egy kezdő vállalkozónak. A kapcsolatokat státusz szerint rangsorolják, és a rangsor tiszteletben tartása elengedhetetlen. A takarékoság tőkét biztosít, amelyet a vállalkozó maga vagy valamelyik rokona ismét befektethet. A szégyenérzet értéke erősíti a társadalmi kapcsolatok iránti érzékenységet és a saját kötelezettségek betartásának fontossága közötti összefüggést. Ezzel szemben a rövid távú orientációjú kultúrákban a személyes megállapodottság és a stabilitás túlhangsúlyozása jellemző, ami gyengíti a kezdeményezőkézséget, a kockázatvállalást és a rugalmasságot, amire egy vállalkozónak szüksége lenne a gyorsan változó piaci körülmények között. A méltóságot túlzottan védelmezik, ami elterelheti a vállalkozó figyelmét az aktuális üzleti ügyekről. A hagyományokat túlzott mértékben tiszteletben tartják, ami akadályozza az innovációt. Az üdvözlések, szívességek és ajándékok viszonzása egy olyan társadalmi rítus, amely inkább a jó modor, mint a teljesítmény szolgálatában áll. A hosszú távú orientációjú társadalmakban nem kívánatosak a gazdasági és társadalmi feltételek terén megjelenő jelentős különbségek. Azonban a rövid távú orientációjú társadalmakban az embereket a képességeik szerint különböztetik meg (Hofstede és Hofstede, 2008).

Hofstede modelljét a hosszú illetve rövid távú orientációval egészítette ki, mely még jobban meghatározza a kulturális különbségeket. Hofstede hosszú távú orientációja Trompenaars diffúz kultúra dimenziójához hasonlít, mert mindkét kategória értelmében a kultúrák nem választják külön a családot és a munkát.

A kultúrák közötti különbségek jelentős része az értékrendekben fennálló eltérésekből ered. Az élet fontos komponenseivel kapcsolatos értékek (így például a család, mint érték) a munkavállalásra és a munkavégzésre is nagy hatással vannak.

Az hogy a család, a barátok és ismerősök, a szabadidő, a vallás, a politika milyen szerepet játszik és mennyire fontos az egyén életében, jelentősen befolyásolja a munkában érzett motiváltságát és a munkahelyéhez való kötődését. A különböző kultúrákban ezek az értékek különböző fontossági sorrendet képviselnek és különbözőek az élet komponensein belüli értékpreferenciák is. Ezért a multikulturális munkahelyek értékrendi különbségeiből számos kommunikációs konfliktus származik. *Borgulya Istvánné* (2007) a munkával kapcsolatos értékek Közép-Kelet-Európai országokban végzett kutatása kimutatta, hogy a család kiemelkedően fontos az európai értékrendben, amelyet a munka fontossága, a barátok, a pihenés, a vallás, a politika követ csökkenő fontossági sorrendben. A vizsgálat a munkához kapcsolódó értékpreferenciák sorrendjét is bemutatta, amelyek az európai átlagban a következők: a jó fizetés, a kellemes emberekkel való együtt dolgozás, az érdekes munka, a munkahely biztonsága, a képességeknek megfelelő munka, az eredménnyel járó munka, a jó időbeosztás, az emberekkel való találkozás lehetősége, a felelősségteljes munka, a kezdeményezés lehetősége, a munka társadalmi megbecsülése, a társadalom számára hasznos munka, a jó előrelépési lehetőség, a kevés stressz, a hosszú szabadság. Azonban vizsgálata arra is rávilágított, hogy az egyes értékpreferenciák eltéréseket mutatnak a különböző országok tanulmányozásának tekintetében (Borgulya, 2007d).

Borgulya Istvánné vizsgálati eredményeiből látható, hogy a kultúrák különbségeinek nagy része az értékrendekben fennálló eltérésekből ered. Ezek az értékek jelentősen befolyásolják az egyén munkában érzett motiváltságát, munkahelyéhez való kötődését és munkavégzését is. A különböző kultúrákban ezek az értékek különböző fontossági sorrendben helyezkednek el.

A kultúrák különbségei nemcsak Kluckhohn és Strodtbeck, Trompenaars és Hofstede kultúra modelljein és Borgulya Istvánné értékpreferencia vizsgálatán keresztül ismerhető és érthető meg, de a humor funkcióin és jelentésein keresztül is.

A nevetés fontos szerepet játszik a kommunikációban és számos funkciót tölt be. A válaszoló nevetés, amit a hallgatóság kezdeményez a következő funkciókat töltheti be: a humor, a szellemesség elismerése; baráti támogatás (szolidaritás) jelzése; a nézeteltérés csökkentése; udvariasság (tisztelet) kifejezése; egy konfliktushelyzet kigúnyolása, kinevetése. Másrészt a beszélő által kezdeményezett nevetésnek a következő funkciói lehetnek: mások meghívása a kommunikációba; mások bátorítása és támogatása; egy kijelentés megszerkesztése vagy módosítása; az irónia, a humor, a szerénység, a bizonytalanság, az idegesség jelzése. A vicc az egyik pozitív udvariassági forma, egy olyan stratégia, ami a tekintély megőrzésére irányuló fenyegetést csökkenti (Bowe és Martin, 2007).

A pozitív udvariassági formák a társadalmi távolságok csökkentését is szolgálják, ilyen esetekben a vicc az ismeretség, a barátság érzését kelti és a közös tudásra és értékekre utal (Bowe és Martin, 2007).

A humor a különböző kultúrákban különböző formában van jelen. Az adott kultúra nyelvének ismeretén keresztül az adott kultúra számos finom vonása ismerhető meg. A kulturális finom vonások egyike a humor. Az, hogy mit tekintünk viccesnek, az kultúra specifikus dolog. Sok európai úgy gondolja, hogy a németeknek nincs humorérzékük, de ez csak annyit jelent, hogy másfajta humorérzékük van. Az interkulturális találkozások során az utazó megtanulja, hogy a vicceket és az iróniát tabuként kell kezelnie mindaddig, amíg tökéletesen nem bizonyosodik meg arról, hogy mi lehet humoros a másik kultúra felfogása szerint (Hofstede és Hostede, 2008).

Hidasi Judit a japán kultúrában végzett kutatást. Vizsgálata kimutatta, hogy a japán kultúrában a humor más formában, más tartalommal, más célzattal van jelen, mint az európai kultúrákban. A humor az európai kultúrákban a személyközi interakciók része, a kommunikációs diskurzus alkotóeleme. Az európai és az észak-amerikai kultúrkörökben a vicc a társalgási diskurzus része, hangulatoldó és közös platformot teremt. Azonban a japán kultúrában ez nem így van. A japán kultúrában a humor az „... intézményesített műfajokban jelentkező szórakoztatási szolgáltatás – ami az előadóművészet válfajait gazdagítja” (Hidasi, 2008: 51).

Bowe és Martin, Hofstede, és Hidasi alapján elmondható, hogy a humor számos funkciót tölthet be a kommunikációban, és ahogyan a társadalmi értékek és szokások, úgy a humor is kultúránként változó szereppel és jelentéssel bír egy-egy társadalom életében, amit szükséges megismerni a sikeres interkulturális kommunikáció elérése érdekében.

A különböző kultúrák között zajló kommunikáció, a kultúrák különbségei miatt, nagyobb információ torzulásának, félreértésnek van kitéve, mint amikor ugyanazon kultúrához tartozó személyek között folyik a kommunikáció. Az egyén gondolkodását, alapfeltevéseit és viszonyulásait befolyásolja saját kultúrája, ezért különböző elvárásokat támaszt a másik kultúrával és azok képviselőivel szemben. Mivel a kommunikációs partnerek elvárásai eltérnek egymástól ez a kommunikációban zavart okozhat. A zavar oka lehet „... a megismerési folyamat és tudásbázis különbözősége, az idegen nyelv használata, a nyelven kívüli elemek eltérő értelmezése, és valamennyi a közösségi hovatartozásból eredő, a különféle szerepekhez kötődő előfeltevés, előítélet és klisé” (Borgulya, 1996: 81).

Hidasi Judit a kultúraközi kommunikációban keletkező zavarok fő okait az alábbiakban látja: a különböző kultúrákban a verbális és nem verbális kommunikáció eszközei különböző jelentéssel bírnak; a kommunikációs csatornát nem megfelelően választják ki a kommunikáció résztvevői (közvetlenül vagy közvetítő személyen keresztül, időben szinkrón vagy diakrón); sztereotípiák, előítélet és diszkrimináció alkalmazása; és a kulturális sok megléte (Hidasi, 2004).

Ezek a problémák minden interkulturális kommunikációs helyzetben felléphetnek, így a multikulturális vállalat keretei között is. Ha a vállalatvezetők, az emberi erőforrás menedzserek tisztában vannak a sokkultúrájú munkaszíntér kommunikációs buktatóival, tudatosan törekszenek arra, hogy munkatársaik megfelelő készségekkel, kompetenciákkal rendelkezzenek. Arra a kérdésre, hogy megjelenik-e ez a törekvés az új munkaerők kiválasztásában, az álláshirdetések elemzése során keressük a választ.

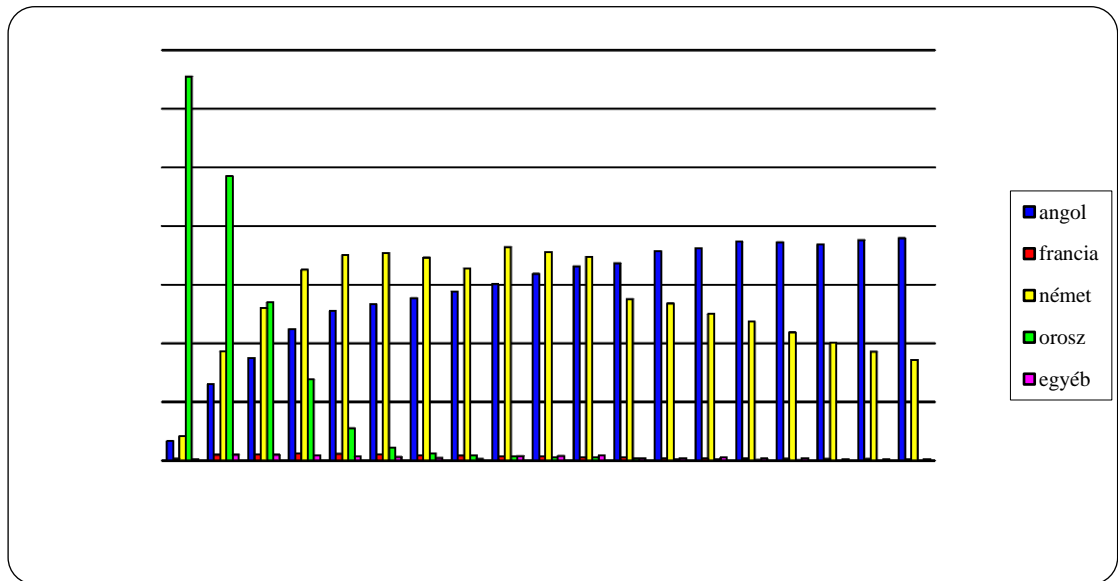
### **1.3. A vállalatok és a piac kompetencia igényei**

A következőkben a magyarországi vállalatok és a munkaerőpiac idegen nyelvi és egyéb kompetencia elvárásait elemezzük. Az alfejezet azt is vizsgálja, hogyan változtak meg az idegennyelv-használati igények Magyarországon az elmúlt húsz évben.

Az 1990-es évektől Magyarország gazdasági és politikai életében jelentős változások következtek be, amelyekkel hatással voltak oktatási életére és döntéseire egyaránt. Az oktatásban egyik érezhető hatásának legszemléletesebb módja az, hogy mikor, melyik idegen nyelvet tanulták a legtöbben, ezt a 4. ábra mutatja be. A 4. ábra szemlélteti a közoktatásban és a felsőoktatásban az 1989/1990 és a 2008/2009-es tanévek közötti tanévenkénti idegennyelv-oktatást. (A 2000/01-es tanévről nincs publikált adat.) A 4. ábra az Oktatás-Statistikai Évkönyv adatai alapján készült (Oktatás-Statistikai Évkönyv, 2009: 23-24). Az ábrán megfigyelhető, hogy az elmúlt húsz évben az orosz nyelv tanulása jelentősen lecsökkent és ezzel párhuzamosan az angol nyelv tanulása növekedett. Az első tíz éves periódusban a német nyelv tanulása növekedett, majd a következő tíz évben csökkent. A francia nyelv tanulása a húsz éves periódus első öt évében növekedett, majd az időszak hátralévő részében csökkent. Az egyéb nyelvek tanulását a tanulók számának növekedése és csökkenése jellemzi az elmúlt húsz évben, azonban az ábrán látható, hogy sem az emelkedés sem a csökkenés nem jelentős mértékű.

#### 4. ábra

#### Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1989 és 2009 között



(Az ábrát az Oktatás-Statistikai Évkönyv, 2009: 23-24. adatai alapján készítettem.)

A változások arányai az 1. és 2. táblázat segítségével még jobban összehasonlíthatóak. Az 1. táblázatban látható, hogy az 1989/90-es tanévben még csak 33120 diák, az idegen nyelvet tanulók 4,5 százaléka tanult angolul. Azonban ez a szám tanévről tanévre növekedett. A táblázatban megfigyelhető, hogy az 1990/91-es tanévben 130663 fő, a diákok 16 százaléka tanulta ezt az idegen nyelvet, vagyis egy tanév alatt az angol nyelvet tanulók száma megnégyszereződött. Ez a tendencia a következő tanévekben is továbbfolytatódott, az 1991/92-es tanévben a diákok 24 százaléka, a következő tanévben a tanulók 31,5 százaléka, ezt követően a 37,5 százaléka tanulta az angol nyelvet. A tíz éves periódus végén, az 1998/99-es tanévben, az idegen nyelvet tanuló diákok majdnem fele (45,8%) az angol nyelvet tanulta.

A francia nyelvet az 1989/90-es tanévben 3337 fő, az idegen nyelvet tanulók 0,5 százaléka tanulta, majd az elkövetkező három tanévben kismértékű növekedés figyelhető meg az 1. táblázatban a francia nyelvet tanulók számában. Az 1990/91-es tanévben a hallgatók 1,2 százaléka, az 1991/92-es tanévben a tanulók 1,6 százaléka, az 1992/93-as tanévben pedig a diákok 1,7 százaléka tanult franciául. Ezt követően lassú csökkenés kezdődött el, és a tíz éves periódus végére a hallgatók 1 százaléka, 7125 fő tanulta a francia nyelvet.

A német nyelvet az 1989/90-es tanévben 41889 fő tanulta, az idegen nyelvet tanulók 5,7 százaléka, majd a diákok száma folyamatosan és jelentős mértékben emelkedett. Az 1990/91-es tanévben 186017 fő, a tanulók 22,6 százaléka, az 1991/92-es tanévben már a diákok 36 százaléka, a következő tanévben a tanulók 46 százaléka. Az 1992/93-as tanév előtt a legtöbb diák oroszul tanult, azonban ettől a tanévtől kezdve a német nyelv tölti be ezt a szerepet.

Az 1993/94-es tanévben már 350522 fő, az idegen nyelvet tanulók több mint fele (51,6%) tanult németül. Az előző négy tanévben bekövetkezett emelkedés az 1994/95-ös tanévben is továbbfolytatódott, akkor 354341 fő, az idegen nyelvet tanulók 53,6 százaléka tanult németül. Azt ezt követő négy tanévben kismértékű növekedések és csökkenések váltották egymást, de a tíz éves időszak végén, az 1998/99-es tanévben még mindig az idegen nyelvet tanulók több mint fele (51%) a német nyelvet tanulta.

Az angol nyelv tanulásával ellentétes folyamat figyelhető meg az orosz nyelv tanulását illetően. Az 1989/90-es tanévben még 65528 fő tanult oroszul, az idegen nyelvet tanulók 89 százaléka tanulta ezt a nyelvet. Ez a szám 485002 főre csökkent a következő tanévben (1990/91), és a diákok 59 százaléka tanult oroszul. Az 1991/92-es tanévben már csak a tanulók 37 százaléka, az 1992/93-as tanévben 19,5 százaléka, az 1993/94-es tanévben 8,2 százaléka tanult oroszul. Látható, hogy öt év alatt több mint a tizedére csökkent az orosz nyelvet tanulók száma. A táblázatban az is megfigyelhető, hogy 1989 és 1992 között az orosz nyelvet tanulják a legtöbben, azonban az 1992/93-as tanévben a német nyelv veszi át ezt a szerepet. A csökkenő folyamat az 1994/95-ös tanévben is folytatódott, és a tíz éves periódus végére már csak 6030 fő, az idegen nyelvet tanulók 0,9 százaléka tanulta ezt a nyelvet. Ebben a második öt éves időszakban is látható, hogy ismét tizedére csökkent az orosz nyelvet tanulók száma.

Az egyéb nyelveket tanulók száma mindössze 2000 fő volt az 1989/90-es tanévben, ez az idegen nyelvet tanulók 0,3 százalékát jelentette. A következő tanévben a hallgatók száma az ötszörösére nőtt (9945 fő), a nyelvet tanulók 1,2 százaléka tanult valamilyen egyéb idegen nyelvet. Az 1991/92-es tanévtől lassú és folyamatos csökkenés figyelhető meg az 1997/98-as tanévig, amikor ismét elkezdett növekedni az egyéb nyelveket tanulók száma, és az előző tanévhez képest megduplázódott a diákok száma. A tíz éves periódus utolsó tanévében (1998/99) további növekedés látható.

#### 1. táblázat

##### Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1989 és 1999 között

nyelv/tanév	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
<b>angol</b>	33120	130663	175263	224024	255169	266977	277404	288672	300766	318629
<b>francia</b>	3337	9928	10529	12122	11477	10135	8874	8354	7299	7125
<b>német</b>	41889	186017	260107	325408	350522	354341	346460	328115	364351	355683
<b>orosz</b>	655218	485002	269888	138249	55586	21764	12661	9296	7390	6030
<b>egyéb</b>	2000	9945	9928	9428	6872	6472	4824	3149	7929	8127
<b>összesen</b>	735564	821555	725715	709231	679626	659689	650223	637586	687735	695594

(A táblázatot az Oktatás-Statistikai Évkönyv, 2009: 23-24. adatai alapján készítettem.)

A 2. táblázatban látható, hogy az 1989/90-es és az 1998/99-es tanév között megfigyelt emelkedés az angol nyelvet tanulók számában és arányában tovább folytatódott 1999 és 2009 között. Az 1999/2000-es tanévben 331602 fő, az idegen nyelvet tanulók 47 százaléka tanult angolul, a 2001/02-es tanévben pedig a diákok több mint fele (53,8%) angolul tanult. Ettől a tanévtől kezdve a diákok nagy része már nem a német, hanem az angol nyelvet tanulta. Ezt követően is folytatódott az angol nyelvet tanulók számának és arányának jelentős növekedése. A tíz éves időszak végén, a 2008/09-es tanévben, már 379451 fő, az idegen nyelvet tanulók 68 százaléka tanulta ezt a nyelvet. Ez a számbeli növekedés azért is jelentős, mert az 1. és a 2. táblázatban is látható, hogy a diákok száma összességében folyamatosan és jelentős mértékben csökkent a húsz éves periódus alatt. Magyarország gazdasági, társadalmi és politikai változásain kívül, az angol nyelv tanulását az angol világnyelvvé válása, a nemzetközi kommunikációban betöltött kulcsfontosságú szerepe is ösztönözte.

A francia nyelv tanulásánál tapasztalt csökkenés az első tíz éves időszak végén, tovább folytatódott 1999 és 2009 között. Az 1999/2000-es tanévben 6174 fő, az idegen nyelvet tanulók 0,9 százaléka tanult franciául, a 2008/09-es tanévre a diákok száma és aránya is több mint a felére csökkent. A 2008/09-es tanévben már csak 2753 hallgató, az idegen nyelvet tanulók 0,4 százaléka tanulta ezt a nyelvet.

A francia nyelvhez hasonlóan, a német nyelv tanulásánál is csökkenés tapasztalható 1999 és 2009 között. A csökkenés értéke és aránya jelentős mértékű. Az 1999/2000-es tanévben 347802 fő, az idegen nyelvet tanulók 49,9 százaléka tanulta, és ebben a tanévben még a német nyelvet tanulták a legtöbben. Azonban a 2001/2002-es tanévtől az angol nyelv veszi át a német nyelv vezető szerepét, és a német nyelv tanulása folyamatosan tovább csökken. A 2008/09-es tanévben 171772 fő tanulta ezt a nyelvet, az idegen nyelvet tanulók 31 százaléka.

A német nyelvhez hasonlóan a 2. táblázatban megfigyelhető, hogy az orosz nyelvet tanulók száma az 1999/2000-es tanévtől tovább csökkent, akkor az idegen nyelvet tanulók 0,8 százaléka tanulta ezt a nyelvet. A 2008/09-es tanévben már csak 877 diák tanult oroszul, az idegen nyelvet tanulók 0,2 százaléka. Az eredmények alapján elmondható, hogy az orosz nyelvet tanulók száma az elmúlt húsz évben jelentősen lecsökkent.

Az egyéb nyelvek tanulása terén az első tíz éves periódus végén tapasztalt növekedés az 1999/2000-es tanévben is folytatódott, akkor 8982 fő tanult egyéb nyelvet, az idegen nyelvet tanulók 1,4 százaléka. Azonban ezt követően csökkent az egyéb nyelvet tanulók száma, a 2002/03-as, a 2003/04-es és a 2005/06-os tanévek kivételével, amikor is kismértékű növekedés figyelhető meg, a csökkenés még tovább folytatódott, és a 2008/09-es tanévben 2781 fő, az idegen nyelvet tanulók 0,4 százaléka tanult egyéb idegen nyelvet.



## 2. táblázat

### Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1999 és 2009 között

nyelv/tanév	1999/2000	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09
<b>angol</b>	331602	336642	357108	362193	373172	372670	369211	376098	379451
<b>francia</b>	6174	5575	4004	3709	3519	3309	3201	3106	2753
<b>német</b>	347802	275652	267868	250056	237448	218575	201008	185624	171772
<b>orosz</b>	5248	3538	2687	2054	1450	1317	1081	1018	877
<b>egyéb</b>	8982	4323	4363	5307	3779	4438	2694	2683	2781
<b>összesen</b>	699808	625730	636030	623319	619368	600309	577195	568529	557634

(A táblázatot az Oktatás-Statistikai Évkönyv, 2009: 23-24. adatai alapján készítettem.)

Összegezve az ábra és a táblázatok eredményeit elmondható, hogy az elmúlt húsz évben jelentős mértékben átrendeződött az idegennyelv-tanulás palettája, megváltozott az idegen nyelvek presztízse, a nyelvtanulási motiváció. Húsz évvel ezelőtt az orosz nyelv tanulásának dominanciáját figyelhettük meg, mára ezt a szerepet az angol vette át. A német nyelv tanulása a húsz éves periódus feléig növekedett, majd csökkenni kezdett. A francia és egyéb nyelvek tanulása a húsz éves periódus elején növekedett, majd néhány tanév kivételével, folyamatosan lecsökkent, és egyre kevesebb diák tanulta ezeket a nyelveket. Összességében is elmondható, hogy az idegen nyelvet tanulók száma csökkent, az 1989/90-es tanévben 735564 diák tanult idegen nyelvet magyar oktatási intézményben, a 2008/09-es tanévben már csak 557634 fő, húsz év alatt 177930 diákkal csökkent az idegen nyelvet tanulók száma az oktatásban.

Az előzőekben láttuk, hogyan változott meg az elmúlt húsz évben a magyar oktatási intézményekben az idegen nyelvek tanulása az Oktatás-Statistikai Évkönyv adatai alapján. Arra vonatkozóan, hogy milyen nyelvtudás-elvárásokat támasztottak és támasznak a hazai vállalatok vezetői, célirányos véleményfeltáró (úgynevezett: opinion survey) kutatásokból és dokumentum-elemzésekben kapjuk meg a választ. Az 1990-es években megjelent a társadalmi és munkaerő-piaci igények és szükségletek feltérképezése és kielégítésének kutatása. Számos munka született, amely felmérte a hazai vállalatok nyelvhasználati igényeit és a kultúraközi kommunikáció aspektusait (András, 1999; Borgulya, 1996; Dannerer, 1992; Koster és Radnai, 1997, 1998; Teemant, Varga és Heltai, 1993). A kutatások a vállalatok vezetőinek és beosztottjainak idegennyelv-használatával és az ezzel kapcsolatos elvárásokkal, problémákkal és azok megoldásaival foglalkoztak. A vizsgálatok (András, 1999; Dannerer, 1992; Koster és Radnai, 1997, 1998; Teemant, Varga és Heltai, 1993) bizonyították, hogy a megkérdezett vállalatoknál összességében a német nyelv ismerete, gyakorlati tudása iránti igény volt a legmagasabb. Összehasonlítva ezt az előzőekben tárgyalt Oktatás-Statistikai Évkönyv adataival látható, hogy a német nyelvet tanulták a legtöbben a magyar oktatási intézményekben és a vállalatoknál is a német nyelv iránti kereslet volt a legmagasabb.

Annela Teemant, Varga Zsófia és Heltai Pál kutatása azt is bemutatta, hogy az idegennyelv-tudás szintjére vonatkozóan a vállalatok a szellemi foglalkozásúak körében elsősorban folyékony idegen-nyelvtudást várnak el. Az alkalmazottnak közel mindent meg kell tudnia érteni szóban és írásban egyaránt és viszonylag könnyen kell tudnia írni és beszélni. Második helyen az anyanyelvi beszélő tudását megközelítő szintet említették a vállalatok elvárásként, harmadik helyen pedig az alapfokú nyelvtudás állt (Teemant, Varga és Heltai, 1993).

A XXI. században tovább folytatódott és más magyarországi régiókra is kiterjedt a vállalati és piaci igények felmérésének tanulmányozása. A kutatások különböző szemszögből vizsgálták meg a kérdést: álláshirdetések forráselemzéseinek (Híves, 2006; Sturcz, 2004), vállalati kutatás (Hajdú, 2007), végzős hallgatók körében végzett felmérés (Ablonczyné és Tompos, 2007) alapján.

Sturcz Zoltán (2004) kutatása rávilágított arra, hogy a nyelvtudás, azon belül pedig a szaknyelvtudás, termelési eszközzé és egyre jobban az innováció eszközüvé válik. Jelentős arányeltolódás következett be az anyagi és szellemi eszközök hányadában az utóbbi javára, és ezen belül is a nyelvtudás pozíciójának erősödése figyelhető meg (Sturcz, 2004).

Sturcz Zoltán 181 cég nyelvi elvárásait vizsgálta meg. Az álláshirdetéseket bölcsész, gyógyszerészi, jogi, közgazdász, menedzseri, mérnöki és orvosi végzettségűeknek hirdették meg. A 3. táblázatban látható, hogy a munkáltatók nagy része (88%) az angol nyelv ismeretét várja el, melyet a német, francia, olasz, orosz és spanyol nyelvek tudása követ csökkenő mértékben. Az adatok alapján azt is megfigyelhetjük, hogy a megvizsgált 181 cég közül 65 cég, a cégek 36 százaléka, második idegen nyelv tudását is megköveteli. Második idegen nyelv tudásként a németet várják el leggyakrabban (43%), melyet az angol és a francia nyelv ismerete követ (Sturcz, 2004).

3. táblázat

Nyelvigény

	Első nyelv		Második nyelv	
	említés	%	említés	%
angol	158	88,0	12	7,0
német	13	7,0	28	15,0
francia	4	2,0	10	6,0
olasz	3	1,5	1	0,5
spanyol	1	0,5	0	0,0
orosz	2	1,0	1	0,5
magyar	0	0,0	6	3,5
egyéb	0	0,0	7	4,0
összesen	181	100	65	36,5

(Sturcz, 2004: 32)

Híves Tamás (2006) vizsgálatában 954 álláshirdetést dolgozott fel. A 4. táblázatban megfigyelhető, hogy az informatika szakterületén a legmagasabb az angol nyelv iránti elvárás (75,8%), és a jogi és az egészségügyi szakterületek kivételével minden szakterületen az angol nyelv iránt legmagasabb az elvárás. A táblázatban az is látható, hogy a német nyelvtudás iránti igény a legtöbb szakterületen sokkal kisebb, mint az angol nyelv esetén, a német nyelvtudás iránti elvárás az egyéb szakterületen a legmagasabb. A jogi, egészségügyi és szociális szakterületeken az álláshirdetések többsége nem írt elő idegennyelv-tudást (Híves, 2006).

4. táblázat

Megkövetelt nyelvek szakterületenként

Szakterület	Angol %	Német %	Egyéb nyelv %	Nincs nyelv %	Összesen* N	A nyelvet megkövetelő állásokra jutó nyelvek száma
<b>Kereskedelem, idegenforgalom</b>	73,9	21,6	8,0	19,3	176	1,3
<b>Pénzügy, gazdálkodás</b>	62,5	15,7	2,8	28,2	216	1,1
<b>Oktatás</b>	61,2	20,9	10,9	19,4	129	1,2
<b>Jog</b>	8,6	2,5	0,0	91,4	81	1,3
<b>Informatika</b>	75,8	9,1	0,0	18,2	33	1,0
<b>Műszaki</b>	56,1	23,6	5,7	35,8	123	1,3
<b>Egészségügy, szociális</b>	36,5	9,5	2,7	58,1	74	1,2
<b>Egyéb</b>	60,7	26,2	7,4	27,0	122	1,3
<b>Összesen</b>	57,2	18,0	5,5	33,5	954	1,2

\* Az arányok összege meghaladhatja a 100%-ot, mivel több nyelvet is megkövetelhetnek egy adott álláshoz.

(Híves, 2006: 82)

Hajdú Zita (2007) 112 munkáltató körében végezte szükségletelemző kutatását Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár Bereg megyékben. Az 5. táblázatban az idegen nyelv tudás igényeit figyelhetjük meg. A munkáltatók első idegen nyelvként leggyakrabban (83,4%) az angol nyelv ismeretét várják el, majd csökkenő sorrendben ezt követi a német, az orosz, az olasz, a román és a francia nyelv. A táblázatban láthatjuk azt is, hogy második nyelvként a német ismeretét várják el a munkáltatók, melyet az angol, az orosz, a román, a holland, az olasz, a francia és a spanyol nyelv követ. Az is megfigyelhető, hogy az első nyelv esetében az angol (83,4%) és a német (8,4%) nyelv iránti igényelvárási aránya sokkal nagyobb, mint a második nyelv esetében a német (57,3%) és az angol nyelv (21,8%) aránya. Azonban a harmadik nyelv elvárásai esetében a német (31%) és az angol (3,4%) nyelv aránya szintén jelentős, azonban ebben az esetben fordított rangsort figyelhetünk meg. Az is látható, hogy második és harmadik nyelvként, más idegen nyelveket (holland, spanyol, lengyel) is megemlítenek a munkáltatók (Hajdú, 2007).

## 5. táblázat

### Idegen nyelvi elvárások (%)

Első nyelv		Második nyelv		Harmadik nyelv	
angol	83,4	német	57,3	német	31
német	8,4	angol	21,8	román	22,4
orosz	3,2	orosz	6,4	orosz	22,4
olasz	2,6	román	5,5	francia	8,6
román	1,9	holland	3,6	spanyol	8,6
francia	0,6	olasz	3,6	angol	3,4
		francia	0,9	olasz	1,7
		spanyol	0,9	lengyel	1,7

(A táblázatot Hajdú Zita kutatási eredményei alapján készítettem: Hajdú, 2007: 145-146).

Sturcz, Híves és Hajdú kutatásának eredménye alapján elmondható, hogy a munkáltatók körében a nyelvtudás pozíciója megerősödött. A vizsgálatok arra is felhívták a figyelmet, hogy elsősorban angol nyelvtudást várnak el az állásra jelentkezőktől, és egyre több munkáltató várja el egy második idegen nyelv ismeretét is, elsősorban a német nyelvét. Összehasonlítva ezt az előzőekben tárgyalt Oktatás-Statistikai Évkönyv adataival látható, hogy a kutatások idején a magyar oktatásban az angol nyelvet tanulták a legtöbben, melyet a német nyelv tanulása követett.

Az idegennyelv-tudáson kívül egyéb kompetencia elvárásokat is feltártak a vizsgálatok. Sturcz Zoltán kutatásában a vizsgálatban részt vett 181 cégből 41 cég (23%) említette elvárásaként a kommunikációs készséget (Sturcz, 2004).

Híves Tamás vizsgálata kimutatta, hogy a munkáltatók számára fontos a jó kommunikációs készség (34%), a problémamegoldó készség (10,9%), a szervező készség (8,8%) és a csapatmunkára való készség (8,6%) (Híves, 2006).

Ablonczyné Mihályka Livia és Tompos Anikó (2007) vizsgálata kimutatta, hogy a vállalatok fontosnak tartják az idegen nyelvi kommunikációt, a megbízható munkavégzést, a kreativitást, a csapatmunkára való készséget, a rugalmasságot, a problémamegoldó készséget és a kezdeményező készséget (Ablonczyné és Tompos, 2007).

Hajdú Zita kutatásának eredményeit a 6. táblázat mutatja be. A kutatásban részt vett 112 munkáltatónak egy 0-tól 4-ig terjedő skálán (0 = nem szükséges, 1 = kicsit hasznos, 2 = hasznos, 3 = nagyon hasznos, 4 = létfontosságú) kellett az öt kategóriát (a = általános nyelvtudás magas fokú ismerete; b = szaknyelvi tudás magas fokú ismerete; c = az a és b kombinációja; d = interkulturális kompetencia; e = nyelvhasználati magabiztosság és kezdeményező készség) fontossági sorrendbe állítania a különböző szektorokban. A táblázatban látható, hogy a nyelvhasználati magabiztosság és kezdeményező készség a legfontosabb a vállalatok számára, melyet az általános és szaknyelvi tudás magas fokú ismerete és az interkulturális kompetencia követ (Hajdú, 2007).

## 6. táblázat

A különböző nyelvi készségek és feladatok korrelációjának Kruskal – Wallis elemzése

	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>
mezőgazdaság	2,49	2,32	2,51	2,18	2,99
ipar	2,43	2,41	2,97	2,40	2,60
kereskedelem	2,60	2,80	3,20	2,80	3,40
vendéglátóipar	1,80	1,80	2,20	2,00	3,20
pénzügyi szolgáltatás	2,70	2,20	2,69	2,58	2,52
közigazgatás	2,44	2,50	2,57	2,28	2,94
oktatás	2,00	1,54	2,23	2,08	2,93
átlag	2,47	2,40	2,86	2,48	2,91

(Hajdú, 2007: 148)

Az eredményekből látható, hogy az idegennyelv-tudáson kívül a munkáltatók csapatmunkára való készséget, kezdeményező készséget, jó kommunikációs készséget, kreativitást, megbízható munkavégzést, problémamegoldó készséget, rugalmasságot és szervező készséget várnak el az állásra pályázóktól.

A vállalati kommunikáció kérdéskörén belül hazánkban is egyre nagyobb tudományos érdeklődést vált ki a kultúraközi kommunikáció (Borgulya, 1996; Falkné, 2001, 2008; Hidasi, 2004, 2007; Polyák, 2004; Szalay, 2002). A kutatások rámutattak arra, hogy a nemzetközi, vállalati, üzleti, gazdasági sikerekhez nagymértékben járul hozzá a kultúrák találkozásában zajló üzleti kommunikáció jellegzetességeinek hatékony használata. A különböző nemzetek gazdasági és vállalati kultúráinak jellegzetességei, a verbális és nem verbális kommunikáció ismérvei, az írásbeli és szóbeli diskurzus jellegzetességei, a nyelvi udvariasság ismérvei, a sikeres és sikertelen kommunikáció hogyanja és miértje elengedhetetlen a sikeres nemzetközi kommunikáció eléréséhez.

Az alfejezetben bemutatott eredményekből látható, hogy a XX. század végén a német nyelv iránti igény volt jelentősebb, azonban a XXI. századra megváltozott ez a helyzet, az angol nyelv vette át ezt a vezető szerepet. A változást egyrészt az indokolja, hogy a XX. század végén még alacsonyabb volt a multinacionális vállalatok száma Magyarországon és leginkább a környező országokkal tartott fenn szorosabb kapcsolatot Magyarország, másrészt pedig azóta az angol nyelv még jobban megerősödött, mint a nemzetközi kommunikáció nyelve. Az idegen nyelvek ismeretén kívül a munkaerőpiac egyéb kompetencia elvárásokat is igényel a diplomás munkavállalóktól.

Az első fejezetben elsőként a vállalati és az üzleti kommunikáció jellemzőit taglaltam, annak a környezetnek a kommunikációs sajátosságait mutattam be, amelyben a mérnökök tevékenységüket és a munkájukkal járó kommunikációt folytatják. A vállalati és az üzleti kommunikáció célja azonos, a gazdálkodási tevékenységek ellátása.

A kettő közötti különbség az, hogy a vállalati kommunikáció egy szervezethez kapcsolódik, és célja a szervezeti cél elérése. Azonban üzleti kommunikációt egyének is végezhetnek üzleti céljuk megvalósítása érdekében. Összegzésként megállapítható, hogy a vállalati és üzleti kommunikáció egyaránt fontos szerepet tölt be a vállalatok életében, és ezáltal az ott dolgozó mérnökök munkájában is, akik szakmai tudásuk mellett idegen nyelvi és interkulturális kommunikációjuk által hozzájárulnak a vállalat sikeréhez vagy kudarcához. Ezt követően bővítettem a nézőpontot a vállalati kommunikációs színtér sok kultúrájúságának aspektusával, arra a kérdésre keresve a választ, hogy milyen tényezők nehezítik a vállalati kommunikációt, ha szereplői eltérő kultúrák reprezentánsai. A válasz megfogalmazásához a kultúrák összehasonlítására kidolgozott modellek (Kluckhohn és Strodtbeck, Trompenaars, és Hofstede kultúra modelljei és Borgulya Istvánné értékpreferenciái) voltak segítségemre. Ezek alapján világossá válik, hogy a kommunikáció eredményességéhez idegen nyelvek tudására és a kulturális ütközések elkerülését szolgáló kompetenciákra van szüksége a mérnököknek. Megvizsgáltam azt is, hogy a hazai felmérések tükrében milyen nyelvtudást, illetve milyen egyéb kompetencia elvárásokat támaszt a munkaerőpiac a diplomás munkavállalókkal szemben. Végezetül, elemeztem az elmúlt húsz évben az idegen nyelvek „presztízsében” bekövetkezett változásokat.

A következőkben azt elemzi a dolgozat, hogy milyen összetevők alkotják azokat a kompetenciákat, amelyek birtokában a mérnökök meg tudnak felelni a nemzetközi kihívásoknak, illetve a munkáltatók igényeinek. A 2. fejezetben a nyelvi kompetencia és a kommunikatív kompetencia definíciók és modellek elemző bemutatása következik. A fejezet a kommunikatív kompetencia modell alkotóelemeit a Közös Európai Referenciakeret alapján is megvizsgálja. Majd a motiváció jelentőségét, folyamat-központú modelljét és a motivációs stratégiákat elemzi.

## 2. Nyelvi kompetencia, kommunikatív kompetencia, motiváció

Az előző fejezetben elsőként a vállalati és üzleti kommunikáció jellemzőit ismerhettük meg. Majd a különböző kultúra modellekre építve nyilvánvalóvá tettük a vállalati kommunikáció még összetettebb voltát, amennyiben a környezetet kultúrák keveredése jellemzi. Végezetül a magyarországi munkaerőpiac idegen nyelvi és egyéb kompetencia elvárásait korábbi hazai felmérések tükrében mutattuk be. Ebben a fejezetben – az előzőekben áttekintett mérnöki vállalati környezet szükségleteinek és a hazai felkészítésnek mintegy „elméleti ellenpontjaként” – folytatjuk a szakirodalmi áttekintést. Elsőként a legismertebb kompetencia modelleket mutatom be, elemzem és hasonlítom össze, megvizsgálom, hogy miben változtak, hogyan fejlődtek. A fejezet másik részében a Közös Európai Referenciakeret irányelvei alapján vizsgálom a kommunikatív kompetenciát. Végezetül a motiváció fontosságát, folyamat-központú modelljét és a motivációs stratégiákat elemzem.

A fejezet kérdései a következők:

- Hogyan alakult ki a kompetencia fogalma és fejlődött tovább?
- Melyek a legismertebb nyelvi kompetencia elgondolások?
- Melyek a legismertebb kommunikatív kompetencia modellek?
- Hogyan jelenik meg a kommunikatív kompetencia a Közös Európai Referenciakeret irányelveiben?
- Milyen szerepet játszik a motiváció a nyelvtanulásban? Mi jellemzi a motiváció folyamat-központú modelljét és a motivációs stratégiákat?

### 2.1. A kompetencia fogalmának kialakulása és fejlődése

A következő alfejezet a legismertebb kompetencia modelleket időrendi fejlődésük sorrendjében mutatja be, elemzi és hasonlítja össze.

Az 1950-es években *Avram Noam Chomsky* amerikai nyelvészprofesszor alkotta meg és vezette be a nyelvészetbe a kompetencia és performancia fogalmát. A kompetencia a beszélő nyelvtudását, a performancia a konkrét helyzetben történő tényleges nyelvhasználatot jelenti (Chomsky, 1965). Chomsky a nyelvi kompetenciát a nyelvtudással azonosítja. Mondattani és fonológiai példákon keresztül mutatja be a nyelvtani műveletek természetét, amely szerinte a beszélő-hallgató nyelvi kompetenciáját jellemzi, de hozzáteszi, hogy a teljes képhez a szemantikai értelmező szabályok ismeretére is szükség van. A nyelvi kompetencia a viselkedés alapjául szolgáló absztrakt rendszer, amelyben a rendszert alkotó szabályok kölcsönhatása végtelen számú mondat formáját és lényegi jelentését határozza meg (Chomsky, 1995).

Chomsky szerint a nyelvészetnek a kompetenciával kell foglalkoznia, nem csupán a performanciával, ami a korábbi nyelvészeti kutatásokat jellemezte, amikor azok beszédmintákra hagyatkoztak. Chomsky úgy véli, hogy az ilyen minták nem megfelelőek, mert egy adott nyelv lehetséges mondatainak csupán egy részét mutatják meg, illetve sok performanciahiba található bennük. Mivel a beszélők kompetenciája meghaladja bármely korpusz korlátait, ezért fontos a kompetencia szerkezetét meghatározó szabályok leírása. Chomsky úgy gondolja, hogy a kompetencia egy általános pszichológiai képesség, ezért fontos egy olyan elmélet kidolgozása, amely értékeln tudja a kompetencia különböző leírásainak helyességét, és megállapításokat tud tenni az emberi nyelv természetéről, ezáltal hozzájárul az emberi elme természetének megértéséhez is (Crystal, 2003).

Chomsky a kognitív forradalom egyik előfutárának tekinthető, mert szakított az akkori domináns behaviorizmus (viselkedés-lélektan) alapállásával. Chomsky abból indult ki, hogy nem lehet, hogy a gyerekek nyelvi tudása csak a tapasztalatukból származzon, annál sokkal több, mert a nyelv tudásának vannak velünk született komponensei (Csapó, 2004).

Chomsky elsőként írt a nyelvi kompetenciáról és ezt a nyelvtudással azonosította. A nyelvi kompetenciát egy absztrakt gondolati rendszernek tartja, melynek segítségével az emberek közléseket alkothatnak és érthetnek meg, még olyanokat is, amelyeket korábban sohasem hallottak. Chomsky a nyelvtan fontosságát állította előtérbe, de nem írt a nyelvhasználatról és annak szociális aspektusairól.

Az 1970-es évek elején *Dell Hymes* – amerikai nyelvész, szociológus, antropológus – az akkori új nyelvészeti irányzatok figyelembevételével Chomsky kompetencia és performancia fogalmainak újragondolását, átértelmezését érezte szükségesnek. Eddig a nyelvészetben a kompetencia fogalmát a nyelvtannal azonosították, a performanciát pedig a nyelvhasználattal, és ebből a kategóriából kizárták a kompetencia fogalmát. Hymes azzal érvelt, hogy Chomsky elmélete teljesen figyelmen kívül hagyta a szociokulturális aspektust. Chomsky esetében a figyelem középpontjában a nyelvtannal kapcsolatos kérdések álltak, mint például melyek azok a mondatok, amelyeket a legkönnyebb megérteni, vagy bizonyos értelemben természetesebbek, és ezt követően megvizsgálták a mondatok tulajdonságait szerkezeti felépítésük szerint. Hymes úgy gondolja, hogy az ilyen kérdések érdeklődésre tartanak számot, de az eredmények csak a pszichológiai percepció, memória és hasonló területek eredményei és nem veszik figyelembe a kulturális minták és szociális cselekvés tárgykörét. Hymes kommunikatív kompetencia fogalmát a nyelvi tudás és a nyelvhasználat alkotja (Hymes, 1972).



Hymes elméletéből kiindulva a nyelv használatát kell tanulmányozni, nemcsak a nyelvtan és a kommunikáció egyéb jellegzetességét, de a nem verbális kommunikációt, a kommunikáció csatornáit, a beszélgetésben résztvevő felek szituációbeli kapcsolatát, a kommunikáció témáját és célját is (Hutchinson és Waters, 1987). Hymes kommunikatív kompetencia fogalma Medgyes Péter gondolatával foglalható össze:

„A kommunikatív kompetencia így egyrészt magában foglalja a nyelvtani kompetenciát, másrészt a megnyilatkozás valamennyi szociális és kulturális szabályát, melyek nélkül a nyelvtani szabályoknak csak korlátozott értelmük lenne” (Medgyes, 1995: 27).

Az idézetből látható, hogy Hymes kommunikatív kompetencia fogalma a nyelvtudást és annak szociális és kulturális aspektusait is magában foglalja.

Chomsky nyelvi kompetencia fogalmát Hymes újraértelmezte. Chomsky a nyelvi kompetenciát a nyelvtudással azonosította és figyelmen kívül hagyta a nyelvhasználatot. Azonban Hymes kommunikatív kompetencia fogalma a nyelvtudást és a nyelvhasználatot is magában foglalja. Továbbá Hymes kompetencia fogalma abban is több Chomsky fogalmánál, hogy a kommunikáció egyéb jellegzetességeit, illetve szociális és kulturális szabályait is figyelembe veszi.

*Michael Canale*-nek és *Merrill Swain*-nek (1980) kommunikatív kompetencia modelljük megalkotásakor az volt a céljuk, hogy kommunikatív megközelítésük a tanuló kommunikációs szükségleteit elégítse ki. A modell az oktatási és az értékelési céloknak is meg akart felelni. Modelljük három kompetenciából tevődik össze, ezek: a grammatikai, a szociolingvisztikai és a stratégiai kompetencia. Canale és Swain modelljük mindhárom komponensét egyformán fontosnak tartják.

A grammatikai kompetencia (grammatical competence) a lexikai tudást, a morfológiai, a szintaxis, a szemantikai és a fonológiai szabályok ismeretét foglalja magában. A grammatikai kompetencia birtokában a tanulók helyes megnyilatkozásokat hoznak létre.

A szociolingvisztikai kompetencia (sociolinguistic competence) két szabályrendszerből tevődik össze: a szociokulturális szabályok használatából és a diskurzus szabályaiból. A szociolingvisztikai kompetencia segítségével a beszélő a grammatikai helyesség követelményeinek és a társadalmi elvárásoknak is eleget tud tenni.

A stratégiai kompetencia (strategic competence) a verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák helyes használatát jelenti (Canale és Swain, 1980).

A stratégiai kompetenciát elkerülési technikának is nevezik, mert ha a beszélő a korábban felsorolt kompetenciák terén hiányossággal rendelkezik, akkor a jelentkező problémát elleplezi, kikerüli. Például a lexikai hiányosságok esetén a téma kerülésével vagy körülírással próbálkozhatunk (Bárdos, 2000).

Michael Canale és Merrill Swain modellje továbbfejlesztette Chomsky és Hymes kompetencia fogalmait. A nyelvtudást, a nyelvhasználatot, a kommunikáció szociális és kulturális szabályait, egy új elemmel: a verbális és nem verbális stratégiák helyes használatával egészítették ki. Ha Canale és Swain grammatikai kompetenciáját összehasonlítjuk Chomsky nyelvi kompetencia fogalmával, akkor láthatjuk, hogy Canale és Swain fogalma egyesíti Chomsky nyelvi kompetencia és performancia fogalmait. Hymes kommunikatív kompetencia fogalma is tartalmazza azokat a nyelvtudással és nyelvhasználattal kapcsolatos elemeket, amelyeket a Canale és Swain modellben leírt grammatikai kompetencia. Hymes kommunikatív kompetencia fogalmának szociális és kulturális aspektusai pedig a Canale és Swain modell szociolingvisztikai kompetenciájának feleltethető meg. Azonban a Canale és Swain modell stratégiai kompetenciája nem szerepel Hymes elgondolásaiban.

*Michael Canale* 1983-ban kiegészítette korábbi, Merrill Swain-nel kialakított modelljüket. A három kompetenciát (grammatikai, szociolingvisztikai, stratégiai) egy negyedikkel, a diskurzus kompetenciával (discourse competence) egészítette ki. A diskurzus kompetencia birtokában az egyén képes a nyelvtani formákat és jelentésüket úgy összekapcsolni és használni, hogy ezáltal egy egységes beszélt vagy írott szöveget hoz létre a szituációnak megfelelő műfajban (például üzleti levél, tudományos beszámoló). Az egyén ismeri a szövegkohézió és koherencia kritériumait is, amelyek a szöveg egységéért felelősek. A szövegkohézió a kijelentések strukturális összekapcsolásával foglalkozik és segíti a szöveg értelmezését. A koherencia pedig a szöveg értelmességét jelenti (Canale, 1983).

Michael Canale kiegészítése még tovább bővíti és fejleszti Chomsky, Hymes, Canale és Swain elgondolásait. A diskurzus kompetencia fogalmával a kommunikatív kompetencia modellje a szóbeli és az írott kommunikáció – az eddig tárgyalt elméletekben nem említett – új aspektusait írja le, nevezetesen a műfaji ismereteket, a szöveg kohéziójának és koherenciájának szerepét.

*Jan A. van Ek* (1986) kommunikatív kompetencia modellje az idegennyelv-tanulás tartalmi szempontja alapján készült. Van Ek modelljében Canale és Swain, és Swain négykomponensű modelljét két új komponenssel egészítette ki. Van Ek modelljének komponensei a következők: lingvisztikai, szociolingvisztikai, diskurzus, stratégiai, szociokulturális és szociális kompetencia (van Ek, 1986).

A lingvisztikai kompetencia (linguistic competence) birtokában a nyelvhasználó érthető, az adott nyelv szabályait és konvencionális értelmét követő megnyilvánulásokat produkál és érti is azokat. A lingvisztikai kompetenciát két szemszögből is bemutatja a modell. Az első szempont a hagyományos nézőpont, melynek értelmében a tanulóknak a nyelvi formákat, a szavakat és a szerkezeteket kell tudni használni. A másik nézőpont előírja, hogy a tanulóknak a nyelv jelentésrendszerét, kifejezéseit kell ismerni.

A szociolingvisztikai kompetencia (socio-linguistic competence) segítségével a nyelvhasználó a szituációnak megfelelő nyelvi megnyilvánulásokat a megfelelő módon tudja használni. A szociolingvisztikai kompetencia a nyelvi forma és jelentésének kapcsolatában különbözik a lingvisztikai kompetenciától. A lingvisztikai kompetencia esetében a nyelvi forma a konvencionális, a szituációtól független jelentéssel kapcsolódik össze. Azonban a szociolingvisztikai kompetencia esetén a nyelvi forma a szituációs jelentéssel kapcsolódik össze. A szociolingvisztikai kompetencia azért nélkülözhetetlen a kommunikáció folyamatában, mert a sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen a megnyilvánulás szándékának megértése, és a kommunikáció céljának (azaz a kommunikáció teljes cselekményének) megértése.

A diskurzus kompetencia (discourse competence) birtokában a nyelvhasználó megért és megfelelő módon létrehoz beszélt vagy írott szövegeket. A tanulóknak ismerniük kell a különböző szövegtípusokat és a szövegalkotói stratégiákat, és azok alkalmazásainak szabályait.

A stratégiai kompetencia (strategic competence) az egyént a kommunikációs nehézségeken segíti át, mint például a visszakérdezés, az ismétlés vagy magyarázat kérése, a körülírás. A stratégiai kompetencia segítségével megértethetjük magunkat a másik féllel vagy megtudhatjuk a másik fél mondanivalóját.

A szociokulturális kompetencia (socio-cultural competence) segítségével a tanuló képes saját nyelvi közösségének horizontján túl látni; felismeri, megérti és elfogadja más emberek eltérő érzéseit; elfogadja a más szociális és etnikai háttérrel rendelkező embereket, és kerüli a sztereotípiák alkalmazását; pozitív attitűdöt alakít ki megszerzett tapasztalatai alapján.

A szociális kompetencia (social competence) birtokában a tanuló a különböző társas helyzeteket tudja kezelni, megfelelő tudás és személyiségjegyek birtokában kommunikálni tud másokkal. A szociális kompetencia összefügg az előbb tárgyalt öt kompetenciával, azonban különbözik is tőlük, mert a szociális kompetencia kevésbé nyelvi irányultságú a többi kompetenciához képest, és közvetlenebbül kapcsolódik a tanuló személyiségéhez (van Ek, 1986).

Van Ek modellje tovább fejleszti az előzőekben tárgyalt modelleket. A Canale és Swain modellt két új kompetenciával bővíti: szociokulturális és szociális kompetenciákkal. A szociokulturális kompetencia birtokában az egyén felismeri, megérti és elfogadja a tőle különböző szociális és kulturális háttérrel rendelkezőket és tapasztalatai alapján pozitív attitűdöt alakít ki velük szemben. A szociális kompetencia a tanuló személyiségéhez kapcsolódik és kevésbé nyelvi irányultságú. Ez a két aspektus az eddig tárgyalt elgondolások egyikében sem szerepelt. Van Ek lingvisztikai kompetenciája Canale és Swain grammatikai kompetenciájával feleltethető meg, Van Ek csupán átnevezte a fogalmat. Canale és Swain szociolingvisztikai, diskurzus és stratégiai kompetenciái ugyanazok, mint Van Ek modelljében.

*Lyle Bachman* (1990) kommunikatív nyelvi készség (communicative language ability) néven alkotta meg modelljét. A kommunikatív nyelvi készség magában foglalja a nyelvtudást vagy kompetenciát, és az alkalmazás képességét, vagyis azt, hogyan tudjuk a meglévő kompetenciát valós kommunikációs helyzetben a célnak megfelelően alkalmazni. A kommunikatív nyelvi készség három komponensből áll: nyelvi kompetencia, stratégiai kompetencia és pszichofiziológiai mechanizmusok.

A nyelvi kompetencia (language competence) a nyelvtudást és annak használatát foglalja magába. A nyelvi kompetenciát Bachman két komponensre osztotta: szervezési és pragmatikai kompetenciára. A szervezési kompetencia (organizational competence) segítségével nyelvtanilag helyes közléseket tudunk létrehozni, értelmezni tudjuk mögöttes tartalmukat és szövegeket hozhatunk létre. Ide tartoznak a szókincs, a morfológia, a szintaxis és a fonológia ismerete. Ezek irányítják az egyént a megfelelő szavak kiválasztásában, a nyelvtani ragozásban, a hangképzésben, a beszédben, az írásban. A szervezési kompetencia magába foglalja a nyelvtani és a szövegalkotói kompetenciát. A pragmatikai kompetencia a nyelvhasználó és a kommunikáció kontextusának kapcsolatára vonatkozik. A pragmatikai kompetencia (pragmatic competence) az illokúciós (beszédfunkciók kifejezésének képessége) és a szociolingvisztikai kompetenciát tartalmazza.

A stratégiai kompetencia (strategic competence) a nyelvi kompetencia alkotóelemeit a kommunikációs kontextus jellemezőihez kapcsolja. A stratégiai kompetencia értékelési, tervezési és végrehajtási funkciókat tölt be a kommunikációs cél elérése érdekében.

A pszichofiziológiai mechanizmusok (psychophysiological mechanisms) a nyelv fizikai jelenségeinek létrejötte közben lejátszódó neurológiai és pszichológiai folyamatok. A pszichofiziológiai mechanizmusok a kompetencia használati közegét (szóbeli, vizuális) és módját (receptív, produktív) jellemzik (Bachman, 1990).

Bachman továbbfejlesztette Chomsky és Hymes elgondolásait, mert a kommunikáció neurológiai és pszichológiai folyamatait is megvizsgálta. Ha Bachman modelljét Canale és Swain és Van Ek modelljeivel összehasonlítjuk, akkor elmondható, hogy Canale és Swain grammatikai kompetenciája és Van Ek lingvisztikai kompetenciája hasonló Bachman nyelvi kompetenciájához, mert mindhárom esetben a nyelvtudásról és annak használatáról van szó, azonban eltérést is találunk, mert Bachman modelljében a szociolingvisztikai kompetencia és a diskurzus kompetencia is a nyelvi kompetencia része. A stratégiai kompetencia Bachman modelljében is hasonló szerepet tölt be, mint Canale és Swain és Van Ek modelljeiben. Bachman modelljéből hiányoznak a kommunikáció szociokulturális és szociális aspektusai. Azonban Canale és Swain, és Van Ek modelljeihez képest bővült Bachman modellje a pszichofiziológiai mechanizmusokkal.

*Lyle Bachman* kommunikatív nyelvi készség modelljét *Adrian Palmerrel* közösen módosították (1996). Modelljük a nyelvi tesztelés kutatásainak eredményeire épül. Bachman nyelvi kompetencia fogalmát átnevezték nyelvi tudássá (language knowledge) és a stratégiai kompetenciákat a metakognitív stratégiák csoportjaként definiálták.

A modell értelmében a nyelvtudásra úgy tekintünk, mint a memóriában megtalálható információtartományra, amit a metakognitív stratégiák segítségével használhatunk a diskurzus értelmezésére. A nyelvi tudás két kategóriából áll: szervezési tudás és pragmatikai tudás. A szervezési tudás (organizational knowledge) irányítja a nyelv formális szerkezetét, a nyelvileg elfogadható kifejezések és mondatok létrehozását és megértését, és ezek szövegekké való szervezését szóban és írásban egyaránt. A szervezeti tudás két területe: a nyelvtani tudás és a szöveg szerinti tudás. A nyelvtani tudás a helyes kifejezések és mondatok létrehozásáért és megértéséért felelős. A szöveg szerinti tudás a szövegek létrehozásáért és megértéséért felelős. A szöveg szerinti tudás két típusa: a kohéziós és a retorikai tudás. A kohéziós tudás létrehozza és értelmezi az írott szövegben lévő mondatok közötti kapcsolatokat. A retorikai tudás létrehozza és értelmezi az írott szövegek vagy párbeszédtek szervezési fejlődését. A pragmatikai tudás (pragmatic knowledge) segítségével létrehozhatjuk vagy értelmezhetjük a diskurzust azáltal, hogy összekapcsoljuk a kifejezéseket vagy mondatokat és a szövegeket jelentéseikkel, a nyelvhasználók szándékaival, és a nyelvi környezet jellegzetességeivel. A pragmatikai tudás területei: a funkcionális tudás és a szociolingvisztikai tudás. A funkcionális tudás birtokában megértjük a megnyilatkozások vagy mondatok és szövegek közötti kapcsolatokat és a nyelvhasználók szándékát (Bachman és Palmer, 1996).

A funkcionális tudás segítségével kifejezhetjük a világról tapasztaltakat (például: elmondhatjuk érzéseinket, gondolatainkat, tudásunkat, magyarázatot adhatunk, csoportosíthatunk), befolyásolhatjuk a minket körülvevő világot (például: kérünk, javaslunk, utasítunk, bókolunk, köszöntünk, bocsánatot kérünk), a nyelv segítségével egy képzeletbeli világot hozhatunk létre (például: viccek, versek). A szociolingvisztikai tudás lehetővé teszi, hogy az egyén a szituációnak megfelelően használja a nyelvet. Ide tartoznak a különböző dialektusok, nyelvváltozatok, kulturális kifejezések, szólások, közmondások ismeretei.

A stratégiai kompetencia (strategic competence) a metakognitív stratégiák egy csoportja, amely a nyelvhasználat kognitív menedzsment funkcióit és más kognitív tevékenységeket lát el. A nyelvhasználathoz szükséges az egyén téma ismerete és a nyelvtudás összes területe, amit az előzőekben tárgyaltunk. A nyelvhasználat az összes összetevő integrációja segítségével jön létre, amint a nyelvhasználók a diskurzust a helyzetnek megfelelő módon hozzák létre és értelmezik (Bachman és Palmer, 1996).

Az előzőekben tárgyalt elgondolásokhoz képest Bachman és Palmer modellje kiegészült a metakognitív stratégiák tárgyalásával. Bachman nyelvi kompetencia fogalmát Bachman és Palmer átnevezték nyelvi tudássá. Canale és Swain, és Van Ek modelljeiben szereplő szociolingvisztikai kompetencia Bachman és Palmer szociolingvisztikai tudásával egyezik meg. Canale és Swain és Van Ek modelljeiben megtalálható szociális és szociokulturális kompetenciák hiányoznak Bachman és Palmer elméletéből.

*Marianne Celce-Murcia, Dörnyei Zoltán és Sarah Thurell (1995)* pedagógiai szempontú kommunikatív kompetencia modellje a Canale és Swain, a Canale, a Bachman, a Bachman és Palmer modellek alapján jött létre. Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modellje öt komponensből áll, ezek: a diskurzus kompetencia, a lingvisztikai kompetencia, az akciós kompetencia, a szociokulturális kompetencia, és a stratégiai kompetencia.

A diskurzus kompetencia (discourse competence) a szavak, szó szerkezetek, mondatok és kifejezések kiválasztásában, sorrendbe állításában és elrendezésében játszik szerepet, azért, hogy egy egységes beszélt vagy írott szöveg jöjjön létre. Itt kereszteződnek az alulról felfelé áramló lexikai és nyelvi mikro szintek a fentről lefelé áramló kommunikációs szándék makroszintű jeleivel, és a szociokulturális szöveggörnyezettel, azért, hogy attitűdöt és üzenetet fejezzenek ki és szövegeket hozzanak létre.

A lingvisztikai kompetencia (linguistic competence) a kommunikáció alapegységeit foglalja magában, melyek a mondat minták és típusok, a szerkezeti felépítés, a morfológiai szabályok, a lexikai készletek, a fonológiai és ortográfiai rendszerek. A nyelvi tudáshoz a lingvisztikai kompetencián kívül szükség van az akciós és a diskurzus kompetenciákra is (Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell, 1995).

Az akciós kompetencia (actional competence) a kommunikációs szándék közvetítését és megértését fejezi ki, azaz az akciós szándékot párosítja a nyelvi formával. Az akciós kompetencia két fő alkotóeleme: a nyelvi funkciók és a beszédaktusok ismerete (Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell, 1995). Bárdos Jenő úgy véli, hogy az akciós kompetenciát helyesebb beszédcselekvési kompetenciának fordítani (Bárdos, 2002a). Ezért a továbbiakban a szerző átveszi Bárdos fordítását.

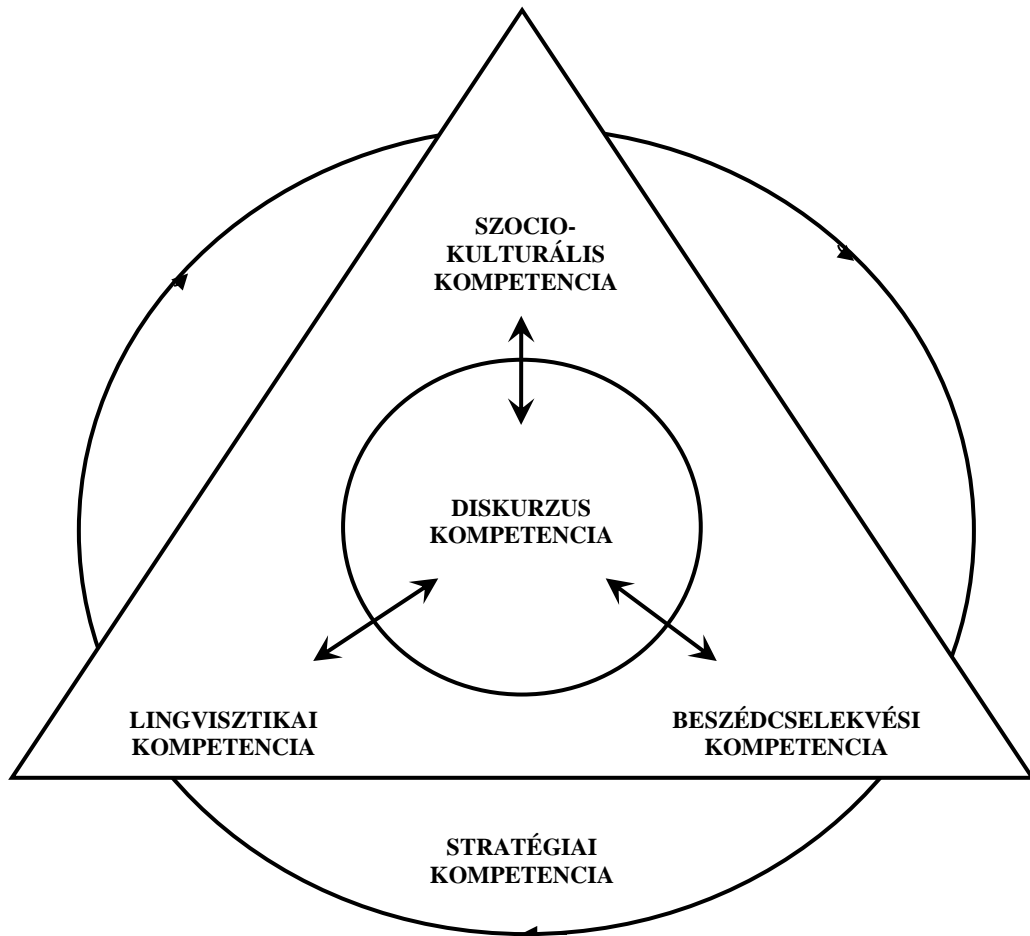
A szociokulturális kompetencia (sociocultural competence) a beszélő azon tudása, hogy a kommunikáció szociális és kulturális környezetének és a nyelvhasználat pragmatikai tényezőinek megfelelően hogyan fejezze ki mondanivalóját. A szociokulturális kompetencia alkotóelemei a következők: a társadalmi környezet tényezői, a megfelelő stílus tényezői, a kulturális tényezők, és a nem verbális kommunikáció tényezői.

A stratégiai kompetencia (strategic competence) a kommunikációs stratégiák ismeretét és azok használatának tudását jelenti. A stratégiai kompetencia öt fő elemből áll, amelyek: az elkerülő vagy gyengítő stratégiák, a teljesítmény vagy kompenzáló stratégiák, a halogató vagy időnyerő stratégiák, az önellenőrző stratégiák, és az interakciós stratégiák.

A modell vizuális ábrázolását az 5. ábra mutatja be. Az ábrán látható, hogy a háromszögben található kis kör a diskurzus kompetenciát szimbolizálja, azaz a szövegteremtés játssza a központi szerepet. A háromszög három pontjai a szociokulturális kompetenciát, a lingvisztikai kompetenciát, és a beszédcselekvési kompetenciát jelenítik meg, a nyilak az elemek közötti közvetlen kapcsolatot és függést jelölik. A diskurzus kompetencia egy olyan helyen található, ahol a lexikai és nyelvtani eszközök, a kommunikációs szándék beszédcselekvési készségei, és a szociokulturális kontextus találkozik, és ez a három kompetencia együttesen alakítja ki a diskurzust, ami cserébe alakítja a három összetevőt. A háromszög körül található kör a stratégiai kompetenciát ábrázolja. A stratégiai kompetencia állandóan jelen van, segítségével a beszélő üzeneteket közvetíthet, problémákat oldhat meg vagy ellensúlyozhatja bármelyik másik előbb említett kompetencia hiányosságait, azért, hogy a szöveg létrehozásában az alapvető feltételek mind jelen legyenek (Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell, 1995).

5. ábra

A kommunikatív kompetencia vázlatos ábrázolása



(Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell, 1995: 10)

Chomsky, Hymes, Canale és Swain, Van Ek, Bachman és Palmer elgondolásait tovább bővített a Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modell. A változás egyrésztől megfigyelhető az új fogalom, a beszédcselekvési kompetencia bevezetésében. Másrészt a modell nemcsak az egyes kompetenciákat írja le, hanem az egyes kompetenciák egymásra hatását is. A Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modell lingvisztikai kompetenciája megfeleltethető Canale és Swain grammatikai kompetenciájával, Van Ek lingvisztikai kompetenciájával, és Bachman és Palmer nyelvtani és pragmatikai tudásával. A Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modell stratégiai kompetenciája is hasonló szerepet tölt be, mint Canale és Swain, Van Ek, Bachman és Palmer stratégiai kompetenciái. A Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modell diskurzus kompetenciája a Canale és Swain, és Van Ek modelljeiben található diskurzus kompetenciájához és Bachman és Palmer funkcionális tudás fogalmához hasonlít. A Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modell szociokulturális kompetenciája Van Ek szociokulturális kompetenciájának feleltethető meg.



Összefoglalva az alfejezetben elemzett és összehasonlított modelleket elmondható, hogy a kommunikatív kompetencia a következő fő komponensekből áll: lingvisztikai, diskurzus, szociolingvisztikai, és stratégiai kompetencia. A nyelvi kompetencia a nyelvtudást, a grammatika ismeretét jelenti. Chomsky modelljében csak a nyelvi kompetenciával találkoztunk, Hymes elgondolása magában foglalja a nyelvi és a lingvisztikai kompetenciát. Canale és Swain Van Ek Bachman és Palmer Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modelljeiben nem különül el egymástól a nyelvi és a lingvisztikai kompetencia. A következő alfejezetben a nyelvi és a kommunikatív kompetenciákat a Közös Európai Referenciakeret irányelvei alapján vizsgálom.

## **2.2. Nyelvi és kommunikatív kompetencia az oktatás tükrében**

A kommunikatív kompetencia modellek elméleti elemzése után ebben az alfejezetben azt elemzem, hogyan jelenik meg a nyelvi és a kommunikatív kompetencia a Közös Európai Referenciakeretben.

A magyarországi Nemzeti alaptanterv (NAT), az oktatási intézmények helyi tantervei és tanmenetei, és a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgák rendszere is a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban KER) irányelvei alapján készülnek. A KER meghatározza azt, hogy „... mire képes egy teljesen kompetens nyelvhasználó, valamint azt, hogy milyen ismeretek, készségek és attitűdök teszik lehetővé ezeket a tevékenységeket” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 159).

A KER alapján a nyelvtanuló kompetenciái: általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákból állnak. Az általános kompetenciák közé tartoznak: a tényszerű ismeretek, a készségek és jártasságok, az egzisztenciális kompetencia, és a tanulási képesség.

A tényszerű ismeretekben belül megkülönböztetjük: a világról szóló ismereteket, a szociokulturális ismereteket és az interkulturális tudatosságot. A világról szóló ismeretek birtokában az egyén ismeri a világot és annak működését, ami szorosan összefügg az egyén anyanyelvének szókincsével és nyelvtanával. A szociokulturális ismeretek azt jelenti, hogy az egyén ismeri az adott nyelvet beszélő közösség társadalmát és kultúráját. Az interkulturális tudatosság segítségével az egyén felismeri és megérti a célnyelvi közösség világának és saját világának viszonyát.

A készségeken és jártasságokon belül megkülönböztetjük: a gyakorlati készségeket és jártasságokat, az interkulturális készségeket és jártasságokat. A gyakorlati készségek és jártasságok: a szociális, a hétköznapi, a szakmai és a szabadidős készségeket foglalják magukba (Közös Európai Referenciakeret, 2002).

Az interkulturális készségek és jártasságok birtokában az egyén a saját és az idegen kultúra között kulturális közvetítő szerepet tölt be, kapcsolatot létesít és kezeli az interkulturális félreértéseket.

Az egzisztenciális kompetencia a nyelvtanuló attitűdjére, motivációjára, értékeire, meggyőződésére, kognitív stílusaira és személyiségtényezőire vonatkoznak.

A tanulási képességen belül megkülönböztetjük: a nyelvi és kommunikációs tudatosságot, az általános fonetikai tudatosságot és készségeket, a tanulási készségeket és a heurisztikus készségeket. A nyelvi és kommunikációs tudatosság birtokában az egyén ismeri és használni tudja azokat az elveket, amelyek szerint a nyelvek szerveződnek. Az általános fonetikai tudatosság és készségek segítik a tanulót a hangok megkülönböztetésében és képzésében, a hangképzés folyamatainak megértésében és elsajátításában. A tanulási készségek a tanulási alkalmak hatékony kihasználását jelentik, például tartós figyelem, hatékony tanulás, a tanuló tisztánlátása saját képességeit illetően, saját szükségletek és célok meghatározása. A heurisztikus készségek segítségével az egyén új tapasztalatait fel tudja dolgozni, képes új információkat keresni, megérteni és átadni és az új technológiákat is használni tudja (Közös Európai Referenciakeret, 2002).

A kommunikatív nyelvi kompetenciák három komponensből tevődnek össze: nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai kompetenciák. A nyelvi kompetencia: lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási, ortoépikai kompetenciákból áll. A lexikális kompetencia birtokában az egyén ismeri egy nyelv szókincsét és alkalmazni is képes azt. „A grammatikai kompetencia a nyelv grammatikai forrásainak ismerete és azok használatának képessége” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 135.) „A szemantikai kompetencia birtokában a nyelvtanuló tudatosan képes a jelentést hordozó nyelvi eszközök koherens alkalmazására” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 139). A fonológiai kompetencia a nyelv hangegységeinek, a fonémák fonetikai jellemzőinek, a szavak fonetikai összetételének, a mondatfonetika és a fonetikai rövidülések ismeretét foglalja magában. A helyesírási kompetencia „... az írott szövegeket alkotó szimbólumok ismerete, valamint ezek felismerésének és használatának a képessége” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 141). Az ortoépikai kompetencia a helyesírási szabályok ismeretét, a szótárhasználat képességét, a kétértelműség elosztatásának képességét jelenti.

„A szociolingvisztikai kompetencia körébe azok a készségek és ismeretek tartoznak, amelyek a nyelvhasználat társadalmi dimenziójának kezeléséhez szükségesek” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 143). Ezek: a társadalmi viszonyok nyelvi jelölései, az udvariassági szokások, a népi bölcsesség kifejezései, a stílusrétegbeli különbségek, a dialektus és akcentus.

A pragmatikai kompetencia „... azon elvek ismeretét jelentik, amelyek alapján a mondanivaló  
a, szerveződik, strukturálódik és elrendeződik (beszédalkotási kompetencia);  
b, betölti kommunikatív funkcióját (funkcionális kompetencia);  
c, interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezési kompetencia)” (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 148).

A pragmatika kompetenciák alkotóelemei: a beszédalkotási és a funkcionális kompetenciák (Közös Európai Referenciakeret, 2002).

A KER nyelvtanulói kompetenciája: általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákat tartalmaz. Összehasonlítva a KER kompetenciáit az előző alfejezetben tárgyalt kommunikatív kompetencia modellel megállapítható, hogy a KER nyelvtanulói kompetenciája a korábban tárgyalt kompetenciák közül a lingvisztikai, a szociolingvisztikai és a diskurzus kompetenciákat tartalmazza, de hiányzik a stratégiai kompetencia, azonban kiegészítést is találunk. A KER szociolingvisztikai kompetenciája megegyezik a kommunikatív kompetencia modell azonos nevű kompetenciájával. A KER pragmatikai kompetenciája, pedig a kommunikatív kompetencia modell diskurzus kompetenciájával azonos. Az egyik különbség a kettő között az, hogy a KER nyelvi kompetenciája a kommunikatív kompetencia modell lingvisztikai kompetenciáját és a nyelvi kompetenciát egyaránt magában foglalja. A másik különbség az, hogy a KER általános kompetenciái között szerepelnek a szociokulturális ismeretek, amelyek a kommunikatív kompetencia modellek nem mindegyikében vannak jelen (megtalálható Van Ek; Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modelljeiben). A KER az interkulturális tudatossággal, a motiváció és attitűd, a készségek és jártasságok, és a tanulási képességek részletes tárgyalásával egészíti ki a kommunikatív kompetencia modelljét.

A KER általános kompetenciái között a motiváció is ott szerepelt, ami a nyelvoktatásban kulcsfontosságú szerepet játszik, és a következő alfejezet tárgyát képezi.

### **2.3. Motiváció**

Az alfejezet a motiváció meghatározásait, a motiváció folyamat-központú modelljét és a motivációs stratégiákat elemzi.

Az idegennyelv-elsajátítás hosszú és fárasztó folyamata során a tanuló lelkesedése, elszántsága és kitartása döntő szerepet játszanak abban, hogy a tanuló sikeres lesz vagy kudarcot vall. A motivációtól függ, hogy valaki miért választja egy nyelv tanulását és, hogy utána meddig és mekkora erőfeszítést hajlandó fordítani céljai eléréséért (Dörnyei, 2001).

„A motiváció szinte a semmiből támad, mint a vágy, tartalmaiban ott bolyong az elfogódottság, valamilyen érzelmi elkötelezettség olyan ritmussal, hanggal, viselkedéssel és mozgásokkal összefüggő jelenségek iránt, amelyeket a nyelvtanulás során jóval később – és sokkal racionálisabban – egy adott kultúra célnyelvi viselkedéseként fogadunk el” (Bárdos, 2000: 242).

Dörnyei meghatározásából és Bárdos szemléletes leírásából is látható, hogy a motiváció alapvető fontosságú a tanulás folyamatában és sikeréhez egyaránt. Már a nyelvtanulás elkezdésében is meghatározó jelentőségű a tanuló motivációja.

A tanulási motiváció azért is fontos, mert „... energetizálja, irányítja és integrálja az egyén tanulási tevékenységét” (Réthy, 2003: 228). A tanuló hozzáállása, pozitív és negatív érzelmei hatással vannak az információ befogadására, feldolgozására és alkalmazására egyaránt. A motivált tanuló teljesítménye jobb, tanulásában kitartóbb, és sikere tovább motiválja őt. Ezért elmondható, hogy a „... tanulási motiváció a tanulási folyamatban keletkezik, fejlődése interaktív kapcsolatban áll a kognitív folyamatok fejlődésével” (Réthy, 2003: 229).

Pedagógiai nézőpontból Réthy Endréné (2003) a motiváció négy szintjét különbözteti meg: a beépült, a belső, a külső és a presztízs motivációt. A beépült motiváció azt jelenti, hogy a tanuló lelkiismereti okokból, kötelességtudás miatt tanul, de a tanulás fokozatosan erkölcsi kötelességgé válik. Ezáltal a tanulás már nem a külső megerősítésektől függ, hanem a belső tényezők veszik át a szerepet.

A belső motiváció esetében a tanuló belső érdeklődése, kíváncsisága mozgatja a tanulási folyamatot. A belső motiváció létrejöttéért a tanuló személyiségjegyei vagy a tanulási helyzet sajátosságai felelősek.

Külső motivációról akkor beszélünk, ha a tanulás egy külső (a tanuláson kívül eső) cél eléréseért folyik. Ebben az esetben a tanulás csak egy eszköz a cél megvalósításában. A tanulás célja lehet: egy jó osztályzat, egy tárgyi jutalom, a szülőknek vagy tanároknak való megfelelési vágy.

A presztízs motiváció azt jelenti, hogy a tanulást, a belső készítés és a külső célok elérése egyaránt motiválják (Réthy, 2003).

Látható, hogy a motiváció a tanulási folyamat minden egyes mozzanatára hatással van, a tanulásban elért sikerek pedig tovább motiválják a tanulót. Réthy Endréné a motiváció négy szintjét különbözteti meg: a beépült, a belső, a külső és a presztízs motivációt, az alapján, hogy a tanulót belső készítése vagy külső tényezők irányítják a tanulás folyamatában.

*Dörnyei Zoltán* (2001) folyamat-központú modellje az oktatás szemszögéből vizsgálja a motiváció folyamatát. Ez azt jelenti, hogy a motivációt dinamikusan szemléli, figyelembe veszi a motiváció időbeli változásait. Az idegennyelv-elsajátítást nem lehet egy stabil, állandó érzelmi és mentális állapotnak tekinteni, mert az eltelt hónapok vagy évek során változik a tanulók motivációja. A modell a folyamatokat három szakaszra bontja.

Az első szakasz, az úgynevezett választási motiváció (choice motivation). Ekkor alakul ki a motiváció, ami azután az elérendő célok és feladatok végrehajtásához vezet.

A motiváció funkciói: a célok kijelölése, a szándékok megfogalmazása és a tanulási folyamat elkezdése. A legfőbb hatások ebben a szakaszban: a célok meghatározása; a tanulás folyamatával, eredményeivel és következményeivel kapcsolatos értékek; az idegen nyelv és beszélői iránt tanúsított attitűd; a siker esélye; tanulói stratégiák; környezeti támogatás vagy akadályoztatás.

A második szakaszban a motivációt fenn kell tartani és védeni kell a tanulás folyamata során. Ezt a szakaszt végrehajtási motivációnak (executive motivation) hívják. Az osztálytermi környezetben a tanulót sok zavaró hatás éri, mint például a tanulót megzavarják társai, a feladat végrehajtása miatt érzett izgalom, vagy más fizikai tényezők, amelyek megnehezítik a feladat végrehajtását. A motiváció funkciói: részfeladatok megfogalmazása és végrehajtása; (a saját teljesítmény) folyamatos értékelése; önszabályozás. A legfőbb hatások ebben a szakaszban: a tanulási tapasztalat minősége; az önállóság érzése; a tanárok és a szülők hatása; az osztálytermi jutalmazás; a tanulói csoport hatása; a tanulási stratégiák alkalmazása.

A harmadik a visszatekintő-értékelő motiváció (motivational retrospection) szakasza. Ebben a szakaszban a tanuló visszatekintve értékeli, hogy mennyire volt sikeres a nyelvtanulással töltött időszak és következtetéseket von le a jövőbeli célokkal kapcsolatban. Az utolsó szakaszban lévő mechanizmusok csak akkor lépnek életbe, ha az egyén a korábban kitűzött célt elérte vagy a cselekvés befejeződött illetve abbamaradt. A motiváció funkciói: a stratégiák kidolgozása és további tervek kialakítása. A legfőbb hatások ebben a szakaszban: az önbizalom és az önbecsülés; a kapott értékelés, a dicséret, az osztályzat (Dörnyei, 2001).

Dörnyei folyamat-központú modellje az idegennyelv-tanulást folyamatában, változásában szemléli. Ebben a folyamatban három szakaszt különít el: választási, végrehajtási és visszatekintő-értékelő motiváció. A modell részletesen vizsgálja az egyes szakaszok hatásait és a motiváció funkcióit.

A motivációs stratégiák tudatosan alakítják ki és növelik a tanulói motivációt, motivált viselkedést biztosítanak, és megvédik azt a zavaró tényezőktől. A motivációs stratégiákat négy csoportba osztotta Dörnyei Zoltán: az alapvető motivációs feltételek megteremtése, a kezdeti motiváció kialakítása, a motiváció fenntartása, és pozitív önértékelés kialakítása. Az alapvető motivációs feltételek megteremtéséhez három motivációs feltételre van szükség: a megfelelő tanári viselkedésre, kellemes és ösztönző osztálytermi légkörre és megfelelő csoport normákra. A kezdeti motiváció kialakításához ösztönözni kell a tanulók idegen nyelvhez kapcsolódó értékeit és attitűdjeit, növelni kell a tanulók cél orientáltságát, és a tanulók számára megfelelő oktatási anyagokat kell biztosítani (Dörnyei, 2001).

A motiváció fenntartása érdekében a tanulást ösztönzővé és érdekessé kell tenni, a feladatokat motiválóan kell kiadni, tanulói célokat kell kijelölni, növelni kell a tanuló önbizalmát és önbecsülését, tanulói autonómiát kell létrehozni, támogatni kell az ön motiváló stratégiákat és a tanulók közötti együttműködést. A pozitív önértékelés kialakításához motivációs értékelést kell adni, növelni kell a tanulók elégedettségét, a jutalmakat és osztályzatokat motiváló módon kell adni (Dörnyei, 2001).

A motivációs stratégiák segítségével tudatosan alakítható ki a tanulói motiváció és tovább növelhető. Dörnyei elgondolása négy csoportra osztotta a motivációs stratégiákat: az alapvető motivációs feltételek megteremtése, a kezdeti motiváció kialakítása, a motiváció fenntartása, pozitív önértékelés kialakítása. Az egyes csoportok részletes leírásával Dörnyei motivációs stratégia elgondolása kiválóan használható az oktatásban.

Összefoglalásként elmondható, hogy a fejezet első alfejezete bemutatta, hogy Chomsky használta elsőként a nyelvi kompetencia fogalmát, amelyet a nyelvtudással azonosított. Hymes tovább bővítette Chomsky elgondolását, megalkotta a kommunikatív kompetencia fogalmát és Chomsky elméletét a nyelvhasználattal és a kommunikáció szociális aspektusaival egészítette ki. Canale és Swain; Van Ek; Bachman és Palmer; Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell elgondolásai nyomán tovább bővült és változott a kommunikatív kompetencia modellje. Canale és Swain modellje a stratégiai és diskurzus kompetenciákkal bővítette Chomsky és Hymes elméletét. Van Ek a szociokulturális és szociális kompetenciákkal egészítette ki a korábban tárgyalt modelleket. Bachman a pszichofiziológiai mechanizmusok vizsgálatával a korábbi elgondolásokhoz képest új szemszögből elemezte a kommunikációt. A Bachman és Palmer modell újdonsága a metakognitív stratégiák tárgyalása. Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell bevezette a beszédcselekvési kompetenciát és bemutatták az egyes kompetenciák egymásra hatását is.

A fejezet második alfejezete azt elemezte, hogy a Közös Európai Referenciakeret alapján mi jellemzi a kompetens nyelvhasználót és milyen ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel rendelkezik.

Az alfejezet megvizsgálta azt is, hogy kommunikatív kompetencia modell mely komponenseit tartalmazza a KER. Megállapítható, hogy a KER nyelvtanulói kompetenciája, ami általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákból áll, magában foglalja a kommunikatív kompetencia lingvisztikai, szociolingvisztikai és diskurzus kompetenciáit, a nyelvi kompetenciát is, és kiegészíti azt az interkulturális tudatosság, a motiváció és attitűd, a készségek és jártasságok, és a tanulási képességek vizsgálatával.

Ezt követte a motiváció vizsgálata. Elsőként Dörnyei, Bárdos és Réthy Endréné elgondolásai alapján láttuk, hogy a motivációtól függ az, hogy valaki miért választ egy idegen nyelvet, mennyi ideig fogja tanulni és mekkora erőfeszítést hajlandó tenni célja elérése érdekében. A meghatározások arra is rávilágítottak, hogy a motiváció sikeres tanuláshoz vezet, ami tovább motiválja a tanulót. Réthy a motiváció négy szintjét különböztette meg, Dörnyei folyamat-központú modellje három szakaszban vizsgálta a motiváció alakulását a nyelvtanulás folyamatában. A modell segítségével jobban megérthető a tanulás és a motiváció folyamata is. Végezetül az alfejezet Dörnyei motivációs stratégiáit vizsgálta, amelyek tudatosan alakítják ki és növelik a tanulói motivációt. A stratégiák részletes leírásai jól használhatóak a nyelvoktatásban is.

A következő fejezet az interkulturális kompetencia definícióit, modelljeit, kialakításának és fejlesztésének lehetőségeit elemzi. A 3. fejezet azt is vizsgálja, hogy a kommunikatív kompetencia modell mely alkotóelemeit vette át az interkulturális kompetencia modellje.

### **3. Az interkulturális kompetencia**

Az előző fejezetben a nyelvi és a kommunikatív kompetencia modelljeit és fejlesztésének lehetőségeit mutattam be és hasonlítottam össze, majd elemeztem a motiváció jelentőségét az oktatásban. Ebben a fejezetben az interkulturális kompetencia definícióit, modelljeit elemzem és hasonlítom össze elsőként. A fejezet második részében az interkulturális kompetencia kialakításával és fejlesztésével foglalkozom.

A fejezet kérdései a következők:

- Melyek voltak az interkulturális kompetencia kialakulásának előzményei?
- Ki és miként használta elsőként az interkulturális kompetencia fogalmát?
- Melyek az interkulturális kompetencia legismertebb definíciói és modelljei?
- A kommunikatív kompetencia modellből mely kompetenciákat vette át az interkulturális kompetencia modellje?
- Melyek az interkulturális kompetencia fejlesztésének és kialakításának legismertebb modelljei?

#### **3.1. Az interkulturális kompetencia definíciói, modelljei**

Az alfejezet megvizsgálja és elemzi az interkulturális kompetencia kialakulását, legismertebb definícióit és modelljeit. Azt is megvizsgálja, hogy a kommunikatív kompetencia modell mely komponenseit vette át az interkulturális kompetencia modellje.

A 2. fejezetben a kommunikatív kompetencia modellek tárgyalásakor megfigyelhettük, hogy egyik elméleti elgondolás sem tartalmazta explicit módon az interkulturális kommunikatív kompetenciát. Azonban implicit módon jelen van Hymes; Canale és Swain; Van Ek; Bachman és Palmer; Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modelljeiben is. Hymes elméletében a kommunikáció kulturális szabályairól ír. Canale és Swain szociolingvisztikai kompetenciája a szociokulturális szabályrendszerek ismeretét is magában foglalja. Van Ek szociokulturális kompetenciája birtokában az egyén felismeri, megérti és elfogadja a más kulturális háttérrel rendelkezőket és kerüli a sztereotípiák alkalmazását. Bachman és Palmer szociolingvisztikai tudása lehetővé teszi, hogy az egyén a szituációnak megfelelően használja a nyelvet, beleértve a kulturális kifejezéseket is. Celce-Murcia, Dörnyei és Thurell modelljének szociokulturális kompetenciája segítségével a beszélő a kommunikáció szociális és kulturális környezetének megfelelően képes kifejezni magát.



Az angol nyelvű szakirodalomban az 1970-es és 1980-as években az interperszonális kommunikáció és az interkulturális kommunikáció kutatását egymástól függetlenül végezték a kutatók. Az interperszonális kompetencia kutatását a kommunikatív kompetencia definíciói és méréseinek vizsgálata jellemezte, és csak kevés figyelmet szenteltek eredményeik kulturális aspektusaira. Az interkulturális kommunikatív kompetencia kutatói a kulturális különbségeket vizsgálták és csak érintőlegesen foglalkoztak a kommunikációs viselkedésekkel és az interperszonális kommunikáció kutatói által feltett kérdésekkel. Az interkulturális kommunikatív kompetencia kutatói gyakorlati okokból kezdték el vizsgálni az interperszonális kompetenciát. Az amerikai diplomaták, a Peace Corps tengerentúli dolgozóinak tapasztalatai irányították rá a figyelmet az interperszonális kompetencia tanulmányozására interkulturális kontextusban (Martin, 1993).

Az egyik legismertebb modell *Michael Byram* (1997) interkulturális kommunikatív kompetencia modellje. Byram modelljének megalkotásakor Van Ek kommunikatív kompetencia modelljét (melyet a 2. fejezetben részletesen tárgyaltam) vette alapul. Byram modelljében egy elérhető ideált javasol, az úgynevezett interkulturális beszélőt. Ez a modell az interkulturális kommunikatív kompetenciát az oktatási környezetben helyezi el, ezért magában foglalja és részletesen leírja az oktatási célokat, a tanulási színhelyeket, a tanári és a tanulói szerepeket. Byram interkulturális kommunikatív kompetencia modellje négy összetevőből áll: lingvisztikai kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, diskurzus kompetencia és interkulturális kompetencia. Byram modelljének megalkotásakor az interkulturális beszélő és az anyanyelvi beszélő (aki lehet, hogy csak kis mértékben rendelkezik interkulturális kompetenciával) közötti felfedezést, értelmezést és kapcsolatteremtést vette alapul, amikor meghatározta a lingvisztikai, a szociolingvisztikai és a diskurzus kompetenciát.

A lingvisztikai kompetencia (linguistic competence) birtokában az egyén alkalmazni tudja a nyelv szabályait, és ezáltal használni és értelmezni tudja a beszélt és írott nyelvet.

A szociolingvisztikai kompetencia (sociolinguistic competence) segítségével az egyén helyesen tudja értelmezni beszélgetőpartnere mondanivalóját, attól függetlenül, hogy beszélgetőpartnere anyanyelvi beszélő-e vagy sem.

A diskurzus kompetencia (discourse competence) birtokában az egyén olyan stratégiákat használhat és figyelhet meg, amelyek segítségével beszélgetőpartnere kultúrájának hagyományait követő mondanivalót (monológot vagy párbeszédet) hozhat létre és értelmezhet (Byram, 1997).

Az interkulturális kompetencia (intercultural competence) azt jelenti, hogy az egyén (vagy, ahogy Byram nevezi az interkulturális beszélő (intercultural speaker)) rendelkezik az interkulturális kommunikációhoz szükséges ismeretekkel, attitűddel, megfigyelési és kapcsolatteremtő készségekkel, értelmezési és közvetítói készségekkel. Ezeket az aspektusok elviekben elsajátíthatóak tapasztalat és gondolkodás útján a tanár és az oktatási intézmények segítségével nélkül, de ha a tanár segítségével történik, akkor a tanár a tanulási folyamatot beágyazhatja egy tágabb oktatói filozófiába.

Az ismeretek (knowledge) egyrészt a saját országunkról és kultúránkról és más országokról és kultúrákról szóló tudásunkat jelenti, másrészt pedig a kommunikáció folyamatának egyéni és társadalmi szinteken történő ismeretét. Az előbbi tudás elkerülhetetlen velejárója a szocializálódás folyamatának, elsődlegesen a család, másodlagosan az oktatás nyújt ehhez megfelelő ismereteket, és valamennyi tudással minden egyén rendelkezik. Azonban az utóbbi tudás elsajátítása nem automatikus, de a sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen.

A nyílt, kíváncsi attitűd (attitudes) a sikeres interkulturális kommunikáció előfeltétele. Fontos, hogy az egyén félretegye hitetlenségét és ítélezését, és tartsa tiszteletben mások szándékát, hitét és viselkedését. Az is fontos, hogy az egyén saját viselkedését mások nézőpontjából is szemlélje, elemezze.

A megfigyelési készség (skill to discover) olyan esetekben játszik fontos szerepet, amikor az egyénnek egyáltalán nincs, vagy csak részben van megfelelő tudása. A készség birtokában az egyén egyrészt sajátos tudással rendelkezik, másrészt pedig megérti azokat az eszméket, jelentéseket és viselkedésmintákat, amelyek bizonyos jelenségek velejárói. A kapcsolatteremtő készség (skill to interact) birtokában az egyénnek egyrészt meglévő tudására kell támaszkodnia, másrészt fogékonyak kell lennie más kultúrák értékei iránt. Nemcsak saját társadalmának egyénei és a másik kultúra beszélgetőpartnerei között kell kapcsolatot létesítenie, de esetenként közvetítói szerepet is be kell töltenie a különböző kultúrák és egyének között. Ezek a készségek különböztetik meg az interkulturális beszélőt az anyanyelvi beszélőtől.

Az értelmezési és közvetítói készségek (skills to interpret and relate) már meglévő tudáson alapulnak. Az értelmezési és közvetítói készségek birtokában az egyén értelmezni tud dokumentumokat és az így kapott információkat közvetíteni tudja egy másik kultúrából származó ember számára. Az egyén arra is képes, hogy a különböző országokból származó dokumentumok közötti összefüggéseket felfedezze, ehhez szüksége van saját országáról és más országokról származó ismeretekre egyaránt. Ezek a készségek a különböző kultúrákkal való kapcsolatteremtést is elősegítik (Byram, 1997).

Van Ek és Byram modelljei között az egyik fő különbség az, hogy Byram ellentétben Van Ek elgondolásával nem az anyanyelvi beszélőt helyezi az idegennyelv-tanulási modell középpontjába. A másik fő különbség a két modell között az, hogy Van Ek modelljében nem szerepel a nem verbális kommunikáció (Byram, 1997).

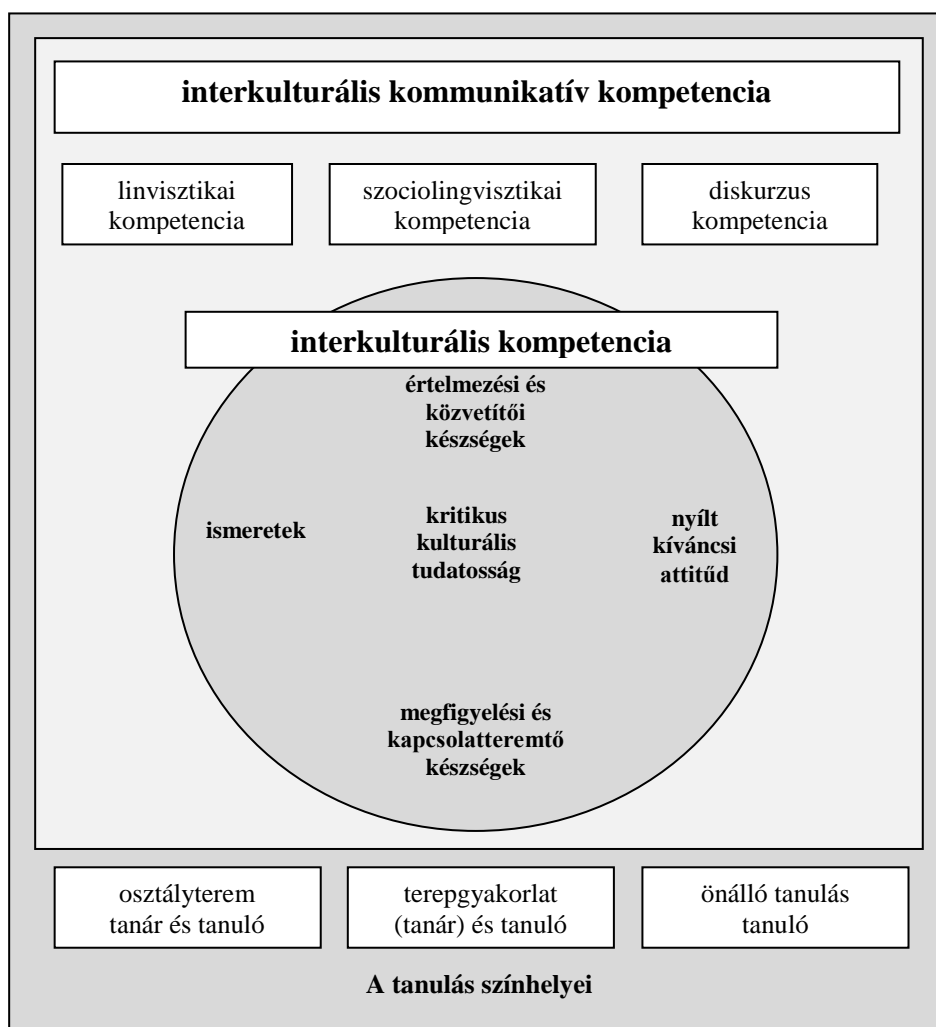
Michael Byram modellje Van Ek kommunikatív kompetencia modelljét vette alapul. A Van Ek modelljében szereplő lingvisztikai, szociolingvisztikai és diskurzus kompetenciákat Byram kiegészítette azzal, hogy nemcsak az anyanyelvi beszélő szemszögéből vizsgálta meg a kérdést, hanem az idegennyelv-oktatás aspektusából is, és részletesen meghatározta az oktatási célokat is. Ezenkívül Byram az interkulturális kompetenciával egészítette ki Van Ek modelljét. Van Ek szociokulturális kompetenciája és Byram interkulturális kompetenciája között számos hasonlóságot fedezhetünk fel. Mindkét kompetencia esetében a tanuló felismeri, megérti és elfogadja a más kulturális háttérrel rendelkező embereket és kerüli a sztereotípiák alkalmazását. Azonban a különbségek is jól láthatóak a két kompetencia között. Byram modellje részletesen bemutatja az interkulturális kompetenciát és annak elemeit, melyek az ismeretek, az attitűdök, a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, és az értelmezési és közvetítői készségek. Byram bevezetett egy új fogalmat, az interkulturális beszélőt, aki az anyanyelvi beszélő helyett áll a modell középpontjában. Ezáltal Byram interkulturális kommunikatív kompetencia modellje négy komponensből áll: lingvisztikai, szociolingvisztikai, diskurzus és interkulturális kompetencia. A kommunikatív kompetencia modell stratégiai kompetenciája hiányzik Byram modelljéből. Byram elképzelése további modellek alapjául szolgáltak.

Byram (2009) a kritikák hatására továbbfejlesztette modelljét, és az interkulturális kompetencia négy alkotóelemét egy újabb elemmel látta el, melyet kritikus kulturális tudatosságnak (critical cultural awareness) nevezett el. A kritikus kulturális tudatosság célja, hogy a tanulókat arra bátorítsa, hogy gondolkodjanak kritikusan saját társadalmuk értékeiről, eszméiről, viselkedésmódjairól. Az idegennyelv-oktatásban a különböző társadalmak összehasonlításán keresztül valósul ez meg (Byram, 2009).

A 6. ábra szemlélteti Byram továbbfejlesztett modelljét. Az ábrán látható, hogy a kritikus kulturális tudatosság az ábra közepén helyezkedik el, ami a fontosságát hangsúlyozza. Az is megfigyelhető, hogy az egyes kompetenciák között nincs semmilyen függőségi vagy alárendeltségi kapcsolat, ez egy lista modell (Byram, 2009).

6. ábra

Az interkulturális kommunikatív kompetencia modellje



(Byram, 2009: 323)

Byram továbbfejlesztett modellje a kritikus kulturális tudatosság fogalmával egészítette ki az interkulturális kompetencia korábbi meghatározásait. A kritikus kulturális tudatosság értelmében a tanulók kritikusan gondolkodnak saját társadalmuk értékeiről, eszméiről és viselkedésmódjairól. Byram ezt a fogalmat tekinti a legfontosabbnak az interkulturális kompetencia alkotóelemei (ismeretek, attitűdök, megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, értelmezési és közvetítői készségek) közül.

Michael Byram modelljétől függetlenül alkotta meg *Brian H. Spitzberg* (1997) interkulturális kompetencia modelljét. Spitzberg a társadalmi viselkedés szemszögéből elemezte az interkulturális kompetencia fogalmát. Egy adott viselkedés kompetensnek számít az egyik kontextusban, azonban egy másik kontextusban már nem számít kompetensnek. Spitzberg modelljének alkotóelemei: az alkalmasság, a hatékonyság, a motiváció, a tudás és a készségek. A társadalmi megítélés szempontjából az alkalmasság és a hatékonyság kritériumai alapján értékelünk (Spitzberg, 1997).

Az alkalmasság (appropriateness) azt jelenti, hogy az értékelt kapcsolati normák, szabályok és elvárások nem sérülnek jelentősen.

A hatékonyság (effectiveness) az értékelt célok vagy jutalmak eredménye a költségek és alternatívák vonatkozásában. Interkulturális kontextusban a hatékonyság és alkalmasság segítségével a cselekvő személy úgy tudja kommunikációs célját teljesíteni, hogy közben a kontextusnak és a társadalmi kapcsolatrendszernek is egyaránt megfelel.

Spitzberg modellje a motivációt (motivation), tudást (knowledge) és készségeket (skills) az interkulturális kommunikációra gyakorolt hatásuk nézőpontjából tárgyalja. Az interkulturális kommunikáció során, ahogyan növekszik a kommunikáló felek motivációja, tudása és készségeik, úgy erősödik kommunikatív kompetenciájuk is (Spitzberg, 1997).

Spitzberg interkulturális kompetencia modellje szociális nézőpontból vizsgálta meg a kompetencia fogalmát. Spitzberg modelljének alkotóelemei: az alkalmasság, a hatékonyság, a motiváció, a tudás és a készségek. Spitzberg és Byram elgondolásai között hasonlóságot és különbséget is megfigyelhetünk. A hasonlóság az, hogy mindkét kutatónál az interkulturális kompetencia komponenseként szerepelnek: a tudás és a készségek. Azonban Spitzberg nem tárgyalta részletesen ezeket, és Byram-mel ellentétben nem vizsgálta meg őket a nyelvoktatás szemszögéből. Egy másik különbség az, hogy Byram-mel ellentétben Spitzberg elgondolásában szerepel a motiváció fogalma, amelyről tudjuk, hogy kulcsfontosságú szerepet játszik a nyelvoktatásban, és Spitzberg összefüggésében vizsgálta a motivációt, a tudást és készségeket és azok kölcsönhatását is. Spitzberg modelljében csak részben szerepelnek a kommunikatív kompetencia alkotóelemei: a lingvisztikai és a szociolingvisztikai kompetenciák, és teljesen hiányzik a diskurzus és a stratégiai kompetencia.

Spitzberg ötkomponensű modelljét fejlesztette tovább *Bernd Kupka, André Everett* és *Susan Wildermuth* (2007), és létrehozták tízkomponensű modelljüket. Az interkulturális kommunikatív kompetencia szivárvány modellje (the rainbow model of intercultural communication competence), ahogyan a szerzők nevezték el modelljüket, a következő egymással összefüggő kompetenciákból áll: idegen nyelvi kompetencia, kulturális távolság, öntudat, tudás, készségek, motiváció, alkalmasság, hatékonyság, szöveggörnyezeti interakciók, és interkulturális affinitás.

Az idegen nyelvi kompetencia (foreign language competence) birtokában a nyelvhasználó hatékonyan és a szöveggörnyezetnek megfelelően tudja alkalmazni nyelvtani és szókincsbeli tudását, készségeit és motivációját (Kupka, Everett és Wildermuth, 2007).

A kulturális távolságot (cultural distance) kulturális újdonság, kulturális akadályok, kulturális nehézségek névvel is szoktak illetni. A kulturális távolság azt jelenti, hogy az élet különböző területein tapasztalt kulturális különbségek érzékelése tulajdonképpen a tükörképe a saját és a kommunikációs partnerünk kulturális tudásának. A kulturális különbségek tudatában az egyén könnyebben megbirkózik az új környezet kulturális kihívásaival.

Az öntudat (self-awareness) szabályozó hatással van a tudásra, a készségekre és a motivációra, valamint a hatékonyság és alkalmasság észlelésére.

A tudás (knowledge), készségek (skills), motiváció (motivation), alkalmasság (appropriateness) és hatékonyság (effectiveness) Spitzberg modelljének is alkotóelemei voltak, és Kupka, Everett és Wildermuth modelljében is azonos jelentéssel bírnak.

A szöveggörnyezeti interakciók (contextual interactions) esetében: az idegen kultúra tagjaival zajló kommunikációban a legfontosabb tényezők a kommunikáció gyakorisága, fontossága és fajtája (például: szemtől-szemben zajlik, hivatalos vagy baráti, egy irányú vagy kétirányú).

Az interkulturális affinitás (intercultural affinity) egy érzelmi hajlandóságot jelent az egyén saját kultúrájával és más idegen kultúrákkal szemben. A saját kultúra iránt érzett negatív affinitás korlátozhatja vagy akár meg is gátolhatja a kölcsönös kommunikációt, és ezért növeli a bizonytalanságot, és a kommunikációs partnerek aggodását eredményezi (Kupka, Everett és Wildermuth, 2007).

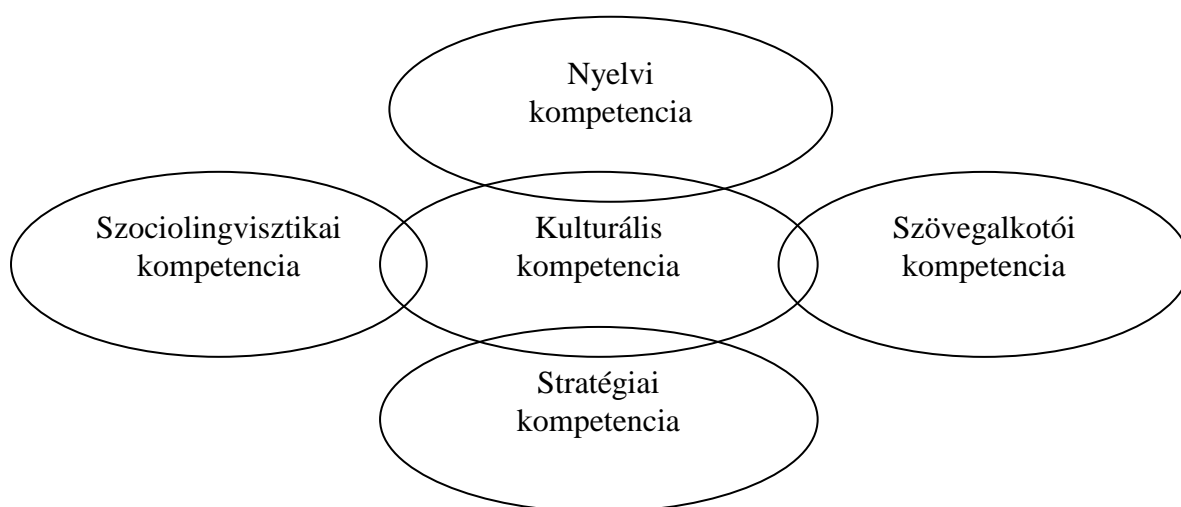
Kupka, Everett és Wildermuth interkulturális kommunikatív kompetencia szivárvány modellje öt új komponenssel egészítette ki Spitzberg modelljét, melyek az idegen nyelvi kompetencia, a kulturális távolság, az öntudat, a szöveggörnyezeti interakciók, és az interkulturális affinitás. A Spitzberg modelljéből átvett alkotóelemeken (tudás, készségek, motiváció, alkalmasság, hatékonyság) nem változtattak a kutatók. A modell idegen nyelvi kompetenciája a kommunikatív kompetencia lingvisztikai kompetenciájának feleltethető meg. A stratégiai és diskurzus kompetenciák hiányoznak a szivárvány modellből. A kulturális távolság és az interkulturális affinitás segítik az idegen kultúrákkal történő kapcsolatfelvételt illetve kapcsolattartást, azonban hiányzik belőlük az oktatás szempontú megközelítés.

A magyar nyelvű szakirodalomból a két legismertebb elméletet Kurtán Zsuzsa és Bárdos Jenő elgondolásait elemzem.

Canale és Swain, és Bachman modelljeit elemezve *Bárdos Jenő* (2002) rámutat arra, hogy ezekben az elismert kommunikatív kompetencia modellekben az a közös, hogy egyik sem tartalmazza explicit módon a kulturális kompetenciát. Azonban láthatatlanul és integráltan jelen van a kulturális kompetencia, hiszen e nélkül nem oldhatók meg a nyelvi kompetencia jelentésviszonyai, a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásai, a szövegkoherenciához szükség van a kultúrához kötődő foratókönyvekre. Ezért a korábbi modelleket módosítva *Bárdos* a kulturális kompetenciát a középpontba helyezi, amelyet a 7. ábra szemléltet (*Bárdos*, 2002b).

7. ábra

A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában



(*Bárdos*, 2002b: 13)

Ahogy az ábrán is látható, *Bárdos Jenő* nyelvpedagógia megközelítése értelmében a kulturális kompetencia része a kommunikatív kompetenciának, azonban annak társadalmi és kulturális viselkedési formáival van kapcsolatban. Társadalmi normák elsajátítását és betartását, gyakran ki sem mondott viselkedési szabályok elsajátítását, amelyek olyan értékekhez és elvárásokhoz kapcsolódnak, amelyektől jellegzetessé válik egy ország. A kívülállónak fel kell ismernie azokat a jelenségeket, amelyeknek valamilyen kulturális jelentése van az országban élők számára (*Bárdos*, 2002b).

*Bárdos* a kommunikatív kompetencia egyik alkotóelemeként értelmezi a kulturális kompetenciát, és nem hoz létre a kommunikatív kompetencia modellje mellett egy kulturális vagy interkulturális modellt, mint ahogyan azt az előzőekben tárgyalt szerzők esetén láttuk. *Bárdos* modelljének kulturális kompetenciája csak az egyén társadalmát és kulturális szabályait veszi figyelembe, és nem vizsgálja a más országokkal és kultúrákkal történő találkozást és kommunikációt. Ez különbözteti meg *Byram* interkulturális kompetenciájától, mert *Byram* elemzi az interkulturális interakciók aspektusait is.

Mivel az idegennyelv-tanulónak ismernie kellett ezt az aspektust is, ezért Bárdos modellje ebben a tekintetben hiányos.

*Kurtán Zsuzsa* (2004) a szaknyelv használat és oktatás szempontjából definiálja az interkulturális kompetencia fogalmát. Az interkulturális kompetencia magában foglalja a kommunikatív kompetencia két elemét: a lingvisztikai és a pragmatikai kompetenciát. Az interkulturális kompetencia előfeltételezi az általános és a kommunikatív nyelvi kompetenciákat, magában foglalva az univerzális kommunikációs készségeket és a nyelvi és kultúra specifikus viselkedés megnyilvánulásait. Kurtán elgondolása szerint a különböző kulturális csoportok közötti sikeres kommunikáció egyik fontos előfeltétele az interkulturális kompetencia, különös tekintettel a különbségek iránti érzékenységre. Ezért a szaknyelvoktatásban a tanár feladata, hogy a kulcs kompetenciák fejlesztése mellett, a szakmai kommunikáció kulturális aspektusát is bemutassa diákjainak, és felhívja figyelmüket a szakmai közeg nyelvi és kulturális kihívásaira (Kurtán, 2004).

Kurtán elgondolása alapján az interkulturális kompetencia tartalmazza a kommunikatív kompetencia két elemét: a lingvisztikai és a diskurzus kompetenciákat, azonban a szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciák hiányoznak a modellből. Továbbá Kurtán modellje magában foglalja az univerzális kommunikációs készségeket és a nyelvi és kultúra specifikus viselkedés ismerveit. Ha Kurtán elméletét összehasonlítjuk Byram modelljével, akkor látható, hogy mindkét esetben szerepelnek a lingvisztikai és a diskurzus kompetenciák. Azonban különbözik is a két modell, mert Kurtán a szakmai kommunikáció szemszögéből tárgyalja az interkulturális kompetenciát, és csak a Byram által interkulturális ismeretként leírt aspektust vizsgálja, hiányzik a nyílt, kíváncsi attitűd; az értelmezési és közvetítói készségek; a kritikus kulturális tudatosság; a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek tárgyalása.

Ebben az alfejezetben láttuk, hogyan alakult ki az interkulturális kompetencia fogalma, és a különböző modellek bemutatásával megfigyelhettük hogyan változott, fejlődött tovább. Az alfejezet elgondolásait összegezve elmondható, hogy az interkulturális kompetenciához elengedhetetlenek a kommunikatív kompetencia alkotóelemeinek elsajátítása (lingvisztikai, szociolingvisztikai, diskurzus, stratégiai kompetencia), az interkulturális ismeretekkel, a nyílt kíváncsi attitűddel; az értelmezési és közvetítói készségekkel; a kritikus kulturális tudatossággal; a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségekkel kiegészítve.

A következő alfejezet az interkulturális kompetencia kialakításának és fejlesztésének legismertebb modelljeit elemzi.



### 3.2. Az interkulturális kompetencia kialakítása és fejlesztése

Ebben az alfejezetben az interkulturális kompetencia kialakítására és fejlesztésére létrejött legismertebb modelleket mutatom be. Elsőként Milton J. Bennett modelljét elemzem, mivel az alfejezetben majd látjuk, hogy ez a modell alapjául szolgált számos azt követő elgondolásnak. Ezt követően az első alfejezet a munka világának szemszögéből elemzi az interkulturális kompetencia fejlesztését. A második alfejezet az oktatás nézőpontjából vizsgálja az interkulturális kompetencia fejlesztését.

Az interkulturális kompetencia kialakítására számos törekvés történt, amelyek közül kiemelkedik *Milton J. Bennett* (1998) amerikai kutató fejlesztési modellje. Bennett modellje leképezi azt a fejlődési folyamatot, ami az interkulturális ismeretszerzés folyamán lezajlik. E fejlődési fokozatskála mentén modellálható az interkulturális kompetencia kialakulása. A modell figyelembevételre hasznos az interkulturális tréningek, kompetenciafejlesztő gyakorlatok, kultúraközi kommunikációs oktatási anyagok kidolgozásánál is (Hidasi, 2004).

Az interkulturális kompetencia kifejlesztéséhez Milton J. Bennett szerint szükség van az interkulturális érzékenység kialakítására. Modellje – az interkulturális érzékenység fejlesztésének modellje (Developmental Model of Intercultural Sensitivity, DMIS) – a kognitív pszichológia és a radikális konstruktivizmus modelljeire épül. A modell szerint az interkulturális kompetencia kialakulása két szintből áll, amelyek további három-három lépcsőfokot tartalmaznak.

Az első szint az etnocentrikus fázis, az etnocentrizmus azt jelenti, hogy valaki a saját kultúráját tartja alapvetőnek és centrálisnak, és ez alapján ítél meg másokat, gyakran nem tudatosan cselekszik így. Az etnocentrizmus fázisán belül megkülönböztetjük a tagadás, a védekezés és a minimalizáció fokozatait.

Az etnocentrizmus első fázisa a tagadás. Ebben a fázisban az egyén nem tudja értelmezni a kulturális különbségeket, valószínűleg más kultúráktól elszigetelten él, amely lehet véletlen vagy tudatos választás eredménye. Az egyén vagy egyáltalán nem érzékeli a kulturális különbségeket, vagy csak nagyon tág kategóriákat érzékel, mint például a „színes bőrűek”, vagy az „afrikaiak” csoportja. Az egyén ebben a fázisban sztereotípiákat használ más emberek leírására, amellyel nem szándékozik rossz híret kelteni a másoknak, csupán kevés ismeretere támaszkodik. Ebből következően, amikor a tagadás fázisában lévő egyén kulturális különbözőséggel találkozik, akkor kevesebb emberi tulajdonsággal ruházza fel a kívülállót, ami kizsákmányolást, megfélemlítést, emberi mivoltában történő megalázást eredményez (Bennett, 1998a).

Az etnocentrizmus második fázisa a védekezés. Ebben a fázisban az egyén jobban tudja értelmezni a kulturális különbségeket, mint az előző fázisban, azonban negatív értékekkel kapcsolja össze azokat. Az egyén szilárd világnézetének megváltoztatása ellen azzal küzd, hogy negatív sztereotípiákkal rossz hírbe hozza másokat, saját magát pedig pozitív sztereotípiákkal ruházza fel. Következésképpen saját kultúráját a fejlődés tetőpontjának tekinti, és más kultúrákat fejletlennek értekel. Néhányan a védekezés ellentétes formáját veszik fel, amelyben saját kultúrájukat becsmérlik, és lelkes támogatói lesznek a felvett új kultúrának. A védekezés fázisában az emberek ostrom alatt érzik magukat, mert a társadalmilag domináns kultúrák védelmezik saját előjogaikat és a kívülállóktól megtagadják a lehetőségeket. A nem domináns kultúra tagjai pedig agresszív módon védelmezik saját etnikai identitásukat a többség elnyomásával szemben. Az egyén elleni erőszakos támadás gyakoribb a védekezés fázisában, mint a tagadás fázisa esetében, az emberi mivoltában való megalázást csökkenti az ellenség iránti emberi összhang.

Az etnocentrizmus harmadik fázisa a minimalizáció. Ebben a fázisban az egyén a kulturális különbségeket megpróbálja a már ismert fizikai és filozófiailag hasonló kategóriákba temetni. Felismeri és elfogadja a lényegtelen kulturális különbségeket, mint például az étkezési szokások vagy más szociális normák, ugyanakkor feltételezi, hogy mélyen minden ember alapvetően ugyanolyan. Ennek a feltételezésnek a következtében bizonyos kulturális értékeket összetéveszt általános vágyakkal, például a vallásos ember úgy gondolja, hogy minden ember Isten gyermeke (Bennett, 1998a).

Az etnorelatív szint az interkulturális kompetencia kialakulásában és fejlesztésében mérföldkövet jelent, mert az egyén felismeri, hogy a kultúrák közötti különbségek nem jelentenek minősítést. Az etnocentrikus fázisban az egyén a kulturális különbségeket fenyegetésként éli meg, amelyet különféle stratégiákkal próbál legyőzni. Azonban az etnorelatív fázisban a kulturális különbségeket az egyén sajátosságokként éli meg, amelyek az egyes kultúrák természetes velejárója (Hidasi, 2004).

Az etnorelatív szint első fázisa az elfogadás. Ebben a fázisban az egyén örömmel fedezi fel és veszi tudomásul a kulturális különbségeket, tudatában vannak annak, hogy maga is kulturális lény. Az egyén toleránsan veszi tudomásul a kétértelműséget, elfogadja azt és tiszteletben tartja, hogy nincs egyetlen helyes megoldás. Az elfogadás nem azt jelenti, hogy az egyénnek el kell fogadnia vagy alkalmaznia kellene más kultúra értékeit a sajátjával szemben, hanem azt, hogy az egyén elfogadja más kultúrák gondolkodásának és viselkedésének létét, annak ellenére, hogy neki az nem tetszik. Ez az első fázis, amikor az egyén elgondolkodik a kulturális relativitás tényén, azon, hogy nem csak a saját viselkedése és értéke az egyedüli helyes a világon (Bennett, 1998a).

Konfliktusos helyzetben elkerüli a hatalom gyakorlását.

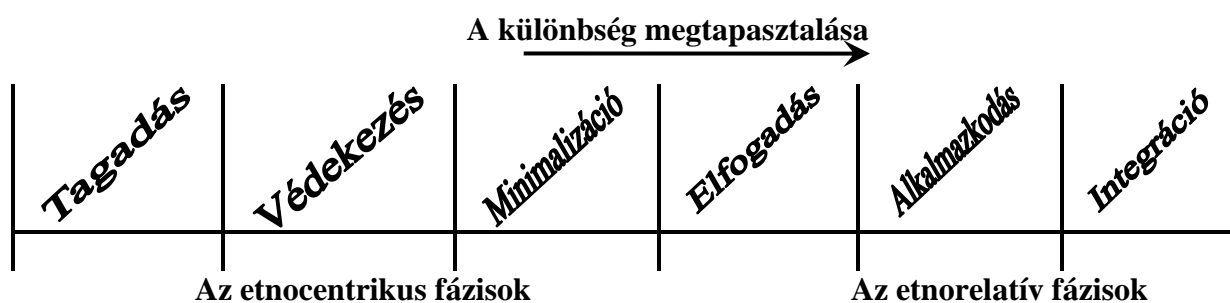
Az etnorelatív szint második fázisa az alkalmazkodás. Ebben a fázisban az egyén használja saját kultúrájáról és más kultúrákról megszerzett tudását azért, hogy bele tudja élni magát a másik ember helyzetébe, ezáltal megértse őt és ő is megértse magát a kultúrák különböző rendszereiben. Ebben a fázisban az egyén viselkedését a másik kultúra normáinak megfelelően tudja módosítani, mert elsajátította a saját és a különböző kultúrák hatékony működéséhez szükséges készségeket. Ennek az interkulturális kompetenciának a birtokában az egyén felismeri, hogyan gyakorolják a hatalmat más kultúrákban, és ő maga is képes lesz annak a kultúrának megfelelően hatalmat gyakorolni. Az alkalmazkodás magasabb szintjei a bikulturalizmus vagy a multikulturalizmus, amelyben az egyén saját kultúráján kívül egy vagy több más kultúra szerkezetét is elsajátította. A legtöbb ember az alkalmazkodás fázisában interkulturálisan érzékenyebbé válik, empátiás és alkalmazkodó viselkedéssel cselekszik bármilyen kulturális környezetben.

Az etnorelatív szint harmadik fázisa az integráció. Ebben a fejlődési fázisban az egyén megpróbálja kibékíteni az időnként felmerülő, benne élő kulturális konfliktusokat. Az integráció fázisában az emberek olyan identitásra tesznek szert, melynek segítségével multikulturálisnak érzik magukat, képesek eltérő kultúrákban otthonosan mozogni, képesek kulturálisan váltani nehézségek nélkül. Az egyén nem magát a jelenséget minősíti, hanem kulturális ismeretei birtokában a jelenség vagy a szituáció sikeres kezeléséhez a relatíve legjobb megközelítési módot képes kiválasztani (Bennett, 1998a).

A modell szemléltető összefoglalását a 8. ábra mutatja be.

8. ábra

Az interkulturális érzékenység fejlesztése



(Bennett, 1998a: 26)

Bennett fejlesztési modelljében figyelemmel kísérhettük az interkulturális ismeretszerzés folyamán lejátszódó fejlődési folyamatot, amelyet a modell két szintre osztott fel: etnocentrikus és etnorelatív. A szinteken belül három-három fázist különít el.

Az etnocentrikus szint első fázisában (tagadás) az egyén még nem ismeri fel a kulturális különbségeket és sztereotípiák segítségével jellemzi a más kultúrából származó embereket. A második fázisban (védekezés) már jobban tudja értelmezni a kulturális különbségeket, azonban negatív sztereotípiával látja el a más kultúrából származókat és pozitív sztereotípiával jellemzi saját kultúráját. A harmadik fázisban (minimalizáció) az egyén elfogadja a lényegtelen kulturális különbségeket, de úgy gondolja, hogy minden ember alapvetően ugyanolyan. Az etnorelatív szinten az egyén a kulturális különbségeket már nem fenyegetésként éli meg, hanem rájön arra, hogy a kulturális különbségek az egyes kultúrák sajátosságai. Első fázisában (elfogadás) az egyén felfedezi és elfogadja más kultúrák gondolkodását és viselkedését, annak ellenére, hogy neki az nem tetszik. A második fázisban (alkalmazkodás) az egyén interkulturálisan érzékennyé válik és megszerzett kulturális tudásának birtokában bele tudja élni magát a másik ember helyzetébe. A harmadik fázisban (integráció) az egyén kulturális ismeretei segítségével otthonosan mozog a különböző kultúrákban. Mivel a modell világosan és részletesen bemutatja az interkulturális kompetencia kialakulását, ezért kiválóan alkalmas az interkulturális kompetencia kialakításához és fejlesztéséhez egyaránt. A következőkben látni fogjuk, hogy az egyes elgondolások, hogyan használták fel Bennett modelljét.

### *3.2.1. Az interkulturális kompetencia fejlesztése a munka világának szemszögéből*

A következőkben az interkulturális kompetencia kialakítását és fejlesztését Borgulya Istvánné és Szalay Györgyi modelljein keresztül a munka világának aspektusából vizsgálom.

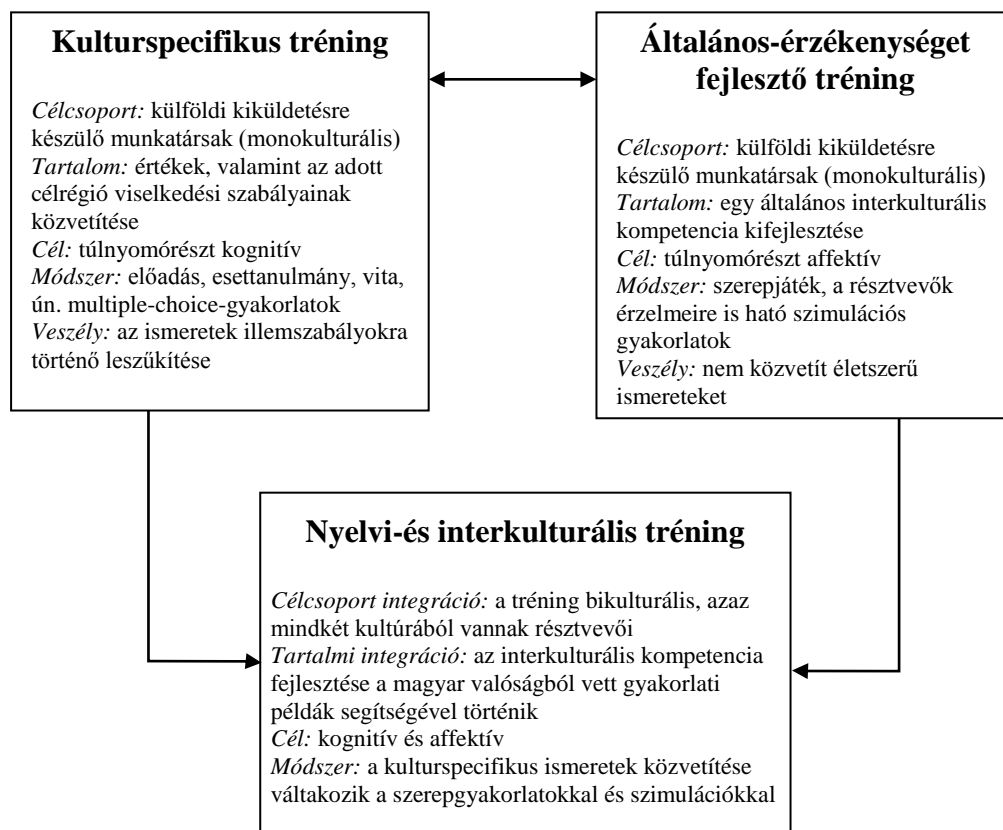
*Borgulya Istvánné* (1996) a menedzserek nemzetközi színtereken zajló eredményes kommunikációjának szemszögéből vizsgálta meg az interkulturális kompetencia fejlesztését. Az interkulturális kommunikáció nagyfokú alkalmazkodást kíván a másik kultúra szokásaihoz. A kommunikáció során a másik kultúrából érkező személy szemszögéből kell saját viselkedésünket szemlélni azért, hogy megtudjuk partnerünk közlésének szándékát, jelentését, stratégiáját és taktikáját. A nemzetközi környezetben tárgyaló menedzsernek meg kell tanulnia, hogy szavai és viselkedése milyen hatásokat válthatnak ki partneréből. Az interkulturális kommunikáció sikeréhez ismerni kell a másik kultúrabeli partner nem verbális kommunikációs viselkedését és el kell tudni fogadni is azt (Borgulya, 1996).

Borgulya Istvánné szerint az interkulturális kommunikációban alkalmazkodni kell kommunikációs partnerünk kultúrájának szokásaihoz, a másik kultúra aspektusából kell saját kultúránkat szemlélni és ismernünk kell a másik fél kultúrájának verbális és nem verbális kommunikációs eszközeit. Borgulya Istvánné elgondolásában megtalálhatóak a Bennett modelljében elemzett alkalmazkodás és integráció fázisai.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésére Szalay Györgyi (2002) három megközelítési módot kínál, melyeket a 9. ábra foglal össze. A kulturspecifikus tréning a legelterjedtebb, amely egy adott terület értékrendjét, jellemző viselkedési szabályait és kultúrtörténeti összefüggéseit mutatja be, ezáltal egy hosszabb külföldi tartózkodásra készítik fel az adott vállalat munkatársait. Az általános-érzékenységet fejlesztő tréning is a külföldön munkát vállaló munkatársakat készíti fel. A tréning célja az általános interkulturális kompetencia kifejllesztése. A tréning során a résztvevők szerepjátékok segítségével sajátítják el, hogyan kell kezelni az interkulturális találkozásokat. Azonban a szó valódi értelmében az előbb említett két tréning nem nevezhető interkulturálisnak, mivel csak az egyik kultúra képviselői vesznek részt rajtuk. Ezzel ellentétben a nyelvi- és interkulturális tréning során vegyes összetételű csoportok vesznek részt. A tréning során az interkulturális kompetencia fejlesztése részben a kultúrákra vonatkozó ismeret átadásán, részben a szituációs gyakorlatokon és szerepjátékokon keresztül történik. A tréning fontos részét képezi az anyanyelvű- nem anyanyelvű kommunikáció jellegzetességeinek megvitatása és azon stratégiák gyakorlása, amelyek segítségével a félreértések elkerülhetők és tisztázhatók (Szalay, 2002).

9. ábra

Az interkulturális tréning három megközelítése



(Szalay, 2002: 149)

Szalay Györgyi tovább bővíti Borgulya Istvánné elgondolását. Szalay háromféle tréningről ír: kulturspecifikus; általános-érzékenységet fejlesztő; és nyelvi-és interkulturális. Az elsőben (kulturspecifikus tréning) egy adott kultúrát ismer meg az egyén és felkészül arra, hogy dolgozni tudjon abban a kultúrában. A második esetben (általános-érzékenységet fejlesztő tréning) is a külföldi munkavállalásra készítik fel az egyéneket, szerepjátékok végzésével sajátítják el a helyes interkulturális kommunikációt és viselkedést. A harmadik tréningen (nyelvi-és interkulturális tréning) résztvevők különböző kultúrákból érkeznek (ellentétben az előző két esettel, ahol csak azonos kultúrájú egyének vesznek részt), és egyszerre fejlesztik nyelvtudásukat és interkulturális kompetenciájukat. A Szalay által leírt tréningekben a Bennett modelljében vizsgált alkalmazkodás és integráció fázisai találhatóak meg.

### *3.2.2. Az interkulturális kompetencia fejlesztése az oktatás nézőpontjából*

Az alfejezet az interkulturális kompetencia fejlesztését az oktatás aspektusából vizsgálja meg, Byram, Seelye, Holló, Kurtán, a Közös Európai Referenciakeret, Fantini elgondolásai alapján.

*Michael Byram* (1997) interkulturális kommunikatív kompetencia modelljének kialakításakor nemcsak modelljének alkotóelemeit írta le, hanem az interkulturális kompetencia kialakításának oktatási céljait is. Byram modelljében az interkulturális kompetencia alkotóelemei: az ismeretek, az attitűd, a megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, az értelmezési és közvetítői készségek, és a kritikus kulturális tudatosság.

Az ismeretek kialakításánál az oktatási cél az, hogy történelmi és jelenkori kapcsolatot keressünk saját és a beszélgetőpartner országa között, hogy megtanítsuk a tanulóknak hogyan létesítsenek kapcsolatot más ország beszélgetőpartnereivel, akikkel utazásuk során vagy intézményi kapcsolatok révén találkoznak. Az is fontos, hogy bemutassuk a hallgatónak a félreértés okát és folyamatát a különböző kultúrákból származó beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikáció során. A tanulókat meg kell tanítani országuk nemzeti történelmére is és arra, hogy ezek az események hogyan kapcsolódnak a beszélgetőpartner országához és a beszélgetőpartner hogyan látja ezeket a történelmi eseményeket az ő nézőpontjából. Továbbá, a diákoknak meg kell ismerniük saját országuk nemzeti történelmét és kialakítani saját nézőpontjukat. A tanulóknak be kell mutatni a szocializáció folyamatait és intézményeit hazájában és beszélgetőpartnere országában. További cél, hogy megismertessük a diákokat országuk társadalmi különbségeivel és azok fő jellegzetességeivel és bemutassuk nekik a beszélgetőpartner országának társadalmi különbségeit és jellemzőit is (Byram, 1997).

Ezenkívül fontos, hogy bemutassuk azokat az intézményeket, amelyek hatással vannak a mindennapi életre saját országunkban és a beszélgetőpartner országában, és, hogy megismerjük azokat az intézményeket is, amelyek irányítják és befolyásolják a közöttük fennálló kapcsolatot.

Az attitűd kialakításánál az oktatás egyik célja, hogy felkeltse a tanulóban az érdeklődést az iránt, hogy más perspektívákat fedezzenek fel az ismert és az ismeretlen jelenségek értelmezésében saját kultúrájukban és másokéban egyaránt. Másik célja, hogy felébressze a diákokban a hajlandóságot, hogy megkérdőjelezzék kulturális szokásaik és eredményeik értékeit. További célja, hogy felkészítse a tanulót az alkalmazkodás fázisaira, amikor más kultúrával találkozik. Ezenkívül fel kell készíteni a diákot arra, hogy helyesen alkalmazza a verbális és nem-verbális kommunikáció szokásait és szabályait.

A megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek fejlesztésénél cél az, hogy a hallgatók felismerjék a hasonló és a különböző verbális és nem-verbális kommunikációs folyamatokat és megfelelően tudják azokat használni. Az is cél, hogy a diákok megfelelően tudják alkalmazni tudásuk, készségeik és attitűdjeik kombinációját a más országból és kultúrából származó beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikációban, ugyanakkor tekintettel kell lenniük saját országuk és kultúrájuk és a másik fél országának és kultúrájának különbségeire. Az is lényeges, hogy a hallgatók felismerjék a mai és a múltbeli összefüggéseket saját kultúrájuk és országuk és a másik kultúra és ország között. Ezenkívül fontos, hogy a tanulók ismerjék és használni tudják az állami és a magán intézmények által nyújtott segítséget, amikor más országokkal és kultúrákkal alakítanak ki vagy tartanak fenn kapcsolatot. További cél az is, hogy a diákok alkalmazni tudják tudásukat, készségeiket és attitűdjeiket, azért hogy közvetítsenek saját kultúrájuk és az idegen kultúra beszélgetőpartnerei között.

Az értelmezési és közvetítői készségek fejlesztésében az oktatás célja, hogy a diákok azonosítani tudják a kommunikáció során jelentkező félreértéseket és meg tudják őket magyarázni. További cél, hogy a tanulók fel tudják oldani az ellentéteket.

A kritikus kulturális tudatosság kialakításánál az oktatás célja, hogy a tanulók felismerjék és értelmezni tudják a dokumentumok és események nyilvánvaló és rejtett értékeit saját kultúrájukban és másokéban egyaránt. További cél, hogy a diákok közvetíteni tudjanak és részt tudjanak venni az interkulturális kommunikációban saját tudásukra, készségeikre és attitűdjeikre támaszkodva (Byram, 1997).

Byram az interkulturális kompetencia kialakításának oktatási céljait a modelljében meghatározott öt komponens szerint írja le részletesen.

Borgulya Istvánné és Szalay Györgyi elgondolásaihoz hasonlóan Byram is fontosnak tartja a másik fél kultúrájának ismeretét, alkalmazkodást a másik kultúrával szemben, a verbális és nem verbális kommunikáció szabályainak ismeretét, és a félreértések felismerését és tisztázását. Azonban Byram modellje különbözik is az előző két (Borgulya Istvánné és Szalay Györgyi) elgondolástól, mert Byram modelljében fontosnak tartja azt is, hogy a tanulók mélyebb ismereteket szereznek más országok történelméről és annak kapcsolatáról a diákok országával, hogy megismerjék a szocializáció folyamatát és a társadalmi különbségeket beszélgetőpartnerük országában és saját országukban, hogy közvetíteni tudjanak saját kultúrájuk és a másik ország kultúrája között, és, hogy ne csak a nyilvánvaló, de a rejtett kulturális értékeket is fel tudják fedezni saját kultúrájukban és másokéban egyaránt. Byram modelljében is megtalálhatóak a Bennett által leírt alkalmazkodás és integráció fázisai.

*H. Ned Seelye (1997)* úgy gondolja, hogy a nyelvtanulás nem választható el a kultúra tanulásától, és ez fordítva is igaz. Egy másik kultúrában való helytállás a nyelv és a kultúra ismeretét egyaránt megköveteli. Ehhez a helytálláshoz a következő készségek elsajátítását írja elő Seelye: az új ismeretek befogadására és tanulására való készség; a másik kultúrával történő kapcsolatteremtő készség; a másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készség; és a nyelvi készség.

Az új ismeretek befogadására és tanulására való készség segíti a kulturálisan tudatos gondolkodás elsajátítását és elmélyítését. Ahhoz, hogy a tanuló megértse egy másik kultúra gondolkodását, először fel kell ismernie saját gondolkodásának korlátait, ami stresszel jár. Ez a készség új dolgok tanulását is jelenti. A tanulónak meg kell tanulnia értékelni, hogy amit egy adott kultúráról hall vagy olvas, az mennyiben felel meg a valóságnak.

A másik kultúrával történő kapcsolatteremtő készség alapfeltétele a másik kultúra iránt tanúsított érdeklődés, a beszélgetésre való hajlandóság. A kapcsolatteremtésben fontos, hogy miután elég információt szereztünk a másik kultúráról és országról, értékelni tudjuk az eredményeiket és együtt érezzünk nehézségeikkel.

A másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készségek segítségével érthetjük meg a másik kultúra viselkedésmintáit, ehhez pedig a másik kulturális rendszer megismerése szükséges. A kapcsolatteremtés készségéhez hasonlóan, ez a készség is a pontos kommunikáció előfeltétele.

A helyes interkulturális kommunikáció a nyelvi készségre épül, fontos a felszíni és mögöttes jelentések, és a nem verbális jelek ismerete (Seelye, 1997).



Az ismertetett készségek fejlesztésére a nyelvoktatásban Seelye az alábbi hat célt jelöli ki: az érdeklődés felkeltése; a résztvevők megismerése; a gondolatok és tettek megismerése; a kontextus megismerése; az okok megismerése; további tanulás és kutatás ösztönzése.

Az érdeklődés felkeltése azt jelenti, hogy a diákok a saját és más kultúrák iránt érdeklődést mutatnak és empátiát gyakorolnak a másik kultúra tagjai iránt.

A résztvevők megismerése azt jelenti, hogy a tanulók felismerik, hogy a kommunikációban részt vevő emberek viselkedését és kommunikációját hogyan befolyásolják a szociális tényezők, mint például az életkoruk, a nemük, a vallásuk, az etnikai hovatartozásuk, a lakóhelyük, és a társadalomban betöltött szerepük.

A gondolatok és tettek megismerése azt jelenti, hogy a diákok felismerik, hogy a hatékony kommunikáció érdekében meg kell érteni a másik ember kulturálisan motivált gondolatait és cselekedeteit, és a tanulóknak reagálniuk is kell tudni ezekre.

A kontextus megismerése azt jelenti, hogy a diákok felismerik, hogy a kommunikációs helyzetet sok tényező befolyásolhatja, ezért a kommunikációt mindig a kontextustól függően kell értelmezni.

Az okok megismerése azt jelenti, hogy a tanulók megértik, hogy az emberek cselekedetei mögött milyen társadalmi és kulturális szabályok, valamint fizikai és pszichológiai szükségletek állnak.

A további tanulás és kutatás ösztönzése azt jelenti, hogy a diákok értékeln tudnak egy adott kultúráról szóló általánosítást a rendelkezésükre álló ismeretek alapján, és további információt tudnak gyűjteni a könyvtárból, a médiákból, az emberektől és személyes megfigyelés alapján (Seelye, 1997).

Seelye szerint az idegennyelv-tanulás elválaszthatatlan a kultúra tanulásától, és fordítva. Ehhez négy készség elsajátítása szükséges: az új ismeretek befogadására és tanulására való készség; a másik kultúrával történő kapcsolatteremtő készség; a másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készség; és a nyelvi készség. A készségek fejlesztésére a nyelvoktatásban hat célt ír elő Seelye: az érdeklődés felkeltése; a résztvevők megismerése; a gondolatok és tettek megismerése; a kontextus megismerése; az okok megismerése; további tanulás és kutatás ösztönzése. Borgulya Istvánné elgondolásához abban hasonlít Seelye elmélete, hogy mindkét szerző esetében oktatási célként szerepelnek a másik kultúra gondolkodásának megértése és a nem verbális kommunikáció eszközeinek elsajátítása. Seelye elképzelése Szalay nyelvi-és interkulturális tréningjéhez hasonlít abban, hogy mindkét modellben a tanulók egyszerre fejlesztik idegennyelv-tudásukat és interkulturális kompetenciájukat.

Byram modelljével összehasonlítva Seelye elgondolását elmondható, hogy mindkét szerzőnél az oktatás céljai: a másik kultúra megismerése és megértése, a kulturális tudatosság kialakítása, a kapcsolatteremtési készség fejlesztése, és a felszíni jelentések mellett a kultúra mögöttes tartalmának megismerése. A különbség az, hogy Seelye, Byram-mel ellentétben, az interkulturális kompetencia fejlesztését a nyelvelsajátítási folyamat részének tekinti. A Bennett modelljében vizsgált alkalmazkodás és integráció fázisai Seelye elméletében is szerepelnek.

*Holló Dorottya* (2008) Ned Seelye-hez hasonlóan az idegennyelv-tanulás szerves részének tekinti a kulturális ismeretek elsajátítását, szerinte: „... a kultúra, a kommunikáció és a nyelvhasználat elválaszthatatlan egymástól. A sikeres kommunikációhoz megfelelő nyelvi és kulturális ismeretekkel, valamint készségekkel kell rendelkezni” (Holló, 2008: 243).

Holló az integrált nyelv- és kultúra tanítást két csoportra osztotta: a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítására és a készségek kialakítására. A nyelvi és kulturális ismeretek tekintetében három csoportot különböztet meg, amelyek a következők: az ország ismeret, a viselkedéskultúra, és a szövegkezelés és -szerkezet. A kultúra e három területének ismerete segíti a nyelvhasználó idegen nyelvi teljesítményének sikerét, segít abban, hogy jobban megértse és elfogadja kommunikációs partnereit, és megkönnyíti az eredményes kommunikációt. Az ország ismereti, vagyis a civilizációs témakörökben való jártasság olyan háttértudást ad, amelynek segítségével a furcsaságnak tűnő jelenségeket megérthetjük, és értelmezni tudjuk a különféle gondolkodásmódokat és attitűdöket. A megértés toleranciához, elfogadáshoz, nyílt és rugalmas gondolkodáshoz vezet, és ösztönzi a további ismeretszerzés folyamatát. A megfelelő és nyelvi is helyes viselkedés növeli az önbizalmat, és segíti a jó fellépést. Az írott és beszélt szöveggel és szövegszerkesztéssel kapcsolatos tudnivalók a világos és érthető fogalmazást és előadást segítik.

A készségeket három csoportba sorolja, ezek: az érzékelés és rögzítés, az elemzés, és az interperszonális készségek. Az érzékelés alapjául a megfigyelés szolgál. A megfigyelés segítségével érzékelhetjük beszélgetőpartnereink reakcióit és viselkedésmintáit, amelyek a sikeres kommunikáció elérését szolgálják. A megfigyelési készség fejlesztése a képek vagy filmrészletek megfigyelését követő feladatokkal történhet, amelyek egyszerre fejlesztik a megértési és nyelvi kifejezőkészséget és a megfigyelést. Megfigyeléseinket szavakba öntve kell rögzíteni, különben csak homályos emlékeket őrzünk majd az eseményekről vagy jelenségekről. Megfigyeléseink megfogalmazása és tudatos leírása segíti a tudatos érzékelést, a pontos fogalomalkotást, ezáltal elősegíti a jelenségek továbbgondolását, megértését és elemzését (Holló, 2008).

Az elemzés egy összetett folyamat, amely során az új kulturális jelenségeket önmagukban és másokhoz hasonlítva is meg kell vizsgálni. A hasonlításra, általánosításra szükség van a tanulás folyamatában, azonban meg kell tanulni kezelni a sztereotípiákat és felhasználni azokat a tanulási folyamatban és figyelni kell arra, hogy az elhamarkodott sztereotipizálás előítéletekhez vezet. Ugyanakkor, a sztereotípiák megértése és kezelése segítségével jutunk el a kulturális jelenségek értelmezéséig és értékeléséig. Az értelmezés során a jelenség hátterét igyekszünk feltárni, interpretáljuk a jelenséget és megpróbáljuk megmagyarázni az okát. Ehhez szükség van háttértudásra és analitikus gondolkodásra. Az értelmezés folyamatát az értékelés követi. Fontos, hogy aszerint ítélkezzünk, hogy egy adott jelenség milyen hatással volt az egyén saját környezetére. Az értelmezés és értékelés velejárója a kritikus gondolkodás, amely egy olyan elemző és mérlegelő készség, aminek segítségével az állítások, érvek, jelenségek realitását és érvényességét ítéldhetjük meg.

Az interperszonális készségek szoros kapcsolatban állnak a hatékony kommunikációval, és e készségek fejlesztése növeli a nyelvtanulói motivációt és segíti a diákok személyiségfejlődését is. Az interperszonális készségek a következők: az érdeklődés és a nyitottság, a kommunikációs készség és a kapcsolatteremtés, az attitűdalakítás (az empátia, a tolerancia, az elfogadás, a kompromisszumkészség, a tanult és tapasztalt jelenségek adaptálása), és a tudatosság.

Holló szerint a jó interkulturális kommunikátor fejlesztése az integrált nyelv- és kultúratanításon keresztül valósulhat meg, azaz a nyelv- és a kultúratanítás összekapcsolásával. A kulturális gyakorlatoknak állandóan jelen kell lenniük a képzési folyamatban. A 10. ábra az integrált nyelv- és a kultúratanítás elemeit mutatja be. Az ábrán megfigyelhető, hogy minden rubrikában található egy pipa, amely azt mutatja, hogy minden nyelvi elem mellé rendelhető egy kulturális elem, illetve bármely kulturális elemet köthetjük nyelvi tanulnivalóhoz. Holló *Értsünk szót!* című könyvében számos gyakorlati példát is találunk a tartalmi elemek és készségek fejlesztésére, gyakoroltatására (Holló, 2008).

## 10. ábra

## Az integrált nyelv- és a kultúratanítás elemei

	beszéd- értés	beszéd	olvasás	írás	nyelvtan	szókincs	anya- nyelv
<b>Tartalmi elemek</b>							
<b>Ország ismeret</b>							
Civilizációs témakörök	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Szókinés kulturális konnotációi	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Szociolingvisztikai jellemzők	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Viselkedéskultúra</b>							
Viselkedési és beszédminták	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Nyelvi funkciók	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Pragmatikai jellemzők	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Testbeszéd	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kulturális dimenziók	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Szövegkezelés és -szerkezet</b>							
Szövegnyelvészeti jellemzők	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Szövegalkotási folyamatok	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Készségek</b>							
<b>Érzékelés és rögzítés</b>							
Megfigyelés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Megfogalmazás/Leírás	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Elemzés</b>							
Sztereotípiák elemzése	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Értelmezés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Értékelés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kritikus gondolkodás	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Összehasonlítás	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Interperszonális készségek</b>							
Érdeklődés, nyitottság	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kommunikációs készség	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Attitűdalakítás	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tudatosság kialakítása	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interkulturális készségek	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

(Holló, 2008: 192)

Holló Dorottya is Seelye-hez hasonlóan a nyelvtanulás részének tekinti a kulturális ismeretek elsajátítását, és elgondolásában integrált nyelv- és kultúra tanításról ír. Ennek értelmében az oktatásnak két fő célja van, egyrészt a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítása, másrészt a készségek kialakítása. A nyelvi és kulturális ismeretek közé tartozik: az ország ismeret, a viselkedéskultúra és a szövegkezelés és -szerkezet. A készségek közül: az érzékelés és rögzítés, az elemzés, és az interperszonális készségek elsajátítást tűzi ki célul. Borgulya Istvánné leírásával összehasonlítva Holló integrált nyelv- és kultúra tanítását látható, hogy mindkét szerzőnél megtalálhatóak a kulturális ismeretek és a kommunikációs készség fejlesztése. Azonban Holló elméletében a kultúra elsajátítása együtt történik az idegen nyelv elsajátításával, és Holló megközelítése nem üzleti szempontú, hanem oktatási nézőpontot képvisel.

Összehasonlítva Holló elgondolását Szalay tréningjeivel elmondható, hogy mindkettőben jelen van a másik kultúra sajátosságainak megismerése és a kommunikáció nyelvi és kulturális aspektusainak elsajátítása. Azonban különbözik is a két szerző elmélete, mert Szalay a külföldi munkavállaláshoz szükséges ismereteket és készségeket tartja fontosnak, Holló pedig az idegennyelv-elsajátítás nézőpontjából vizsgálta meg a nyelv és kultúra elsajátítását és gyakorlati példákkal látta el elméletét. Byram és Holló elgondolásait összehasonlítva több hasonlóságot találunk, mint azt az előző két (Borgulya és Szalay) szerző esetében tapasztaltuk. Byram és Holló is az oktatás szemszögéből vizsgálta meg a kultúra elsajátítását, mindketten fontosnak tartják az ország ismeret és a nem verbális kommunikáció eszközeinek oktatását, a nyitottság és a megfelelő attitűd kialakítását. A különbség az, hogy Byram, Hollóval ellentétben, a kulturális ismeretek elsajátítását nem helyezi bele az idegennyelv-elsajátítás folyamatába, attól függetlenül vizsgálja azt. A legtöbb hasonlóság Seelye elméletével összehasonlítva fedezhető fel, mivel Holló modelljének kiindulópontja Seelye elgondolása volt. Az egyik különbség a két szerző elméletében az, hogy Seelye a készségek elsajátításáról ír és azon belül tárgyalja az oktatás tartalmi elemeit, ezzel szemben Holló külön csoportba osztotta az elsajátítandó nyelvi és kulturális ismereteket és a készségeket. A másik különbség a készségek tárgyalásánál fedezhető fel, mert Seelye négy készséget említ (új ismeretek befogadására és tanulására való készség; a másik kultúrával történő kapcsolatteremtő készség; a másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készség; nyelvi készség) azonban Holló csak hármat (érzékelés és rögzítés, elemzés, interperszonális készségek). Ez abból adódik, hogy Seelye külön tárgyalja a nyelvi készséget, Hollónál azonban az érzékelés és rögzítés készségén belül megtalálható a nyelvi készség elemzése. A kapcsolatteremtő készséget Seelye külön tárgyalja, Holló ezt az interperszonális készségeken belül elemzi. Seelye új ismeretek befogadására és tanulására való készsége Holló érzékelés és rögzítés, és elemzés készségeinek feleltethetők meg. Seelye a másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készsége Holló elemzés készségéhez hasonló. Holló továbbfejlesztette Seelye elméletét, mert Seelye-vel ellentétben, Holló fontosnak tartja az érdeklődés, a nyitottság, az attitűd kialakítását is. A Bennett modelljében található alkalmazkodás és integráció fázisai Holló elgondolásában is jelen vannak.

Kurtán Zsuzsa úgy gondolja, hogy az idegen nyelvi tanterveknek interkulturális elemeket is tartalmazniuk kell. Kurtán ezt az alábbiak szerint határozza meg:

- „az interkulturális kontextus jellemzői, beszédhelyzetek, szituációk (közélet, magánélet, szakmai szféra, oktatási terület interkulturális környezetben);
- a társadalmi érintkezés specifikumai interkulturális kontextusban (üdvözlés, megszólítás, érdeklődés, jókívánságok), attitűdök;
- témakörök és interkulturális környezet (én és a családom, otthon, időjárás, étkezés, emberi kapcsolatok, közlekedés, a komputer térhódítása stb.);
- a nyelvterülethez kapcsolódó ország ismeret megszerzésének forrásai;
- verbális és nonverbális eszközök az interkulturális kommunikációban;
- beszédműveletek specifikumai interkulturális környezetben (befogadás, produkció, közvetítés);
- interkulturális interakciók (események elmesélése, tapasztalatok kicserélése, információcsere, tervezés, vitákban való részvétel);
- interkulturális tranzakciók, kapcsolatok kialakítása (levelezés, internet, elektronikus levelezés, személyes kapcsolatok);
- beszédszándékok interkulturális környezetben (ígéret, szándék, dicséret, köszönet stb.);
- pragmatikai előfeltevés és interkulturális környezetek (háttérfeltevés), implikáció (bennfoglalás);
- pragmatikai következtetések (inferencia, kikövetkeztetés, visszakövetkeztetés);
- a szövegalkotó nézőpontja (kicsinyítő, felmagasztaló, ironikus, tárgyilagos);
- a szövegbefogadó nézőpontja (elvárások, értelmezés, értékítéletek);
- az interkulturális szövegértelmezéshez szükséges nem nyelvi jellemzők, előismeretek (konvenciók, hagyományok ismerete);
- a szöveget kísérő nonverbális eszközök interkulturális környezetben (gesztusok, mimika, testbeszéd, vizuális és auditív információk);
- együttműködés, udvariasság;
- interkulturális nyelvhasználati szabályok (a kommunikációba való bekapcsolódás, a kommunikáció fenntartásának elősegítése, a befejezés jelzése, a kommunikáció megszüntetése);
- azonosságok, eltérések, sokféleség az idegen nyelvi és az anyanyelvi interkulturális elemek használatában;
- az interkulturális elemek tanulásának stratégiái” (Kurtán, 2001: 112-113).

Kurtán Zsuzsa is Ned Seelye-hez és Holló Dorottyához hasonlóan az idegennyelv-oktatással kapcsolja össze a kulturális ismeretek elsajátítását. Az interkulturális elemeket részletesen és csoportosítva tárgyalja elméletében. Azonban az interkulturális nyelvhasználati szabályok elnevezés nem helytálló, mert nincsenek kultúránként meghatározott nyelvhasználati szabályok, amelyeket megtanulva az adott kultúrában használhatnánk, helyette inkább: a nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban kifejezést javaslom. Borgulya Istvánné és Szalay elgondolásaival összehasonlítva elmondható, hogy mindhárom szerző szerint a kultúrák közötti kommunikációban fontos szerepet játszik a kommunikáció verbális és nem verbális eszközeinek ismerete, a másik kultúra ismerete, az alkalmazkodás és az együttműködés.

Azonban az a különbség, hogy Borgulya és Szalay a külföldi munkavállalás szempontjából elemzi a kultúra oktatását, Kurtán pedig az oktatás nézőpontjából. Byram modelljével összehasonlítva Kurtán elméletét látható, hogy mindkét szerzőnél a kultúra oktatásához hozzátartozik: az ország ismeret, a verbális és nem verbális kommunikáció eszközeinek oktatása, továbbá, hogy a tanulók értelmezni tudják a másik kultúra értékeit és közvetíteni tudjanak a kultúrák között. Kurtán elgondolásában is jelen vannak a Byram és a Holló modelljeiben elemzett érdeklődés, nyitottság és megfelelő attitűd kialakításának kérdései. Seelye és Holló elgondoláshoz hasonlóan Kurtán elméletében is jelen van a másik kultúrával történő kapcsolatfelvétel, a másik kultúra megértésének, a verbális és nem verbális jelek ismeretének és használatának oktatása. Azonban Seelye és Holló elméletével ellentétben, Kurtán nem tárgyalja a készségek elsajátítását, csak az oktatási elemeket vizsgálja. Ahogyan azt az előzőekben tárgyalt elméletekben is megfigyelhettük, Bennett modelljében található alkalmazkodás és integráció fázisai Kurtán elgondolásában is szerepelnek.

A *Közös Európai Referenciakeret* az általános kompetenciák között szerepelteti az interkulturális kompetenciát, és így definiálja: „Interkulturális tudatosságnak nevezzük azt a tudást, felismerést és megértést, amely a célnyelvi közösség világának és a nyelvtanuló saját világának a viszonyára (a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre) vonatkozik” (KER, 2002: 124). Az interkulturális készségekhez és jártasságokhoz az alábbiak tartoznak:

- „a saját és az idegen kultúra egymáshoz való viszonyításának a képessége;
- a kulturális érzékenység és a más kultúrák képviselőivel való kapcsolattermés különféle stratégiáinak azonosítására és alkalmazására való képesség;
- a saját és az idegen kultúra közötti kulturális közvetítő szerep betöltésére, valamint az interkulturális félreértések és konfliktushelyzetek kezelésére való alkalmasság;
- a sztereotip viszonyokon túlmutató kapcsolatok létesítésének a képessége” (KER, 2002: 125-126).

A második fejezetben már elemeztük a kommunikatív kompetencia alkotóelemeit a *Közös Európai Referenciakeret* alapján. A kommunikatív kompetencia fejlesztése mellett a KER irányelveiben az interkulturális kompetencia fejlesztése is szerepel, amelyet az általános kompetenciák közé sorol. A KER értelmében a tanulónak össze kell tudnia hasonlítani saját kultúráját a másik kultúrával, amit már Byram modelljében is megfigyeltünk. A KER irányelvei alapján kulturális érzékenységet kell kialakítanunk más kultúra képviselőivel szemben. Ez az álláspont szerepelt már Borgulya Istvánné, Szalay Györgyi, Michael Byram, Holló Dorottya és Kurtán Zsuzsa elgondolásaiban is. A KER azt is kimondja, hogy a tanulónak kulturális közvetítő szerepet kell betölteni saját és az idegen kultúra között. Byram, Seelye, Holló és Kurtán elméleteiben is találkoztunk már ezzel az elemmel.

Végezetül a Közös Európai Referenciakeret értelmében az idegen kultúrával történő kapcsolatfelvétel során mellőzni kell a sztereotípiák alapján történő megítélést és döntéshozatalt. Holló integrált nyelv- és kultúra tanítása is tárgyalta a sztereotípiák megértésének és kezelésének fontosságát a kulturális jelenségek értelmezésével és értékelésével kapcsolatban. A KER nem ad újabb támpontot az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez, csupán megfogalmazza azokat az irányelveket, amelyeket az alfejezet eddigi részében elemeztünk.

*Alvino E. Fantini* (1997) dolgozta ki az interkulturális kompetencia fejlesztésének folyamat szemléletű megközelítését (process approach). Fantini úgy gondolja, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése az egyik fontos célja a nyelvoktatásnak, azért, hogy a tanulók hatékonyan és megfelelően helyt tudjanak állni egy új kulturális környezetben. Ebből következően a célnyelvet és célkultúrát is fejleszteni kell, ezért Fantini egy hét lépcsőből álló folyamat szemléletű megközelítést dolgozott ki, amely az óratervezési fázist segíti, és egyben modellezi is:

1. az új tananyag bemutatása
2. az új tananyag gyakorlása korlátozott és ellenőrzött kontextusban
3. az új tananyag nyelvtani szabályainak magyarázata, ha szükséges vagy indokolt (megfelelőbb a serdülő korosztály vagy idősebb tanulók esetében)
4. az új tananyag önálló használata és feldolgozása, (a diákok által korábban tanult anyag bővítése) átalakítása egy kevésbé korlátozott kontextusban
5. a szociális környezet és a nyelvhasználat kapcsolatának szociolingvisztikai felfedezése, a megfelelő beszédstílusok használata (a nyelvtani helyességgel szemben)
6. a kulturális háttér megismerése, a megfelelő beszédstílusok és viselkedés felfedezése, és a célkultúra értékeinek, szokásainak, stb. elsajátítása
7. a célkultúra és a diák saját kultúrájának összehasonlítása, interkulturális felfedezés (Fantini, 1997a).

Alvino Fantini az interkulturális kompetencia fejlesztésére egy folyamat szemléletű megközelítést dolgozott ki. Fantini hét lépésben tárgyalja az interkulturális kompetencia fejlesztését. Először a diákok megismerkednek az új tananyaggal, majd gyakorolják azt, a szabályokra magyarázatot kapnak. Ezután az új tananyagot önállóan kezdik el használni, felfedezik a szociális környezet és a nyelvhasználat kapcsolatát, a kulturális háttérrel, végezetül a szerzett ismeretek alapján össze tudják hasonlítani saját kultúrájukat egy idegen kultúrával. Fantini modellje abban tér el Borgulya Istvánné és Szalay elgondolásaitól, hogy az előbbi oktatási szemszögből, az utóbbi kettő üzleti nézőpontból vizsgálja az interkulturális kompetencia fejlesztését.



Byram, Seelye, Holló, Kurtán és a Közös Európai Referenciakeret részletesen leírta azokat a készségeket és/vagy kulturális ismereteket, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk az idegen nyelv elsajátításával egy időben (Seelye, Holló, Kurtán), vagy attól függetlenül (Byram). Fantini elmélete azért különbözik az előbb említett szerzők munkáitól, mert nem az elsajátítandó tananyagot vagy készségeket írja le, hanem lépésről-lépésre bemutatja az elsajátítás folyamatát.

A fejezet első alfejezetét összefoglalva elmondható, hogy az interkulturális kompetencia fogalma sokat változott az elmúlt negyven évben. Az 1970-es és 1980-as évek angol nyelvű szakirodalmában a kutatók csak a kulturális különbségeket vizsgálták és nem foglalkoztak a kommunikációs viselkedésekkel. 1997-ben alkotta meg Michael Byram interkulturális kommunikatív kompetencia modelljét, amely Van Ek kommunikatív kompetencia modelljét vette alapul. Byram modellje négykomponensű: lingvisztikai, szociolingvisztikai, diskurzus és az interkulturális kompetencia elemeiből áll. Az interkulturális kompetencia birtokában az egyén rendelkezik az interkulturális kommunikációhoz szükséges ismeretekkel, attitűddel, megfigyelési és kapcsolatteremtő készségekkel, és értelmezési és közvetítói készségekkel. 2009-ben Byram az interkulturális kompetencia komponenseit kiegészítette a kritikus kulturális tudatossággal, melynek értelmében a tanulók kritikusan gondolkodnak saját társadalmuk értékeiről, eszméiről és viselkedésmódjairól. Byram modelljétől függetlenül elemezte Spitzberg az interkulturális kompetencia fogalmát. Spitzberg a társadalmi viselkedés szemszögéből vizsgálta a kérdést és figyelmen kívül hagyta a nyelvoktatás nézőpontját. Modelljének alkotóelemei: az alkalmasság, a hatékonyság, a motiváció, a tudás és a készségek. Spitzberg elméletét Kupka, Everett és Wildermuth fejlesztették tovább öt új komponenssel kiegészítve: idegen nyelvi kompetencia, kulturális távolság, öntudat, szövegkörnyezeti interakciók, és interkulturális affinitás, és elnevezték szivárvány modellnek. A modell idegen nyelvi kompetenciája a kommunikatív kompetencia lingvisztikai kompetenciájának feleltethető meg. Azonban a stratégiai és diskurzus kompetenciák hiányoznak a szivárvány modellből, és hiányzik az oktatás szempontú megközelítés is. A magyar szakirodalomból Bárdos és Kurtán elgondolásait elemeztem. Bárdos a kommunikatív kompetencia egyik alkotóelemének tekinti a kulturális kompetenciát. Bárdos modelljének kulturális kompetenciája csak az egyén társadalmát és kulturális szabályait veszi figyelembe, és nem vizsgálja a más országokkal és kultúrákkal történő találkozást és kommunikációt. Kurtán a szakmai kommunikáció szemszögéből tárgyalja az interkulturális kompetenciát, ezért modellje a lingvisztikai és a diskurzus kompetenciákból, az univerzális kommunikációs készségekből és a nyelvi és kultúra specifikus viselkedés ismérveiből áll.

A második alfejezet az interkulturális kompetencia kialakítását és fejlesztését vizsgálta. Elsőként Bennett modelljét elemeztem, amely az interkulturális ismeretszerzés folyamán lejátszódó fejlődési folyamatot mutatja be. A modell értelmében a folyamat két szintre osztható: etnocentrikus és etnorelatív. Bennett a szinteken belül három-három fázist különít el. Az etnocentrikus szint fázisaiban (tagadás, védekezés, minimalizáció) az egyén fokozatosan megtanulja értelmezni a kulturális különbségeket, de úgy gondolja, hogy minden ember alapvetően ugyanolyan. Az etnorelatív szint fázisai során (elfogadás, alkalmazkodás, integráció) az egyén rájön, hogy a kulturális különbségek az egyes kultúrák sajátosságai, felfedezi és elfogadja más kultúrák gondolkodását és viselkedését, interkulturálisan érzékennyé válik, ezáltal bele tudja élni magát a másik ember helyzetébe és egyre otthonosabban mozog a különböző kultúrákban. Bennett modelljének vizsgálata után Borgulya Istvánné és Szalay Györgyi elgondolásai alapján bemutattam az interkulturális kompetencia fejlesztését a munka világának nézőpontjából. Borgulya Istvánné szerint az interkulturális kommunikációban alkalmazkodni kell kommunikációs partnerünk kultúrájának szokásaihoz, a másik kultúra aspektusából kell saját kultúránkat szemlélni és ismernünk kell a másik fél kultúrájának verbális és nem verbális kommunikációs eszközeit. Szalay Györgyi tovább bővíti Borgulya Istvánné elgondolását és háromféle tréningről ír: kulturspecifikus; általános-érzékenységet fejlesztő; és nyelvi-és interkulturális. Az első kettőben egy adott kultúrát ismer meg az egyén és felkészül arra, hogy dolgozni tudjon abban a kultúrában. A harmadik tréningen a résztvevők különböző kultúrákból érkeznek, és egyszerre fejlesztik nyelvtudásukat és interkulturális kompetenciájukat. Ezt követően az oktatás aspektusából Byram, Seelye, Holló, Kurtán, a Közös Európai Referenciakeret és Fantini elméleteit vizsgáltam. Byram az interkulturális kompetencia kialakításának oktatási céljait a modelljében meghatározott öt komponens szerint (ismeretek, attitűd, megfigyelési és kapcsolatteremtő készségek, értelmezési és közvetítői készségek, kritikus kulturális tudatosság) írja le részletesen. Seelye szerint az idegennyelv-tanulás elválaszthatatlan a kultúra tanulásától, és fordítva. Ehhez négy készség elsajátítása szükséges: az új ismeretek befogadására és tanulására való készség; a másik kultúrával történő kapcsolatteremtő készség; a másik kultúra viselkedésének, gondolatainak és cselekedeteinek értelmezésére irányuló készség; és a nyelvi készség. Holló Dorottya is Seelye-hez hasonlóan a nyelvtanulás részének tekinti a kulturális ismeretek elsajátítását, és elgondolásában integrált nyelv- és kultúra tanításról ír. Ennek értelmében az oktatásnak két fő célja van, egyrészt a nyelvi és kulturális ismeretek elsajátítása, másrészt a készségek kialakítása. A nyelvi és kulturális ismeretek közé tartozik: az ország ismeret, a viselkedéskultúra és a szövegkezelés és -szerkezet.

A készségek közül: az érzékelés és rögzítés, az elemzés, és az interperszonális készségek elsajátítást tűzi ki célul. Kurtán Zsuzsa is Ned Seelye-hez és Holló Dorottya-hoz hasonlóan az idegennyelv-oktatással kapcsolja össze a kulturális ismeretek elsajátítását. Az interkulturális elemeket részletesen és csoportosítva tárgyalja elméletében. A Közös Európai Referenciakeret irányelveiben a kommunikatív kompetencia fejlesztése mellett az interkulturális kompetencia fejlesztése is szerepel, amelyet az általános kompetenciák közé sorol. A KER nem ad újabb támpontot az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez, csupán megfogalmazza azokat az irányelveket, amelyeket az alfejezet elemzett. Alvino Fantini az interkulturális kompetencia fejlesztésére egy folyamat szemléletű megközelítést dolgozott ki. Fantini hét lépésben tárgyalja az interkulturális kompetencia fejlesztését. Először a diákok megismerkednek az új tananyaggal, majd gyakorolják azt, a szabályokra magyarázatot kapnak. Ezután az új tananyagot önállóan kezdik el használni, felfedezik a szociális környezet és a nyelvhasználat kapcsolatát, a kulturális háttérrel, végezetül a szerzett ismeretek alapján össze tudják hasonlítani saját kultúrájukat egy idegen kultúrával. Fantini elmélete azért különbözik az előbb említett szerzők munkáitól, mert nem az elsajátítandó tananyagot vagy készségeket írja le, hanem lépésről-lépésre bemutatja az elsajátítás folyamatát. Borgulya Istvánné, Szalay Györgyi, Michael Byram, Ned Seelye, Holló Dorottya, Kurtán Zsuzsa elgondolásaiban megtalálhatóak a Bennett modelljében elemzett alkalmazkodás és integráció fázisai.

Az előző három fejezet szakirodalmi ismertetése után a következő fejezetekben az empirikus kutatást és annak eredményeit elemzem. Elsőként a kutatások módszertanának bemutatására kerül sor.

## 4. Az empirikus kutatások módszertana

A szakirodalmi áttekintő fejezetek után ez a fejezet az empirikus kutatások során használt módszereket mutatja be. A fejezet a kutatás célját, módszerét, az alkalmazott mintavétel fajtáit, a kérdőíveket, az adatok feldolgozását, statisztikai számításait, az eredmények ábrázolását vizsgálja.

A kutatások célját tekintve általában két csoportot különböztethetünk meg: az alapkutatást és az alkalmazott kutatást (Fóris, 2008). A jelen kutatás célját tekintve alkalmazott kutatás, mert felhasználja a korábbi vállalati nyelvhasználat körében végzett kutatások eredményeit, eszközeit, módszereit, ugyanakkor az új kutatások révén új ismeretekkel is bővíti azt, és hozzájárul az idegennyelv-oktatás hatékonyságának növeléséhez. Az általam végzett kutatás szekunder kutatás, mert részben ismerteti és felhasználja korábbi kutatások eredményeit, másrészt pedig kiegészíti saját kutatási eredményeivel.

A kutatás módszerét tekintve az általam folytatott kutatás kvalitatív. A kvalitatív kutatás adatgyűjtése nem mennyiségi eredményeket hoz és elsősorban nem statisztikai módszerekkel elemez. A kutatók az egyéni eseteket vizsgálva mélyreható elemzést végeznek. A kvalitatív kutatások különböző fajta adatokkal dolgoznak, például interjúkkal, különböző szövegtípusokkal és képekkel. Az adatok feldolgozása során az adatokat szöveg formátummá alakítják át. A különböző fajtájú kvalitatív módszerek célja, hogy értelmezze a megfigyelt jelenségeket. Mivel a kvalitatív kutatások célja az, hogy a társadalmi jelenségeket természetesen előforduló formáiban mutassa be, ezért a kutatás helyszíne is a természetes környezet. A kvalitatív kutatás az egyének szubjektív véleményével, tapasztalataival és érzéseivel foglalkozik, és határozott célja, hogy a vizsgálatban résztvevők véleményét kutassa. A minta száma kisebb, mint a kvantitatív kutatások esetében. A kutató a kutatás eredményét (az adatot) szubjektíven értelmezi. A kvalitatív kutatás eredményesen kutat fel új, feltérképezetlen területeket (Dörnyei, 2007). A jelen kutatás feltérképezte az idegennyelv-tudási és egyéb kompetencia igényeket és azok használatát a mérnökök munkájában. Megvizsgálta azt is, hogy mit jelent az interkulturális kompetencia a mérnöki foglalkozásúak számára, elemezte a mérnökök véleményét és tapasztalatait is, ezt a területet eddig még nem kutatták.

A kvalitatív kutatás induktív megközelítési módot használ a kutatás során, ami azt jelenti, hogy keresi, leírja és megmagyarázza a megfigyelt mintákat, ahelyett, hogy a hipotéziseket tesztelné, mint ahogyan ez a deduktív eljárások esetén van (Duff, 2008).

Az általam folytatott vizsgálat során nem voltak előzetes hipotézisek, az idegen nyelv ismereti és használati igényeket, az interkulturális kompetencia és egyéb kompetencia elvárásokat vizsgálta a mérnöki végzettségűek és a mérnökhallgatók körében.

A jelen kutatás a mintavételi stratégia alapján homogén mintavételnek számít. A homogén mintavétel azt jelenti, hogy a kutató egy konkrét csoportból választja ki a vizsgálatban résztvevő személyeket, és a résztvevők mindannyian rendelkeznek olyan tapasztalattal, ami a kutatás szempontjából lényeges. Ezáltal mélyreható elemzés végezhető és a csoportmintákat is azonosítani lehet (Dörnyei, 2007). Az általam végzett kutatás esetében a mintavétel az álláshirdetés elemzés és a vállalati kutatás esetében is a gépészmérnökök voltak, a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán folytatott vizsgálat esetén pedig a mérnökhallgatóktól gyűjtöttem adatokat.

A mintavétel fajtáját tekintve a kutatás a nem valószínűségi mintavételi eljárásokhoz tartozik. A nem valószínűségi mintavételt akkor alkalmazzák, amikor a valószínűségi mintavétel kiválasztása nehezen megvalósítható. Hátránya, hogy nem biztosítja a mintába való bekerülés egyenlő valószínűségét. A nem valószínűségi mintavételi csoporton belül az önkényes mintavétel típusába sorolható a jelen vizsgálat. Az önkényes mintavétel során a válaszadókat nem szűrjük, az egyszerűen elérhető alanyokra épül a mintavétel. Azonban a minta nem reprezentatív (Majoros, 2004). Az általam végzett kutatás egyrészt azért alkalmazta a nem valószínűségi mintavételi eljárások egyikét, mert egy vállalathoz ismeretlenül bejutni és kutatást végezni nehéz feladat és a 11 megkeresett vállalatból 5 esetben lehetetlennek bizonyult. Másrészt, ha sikerült is bejutni egy vállalathoz, akkor sem volt lehetőségem, hogy minden ott dolgozó mérnökkel elvégezzem a kutatást, illetve a vállalatok nem szolgáltathatnak ki adatot arra vonatkozólag sem, hogy hány fő mérnököt alkalmaznak. Ezért az önkényes mintavétel tűnt a legcélravezetőbbnek, és a vállalat által kijelölt mérnökök töltötték ki a kérdőíveket.

Munkámban az interjú és a kérdőíves adatfelvétel módszerét választottam. Az interjú módszerét a nagy mintás kérdőíves adatfelvétel előtti tájékozódás indokolta. Az interjú típusai közül a strukturált interjú készítését választottam. A strukturált interjú azt jelenti, hogy a kutató egy előre elkészített, alaposan kidolgozott interjú ütemtervet használ, amely tartalmazza a kérdéseket, amelyeket minden résztvevőnek feltesznek. Az irányított interjú biztosítja, hogy az interjúalany az adott témára koncentrál és az interjú egy jól meghatározott tárgykört foglal magába, ezáltal össze lehet hasonlítani az interjúalanyok válaszait. Azonban a strukturált interjú hátránya az, hogy nincs lehetőség a változatos és spontán válaszokra. Ez a fajta interjú olyan kutatásokban hasznos, ahol a kutató tudja, hogy milyen kérdésekre keresi a választ (Dörnyei, 2007).

Az interjúkat a vállalatok humán erőforrás menedzsereinek körében előre kiválasztott szempontok alapján végeztem.

A kérdőíves adatfelvételt a nagy minta, az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság és a más kutatások eredményeivel való összehasonlíthatóság indokolta. A választás másik oka az, hogy a jelen kutatás egy felderítő kutatás és a kérdőíves adatfelvétel alkalmas ilyen célra. Saját eredményeim a szűk mintavétel miatt nem tekinthetők reprezentatívnak, ezért csak tendenciák kimutatására alkalmasak, számszerű következtetések levonását nem teszik lehetővé.

A kérdőívek összeállításánál figyelembe vettem a Babbie által megfogalmazott kérdezői útmutatót. A kérdőívek tartalmaznak kérdő és kijelentő mondatokat egyaránt, mert ez nagyobb hajlékonyságot ad az egyes itemek megfogalmazásában ugyanakkor érdekesebbé is teszi a kérdőívet. A kérdések egyértelműek, világosak, relevánsak, aktuálisak és nincs közöttük tagadó kérdés, ami félreértéshez vezetne. Kérdéseim között feltételes kérdések is szerepelnek, azaz, nem vonatkoznak mindenkire egyformán. Az előző kérdésre adott választól függ, hogy a válaszadónak felelnie kell-e erre a kérdésre vagy sem, és ha igen, akkor hogyan. A kérdések sorrendjének megszerkesztésekor ügyeltem arra, hogy a kérdéskör általános jegyeitől haladjak a konkrét felé. Törekedtem arra, hogy önállóan kitöltött (önkitöltős) kérdőíveim érdekesek legyenek és az elején kedvet csináljak a kitöltésükhöz, ezért is kerültek a kérdőív végére a személyes adatokra vonatkozó kérdések. A kitöltést az egyértelmű utasítások, a magyarázó megjegyzések és a rövid bevezetések is segítették (Babbie, 2001). A rövid bevezetések arra is szolgálnak, hogy a megkérdezettek értelmesnek lássák a kérdőívet és ráhangolják őket a kérdések megválaszolására. Végezetül a hibák elkerülése érdekében mindkét kutatás esetében próbakérdezést végeztem kollégáim és diákjaim egy kis csoportjának körében.

A zárt kérdések esetén a kutató határozza meg a lehetséges válaszokat. A zárt kérdések egységesebb mérést követelnek meg, ezért megbízhatóságuk is nagyobb, és a válaszokat is könnyen lehet összegezni és elemezni. Ezzel szemben a nyitott kérdésekre a válaszadók tetszés szerint válaszolhatnak, leírhatják gondolataikat és véleményeiket, ezért a kapott adatok nem kiszámíthatóak, ugyanakkor mélyrehatóak (Mackey és Gass, 2005). A mérnököknek készült kérdőív zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott. A zárt kérdések a nyelvtudásra, a nyelvtudás szerzésének helyére és az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységekre vonatkoztak. A nyitott kérdések a mérnökök interkulturális tapasztalataira, véleményére, érzéseire kérdezett rá, ezáltal egy részletes képet kaphatunk a mérnökök interkulturális kommunikációjáról.

A mérnökhallgatók részére összeállított kérdőív csak zárt kérdéseket tartalmazott az idegennyelv-használatot és interkulturális kompetenciát igénylő tevékenységekre vonatkozóan.

A mérnököknek készült kérdőív a nyitott és zárt kérdéseken kívül, Likert-skálát is tartalmazott. A válaszkategóriák az *egyetértek, inkább egyetértek, részben nem értek egyet, nem értek egyet* kategóriái voltak.

A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam. A kérdőívet a vizsgálatban részt vettek vállalatoktól függően személyesen a jelenlétemben munkaidejük alatt vagy e-mail-ben megkapva, vagy levélben eljuttatva papírlapon töltötték ki. Azt, hogy melyik vállalatnál melyik módszer került alkalmazásra, a vállalat vezetősége döntötte el. Tapasztalatom azt volt, hogy a külföldi tulajdonú vállalatoknál nagyobb bizalmat élveztem és nem féltek attól, hogy a kutatásom során szerzett üzleti titkokat kiszivárogtatom, így ezeken a munkahelyeken személyesen is találkozhattam a mérnökökkel és vagy egy munkahelyi megbeszélés elején vagy egy miattam összehívott megbeszélés keretén belül töltötték ki a kérdőívet. A mérnökhallgatók szabadidejükben töltötték ki a kérdőíveket. A mérnökhallgatók egy része a Miskolci Egyetem elektronikus hallgatói nyilvántartási rendszerén, a NEPTUN-on keresztül kapta meg és töltötte ki a kérdőívet, más része pedig idegen nyelvi vagy szakmai órán. Mindkét kérdőív kitöltése önkéntes volt és a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

A kutatás egy másik módszert, az esettanulmány adatgyűjtő és elemző módszerét is alkalmazta. Az esettanulmány egy értelmező, kvalitatív kutatás, fő célja alapján három csoportba osztható: felderítő, leíró, magyarázó. Az alkalmazott nyelvészeti esettanulmányok egyéni eseteket és csoportokat is tanulmányoznak. Az esettanulmány készítésének egyik előnye az úgynevezett sűrű leírás (thick description), azaz az egyéni esetek alapos elemzése. A másik előnye a trianguláció (triangulation), azaz a többi résztvevő vagy megfigyelő perspektívája. A trianguláció azt jelenti, hogy különböző szemszögből mutat be egy vizsgálati kérdést vagy problémát, ezáltal összetettebb és megalapozottabb eredményt kapunk. Mivel az esettanulmányok gyakran felderítőek, így új kutatási területeket nyithatnak meg további kutatásokhoz. Új folyamatok vagy tapasztalatok perspektíváit tárják fel a résztvevők megnyilvánulásai segítségével. Ezáltal az esettanulmányok új hipotéziseket vagy modelleket állíthatnak fel, amelyeket később tesztelhetnek (Duff, 2008). A jelen kutatás a mérnöki végzettségűek csoportját helyezte elemzésének középpontjába. Az általam folytatott vizsgálat célja, hogy leírja a mérnöki végzettségűek szemszögeből az interkulturális kompetenciát, a mérnökök egyéni véleményére és tapasztalatára támaszkodva.

A trianguláció fogalmán belül megkülönböztetjük: az adat triangulációt, a módszer triangulációt, a személyi triangulációt, és az elmélet triangulációt. Az adat trianguláció az adatok több forrásból történő begyűjtését jelenti. A módszer trianguláció többféle módszer alkalmazását jelenti ugyanazon kérdés megválaszolására. A személyi trianguláció arra utal, hogy több kutató vagy a vizsgálatban részt vevő személyek közös értelmezésre jutnak. Az elmélet trianguláció a rivális magyarázatok megvizsgálását jelenti (Szokolszky, 2004). Vizsgálatom során az adat triangulációt alkalmaztam. Az adatokat három forrásból: az álláshirdetésekből, a vállalatok mérnökeiktől, és a Miskolci Egyetem mérnökhallgatóitól gyűjtöttem össze elemzésre. A személyi trianguláció alkalmazására nem volt lehetőségem.

A kutatások során figyelembe vettem a mérés minőségének kritériumait, amelyek a következők: precizitás, hitelesség, megbízhatóság (reliabilitás) és érvényesség (validitás). A kérdések precíz megfogalmazására és az adatok precíz és hiteles elemzésére törekedtem. Azonban Babbie szerint a társadalomkutatók nagyobb figyelmet szentelnek a megbízhatóság és az érvényesség ismérveire, mint a precizitásra és a hitelességre. A mérés megbízhatósága azon múlik, hogyha a mérést megismételjük ugyanazt az eredményt kapjuk-e. Az érvényesség arra vonatkozik, hogy a mérés során valóban azt vizsgáljuk, amit célul tűztünk ki (Babbie, 2001). Vizsgálódásaim során a megbízhatóságot a releváns, világosan megfogalmazott kérdésekkel és korábbi hazai kutatásokban megbízhatónak bizonyult mérőeszközök alkalmazásával értem el.

A kvalitatív kutatásban Joseph Maxwell (1992) az érvényesség öt típusát különbözteti meg: a leíró érvényesség, a magyarázó érvényesség, az elméleti érvényesség, az általánosíthatóság, és az értékelő érvényesség. A leíró érvényesség a kutató beszámolójának tényszerű pontosságát vizsgálja, és az egyik legalapvetőbb az öt közül. A magyarázó érvényesség esetén azt vizsgálják, hogy mit jelentenek a kutató által vizsgált és leírt jelenségek a vizsgálatban résztvevők számára. A magyarázó érvényesség létrejöttéhez a résztvevőknek meg kell ismerniük és megvitatni a kutató eredményeit és következtetéseit. Az elméleti érvényesség arra vonatkozik, hogy a kutató beszámolója megfelelő szintű elméleti absztrakciót tartalmaz-e és, hogy ez az elmélet mennyiben mutatja be vagy magyarázza meg a vizsgált jelenséget. Az általánosíthatóság egyrészt a kutatásban részt vett közösségre vagy intézményre vonatkozik, másrészt pedig azokra a közösségekre vagy intézményekre, akik nem vettek részt a kutatásban. Az értékelő érvényesség arra az értékelésre vonatkozik, ahogyan a kutató a vizsgált jelenségeket értékeli (Dörnyei, 2007). Kutatásom során az értékelő érvényességet alkalmaztam a Miskolci Egyetemen folyó idegen nyelvi és idegen nyelvű képzésekkel kapcsolatban. Vizsgálatom értékelés során az általánosítást a mérnökök kommunikatív és interkulturális kompetencia elvárásaira alkalmaztam.



A kutatások során alkalmazott kérdőíveket és interjúkérdéseket a kutatássorozat időrendi sorrendjében elvégeztek szerint ismertetem az alábbiakban.

A kutatássorozat első állomása a borsodi régió vállalatainak humán erőforrás menedzsereivel folytatott irányított beszélgetés volt. Célja az volt, hogy a tervezett kérdőíves adatfelvételek elvégzése előtt tájékozódjak a vállalati nyelvhasználat és nyelvhasználati szükségletek témájában, hogy megismerjem milyen idegennyelv-ismeretet vár el a vállalat alkalmazottaitól, és hogy milyen tevékenységek során van szükség az idegen nyelv használatára.

Az interjú három részből állt. Az első részben a vállalat nevét, típusát, tevékenységét, a nyelvtudással rendelkezők arányát és szükséges arányát kérdeztem meg. A második részben arra voltam kíváncsi, hogy a vállalatok milyen idegen nyelvi és szaknyelvi tudást várnak el az állásra jelentkező mérnököktől, hány idegen nyelvet kell tudniuk, mely nyelveket és milyen szinten. Továbbá azt is megkérdeztem, hogy az általános idegen nyelv ismeretén kívül szükség van-e szaknyelvtudásra, tolmácsolási vagy fordítási képesítésre illetve gyakorlatra. A harmadik részben arra kerestem a választ, hogy a felsorolt 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek közül melyik tevékenységnél melyik alapkészséget kell alkalmazniuk a mérnököknek. Továbbá, azt is kértem a humán erőforrás menedzserektől, hogy tegyék a 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet fontossági sorrendbe. A kérdőívet Kurtán vegyész mérnökök, vegyész mérnök-hallgatók és oktatóik körében végzett vizsgálati eredményei alapján készítettem el (Kurtán, 2003) és a Függelékben szerepeltetem. Mivel az interjúk a kutatás megtervezését és későbbi kivitelezését szolgálták, ezért ennek bővebb tárgyalása nem képezi dolgozatom tárgyát.

I. A borsodi régió vállalatainál dolgozó mérnököknek összeállított kérdőív elkészítésében az elméleti irodalom továbbá András István (András, 1999), Cor Koster és Radnai Zsófia (Koster és Radnai, 1998), Falkné Bánó Klára (Falkné, 2001), Konczosné Szombathelyi Márta (Konczosné, 2003) és Kurtán Zsuzsa (Kurtán, 2003) kutatásai szolgálták támpontként. A kérdőív célja az volt, hogy képet kapjunk a használt idegen nyelvekről, az idegennyelv-használatot igénylő feladatokról, és a mérnökök interkulturális tapasztalatairól.

A kérdőív öt részből állt. Az első részben arra voltam kíváncsi, hogy hány mérnök rendelkezik nyelvvizsgálóval, hány nyelvvizsgálóval, mely nyelv(ek)ből, milyen szinten, és mikor szerezték azt. A nyelvvizsga bizonyítvány meglétén kívül arra is rákérdeztem, hogy van-e a vizsgálatban résztvevőknek tolmácsolási vagy fordítási képesítésük illetve tapasztalatuk. Adatot gyűjtöttem azzal kapcsolatban is, hogyan ítélik meg valós nyelvtudásukat a megkérdezett mérnökök és, hogy hol szerezték nyelvtudásukat. Rákérdeztem arra is, hogy a nyelvelsajátítás során mi jelentett nehézséget a vizsgált populáció számára.

A második részben azt vizsgáltam, hogy mérnöki szemszögből előnyt jelent-e a nyelvtudás a vállalatnál, és mivel indokolják válaszukat a megkérdezettek. Arra is kíváncsi voltam, hogy a vállalat motiválja-e a nyelvtanulást és a nyelvhasználatot, és ha igen, akkor milyen módon/módokon teszi azt. Arra is rákérdeztem, hogy melyik idegen nyelvet használják munkahelyükön a mérnökök és mennyi időt töltenek el naponta idegennyelv-használattal. Adatokat gyűjtöttem arról is, hogy milyen anyanyelvű kollégákkal dolgoznak együtt a vizsgálatban résztvevők és, hogy volt-e valamilyen nézeteltérésük a munka vagy egyéb dolog kapcsán.

A harmadik részben megkérdeztem, hogy van-e a mérnököknek szaknyelvi képzettségük és/vagy gyakorlatuk. Majd kértem a vizsgált populációt, hogy a táblázatban szereplő 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet gyakorisági használatuk alapján jelöljék meg.

A negyedik részben arra voltam kíváncsi, hogy a mérnököknek volt-e lehetőségük külföldi kiküldetésen vagy továbbképzésen részt venni, és ha igen, akkor hol, hány alkalommal és mennyi ideig. Adatokat gyűjtöttem arra vonatkozóan is, hogy külföldi kiküldetésük/továbbképzésük/itthoni munkájuk során a megkérdezettek milyen nyelvi és/vagy kulturális különbségekkel, nehézségekkel kerültek szembe. Rákérdeztem arra is, hogy tapasztalataik alapján milyen véleménnyel vannak a külföldiek a magyarokról.

Az ötödik részben a vizsgálatban résztvevő mérnökök általános személyi adataira, a vállalatnál való munkába állás évére, a diploma megszerzésének évére, felsőoktatási tanulmányaik általános adataira kérdeztem rá.

II. A második empirikus kutatási fázisban használt – a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karának hallgatói által kitöltött – magyar nyelvű kérdőív három részből állt. A kérdőív célja az volt, hogy feltárja azt, hogy a hallgatók milyen feladatokat végeznek idegen nyelven szakmai gyakorlatuk, külföldi részképzésük és tanulmányutjaik, és gyakornoki munkájuk során. Ez a szükségletfeltárás második eleme, amely szintén támpontokat ad ahhoz, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni az oktatásban.

A kérdőív első részében arra voltam kíváncsi, hogy a mérnökhallgatóknak milyen nyelvi és kulturális tapasztalatszerzési lehetőségeik voltak. Adatokat gyűjtöttem a külföldi részképzés, a nyári szakmai gyakorlat, a külföldi tanulmányút, a gyakornoki/mérnöki munkavégzésről. Arra is rákérdeztem, hogy melyik vállalatnál illetve országban, mennyi ideig, hány alkalommal volt ilyen lehetőségük.

A kérdőív második részében a hallgatóknak egy 38 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet tartalmazó táblázatban kellett bejelölni, hogy tapasztalatuk alapján milyen mértékben fontos az adott tevékenység. Az itt található tevékenységek egy részének kiválasztásában Kurtán Zsuzsa idegen nyelvi tantervi javaslata szolgált alapul, melynek értelmében az idegen nyelvi tanterveknek interkulturális elemeket is tartalmazniuk kell (Kurtán, 2001).

A kérdőív harmadik részében a vizsgálatban résztvevő mérnökhallgatók általános személyi adataira és felsőoktatási tanulmányaik általános adataira kérdeztem rá.

III. E szükségletelemzést egészíti ki az álláshirdetésekből megfogalmazott kompetencia elvárások feltárása. A mérnöki végzettségűek számára meghirdetett állások esetében arra voltam kíváncsi, hogy mely idegen nyelvek ismeretét és milyen szintű nyelvtudást várnak el. Azt is megvizsgáltam, hogy a nyelvi szükségleteken kívül milyen egyéb kompetencia elvárásokat támasztanak a munkavállalókkal szemben. Ez a szükségletfeltárás harmadik eleme, amelynek eredményeiből szintén következtethetünk a változtatás irányára és módjára a felsőoktatásban.

Nyelvpedagógiai szempontból a kutatássorozat szükségletelemzésnek tekinthető. „A nyelvoktatásban szükségletelemzésnek nevezik azt a folyamatot, melynek során – az igényeknek megfelelően – megállapítják, mire lesz a nyelvtanulónak vagy egy tanulócsoporthoz a nyelv használatakor szüksége, és ezeket a szükségleteket fontossági sorrendbe állítják” (Kurtán, 2001: 70). Az általam folytatott szükségletelemzés a mérnökhallgatók és a mérnöki végzettségűek idegennyelv-használati, interkulturális és egyéb kompetencia igényeit térképezte fel.

Az adatgyűjtés végrehajtása után került sor az adatok feldolgozására, melyet számítógépes adatbázis- és táblázatkezelő programok segítségével végeztem. Az adatok bemutatására többféle módszert alkalmaztam. Az adatok valamely ismérv szerinti rendezését csoportosításnak nevezzük (Kovacsicsné, 1997). Ezt a feldolgozási módot választottam például a vizsgálatban résztvevő mérnökök általános adatainak közlésére (12. táblázat).

Az eredmények grafikus ábrázolására oszlopdiagramokat, kördiagramokat, hisztogramokat és sztereogramokat használtam. Az oszlopdiagram segítségével több statisztikai sor szemléletesen összehasonlítható, így szemléltettem például a hallgatói tapasztalatszerzés színtereit (19. ábra). A kördiagramokat a sokaság tagozódásának ábrázolására használtam, a kör egész területe a teljes sokaságot, a körcikkek a részsokaságokat reprezentálják. Kördiagram szemlélteti például az álláshirdetések nyelvigényeink szintek szerinti megoszlását (11. ábra).

A hisztogram vagy más néven halmozott oszlopdiagram, a mennyiségi sorok ábrázolásánál leggyakrabban használt módszer, az egyes oszlopok magassága a megfelelő mennyiségi kategóriához tartozó gyakorisági érték. A hisztogramra példa annak bemutatása, hogy milyen anyanyelvűekkel dolgoznak együtt a mérnökök (15. ábra). A sztereogram mértani testek térfogatával reprezentálja a statisztikai sokaságot, amelyre példa az idegen nyelvi nehézségek természetét szemléltető ábra (14. ábra) (Kovacsicsné, 1997).

A statisztikai számítások közül átlag és szórás számítást végeztem. Az átlag, azaz középérték az általános tendenciák kimutatására használt statisztikai eljárás, leggyakrabban használt mérőszáma a számtani közép. A szóródás megmutatja, hogy az egyes adatok mennyire térnek el a középértéktől. A szóródás leggyakrabban használt mutatója a szórás (Falus és Ollé, 2000). A középértékek és a szóródás mérőszámait az Excel program segítségével számoltam ki. Ezt a két számítási módszert alkalmaztam például a mérnökök és a mérnökhallgatók életkorának kiszámítása, a mérnökök alkalmazási idejének kiszámítása esetében.

A fejezet elemezte a kutatás célját, módszerét, az alkalmazott mintavétel fajtáit, a kérdőíveket, az adatok feldolgozását, statisztikai számításait és az eredmények ábrázolását. A kutatások során használt kérdőíveket részletesen bemutatta.

A következő fejezet a vizsgálatok eredményeit elemzi, hasonlítja össze más hazai kutatások eredményeivel és javaslatot tesz a változtatásra az oktatásban. Elsőként az idegennyelv-tudás és egyéb kompetencia igényeket vizsgálja meg a mérnöki végzettségűek számára meghirdetett álláshirdetésekből.

## **5. Idegennyelv-ismereti és interkulturális kompetencia elvárások az álláshirdetések tükrében**

A dolgozat kutatómódszertanának bemutatása után, ebben a fejezetben az álláshirdetések forráselemzéseinek eredményeit elemzem. A vállalatok idegennyelv-használat és egyéb kompetencia igények feltérképezésére az írásbeli üzleti kommunikáció egyik műfaját, az álláshirdetést választottam. Az álláshirdetés egyrészt információt közöl a vállalatról, a munkaköréről, másrészt megjelöli az új munkaerővel szemben támasztott elvárásokat és a vállalat által nyújtott előnyöket. Az álláshirdetés egyszerre figyelemfelkeltő, maradandó benyomást tesz az érdeklődőre, tájékoztat és reakcióra ösztönzi a pályázót (Dobrai, 2007).

A kutatási kérdések a következők:

Az álláshirdetések alapján a vállalatok:

- mely idegen nyelv(ek) tudását várják el?
- milyen szintű idegennyelv-tudást írnak elő?
- milyen egyéb kompetencia és készség iránti elvárásokat támasztanak?
- Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei között?

### **5.1. A kutatási minta**

A vizsgálat korpuszául a Miskolci Egyetem 2005 és 2009 között öt évfolyam kiadványaiként megjelent Állásbörze Kalauzai és internetes oldalakon (<http://profession.hu>, <http://jobline.hu>, <http://szuperallas.hu>, <http://www.topjob.hu>, <http://www.workania.hu>, [www.jobpilot.hu](http://www.jobpilot.hu)) 2008. november 1. és 2009. március 31. között meghirdetett állások szolgáltak alapjául. Az összegyűjtött korpuszból 1000 (160 hirdetést az Állásbörze Kalauzokból és 840 hirdetést az internetes oldalakról) olyan magyar nyelvű álláshirdetést választottam ki és vizsgáltam meg, melyeket felsőfokú gépészmérnöki végzettségűek számára ajánlottak, és részletesen leírták a nyelvi kompetencia elvárásokat. Ezen túl 60,5 százalékuk, 605 hirdetés, egyéb kompetencia elvárásokat is tartalmazott. A korpuszban voltak olyan adatok is, amelyek nem tartoznak a disszertáció témakörébe (például: a szakmai elvárások, a munkavégzés helye, stb.), ezért azok nem szerepelnek a dolgozatban.

## 5.2. Idegennyelv-ismereti elvárások az álláshirdetésekből

Az idegennyelvtudás iránti igényeket a 7. táblázat és a 11. ábra szemlélteti. A 7. táblázat tartalmazza az álláshirdetésekből szerepelt idegen nyelvek említésének számát és az 1000 összesített darabszámhoz képest a százalékos értékét. A táblázatban látható, hogy az álláshirdetésekből öt idegen nyelv jelenik meg az igények között: az angol, a francia, a német, az olasz, és az orosz nyelv. A táblázat azt is bemutatja, hogy az angol nyelv iránt jelentkezik a legnagyobb igény (568), amelyet a német nyelv követ (63). A francia, az olasz és az orosz nyelvek iránt kisebb igény jelentkezik.

Az is megfigyelhető, hogy az angol és német nyelvek ismerete egyedüli idegen nyelvként is megjelenik az álláshirdetésekből, azonban a francia, az olasz és az orosz nyelvek csak az angol nyelvvel párban alternatív lehetőségként (pl. „angol vagy francia”) vagy második idegen nyelvként (pl. „angol és vagy orosz”) jelennek meg. A táblázat számaiból leolvashatjuk azt is, hogy az angol nyelv iránti kereslet sokkal nagyobb, mint a német nyelv iránt. Tulajdonképpen az 1000 álláshirdetésből 937-ben jelenik meg az angol nyelv elvárásaként, amely a hirdetések 93,7 százaléka, és a 937 hirdetésből 568 esetben, azaz 61 százalékban csak az angol nyelv iránti kereslet olvasható.

Ezzel szemben a német nyelv az 1000 hirdetésből összesítve 400 esetben, 40 százalékban szerepel, azonban csak a német nyelv iránti igény 63 esetben (6,3%), tehát jelentősen kisebb az angol nyelv iránti elváráshoz viszonyítva.

A táblázatban látható az is, hogy az 1000 hirdetésből 369 esetben (36,9%) az álláshirdetések két idegen nyelvet is feltüntettek. Az esetek több mint felében (54%), 199 hirdetésben az elvárt nyelvtudás egy idegen nyelv, de nem szűkítették le az idegen nyelv tudást egy bizonyos nyelv ismeretére: angol, francia, német, olasz vagy orosz nyelvtudást várnak el. A 369 esetből 170 hirdetésben (46%) előnyt élvez az a mérnök, aki két idegen nyelvet tud (angolul és németül, angolul és oroszul, angolul és franciául), de a csak egy idegennyelv-tudással rendelkező mérnökök is sikerrel pályázhatnak.

A nyert adatokból az következik, hogy az angol nyelv oktatására nagy hangsúlyt kell fektetni a mérnökök idegennyelv-oktatásában azért, hogy a munkaerőpiacra versenyképes mérnökök kerülhessenek ki. Annak ellenére, hogy az angol nyelvhez viszonyítva csak sokkal kevesebb esetben jelent meg a hirdetésekben második idegen nyelv tudása iránti igény illetve másik idegen nyelv tudása, azért látható, hogy elvárás mutatkozik más idegen nyelvek ismerete iránt is, ezért a mérnökhallgatók számára az angol nyelv mellett egy másik idegen nyelv tanulása is javasolt.

## 7. táblázat

## Nyelvigény

<b>nyelv</b>	<b>darabszám</b>	<b>százalékos érték (%)</b>
angol	568	56,8
német	63	6,3
angol vagy német	172	17,2
angol vagy francia	21	2,1
angol vagy orosz	3	0,3
angol vagy olasz	3	0,3
angol és vagy német	165	16,5
angol és vagy orosz	2	0,2
angol és vagy francia	3	0,3
összesen	1000	100

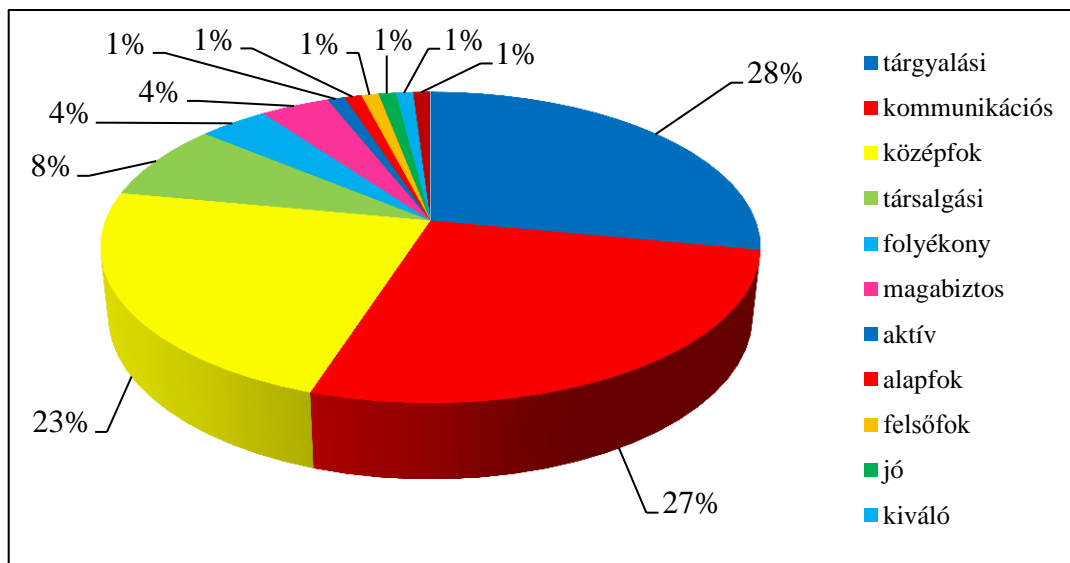
Az idegennyelv-tudás iránti elvárás elsősorban az általános idegen nyelvi ismeretekre vonatkozik, mert az 1000 álláshirdetés közül csupán 13 hirdetésben írtak elő szaknyelvtudási igényt, ez a hirdetések 1,3 százaléka. A 13 hirdetés közül 9-ben az angol szaknyelvi, 4-ben az angol és vagy német szaknyelvi igényt írták le. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a munkahelyeken elsősorban általános idegennyelv-tudást várnak el a hirdetésekben, szaknyelv-tudást pedig nem. Ennek oka az lehet, hogy az álláshirdetések megalkotói nem érzik a differenciálás jelentőségét, az általános idegennyelv-tudás és szaknyelv-tudás különbségét, de az is lehetséges, hogy az elvárások megfogalmazói az idegennyelv-tudás címszó alatt a szaknyelv-tudás iránti elvárást is beleértik. Ez a kérdés egy újabb kutatás tárgya lehet.

Az 1000 közül 821 hirdetés, a hirdetések 82,1 százaléka, az idegennyelv-tudás elvárási szintjét is megnevezte, ezt mutatja be a 11. ábra. Az álláshirdetésekből 12 különböző jelzőt használtak a szintek megjelölésére. Az ábrán megfigyelhető, hogy a legnagyobb arányban a „tárgyalási szint” (esetenként a „tárgyalóképes” jelzőt használták) (28%), a „kommunikációs szint” (esetenként a „kommunikáció képes” jelzőt használták) (27%), és a „középfokú szint” (23%) szerepelt a hirdetésekben. A „társalgási” (8%), a „folyékony” (4%), a „magabiztos” (4%) jelzők követik az igények csökkenő sorrendjét. Az értékelési sor végén szerepelnek: a „felsőfok”, „magas” „alacsony”, „aktív”, „jó”, „kiváló” jelzők, amelyek 1-1% százalékos értéket képviselnek ebben a kategóriában. A „tárgyalási szint” vagy „tárgyalóképes”, a „kommunikációs szint” vagy „kommunikáció képes”, a „társalgási szint”, a „folyékony”, a „magabiztos” és az „aktív” jelzők a munkavégzés szempontjából fejezik ki az előírt szinteket. Azonban a „középfokú szint”, a „jó”, a „kiváló” és a „magas” jelzők a nyelvtudás szint szerinti megnevezésre utalnak. A százalékos értékekből illetve a diagram arányaiból látható, hogy a munkáltatók a mindennapi munka során használható idegennyelv-tudást várnak el.

Ebből következően az oktatásban a gyakorlat-orientált idegennyelv-oktatásra kell helyezni a hangsúlyt. Továbbá, az adatokból arra is következtethetünk, hogy a tárgyalás fontos szerepet tölt be a mindennapi munkában, ezért az iránta jelentkező igény is jelentős. A sikeres tárgyalás folyékony, szóbeli kommunikációt, megfelelő szókinccset, a tárgyalási szokások kulturális ismeretét igényli, ezért az oktatásban szükséges a kommunikatív kompetencia és az interkulturális kompetencia ezen aspektusainak kiemelt oktatása.

11. ábra

A nyelvigények szintek szerinti megoszlása



### 5.3. Interkulturális kompetencia és egyéb készségek iránti elvárások az álláshirdetésekből

Az idegen nyelvi igényeken kívül, amelyet minden megvizsgált álláshirdetés tartalmazott, az álláshirdetések 60,5 százaléka, 605 álláshirdetés, egyéb kompetencia és készségek iránti elvárásokat is tartalmazott. A 8. és 9. táblázatok szemléltetik ezeket az eredményeket. A 8. táblázat a kompetencia elvárásokat mutatja be említés szerinti csökkenő sorrendben. A táblázatban megfigyelhető, hogy az álláshirdetések kétféle kompetenciát tartalmaztak: szaknyelvi és kulturális kompetenciát. Azonban az is látható, hogy mindkét kompetencia kevés említésszámot ért el a korpuszban, a szaknyelvi kompetencia 6 százalékot, a kulturális kompetencia 2 százalékot. Ha ezeket az eredményeket összehasonlítjuk az idegennyelv-tudás iránti igénnyel, ami megjelent minden álláshirdetésben (100%), elmondhatjuk, hogy a vállalatok elsősorban idegennyelv-tudást várnak el a mérnököktől, és nem egészítik azt ki más kompetencia elvárásokkal. Ennek oka az lehet, hogy a kompetencia fogalma még nem vonult be széles körben a vállalatok gyakorlatába.



## 8. táblázat

### Kompetencia elvárások

kompetencia	említések száma	százalékos érték %
szaknyelvi kompetencia	14	6
kulturális kompetencia	10	2

A 9. táblázat a készségek iránti elvárásokat tartalmazza említés szerinti csökkenő sorrendben. A táblázat bemutatja, hogy a legnagyobb igény a kommunikációs készség (55%) iránt jelentkezik az álláshirdetésekből. A táblázatban látható az is, hogy az interperszonális készségek fordulnak elő leggyakrabban az álláshirdetések elvárásai között, csökkenő sorrendben ezek a következők: problémamegoldó készség (38%); csapatmunkára való készség (30%); szervezőkészség (8%); innovációs készség (2%); prezentációs/előadói készség (2%); elemző készség (2%); tárgyalókészség (2%) és kezdeményező készség (2%). A nyelvi készségekhez tartozik a kommunikációs készség, a prezentációs/előadói készség és a tárgyalókészség. Kognitív készségek a problémamegoldó készség és az elemző készség. Szociális illetve társas készségek a csapatmunkára való készség és a szervezőkészség.

## 9. táblázat

### Készségek iránti elvárások

készség	említések száma	százalékos érték %
kommunikációs készség	330	55
problémamegoldó készség	227	38
csapatmunkára való készség	179	30
szervezőkészség	50	8
innovációs készség	14	2
prezentációs/előadói készség	14	2
elemző készség	13	2
tárgyalókészség	12	2
kezdeményező készség	8	2

(Az összeg nem 100 százalék, mert a legtöbb álláshirdetés több mint egy készséget is elvárt.)

Az eredmények alapján elmondható, hogy a vállalatok elsősorban olyan mérnököket keresnek, akik jó kommunikációs, problémamegoldó és csapatmunkára való készségekkel rendelkeznek.

#### 5.4. Az eredmények összehasonlítása más kutatások eredményeivel

Az előző alfejezetekben láttuk a jelen kutatás eredményeit, ami az álláshirdetések idegen nyelvi és egyéb kompetencia elvárásait vizsgálta meg. Ebben az alfejezetben összehasonlítom az eredményeket más hazai kutatások eredményeivel, amelyeket korábban (az 1.3. alfejezetben) már részletesen tárgyaltam.

Az általam folytatott kutatáshoz hasonlóan Sturcz Zoltán (2004) kutatása is az angol nyelvtudás iránti elvárás fontosságát bizonyította, azonban ha összehasonlítjuk a két kutatás adatait, jelentős aránybeli különbséget találunk, mert Sturcz vizsgálatában 88 százalékban választották a munkáltatók az angolt első nyelvként, a jelen kutatásban ez csupán 56,8 százalék. Mindkét kutatásban a német nyelv követte az angol nyelv iránti elvárást és megfigyelhető, hogy mindkét esetben hasonló értéket értek el, Sturcz vizsgálatában: 7 százalékot, az általam végzett kutatásban: 6,3 százalékot. A francia, olasz és orosz nyelvtudás is megjelenik mindkét kutatás eredményei között kis mértékben, azonban Sturcz kutatási eredményei között a spanyol nyelv ismerete is szerepel, ami a jelen kutatásban nem. A különbségek egyik oka lehet az időbeli eltérés, mert Sturcz Zoltán vizsgálata öt évvel korábban készült. A másik oka az lehet, hogy a Sturcz által elemzett álláshirdetéseket bölcsész, gyógyszerész, jog, közgazdász, menedzser, mérnök, orvos végzettségűeknek hirdették meg, az általam végzett vizsgálatban pedig csak gépészmérnököknek meghirdetett állások szerepeltek.

Híves Tamás (2006) vizsgálatának eredményeit összehasonlítva a jelen kutatás eredményeivel elmondható, hogy mindkét kutatásban az angol nyelvtudás iránti igény a legmagasabb, és az arány is megegyezik, mert Híves kutatásában a műszaki szakterületen az angol nyelv iránti igény: 56,1 százalék, a jelen kutatásban ez: 56,8 százalék. További hasonlóság az, hogy mindkét kutatásban az angol nyelv iránti elvárást, a német nyelv tudása követi, azonban aránybeli eltérést tapasztalunk, mert Híves kutatásában az elvárás magasabb: 23,6 százalék, míg az általam végzett kutatásban ez: 6,3 százalék. A különbség oka az időbeli eltérésben lehet, mert Híves országos kutatását három évvel korábban végezte, mint az általam végzett országos vizsgálat.

Hajdú Zita (2007) kutatásának eredményeit az általam végzett vizsgálattal összehasonlítva elmondható, hogy mindkét esetben az idegennyelv-tudás területén a munkaadói elvárás az angol nyelv ismeretét értékeli kiemelkedő fontosságúnak, azonban jelentős aránybeli különbséget is felfedezünk, mert Hajdú vizsgálatában 83,4 százalékban választották a munkáltatók az angolt első nyelvként, a jelen kutatásban ez csupán 56,8 százalék. A különbség oka az lehet, hogy a Hajdú által elemzett álláshirdetéseket a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem, a vendéglátóipar, a pénzügyi szolgáltatás, a közigazgatás és az oktatás ágazataiban hirdették meg Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár Bereg megyékben, az általam végzett vizsgálatban pedig gépészmérnököknek és országos szinten meghirdetett állások szerepeltek.

Mindkét kutatásban a német nyelv követte az angol nyelv iránti elvárást és megfigyelhető, hogy mindkét esetben hasonló értékkel (Hajdú vizsgálatában: 8,4 százalék, a jelen kutatásban: 6,3 százalék), amelyeket a francia, olasz, orosz és spanyol nyelv ismerete követ csökkenő sorrendben.

Hajdú Zita tanulmánya egy harmadik idegen nyelv tudását is felsorakoztatja az igények között, illetve más idegen nyelvek ismeretét is, azonban a jelen kutatásnak nem voltak ilyen eredményei. Az összehasonlítások eredményeit a 10. táblázat szemlélteti.

10. táblázat

Az idegennyelv-tudás elvárásainak összehasonlítása a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei alapján

A kutató neve, a kutatás éve	ágazat	angol (%)	francia (%)	német (%)	olasz (%)	orosz (%)	román (%)	spanyol (%)	egyéb (%)	nincs nyelv (%)
Sturcz Zoltán, 2004	bölcsezet, gyógyszerészet, jog, közgazdaságtan, menedzser, mérnök, orvostudomány	88	2	7	1,5	1,0	–	0,5	–	–
Híves Tamás, 2006	műszaki	56,1	–	23,6	–	–	–	–	5,7	35,8
Hajdú Zita, 2007	mezőgazdaság, ipar, kereskedelem, vendéglátóipar, pénzügyi szolgáltatás, közigazgatás, oktatás	83,4	0,6	8,4	2,6	3,2	1,9	–	–	–
Bajzát Tünde, 2009	gépészmérnök	56,8	–	6,3	–	–	0	0	0	0

Az idegennyelv-tudáson kívül az egyéb kompetencia elvárásokat is megvizsgálták más hazai kutatásokban. Sturcz Zoltán (2004) kutatásában, a vizsgálatban részt vett 181 cégből 41 cég, a cégek 23 százaléka említette elvárásként a kommunikációs készséget. A jelen kutatás esetében ez az elvárás jelentősen magasabb volt (55%). A különbség oka az időbeli eltérés lehet, mert Sturcz vizsgálata öt évvel korábban készült, mint az általam készült kutatás, és az eltelt időben változtak az igények, felértékelődött a kommunikációs készség.

Híves Tamás (2006) vizsgálatát az általam folytatott kutatással való összehasonlítások elmondható, hogy a kommunikációs készség iránti elvárás a jelen kutatás esetében nagyobb (55%), mint Híves kutatásának esetében (34%). Hasonló aránybeli eltérést figyelhetünk meg a problémamegoldó készség és a csapatmunkára való készség esetében is. Mindkét készség (problémamegoldó készség = 38%, csapatmunkára való készség = 30%) esetében gyakoribb az elvárás az általam végzett kutatás esetében, mint Híves vizsgálatában (problémamegoldó készség = 10,9%, csapatmunkára való készség = 8,6%). A szervező készség iránti elvárás esetében ugyanolyan értéket figyelhetünk meg a két kutatás esetében (Híves vizsgálatában = 8,8%, a jelen vizsgálatban = 8%).

A különbség oka lehet az, hogy Híves vizsgálatát több ágazatban (kereskedelem, idegenforgalom, pénzügy, gazdálkodás, oktatás, jog, informatika, műszaki, egészségügy, szociális, egyéb) végezte, az általam folytatott kutatás pedig csak a gépészmérnöki ágazatra korlátozódott. A másik ok az időbeli különbség lehet, mert Híves kutatását három évvel korábban végezte el.

Ha összehasonlítjuk Hajdú Zita (2007) vizsgálatának eredményeit a jelen kutatással, akkor elmondható, hogy Hajdú kutatásában a kezdeményező készség az egyik legfontosabb a vállalatok számára, azonban a jelen kutatásban csupán 2 százalékot ért el az említések sorában. Az általános nyelvtudást mindkét kutatásban kiemelten fontosnak tartanak a munkáltatók. Azonban a szaknyelvi tudás tekintetében is különbség mutatkozik Hajdú kutatása és az általam végzett vizsgálat között, mert az előbbiben fontosnak tartották ezt a kompetenciát a munkáltatók, az utóbbi vizsgálatban pedig kevésbé fontosnak, a szaknyelvi kompetencia 6 százalékot ért el az elvárt igények között. A különbségek oka az lehet, hogy Hajdú kutatását Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár Bereg megyékben, több ágazatban (mezőgazdaság, ipar, kereskedelem, vendéglátóipar, pénzügyi szolgáltatás, közigazgatás, oktatás) végezte, az általam folytatott vizsgálatban pedig gépészmérnököknek és országos szinten meghirdetett állások szerepeltek.

Ablonczyné Mihályka Livia és Tompos Anikó (2007) kutatása is bizonyította, hogy a vállalatok fontosnak tartják az idegen nyelvi kommunikációt, a megbízható munkavégzést, a kreativitást, a csapatmunkára való készséget, a rugalmasságot, a problémamegoldó képességet és a kezdeményező készséget. Azonban a vizsgálat nem támasztotta alá szám adatokkal az eredményeket, így a jelen kutatással való összehasonlítása csak annyiban lehetséges, hogy a jelen kutatás eredményei is bizonyították, hogy fontosak a kommunikációs készségek (55%), a problémamegoldó készség (38%) és a csapatmunkára való készség (30%). Azonban a jelen kutatás eredményei alapján a kezdeményező készség (2%) nem olyan gyakori elvárás. Az összehasonlítások eredményei a 11. táblázatban láthatóak.

## 11. táblázat

Kompetencia elvárások összehasonlítása a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei alapján

A kutató neve, a kutatás éve	ágazat	kommunikációs készség (%)	problémamegoldó készség (%)	szervezőkészség (%)	csapatmunkára való készség (%)
Sturcz Zoltán, 2004	bölcsészet, gyógyszerészet, jog, közgazdaságtan, menedzser, mérnök, orvostudomány	23	–	–	–
Híves Tamás, 2006	kereskedelem, idegenforgalom, pénzügy, gazdálkodás, oktatás, jog, informatika, műszaki, egészségügy, szociális, egyéb	34	10,9	8,8	8,6
Bajzát Tünde, 2009	gépészmérnök	55	38	8	30

A kutatási kérdésekre válaszolva az álláshirdetések alapján elmondható, hogy a pályázó mérnököknek a mindennapi kommunikációban jól használható idegennyelv-tudással – elsősorban kommunikáció képes angolul – kell rendelkezniük. A kommunikatív kompetencia iránt jelentkezik igény a munkáltatók részéről. Ugyanakkor, az eredményekből az is látható, hogy az interkulturális és szaknyelvi kompetenciák iránt kevés az említés. Más hazai kutatásokkal történő összehasonlítás esetén látható, hogy a jelen vizsgálathoz hasonlóan más vizsgálatok esetében is az angol nyelv iránti elvárás volt a legmagasabb, melyet a német nyelv ismerete követ. Ugyanakkor, az is megfigyelhető, hogy más kutatásokban a kommunikációs készség iránti elvárás nem volt olyan jelentős mértékű, mint a jelen kutatásban, illetve a szaknyelvi és interkulturális kompetencia iránti elvárások nagyobb mértékűek voltak más kutatásban, mint a jelen kutatás esetében.

A 6. fejezet tovább folytatja az idegennyelv-használati és interkulturális kompetencia iránti munkáltatói igények vizsgálatát. Az 5. fejezetben az álláshirdetések elvárásainak szemszögéből végeztem elemzést, a 6. fejezetben egy másik nézőpontból a munkavállalók, vagyis a mérnökök mindennapi munkavégzése alapján vizsgálódom.

## **6. A vállalatnál dolgozó mérnökök idegennyelv-használata és kulturális tapasztalatai**

Míg az előző fejezet a munkaerő felvételkor támasztott elvárásokat mutatta be, második felmérésem tárgya a már vállalatoknál foglalkoztatott mérnökök nyelvhasználati tapasztalatainak feltérképezése volt. A következő fejezet a mérnöki munkavégzés nyelvi és kulturális aspektusait mutatja be és elemzi a témakörben végzett kérdőíves kutatásom eredményei alapján. A kutatás célja, hogy bemutassa a mérnökök idegennyelv-tudását, munkahelyi idegennyelv-használatát, interkulturális tapasztalataikat és az eredmények alapján javaslatokat tegyen a változtatás irányára az oktatásban. Ez a vizsgálat azért is fontos, mert nem tudhatjuk, hogy a támasztott elvárások és a ténylegesen foglalkoztatott mérnökök idegennyelv-tudása mennyire közelíti egymást, mint ahogyan azt sem, hogy mennyire használják nyelvismeretüket. Azt sem érdektelen tudni, hogy megrekednek-e a nyelvhasználók a korábban megszerzett készségek szintjén, vagy fejlődnek a munkában töltött évek során. A kérdések a nyelvtudás megszerzésének körülményére, a vállalati nyelvhasználati lehetőségekre és továbbfejlődésre, a kiteljesedésre vonatkoznak.

A felmérés főbb kérdései:

- Milyen a mérnökök nyelvtudása: mely idegen nyelveket ismerik és milyen szinten?
- Hol szerezték a mérnökök nyelvtudásukat?
- Milyen nehézségekkel szembesültek a mérnökök nyelvtanulásuk során?
- Mi jellemzi a mérnökök munkahelyi idegennyelv-használatát?
- Motiválja-e a munkahely a nyelvtudás fejlesztését? Vannak-e munkahelyi nyelvtanulási lehetőségek?
- Melyek a nyelvtudás munkahelyi előnyei?
- Milyen feladatokat kell idegen nyelven végezniük a mérnököknek és milyen gyakorisággal?
- Vannak-e külföldi továbbképzési lehetőségek és mi jellemzi azokat?
- Milyen nyelvi és kulturális tapasztalatokkal tértek haza a mérnökök külföldi üzleti útjaik után?
- A vállalati esettanulmányok elemzése alapján mit jelent az interkulturális kompetencia a mérnököknek?
- Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei között?

## 6.1. A kutatási minta

A következő alfejezet a kutatásban megkérdezett mérnököket és vállalataikat mutatja be röviden.

### 6.1.1. A vizsgálatban részt vevő mérnökök általános adatai

A 11 megkeresett borsodi régióban található cégből 6 vállalatnál végeztem sikeres kutatást (ismeretlenül bejutni egy-egy céghez kérdőívekkel igen nehéz kísérletnek bizonyult). Mind a 6 cég nagy, műszaki profilú vállalat, közülük 2 magyar tulajdonú, 4 pedig külföldi leányvállalat (amerikai, japán, német, svájci). A 6 vállalatnál összesen 92 mérnök töltötte ki a kérdőíveket. Minden mérnök a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki Karán, a jelenlegi Gépészmérnöki és Informatikai Kar jogelődjénél, diplomázott egykor. A megkérdezett mérnökök a következő beosztásokban dolgoznak a vállalatoknál: alkatrész mérnök (4fő), fejlesztő mérnök (9fő), folyamatirányító mérnök (7fő), gyártó mérnök (11fő), karbantartó mérnök (7fő), környezetvédelmi mérnök (4fő), minőségbiztosítási mérnök (9fő), minőségirányítási mérnök (3fő), projekt mérnök (7fő), termelési mérnök (17fő), teszt mérnök (7fő) és üzem mérnök (7fő). A vizsgálatban résztvevő mérnökök 0,5 év és 33 év közötti időtartamban állnak alkalmazásban a vállalatoknál, átlagban 5,73 éve (szórás: 7, 51). A szórás magas értékéből látható, hogy az adatok szórtaabbak, vagyis nagy eltérés mutatkozik az egyes mérnökök alkalmazási ideje között.

Tanulságos, ha megnézzük a vizsgálatban résztvevő mérnökök általános adatait a 12. táblázatban. A megkérdezett mérnökök nagy része (86%), 79 fő férfi, kis része (14%), 13 fő pedig nő. Figyelemre méltó a fiatal korosztály igen magas létszáma, a mérnökök 65 százaléka (60 fő) 21 és 30 éves kor közötti. A vizsgálatban részt vevők 20,5 százaléka (19 fő) 31-40 éves korú. Az életkor emelkedésével csökken a megkérdezett mérnökök száma, mert 41-50 éves kor közötti 7 fő (7,5%), és 51 és 56 éves kor közötti 6 fő (7%) van. Az életkor szórás értéke magas (7,93), mert nagy a korkülönbség a legfiatalabb (21 év) és a legidősebb (56 év) mérnök között. A táblázatban látható, hogy a főiskolai (42%) és egyetemi (58%) végzettségűek hasonló arányban vettek részt a vizsgálatban. Megfigyelhető az is, hogy a nappali tagozaton (86%) végzettek jelentősen nagyobb arányban vannak, mint a levelező tagozaton (14%) végzettek.

## 12. táblázat

A vizsgálatban résztvevő mérnökök általános adatai (n=92)

<b>kategória</b>	<b>fő</b>	<b>százalékos érték %</b>
nem	nő: 13 fő	14
	férfi: 79 fő	86
életkor	átlagéletkor: 30,92 év (szórás: 7,93)	–
	21-30 év: 60 fő	65
	31-40 év: 19 fő	20,5
	41-50 év: 7 fő	7,5
	51 év és felette: 6 fő	7
végzettség	főiskola: 39 fő	42
	egyetem: 53 fő	58
	nappali tagozat: 79 fő	86
	levelező tagozat: 13 fő	14

### 6.1.2. A vállalatok bemutatása

Az egyes vállalatok bemutatásához egyrészt a vállalatok honlapjain található adatok, másrészt a vállalatok humán erőforrás menedzsereivel folytatott irányított beszélgetés során gyűjtött adatok szolgáltak.

A BorsodChem Zrt. Kazincbarcikán található magyar tulajdonú vegyi üzem, amely 58 évvel ezelőtt kezdte meg működését. Tevékenységi köre: vegyipari és műanyag alapanyaggyártás, feldolgozás, értékesítés és izocianát gyártás. Kereskedelmi tevékenységi körei: Belgiumban: vegyipari és műanyagipari alapanyagok. Félkész és késztermékek értékesítése a Benelux, angol, ír, francia, német, spanyol és skandináv piacokon. Lengyelországban: vegyipari és műanyagipari alapanyagok, félkész és késztermékek értékesítése. Olaszországban: vegyipari alapanyagok értékesítése. Külképviseleti irodájuk Moszkvában található. 2850 főt alkalmaznak, ebből 18 százalék a diplomások aránya, 10 százalékuk rendelkezik nyelvvizsgálóval és 18 százaléka idegennyelv-tudással, amely a vállalat vezetői szerint nem elegendő mértékű (<http://www.borsodchem.hu>).

A Holcim Hungária Rt. Hejőcsabán létesült svájci tulajdonú cementgyár, 32 éve üzemel. A Holcim a világ vezető cement-, kavics- és betongyártó vállalatának egyike. A svájci eredetű, közel egy évszázados múltra visszatekintő vállalkozást ma az építőanyag-világpiac egyik legerősebb szereplőjeként tartják számon, amely a Föld több mint hetven országában képviselteti magát. A miskolci gyár tevékenységi köre: a cement-, a beton, és a kavicsértékesítés. 600 főt alkalmaznak, ennek 12 százaléka diplomás. A nyelvtudás terén az elvárás nagyobb a meglévő nyelvismeretnél, különösen hangsúlyos ez a kommunikáció terén (<http://www.cementgyar.hu>).



A Tiszaújvárosban található magyar tulajdonú Tiszai Vegyi Kombinát Rt. (TVK) 45 éve kezdte meg üzemelését. A TVK olyan integrált termelő vállalat, amely vegyipari benzin és gázolaj felhasználásával etilént és propilént állít elő, amit világszínvonalú technológiáival kis-, közepes- és nagysűrűségű polietilénné, valamint polipropilénné dolgoz fel, a termékek több mint felét külföldön értékesítik. 1994-ben Olaszországban nyílt meg az első külkereskedelmi képviselő, ezt követően alakultak sorban az Egyesült Királyságban, Németországban, Franciaországban, Ausztriában, Lengyelországban és Oroszországban a TVK leányvállalatai, kezdetben, közös tulajdonban a külföldi partnerekkel. A ma már 100 százalékos MOL tulajdonú leányvállalatok 2004-től nemcsak a TVK termékeit, hanem a MOL-csoport másik tagjának, a Slovnaft polimer üzletágának termékeit is forgalmazzák az adott országokban. A jövőben új értékesítési irodákat nyit Ukrajnában és Romániában. 1700 főt alkalmaznak, 30 százalékuk diplomás. A nyelvtudással rendelkezők aránya 15 százalék (ez a szám tartalmazza a diplomával nem, de nyelvtudással rendelkezők számát is), az elvárás az, hogy a diplomások 80 százaléka tudjon idegen nyelvet (<http://www.tvk.hu>).

A miskolci német tulajdonú Robert Bosch Power Tool Kft. fejlesztő és gyártóüzeme 2002-ben kezdte meg a termelést Miskolcon. A miskolci gyár a Bosch legnagyobb európai kéziszerszám gyára, tevékenységi köre: elektromos kéziszerszám-gyártás, fejlesztés. 1700 főt alkalmaznak, 2005-ben a nyelvtudással rendelkezők aránya 43 százalék, amely megfelelő mértékű. A vállalat egyes területén elengedhetetlen a nyelvtudás, máshol teljesen szükségtelen. A magyarországi Bosch munkatársak tevékenysége ma a fejlesztéstől a termelésen át a magyarországi, szerbiai, horvátországi, boszniai és szlovéniai értékesítésig terjed (<http://www.bosch.hu>).

A Shinwa Magyarország Precíziós Kft. 1998-ban kezdte meg működését Miskolcon, amely egy japán leányvállalat és teljes mértékben külföldi tulajdonú. A miskolci cég a SHINWA vállalatok egyetlen európai tagja. Tevékenységi köre: autóba szerelhető HI-FI berendezések részegységeinek gyártása és összeszerelése, valamint precíziós sajtolt lemez és fröccsöntött műanyag alkatrészek, szikraforgácsolt termékek előállítás. A vállalat 750 főt alkalmaz, ebből 8 fő külföldi. A fizikai dolgozók aránya 92 százalék, a szellemi dolgozók 8 százalékaival szemben. A nyelvtudással rendelkezők szükséges aránya megfelelő mértékű (<http://www.shinwa.hu>).

A Jabil Circuit Incorporation céget 1966-ban alapították Detroitban. Teljes körű szolgáltatásokat kínál a telekommunikációs, számítógépes hálózattal foglalkozó, autóiipari, informatikai, fogyasztói vállalatok számára. A Jabil Circuit Incorporation intenzíven növekszik, mára a világ egyik legnagyobb elektronikai gyártási szolgáltatásokat kínáló cége. A Jabil Circuit Inc. 2000-ben a tiszaujvárosi ipari parkban építette fel az első magyarországi telephelyét, amely 2003-ban újabb gyártócsarnokkal bővült. A tiszaujvárosi gyár stratégiaiilag fontos: a világ vezető elektronikai vállalatainak nyújt EMS szolgáltatást. A tiszaujvárosi amerikai tulajdonú Jabil Circuit Magyarország Kft. az egyetem hallgatóinak segítséget nyújt a diplomamunka-írás és szakmai gyakorlat területén. Tevékenységi köre: elektronikai cikkek gyártása, 2600 főt alkalmaz, melynek több mint 10 százaléka felsőfokú végzettségű (<http://www.jabil.com>).

## **6.2. Az adatgyűjtés eszközei**

Az adatokat két eszköz segítségével gyűjtöttem, interjú és kérdőív segítségével. A strukturált interjúkat a vállalatok humán erőforrás menedzsereivel készítettem. Az interjú célja elsősorban az előzetes tájékozódás és adatgyűjtés volt, a mérnökök körében elvégzett kutatás megkezdése előtt, és annak előkészítésére irányult. Fő célja az volt, hogy feltérképezze a vállalati nyelvi elvárásokat és idegennyelv-használatot a mérnökök körében. Az interjúk három részből álltak. Az első rész öt nyitott kérdésből állt. A vállalat nevére, típusára, tevékenységére, a nyelvtudással rendelkezők arányára és szükséges arányára vonatkoztak a kérdések. A második rész három nyitott kérdést tartalmazott. Az első a vállalati idegennyelv-ismeretre, a második a szaknyelvi ismeretre, a harmadik kérdés pedig a tolmácsolási és fordítási képesítés illetve gyakorlat elvárásaira kérdezett rá. A harmadik részben egy 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet tartalmazó táblázatot kellett kitölteniük a menedzsereknek. A 23 tevékenységet a mérnöki munkavégzés szempontjából kellett fontossági sorrendbe állítani. Majd egy X-et kellett tenni minden tevékenységnél a négy alapkészség közül abba a rubrikába, amely készségre leginkább szükség van annak a tevékenységnek a használata során. (A kérdőív a függelékben olvasható.)

A mérnökök részére összeállított kérdőív egyik célja az volt, hogy megismerjük a mérnökök idegennyelv-ismeretét, a munkahelyi idegennyelv-használatot, az idegen nyelvek presztízsét a műszaki foglalkozásúak körében, és a vállalati nyelvtanulási lehetőségeket. Másik célja az volt, hogy megtudjuk a mérnökök itthoni és külföldi munkahelyi tapasztalataik során milyen nyelvi és kulturális különbségekkel, nehézségekkel találkoztak, és ebből következően, hogyan kell az oktatásban a kommunikatív és az interkulturális kompetencia fejlesztését megváltoztatni, bővíteni. A kérdőív öt részből állt.

Az első rész öt kérdésből állt. Az első két nyitott kérdés célja az volt, hogy megtudjuk hány mérnök rendelkezik nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, melyik nyelvből, milyen szintűvel és típusúval, és hogy van-e tolmácsolási vagy fordítási képesítésük illetve gyakorlatuk. A harmadik kérdés egy zárt kérdés volt és arra kereste a választ, hogy a résztvevők saját megítélésük alapján milyen szinten („alig”, „elfogadhatóan”, „jól”, „folyékonyan”) írnak, olvasnak, beszélnek, és értenek az adott idegen nyelven. A negyedik is egy zárt kérdés volt, amelyben a válaszadóknak azt kellett megjelölniük, hogy hol szereztek nyelvtudásukat. Az ötödik egy nyitott kérdés volt és arra irányult, hogy megtudja mi jelent nehézséget a mérnököknek az idegen nyelv használata során.

A kérdőív második része kilenc kérdést tartalmazott. Az első egy nyitott kérdés volt, ami két részből állt. Először a résztvevőknek arra kellett válaszolniuk, hogy a vállalatnál előnyt jelent-e a nyelvtudás, majd meg kellett indokolniuk válaszukat. A második és harmadik zárt kérdés volt. A második kérdésnél a válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy amióta a vállalatnál dolgoznak, a nyelvvvel kapcsolatos kérdések jobban/ugyanúgy/kevésbé érdeklik-e őket. A harmadik kérdésnél a mérnökök négy lehetőségből („nem értek egyet”, „részben nem értek egyet”, „inkább egyetértek”, „egyetértek”) választhatták ki, hogy a vállalati környezet kedvez-e a nyelvtanulásnak. A negyedik, egy nyitott kérdés volt, amelyben a résztvevőket arra kértem, hogy írják le, hogy a vállalat milyen módokon támogatja a nyelvtanulást. Az ötödik, is egy nyitott kérdés volt, ami arra kérte a válaszadókat, hogy sorolják fel melyik idegen nyelvet használják mindennapi munkájuk során. A hatodik is egy nyitott kérdés volt, ami arra volt kíváncsi, hogy a mérnökök naponta hány percet töltenek el idegennyelv-használattal. A hetedik, nyolcadik és kilencedik nyitott kérdések célja az volt, hogy megtudjuk a résztvevők együtt dolgoznak-e külföldiekkel jelenlegi beosztásukban, és ha igen, akkor milyen anyanyelvűekkel és, hogy voltak-e nézeteltérések a munka vagy egyéb dolog kapcsán.

A kérdőív harmadik része egy nyitott kérdést és egy táblázatot tartalmazott. A nyitott kérdés arra kereste a választ, hogy rendelkeznek-e a válaszadók szaknyelvi vizsgával, és ha igen, akkor milyen nyelvből, milyen típusút és fokút szereztek. A táblázat 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet tartalmazott, és a mérnököknek a tevékenységek mellett található öt rubrika valamelyikébe kellett egy X-et tenniük. Az öt rubrika a „naponta”, „hetente”, „havonta”, „évente”, „soha” kategóriákat jelentette. A résztvevők munkahelyi tapasztalataik alapján ítélték meg, hogy a 23 tevékenység közül melyiket milyen gyakran használják.

A kérdőív negyedik része nyolc kérdésből állt. Az első egy zárt kérdés volt, amelyben a válaszadóknak négy lehetőségből (egyszer, néhányszor, sokszor, rendszeresen) kellett kiválasztaniuk, hogy hány alkalommal vettek részt külföldi kiküldetésen. A második, egy nyitott kérdés volt, ami arra volt kíváncsi, hogy mely országokban jártak a mérnökök kiküldetésük során, és mennyi időt töltöttek el ott. A harmadik, egy nyitott kérdés, arra kérdezett rá, hogy a résztvevők melyik országban jártak külföldi továbbképzésük során és mennyi ideig. A negyedik, ötödik, hatodik, hetedik és nyolcadik kérdések nyitott kérdések voltak, amelyek a válaszadók által megtapasztalt kulturális különbségekre volt kíváncsi. A negyedik a munkahelyi kulturális különbségekkel, az ötödik kérdés pedig az átélt nehézségekkel és problémákkal kapcsolatosan gyűjtött adatokat. A hatodik kérdés az egyéb különbségekre és nézeteltérésekre vonatkozott. A hetedik kérdés arról szólt, hogy a résztvevők tapasztalatai szerint hogyan viszonyulnak a külföldiek a magyarokhoz. A nyolcadik kérdés a mérnökök legkellemesebb, legmeglepőbb, legkellemetlenebb élményeire kérdezett rá.

Az ötödik részben a mérnökök általános adataira, alkalmazásuk idejére, diplomaszerezésük dátumára kérdeztem rá. (A kérdőív a függelékben olvasható.)

### **6.3. Az adatgyűjtés és elemzés menete**

Először a vállalatok humán erőforrás menedzsereivel készítettem interjút 2004 tavaszán. Az interjúk az elsődleges tájékozódás céljával készültek. A 11 vállalatot magam választottam ki, azonban csak 6 vállalat járult hozzá az interjúk lefolytatásához. Az interjúkat magam végeztem el, minden vállalatnál a humán erőforrás menedzser munkaidejében. Az adatok feldolgozása és elemzése után, más hazai kutatások figyelembevételével készítettem el a kérdőívet a mérnökök részére.

A kérdőívet összesen 92 mérnök töltötte ki a 6 vállalatnál 2005 tavaszán. A 6 vállalat közül kettőben a résztvevők munkaidejükben, jelenlétemben töltötték ki a kérdőívet. A többi 4 vállalat esetében a válaszadók a humán erőforrás menedzsertől kapták meg a kérdőívet e-mail-ben vagy nyomtatott formában és azt kitöltve közvetlenül nekem küldték tovább e-mail-ben vagy postán. A válaszadók kiválasztását mindig a vállalatok végezték. A kitöltött kérdőívek összegyűjtése után az adatok elemzését végeztem el. Elsőként a kérdőív zárt kérdéseire adott válaszokat elemeztem, csoportosítottam és táblázatokba vagy ábrákba rendeztem a kapott adatokat. Majd a nyitott kérdésekre adott válaszokat értékeltem ki, csoportosítottam és elemeztem.

## 6.4. Eredmények

Az alfejezet a vizsgálat eredményeit mutatja be, elemzi, hasonlítja össze más hazai kutatások eredményeivel, és javaslatot tesz a változtatásra az oktatásban. Elsőként a mérnökök idegennyelv-tudását, idegen nyelvi nehézségeiket és munkahelyi nyelvhasználatukat vizsgálom meg. Majd az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységeket elemzem. Ezt követi a mérnökök interkulturális tapasztalatainak vizsgálata. Végezetül az általam végzett kutatás eredményeit más vizsgálatokkal hasonlítom össze.

### 6.4.1. Az általános idegennyelv-tudásról és használatáról a vállalatoknál

A vizsgálat első kérdésköre arra irányult, hogy megismerje a mérnökök idegennyelvtudását; a tanult idegen nyelveket; az idegen nyelvi nehézségek természetét; a munkahelyi idegennyelv-használatot; a munkahelyi idegennyelv-tanulás motivációit és előnyeit. E kérdéskörrel az volt a célom, hogy az eredmények alapján versenyképesebbé tehesük az idegennyelv-oktatást.

#### 6.4.1.1. A nyelvvizsgákról és a nyelvtudásról a vállalatoknál

A megkérdezett 92 mérnök közül 59 fő, a megkérdezettek 64 százaléka rendelkezik nyelvvizsgával és 33 fő, a megkérdezettek 36 százaléka nem rendelkezik nyelvvizsgával. Az 59 nyelvvizsgával rendelkező mérnök nagy része (85%), 50 fő férfi, kisebb része (15%), 9 fő pedig nő. A 13. táblázat a nyelvvizsgával rendelkező mérnökök kor szerinti megoszlását mutatja be.

13. táblázat

A nyelvvizsgával rendelkezők kor szerinti megoszlása

<b>életkor</b>	<b>fő</b>	<b>százalékos érték %</b>
22-35 év közöttiek	50	85
36-45 év közöttiek	4	7
46-55 év közöttiek	4	7
56 év feletti	1	1
összesen	59	100

A táblázatban látható, hogy a fiatal korosztályból jelentősen többen rendelkeznek nyelvvizsga bizonyítvánnyal. Ennek egyik oka a 2001-ben illetve 2002-ben bevezetett: nyelvvizsga letételéhez kötött diploma megszerzése (8. fejezet), melyhez hasonló előírás korábban nem létezett. Ezt támasztja alá az is, hogy azon mérnökök, akiknek nincs nyelvvizsgájuk, mindannyian 27 éven felüliek, és az is, hogy a nyelvvizsgával rendelkező 59 mérnök közül 47 fő (80%) szerezte nyelvvizsgáját felsőfokú tanulmányai alatt, 7 fő (12%) felsőfokú tanulmányai befejezése után és 5 fő (8%) középiskolai tanulmányai alatt.

Másik okként a nyelvvizsgák és nyelvtudás iránt egyre növekvő társadalmi igény illetve elvárás, és a bővülő nyelvtanulási és nyelvvizsga megszerzési lehetőségek száma (nyelvvizsga típusok, nyelvvizsgahelyek) szolgálhat.

Az 59 nyelvvizsgával rendelkező mérnök közül 53 főnek (90%) van egy nyelvből; 6 főnek (10%) van két nyelvből is nyelvvizsgája, angol és német párosításban. A nyelvvizsgát a megkérdezettek közül 48 fő (82%) angol nyelvből szerezte; 16 fő alapfokú és 32 fő középfokú nyelvvizsgával rendelkezik. Csökkenő sorrendben ezt követi az angol és német nyelvvizsga párosítás: 3 fő (5%) rendelkezik angol nyelvből középfokú és német nyelvből alapfokú nyelvvizsgával; 2 főnek (3%) van angol és német nyelvből is alapfokú nyelvvizsgája; és 2 főnek (3%), angol nyelvből középfokú és német nyelvből felsőfokú nyelvvizsgája. Német középfokú nyelvvizsgával 2 fő (3%) rendelkezik. A maradék 4 százalékot az alapfokú eszperantó és az alapfokú román nyelvvizsgával rendelkező 1-1 fő teszi ki.

Összehasonlítva ezeket az eredményeket az álláshirdetések idegennyelv-tudás elvárásaival (5.2. fejezet), láthatjuk, hogy mindkét esetben az angol, német és egyéb nyelvek követik egymást sorban. Az adatokat összehasonlítva hasonlóság tapasztalható, mert az álláshirdetésekből összesítve (angol, angol vagy másik nyelv, angol és vagy másik nyelv) 93,7 százalékban az angol nyelv iránti kereslet jelenik meg, a mérnökök adatait összesítve a mérnökök 83,3 százaléka rendelkezik angol nyelvtudással, tehát látható, hogy az álláshirdetések elvárásai magasabb igényt támasztanak a jelentkezőkkel szemben, mint ahogyan erre a vállalatoknál dolgozó mérnökök adatai alapján következtetni lehetne. Azonban ha csak az angol nyelv iránti elvárást és nyelvtudást vizsgáljuk, akkor jelentős eltérést tapasztalunk, mert az álláshirdetésekből az angol egyetlen idegen nyelv ismeretként 56,8 százalékban jelent meg, a vizsgálatban részt vett mérnökök nagyobb mértékben (82%) rendelkeznek angol nyelvvizsgával, tehát itt az előző következtetés ellentét figyelhetjük meg. A német nyelv adatait összesítve (német, német vagy másik nyelv, német és vagy másik nyelv) az álláshirdetésekből 40 százalékban szerepelt elvárásként ez az idegen nyelv, azonban a megkérdezett mérnökök adatait összesítve csupán 13,6 százalék rendelkezik német nyelvvizsgával, tehát megállapítható, hogy az álláshirdetésekből a német nyelv iránti kereslet sokkal magasabb, mint ahogyan erre a mérnökök válaszaiból következtethetünk. Azonban ha csak a német nyelv tudását vizsgáljuk, akkor hasonló értékeket figyelhetünk meg, mert az álláshirdetések esetében 6,3 százalékos a német nyelv iránti elvárás, és a mérnökök 3 százaléka rendelkezik német nyelvvizsgával. A tapasztalt különbségek oka lehet, a két vizsgálat közötti időbeli eltérés, mert az álláshirdetések vizsgálatára három évvel később került sor.

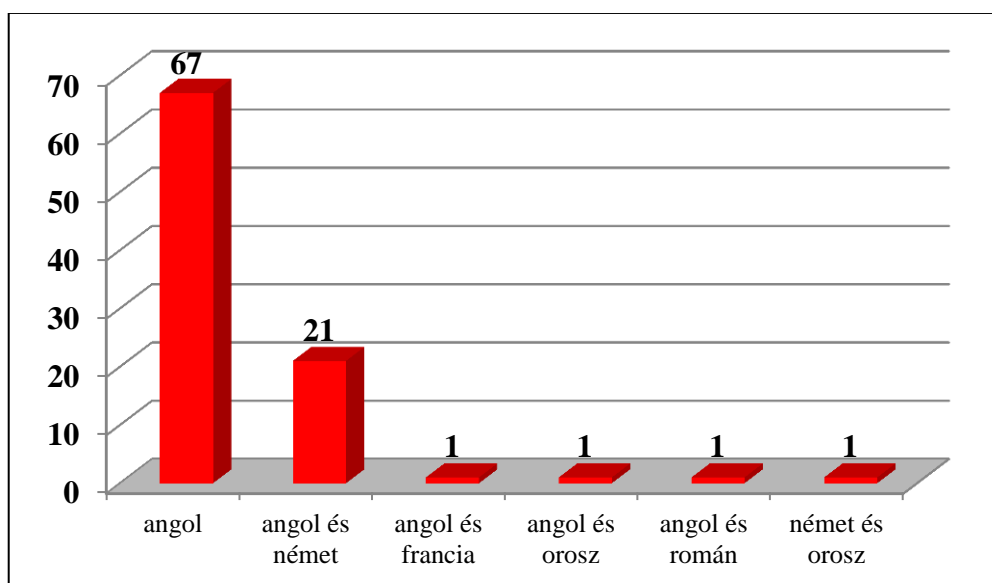
A másik ok pedig a régióbeli eltérés lehet, mert az elemzett álláshirdetések országosak, a mérnökök körében végzett vizsgálat azonban a borsodi régió vállalataira korlátozódott.

Az általános nyelvvizsgán kívül szaknyelvi vizsgával egy mérnök sem rendelkezik a megkérdezett 92 mérnök közül, azonban gyakorlati tapasztalata mindegyiküknek van. Szaknyelvi tudásukon kívül 1 főnek van német nyelvből szakfordítói végzettsége, amelyet a Miskolci Egyetemen szerzett, és 4 főnek van (a megkérdezettek 4 százaléka) ilyen típusú gyakorlata. A humán erőforrás menedzserek az irányított interjúk során elmondták, hogy minden vállalat alkalmaz külön fordítót és tolmácsot fő- vagy mellékállásban ezen feladatok ellátására, ezért az oktatásban kevesebb hangsúlyt érdemes fektetni a szakfordítói képzésre.

A nyelvvizsgák meglétének és számának értékelése után tanulságos összehasonlítani ezen eredményeket a vizsgálatban résztvevő mérnökök saját megítélése alapján vélt nyelvtudásával. A 12. ábra bemutatja, hogy saját megítélése alapján minden mérnök rendelkezik idegennyelvtudással. A megkérdezett 92 fő közül: 67 fő (73%) van birtokában angol; 21 fő (23%) van angol és német; 1 fő (1%) angol és francia; 1 fő (1%) angol és orosz; 1 fő (1%) angol és román; 1 fő (1%) német és orosz nyelvtudásnak.

12. ábra

#### Önértékeléssel megítélt nyelvtudás



A 14. táblázatban látható, hogy a vizsgálatban részt vett mérnökök közül majdnem mindenki, (a 92 mérnökből 90 fő, 98%) tud angolul saját megítélése alapján. Az adatok alapján elmondható, hogy a tudás szintek tekintetében a legtöbben jól tudnak angolul, ezt követik az elfogadhatóan, a folyékonyan, és az alig tudás szintek csökkenő sorrendben. A készségek vonatkozásában megfigyelhető, hogy az olvasás és írás készségek tekintetében jobbnak ítélik tudásukat a válaszadók, mint a beszédértés, és a beszédképesség esetében.

14. táblázat

Önértékeléssel megítélt angol nyelvtudásuk szintje (n=90)

tudás szint	készség	fő	százalék (%)
alig	ír	6	6,5
	olvas	1	1
	beszél	10	11
	ért	5	5,5
elfogadhatóan	ír	32	35,5
	olvas	19	21
	beszél	38	42,5
	ért	27	30
jól	ír	35	39
	olvas	48	53,5
	beszél	32	35,5
	ért	44	49
folyékonyan	ír	17	19
	olvas	22	24,5
	beszél	10	11
	ért	14	15,5

A 15. táblázatban megfigyelhető, hogy a megkérdezett 92 mérnök 22 százaléka (20 fő) tud németül saját megítélése alapján. Az adatokból látható, hogy a vizsgálatban részt vevők közül legtöbben alig tudnak németül, majd a tudás szintek csökkenő sorrendjében az elfogadható, a folyékony, és a jó német nyelvtudás következik. A táblázatban megfigyelhető az is, hogy a készségek tekintetében az írás és olvasás készségeit magasabb szinten tudják, mint a beszédértés és beszéd készségeit. A megítélt angol nyelvtudással összehasonlítva elmondható, hogy a mérnökök saját megítélésük alapján angolul sokkal magasabb szinten tudnak, mint németül. A készségek vonatkozásában pedig ugyanarra az eredményre jutunk, az írás és olvasás készségek tekintetében jobbnak ítélik meg nyelvtudásukat a válaszadók, mint a beszédértés és beszéd-készségek esetében.

15. táblázat

Önértékeléssel megítélt német nyelvtudásuk szintje (n=20)

tudás szint	készség	fő	százalék (%)
alig	ír	12	60
	olvas	6	30
	beszél	14	70
	ért	10	50
elfogadhatóan	ír	3	15
	olvas	7	35
	beszél	4	20
	ért	5	25
jól	ír	3	15
	olvas	5	25
	beszél	–	0
	ért	3	15
folyékonyan	ír	2	10
	olvas	2	10
	beszél	2	10
	ért	2	10



Az angol és német nyelvek ismeretén kívül 1 fő jól ír és olvas, és elfogadhatóan beszél és ért oroszul, és 1 fő alig ír, beszél, ért és elfogadhatóan olvas orosz nyelven, 1 fő jól ír és olvas, és elfogadhatóan beszél és ért franciául és 1 fő folyékonyan ír, olvas, beszél és ért román nyelven saját megítélése alapján.

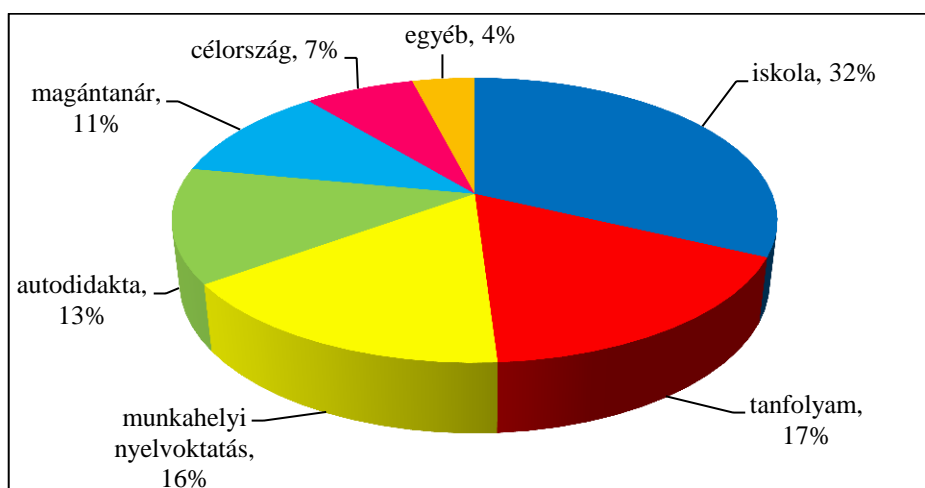
Az eredményeket a nyelvvizsga bizonyítványok számával összehasonlítva látható, hogy a vizsgálatban részt vett mérnökök saját megítélésük alapján magasabb nyelvtudással és több nyelvből rendelkeznek nyelvtudással, mint azt nyelvvizsga bizonyítványuk tanúsítja.

#### *6.4.1.2. A nyelvtudás szerzésének színterei*

A következőkben azt mutatom be, hogy a megkérdezettek milyen csatornákon keresztül jutottak hozzá az előzőekben tárgyalt idegen nyelvi ismereteikhez. A mérnökök válaszaiból kiderült, hogy nyelvtudásukhoz több csatornán keresztül jutottak. A 13. ábrán látható, hogy a vizsgálatban részt vett 92 mérnök harmada (32%) az iskolai oktatásban szerezte nyelvtudását. A jelen kutatás tárgyát nem képezte annak vizsgálata, hogy az általános iskolában, a középiskolában vagy a felsőoktatásban szerezték a mérnökök nyelvtudásukat, de ez a kérdés egy újabb kutatás tárgyát is képezheti. Az iskolai tanulmányokat a tanfolyami (17%), munkahelyi (16%), autodidakta (13%) és a magántanárnál szerzett (11%) ismeretszerzési területek követik jelentősen kisebb mértékben. A célsországban szerzett tudás, nehezen elérhető diákként, ezt indokolja alacsony értéke (7%), azonban jelenléte a mérnökök külföldi kiküldetésével és külföldi továbbképzésével indokolható. Az egyre gyakoribb családi külföldi kiküldetések következtében várható az e csoportba tartozók számának növekedése, mert ma már egyre több gyerek végez – szülei külföldi munkavállalása alatt – idegen országban iskolai tanulmányokat. A legutolsó helyen szereplő egyéb kategóriájában (4%) a mérnökök a TV és film nézést, a rádióhallgatást, az internetezést, a szakkönyvek olvasását és a mindennapi munkahelyi gyakorlatot említették. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az iskolai nyelvoktatás jelentős szerepet játszik a nyelvtudás megszerzésében, azonban nem elegendő mértékű.

13. ábra

## A nyelvtudás szerzésének szinterei



## 6.4.1.3. Az idegen nyelvi nehézségek természete

Az idegen nyelvek elsajátítása során, függetlenül attól, hogy mely (az előzőekben tárgyalt) terület volt a leghangsúlyosabb, a nyelvtanulók problémákkal szembesülnek a nyelvsajátítás során. A 14. ábra bemutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő mérnökök a kérdőívben feltett nyitott kérdésre saját megítélésük és tapasztalataik alapján válaszolva hat ilyen probléma területtel találkoztak tanulmányaik közben.

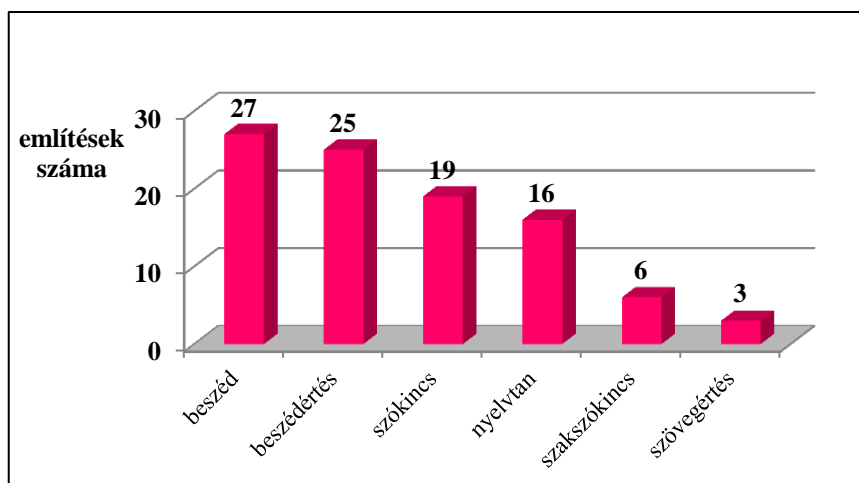
A beszéd az említések (27) 28 százalékát és a beszédértés (25) a 26 százalékát, önmagukban a problémák több mint negyedét, együttesen, pedig a felét teszik ki a felmerült nyelvhasználati nehézségeknek. A vállalatok humán erőforrás menedzserei is ezt a két területet jelölték meg jelentkező hiányként és egyben kiemelkedő igényként is. A japán vállalat menedzsere így fogalmazott: „A papír nem annyira fontos, de beszélni közép szinten kell.” Látható, hogy a nyelvvizsga bizonyítvány megléténél fontosabb a szóbeli nyelvtudás. Hasonlóan vélekedett a Tiszai Vegyi Kombinát Rt.-nél dolgozó humán erőforrás menedzser is: „A munkaköri leírás nyelvtudást ír elő, de ha jól kommunikál az elég.” A másik magyar vállalat, a BorsodChem Zrt. menedzsere is arról számolt be, hogy kommunikációképes nyelvtudással rendelkező mérnökre lenne szükségük: „Olyan szervíz mérnökre és értékesítő mérnökre lenne szükség, akinek van nyelvtudása, aki közvetlenül meg tudná beszélni a problémákat.” A svájci vállalatnál is azt tapasztalták, hogy az idegen nyelvű kommunikáció nehézséget okoz a mérnököknek: „Az elvárás nagyobb, mint ami van a nyelvtudás terén. Az írásos anyag értése, olvasása jobban megy, a beszéd kevésbé.”

A megkérdezett mérnökök válaszai alapján a beszéd problematikáját követte a szókincs (20%), a nyelvtan (17%), a szakmai szókincs (6%), és végezetül a szövegértés (3%).

Összehasonlítva az adatokat az előzőekben (6.4.1.1. alfejezetben) tárgyaltakkal, látható, hogy a mérnökök saját megítélésük alapján is a beszédértés és a beszédalképség tekintetében értékelték rosszabbnak nyelvtudásukat és nehézségként is ezt a két készséget említették. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy az oktatásban a nyelvi fejlesztés fő irányvonalai a beszédalképség, a beszédértés és a szókinésfejlesztés kell, hogy legyenek. Az órákon kiemelt figyelmet kell szentelni a kommunikációs feladatok végzésére.

14. ábra

Az idegen nyelvi nehézségek



#### 6.4.1.4. Munkahelyi nyelvhasználat

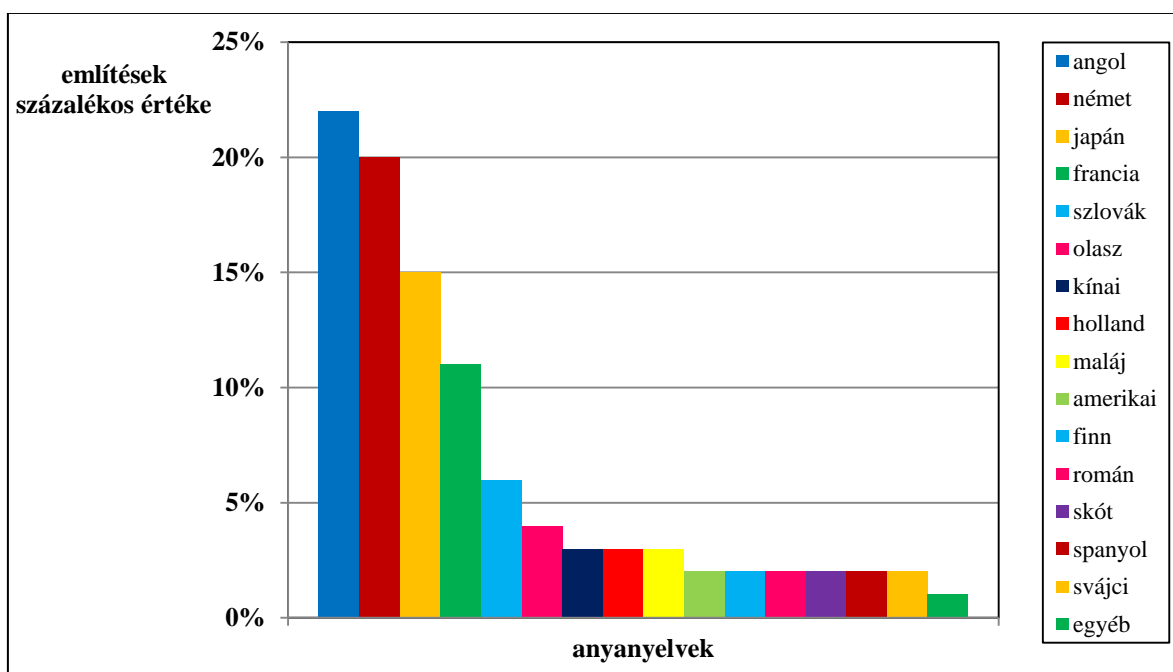
A vizsgált 6 vállalat esetében a két magyar tulajdonú vállalatnál dolgozó mérnökök közül a vizsgálatban résztvevő 20 mérnök közül 13 fő (65%) válaszolt igennel, arra a kérdésre, hogy együtt dolgoznak-e külföldiekkel. Azonban ez az arány a négy külföldi tulajdonú vállalat (amerikai, japán, német, svájci) esetében jóval magasabb, mert a vizsgálatban részt vett 72 mérnök közül 66 fő (92%) válaszolt igennel a kérdésre, aminek magyarázata az, hogy a külföldi tulajdonosok illetve befektetők a vállalat irányításában is jelen vannak.

Összesítve a 6 vállalat eredményeit, elmondható, hogy a megkérdezett 92 mérnök közül 79 fő (86%) dolgozik együtt külföldiekkel mindennapi munkavégzése során. Ez azt jelenti, hogy a mérnökök az idegen nyelvet napi munkaeszközként használják, egyben azt is, hogy interkulturális interakciónak naponta résztvevői. A 15. ábrán megfigyelhetjük, hogy a magyar mérnökök 26 különböző anyanyelvű kollégával dolgoznak együtt. A magyar mérnökök 22 százalékban angol; 20 százalékban német; 15 százalékban japán; 11 százalékban francia; 6 százalékban szlovák; 4 százalékban olasz; 3 százalékban kínai, holland és maláj; 2 százalékban amerikai, finn, román, skót, spanyol, svájci; és 1 százalékban (egyéb kategória címszóval) belga, cseh, indiai, ír, horvát, lengyel, osztrák, orosz, perzsa, svéd és szerb anyanyelvűekkel dolgoznak együtt.

A 26 különböző anyanyelvűből az angol, német, japán és francia anyanyelvűek száma és aránya a legjelentősebb. A megkérdezett mérnökök 94 százalékban angol, 6 százalékban pedig német nyelven kommunikálnak külföldi főnökeikkel, kollégáikkal. Összehasonlítva az adatokat az álláshirdetések idegennyelv-tudás igényeivel (5.2. fejezet) az összesített angol nyelv tudás (angol, angol vagy másik idegen nyelv, angol és vagy másik idegen nyelv) iránti igény (93,7%) szinte azonos értéket mutat, azonban, ha csak az angol nyelv iránti elvárással hasonlítjuk össze (56,8%), akkor látható, hogy az álláshirdetések elvárásai sokkal alacsonyabb értéket képviselnek. Ha a német nyelv tekintetében is összehasonlítjuk az adatokat, akkor itt az angol nyelvénél tapasztaltak ellentétét láthatjuk. A német nyelv iránti összesített igény (német, német vagy másik idegen nyelv, német és vagy másik idegen nyelv) sokkal magasabb (40%) értéket mutat, mint ahogyan azt a megkérdezett mérnökök tapasztalata alapján láttuk, azonban ha csak a német nyelv iránti elvárást vizsgáljuk, akkor szinte azonos (6,3%) értéket kapunk, mint a mérnökök válasza alapján. Az eltérések oka adódhat a régióbeli különbségekből, illetve a multinacionális vállalatok tulajdonosának és vagy vezetőjének elvárásaiból, előírásaiból.

15. ábra

Milyen anyanyelvűekkel dolgozik együtt?

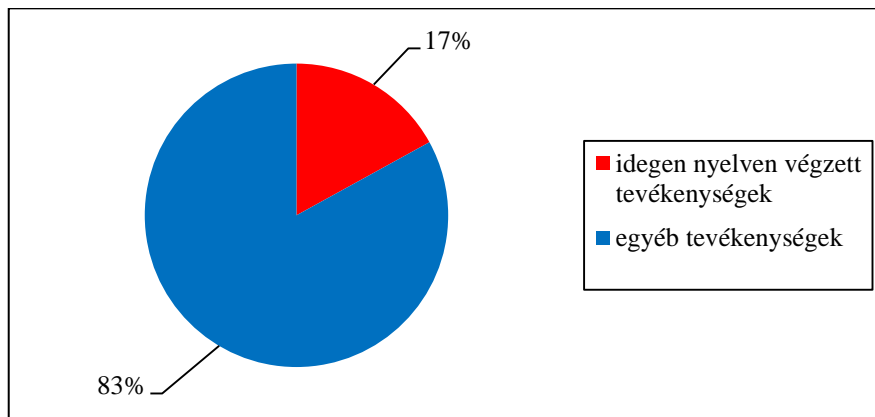


Mindennapi munkájuk során a megkérdezett mérnökök a vizsgálatban részt vett 6 vállalatnál átlagosan 83,17 percben folytatnak idegennyelv-használatot igénylő tevékenységet. A két véglet 5 és 240 perc, ezért a szórás értéke (71,65) magas. A 16. ábrán látható, hogy ha a mérnökök napi átlagos 8 órás munkaidejét vesszük, akkor az átlag 83,17 perc, munkaidejük 17,33 százalékát teszi ki.

Ez az érték igen jelentős, ha figyelembe vesszük, hogy mérnök végzettségű és beosztású válaszadókról van szó.

16. ábra

Az idegen nyelven végzett tevékenységek és az egyéb mérnöki tevékenységek időbeli megoszlása



#### 6.4.1.5. Munkahelyi motiváció, nyelvtanulási lehetőségek, a nyelvtudás munkahelyi előnyei

Az előzőekben láttuk a multikulturális környezetet, amelyben a megkérdezett mérnökök dolgoznak és napi 8 órás munkaidejükből átlagosan 83,17 percben idegen nyelvet használnak. A 17. ábra bemutatja, hogy a vizsgálatban részt vett mérnökök véleménye szerint mennyire kedvez a vállalat az idegennyelv-tanulásnak. A diagramon jól látható, hogy a megkérdezett 92 mérnök közül 42 fő, a megkérdezettek majdnem fele (46%) egyetért, több mint harmada 33 fő (36%), pedig inkább egyetért „Azzal a kijelentéssel, hogy a vállalati környezet kedvez az idegennyelv-tanulásnak...”, és a részben (13 fő, 14%) vagy egyáltalán egyet nem értők (4 fő, 4%) együttes aránya sem éri el a megkérdezettek ötödét. Az eredmény alapján elmondható, hogy a vizsgált vállalatok kedveznek az idegennyelv-tanulásnak.

17. ábra

Ahogy a mérnökök látják: a vállalati környezet és az idegennyelv-tanulás



A vállalatoknál a nyelvtudás fejlesztésére a külföldiekkel való napi munkán kívül még munkahelyi nyelvoktatás, külföldi továbbképzés és kiküldetés keretein belül van lehetőség.

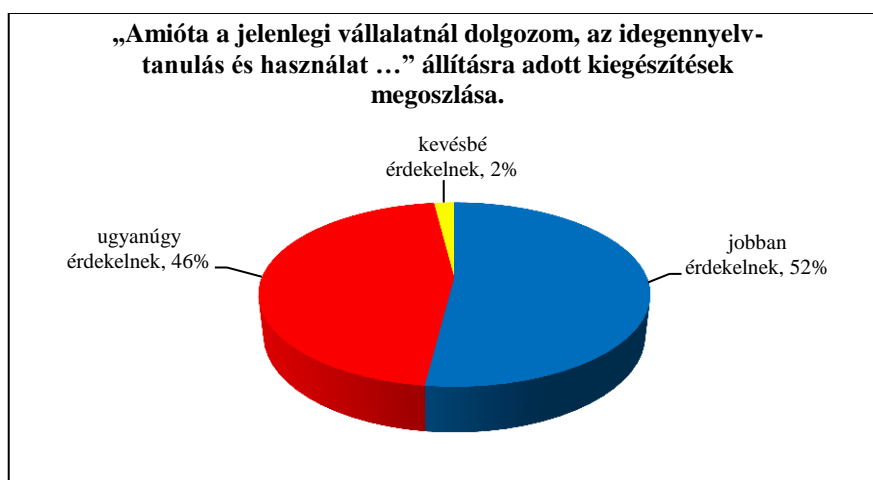
Munkahelyi nyelvoktatás a 6 vizsgált vállalatból 5-ben van. A megkérdezett 92 főből 71 fő, a megkérdezettek 77 százaléka részesül munkahelyi idegennyelv-oktatásban. Az idegen nyelv órák helyben, a vállalat területén erre a célra kialakított teremben, kiscsoportos foglalkozások keretében folynak. Az oktatást a helyi nyelviskolák vagy a vállalat saját nyelvtanárai biztosítják, az anyagi feltételeket, pedig a vállalatok teremtik meg.

Az egyik külföldi tulajdonú (japán) vállalatnál kezdetben volt nyelvoktatás, de a dolgozók több műszakos munkaidejéhez nehéz volt a nyelvórák idejét igazítani, és a kezdeti lelkesedés hamar elmúlt, bár a dolgozók válasza azt tükrözik, hogy igény mutatkozik a nyelvórák iránt.

Az, hogy az előzőekben említett lehetőségek milyen mértékben motiválják a mérnököket, arról a 18. ábra tájékoztat. A diagramon látható, hogy a megkérdezett 92 mérnök közül 48 fő, a mérnökök több mint fele (52%) vált motiváltabbá az idegennyelv-használata és tanulása terén amióta a vállalatnál dolgozik. Ebből arra lehet következtetni, hogy az iskolai nyelvoktatás nem képes a későbbi fontosságnak megfelelően motiválni a nyelvtanulókat. A mérnökök közül 42 főnek (46%) nem változott a motiváltsága, és csak kis részüknek, 2 főnek (2%) csökkent a motivációja.

18. ábra

#### Motiváció a vállalatoknál



A mérnökök nyelvtanulását továbbá az is motiválja, hogy a megkérdezettek mindegyike úgy ítéli meg, hogy a vállalatnál előnyt jelent a nyelvtudás. Okként 48 fő „a külföldi kollégákkal, vezetőkkel, üzletfelekkel, beszállítókkal, beruházókkal történő írásbeli és szóbeli kapcsolattartást” említette.

A vizsgálatban részt vett mérnökök közül négyen az „idegen nyelvű szakirodalom és a külföldi dokumentáció olvasását” említették. A megkérdezettek közül 16 mérnök a „nélkülözhetetlen” jelzót használták, egyikük így vélekedett: „...nélkülözhetetlen, mert nélküle nem tudnám ellátni a feladataimat.” Okként 7 mérnök a „szükséges” jelzót említette. A válaszadók közül négyen „alapfeltételnek”, hárman „elvárásnak” érezték a nyelvtudást, 2 fő szerint az idegen nyelv ismeret a „lényeg”. Továbbá, 6 válaszadó gondolja úgy, hogy az „elhelyezkedési esélyt növeli”, egyikük így vélekedett: „... e nélkül már fel sem vesznek, mivel minden nap kapcsolatban kell állni a külföldi vezetőkkel, beszállítókkal, vevővel.” Vagyis, ha van olyan álláshirdetés, amely nem kíván meg nyelvtudást, nem biztos, hogy helyesen jár el. Még akkor sem, ha a konkrét munkakörbe felvett dolgozó nem használja azonnal nyelvtudását.

Az eredmények bemutatták a vállalatok erős motivációs légkörét és a nyelvtudásbeli fejlődési lehetőségeket a vállalatoknál, mely példákából az oktatás is meríthet. A mérnökök válasza a már elvárt tudást tükrözték a munkahelyek részéről.

#### *6.4.2. Az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek használatáról a vállalatoknál*

A következő alfejezet azt elemzi, hogy az előzőekben bemutatott multikulturális munkahelyeken milyen idegen nyelvű tevékenységeket milyen gyakorisággal végeznek a mérnökök. A 16. táblázat bemutatja, hogy a vizsgált 6 vállalat 92 mérnökének válasza alapján a mérnökök idegennyelv-használati tevékenységei közül a kollégáknak szóló rövid üzenetek írására illetve hagyására kerül leggyakrabban sor, a mérnökök fele (51%) napi gyakorisággal végzi ezt a feladatot. A levélen illetve e-mail-en keresztül kapcsolattartás, munkavégzés követi a gyakorisági sorrendet, a mérnökök majdnem fele (47%) napi, közel harmada (30%) heti rendszerességgel hajt végre ilyen feladatot.

A vállalat területén elhelyezett feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások olvasása, megértése a mérnökök közel felénél (45,5%) naponta előforduló tevékenység munkájuk során, különösen a külföldi tulajdonú és vezetésű vállalatok esetében, ahol a munkáltató miatt szükséges idegen nyelven elhelyezni ezeket a feliratokat. Hasonló okból a jelentések, jegyzőkönyvek idegen nyelvű írása, olvasása a mérnökök több mint harmadánál (36%) napi feladat a külföldi tulajdonos, vezetőség, kollégák és üzletfelek miatt, azonban a mérnökök ötöde (20%) heti, közel harmaduk (28%) csupán havi rendszerességgel végzi ezt a feladatot.

A külföldi vezetőség és kollégák jelenléte miatt a mérnökök harmada (33%) naponta vesz részt szakmai munkahelyi megbeszélésen, azonban a mérnökök közel ötöde (17%) hetente, közel negyede (23%) csupán havonta végez ilyen tevékenységet, az eltérő adatokat a vállalatok különbözősége indokolja.

A gyakoriság csökkenő sorrendjét a telefonbeszélgetések és a telefonüzenetek hagyása és fogadása követi, amelyet a mérnökök harmada (30%) naponta, közel negyede (23%) hetente, negyede (26%) havonta végez. A sort a műszaki jelentések, beszámolók írása, megértése követi, amelyet a mérnökök negyede (25%) hetente, negyede (25%) havonta, közel ötöde (18,5%) csupán évente végez. A mindennapi mérnöki munkavégzéshez nem kapcsolódik szorosan a termékismertető, hirdetések olvasása, megértése, amelyet a mérnökök közel harmada (31,5%) havonta, közel negyede (23%) hetente, negyede (26%) soha nem végez. Ehhez hasonlóan a szabványok olvasását, megértését a mérnökök közel harmada (30%) havonta, a mérnökök másik harmada (31,5%) soha nem végez.

A működési leírások, és technológiai folyamatok dokumentumai nagyrészt magyar nyelven is hozzáférhetők, ezért a mérnökök közel harmada (30%) csupán havonta végez ilyen tevékenységet idegen nyelven, azonban a táblázatban az is megfigyelhető, hogy a mérnökök negyede (25%) naponta, ötöde (20%) hetente lát el ilyen feladatot, melynek oka a vállalatok különbözőségében keresendő (magyar illetve külföldi tulajdon és vezetés). A külföldi látogatók fogadása a vállalatoknál nem kapcsolódik szorosan a mérnökök mindennapi munkavégzéséhez, mert a megkérdezett mérnökök több mint harmada (37%) csupán havonta, a mérnökök negyede (26%) csak évente végez ilyen feladatot. Ehhez kapcsolódóan és hasonlóan a munkahely bemutatását a mérnökök közel harmada (27%) csak havonta, a mérnökök negyede (24%) csupán évente, közel fele (39%) pedig soha nem végzi. Az üzleti partnerekkel folytatott tárgyalás sem kapcsolódik szorosan a mérnökök napi munkavégzéséhez, mert habár a mérnökök kis része (7%) naponta folytat ilyen tevékenységet, a többség ritkábban teszi ezt: a mérnökök közel harmada (30%) havonta, egy másik harmada (31,5%) soha nem hajt végre ilyen feladatot. Hasonlóan ritkán végzett feladat az űrlapok kitöltése is, amelyet a mérnökök kevesebb, mint ötöde (16%) végez napi rendszerességgel, közel harmada (28%) havonta, negyede (26%) évente, ötöde (20%) pedig soha nem folytat ilyen tevékenységet.

A vizsgálatban részt vett mérnökök még ritkábban olvasnak idegen nyelvű szakirodalmat (könyvek, folyóiratok), tartanak szakmai előadásokat, vesznek részt továbbképzéseken, mert ezek csak magasabb pozíciókban lévő mérnökök esetében szükséges. Ezért a mérnökök közel negyede (22%) hetente, másik negyede (25%) havonta, hasonló arányban (23%) csupán évente olvas idegen nyelvű szakirodalmat.



Továbbá, ezért van az, hogy a megkérdezettek közel felel (40%) csupán évente, negyede (25%) havonta, másik negyede (26%) pedig soha nem tart szakmai előadásokat illetve vesz részt továbbképzéseken. A konferencián való részvétel, előadás tartása is magasabb pozícióhoz kötött, ezért a mérnökök közel harmada (29%) csupán évente, negyede (24%) soha nem végez ilyen feladatot.

A legritkábban folytatott tevékenységek közé tartoznak a megvalósíthatósági tanulmány írása, önéletrajz készítése, szerződések és pályázatok, tudományos publikációk írása, és a telex, távirat, fax írása és olvasása.

A táblázatban látható, hogy a válaszadók közel fele (48%) soha, közel negyede (23%) évente készít megvalósíthatósági tanulmányt. Az önéletrajz írására illetve bővítésére csak ritkán van szükség a mérnöki beosztásúak körében, két harmaduk (65%) csupán évente végzi el ezt a feladatot. A szerződéskötés lebonyolítása sem kapcsolódik szorosan a mérnöki tevékenységekhez, ezért a megkérdezettek közel negyede (23%) csupán évente, fele (50%) soha nem folytat ilyen tevékenységet. Ehhez hasonlóan pályázatot is ritkán írnak, a válaszadók negyede (25%) csupán évente, a mérnökök két harmada (65%) soha nem lát el ilyen feladatot. Mivel a tudományos publikációk írása csak magasabb pozícióban lévő mérnökök esetében szükséges, ezért a megkérdezettek több mint felel (54%) soha nem ír tudományos publikációt. A gyors, olcsó és az egész világot behálózó elektronikus levelezési rendszerek egyre jobban háttérbe szorítják a telex, távirat, fax írását és olvasását, ezért jutnak ezek kisebb szerephez a mérnökök munkájában. A válaszadók majdnem felel (39%) soha nem is folytat ilyen tevékenységet.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a mérnökök mindennapi munkavégzésük során leggyakrabban rövid üzeneteket írnak, illetve hagynak idegen nyelven; hagyományos illetve elektronikus levelezést folytatnak; a vállalat területén elhelyezett feliratokat, figyelmeztetéseket, biztonsági előírásokat olvassák el idegen nyelven; jelentéseket, jegyzőkönyveket írnak és olvasnak; szakmai munkahelyi megbeszéléseken vesznek részt; telefonbeszélgetéseket folytatnak és telefonüzenetek hagynak és fogadnak. Ezért az idegennyelv-oktatásban ezek gyakorlására kell hangsúlyt fektetni.

A kérdőívben a gyakoriságon kívül nem kérdeztem rá arra, hogy az egyes tevékenységek elvégzése során a mérnökök a beszéd, az írás, az olvasás, a beszédértés, a fordítás vagy a tolmácsolás készségeit használják-e.

Azonban a tevékenységek jellegéből következtethetünk arra, hogy az egyes feladatok elvégzéséhez melyik alapkészségre van szükség. Az írás készségre az önéletrajz készítésénél és a pályázatok írásánál van szükség.

Az adatokból látható, hogy ezt a két tevékenységet csak ritkán végzik a mérnökök, a táblázat gyakorisági sorrendjében az utolsó két helyet foglalják el. Az írás és az olvasás készségeire van szükség a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások; a jelentések, jegyzőkönyvek; a tudományos publikációk; a megvalósíthatósági tanulmányok; a műszaki jelentés és beszámoló; a hagyományos és az elektronikus levelezéshez; az űrlapok kitöltéséhez; működési leírások, technológiai folyamatok; termékismertető, hirdetések; telex, távirat, fax; rövid üzenetek írása és olvasásakor. A táblázatban megfigyelhető, hogy a 23 tevékenység közül a válaszadók leggyakrabban rövid üzeneteket, hagyományos és elektronikus leveleket, a vállalatok területén elhelyezett feliratokat, figyelmeztetéseket és biztonsági előírásokat és jelentéseket, jegyzőkönyveket írnak és olvasnak, az íráskészségükre van a legnagyobb szükség. A szakirodalom olvasásakor a mérnökök olvasási készségüket használják, az adatokat megfigyelve, ritkán. Munkahelyük bemutatásánál a mérnökök beszédképességükre támaszkodnak, a táblázatból látható, hogy nagyon ritkán kerül erre sor. A beszéd és beszédértés készségeire a konferencián való részvétel és előadás tartásánál; külföldi látogatók fogadásánál; szakmai előadások tartásánál, továbbképzésen való részvételnél; szakmai munkahelyi megbeszéléseken; üzleti tárgyalásokon; telefonbeszélgetés, telefonüzenetek hagyásánál, átadásánál van a mérnököknek szüksége. Szakmai munkahelyi megbeszéléseken gyakran vesznek részt a mérnökök és telefonbeszélgetést is sokat folytatnak, ezért beszéd és beszédértés készségeikre is gyakran van szükség.

Ezeket az eredményeket összehasonlítva a korábban (6.4.1.3. fejezet) tárgyalt eredményekkel, mely szerint milyen nagy szerepet játszanak a vállalatoknál a mérnökök körében a beszéd és a beszédértés iránti elvárások, hasonlóságot és különbséget is felfedezünk. Hasonlóság az, hogy egyes gyakran használt tevékenységekhez (szakmai munkahelyi megbeszélések, telefonbeszélgetés, telefonüzenetek hagyása, átadása) a válaszadók beszéd és beszédértés készségeire van szükség. A különbség a két kutatás eredménye között az, hogy ebben a vizsgálatban az írás készséghez kapcsolódó feladatok szerepelnek a gyakorisági lista első helyein.

16. táblázat

## Idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek gyakorisága\*

gyakorisági sorrend	idegennyelv-használatot igénylő tevékenység	naponta	hetente	havonta	évente	soha
1.	rövid üzenetek	47 (51%)	17 (18,5%)	14 (15%)	3 (3%)	11 (12%)
2.	hagyományos és elektronikus levelezés	43 (47%)	28 (30%)	10 (11%)	6 (7%)	5 (5%)
3.	feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások	42 (45,5%)	9 (10%)	17 (18,5%)	16 (17%)	8 (9%)
4.	jelentések, jegyzőkönyvek	33 (36%)	18 (20%)	26 (28%)	9 (10%)	6 (7%)
5.	szakmai munkahelyi megbeszélések	30 (33%)	16 (17%)	21 (23%)	10 (11%)	15 (16%)
6.	telefonbeszélgetés, telefonüzenetek hagyása, átadása	28 (30%)	21 (23%)	24 (26%)	9 (10%)	10 (11%)
7.	működési leírások, technológiai folyamatok	23 (25%)	18 (20%)	28 (30%)	13 (14%)	10 (11%)
8.	ürlapok kitöltése	15 (16%)	9 (10%)	26 (28%)	24 (26%)	18 (20%)
9.	szakirodalom (könyvek, folyóiratok)	13 (14%)	20 (22%)	23 (25%)	21 (23%)	15 (16%)
10.	konferencián való részvétel, előadás tartása	13 (14%)	15 (16%)	15 (16%)	27 (29%)	22 (24%)
11.	telex, távirat, fax	11 (12%)	16 (17%)	19 (21%)	10 (11%)	36 (39%)
12.	műszaki jelentés, beszámoló	10 (11%)	23 (25%)	23 (25%)	17 (18,5%)	19 (21%)
13.	termékismertető, hirdetések	7 (8%)	21 (23%)	29 (31,5%)	11 (12%)	24 (26%)
14.	külföldi látogatók fogadása	6 (7%)	15 (16%)	34 (37%)	24 (26%)	13 (14%)
15.	tárgyalás üzleti partnerekkel	6 (7%)	15 (16%)	28 (30%)	14 (15%)	29 (31,5%)
16.	szabványok	6 (7%)	11 (12%)	28 (30%)	18 (20%)	29 (31,5%)
17.	megvalósíthatósági tanulmány	4 (4%)	8 (9%)	15 (16%)	21 (23%)	44 (48%)
18.	szerződések	4 (4%)	4 (4%)	17 (18,5%)	21 (23%)	46 (50%)
19.	szakmai előadások tartása, továbbképzéseken való részvétel	3 (3%)	5 (5%)	23 (25%)	37 (40%)	24 (26%)
20.	munkahely bemutatása	0 (0%)	9 (10%)	25 (27%)	22 (24%)	36 (39%)
21.	tudományos publikációk	0 (0%)	8 (9%)	17 (18,5%)	17 (18,5%)	50 (54%)
22.	önéletrajz	0 (0%)	3 (3%)	8 (9%)	60 (65%)	21 (23%)
23.	pályázatok	0 (0%)	3 (3%)	6 (7%)	23 (25%)	60 (65%)

\*(A kerekítés miatt az összeg nem mindig 100%.)

#### 6.4.3. Interkulturális kommunikáció a vállalatoknál

A következő alfejezet az interkulturális kommunikáció témakörében végzett kutatási eredményeket szemlélteti, célja, hogy bemutassa és elemezze a mérnökök külföldi továbbképzésének és kiküldetésének lehetőségeit és az azok során szerzett nyelvi és kulturális tapasztalatokat, különbségeket, konfliktusokat.

##### 6.4.3.1. Külföldi továbbképzési lehetőségek

Külföldi nyelvyakorlási, továbbképzési és kiküldetési lehetőség minden vállalatnál adott, a látogatott országok sokasága mutatja a sokszínű lehetőséget. A megkérdezett mérnökök 29 különböző országban jártak. A látogatott országok a következők: Ausztria, Belgium, Bulgária, Csehország, Dánia, Dél-Korea, Egyiptom, Finnország, Franciaország, Hollandia, Irán, Írország, Izrael, Japán, Kanada, Kína, Lengyelország, Liechtenstein, Nagy-Britannia, Németország, Olaszország, Spanyolország, Svájc, Svédország, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Ukrajna és az USA. A 17. táblázatban látható, hogy a vizsgálatban részt vett 92 mérnök közül 41 fő (45%) vett már részt külföldi tapasztalatcserén vagy kiküldetésben. A táblázat azt is bemutatja, hogy 4 mérnök (4%) rendszeresen; 11 válaszadó (12%) sokszor jutott hozzá ehhez a lehetőséghez, a megkérdezettek több mint fele (51 fő, 55%) soha nem volt sem külföldi tapasztalatcserén sem kiküldetésben.

17. táblázat

Volt-e külföldi tapasztalatcserén/kiküldetésben?

	<b>soha</b>	<b>egyszer</b>	<b>néhányszor</b>	<b>sokszor</b>	<b>rendszeresen</b>
<b>fő</b>	51 fő	8 fő	18 fő	11 fő	4 fő
<b>százalékos érték</b>	55%	9%	20%	12%	4%

A 18. táblázatból leolvasható, hogy külföldi továbbképzésben sokkal kevesebb mérnök vett részt, mint külföldi tapasztalatcserén vagy kiküldetésben. A válaszadók közül csupán 17 fő (18%) járt külföldön továbbképzésen, akik közül a legtöbben néhány hetet töltöttek külföldön, 2 hónapnál hosszabb időre senki sem ment. A négy alapkészség közül a külföldi kiküldetések és továbbképzések során a mérnököknek elsősorban beszédértési és beszédkézségeikre van szükségük, de írás és olvasás készségeiket is esetenként alkalmazni kell.

18. táblázat

Vett-e részt külföldi továbbképzésen?

	<b>nem</b>	<b>1 hétnél rövidebb ideig</b>	<b>1 hét-3 hét között</b>	<b>1 hó-2 hó között</b>	<b>2 hónapnál hosszabb ideig</b>
<b>fő</b>	75 fő	4 fő	7 fő	6 fő	0 fő
<b>százalékos érték</b>	82%	4%	8%	6%	0%

Az eredmények alapján elmondható, hogy a mérnököknek a munkahelyi nyelvoktatás, és az idegen nyelven végzett feladatok mellett, külföldi tapasztalatcserén, kiküldetésben, továbbképzésen is lehetőségük adódik idegennyelv-tudásukat bővíteni, nyelvi kompetenciájukat fejleszteni, bár az adatokból látható, hogy az utóbbi két lehetőséggel kevesebb mérnök élhet. A magyarországi multikulturális munkakörnyezet, a külföldi tapasztalatcsere/kiküldetés és továbbképzés a mérnökök interkulturális kompetenciájának fejlesztését is szolgálhatja, az, hogy ez milyen mértékben van így, arra a következő alfejezet keresi a választ.

#### *6.4.3.2. Külföldi tapasztalatok*

A következőkben azt vizsgáljuk, hogy milyen tapasztalatokkal tértek haza a mérnökök és, hogy mit éltek át itthon a külföldi kollégákkal való mindennapos munka során, nyelvi és kulturális szemszögből. Először az idegennyelv-használati nehézségeket vizsgálom meg. Ezt követően a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszokat vállalati esettanulmányok formájában elemzem, összehasonlítom a vállalati kultúrákat, és meghatározom az interkulturális kompetencia fogalmát mérnöki szemszögből az eredmények tükrében.

##### *6.4.3.2.1. Nyelvi különbségek*

A kérdőív azon nyitott kérdéseire válaszolva, hogy milyen nehézségei, kommunikációs problémái voltak a mérnököknek külföldi kollégáikkal magyarországi és külföldi munka, kiküldetés, továbbképzés során, a mérnökök az (aktív) általános és szaknyelvi szókinccs hiányát, a nyelvtani hiányosságokat, a beszédértést, a beszédtempó nem megfelelő sebességét és az eltérő kiejtésből, akcentusból és dialektusból adódó különbségeket említették.

Az általános idegen nyelv szókinccsbeli hiánya egyrészt félreértéshez vezethet, ezt tükrözi a japán vállalatnál dolgozó egyik mérnök (nő, 29 éves) válasza: *„Félreértettem az ügyvezető utasítását, mert nem azt az angol szót használta a hűtőre, amit mindenki más, az ő használata szerint: ice-box.”* Másrészt a szókinccsbeli hiányosságokat valamilyen módon próbálta az egyik adatközlő (férfi, 31 éves) orvosolni a kommunikáció sikeressége érdekében: *„Egyikünk sem angol anyanyelvű volt, és nem tudtuk elég pontosan megfogalmazni a problémát, körülírás, rajz, mutogatás, szótár.”*

A szakmai szókinccs hiánya még több mérnöknek okozott problémát. Az egyik válaszadó (férfi, 31 éves) kellemetlen élményként élte ezt meg: *„... nem tudtam magam kifejezni angolul szakmai kérdésben, mivel a szakszavakat nem ismertem.”*

Hasonlóan vélekedik egy másik mérnök (férfi, 26 éves), aki Hollandiában, Németországban és Skóciában járt néhányszor külföldi kiküldetésen: *„A szakmai szókincsem lehetne bővebb is, technológiai kérdésekben nem mindig tudtam magam tökéletesen kifejezni.”* Egy másik adatközlő (nő, 43 éves), aki rendszeresen vesz részt külföldi kiküldetéseken Ausztriában, Csehországban, Lengyelországban, Németországban, Olaszországban, Svájcban és Szlovákiában, is ezt említette problémaként: *„... bizonyos szakkifejezéseket nem értettem, megmagyarázták.”* Az általános idegen nyelvi szókincsbeli hiányosságok orvoslásához hasonlóan a szaknyelvi szókincshiányt is hasonló módon oldotta meg az egyik válaszadó (férfi, 27 éves), amikor Spanyolországban és Szlovákiában járt kiküldetésben: *„Több esetben nem értettük meg egymást, adódott ez leginkább a szakmai nyelv használata miatt. A problémákat általában körülírással, rajzolással oldottuk meg.”*

A mérnökök a szakmai szókincsbeli hiányosságot nem csak saját részről, hanem tárgyalópartnerük részéről is tapasztalták, erről írt az egyik mérnök (férfi, 31), aki 2 hónapos kiküldetésen vett részt Japánban, azonban őt kellemes meglepetés is érte: *„Nehézség volt a japánok angol nyelv tudásának hiányossága, a „beszerzett” tolmács viszont a szakmai nyelvezetet nem tudta lefordítani. Az egyik legkellemesebb és egyben legmeglepőbb dolog az első japán anyanyelvű japán-magyar tolmács megszólalása volt magyarul.”*

A beszédértés problémáját még több mérnök említette, mint az általános idegen nyelvi és szaknyelvi szókincsbeli hiányosságokat. Azonban a válaszokból az is látható, hogy a beszédértés szorosan összekapcsolódik a szókincsbeli hiányosságokkal, azonban ebben az esetben a hiányosságok a másik félnél jelentkeznek, és nem a magyar mérnököknél. A japán vállalatnál dolgozó mérnökök írtak erről a legtöbben (4 fő). Az egyik adatközlő (nő, 30 éves) így írt: *„Nehezen lehet megérteni az e-mail-jeiket és a beszédüket, mert fordítóprogrammal dolgoznak, illetve néha úgy ejtik a szavakat, ahogy írva van.”* Egy másik válaszadó (férfi, 24 éves) elmondta, hogy csak tolmács segítségével sikerült kommunikálnia japán kollégáival: *„Nem lehet közvetlenül kommunikálni, mivel nem tudnak angolul, tolmácsra van szükségük. Próbált elmondani valamit, de nem tudta csak japánul, ezért nem értettük meg mit is szeretne.”* Válaszát egy másik mérnök (férfi, 27 éves) is megerősítette: *„Japán tolmácsok segítik munkánkat, a vezetőink – egy kivétellel – nem beszélnek idegen nyelveket, csak az anyanyelvüket. Sajnos akadt a tolmács által (japán) fordítási problémából adódó nézeteltérés. A vezető rosszul értette ezáltal az adott problémára reagált válaszul. Műszakilag nem megfelelően képzett vezetők, nyelvi problémákból adódó nem megértés (japán), látszat tevékenység bizonyos vezetők részéről.”*

A válaszból az is látható, hogy ezek a nyelvi hiányosságok nézeteltérésekhez vezetnek. Ezt támasztja alá egy másik adatközlő (férfi, 25 éves) is: *„[Nézeteltéréseink vannak] a nyelvi nehézségek miatt, mivel a japán management nem nagyon hajlandó angolul megtanulni.”* A japán vállalatnál dolgozó mérnökökön kívül a beszédértés problémájával az amerikai vállalatnál dolgozó egyik válaszadó (férfi, 25 éves) is szembesült skóciai kiküldetése alkalmával: *„Nehezen értettem meg a skótok beszédét, teljesen különbözően beszélnek az angolt, mint az angolok, ezen kívül van néhány „skót” szavuk is, amit addig nem ismertem. Meg kellett őket kérni arra, hogy lassabban beszéljenek.”* Az egyik magyar vállalatnál dolgozó mérnök (férfi, 31 éves) szlovákiai kiküldetéseken tapasztalt hasonlót: *„Néha nem értettem meg pontosan, amit mondtak, szóismeret hiányzott, esetleg gyorsan beszéltek vagy számomra nem felismerhető szerkezettel.”*

A nyelvtudás hiányát a mérnökök saját részről és a külföldi partner részéről egyaránt megtapasztalták. Az egyik adatközlő (férfi, 54 éves), aki sokszor vett már részt külföldi kiküldetésen Hollandiában, Japánban, Németországban és Olaszországban, azt tapasztalta, hogy tudása nem éri el külföldi tárgyalópartnere által elvált nyelvtudást: *„Amikor sikerült úgy elkezdni a beszélgetést egy angolul nagyon jól tudó külföldivel, hogy ő azt hitte, hogy én is jól ismerem és tudom az angolt, és ő utána gyorsan, választékosan folytatta a beszélgetést, majd sajnos az első egy néhány kérdésnél, válaszadásnál kiderült, hogy az igaz, hogy nagyjából értem amit mond illetve kérdez, de sajnos messze elmaradt a tudásom attól, hogy megfeleljek a magasabb szintű elvárásnak. A beszédet én jól megértettem, amit a külföldi mondott, csak az én beszédemmel volt baj, kisebb aktív szókincs, nyelvtani, kiejtési problémák.”* Egy másik válaszadó (nő, 28 éves) is hasonló tapasztalatról számolt be: *„Saját részről nyelvi nehézségek.”*

Azonban voltak olyan mérnökök is, akik azt tapasztalták, hogy saját idegen nyelv tudásuk magasabb, mint külföldi kollégáik nyelvtudása. Az egyik adatközlő (férfi, 30 éves) így ír erről: *„A külföldiek rosszabbul beszéltek az angolt, mint én.”* Rendszeresen külföldi továbbképzésen vett részt Angliában, Belgiumban, Dániában, Franciaországban, Hollandiában, Hong Kong-ban, Írországban, Kínában, Németországban, Olaszországban, Skóciában és az USA-ban, az a válaszadó (férfi, 31 éves), aki a távol-keletiek idegennyelvtudását nem találta megfelelőnek, és ez a munkavégzésre is negatív hatással van: *„[A] keletiek angol tudása többnyire hiányos (mérnök szinten), nagyon nehéz velük kommunikálni – kevés kivétellel. Nem értik, amit el akarunk mondani, de azt mondják megértették, azután teszik a szöges ellentétét annak, amit megbeszélünk. Japánoknál kezdtem dolgozni, őket nagyon könnyű meghallgatni, mert csak pár szót használnak, az már egy másik kérdés, mennyire sikeres az információ átvitel pár szóval.”*

A beszédtempó nem megfelelő sebességét is említették a mérnökök az idegen nyelvi kommunikáció egyik problémájaként. A mérnökök túl gyorsnak találták kommunikációs partnerük beszédét, erről így írt az egyik adatközlő (férfi, 28 éves): *„Egy angol partner egy kicsit gyorsabban beszélt, de ezt a beszélgetés elején tisztáztuk, megoldódott a probléma.”* Egy másik válaszadó (nő, 43 éves), aki rendszeresen külföldi kiküldetéseken vett részt Ausztriában, Csehországban, Lengyelországban, Németországban, Olaszországban, Svájcban és Szlovákiában, is hasonló tapasztalatról számolt be: *„Zavart a túl gyors beszéd, kérésre lassítanak.”* A válaszokból az is látható, hogy a külföldi kommunikációs partnerek tekintettel voltak magyar partnereikre, és lassítottak beszédtempójukon. Egy másik mérnök (férfi, 31 éves) is beszámolt erről a problémáról: *„Nem mindig értettem meg a beszédjüket, nekem gyors is volt és alkalmanként a szavakat sem lehetett megismerni.”*

Az eltérő kiejtésből, akcentusból és szóhasználatból adódó különbözőségeket is említették a mérnökök kommunikációs problémaként. Az egyik adatközlő (férfi, 32 éves), aki Hollandiában, Japánban, Németországban és Olaszországban vett részt kiküldetésen néhányszor, a japán akcentus megértését találta nehéznek: *„Egy japán úr olyan akcentussal beszélt az angolt, hogy csekély tudásommal sehogy sem értettem meg.”* Egy másik válaszadó (férfi, 29 éves) is erről a problémáról számolt be: *„Az angol nyelv kiejtése teljesen eltér a valóditól. Sokadszorra értettem meg az angol kifejezést, amit az egyik japán dolgozó mondott.”* A japán vállalatnál dolgozó mérnöknek (nő, 29 éves) is a japánok eltérő kiejtése okozott gondot: *„Kiejtésből származó elérések. Nehezen lehet megérteni őket a kiejtésük miatt, valamint a fordításhoz fordítógépet használnak, ami nem mindig az alkalmas szavakat használja.”* Egy másik adatközlőnek (férfi, 25 éves), aki Franciaországban vett részt rendszeresen külföldi kiküldetésen, a francia akcentus okozott kezdetben problémát: *„Akcentus nehéz értése, szótárazásokkal oldottam meg az elején, aztán már ment.”* A skót akcentust is nehezen értették a mérnökök, az egyik válaszadó (férfi, 25 éves), aki skóciai kiküldetésen vett részt, így írt erről: *„Kissé nehezen érteni némely embert, mert hadarnak, akcentus miatt is.”* Egy másik mérnök (férfi, 31 éves), aki rendszeresen vett részt külföldi továbbképzésen Angliában, Belgiumban, Dániában, Franciaországban, Hollandiában, Hong Kong-ban, Írországban, Kínában, Németországban, Olaszországban, Skóciában és az USA-ban, is erről a problémáról számolt be: *„... átkerültem a skót irányítású SCI-hez, ahol 2-4 hónapig nehéz volt a skótokkal kommunikálni. Skót mérnökkel dolgoztam együtt, kért tőlem valamit, megisméltettem vele 3-szor, kértem mondja el másképp, aztán feladtuk, Glasgow-i volt.”*



Ezenkívül, az amerikai angol kiejtés megértését találta nehéznek az egyik adatközlő (férfi, 54 éves), aki sokszor vett részt külföldi kiküldetésen: Belgiumban, Egyiptomban, Hollandiában, Izraelben, Japánban, Kanadában, Nagy-Britanniában, Németországban, Olaszországban és az USA-ban: *„Az angol anyanyelvűek beszélt angolját külön meg kell tanulni. Az átmeneti időben írásban kommunikálunk. USA, Texas állam, két napig nem értettem az ott beszélt angolt.”* Az akcentusbeli és kiejtésbeli eltéréseken kívül szóhasználatbeli eltéréseket is tapasztaltak a mérnökök. Az angol vállalatnál dolgozó egyik válaszadó (férfi, 31 éves) így fogalmazott: *„Szavakat másképp használnak. [Problémát jelent a] skótokat megérteni, különösen Glasgow környékiekét.”*

A szóhasználatbeli eltéréseken kívül a mérnökök azt is tapasztalták, hogy kommunikációs partnereik saját anyanyelvükkel vegyítik angol mondanivalójukat, erre példa az egyik mérnök (férfi, 29 éves) válasza: *„Saját szavaikat használják az angol helyett pl. olaszok. Néhány kifejezésen mást értettek, mint a magyarok.”* Egy másik adatközlő (férfi, 31 éves) is erről számolt be: *„Egy olasz látogató, aki olasz kifejezésekkel teletűzdelt szörnyű kiejtéssel beszélt angolul és végig hadart.”* Egy másik válaszadó (nő, 43 éves), aki rendszeresen járt külföldi kiküldetéseken Ausztriában, Csehországban, Lengyelországban, Németországban, Olaszországban, Svájcban és Szlovákiában, kellemetlen élményként élte meg azt, hogy az iskolában tanult idegen nyelv nem azonos a célországban használt nyelvvel, nyelvjárással: *„1987-ben egy KISZ-csoportot vittem Karl Marx Stadtbá. A repülőtéren a fogadóbizottságnak egy szavát sem értettem. Amikor ezt bevallottam rájöttek, hogy a nyelvjárás helyett az iskolában tanult németet kell használni.”*

A 92 vizsgálatban részt vett mérnök közül 3 fő a kérdőív megjegyzés részéhez is írt. Az egyik válaszadó (férfi, 30 éves), aki nem dolgozik együtt külföldiekkel és nem volt sem külföldi kiküldetésen sem továbbképzésen, ennek ellenére úgy gondolja, hogy nyelvtudását fejleszteni kell, mert mindennapi munkavégzéséhez elengedhetetlen a megfelelő angol nyelvtudás: *„Az általam szerzett nyelvvizsga az oklevelem kiadásához volt szükséges. Terveim között szerepel a – cégen belül használatos – angol nyelv tanulása.”* Egy másik adatközlő (férfi, 54 éves), megjegyzése az angol nyelv elsőbbségére hívja fel a figyelmet a német nyelvvel szemben, és hangsúlyozza az oktatásbeli, és azon belül is a felsőoktatásbeli nyelvoktatás szükségességét: *„A német sajnos nem járatos nyelv, mert a német cégeknél is az angol a hivatalos nyelv. Az angol nyelvoktatás szintjét és feltételrendszerét (idő és energia, követelményrendszer, oktatás szintje, nyelvkönyvek, stb.) az egyetemeken ugyanolyan szintre kell emelni a mérnökképzésben, mint pl. a matematikát (zárthelyik, vizsgák, szigorlat).*

*Hinni kell abban, hogy igaz hogy nem mindenki nyelvzseni, de szorgalommal, kitartással, akarattal is el tud jutni az adott átlagember szakterületén egy adott szintre, és ez már az elégséges szinthez elég. Ma már szuper nyelvkönyvek, és egyéb technikai eszközök (magnó, számítógépek, internet, CD, stb.) vannak a nyelvtanuláshoz, mégis az a véleményem, hogy a tanár az az ember, aki a nyelvtanuláshoz nélkülözhetetlen (kiejtés, nyelvtani hibák kijavítása, segítség, stb.).”*

A japán vállalatnál (ahol nincs vállalati nyelvképzés) dolgozó egyik mérnök (férfi, 29 éves) szeretné vállalati keretek között fejleszteni idegennyelv-tudását: „*Szívesen venném, ha a vállalat szervezne nyelvtanfolyamot.*”

A megjegyzések megerősítik a korábban tárgyalt eredményeket, mely szerint a mérnökök mindennapi munkájához elengedhetetlen az idegen nyelvi ismeret, különös tekintettel az angol nyelvre, és az is látható, hogy a mérnökök nyelvtanulási motivációja erős.

Az eredmények alapján elmondható, hogy az idegennyelv-oktatásban nagyobb hangsúlyt kell helyezni a kommunikációra; a szókincsfejlesztésre; és a különböző akcentusok, dialektusok megismertetésére, azért, hogy a tanulók ne csak a standard angol beszélő kiejtését, szóhasználatát ismerjék meg, hanem azokat is, akik hozzájuk hasonlóan az angol nyelvet idegen nyelvként sajátítják el.

#### *6.4.3.2.2. Kulturális különbségek*

A kérdőív nyitott kérdéseire válaszolva vállalati esettanulmányok formájában mutatom be, elemzem és hasonlítom össze a vállalati kultúrákat. Arra keresek választ, hogy az interkulturális kompetencia hogyan jelenik meg mérnöki szemszögből az eredmények tükrében.

#### *BorsodChem Zrt.*

A magyar vállalatnál 4 fő töltötte ki a kérdőívet, közülük csak 2 mérnök dolgozik együtt munkahelyén külföldiekkel. Az egyik mérnök német anyanyelvűekkel, a másik mérnök angol, japán és német anyanyelvűekkel. Azonban csak az utóbbi (2) említett problémát a külföldiekkel való közös munka során, ami idegennyelv-használati probléma (gyors beszédtempó) volt, és az előző alfejezetben elemeztem ezt a kérdést. A válaszadók közül egyetlen mérnök sem vett részt sem külföldi kiküldetésben, sem külföldi továbbképzésen. Az eredményekből arra következtethetünk, hogy a vállalatnál dolgozó mérnököknek nincsenek kulturális nehézségei mindennapi munkavégzésük során.

### Robert Bosch Power Tool Kft.

A német vállalatnál 8 mérnök vett részt a vizsgálatban, közülük 7 mérnök dolgozik együtt külföldiekkel (angol, cseh, holland, kínai, német, olasz, román, svájci és szlovák anyanyelvűekkel), és csupán 2 fő vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen. A 19. táblázat tartalmazza részletesen a mérnökök tapasztalatait.

19. táblázat

#### A német vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai

jelölés	nem	életkor	tapasztalat
1.	férfi	32	holland és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen sem továbbképzésen
2.	férfi	31	angol, cseh, kínai, német, román, svájci és szlovák anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol és német nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Németországban

Az 1. adatközlő csupán „szakmai” nézeteltérést említett problémaként, míg a 2. válaszadó nyugodtabb munkakörülményeket tapasztalt: „A német munkahely nyugodtabb, kevesebb a stressz.”

Az eredményekből látható, hogy az egyik mérnök szerint külföldön jobbak a munkakörülmények, és, hogy a német vállalatnál dolgozó mérnököknek nem voltak kulturális különbségekből adódó problémái.

### Holcim Hungária Rt.

A svájci vállalatnál 10 mérnök vett részt a vizsgálatban, közülük 6 mérnök dolgozik együtt külföldiekkel (angol, cseh, francia, horvát, kínai, német, olasz, román, spanyol, svájci, szerb és szlovák anyanyelvűekkel) és 7 mérnök vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen. A 20. táblázatban olvashatunk részletesen a mérnökök tapasztalatairól.

20. táblázat

#### A svájci vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai

jelölés	nem	életkor	tapasztalat
1.	nő	52	francia és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Franciaországban és Németországban
2.	férfi	29	nem dolgozik együtt külföldiekkel, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Spanyolországban, Svájcban és Szlovákiában
3.	nő	50	kínai, német, svájci, szerb és szlovák anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Svájcban, Szerbiában és Szlovákiában
4.	férfi	28	angol, német és spanyol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Bulgáriában, Szlovákiában és Svájcban
5.	férfi	31	francia, német és olasz anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Németországban
6.	férfi	31	cseh, horvát, német, román, svájci és szlovák anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Svájcban és Szlovákiában
7.	férfi	27	nem dolgozik együtt külföldiekkel, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Spanyolországban és Szlovákiában

A német vállalathoz hasonlóan, az 1. adatközlő is nyugodtabb körülményeket tapasztalt a külföldi munkahelyeken: *„Nagyobb létbiztonság, nyugodtabb munkahelyi körülmények, kisebb terhelés. Mindenki nyugodtabb, mint Magyarországon.”* Ezen kívül az 1. válaszadó a szakmai tudás tiszteletét is megtapasztalta külföldön: *„Tisztelik a szakmai tudást.”*

A munkakörülményeken kívül a hétköznapi életben is tapasztalt eltérést a 2. mérnök: *„Nem voltak nehézségek illetve kommunikációs problémák. A munka kapcsán nem nagyon tapasztaltam eltérést. A mindennapi életben természetesen tapasztaltam eltérést (Spanyolországban az éghajlat miatt teljesen más az életritmus.)”* A külföldiekkel végzett mindennapi munka kapcsán az egyik probléma a humor kapcsán merült fel, a 3. adatközlő problémaként élte meg ezt a kérdést: *„A kötetlen beszélgetések tréfálkozásai.”* Másik problémaként a kultúránként eltérő időorientációból fakadó különbséget említette a 4. válaszadó: *„Késésből adódott nézeteltérés.”* A különböző kultúrák eltérő viselkedésével kapcsolatos tapasztalatait írta le az 5. mérnök: Németország: *„A németek olyanok, ahogy ismerjük őket: reggel 8-tól du.4-ig mennek, mint egy robot, az olaszok olyanok, ahogy ismerjük őket: lazák, alig várják, hogy túl legyenek a munkán, akár minden este eljönnek sörözni. A franciák sznobok, mintha tőlük forogna a világ, pedig nagyon sokszor gyenge a munkaminőségük. A svájciak pedig TUDJÁK, hogy tőlük forog a világ, leplezetlenül felsőbbrendűek, akkurátusak, de barátságatlanok, sóherek és teljesen híján vannak a humorérzéknek. Osztrákok: jó humorú, barátságos népség. Németek: Zárkózottabbak, de ha megismernek, jó haverok lesznek.”*

A külföldiek viszonyulása a magyarokhoz eltérő módon nyilvánult meg a különböző kultúra képviselőitől. Az 5. mérnöknek pozitív élményei voltak ebben a kérdésben: *„Megítélésem szerint inkább balkáni provincia vagyunk nekik, mint régen várt EU-testvér. Ugyanakkor jólesik a kiégett konform-világukból nézve egy keleties virtuosos, nyitott, jókedvű munkatárs. Már csak az egzotikum kedvéért is.”* Azonban a mérnököket negatív élmények is érték ebben a tekintetben, erre példa a 6. adatközlő válasza: *„Szlovákiai kiküldetésem során tapasztaltam, hogy volt, amit saját anyanyelvükön beszéltek meg először majd fordítottak angolra.”* Hasonló tapasztalattal tért haza a 4. válaszadó is, aki szintén a szlovákok bizalmatlanságát érezte: *„A szlovákok fenntartással kezelik a magyarokat, a többi országban barátságosak és érdeklődők.”* Ezt erősítette meg a 7. mérnök válasza is: *„Egy Spanyolországban rendezett vacsora keretében szlovákiai barátaink a csehekkkel, szemmel láthatóan a magyarokon mulattak, természetesen szlovákul.”*

Az eredmények alapján elmondható, hogy külföldön nyugodtabbnak érzik a munkahelyi légkört, jobban tisztelik a szaktudást, eltérő életritmusban dolgoznak, másként közelítik meg a humor kérdését és más időorientációt képviselnek, mint a magyarok, és ezek az eltérések problémához vezethetnek. Továbbá az is látható, hogy a mérnökök a különböző kultúrákra jellemző sztereotípiákkal viszonyulnak a másik kultúrából érkező személyhez, azzal azonosítják őket, és az alapján vonnak le következtetéseket.

#### *Tiszai Vegyi Kombinát Rt.*

A vállalatnál 16 fő töltötte ki a kérdőívet, közülük 11 mérnök dolgozik együtt külföldiekkel (angol, holland, japán, német, olasz, orosz, perzsa és szlovák anyanyelvűekkel) és 11 mérnök vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen. A 21. táblázatban látható a mérnökök tapasztalatainak részletes leírása.

21. táblázat

A magyar vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai

jelölés	nem	életkor	tapasztalat
1.	férfi	42	szlovák anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Angliában, Németországban és az USA-ban
2.	férfi	49	japán és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Angliában, Franciaországban, Japánban, Lengyelországban, Németországban, Olaszországban, Svédországban, Szlovákiában és az USA-ban
3.	férfi	36	Holland, német, olasz, orosz és szlovák anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen Hollandiában, Németországban és Olaszországban
4.	nő	43	német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol és német nyelven kommunikálnak, rendszeresen vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Ausztriában, Csehországban, Lengyelországban, Németországban, Olaszországban, Svájcban és Szlovákiában
5.	férfi	53	angol holland, japán, német és perzsa anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Angliában, Ausztriában, Hollandiában, Iránban, Japánban, Németországban, Olaszországban és Spanyolországban
6.	férfi	41	nem dolgozik együtt külföldiekkel, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Finnországban és Szlovéniában
7.	férfi	54	angol, japán, német és olasz anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen Hollandiában, Japánban, Németországban és Olaszországban
8.	férfi	54	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Belgiumban, Egyiptomban, Hollandiában, Izraelben, Japánban, Kanadában, Nagy-Britanniában, Németországban, Olaszországban és az USA-ban

A német és a svájci vállalathoz hasonlóan a magyar vállalat mérnökei is egyik kulturális különbségként az eltérő életritmust említették, példa erre az 1. válaszadó tapasztalata: „*Fejlettebb technikai lehetőségekkel rendelkeznek, más ritmusban dolgoznak.*” A svájci vállalathoz hasonlóan az adatközlők a magyar vállalatnál is szembesültek azzal a problémával, hogy a különböző kultúrák különböző időorientáció szerint élnek.

Ezt támasztja alá a 2. mérnök válasza: „*A japánokkal nehéz rövid határidővel döntést hozatni.*” A 3. adatközlő tapasztalata is alátámasztja ezt: „*Természetesen, a határidő, pénz, garanciális témák mindig gondot okoznak. Néha előfordult, hogy az eltérő temperamentummal (nemzetiségtől független) ide érkező illető szarvát kicsit vissza kellett fűrészelni.*” Az eltérő időorientációból származó problémákra is említett példát a 3. válaszadó: „*Olaszországban a hosszú ebédszünetek miatt kissé nehézkes az előrehaladás. Jegyzőkönyvírás miatt, majdnem repülőjáratot is késtünk le, saját verziót készítettünk és azt fogadtattuk el.*”

Az életstílus és az időorientáció különbözőségén kívül a megállapodás kötés elsőbbségében és a szabályok betartásában is tapasztalt különbséget a 3. mérnök: „*Hollandiában, viszont amíg egyezés nincs, addig szóba sem kerül egyéb program. A németek nem értik, hogy lehet valamit a leírt szabályoktól eltérően kivitelezni. (Népünk mindig keres kiskaput, vagy rövidebb utat az erdőn át.)*” A svájci vállalathoz hasonlóan a külföldiek viszonyulása a magyarokhoz eltérő módon nyilvánult meg a különböző kultúra képviselőitől a magyar vállalat esetében is. A 4. adatközlő pozitív élménnyel tért haza Németországból: „*Kedvesek, előzékenyek, megtiszteltetésnek érzik, hogy egy külföldi beszéli a nyelvüket.*” Hasonlóan kellemes tapasztalatról számolt be az 5. válaszadó is: „*Barátságosak, segítőkészek.*”

Azonban a pozitív tapasztalatok mellett, a semleges és a negatív élmények voltak túlnyomó többségben. Erre példa a 2. mérnök válasza: „*A vendéglátáshoz szükséges kellő tisztelettel fogadtak.*” A 6. adatközlő pozitív és negatív tapasztalatot is szerzett: „*A finnek rendkívül vendégszeretőek voltak. A szlovénok már nem olyan barátságosak, de szakmailag segítőkészek voltak.*” Hasonlóan a 7. válaszadó is vegyes élményeket szerzett: „*Változóan, sokszor csak a hivatalos ügyek miatt udvariasak (főleg európaiak, angol, német, olasz), a japánok viszont rendkívül korrektek, és minket is partnerként kezelnek.*” Az 1. mérnök válasza is vegyes fogadtatást ír le: „*Általánosságban véve a németek fejlettségi szintkülönbség miatt lenézik a többi nációt. Az angolok nagyon toleránsak a sokféle nációval szemben.*”

A mérnökök több esetben a külföldi partner tájékoztatlanságát is megtapasztalták Magyarországot és a magyar kultúrát illetően, erre példa a 8. adatközlő válasza: „*Vagy a szokásos hideg udvariasság, vagy a tökéletes tájékoztatlanság.*” Ezt támasztja alá a 3. válaszadó tapasztalata is: „*Nem igazán tudják, hogy mi is a magyar. De nem tapasztaltam negatívabb megkülönböztetést, mint akármely más nemzet esetén.*”

Az eredmények alapján elmondható, hogy a magyar vállalat mérnökei számára a kulturális különbségeket az eltérő időorientáció és életritmus, a szabályokhoz való ragaszkodás jelentették.

A magyar mérnökök több esetben a külföldi fél tájékozatlanságát tapasztalták a magyar embereket és kultúrát illetően.

*Shinwa Magyarország Precíziós Kft.*

A japán vállalatnál 17 fő vett részt a vizsgálatban, mindannyian együtt dolgoznak külföldiekkel (francia, japán, kínai, maláj és német anyanyelvűekkel), közülük 5 mérnök vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen. A 22. táblázat tartalmazza részletesen a mérnökök tapasztalatait.

22. táblázat

A japán vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai

jelölés	nem	életkor	tapasztalat
1.	férfi	25	japán és francia anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, rendszeresen vett részt külföldi kiküldetésen Franciaországban
2.	férfi	24	japán és francia anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, egyszer vett részt külföldi kiküldetésen Franciaországban
3.	férfi	30	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
4.	férfi	31	japán, kínai és maláj anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, egyszer vett részt külföldi kiküldetésen Japánban
5.	nő	30	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
6.	férfi	27	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
7.	nő	29	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, egyszer vett részt külföldi kiküldetésen Csehországban és egyszer továbbképzésen Németországban
8.	férfi	42	japán anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Franciaországban, Japánban és Németországban

A német és svájci vállalatnál dolgozó mérnökök tapasztalatához hasonlóan az 1. válaszadó is jobb munkakörülményeket és a magyarokétól különböző időorientációt tapasztalt külföldi kiküldetése során: *„Persze, rengeteg különbség van, hatalmas színvonalbeli rés tátong a két ország között, amit az életben se fogunk behozni. Alacsony árak, jó fizetés, ésszerű kormányzás, nyugalom, jó közbiztonság, kisebbség remek beilleszkedése. Munkaidő eltolódás, emberbarátibb munkaviszonyok, jobb fizetés, pontosabb munkavégzés, nagy rend és fegyelem.”* Ezen kívül a magyar mérnökök a japán vállalatnál mindennapi munkavégzésük során magasabb követelményeket tapasztaltak, erre példa a 2. adatközlő válasza: *„Néha sok az elvárás.”*

A kulturális különbségek sorában a 3. válaszadó a japán kollégák különböző életfelfogását említette: *„Eltérés: hozzáállásban, felfogásban, módszerességben.”* Egy másik különbségről a japánok eltérő gondolkodásmódjáról a 4. mérnök írt: *„Meg kell ismerni a partner gondolkodásmódját – ehhez sok idő kell (évek).”*

A japánok döntéshozatalát és rendszeretében tapasztalt különbséget az 5. adatközlő: *„Körülményes a döntéshozataluk, nekik minden jó, amire mi rosszat mondunk (termékek). Főnökünk rendrakási kényszere, állandóan tologatja a széket utánunk, ha egy percre is felállunk.”*

A kulturális különbségek problémákhoz vezetnek, erről írt a 6. válaszadó: *„Kulturális különbségből adódó fő probléma: abszolút nem alkalmazkodnak a magyar illetve európai kultúrához sem. Nem értjük meg egymást illetve félreértenek bizonyos reakciókat. Tolmács segítsége (japán), de a tolmácsnak nincs műszaki rálátása az további problémát okoz.”* Azt, hogy a kulturális különbségek problémához vezetnek, jól mutatja az, hogy a japán vállalatnál a 17 vizsgálatban részt vett mérnök közül 6 fő, a megkérdezettek harmada (35%) említette, hogy a mindennapi munka során a japán kollégákkal nézeteltérései vannak. A 6 mérnök közül 3 fő részletesen leírta tapasztalatát a kérdést illetően. Az 1. válaszadó meglátása szerint problémák a: *„kulturális különbségek miatt”* fordulnak elő. Az eltérő kultúrán és az azokból fakadó szokásokon kívül a 7. adatközlő azt tapasztalta, hogy japán munkatársai nem tudnak alkalmazkodni a magyar emberekhez és szokásokhoz: *„Felfogásból volt nézeteltérés. Nem igazán tudják elfogadni az eltérő kultúránkat, szokásainkat. Nem igazán tudnak alkalmazkodni hozzánk.”* Ezt erősíti meg a 8. mérnök válasza is, akinek megjegyzéséből negatív érzelmi töltés, düh is érződik: *„A japán mentalitásból következően, ők nem igazán fogadják el az európai viselkedésmódot, pedig ők vannak itt, pontosabban ők jöttek ide. Ebből fakadóan nem lehet csak néhány eseményt említeni, mert szinte csak nézeteltérés van.”* A 8. adatközlő megfogalmazása a legnegatívabb, ami mögött súlyos gond állhat.

A svájci és a magyar vállalatnál említett válaszokhoz hasonlóan a külföldiek viszonyulása a magyarokhoz eltérő módon nyilvánult meg a különböző kultúra képviselőitől. Pozitív élménnyel tért haza a 8. adatközlő: *„Ez változó, de összességében elmondható, hogy pozitív a megítélés.”* Azonban több mérnök számolt be negatív tapasztalatról, mint pozitív élményekről, erre példa a 6. válaszadó tapasztalata: *„Abszolút negatív hozzáállás, lenézés, értetlenség. Ok nélküli negatív diszkrimináció.”* Ezt a hozzáállást erősíti meg a 4. mérnök válasza is: *„Szerintem a legtöbb külföldi lenézi a magyarokat, elmaradott népnek tart minket.”* Az 1. adatközlő tapasztalat is ezt támasztja alá: *„A magyar csajok a legszebbek a földön, ezt mindenki tudja, de amúgy lenézően kezelnek minket, kis ország vagyunk. Szerintem egy lapra tesznek minket a románokkal.”*

Az eredmény megerősítette az előzőekben tárgyaltakat, miszerint külföldön jobbak a munkakörülmények és a különböző kultúrák különböző időorientáció szerint élnek.



Az is látható, hogy a mindennapi munka során sok mérnöknek van nézeteltérése japán kollégáival, főnökeivel, amelyek okai a különböző kulturális felfogásban, hozzáállásban, szokásokban keresendők.

### *Jabil Circuit Incorporation*

Az amerikai tulajdonú vállalatnál a kutatásban 37 mérnök vett részt, közülük 36 mérnök dolgozik együtt külföldiekkel (angol, belga, finn, francia, indiai, ír, kínai, lengyel, német, olasz, román, skót, spanyol, svéd és szlovák anyanyelvűekkel), és 15 mérnök vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen. A 23. táblázatban olvashatunk részletesen az adatközlők tapasztalatairól.

23. táblázat

Az amerikai vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai

jelölés	nem	életkor	tapasztalat
1.	férfi	25	angol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, egyszer vett részt külföldi kiküldetésen Skóciában
2.	férfi	25	angol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Skóciában
3.	férfi	27	Angol és francia anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Franciaországban és Németországban
4.	férfi	25	angol, francia és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Belgiumban és Skóciában
5.	férfi	29	angol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Belgiumban, Dániában, Franciaországban, Japánban, Kínában, Olaszországban, Skóciában, Svédországban és az USA-ban
6.	férfi	21	Angol és francia anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
7.	férfi	32	angol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, egyszer vett részt külföldi kiküldetésen Angliában
8.	férfi	27	angol anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, néhányszor vett részt külföldi kiküldetésen Angliában, Németországban, Skóciában és az USA-ban
9.	férfi	31	angol, francia és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, rendszeresen vett részt külföldi kiküldetésen és továbbképzésen Angliában, Belgiumban, Dániában, Franciaországban, Hollandiában, Hong Kongban, Írországban, Kínában, Németországban, Olaszországban, Skóciában és az USA-ban
10.	férfi	23	angol, finn, lengyel és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
11.	férfi	31	Angol és francia anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, nem vett részt sem külföldi kiküldetésen, sem továbbképzésen
12.	férfi	30	angol és német anyanyelvűekkel dolgozik együtt, angol nyelven kommunikálnak, sokszor vett részt külföldi kiküldetésen Ausztriában, Dániában, Finnországban, Németországban és Olaszországban

A német, svájci és japán vállalatnál dolgozó mérnökök tapasztalataihoz hasonlóan az amerikai vállalatnál dolgozók is stressz mentesebb életet és munkavégzést tapasztaltak, erre példa az 1. válaszadó véleménye: „*Külföldön nyugodtabbak az emberek.*”

Ezt erősíti meg a 2. mérnök válasza is: „*Nagyon nyugodtak voltak a munka szempontjából. Nem tapasztaltam az itthon látott és megélt sietős, ideges (munka)stílust.*” A kulturális különbségek tekintetében a 3. adatközlő az eltérő szemléletmódot tapasztalta meg: „*Más szemléletmód.*” A 4. válaszadó a hétköznapi szokások tekintetében élt át különbségeket: „*5 órás teázás, napi kétszeri hosszabb pihenő.*” A 2. mérnök is egy, a magyarokétól eltérő skót hétköznapi szokásról számolt be: „*Számomra az volt a legérdekesebb, hogy délutánonként az összes pub tele volt emberekkel, férfiakkal és nőkkel egyaránt, mégsem láttam egyetlen skótot sem részegen őrjöngeni. Úgy tűnt tudják hol a határ és senki sem a lerészegedésig ivott, hanem inkább kikapcsolódni, beszélgetni járnak a pubokba.*”

A mindennapi külföldiekkel történő munkavégzés kapcsán is több kulturális különbséget is felfedeztek a magyar mérnökök. Az 5. adatközlő a különböző kultúrák különböző hozzáállásáról írt: „*Másképp állnak hozzá a munkához, valahol keményebben dolgoznak, valahol nem.*” A 6. válaszadó azt tapasztalta, hogy külföldi kollégái nem tájékoztatják őt megfelelően: „*A külföldi kollégáim, nem túl közlékenyek. Néhány dolgról csak akkor értesülök amikor, már rég folyamatban van.*” A 7. mérnök az angolok munkatempóját kevésbé feszesnek érezte: „*Az angoloknál sokkal „lazább” volt a munkatempó. Ráérősen intézték a napi munkafolyamataikat.*”

A 8. adatközlőnek többször kellett bebizonyítania szaktudását a másik féllel szemben: „*Sokszor nehezebben fogadják el az új véleményeket, ötleteket, mert úgy gondolják, hogy ők a profik ezen a területen, a magyarok, meg csak épp hogy elkezdtek foglalkozni vele.*” Azonban azt is megtapasztalta, hogy a külföldi fél szívesebben dolgozott a magyar mérnökökkel, mint honfitársaival: „*Kellemesnek mondhatom, hogy az angol vevőnk sokkal szívesebben dolgozik velünk, magyarokkal, mint a másik beszállító gyárral Skóciában, pedig ott nincs nyelvi nehézség.*”

A kulturális különbségekből adódóan a mérnökök azt is megtapasztalták, hogy a különböző kultúrákból származó kollégáiknak a munka, a barátság, a humor különböző fontossági sorrendet, és más fajta szerepet játszik életükben. Erre példa a 9. válaszadó tapasztalata japán, ír, francia és kínai kollégáival: „*A japánok szavai csak és kizárólag a munkára koncentráltak. Azt a szót, hogy „joke”, az SCI-ben tanultam meg. A japánok nem barátkoznak könnyen, amikor azt tennék, csak küszködünk, mert hiányoznak szavak, a franciák már közvetlenebbek, az írekkel fantasztikusan jó tapasztalatom van, munkáról alig akarnak beszélni, de amikor kell, mindent elmondanak és hatékonyan kommunikálunk. Az írek partnerek. Táncolni tanított, akinek a munkája szűnt meg, mert elhoztuk a termelést. A franciák féltékenyek, titkolóznak, és azt hiszik, mindent jobban csinálnak. A kínaiak nyitottabbak a japánoknál, előbb kezdenek el barátkozni.*”

*Az idősebb, klasszikus japánoknál a protokollt nem lehet áthágni, rémálom ilyennel dolgozni. A fiatalok (japánok) teljesen másak – európaiabbak.*”

A mindennapi kommunikáció során fellépő nézeteltérésről több válaszadó is beszámolt. A 10. mérnök meglátása szerint külföldi kollégáinak a kis problémák is gondot jelentenek, válaszából érezhető a sértettség érzése: *„Minden jelentéktelen problémán fennakadnak.”* A 11. adatközlő megerősítette, hogy külföldi kollégáival szokott lenni nézeteltérése, azonban a félreértéseket könnyen tisztázni is tudják, és nem érezhető válaszából negatív érzelmi hatás: *„Amerikaiakkal előfordul, de gyorsan tisztázható.”* A 12. válaszadó a német és osztrák kollégáival tapasztalt nézeteltérést az ellenőrzési módszerek tekintetében, a finn kollégáival viszont jól együtt tudott működni: *„Ausztriai és német kollégákkal az együttműködés nem annyira gördülékeny. A folyamatellenőrzési és akció visszaellenőrzési módszerek eltérőek. Ausztriai kollégák: több nézeteltérés duplán ellenőriznek. Finn kollégák: az alapvető bizalom megvan.”*

A korábban tárgyalt vállalatok esetében láttuk, hogy a külföldiek viszonyulása a magyarokhoz eltérő módon nyilvánult meg a különböző kultúra képviselőitől. Az amerikai vállalatnál dolgozók is hasonlóan szereztek pozitív és negatív élményeket egyaránt. A legtöbb mérnök a külföldiek pozitív viszonyulásáról számolt be, mint például a 2. mérnök, aki skót kollégáit barátságosnak ismerte meg: *„Nincs negatív élményem a skótokkal kapcsolatban, barátságosak és vendégszeretőek voltak.”* A 4. adatközlő is kedvesnek ismerte meg külföldi kollégáit: *„Barátságosak, segítőkészek.”* Hozzájuk hasonlóan a 7. adatközlő is kellemes élményekről számolt be: *„Nagyon pozitívan, már-már barátilag kezeltek. Nem érződött semmilyen „felsőbbrendűség”. A kollégák még búcsúajándékot is vettek nekem mielőtt hazajöttem Angliából, ami nagyon meglepő, de kellemes volt számomra.”* Ezt a pozitív attitűdöt erősíti meg az 1. válaszadó: *„Szeretik a magyarokat.”* és a 10. mérnök véleménye is: *„Szerintem kedvelik a magyarokat.”*

Azonban a mérnökök a külföldiek negatív viszonyulását is megtapasztalták, erre példa az 5. válaszadó beszámolója: *„Néha lenéznek minket, mivel azt sem tudják, hol van az ország, ezért nem vesznek minket semmibe.”* A 8. mérnök is hasonló negatív tapasztalatot szerzett: *„Általában először hülyének néznek, előítéleteik miatt, de ezt a véleményüket hamar átértékelik, miután tapasztalják, hogy értelmes dolgokról értelmesen tudtam kommunikálni velük.”*

Az eredmények alapján elmondható, hogy az amerikai vállalatnál dolgozó mérnökök is a többi vállalatnál dolgozókhöz hasonlóan jobb és nyugodtabb munkakörülményeket, eltérő időorientációt, különböző szokásokat tapasztaltak külföldön.

A vállalatokat összehasonlítva a legtöbb különbséget és problémát a japán vállalatnál dolgozó mérnökök tapasztalták. Az itt dolgozóknak naponta vannak nézeteltéréseik japán kollégáikkal, főnökeikkel, melyet sokszor nem tudnak megoldani, mert a válaszokból úgy tűnik, hogy a japánok képtelenek a kompromisszumra, és a válaszokból a negatív érzelmi töltés is érezhető. Az amerikai, német és svájci vállalatnál kevesebb különbségről és problémáról számoltak be, és az is megfigyelhető, hogy ha nézeteltérésről volt szó, akkor azt meg tudták oldani a mérnökök, negatív érzelmi hatás nem volt érezhető.

Az eredményekből arra következtethetünk, hogy az interkulturális kompetencia a mérnökök számára már előzetesen tanult ismereteket igényel, amit azután tapasztalati úton tovább bővítenek. A gyűjtött adatok alapján elmondható, hogy a legfontosabb előzetesen tanult ismeretek közé tartozik: az ország ismeret; a különböző kultúrákról alkotott sztereotípiák; a kultúra modellek; a kulturális dimenziók; a tárgyalás, egyeztetés, kompromisszumkötés elsajátítása. Azonban amikor a mérnökök külföldi kollégákkal, partnerekkel, üzletfelekkel dolgoznak együtt, illetve kiküldetésen vagy továbbképzésen vesznek részt valamelyik országban, akkor mélyítik korábban megszerzett tudásukat az adott országról, módosul sztereotip elképzelésük. Az elméletben elsajátított kultúra modelleket és kulturális dimenziókat a gyakorlatban átélt tapasztalataikkal bővítik, módosítják, átértékelik. Az adott kultúra tárgyalásáról, kompromisszumkötéséről új ismereteket szereznek, amelyeket a jövőben sikerrel hasznosítanak majd. Ezért az oktatásban fontos a mérnökhallgatóknak e részkompetenciáit fejleszteni, felkészíteni őket egy másik kultúrával történő találkozásra azért, hogy jövőbeli munkavégzésük még sikeresebb és zökkenőmentesebb legyen.

Ha a fejezet eredményeit összehasonlítjuk az előző fejezetben tárgyalt eredményekkel, akkor látható, hogy az álláshirdetések elvárásai és a vállalatoknál dolgozó mérnökök egyaránt fontosnak tartják az idegennyelv-tudást, elsősorban az angol nyelvét, és a szaknyelv-tudás iránti igény és használat csupán kis mértékben van jelen. Azonban az is megfigyelhető, hogy az interkulturális kompetencia iránti elvárás csak kis mértékben szerepelt az álláshirdetések elvárásai között, ezzel szemben a vállalatoknál dolgozó mérnökök mindennapjaiban, különösen a külföldi vezetésű vállalatok esetében, fontos szerepet tölt be.

#### *6.4.4. Az eredmények összehasonlítása más hazai kutatások eredményeivel*

A következőkben kutatásom eredményeit csoportokba gyűjtve más hazai kutatások eredményeivel hasonlítom össze.

Konczosné Szombathelyi Márta (2003) győri vállalatoknál végezte kutatását, az ország észak-nyugati régiójában, 50 kilométerre az osztrák határtól.

Vizsgálata ismertette, hogy az alkalmazottak 54 százaléka az angol, 46 százaléka pedig a német nyelvet használja munkahelyén (Konczosné, 2003). A jelen kutatás eredményeivel (94 százalékban angol és 6 százalékban német nyelvhasználat) összehasonlítva Konczosné eredményeit, látható, hogy mindkét esetben az angol nyelvet használják elsősorban a vállalatoknál, amelyet a német nyelv használata követ, azonban a két idegen nyelv használatának aránybeli különbsége Konczosné vizsgálatában nem jelentős, de a jelen kutatásban igen jelentős. Az eltérés okai a régióbeli és vállalati különbségek, a két kutatás időbeli eltérése, és az angol nyelv szerepének megerősödése lehetnek.

Kurtán Zsuzsa (2003) 23 szaknyelvhasználati jelenséget vizsgált kutatásában, amelyet vegyészmérnök-hallgatók, vegyészmérnökök és a mérnököket oktatók körében végzett a Veszprémi Egyetemen, a dunántúli régióban, kérdőívét 120-an töltötték ki. A 24. táblázat kutatásának eredményeit mutatja be.

24. táblázat

Műszaki szakemberek tipikus szaknyelvhasználati tevékenységei fontossági sorrendben

sorrend	fontosság (%)	készség	szaknyelvhasználati tevékenységek
1.	81,0	O	Feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások, rövid üzenetek, telex, levél
2.	79,8	O	Szakirodalom (könyvek, folyóiratok stb.)
3.	76,7	O	Működési leírások, technológiai folyamatok
4.	74,0	BÉ	Telefonbeszélgetés, telefonüzenetek
5.	71,0	O	Jelentések, jegyzőkönyvek
6.	69,5	BÉ	Szakmai előadások, továbbképzések
7.	65,2	B	Telefonbeszélgetés, telefonüzenetek
8.	64,5	O	Termékismertető, hirdetések, információk, rövidítések
9.	63,0	B	Munkahely (üzem, gyár, laboratórium stb.) bemutatása
10.	61,8	BÉ	Munkahely (üzem, gyár, laboratórium stb.) bemutatása
11.	61,5	BÉ	Működési leírások, technológiai folyamatok ismertetése
12.	61,0	Í	Jelentések, jegyzőkönyvek írása
13.	60,7	B	Szakmai munkahelyi megbeszélések
14.	60,7	BÉ	Szakmai munkahelyi megbeszélések
15.	59,2	Í	Termékismertető, hirdetések, információk, rövidítések
16.	58,0	Í	Úrlapok kitöltése, önéletrajz, pályázatok
17.	55,8	Í	Munkahelyi levelezés, telex, távirat, fax, jegyzetek
18.	55,2	Í	Tudományos publikációk
19.	54,3	BÉ	Tárgyalás üzleti szakmai partnerekkel
20.	54,2	B	Tárgyalás üzleti szakmai partnerekkel
21.	54,2	B	Jelentések, jegyzőkönyvek
22.	54,2	O	Megvalósíthatósági tanulmány, szerződések, szabványok
23.	48,8	B	Működési leírások, technológiai folyamatok
24.	45,7	Í	Megvalósíthatósági tanulmány, szerződések, szabványok

O = Olvasás    BÉ = Beszédértés    B = Beszéd    Í = Írás

(Kurtán, 2003: 123)

A táblázatban látható, hogy a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások, rövid üzenetek, telex, levél, szakirodalom, működési leírások, technológiai folyamatok olvasása; telefonbeszélgetések és telefonüzenetek megértése; jelentések, jegyzőkönyvek olvasása nagyon fontosak a mindennapi munka során.

Kurtán Zsuzsa vizsgálatának eredményeit a jelen kutatással összehasonlítva elmondható, hogy mindkét kutatás eredményei alapján fontos szerepet játszanak a műszaki szakemberek mindennapi munkájában a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások, rövid üzenetek olvasása; a levelezés; a telefonbeszélgetések, telefonüzenetek; a jelentések és jegyzőkönyvek; a szakmai munkahelyi megbeszélések. Azonban a hasonlóságokon kívül különbségeket is találunk a két kutatás eredményei között, mert a szakirodalom olvasását, a szakmai előadásokon és továbbképzéseken való részvételt, a tudományos publikációk írását, a munkahely bemutatását Kurtán vizsgálatában jelentősen fontosabbnak tartották a megkérdezettek az általam végzett kutatás eredményeihez képest. A két kutatás közötti különbségek a régióbeli különbségekkel, a vizsgálatokban résztvevők különböző beosztásával, és a kérdőívek különbözőségével magyarázhatók. A különbség másik oka lehet az is, hogy Kurtán Zsuzsa kutatását az egyetemi oktatók körében is végezte, akik jobban érdeklődnek a tudományos kutatás iránt, és mindennapi munkájuk során nagyobb szükségük is van rá.

Tompos Anikó az 1997-ben elkezdett British Council Project-et (Service English Project English for Specific Purposes Testing Project) folytatva 146 munkavállalóval végzett országos kutatást a munkájuk során használt műfajok gyakorisági és fontossági használatának tekintetében. A vizsgálatban résztvevők a mezőgazdasági (19%), az üzleti és gazdasági (22%), a jogi (14%), az orvosi (16%) és a műszaki (29%) szektorokban dolgoznak. Tompos vizsgálata kimutatta, hogy a műszaki szektorban dolgozók szakmai telefonbeszélgetéseket folytatnak leggyakrabban, heti gyakorisággal; a munkahely és a saját munka bemutatása havonta fordul elő; tudományos előadást átlagban évente egyszer-kétszer tartanak a megkérdezettek. A fontossági sorrend felállításakor az előbb említett kategóriák sorrendje azonos volt, azonban magasabb értékeket kaptak (Tompos, 2007). Kutatásommal összehasonlítva hasonlóságot fedezhetünk fel a telefonbeszélgetések fontosságában és a tudományos életben való részvétel kevésbé fontos szerepében, azonban különbséget a munkahely bemutatásában, mert Tompos vizsgálatában nagyobb hangsúlyt kapott ez a műfaj. A különbségek egyik oka lehet az, hogy Tompos kutatását több szektorban végezte, az általam lefolytatott vizsgálat pedig csak egy szektorra, a műszaki végzettségűekre korlátozódott. Másik ok lehet, a régióbeli eltéréseknél jelentkező különbségek, mert Tompos országos vizsgálatot végzett, azonban kutatásom a borsodi régióra korlátozódott.

Feketéné Silye Magdolna 2000-ben 71, heterogén profilú munkahelyeken alkalmazottak körében végezte kutatását az angol nyelvhasználat témakörében.

Vizsgálata bemutatta, hogy a napi tevékenységek közül a gyakorisági sorrend a következő: az elektronikus kommunikáció (74,4%), telefonálás (61,5%), levelek és faxok írása/olvasása (59%), szakmai feljegyzések, jelentések készítése (59%), munkával kapcsolatos szervezési és operatív feladatok végzése (59%), szakmai dokumentumok fordítása (53,8%), napi társalgás munkatársakkal (51,3%), részvétel üzleti/szakmai értekezleteken, megbeszéléseken (51,3%), részvétel tárgyalásokon (46,2%), szakmai előadások tartása angol nyelven (15,4%), szakmai megbeszélések tolmácsolása (12,8%) (Feketéné, 2003). A jelen kutatás eredményeivel összehasonlítva számos hasonlóságot fedezhetünk fel Feketéné vizsgálatának eredményeivel, mert az elektronikus levelezés, a telefonálás, faxok írása és olvasása, részvétel szakmai munkahelyi megbeszéléseken mindkét vizsgálat eredményei értelmében fontos szerepet játszanak a mindennapi mérnöki munkában, a tárgyalásokon való részvétel és szakmai előadások tartása pedig mindkét kutatásban kevésbé fontos szerepet tölt be.

Komjáthy Béláné 1996-2002 között végzett felmérése a szaknyelv ismeretét igénylő mérnöki tevékenységeket mérte fel a munkaadói igények alapján. A tevékenységek gyakorisági sorrendje a következő: kapcsolattartás a külföldi partnerekkel a mindennapi munka során (76%), információt közvetíteni olyanok számára, akik nem tudnak idegen nyelve(ke)t (56%), a munkával kapcsolatos szakirodalom illetve szakmai anyag/dokumentáció olvasása, értése idegen nyelven (46%), folyamatos kapcsolattartás/levelezés idegen nyelven (40%), külföldi kollegákkal együtt dolgozni és megbeszéléseket folytatni (48%), nemzetközi rendezvényeken (konferencián, tapasztalatcserén) részt venni (12%), idegen nyelven tartott továbbképzésen venni részt (8%), olyan országokban dolgozni (átmenetileg), ahol az általa ismert idegen nyelvet beszélik (4%) (Komjáthy, 2003). Az általam végzett vizsgálattal összehasonlítva sok hasonlóságot fedezhetünk fel, mert kutatásomban a mérnökök 86 százaléka van kapcsolatban külföldi partnerekkel, az idegen nyelvű szakirodalom olvasása és megértése is hasonlóan fontos. Azonban különbségeket is felfedezhetünk a két kutatás eredményeiben: Komjáthy vizsgálatával ellentétben a levelezésen keresztüli kapcsolattartás, az angol nyelvű szakmai előadások tartása és továbbképzéseken való részvétel sokkal fontosabb az általam folytatott kutatásban résztvevők szerint. A különbségek magyarázatául szolgálhat az, hogy Komjáthy kutatása időben korábban született, és, az is, hogy a jelen kutatás 6 vállalata közül 4 külföldi leányvállalat, ahol az igények különbözőek.

Zsubrinszky Zsuzsanna (2006) kutatását egy irországi telekommunikációs cég magyarországi leányvállalatánál végezte az angol nyelvi szükségletekről.

Vizsgálata bemutatta, hogy az írott kommunikáció, főleg az e-mail és a jelentés kulcsfontosságú, a napi kommunikációban megfigyelhető a szóbeli és az írásos tevékenységek állandó kölcsönhatása. A vizsgált cégnél az idegen nyelvi szóbeli kommunikáció leginkább a telefonbeszélgetésekre korlátozódott, ezeket e-mail-ben erősítették meg. A megbeszélések, tárgyalások és a prezentációk magyarul folytak, mert a dolgozók valamennyien magyar anyanyelvűek. Az írásbeli készségek közül elsősorban az elektronikus levél, másodsorban az üzleti jelentés a leggyakrabban használt kommunikációs forma (Zsubrinszky, 2006). Zsubrinszky kutatásához hasonlóan az általam végzett vizsgálat is bizonyította az elektronikus kommunikáció, a rövid üzenetek írásának és olvasásának és a telefonbeszélgetések fontosságát és gyakoriságát.

Vizsgálatom eredményei között szerepel az is, hogy a mérnökök számára az interkulturális kommunikációban problémát jelent nem megfelelő nyelvtudásuk. Ezt az eredményt támasztja alá Falkné Bánó Klára magyar menedzserek és beosztottjaik körében végzett kutatása is, mely bizonyította, hogy a nyelvhasználat az egyik legfontosabb aspektusa a kultúraközi problémáknak (Falkné, 2008).

Az általam folytatott kutatás eredményeihez hasonlóan Ablonczyné a gazdasági szaknyelvoktatásban végzett kutatásai is rámutattak arra, hogy az egyetemek és a vállalatok, szélesebb értelemben a munkaerőpiac között, szorosabb együttműködésre lenne szükség, amelynek mindkét fél haszonélvezője lenne. Ezáltal a munkaerőpiac olyan diplomásokhoz jutna, akik naprakész tudással rendelkeznek és a vállalati igényekhez jobban alkalmazkodó készségeik vannak. Továbbá, az egyetemi hallgatók modern, magas szintű gyakorlatorientált oktatása elősegíti a diploma megszerzése utáni elhelyezkedésüket (Ablonczyné, 2006).

Jelen munka eredményei bizonyítják azt, amit az előzőekben tárgyalt más kutatások is, vagyis a nyelvtudás kulcsfontosságát a munkahelyen, ahogyan Sturcz kutatásának eredményei is tükrözik ezt az állítást: „... az idegen nyelv ma már: munkanyelv, a tudástőke része, termelési eszköz, kulcskvalifikáció, mint a tudásanyag más eleme a szakismeret, a számítástechnikai tudás, a menedzsment ismeretek, stb.” (Sturcz, 2004: 37). Továbbá, más vizsgálatok is bizonyították az oktatás és a piaci igények összehangolásának fontosságát, melyet Ablonczyné Mihályka Livia és Tompos Anikó így fogalmaz meg: „A szakmai nyelvtudás akkor hasznos a társadalom szempontjából, ha piacképes” (Ablonczyné és Tompos, 2007: 118).

A fejezet kérdéseire válaszolva elmondható, hogy a mérnökök két harmadának van nyelvvizsgálója, amelyet a legtöbb mérnök angol nyelvből szerzett. Az angol nyelven kívül németből, eszperantóból és román nyelvből nyelvvizsgáltak a mérnökök.



Azonban ha a nyelvvizsga bizonyítványok számát összehasonlítjuk a mérnökök saját megítélése alapján leírt nyelvtudásával, akkor látható, hogy minden mérnök rendelkezik idegennyelv-tudással angol, francia, német, orosz és román nyelvekből és magasabb nyelvtudási szinttel, mint ami bizonyítványukban szerepel. A mérnökök harmada iskolai nyelvoktatásban szerezte nyelvtudását, a többi résztvevő csökkenő sorrendben: tanfolyamon, munkahelyi nyelvoktatáson, autodidakta módon, magántanárnál, célszágban és egyéb módon (TV és film nézés, rádióhallgatás, internetezés, szakkönyvek olvasása, és a mindennapi munka során). Nyelvtanulásuk során a mérnököknek leginkább a beszéd és a beszédértés okozott problémát, de szókincsbeli, nyelvtani, szakmai szókincsbeli hiányosságokat és a szövegértés nehézségét is említették a megkérdezettek.

A 6 vizsgált vállalatnál dolgozó mérnök közül a legtöbb mérnök együtt dolgozik külföldiekkel mindennapi munkavégzése során. A magyar mérnökök 26 különböző anyanyelvű kollégával dolgoznak együtt, és főként angol, kis mértékben pedig német nyelven kommunikálnak külföldi főnökeikkel, kollégáikkal. Mindennapi munkájuk során a mérnökök naponta átlagosan 83,17 percet töltenek el idegennyelv-használattal. A vizsgálat rámutatott arra, hogy a vállalati környezet kedvez az idegennyelv-tanulásnak, a vizsgált 6 vállalatból ötben folyik munkahelyi nyelvoktatás. A mérnökök nyelvtanulását az is motiválja, hogy a megkérdezettek mindegyike úgy ítéli meg, hogy a vállalatnál előnyt jelent a nyelvtudás. Okként a külföldi vezetőkkel, kollégákkal és üzletfelekkel való kapcsolattartást; az idegen nyelvű szakirodalom és a külföldi dokumentáció olvasását említették.

A mérnökök mindennapi munkájuk során az alábbi tevékenységeket végzik el idegen nyelven a leggyakrabban: rövid üzenetek írása illetve hagyása; levélen illetve e-mail-en keresztüli kapcsolattartás; a vállalat területén elhelyezett feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások olvasása, megértése; a jelentések, jegyzőkönyvek idegen nyelvű írása, olvasása; szakmai munkahelyi megbeszélésen való részvétel; telefonbeszélgetések és a telefonüzenetek hagyása és fogadása. A megkérdezett mérnökök közel fele vett részt külföldi tapasztalatcserén vagy kiküldetésben. Azonban külföldi továbbképzésben sokkal kevesebb mérnök vett részt, a válaszadók csupán ötöde. A kiküldetések és továbbképzések során összesen 29 különböző országban jártak a vizsgálatban részt vett mérnökök. A külföldiekkel való munkavégzés, a külföldi kiküldetések és továbbképzések során a mérnökök nyelvi nehézségeket az alábbi területeken tapasztaltak: (aktív) általános és szaknyelvi szókincs hiánya, nyelvtani hiányosságok, beszédértés, a beszédtempó nem megfelelő sebessége és az eltérő kiejtésből, akcentusból és dialektusból adódó különbségek.

Az eredményekből látható, hogy a külföldi munkahelyeket emberbarátibb viszony, fejlettebb technika, jobb anyagi megbecsülés, kisebb terhelés, nagyobb létbiztonság és nyugodtabb munkahelyi körülmények jellemzik, melyek magyarázata a gazdasági fejlettség különbözőségében keresendő. A tapasztalatok arra is felhívták a figyelmet, hogy külföldön jobban tisztelik a szakmai tudást, mint Magyarországon, illetve a külföldi munkáltató jobban tiszteli és becsüli azt, mint a magyar munkaadók. Kulturális különbséget tapasztaltak a magyar mérnökök a munkaidő szemléletében, az életritmus különbözőségében, a döntéshozatal több esetben körülményes és hosszú ideig tartónak bizonyult a magyarok számára. A vállalati esettanulmányok elemzése alapján elmondható, hogy a mérnököknek az alábbi részkompetenciákra van szükségük mindennapi munkavégzésük során: ország ismeret; sztereotípiák; kultúra modellek; kulturális dimenziók; tárgyalás, egyeztetés, kompromisszumkötés a különböző kultúrákban. Az általam végzett kutatás eredményeit más hazai kutatásokkal összehasonlítva elmondható, hogy valamennyi kutatás megerősíti azt, hogy a vállalatoknál elsősorban az angol nyelvet használják a mindennapi munkavégzés során. A műszaki szakemberek mindennapi munkájában a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások, rövid üzenetek olvasása; a levelezés; a telefonbeszélgetések, telefonüzenetek; a jelentések és jegyzőkönyvek; a szakmai munkahelyi megbeszélések fontos szerepet játszanak.

Az előző két fejezetben az álláshirdetések elvárásainak és a mérnökök mindennapi munkavégzésének tapasztalatai alapján mutattam be és elemeztem az idegen nyelvi és interkulturális kompetencia elvárásokat. A következő fejezetben egy harmadik szemszögből, a mérnökhallgatók nézőpontjából vizsgálom meg az interkulturális kompetenciát.

## 7. A mérnökhallgatók interkulturális interakciói

Mérnökeink nem csupán vállalatok alkalmazottjaiként kerülnek kapcsolatba más kultúrákkal. Interkulturális interakciók szereplőjévé már tanulmányaik során is válnak hallgatóink. Külföldi részképzések, szakmai gyakorlatok, nemzetközi diákszervezetek eseményei juttatják általában az első mély nyomot hagyó tapasztalatok birtokába a leendő mérnököket. A felmérés tárgya a külföldi ösztöndíjak, a külföldi tanulmányutak és a magyarországi és külföldi szakmai gyakorlat során idegen nyelven elvégzett feladatok feltérképezése. A kutatás célja az, hogy bemutassa milyen feladatok végzéséhez van szükség nyelvtudásra a munka világában és a külföldi ösztöndíjak és tanulmányutak során. E tapasztalatokból újabb tanulságok vonhatók le az oktatás eredményesebbé tétele érdekében.

A fejezet kérdései a következők:

- Melyek a hallgatói tapasztalatszerzés színterei?
- Milyen tevékenységek során van szüksége a mérnökhallgatóknak az interkulturális kompetenciára?
- Milyen következtetések vonhatók le az eredményekből a felsőoktatás számára?

### 7.1. A kutatási minta

A kutatást a 2008/2009-es tanév 1. és 2. félévében végeztem a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatói körében. A Karon tanulók közül 70-en töltötték ki a kérdőívet. A 25. táblázat bemutatja a vizsgálatban részt vett mérnökhallgatók általános adatait. A táblázatban látható, hogy a mérnökhallgatók ötféle képzési formát (ezek: főiskolai, egyetemi, BSc, MSc, PhD) képviseltek és 5 évfolyamot. A megkérdezett hallgatók átlagéletkora 23,39 év, a szórás 2, ami azt jelenti, hogy a vizsgált populáció egy szűk sávban csoportosul. A leendő 70 mérnök közül 58 férfi (83%) és 12 nő (17%). A vizsgálatban részt vettek közül a legtöbben (25 fő, 36%) egyetemi képzésben tanulnak, ezt követte a BSc (23 fő, 33%), az MSc (15 fő, 21%), a PhD (5 fő, 7%) és a főiskolai (2 fő, 3%) képzésben résztvevők száma. A megkérdezett diákok közül legtöbben 5. évesek (26 fő, 37%), őket követte csökkenő sorrendben a 4. éves (20 fő, 29%), a 3. éves (11 fő, 16%), a 2. éves (8 fő, 11%), az 1. éves (5 fő, 7%) hallgatók száma.

A Kar előírása alapján a főiskolai hallgatók 3. éven, az egyetemi hallgatók 5. éven vesznek részt kötelező szakmai gyakorlaton. Ennek során gyakran kerülnek kapcsolatba más kultúrákkal. A külföldi részképzések és tanulmányutak a felsőbb évfolyamok számára kínálnak inkább lehetőségeket, ezért a felsőbb évfolyamok nagyobb arányban vettek részt a vizsgálatban. A műszaki tudományok sajátosságánál fogva kevesebb nő tanul a Karon, így kevesebb nő vett részt a kutatásban.

25. táblázat

A vizsgálatban résztvevő mérnökhallgatók általános adatai

<b>kategória</b>	<b>fő</b>	<b>százalékos érték %</b>
Átlagéletkor	23,39 év (szórás: 2)	–
	18-29 év: 70	–
Nem	nő: 12	17
	férfi: 58	83
Képzési forma	főiskolai: 2	3
	egyetemi: 25	36
	BSc: 23	33
	MSc: 15	21
	PhD: 5	7
Évfolyam	1. éves: 5	7
	2. éves: 8	11
	3. éves: 11	16
	4. éves: 20	29
	5. éves: 26	37

## 7.2. Az adatgyűjtés eszköze

Az adatokat egy eszköz segítségével gyűjtöttem, egy nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívvel. A kérdőív célja egyrészt az volt, hogy megismerjük azokat a színtereket, ahol a mérnökhallgatók tanulmányuk alatt és ahhoz kapcsolódóan idegen nyelvi és kulturális tapasztalatot szereznek. Másik célja az volt, hogy megtudjuk a tapasztalatok során az interkulturális kompetencia mely tevékenységeit használták, és ezért melyiket mennyire fontosnak értékelik.

A kérdőív első része az első cél megvalósítását szolgálta és négy kérdésből állt. A válaszadóknak minden kérdés esetén először a zárt kérdésre kellett igennel vagy nemmel válaszolniuk. Ha igennel válaszoltak a zárt kérdésre, akkor az azt követő nyitott kérdésre részletesen kellett válaszolniuk. Ha nemmel válaszoltak, akkor a következő kérdéssel folytatták. Az első kérdés arra irányult, hogy melyik országban, hányszor és mennyi ideig vettek részt külföldi részképzésben. A második kérdés arra kereste a választ, hogy melyik vállalatnál, hányszor és mennyi ideig voltak nyári szakmai gyakorlaton a hallgatók. A harmadik kérdés arról szólt, hogy melyik országban, hányszor és mennyi időt töltöttek el külföldi tanulmányúton a válaszadók. A negyedik kérdés célja az volt, hogy megtudjuk melyik vállalatnál, milyen beosztásban és mennyi ideig dolgoztak a hallgatók gyakornoki munkában tanulmányaik alatt.

A kérdőív második része a második cél elérése irányult és csak zárt kérdéseket tartalmazott. A kérdéseket egy táblázatba rendeztem, és a válaszadóknak 38 idegen nyelven elvégzett feladat mellett található négy rubrika valamelyikébe kellett egy X-et tenniük.

A négy rubrika a „nagyon fontos”, „közepesen fontos”, „kicsit fontos”, „nem fontos” kategóriákat jelentette. A hallgatók tapasztalataik alapján ítélték meg, hogy a 38 feladat közül melyik mennyire fontos. A 38 feladat az interkulturális kompetenciához tartozó tevékenységeket és egyéb idegen nyelven végzett feladatokat tartalmazott. Végezetül a kérdőív a hallgatók általános adataira kérdezett rá. (A kérdőív a függelékben olvasható.)

### **7.3. Az adatgyűjtés és elemzés menete**

A kérdőívet 70 hallgató közül 25-en 2008 novemberében töltötték ki az órák közötti szünetekben, jelenlétemben. A válaszadók kiválasztását magam végeztem, az általam oktatott diákok közül választottam ki azt a 25-öt, aki rendelkezett az előbb ismertetett négy tapasztalatszerzési szintér (részt vett külföldi részképzésben, nyári szakmai gyakorlaton, külföldi tanulmányúton, dolgozott gyakornokként tanulmányai alatt) valamelyikén már részt vett. A további 45 fő 2009 márciusában töltötte ki a kérdőívet, szabadidejükben. A kérdőíveket elektronikus úton, a NEPTUN rendszeren keresztül kapták meg, és elektronikus úton, e-mail-ben kellett visszaküldeniük nekem. A Gépészmérnöki és Informatikai Kar NEPTUN rendszerének felelőse segített a kérdőíveket eljuttatni a hallgatókhoz. Mivel nem készült nyilvántartás arról, hogy mely diákok rendelkeznek a fent említett tapasztalatokkal, így ebben az esetben nem történhetett kiválasztás, minden a Karon tanuló hallgató megkapta a kérdőívet, és közülük 45-en töltötték ki és küldték vissza. A kitöltött kérdőívek összegyűjtése után az adatok elemzését végeztem el. Elsőként a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszokat csoportosítottam és összesítettem. Majd oszlopdiagramon ábrázoltam az eredményeket. Ezt követően a zárt kérdésekre adott válaszokat értékeltem ki, ezután csoportosítottam a 38 tevékenységet (kultúrák közötti kommunikáció, beszédzándékok, nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban, interkulturális interakciós ismeretek, idegennyelvhasználatot igénylő tevékenységek, lexikai elemek, kulturális ismeretek szerint), összesítettem, sorrendbe raktam és a csoportosítások alapján táblázatokba rendeztem.

### **7.4. Eredmények**

Az alfejezet a vizsgálat eredményét két lépésben elemzi. Elsőként a mérnökhallgatók megtapasztalt interkulturális interakcióinak színtereit vizsgálja. Ezt követően azt elemzi, hogy a diákok tapasztalatai alapján az interkulturális kompetencia mely elemeire és milyen mértékben van szükség.

#### 7.4.1. Színterek

A vizsgálatban résztvevő hallgatók külföldi részképzés, nyári szakmai gyakorlat, külföldi tanulmányút és gyakornoki munka során szerzett tapasztalataik alapján válaszoltak a kérdésekre illetve töltötték ki a kérdőívet.

A 19. ábrán látható, hogy a vizsgálatban részt vett diákok közül a legtöbben nyári szakmai gyakorlaton vettek részt, a megkérdezett 70 hallgatóból 56 fő, a megkérdezettek 80 százaléka. Az 56 diákból 51 fő, magyarországi multinacionális műszaki profilú vállalatoknál, 5-en külföldön: az Amerikai Egyesült Államokban, Ausztriában, Írországban és Németországban töltött 1-2 hónapot.

Gyakornoki munkát a vizsgálatban résztvevő 70 mérnök hallgatóból 34 fő (49%), végzett 1 hónap és 2 év közötti időtartamban. A 34 hallgató közül 29 fő (85%), magyarországi multinacionális műszaki profilú vállalatoknál, 4 fő (12%), külföldön: Angliában, Írországban, Németországban és Svédországban végzett gyakornoki munkát.

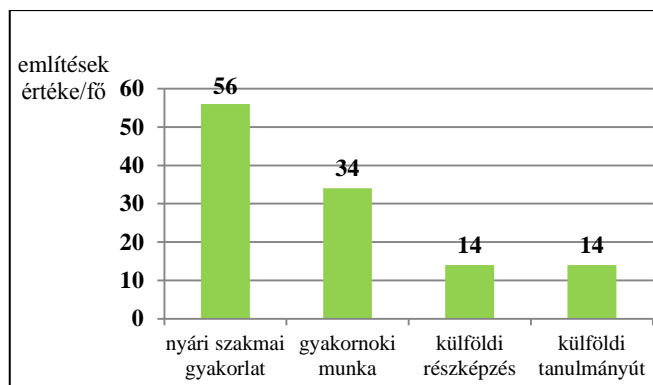
Külföldi részképzésben a 70 mérnökhallgató közül 14-en (20%) vettek részt. A mérnökhallgatók 1 és 6 hónap közötti időtartamot töltöttek Angliában, Finnországban, Németországban, Spanyolországban, Svédországban és Szlovákiában.

Külföldi tanulmányúton a megkérdezett 70 diákból 14 fő (20%) vett részt 1 és 3 hét közötti időtartamban. A hallgatók az Amerikai Egyesült Államokban, Ausztriában, Franciaországban, Finnországban, Németországban, Olaszországban, Romániában és Szlovákiában voltak külföldi tanulmányúton.

A számadatokból látható, hogy a diákok között többen voltak olyanok, akik az említett négy tapasztalatszerzési terület közül (nyári szakmai gyakorlat, gyakornoki munka, külföldi részképzés és külföldi tanulmányút) nemcsak egy területen kaptak lehetőséget ismereteik és tapasztalataik bővítésére, azonban ennek bővebb tárgyalása és a hallgatók egyénekenkénti elemzése nem képezi dolgozatom tárgyát.

19. ábra

A hallgatói tapasztalatszerzés színterei



#### 7.4.2. Az interkulturális kompetencia használata

A mérnökhallgatók tapasztalataik alapján értékelték, hogy mely tevékenységek során mely és milyen interkulturális kompetenciára van szükség. Ezeket az eredményeket a 26.–32. táblázatok szemléltetik.

A 26. táblázatban megfigyelhetjük a kultúrák közötti kommunikáció típusainak sorrendjét, amelyből látható, hogy a személyközi kommunikációk közül a főnök – beosztott kommunikációját értékelték a legfontosabbnak a hallgatók. A fontossági sorrendben ezt követte a beosztott – beosztott kommunikációja, azaz a kollégákkal történő kommunikáció és legkevésbé fontosnak a férfi – nő kommunikációját tartották a leendő mérnökök. Ennek oka egyrészt lehet az, hogy a leendő mérnökök elsősorban a főnökkel kommunikálnak, így a gyakoriság alapján válaszoltak. Másrészt a megkérdezett hallgatók a tekintély elve alapján rangsorolták a személyközi kommunikáció résztvevőit.

26. táblázat

Kultúrák közötti kommunikáció (n=70)

fontossági sorrend	kultúrák közötti kommunikáció	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	főnök – beosztott kommunikációja idegen nyelven	40 (57%)	24 (34,5%)	5 (7%)	1 (1,5%)
2.	beosztott – beosztott kommunikációja idegen nyelven (kollégákkal történő kommunikáció)	31 (44%)	29 (41,5%)	8 (11,5%)	2 (3%)
3.	férfi – nő kommunikációja idegen nyelven	16 (23%)	32 (45,5%)	14 (20%)	8 (11,5%)

A felmérés azt is ki akarta deríteni, hogy mely beszédzándékok jelentek meg leggyakrabban a hallgatók külföldiekkel szerzett tapasztalataiban, illetve, hogy ezek közül melyeket ítélték a legfontosabbnak a hallgatók.

A 27. táblázat a beszédzándékok fontossági sorrendjét mutatja be. Az adatokból látható, hogy fontos ismerni a társadalmi érintkezés specifikumait interkulturális kontextusban, azonban nem egyenlő súllyal esnek a latba a különböző beszédzándékok, csökkenő fontossági sorrendben a következők: üdvözlés, megszólítás; érdeklődés, tájékozódás; köszönet kifejezése; szándék kifejezése idegen nyelven; események elmesélése; dicséret kifejezése; jókívánságok és ígéret kifejezése idegen nyelven.

27. táblázat

Beszédszándékok (n=70)

fontossági sorrend	beszédszándékok	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	megszólítás idegen nyelven	43 (61,5%)	18 (25,5%)	8 (11,5%)	1 (1,5%)
2.	érdeklődés, tájékozódás idegen nyelven	37 (53%)	29 (41%)	4 (6%)	0 (0%)
3.	köszönet kifejezése idegen nyelven	25 (35,5%)	37 (53%)	8 (11,5%)	0 (0%)
4.	szándék kifejezése idegen nyelven	21 (30%)	35 (50%)	13 (18,5%)	1 (1,5%)
5.	események elmesélése idegen nyelven	17 (24%)	39 (56%)	13 (18,5%)	1 (1,5%)
6.	dicséret kifejezése idegen nyelven	13 (18,5%)	33 (47%)	23 (33%)	1 (1,5%)
7.	jókívánságok idegen nyelven	13 (18,5%)	27 (38,5%)	26 (37%)	4 (6%)
8.	ígéret kifejezése idegen nyelven	11 (16%)	36 (51%)	20 (29%)	3 (4%)

A 28. táblázatból leszűrhetjük, hogy a mérnökhallgatók legfontosabbnak azt emelték ki, hogy hogyan kell bekapcsolódni a kommunikációba, az adott idegen nyelvet használva. Kevésbé fontosnak ítélték azt, hogy hogyan kell elősegíteni a kommunikáció fenntartását és legkevésbé fontosnak annak befejezését.

28. táblázat

Nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban

fontossági sorrend	Nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	idegen nyelvű kommunikációba való bekapcsolódás	35 (50%)	30 (43%)	5 (7%)	0 (0%)
2.	idegen nyelvű kommunikáció fenntartásának elősegítése	30 (43%)	29 (41%)	11 (16%)	0 (0%)
3.	idegen nyelvű kommunikáció befejezésének jelzése	12 (17%)	37 (53%)	17 (24%)	4 (6%)

Hasonlóan fontos az interkulturális interakciók hatékony megvalósítása is, amelyet a 29. táblázat mutat be. Az adatokból megállapítható, hogy az információcsere a legfontosabb a megkérdezett hallgatók szerint. Azonban a vitákban való részvétel és a tapasztalatok kicserélése is jelentős szerepet játszik a mérnöki interkulturális kommunikációban.

29. táblázat

Interkulturális interakciók

fontossági sorrend	interkulturális interakció	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	információcsere idegen nyelven	40 (57%)	25 (36%)	5 (7%)	0 (0%)
2.	vitákban való részvétel idegen nyelven	28 (40%)	23 (33%)	17 (24%)	2 (3%)
3.	tapasztalatok kicserélése idegen nyelven	27 (38,5%)	30 (43%)	10 (14,5%)	3 (4%)

A 30. táblázat azon tevékenységek fontossági sorrendjét tartalmazza, amelyek során idegen nyelv használatára volt szükségük. Ezek között az alábbi fontossági sorrendet alakították ki a hallgatók. A legfontosabbnak az elektronikus levelezést; a prezentáció előadását; az állásinterjúval való részvételt (interjú alanyként); és fordítási feladatok végzését tekintették a megkérdezett hallgatók.



A leendő mérnökök az előző tevékenységekhez képest kevésbé fontosnak tartották a hagyományos levelezést, prezentációk és szerződések készítését idegen nyelven. Közepesen fontosnak gondolták a hallgatók a jelentés-készítést; a nyomtatványok írását, értését; a táblázatok értelmezését; a munkahelyi feliratok olvasását, értését idegen nyelven; és a tolmácsolást. A megkérdezett hallgatók legkevésbé fontosnak ítélték az idegen nyelvű állásinterjúban való részvételt kérdezőként. Ennek magyarázata az lehet, hogy ezek a tevékenységek nem kapcsolódnak szorosan a mérnök munka- és tevékenységgörébe, és más alkalmazottak látják el ezeket a feladatokat.

30. táblázat

Idegen nyelv-használatot igénylő tevékenységek

fontossági sorrend	idegen nyelv-használatot igénylő tevékenységek	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	elektronikus levelezés idegen nyelven	40 (57%)	21 (30%)	8 (11,5%)	1 (1,5%)
2.	prezentáció előadása idegen nyelven	38 (54%)	21 (30%)	10 (14,5%)	1 (1,5%)
3.	idegen nyelvű állásinterjúban való részvétel (interjú alanyként)	36 (51,5%)	27 (38,5%)	4 (6%)	3 (4%)
4.	fordítási feladat	36 (51%)	24 (34,5%)	8 (11,5%)	2 (3%)
5.	hagyományos levelezés idegen nyelven	34 (48,5%)	21 (30%)	13 (18,5%)	2 (3%)
6.	prezentáció készítése idegen nyelven	33 (47%)	25 (35,5%)	10 (14,5%)	2 (3%)
7.	szerződések készítése idegen nyelven	30 (43%)	29 (41%)	10 (14,5%)	1 (1,5%)
8.	jelentés-készítés idegen nyelven	27 (38,5%)	29 (41,5%)	12 (17%)	2 (3%)
9.	nyomtatványok írása, értése idegen nyelven	25 (36%)	31 (44%)	13 (18,5%)	1 (1,5%)
10.	táblázatok értelmezése idegen nyelven	24 (34,5%)	24 (34,5%)	18 (25,5%)	4 (5,5%)
11.	munkahelyi feliratok olvasása, értése idegen nyelven	22 (31,5%)	33 (47%)	14 (20%)	1 (1,5%)
12.	tolmácsolási feladat	21 (30%)	25 (35,5%)	18 (25,5%)	6 (9%)
13.	idegen nyelvű állásinterjúban való részvétel (kérdőként)	8 (11,5%)	21 (30%)	22 (31,5%)	19 (27%)

A 31. táblázat a lexikai elemek fontosság szerinti besorolását ismerteti. A táblázat mindössze két elemet tartalmaz, és a számadatok azt is szemléltetik, hogy ezek a tevékenységek nem kapnak fontos szerepet a mérnöki tevékenységben, ezek a következők: a szerszámok, berendezések neve idegen nyelven; és a rövidítések jelentése idegen nyelven.

31. táblázat

Lexikai elemek

fontossági sorrend	lexikai elemek	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	szerszámok, berendezések neve idegen nyelven	35 (50%)	21 (30%)	11 (16%)	3 (4%)
2.	rövidítések jelentése idegen nyelven	23 (33%)	33 (47%)	10 (14%)	4 (6%)

A 32. táblázat a kulturális ismeretek fontossági sorrendjét mutatja be. A táblázatból látható, hogy a válaszadók szerint legfontosabbak az udvariassági kifejezések ismerete és a viselkedés különböző szituációkban, illik - nem illik (megfelelő magatartás).

Közepesen fontosnak a tárgyalási stratégiák, szokások ismeretét idegen nyelven és a nyelvterülethez kapcsolódó ország ismeretét tartották a hallgatók. A leendő mérnökök véleménye szerint csak kis mértékben van szükség a szöveget kísérő nem verbális kommunikáció eszközeinek (gesztusok, mimika, testbeszéd) ismeretére és használatára és más kultúrák konvencióinak, hagyományainak ismeretére.

32. táblázat

Ismeretek

fontossági sorrend	ismeretek	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
1.	udvariassági kifejezések idegen nyelven	36 (51%)	25 (36%)	9 (13%)	0 (0%)
2.	viselkedés különböző szituációkban, illik - nem illik (megfelelő magatartás)	33 (47%)	26 (37%)	11 (16%)	0 (0%)
3.	tárgyalási stratégiák, szokások ismerete idegen nyelven	23 (33%)	33 (47%)	12 (17%)	2 (3%)
4.	ország ismeret	8 (11,5%)	33 (47%)	24 (34,5%)	5 (7%)
5.	a nem verbális kommunikáció eszközeinek használata és jelentése más kultúrákban (pl. mosoly, arckifejezések, testbeszéd)	15 (21%)	23 (33%)	24 (34,5%)	8 (11,5%)
6.	más kultúrák konvencióinak, hagyományainak ismerete	5 (7%)	26 (37%)	30 (43%)	9 (13%)

### 7.5. Tanulságok

Az eredmények alapján elmondható, hogy a mérnökhallgató véleménye megerősítette a mérnökök körében végzett vizsgálat eredményének azon tételeit, miszerint fontos szerepet tölt be az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek közül az elektronikus és a hagyományos levelezés és az interkulturális interakciók a mérnökök mindennapi munkájában és már a tanulmányi felkészülésük alkalmával is fontos szerepet játszik. Továbbá, mindkét kutatás bizonyította, hogy a tolmácsolás tevékenysége nem kapcsolódik szorosan a mindennapi mérnöki munkához, és a vállalatok gyakran alkalmaznak fordítót és tolmácsot az ilyen jellegű feladatok ellátására.

A fejezet kérdéseire válaszolva elmondható, hogy a vizsgálatban részt vett mérnökhallgatók tapasztalataikat elsősorban (80%) nyári szakmai gyakorlaton magyarországi vállalatoknál szerezték, részben (49%) gyakornoki munka közben magyarországi multinacionális műszaki profilú vállalatoknál, ahol kapcsolatba kerültek más kultúrák reprezentánsaival, és kis részben külföldi részképzésen (20%) és külföldi tanulmányúton (20%). A mérnökhallgatók tapasztalatai szerint fontos a kultúrák közötti kommunikáció közül a főnök – beosztott kommunikációja, hasonlóan fontosak a kommunikációba való bekapcsolódás; az érdeklődés, tájékozódás beszédszándékai; fontosnak értékelték a hallgatók az idegen nyelvű kommunikációba való bekapcsolódást és az információcserét is.

Az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek sorából az elektronikus levelezés; a prezentáció előadása; az idegen nyelvű állásinterjúval való részvétel interjúalanyként; és a fordítási feladat végzése bizonyult fontosnak a leendő mérnökök számára. A kulturális ismeretek közül az udvariassági kifejezések ismerete; a helyes viselkedés különböző szituációkban is jelentős szerepet játszanak a mérnöki tevékenységek sorában a válaszadók tapasztalata szerint.

Ebből következően az oktatásban szükséges az interkulturális interakciók oktatása, a személyközi kommunikáció és az idegen nyelvű levelezés fejlesztése, prezentációk készítése és előadása, és a kulturális ismeretek elsajátítása.

A 8. fejezetben a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak kínált idegen nyelvi és idegen nyelvű kurzusokat és egyéb nyelvi képzési lehetőségeket mutatom be. Továbbá összehasonlítom a 8. fejezetben tárgyalt tanulási lehetőségeket az 5. 6. és 7. fejezet eredményeivel és ez alapján javaslatot teszek a változtatás irányára és módjára.

## **8. Felkészítés a mérnökök idegen nyelvi kommunikációs tevékenységére a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatói számára**

Az előző három fejezetben láttuk, hogy az empirikus kutatások eredményei alapján milyen idegen nyelv ismereti és interkulturális kompetencia elvárásokra van szükségük a mérnököknek mindennapi munkavégzésük során. Ebben a fejezetben megvizsgáljuk az oktatás nyújtotta lehetőségeket és összehasonlítjuk azokat a korábban tárgyalt eredményekkel, és ez alapján javaslatot teszünk a változtatás irányára. A fejezetben felhasznált adatok és tantárgy leírások a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjában készültek, de nem kerültek publikálásra.

A fejezet kérdései a következők:

- Melyek a nyelvvizsga követelmények a Miskolci Egyetemen Gépészmérnöki és Informatikai Karán?
- Mi jellemzi a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjának nyelvoktatási profilját?
- Mi jellemzi az Idegennyelvi Oktatási Központ szaknyelvi képzését?
- Milyen egyéb idegen nyelven hallgatható tárgyakat kínál az Idegennyelvi Oktatási Központ?
- Milyen lehetőségeket kínál a Miskolci Egyetem a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak interkulturális kompetenciájuk fejlesztésére?
- Milyen idegen nyelven hallgatható tárgyakat kínál a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak?
- Milyen egyéb nyelvtanulási, nyelvgyakorlási, továbbképzési lehetőségeik vannak a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak a Miskolci Egyetemen?

### **8.1. Nyelvoktatás és nyelvvizsga követelmények a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán**

1949-ben Miskolcon egy új műszaki egyetemet hoztak létre, három Kar megalapításával: a Bányamérnöki, a Kohómérnöki és a Gépészmérnöki Karral. 2007 óta Gépészmérnöki és Informatikai Kar néven, szélesebb oktatási profillal működik tovább.

1950-ben alakult meg az Orosz Nyelvi Lektorátus, amely az egyetem karainak nyújtott orosz nyelvi oktatást több mint 10 évig. Ezt követően került sor az angol és német nyelv oktatásának elkezdésére, majd a francia, spanyol s végül az olasz nyelv tanítására is megteremtődtek a feltételek. 1996 óta, Idegennyelvi Oktatási Központ (továbbiakban IOK) néven, önálló, azaz karhoz nem tartozó központi oktatási egységként működik tovább az Orosz Nyelvi Lektorátus jogutódjaként.

A Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán a nyelvoktatást az IOK tanárai biztosítják angol, francia, német, olasz, orosz és spanyol nyelvekből. A Kar előírásainak megfelelően azon hallgatók, akik nem rendelkeznek állami nyelvvizsgával, kötelesek 6 féléven keresztül heti 3 órában általános idegen nyelvvizsgán részt venni, aláírást és gyakorlati jegyet szerezni és idegen nyelvtanulásuk 6. félévében heti 1 órában szaknyelvet tanulni, heti 2 órában, pedig továbbra is általános nyelvet. Idegen nyelvi tanulmányaik 6. félévét általános és szaknyelvi vizsgával zárják. A főiskolai hallgatóknak 2001-től alapfokú C típusú állami nyelvvizsgával az egyetemi hallgatóknak, pedig 2002-től középfokú C típusú állami nyelvvizsgával kell rendelkezniük diplomájuk megszerzéséhez.

2005-ben indult el a bolognai elveknek megfelelően a BSc képzés, melynek értelmében a Kar állami nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatói kötelesek 5 féléven keresztül vagy nyelvvizsgájuk megszerzése esetén rövidebb ideig, heti 3 órában általános idegen nyelvvizsgán részt venni, aláírást és gyakorlati jegyet szerezni és idegen nyelvtanulásuk 5. félévében heti 2 órában szaknyelvet tanulni, heti 1 órában, pedig továbbra is általános nyelvet. Idegen nyelvi tanulmányaik 5. félévét, a korábbiaktól eltérően gyakorlati jeggyel zárják. A BSc képzésben résztvevő hallgatóknak középfokú C típusú állami nyelvvizsgával kell rendelkezniük diplomájuk megszerzéséhez.

Az oktatás célja a bolognai képzés bevezetése előtt a nyelvvizsgára és az egyetemi záróvizsgára való sikeres felkészülés, a BSc képzés elindulása óta a cél a nyelvvizsgára való felkészülésre korlátozódik.

## **8.2. Az IOK tantárgytematikája**

A Gépészmérnöki és Informatikai Karon a BSc képzés elindulásakor az IOK kidolgozta tantárgytematikáját. Az intézményben folyó angol nyelvtanulás tantárgy tematikája előírja, hogy a hallgatóknak az egyes félévek során milyen témaköröket és nyelvtani egységeket kell elsajátítaniuk. A részletes tematika a 33. táblázatban olvasható. A tantárgy célja az, hogy a hallgatók képesek legyenek a munka világában írásbeli és szóbeli kommunikáció létesítésére és fenntartására.

A kommunikatív kompetencia fejlesztésének annyiban felel meg, hogy a tematika alapján fejleszthető a hallgatók lingvisztikai kompetenciája. Részben szerepelnek a diskurzus és szociolingvisztikai kompetenciák alkotóelemei a tematikában. Azonban a tematikából teljes mértékben hiányzik a stratégiai kompetencia fejlesztése. A mérnökök és mérnökhallgatók körében végzett vizsgálatok rámutattak, hogy az idegen nyelvű levelezés; a prezentáció készítése és előadása; az állásinterjún való részvétel; a szakmai munkahelyi megbeszélések; a telefonbeszélgetések; a feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások olvasása és értése idegen nyelven fontos szerepet tölt be a mindennapi mérnöki munkában. A tematikával összehasonlítva látható, hogy ezek mindegyike szerepel benne. Az empirikus kutatások azt az eredményt is hozták, hogy a mérnökök munkájában kiemelt szerepet játszik az idegen nyelvű, elsősorban angol nyelvű kommunikáció, és, hogy a válaszadóknak nehézséget jelent a beszédértés, ezen belül is az eltérő kiejtés, akcentus, dialektus megértése és a beszédtempó gyorsaságának követése is. Mivel a kommunikáció csak a 3. és 4. féléves tematikában kapott helyett, ezért ennek a készségnek a fejlesztésére több időt és többféle gyakorlat végzését javaslom.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének részben tesz eleget a tematika, mert tartalmazza a kommunikatív kompetencia komponenseinek egy részét és néhány témakört (célnyelvi országok, interkulturális kapcsolatok, a külföldi munkavállalás szabályai), ezáltal a diákok némi interkulturális ismeretet szerezhettek. Másrészt viszont hiányzik a megfelelő érdeklődés, nyitottság, attitűd kialakítása, azon készségek és képességek fejlesztése, amelyek segítségével egy másik kultúrából érkezővel verbálisan és nem verbálisan is kommunikálni tud. A tematika kiegészítésénél az említetteken kívül figyelembe kell venni a mérnökök és mérnökhallgatók körében végzett kutatások eredményeit és így az oktatásnak tartalmaznia kell az ország ismeretét; a különböző sztereotípiák ismeretét, elemzését és értelmezését; a kultúra modelleket; a kulturális dimenziókat; a tárgyalás, egyeztetés és kompromisszumkötést a különböző kultúrákban. Ezen kívül szükséges a kultúrák közötti kommunikáció; a beszédzándékok; a nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban; az interkulturális interakciók; a kulturális ismeretek oktatása.

### **8.3. Az IOK szakfordító képzése**

Az ágazati angol, német és orosz nyelvű szakfordító képzésben az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók vehetnek részt. A diákok tanulmányaik 7. félévében kezdik meg a képzést. A felvétel feltétele középfokú (angol/német/orosz) nyelvvizsga, ennek hiányában írásbeli felvételi vizsgát kell tenniük a jelentkezőknek.

A képzés 4 féléves, teljes óraszama 440 óra, mely során általános- és szaknyelvi társalgás, általános- és szaknyelvi tolmácsolás és fordítástechnika órákon vesznek részt a hallgatók. A képzés az egyetemi szintű gépészmérnökök szakirányú főmodulja, a diploma mellé betétlapot kapnak. A képzést vizsga zárja, amely az államvizsga tárgyak része: a szóbeli vizsgán általános- és szakmai társalgásból és fordítástechnikából vizsgáznak (blattolás angolról/németről/oroszlól magyarra). Az írásbelin vizsgafordítás szerepel angolról/németről/oroszlól magyarra és magyarról angolra/németre/oroszlra, továbbá diplomafordítást is készítenek.

A képzés célja: a gépészmérnöki munka során felmerülő elméleti és gyakorlati problémák megoldásához nélkülözhetetlen idegen nyelvi készségek fejlesztése valamint olyan nyelvi ismeretek elsajátítása, amelyek a gépészmérnöki ismeretek mellett a végzett hallgatókat képessé teszik arra, hogy idegen nyelvi környezetben is maradéktalanul tudják szakmai feladataikat megoldani és anyanyelvükre szakmai szövegeket átültetni. A képzés további célja, hogy hozzásegítse a hallgatókat azon idegen nyelvi ismeretek és készségek megszerzéséhez, amelyek szükségesek, illetve nélkülözhetetlenek a hazaitól eltérő politikai, gazdasági és társadalmi környezetben gépészmérnöki szakmai tevékenység gyakorlásához. A 2008/09-es tanévtől az MSc képzésben tanuló hallgatók vehetnek részt a szakfordító képzésben.

Az előző alfejezetben tárgyalt tematikát egészíti ki a szakfordító képzés. Azonban a képzés fakultatív jellege miatt csak néhány hallgató vesz részt ebben a képzésben (statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre a bővebb elemzés és összehasonlítás elvégzéséhez). A képzés a mérnöki szaknyelvi fordításra és tolmácsolásra helyezi a hangsúlyt. A kommunikatív kompetencia összetevői közül leginkább a lingvisztikai kompetenciát fejleszti. Részben a diskurzus, a szociolingvisztikai, és a stratégiai kompetenciákat is fejleszti. Mivel részletesebb tematika vagy tanterv nem készült, ezért bővebb elemzés sem készíthető. A mérnökök, mérnökhallgatók körében végzett felmérések és az álláshirdetések forráselemzéseinek eredményei rámutattak arra, hogy a mérnöki munkakörökben nincs szükség fordítói vagy tolmácsképesítésre illetve gyakorlatra, mert a vállalatok külön fordítót, tolmácsot alkalmaznak ezen feladatok ellátására. Ezért a vizsgálatok alapján elmondható, hogy az ágazati szakfordító képzés kevésbé fontos a mérnökök képzésében.

#### **8.4. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének lehetőségei**

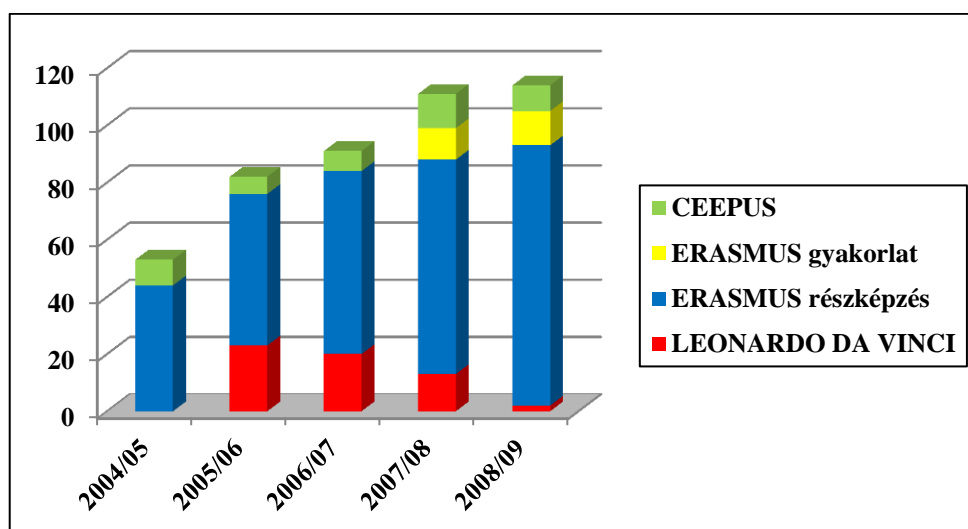
A Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán az idegen nyelvi és szaknyelvi képzésen kívül nem szerepel az interkulturális kommunikáció tárgy oktatása a tantervben.

A hallgatók külföldi ösztöndíj keretében szerezhettek tapasztalatot a kultúraközi kommunikációról. A CEEPUS, az ERASMUS és a LEONARDO DA VINCI program kínál ilyen lehetőségeket, amelynek az elmúlt 5 tanévre vonatkozó részvételi létszámát a 20. ábra mutatja be. Az ábrán látható, hogy az ERASMUS programban vett részt eddig a legtöbb hallgató részképzésben, a 2007/08-as tanévtől pedig a részképzés lehetőségén kívül gyakorlati képzésben is tanulhatnak a program keretében. A CEEPUS és a LEONARDO DA VINCI programokban jóval kevesebb diák vett részt, mint az ERASMUS programban, és a LEONARDO DA VINCI programban résztvevők számának jelentős csökkenése is megfigyelhető. Azonban összességében elmondható, hogy az elmúlt öt tanév során növekedett a külföldi ösztöndíjban résztvevő hallgatók száma.

A CEEPUS részképzés keretében Lengyelországban, Romániában és Szlovákiában tanulhatnak a diákok. Az ERASMUS európai csereprogram keretében a hallgatók valamelyik partner egyetemen vehetnek részt részképzésen vagy gyakorlaton, melyek: az angliai University of Westminster, a finnországi Tamperei Műszaki Egyetem, a japán Nagaokai Műszaki Egyetem, a németországi Magdeburgi és Erlangeni Egyetem és a spanyolországi Barcelonai Egyetem. A LEONARDO DA VINCI program szakmai gyakorlat lehetőségét kínálja az EU tagállamokba, a friss diplomásoknak és az alapképzésben részt vevő mérnökhallgatóknak.

20. ábra

Külföldi ösztöndíjban résztvevő Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak létszámbeli alakulása



(Az ábrát a Miskolci Egyetem, Tudományszervezési és Nemzetközi Osztály adatai alapján készítettem.)



A pályázási lehetőségnél nem előírás a nyelvvizsga megléte, de a tanszéki szelekciókon előnyt élvez az, aki rendelkezik nyelvvizsgával. A 34. táblázatban látható a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatói létszámának alakulása az elmúlt öt tanévben. A hallgatói összesített létszám változása nem számottevő, azonban a nappali tagozaton tanult hallgatói létszám növekedése és a levelező tagozaton tanult hallgatói létszám csökkenése figyelhető meg. Ha összehasonlítjuk a fenti pályázati lehetőségekre vonatkozó számadatokat a hallgatói létszámmal, akkor láthatjuk, hogy a hallgatóknak csak kis része (3,3 százaléka) pályázhat sikerrel.

34. táblázat

A Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak létszámbeli alakulása

<b>tanév</b>	<b>nappali tagozat</b>	<b>levelező tagozat</b>	<b>összesen</b>
2004/2005	2256	1309	3565
2005/2006	2404	959	3363
2006/2007	2588	842	3430
2007/2008	2706	657	3363
2008/2009	2853	581	3434

Az interkulturális kompetencia fejlesztésére a Miskolci Egyetemen nincs lehetőségük a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak. A hallgatók csupán 3,3 százaléka nyerhet el külföldi ösztöndíjat (CEEPUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI) nyolc országba. Ezért az oktatásban a 8.2. alfejezetben részletesen elemzett javaslatokon kívül a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése érdekében javaslom a hallgatók internetes levelezési, chat, projekt munkába történő bevonását, az ideérkező külföldiekkel történő különféle programok szervezését és kurzusok indítását.

### **8.5. Az IOK által kínált egyéb tárgyak**

Az IOK a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak szabadon választható tárgyakat és modult is kínál 2007 szeptembere óta.

A „Szaknyelvi szövegértés/értelmezés” tárgyat egyetemi, BSc és MSc képzésben tanulók vehetik fel. Külön kurzusokon tanulhatnak a gépészmérnök, az informatikus és a villamosmérnök hallgatók, ezért a szakmai háttéranyag különböző (35. táblázat). A tárgy angol és német nyelven tanulható heti 2 gyakorlati órában 1 féléven keresztül. A kurzus gyakorlati jeggyel zárul és a hallgatók 2 kreditpontot kapnak. A kurzus megismerteti a hallgatókat a célnyelvben használt gépészeti/informatikai/villamosmérnöki szakkifejezésekkel, valamint felkészíti a hallgatókat arra, hogy képesek legyenek angol vagy német nyelvű gépészeti szövegeket megérteni. Továbbá, a tantárgy hozzájárul ahhoz, hogy a diákok az eddigi idegen nyelvi ismereteiket szaknyelvi szókinccsel bővítsék.

A tananyag leírását a 35. táblázat mutatja be. A táblázatban látható, hogy a három különböző szakterületen (gépészmérnöki, informatikai, villamosmérnöki) tanuló hallgatók tanulmányaiknak megfelelő szakmai témakörök alapján fejlesztik szövegértési készségeiket.

35. táblázat

A „Szaknyelvi szövegértés/értelmezés” című tárgy tananyag leírása

Szövegértési készségek	Szakmai háttéranyag		
	– gépészmérnöki	– informatikai	– villamosmérnöki
Szótárhasználat (egynyelvű és kétnyelvű)	A műszaki anyagok mechanikai tulajdonságai	A számítógépek felépítése és alkalmazásai	Elektrotechnológia
A szöveg szerkezetének megértése	Mechanikai vizsgálatok, mérések	Operációs rendszerek, alkalmazások	Automata rendszerek
A fő gondolatmenet megértése, a szöveg fő gondolatainak azonosítása	Gépelemek és alkatrészek	Multimédia és hálózatok	Robotok
Konkrét információ megkeresése a szövegben	Ideális és létező gépek	Internet, világháló, web helyek	Folyamatirányítás
Kulcsfontosságú kifejezések azonosítása a szövegben	Belső égésű motorok	Kommunikációs rendszerek	Távirányítás
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése	Alakítástechnológia	Adatbiztonság	Tranzisztorok
A szöveg összekötő elemeinek azonosítása, hasonlóságok és eltérések kiemelése	Szerszámgépek	Programfejlesztés	Telekommunikáció
Szövegértés a feltételezések és előrejelzések ellenőrzése és megerősítése céljával	Hegesztés	Új fejlemények és a jövő	Adatátvitel

A „Szaknyelvi szövegértés/értelmezés” tárgy elsődleges célja a leendő mérnökök szakmai szókincsének bővítése szakirányuknak megfelelő szövegek alapján. A kurzus a kommunikatív kompetencia összetevői közül a lingvisztikai kompetenciát fejleszti, azon belül is leginkább a lexikai tudást. A tárgy a négy alapkészség közül a hallgatók olvasási készségét is fejleszti.

A „Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció” (English for Work – Berufsdeutsch) tárgyat egyetemi, BSc és MSc képzésben tanulók vehetik fel. A tárgy angol és német nyelven tanulható heti 2 gyakorlati órában 1 féléven keresztül. A kurzus gyakorlati jeggyel zárul és a hallgatók 2 kreditpontot kapnak. A kurzus célja a hallgatók felkészítése a nemzetközi munkavállalásra, a multinacionális vállalatoknál történő elhelyezkedésre és sikeres munkavégzésre.

Megismertet a nemzetközi munka világával kapcsolatos nyelvi és adminisztratív feladatokkal, felkészít a munkahelyen nemzetközi környezetben várható kommunikációs írásbeli és szóbeli feladatok és helyzetek eredményes nyelvi megoldására. A tananyag leírását a 36. táblázat mutatja be.

36. táblázat

A „Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció” című tárgy tananyag leírása

<b>Nyelvtani ismeretek</b>	<b>Szakmai háttéranyag</b>
Determinánsok és névmások	Pályázat, önéletrajz, állásinterjú
Elöljárók	A vállalat felépítésének bemutatása
Kérdő szerkezet	Munkakörök
Tagadó szerkezet	Műszaki létesítmények, környezetvédelem
Szenvedő szerkezet	Megbeszélések, tárgyalások
Visszaható szerkezet	Hivatalos levelezés, jelentések
Igemódok	Telefon, fax, e-mail
Igeidők	Interkulturális ismeretek
Főnévi igeneves szerkezetek	Külföldi vendég fogadása
Függő beszéd	Hivatalos utazás külföldre

A „Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció” tárgy célja, hogy a hallgatókat felkészítse a munkavállalásra, az írásbeli és szóbeli kommunikációra. A táblázatban látható, hogy a tárgy a nyelvtani ismeretekre és a szakmai háttéranyagra épít. Ez alapján elmondható, hogy fejleszti a diákok lingvisztikai kompetenciáját, azonban diskurzus, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciájukat nem. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének ebben a kurzusban kellene leginkább helyt kapnia, azonban látható, hogy a leendő mérnökök csak némi interkulturális ismeret birtokába jutnak a kurzus elvégzésével. Az empirikus kutatások eredményeivel összehasonlítva látható, hogy a mérnökök és mérnökhallgatók véleménye alapján fontosnak tartott állásinterjú, munkahelyi megbeszélések, levelezés, telefonálás szerepel a tárgy szakmai háttéranyagában. Azonban a vizsgálatok eredményei arra is rámutattak, hogy a szóbeli kommunikáció fontos szerepet játszik a mérnökök mindennapi munkájában és a beszédtempó gyorsasága, az eltérő kiejtés, akcentus és dialektus problémákat okoz a mérnököknek. Ezért javasolt ezen ismeretek oktatása, a beszédképesség fejlesztése és az interkulturális kompetencia többi elemének (elsősorban: ország ismeret, sztereotípiák elemzése és értelmezése, kultúra modellek, kulturális dimenziók) tanítása is.

A „Nyelvi felkészítés külföldi munkavállalásra” tárgyat egyetemi, BSc és MSc képzésben tanulók vehetik fel. A tárgy angol és német nyelven tanulható heti 2 gyakorlati órában 1 féléven keresztül. A kurzus gyakorlati jeggyel zárul és a hallgatók 2 kreditpontot kapnak. A kurzus felkészíti a hallgatót a külföldi munkavállalás nyelvi aspektusainak megismerésére a célnyelvi országok vonatkozásában.

A kurzus a célnyelvi ország legfontosabb általános – számszerű adatokat is közlő – tudnivalóinak, majd a gazdasági rendszerének tömörített ismertetésével indul, ezt követően a munkavállalás egyes fázisainak, lépéseinek minél életszerűbb sorrendbe állításával készíti fel a hallgatót a munkavállalási folyamat megismerése és, a munkavállalás intézéséhez szükséges nyelvi ismeretek elsajátítására. A tananyag leírását a 37. táblázat mutatja be.

37. táblázat

A „Nyelvi felkészítés külföldi munkavállalásra” című tárgy tananyag leírása

<b>Nyelvtani ismeretek</b>	<b>Szakmai háttéranyag</b>
Determinánsok	Ország ismereti áttekintés
Névmások	A célnyelvi ország gazdasági rendszerének legfontosabb aspektusai
Elöljárók	A külföldi munkavállalás szabályai
Kiemelő szerkezet	Álláshirdetések a médiában; munkatípusok
Kérdő szerkezet	Álláshirdetések az Interneten; regisztráció
Tagadó szerkezet	Önéletrajz készítése (EU-s forma)
Szenvedő szerkezet	Pályázati anyagok elkészítése
Visszaható szerkezet	Munkahelyi központok; egy autentikus teszt kitöltése
Igemódok	Munkahelyi elbeszélgetés (állásinterjú)
Igeidők	Munkaszerződések
Főnévi igeneves szerkezetek	Szálláshely keresése, lakásbérlés
Függő beszéd	Egy külföldi munkavállaló tapasztalatai

A „Nyelvi felkészítés külföldi munkavállalásra” tárgy célja, hogy felkészítse a hallgatókat a munkahelyi helytállás nyelvi aspektusaira. A táblázatban megfigyelhető, hogy a „Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció” tárgyhöz hasonlóan nyelvtani ismeretekből és szakmai háttéranyagból áll a tárgy tematikája, és a nyelvtani ismeretek megegyeznek az előzőekben tárgyalt kurzuséval. A szakmai háttéranyag alapján elmondható, hogy a kurzus inkább a munkára jelentkezésre, mint a munkavállalásra készíti fel a hallgatót. A kommunikatív kompetencia komponensei közül a lingvisztikai kompetenciát fejleszti a kurzus. Az előzőekben elemzett („Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció”) tárgyhöz képest nagyobb szerepet kap a szóbeli kommunikáció és az interkulturális kompetencia fejlesztése is. Az interkulturális kompetencia fejlesztésének nagyobb szerepet kellene kapnia ennek a tárgynak az oktatásánál is az előzőekben tett javaslatok alapján.

A „Nemzetközi kommunikáció mérnököknek” modul a Kar BSc képzésben résztvevő hallgatók vehetik fel, képzésük 5. 6. és 7. féléveiben. A 3 féléves modul célja hozzájárulni ahhoz, hogy a BSc képzésben résztvevő mérnökhallgatók idegen nyelvi szakmai környezetben a végzettségüknek és képesítésüknek megfelelő szinten legyenek képesek szóbeli és írásbeli kommunikációra. A modul felvételének feltétele: középfokú nyelvvizsgabizonyítvány vagy annak megfelelő nyelvismeret. A modul nyelve: angol illetve német.

A modul a szakdolgozatvédésen, a szakdolgozat 10-15 perces idegen nyelvi ismertetésével zárul prezentáció formájában. Az 5. félévben heti 2 gyakorlati órában 3 illetve 4 kreditpontért a hallgatók a következő órákon vesznek részt: kontrasztív és funkcionális nyelvtan, szövegértés és -értelmezés, szaknyelvi szóbeli kommunikáció I.

A „Kontrasztív és funkcionális nyelvtan” tantárgy feladata a szakképzés megvalósításában a biztos nyelvtani ismeretek megszilárdítása, az adott tartalom adott kontextusban való kifejezésére alkalmas magyar és célnyelvi eszközök vizsgálata és az ezekre vonatkozó konkrét grammatikai ismeretek elsajátítása, valamint a műszaki szövegekben leggyakrabban előforduló nyelvtani szerkezetek áttekintése és összevetése a magyarral; továbbá a műszaki szaknyelvi kontextusban gyakori nyelvi funkciók gyakorlása és rögzítése. A 38. táblázat a tantárgy leírását mutatja be.

38. táblázat

A „Kontrasztív és funkcionális nyelvtan” című tárgy tananyag leírása

<b>Nyelvtani ismeretek</b>	<b>Nyelvi funkciók (beszédszándékok)</b>
Determinánsok és névmások	Kommunikáció kezdeményezése, befejezése
Elöljárók	Információkérés
Kérdő szerkezetek	Utasítás kérése és adása
Tagadó szerkezetek	Egyetértés, ellentmondás
Szenvedő szerkezet	Telefonálás
Igemódok	Udvarias kérés
Igeidők	Javaslat, ajánlás
Főnévi igeneves szerkezetek	Felkérés, visszautasítás
Melléknévi igeneves szerkezetek	Bocsánatkérés
Függő beszéd	Érdeklődés kifejezése
	Vélemény kifejezése

A „Kontrasztív és funkcionális nyelvtan” tárgyat a hallgatók a nyelvi modul képzésének első félévében tanulják (ami felsőfokú tanulmányuk 5. féléve). A kurzus célja a lingvisztikai és a diskurzus kompetenciák fejlesztése. A táblázatban a nyelvtani ismeretek között az előző két fakultatív tárgynál már látott ismereteket találjuk. A nyelvi funkciók címszó alatt szereplő beszédszándékok közül a kommunikáció kezdeményezése, befejezése; és a telefonálás nem beszédszándékok.

A „Szövegértés és -értelmezés” tantárgy megismerteti a mérnök jelölteket a célnyelvben használt műszaki-mérnöki szakkifejezésekkel, valamint felkészíti a hallgatókat arra, hogy képesek legyenek angol és német nyelvű gépészeti szövegeket önállóan megérteni. Hozzájárul ahhoz, hogy eddigi nyelvi ismereteiket szaknyelvi szókinccsel bővítsék. A 39. táblázat a tantárgy leírását tartalmazza.

## 39. táblázat

## A „Szövegértés és -értelmezés” című tárgy tananyag leírása

<b>Szövegértési készségek</b>	<b>Műfajok/Szakmai háttéranyag</b>
Szótárhasználat (egynyelvű és kétnyelvű) A szöveg szerkezetének megértése A fő gondolatmenet megértése, a szöveg fő gondolatainak azonosítása Kulcsfontosságú kifejezések azonosítása a szövegben Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése A szöveg összekötő elemeinek azonosítása, hasonlóságok és eltérések kiemelése Szövegértés a feltételezések és előrejelzések ellenőrzése és megerősítése céljával	Álláshirdetések Hirdetések Prospektusok, reklámok Műszaki pályák, munkakörök leírása Berendezések bemutatása Gyártási folyamatok, technológiák leírása Gyártási alapanyagok Szabványok, szabadalmak

A „Szövegértés és -értelmezés” tárgyat is a modul 1. félévében tanulják a diákok. A hallgatók lingvisztikai kompetenciáját, azon belül is elsősorban lexikai tudásukat kívánja fejleszteni a tárgy. A négy alapkészség közül az olvasás készségét fejleszti a kurzus.

A „Szaknyelvi szóbeli kommunikáció I. – II. – III.” tantárgy feladata az interkulturális kompetencia szerepének hangsúlyozása, a műszaki, gazdasági és kulturális háttérismeret fejlesztése, a szóbeli kommunikációs készségek erősítése, valamint mindezen készségek felhasználása a minél árnyaltabb információközvetítés megvalósítása céljából. A tantárgy lehetővé teszi, hogy a leendő műszaki szakemberek különféle szakmai szituációkban képesek legyenek a folyamatos, igényes szóbeli kommunikációra, bőséges és választékos szaknyelvi szókinccsel rendelkezzenek, és tudatosan használják az egyes közléstípusok formai, tartalmi és nyelvi stílusjegyeit. A tantárgy nyelvi tematikája a beszéd-készség fejlesztését, a műszaki nyelvhasználatra jellemző beszéd-szándékok és lexikai-grammatikai eszközök gyakorlását, a kiejtés javítását, a különböző szituációkban előforduló nyelvi helyzetek megoldását (magyarázat, vita, érvelés, előadás, tárgyalási technikák, hivatalos megbeszélés, stb.) öleli fel. A 40. táblázatban a tantárgy leírása olvasható.

## 40. táblázat

A „Szaknyelvi szóbeli kommunikáció I. – II. – III.” című tárgy tananyag leírása

Nyelvi tematika	Nyelvi műfajok és beszédshándékok	Szakmai szituációk
Számok Mennyiségek Arányok, százalékok és részarányok Egyenes és fordított arány Méretek és mérések Rövidítések feloldása Tulajdonságok és formák (két és három dimenzióban) Tárgyak, eszközök és berendezések leírása Elhelyezkedés (két és három dimenzióban) Szerkezetek, részek közötti kapcsolat, összetétel Műszerek Folyamatok (funkció és képesség) Folyamatok (időbeli egymásutánosság) Körfolyamatok Módszer, kísérletek	Dialógusok Small talk, kötetlen beszélgetés Telefonálás Tanács és figyelmeztetés Érvelés Magyarázat Gyakoriság, tendencia, valószínűség Ok és okozat Kiváltás, megengedés, megakadályozás Összehasonlítás Táblázatok szóbeli ismertetése Grafikonok szóbeli ismertetése Hisztogramok, folyamatábrák szóbeli ismertetése Probléma megoldás	Mérnöki tanulmányok Szakdolgozat ismertetése Állásinterjú Egy vállalat bemutatása Munkakörök Külföldi vendég fogadása Kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás Megbeszélések, tárgyalások Vásár Konferencia, workshop, munkamegbeszélés Kutatás és fejlesztés Interkulturális ismeretek Ország ismeret (nemzetgazdaság, gazdasági tendenciák) Szakmai/tudományos tevékenység ismertetése

A „Szaknyelvi szóbeli kommunikáció” tárgy a modul minden félévében megtalálható. A kurzus célja az interkulturális kompetencia és szóbeli kommunikáció fejlesztése. Az interkulturális ismereteket tévesen szakmai szituációnak tekinti a táblázat, nyelvi tematika címszó alatt pedig leginkább mérnöki számításokhoz, folyamatokhoz kapcsolódó témakörök vannak. A szóbeli kommunikáció fejlesztését számos nyelvi műfajon és beszédshándékon keresztül oktatja a tárgy, és a diákok diskurzus és szociolingvisztikai kompetenciáit fejleszti. Azonban az empirikus kutatás eredményeivel összehasonlítva elmondható, hogy a mérnökök számára problémát jelentő eltérő kiejtés, akcentus és dialektus oktatása nem szerepel a tárgy célkitűzései között. A kommunikáció fejlesztéséből hiányzik a nem verbális kommunikáció eszközeinek oktatása. Az interkulturális kompetenciát részben fejleszti az ország ismeret, az interkulturális ismeretek révén, azonban hiányoznak a mérnökök és mérnökhallgatók által fontosnak tartott kultúrák közötti kommunikáció gyakorlása; viselkedések különböző szituációban; tárgyalás, egyeztetés, kompromisszumkötés különböző kultúrákban. Továbbá a tárgy nem oktatja a kultúra modelleket, a kulturális dimenziókat.

A leendő mérnökök tanulmányaik 6. félévében heti 2 gyakorlati órában 3 illetve 4 kreditpontért a következő órákon vesznek részt: szaknyelvi szóbeli kommunikáció II., hallás utáni értés és jegyzetelés, prezentáció I. A „Hallás utáni értés és jegyzetelés” tantárgy feladata a hallás utáni értés készségének fejlesztése, a célnyelvi dialektusok jellemzőinek megismertetése, a globális és konkrét értés fejlesztése a műszaki nyelvre jellemző szóbeli megnyilatkozások hallgatása által. A 41. táblázatban a tárgy leírása látható.

41. táblázat

A „Hallás utáni értés és jegyzetelés” című tárgy tananyag leírása

<b>Nyelvi tartalom és feladat</b>	<b>Szakmai szituáció, háttéranyag</b>
Globális értés	Telefonbeszélgetések
Konkrét (részlet) értése	Előadások
Releváns információ kiválasztása	Magyarázatok
Diagram feliratozása	Utasítások
Grafikon készítése hallott szöveg alapján	Berendezések bemutatása
Nyomtatvány kitöltése	Gyártási folyamatok, technológiák leírása
Ábrák kiegészítése, feliratozása	Gyártási alpanyagok leírása
Táblázatok kiegészítése, feliratozása	
Hiányos szöveg kiegészítése	
Igaz/hamis állítások	

A „Hallás utáni értés és jegyzetelés” tárgyat a modul 2. félévében (felsőfokú tanulmányuk 6. féléve) tanulják a leendő mérnökök. A kurzus célja, hogy a négy alapkészség közül a beszédértést fejlessze különböző feladatok végzésén keresztül és szakmai háttéranyag segítségével. A megkérdezett mérnökök számára nehézséget jelentett a különböző kiejtések, akcentusok és dialektusok megértése, és ez a tárgy ebben segíti a hallgatókat.

A „Prezentáció I. – II.” tantárgy feladata a prezentációs (előadási) készség fejlesztése a műszaki gyakorlatban előforduló helyzetekben és témákban. Magában foglalja a nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztését azokra az ismeretekre alapozva, amit a korábbi tanulmányaik során elsajátítottak a mérnök jelöltek és elvezeti őket az idegen nyelven tartott 10-15 perces szakmai témájú előadás gördülékeny megtartásához. Kitér a hallgatósággal való kapcsolattartásra és metanyelvi kommunikációra, valamint a vizuális eszközök alkalmazására. A 42. táblázat a tantárgy leírását mutatja be.



## 42. táblázat

## A „Prezentáció I. – II.” című tárgy tananyag leírása

<b>Prezentációs készségek</b>	<b>Szakmai háttéranyag</b>
Szerkezet, az információ rendezése	Folyamatok leírása
Jelzések (mi következik)	Vállalati ismertető
Összehasonlítás, ellentét és hasonlóság	Kísérletek bemutatása
Ok, hatás és cél	Táblázatok, ábrák ismertetése
Kiemelés és háttérbe szorítás	Biztonsági ismertető
Névmások és hivatkozások az ismétlések elkerülésére	Vállalat/osztály bemutatása
Vizuális eszközök használata	Berendezés működésének ismertetése
Hivatkozás a vizuális eszközökre	Összetett rendszer ismertetése
Kapcsolat a hallgatósággal	Dolgozat ismertetése
Kérdések megválaszolása	Projekt/csapatmunka ismertetése
Metanyelvi kommunikáció	
A beszélt és írott nyelv közti különbségek	

A „Prezentáció” tárgyat a diákok a modul 2. és 3. féléveiben (felsőfokú tanulmányuk 6. és 7. félévében) tanulják. A tárgya célja, hogy a leendő mérnököket idegen nyelvű előadások készítésére és annak előadására készítse fel, ezáltal fejleszti kommunikációs készségüket is. A mérnökhallgatók körében végzett vizsgálat rámutatott arra, hogy nagyon fontos az idegen nyelven végzett tevékenységek közül a prezentáció készítése és annak előadása, és ez a kurzus ezt a célt szolgálja.

A 7. félévben heti 2 gyakorlati órában 3 illetve 4 kreditpontért a leendő műszaki szakemberek a következő órákon vesznek részt: szaknyelvi szóbeli kommunikáció III., prezentáció II., írásbeli kommunikációs készségek és formák. Az „Írásbeli kommunikációs készségek és formák” tantárgy feladata az íráskészség fejlesztése, a műszaki gyakorlatban előforduló legfontosabb műfajok lexikai-grammatikai jellemzőinek megismerése és gyakorlása, a pontos és szabatos fogalmazás készségének fejlesztése (hivatalos levéltípusok, jegyzőkönyvek, jelentések, beszámolók és egyéb dokumentumok). A 43. táblázatban a tantárgy leírása olvasható.

## 43. táblázat

Az „Írásbeli kommunikációs készségek és formák” című tárgy tananyag leírása

<b>Nyelvtani ismeretek aktív alkalmazása</b>	<b>Szakmai háttéranyag</b>
Determinánsok és névmások	Álláspályázat
Elöljárók	E-mail, fax
Kérdő és tagadó szerkezetek	Meghívás, üdvözet, gratuláció
Szenvedő szerkezet	Üzleti levelezés
Igemódok	Tárgyalási jegyzőkönyvek
Igeidők	Kísérleti jegyzőkönyvek
Főnévi igeneves szerkezetek	Projekt beszámoló, jelentés
Melléknévi igeneves szerkezetek	Ajánlás, munkáltatói vélemény
Függő beszéd	Szállítói, megrendelői szerződések
Összetett mondatok	Pályázatírás
Mondatrövidítések	Szakmai cikk
	Rezümé

A mérnökhallgatók a prezentáció és a szaknyelvi szóbeli kommunikáció tárgyak folytatásán kívül a modul 3. félévében (felsőfokú tanulmányuk 7. félévében) az „Írásbeli kommunikációs készségek és formák” tárgyat is tanulják. A kurzus célja, hogy fejlessze a diákok négy alapkészsége közül az íráskészséget. A kommunikatív kompetencia alkotóelemei közül a lingvisztikai kompetenciát fejleszti. Az empirikus vizsgálatok rámutattak arra, hogy a mérnökök mindennapi munkájában nagy szerepet játszik az idegen nyelvű levelezés, a jelentések és jegyzőkönyvek írása. A táblázatban látható, hogy a tárgy erre készíti fel a hallgatókat.

A 44. táblázat összefoglalja a modul tantárgyait, azok heti óraszámát, kredit pont értékét és teljesítési követelményét. A táblázatban megfigyelhető, hogy a hallgatók a modul 3 féléve alatt 6 különböző tárgyat tanulnak. A „Szaknyelvi szóbeli kommunikáció” tárgyat minden félévben, a „Prezentáció” tárgyat pedig két féléven keresztül. Az is látható, hogy mindegyik kurzus heti 2 gyakorlati órában folyik és gyakorlati jeggyel zárul. A tárgyak kreditpont értéke 3 vagy 4.

## 44. táblázat

A „Nemzetközi kommunikáció mérnököknek” modul tantárgyai

<b>félév</b>	<b>tantárgy neve</b>	<b>heti óraszám</b>	<b>kredit</b>	<b>követelmény</b>
5.	Kontrasztív és funkcionális nyelvtan	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy
	Szövegértés és - értelmezés	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy
	Szaknyelvi szóbeli kommunikáció I.	2 gyakorlat	4	gyakorlati jegy
6.	Szaknyelvi szóbeli kommunikáció II.	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy
	Hallás utáni értés és jegyzetelés	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy
	Prezentáció I.	2 gyakorlat	4	gyakorlati jegy
7.	Szaknyelvi szóbeli kommunikáció III.	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy
	Prezentáció II.	2 gyakorlat	4	gyakorlati jegy
	Írásbeli kommunikációs készségek és formák	2 gyakorlat	3	gyakorlati jegy

A „Nemzetközi kommunikáció mérnököknek” 3 féléves modul tárgyait összefoglalva elmondható, hogy a leendő mérnökök kommunikatív kompetenciái közül elsősorban a lingvisztikai kompetenciát fejleszti, és részben a diskurzus és szociolingvisztikai kompetenciákat. Azonban a stratégiai kompetenciát egyáltalán nem fejleszti. Az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez is részben járul hozzá a modul. A modul mind a négy alapkészséget fejleszti.

## **8.6. Idegen nyelven hallgatható tárgyak a Gépészmérnöki és Informatikai Karon**

A Gépészmérnöki és Informatikai Kar számos tanszéke kínál idegen nyelven szakmai tárgyat fakultatív rendszerben.

Az Automatizálási Tanszék angol nyelven a folyamatműszerezés (Process Instrumentation) nevű tárgyat tanítja heti két előadással. A tárgy vizsgával zárul és 4 kredit pontot kapnak érte a hallgatók.

A Robert Bosch Mechatronikai Tanszék a Bosch beszerzési stratégiája (Strategic Purchasing at Bosch) nevű tárgyat tanítja angol nyelven, heti két előadással, aláírással zárul és 2 kreditpontot kapnak érte a diákok.

Az Anyagmozgatási és Logisztikai Tanszék nyolc különböző tárgyat is kínál: beszerzési és elosztási logisztika (Beschaffungslogistik und Verteilungslogistik) német nyelven heti két előadással, 3 kreditpontot kapnak a hallgatók és vizsgával zárul. A logisztika (Logistik) és az ömlesztett anyagok mechanikája (Schüttgutförderer) tárgyak német nyelven tanulható heti két előadással és egy gyakorlati órával, 3 kreditpontot kapnak a diákok és vizsgával zárul. Az Objektumok és rendszerek optimalizálása (Optimization of objects and systems) tárgy angol nyelven folyik heti két előadással és két gyakorlati órával, 4 kredit pontot kapnak a diákok és vizsgával zárul. A Fémszerkezetek (Metal Structures) tárgy angol nyelven folyik heti két előadással és egy gyakorlati órával, 3 kredit pontot kapnak a diákok és gyakorlati jeggyel zárul. Az Anyagmozgatás gyártórendszereknél (Materials Handling in Manufacturing Systems) tárgy angol nyelven folyik heti egy előadással és egy gyakorlati órával, 3 kredit pontot kapnak a hallgatók és vizsgával zárul. Az Anyagmozgató berendezések számítógépes tervezése (Computer Design of Materials Handling Equipment) tárgy angol nyelven folyik heti két előadással és egy gyakorlati órával, 3 kredit pontot kapnak a diákok és vizsgával zárul.

Az Anyagáramlási rendszerek tervezése (Design of Material Flow Systems) tárgy angol nyelven folyik heti két előadással és egy gyakorlati órával, 3 kredit pontot kapnak a hallgatók és vizsgával zárul.

Az Analízis Tanszék angol nyelven tanítja a Matematika I. (Mathematics I.) tárgyat heti négy előadással és három gyakorlati órában, vizsgával zárul és 7 kreditpontot kapnak a diákok. Angol nyelven tanítja a Matematika II. (Mathematics II.) tárgyat heti négy előadással és három gyakorlati órában, gyakorlati jeggyel zárul és 7 kreditpontot kapnak a hallgatók. Angol nyelven folyik a Gazdaságmatematika (Mathematics for Economics) tárgy heti két előadással és két gyakorlati órában, gyakorlati jeggyel zárul és 4 kreditpontot kapnak a diákok. A 45. táblázat összefoglalja a Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán idegen nyelven hallgatható tárgyakat.

45. táblázat

Idegen nyelven hallgatható tárgyak a Gépészmérnöki és Informatikai Karon

A tárgy oktató tanszék	A tárgy neve	A tárgy nyelve	előadás heti óraszám	gyakorlat heti óraszám	kredit pont	követelmény
Automatizálási Tanszék	Folyamatműszerezés	angol	2	–	4	vizsga
Robert Bosch Mechatronikai Tanszék	A Bosch beszerzési stratégiája	angol	2	–	2	aláírás
Anyagmozgatási és Logisztikai Tanszék	Beszerzési és elosztási logisztika	német	2	–	3	vizsga
	Logisztika	német	2	1	3	vizsga
	Az ömlesztett anyagok mechanikája	német	2	1	3	vizsga
	Objektumok és rendszerek optimalása	angol	2	2	4	vizsga
	Fémszerkezetek	angol	2	1	3	gyakorlati jegy
	Anyagmozgatás	angol	1	1	3	vizsga
	Anyagmozgató berendezések számítógépes tervezése	angol	2	1	3	vizsga
	Anyagáramlási rendszerek tervezése	angol	2	1	3	vizsga
Analízis Tanszék	Matematika I.	Angol	4	3	7	vizsga
	Matematika II.	Angol	4	3	7	gyakorlati jegy
	Gazdaságmatematika	angol	2	2	4	gyakorlati jegy

(A táblázatot a Gépészmérnöki és Informatikai Kar adatai alapján készítettem.)

A Gépészmérnöki és Informatikai Kar négy tanszéke kínál 13 tárgyat idegen nyelven, ezek közül tízet angol és hármat német nyelven. A tárgyak közül 9 zárul vizsgával, 3 gyakorlati jeggyel, egy pedig aláírással. Minden tárgyat heti 1 és 4 óra közötti időtartamban előadás formájában hallgathatnak a diákok, tíz tárgyat pedig az előadások mellett heti 1-3 gyakorlati óra egészít ki. A kurzusok mind fakultatív jellegűek, statisztikai adatok nincsenek az órákon résztvevő hallgatók számára, illetve azokról, akik sikeresen teljesítették azokat.

A tantárgyak céljai elsősorban a szakmai tudás fejlesztése, de emellett a lexikai tudás, a lingvisztikai kompetencia eleme is fejlesztésre kerül.

### **8.7. Vállalati tanszék és a Mérnökhallgatók Egyesülete a Gépészmérnöki és Informatikai Kar szolgálatában**

A Miskolci Egyetem Gépészmérnöki és Informatikai Karán egy vállalati tanszék, a Robert Bosch Mechatronikai Tanszék és a Magyar Mérnökhallgatók Egyesülete is segíti az oktatómunkát.

A Mechatronikai Intézet, amelyhez a Szerszámgépek Tanszéke és a Robert Bosch Mechatronikai Tanszék tartozik 2005. május 11-én alakult és 2005. július 1-jével kezdte meg működését. A tanszék egyik legfontosabb feladata a jelenlegi mechatronikai oktatásban való részvétel, az új típusú mechatronikai mérnökképzés szervezésében, indításában és az oktatásban ráháruló feladatok ellátása. A tanszék további fontos feladata kutatási és fejlesztő munkák végzése a régióban működő mechatronikával foglalkozó gyárak, elsősorban a Bosch vállalatok számára. A Robert Bosch Magyarország cégcsoport a Miskolci Egyetem, azon belül is a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóit számos területen támogatja, amelynek megnyilvánulásai: a hallgatók gyakorlatorientált képzésének segítése, nyári gyakorlaton és üzemlátogatásokon való fogadás (akár a cégcsoport külföldi gyáraiban is), tudományos diákköri, szakdolgozati és diplomaterv, PhD témák nyújtása és szakmai konzultálása, szakmai körök tartása, fakultatív tárgy meghirdetése és nem utolsósorban a kutató-fejlesztő munkákban, diákmunkában való részvétel lehetősége. A hallgatók tájékozódására, a karrierlehetőségek megismerésére a cégek az egyetemen és a gyárakban rendszeresen nyílt napot szerveznek ([www.bosch.uni-miskolc.hu](http://www.bosch.uni-miskolc.hu)).

A Gépészmérnöki és Informatikai Karon működik az IAESTE (The International Association for the Exchange of Students for Technical Experience), amelyet 1948-ban 10 fejlett nyugat-európai ország keltett életre, a mérnökhallgatók nemzetközi szakmai gyakorlatcseréjének szervezett lebonyolítására. Az IAESTE Hungary (Magyar Mérnökhallgatók Egyesülete) a hazai mérnökhallgatók segítésére létrejött non-profit, politikamentes, kiemelkedően közhasznú diákszervezet, amely az ország 15 egyetemi és főiskolai karán van jelen. Napjainkra az IAESTE világszervezetté nőtte ki magát, 86 tagországgal büszkélkedhet. Magyarország 1990-ben lett teljes jogú tagja a szervezetnek. Az egyesület legfőbb célja a leendő mérnökök minél szélesebb körű – belföldi, illetve külföldi – szakmai képzésének, gyakorlati oktatásának segítése, kiegészítése, valamint a pályakezdő mérnökök megfelelő álláshoz jutásának elősegítése.

Az egyesület tevékenységeivel – Csere-, Állásvadász-, Állásbörze-, Belső Képzési- és Szakmai Képzési programokból áll – nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a műszaki egyetemek és főiskolák kapuit nemzetközileg is elismert és hasznosítható tudással hagyják el a diákok ([www.iaeste.hu](http://www.iaeste.hu)).

A Robert Bosch Tanszéknek és az IAESTE egyesületének elsődleges célja a mérnökhallgatók szakmai tudásának fejlesztése, megfelelő gyakorlat biztosítása és tapasztalat szerzése. A Tanszék által szervezett nyári gyakorlaton, üzemlátogatáson, diákmunkában való részvétel során a leendő mérnököknek szakmai tudásuk mellett lehetőségük nyílik idegennyelv-tudásuk és interkulturális kompetenciájuk fejlesztésére is. Az egyesület által biztosított külföldi szakmai képzések, külföldi gyakorlati oktatások és külföldi állások is segítik a diákokat idegennyelv-tudásuk és interkulturális kompetenciájuk fejlesztésében.

A fejezetet összefoglalva elmondható, hogy a Miskolci Egyetemen Gépészmérnöki és Informatikai Karán a főiskolai képzésben tanulóknak alapfokú C típusú állami nyelvvizsgát kell tenniük, az egyetemi és BSc képzésben résztvevőknek középfokú C típusú állami nyelvvizsgával kell rendelkezniük diplomájuk megszerzéséhez. Az IOK által kínált idegen nyelvi kurzusok (angol, francia, latin, német, olasz, orosz, spanyol) elsődleges célja a nyelvvizsgára történő felkészítés. Az IOK tematikáját elemezve elmondható, hogy a kommunikatív és az interkulturális kompetencia fejlesztésének csak részben felel meg. Az empirikus kutatások eredményeivel összehasonlítva is kiegészítésre szorul a tematika. Az idegennyelv-oktatáson kívül a mérnökhallgatók angol illetve német nyelven szakfordító képzésben vehetnek részt fakultatív jelleggel. A képzés a mérnöki szaknyelvi fordításra és tolmácsolásra helyezi a hangsúlyt. A kommunikatív kompetencia összetevői közül leginkább a lingvisztikai kompetenciát fejleszti. A mérnökök, mérnökhallgatók körében végzett felmérések és az álláshirdetések forráselemzéseinek eredményei rámutattak arra, hogy az ágazati szakfordító képzés kevésbé fontos a mérnökök képzésében. Az IOK három fakultatív tárgy felvételét kínálja a leendő mérnököknek, amelyek elsődleges célja a kommunikatív kompetencia összetevői közül a lingvisztikai kompetencia fejlesztése. Ezen kívül egy 3 féléves modul is fejleszti a hallgatók lingvisztikai kompetenciáját, és részben fejleszti a diskurzus, szociolingvisztikai és interkulturális kompetenciáit és mind a négy alapkészséget. Az interkulturális kompetencia fejlesztésére a Miskolci Egyetemen nincs más lehetősége a mérnökhallgatóknak. A hallgatók csupán 3,3 százaléka nyerhet el külföldi ösztöndíjat (CEEPUS, ERASMUS, LEONARDO DA VINCI). Mivel az empirikus kutatások eredményei rámutattak az interkulturális kompetencia fontosságára ezért az oktatásban a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztésére nagyobb hangsúlyt kellene fektetni.

A Gépészmérnöki és Informatikai Kar 13 különböző tantárgyat oktat angol vagy német nyelven előadások és gyakorlati órák keretében. A tárgyak elsődleges célja a hallgatók szakmai tudásának fejlesztése, de a diákok lexikai tudását is bővítik a kurzusok. A Robert Bosch Tanszék és az IAESTE egyesület lehetőséget nyújt a leendő mérnököknek, hogy szakmai tudásukat fejlesszék, és megfelelő gyakorlatot szerezzenek nyári gyakorlaton, üzemlátogatáson, diákmunkában, külföldi szakmai képzésen, külföldi gyakorlati oktatáson és külföldi munkavégzés során. Szakmai tudásuk gyarapítása mellett a mérnökhallgatók idegennyelv-tudásukat és interkulturális kompetenciájukat is fejleszthetik.

A következő fejezet a kutatások eredményeit, következtetéseit, ajánlásait összegzi, és a jövőbeli kutatás irányaira is javaslatot tesz.

## 9. Összegzés, következtetések, ajánlások

Ebben a fejezetben összegzem a disszertáció főbb gondolatait, eredményeit, következtetéseit, javaslatait miközben válaszolok a bevezetésben feltett kérdésekre.

A fejezet kérdései a következők:

- Melyek kutatásom főbb eredményei?
- Melyek a mérnökökkel szemben tanúsított idegennyelv-tudás és interkulturális kompetencia elvárások?
- Milyen változtatásokra lenne szükség a felsőoktatásban?

1. Az empirikus kutatások eredményei alapján elmondható, hogy a vállalatok az újonnan felvett munkatársaktól, a felvételi elbeszélgetésen elsősorban az angol nyelv ismeretét kérik számon. A nyelvtudás szintje tekintetében a munkáltatók a mindennapi munka során használható idegennyelv-tudást várnak el. Ugyanakkor az eredmények arra is rámutattak, hogy egy második idegen nyelv ismerete előnyt jelent, ezek lehetnek: a német, a francia, az olasz és az orosz nyelvek. A vizsgálatok azt is bizonyítják, hogy az idegennyelv-tudáson kívül a kommunikációs (55%), a problémamegoldó (38%) és a csapatmunkára való (30%) készségek iránt jelentkezik igény a munkaadók részéről. Az álláshirdetések forráselemzéseire arra is rámutattak, hogy a szaknyelvi (6%) és kulturális (2%) kompetenciák iránti elvárás kismértékű.

2. A mérnökök körében végzett vizsgálat rávilágított arra is, hogy a megkérdezett mérnökök nagy része (92 főből 79-en, 86%) dolgozik együtt külföldi kollégákkal, 26 különböző anyanyelvűvel. Ebben a multikulturális környezetben mindennapi munkájuk során a mérnökök elsősorban, 94 százalékban, az angol nyelvet használják, kis mértékben, 6 százalékban, pedig a német nyelvet. Az is megfigyelhető, hogy idegennyelv-használatuk jelentős mértékű a többi napi tevékenységükhöz viszonyítva, naponta átlagosan 8 óras munkaidejükből 83,17 percet töltenek el idegennyelv-használattal, ez napi tevékenységük 17,33 százaléka.

3. A gyűjtött adatok azt is bizonyították, hogy a megkérdezett 92 mérnök közül csak 1 fő rendelkezik szakfordítói végzettséggel, és 4 főnek van ilyen típusú gyakorlata. A vállalatok humán erőforrás menedzserei azt is elmondták, hogy minden vállalat alkalmaz külön fordítót és tolmácsot fő- vagy mellékállásban ezen feladatok ellátására, ezért a mérnököknek nem szükséges ilyen irányú végzettséggel rendelkezniük. A felmérés azt is felszínre hozta, hogy az idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek közül melyikre milyen gyakorisággal van szükség.



A mérnökök mindennapi munkavégzésük során leggyakrabban rövid üzeneteket írnak illetve hagynak idegen nyelven (a mérnökök fele (51%) napi gyakorisággal); hagyományos illetve elektronikus levelezést folytatnak (a mérnökök majdnem fele (47%) napi, közel harmada (30%) heti rendszerességgel); a vállalat területén elhelyezett feliratokat, figyelmeztetéseket, biztonsági előírásokat olvassák el idegen nyelven (a mérnökök közel fele (45,5%) naponta); jelentéseket, jegyzőkönyveket írnak és olvasnak (a mérnökök több, mint harmada (36%) napi gyakorisággal); szakmai munkahelyi megbeszéléseken vesznek részt (a mérnökök harmada (33%) napi rendszerességgel); telefonbeszélgetéseket folytatnak és telefonüzeneteket hagynak és fogadnak (a mérnökök harmada (30%) naponta). A tevékenységek gyakorisági sorrendjét csökkenő értékkel követi: a műszaki jelentések, beszámolók írása, megértése (a mérnökök negyede (25%) hetente, negyede (25%) havonta); a termékismertető, hirdetések olvasása, megértése (a mérnökök közel harmada (31,5%) havonta); a szabványok olvasása, megértése (a mérnökök közel harmada (30%) havonta); a működési leírások, és technológiai folyamatok dokumentumainak olvasása, megértése (a mérnökök közel harmada (30%) havonta); a külföldi látogatók fogadása (a mérnökök több mint harmada (37%) havonta); a munkahely bemutatása (a mérnökök közel harmada (27%) havonta). A vizsgálatban részt vett mérnökök még ritkábban folytatnak tárgyalást üzleti partnerekkel; töltenek ki űrlapot; olvasnak idegen nyelvű szakirodalmat; tartanak szakmai előadásokat; vesznek részt továbbképzéseken, konferenciákon; mert ezek csak magasabb pozíciókban lévő mérnökök esetében szükséges. A legritkábban folytatott tevékenységek közé tartoznak: a megvalósíthatósági tanulmány írása; önéletrajz készítése; szerződések és pályázatok készítése; tudományos publikációk írása; és a telex, távirat, fax írása és olvasása.

4. A vállalatoknál végzett kutatás bizonyította, hogy az idegen nyelvek presztízse a műszaki foglalkozásuk tekintetében jelentős szerepet játszik, ezt támasztja alá a munkahelyi nyelvoktatás, a külföldi tanulmányút és továbbképzési lehetőségek és a motiváció kérdéskörei. Munkahelyi nyelvoktatás a legtöbb vállalatnál (a vizsgált 6 vállalatból 5 vállalatnál van) helyben, kiscsoportos foglalkozások keretében zajlik. Az oktatást a helyi nyelviskolák vagy a vállalat saját nyelvtanárai végzik, az anyagi feltételeket a vállalatok biztosítják. A vizsgált vállalatoknál dolgozó megkérdezett mérnökök úgy vélték, hogy a vállalati környezet kedvez az idegennyelv-tanulásnak. Továbbá, úgy gondolták, hogy motiváltabbá váltak az idegennyelv-használata és tanulása terén amióta a vállalatnál dolgoznak. A kutatásban részt vett vállalatok mindegyikében adott külföldi továbbképzés és kiküldetés lehetősége, a mérnökök 29 különböző országban jártak. Az is megfigyelhető, hogy külföldi tapasztalatcserén vagy kiküldetésben több mérnök vett részt, mint külföldi továbbképzésben.

A különbség ellenére elmondható, hogy ezek a lehetőségek is tovább segítik és motiválják a mérnököket idegennyelv-tanulásukban és interkulturális kompetenciájuk fejlesztésében is.

5. A mérnökök körében végzett kutatás eredményei azt mutatják, hogy van különbség a nyelvvizsgák értékelése alapján megítélhető és az önértékelés alapján vélt nyelvtudás között. A mérnökök önértékelése alapján vélt nyelvtudása jóval magasabb, mint a nyelvvizsgák alapján mérhető tudásuk. Önértékelésük alapján minden mérnök rendelkezik idegennyelv-tudással, és nyelvtudásuk szintje magasabb, mint ahogyan ezt nyelvvizsga bizonyítványuk alátámasztja. Továbbá, az is megfigyelhető, hogy több idegen nyelv ismeretét nevezték meg önértékelésük alapján vélt nyelvtudásként, mint ami a nyelvvizsgájuk értékelése alapján megítélhető. A vizsgálat arra is rámutatott, hogy az általános idegennyelv-ismereten kívül szaknyelvi vizsgával nem rendelkezik egy megkérdezett mérnök sem, azonban a mindennapi munka során, a gyakorlatban szerzett szaknyelvismerete minden mérnöknek van.

6. A kutatás nyilvánvalóvá teszi, hogy a nyelvtudás szerzésének színtere elsősorban az iskolai közeg, amelyet a tanfolyami nyelvtanulás, a munkahelyen szerzett idegen nyelvi ismeret, az autodidakta nyelvelsajátítás és magántanárnál tanult nyelvismeret követ. Az is megfigyelhető, hogy a célországban szerzett nyelvtudás nehezen elérhető diákként, ezért ez a nyelvelsajátítási szintér alacsony értéket kapott, azonban jelenléte a mérnökök külföldi kiküldetésével és külföldi továbbképzésével indokolható. Az idegen nyelvi nehézségek természetét megvizsgálva látható, hogy a beszéd és a beszédértés okozzák a legnagyobb problémákat a mérnököknek. Ezt több más tanulmány is bizonyította, illetve a vállalatok humán erőforrás menedzserei és az álláshirdetések is kiemelkedő igényként jelölik meg a kommunikációs készséget. További nyelvhasználati nehézséget csökkenő sorrendben a szókincsbeli, a nyelvtan, a szakmai szókincsbeli hiányosságok és a szövegértés problémája jelentettek.

7. Vizsgálatom rámutatott arra, hogy a megkérdezett mérnökök számára a hazai és külföldi kulturális különbségeket az eltérő munkahelyi körülmények, a szakmai tudás elismerése, az idő kezelése, a döntéshozatalban és a humor kérdésében tapasztalt eltérések képezték. A válaszok rávilágítottak arra, hogy külföldön a munkakörülményeket: emberbarátabb viszony, fejlettebb technika, jobb anyagi megbecsülés, kisebb terhelés, nagyobb létbiztonság és nyugodtabb munkahelyi körülmények jellemzik. A tapasztalatok arra is felhívták a figyelmet, hogy külföldön jobban tisztelik a szakmai tudást, mint Magyarországon, illetve a külföldi munkáltató jobban tiszteli és becsüli azt, mint a magyar munkaadók.

A mérnökök körében végzett vizsgálat ismertette, hogy az interkulturális kompetencia összetevői közül leginkább ország ismeretre, a sztereotípiák értelmezésére és elemzésére, a különböző kultúra modellek és kulturális dimenziók ismeretére, és a különböző kultúrákban folyó tárgyalás, egyeztetés, kompromisszumkötés ismerveire van szükség. A mérnökhallgatók körében végzett kutatás eredményei alapján elmondható, hogy az interkulturális kompetencia alkotóelemei közül legfontosabbak a kultúrák közötti kommunikáció; a megszólítás, érdeklődés, tájékozódás idegen nyelven; az udvariassági kifejezések ismerete; és a megfelelő viselkedési szabályok ismerete különböző szituációban eltérő kultúrák esetén.

8. Összehasonlítva az oktatás célkitűzéseit a vállalati nyelvhasználati igényekkel illetve kompetencia-szükségletekkel a mérnökhallgatók idegennyelv-oktatásában a következőket érdemes megváltoztatni a versenyképesebb oktatás elérése érdekében:

- a vállalatok és az iskolák szorosabb együttműködése az idegennyelv-oktatás kérdésében
- az általános- és középiskolai nyelvoktatás szerepének növelése
- az angol nyelv tanulása mellett második idegen nyelv (német, francia, olasz, orosz nyelvek) tanulásának lehetősége
- a kommunikatív kompetencia minden összetevőjének (lingvisztikai, diskurzus, szociolingvisztikai, stratégiai kompetencia) fejlesztése
- a kommunikációs készség kiemelt oktatása
- a beszédértés fejlesztése
- a különböző kiejtések, akcentusok, dialektusok megismertetése
- a szakmai életben szükséges szókincs elsajátíttatása

Az interkulturális kompetencia fejlesztésére a javasolt változtatások a következők:

- ország ismeret oktatása
- sztereotípiák értelmezése és elemzése
- kultúra modellek, kulturális dimenziók oktatása
- a különböző kultúrákban folyó tárgyalás, egyeztetés, kompromisszumkötés ismerveinek oktatása
- a kultúrák közötti kommunikáció
- a nem verbális kommunikáció eszközeinek és a különböző kultúrákban eltérő jelentéseinek oktatása
- a megszólítás, érdeklődés, tájékozódás idegen nyelven, különböző kultúrákban
- az udvariassági kifejezések ismerete

- a megfelelő viselkedési szabályok ismerete különböző szituációban eltérő kultúrák esetén
- a diákok internetes/e-mail projektekből való részvétele
- a külföldi ösztöndíj lehetőségek nagyobb száma és nagyobb finanszírozása

### *Jövőbeli tervek*

A kutatás eredménye alapján egy angol nyelvű gyakorlatgyűjtemény összeállítása, mérnökhallgatók segítségével történő tesztelése, majd az oktatásban való használata, továbbfejlesztése, és terjesztése.

Módszertani szempontból a tanulói stratégiák tanulmányozása is lehet egy további cél.

További kutatás tárgya lehet a munkahelyi tanulás, kompetencia fejlesztések és fejlődések tanulmányozása.

Az iskolai és a munkahelyi motiváció összehasonlítása is lehet egy újabb kutatás tárgya. Mi áll annak a hátterében, hogy a vizsgálatban részt vettek csak 32 százaléka sajátította el idegennyelv-tudását az iskolában, és minden mérnök nyelvtudása fejlődött munkavégzése során? Mit és hogyan kellene változtatni az iskolai motiválást illetően?

Azt is érdemes lenne vizsgálni, hogy az álláshirdetésekből elsősorban miért csak az általános idegennyelv-tudás iránti igény jelenik meg, a szaknyelv-ismeret iránti elvárás pedig csak kis mértékben. Ez azért lehet, mert a hirdetések megalkotói nem érzik a differenciálás jelentőségét, vagy azért mert, az elvárások megfogalmazói az idegennyelv-tudás címszó alatt a szaknyelv-tudás iránti elvárást is beleértik.

Az empirikus kutatássorozat kiterjeszhető más magyarországi és külföldi felsőoktatási intézmények képzéseinek, további vállalatok mérnökeinek, és más szakirányú mérnöki végzettségűek vizsgálatára is.

## **Angol nyelvű összefoglaló (Summary)**

The following part of the PhD dissertation summarizes the topic of the dissertation, the aim of the research, the theoretical background, the method, the setting, the subject and the results of the research.

### *The topic of the dissertation*

As a result of globalisation, knowing and understanding foreign languages and other cultures are essential for successful international cooperation. It is especially important in the case of foreign-owned and directed companies, whose number is growing at a rapid pace in present day Hungary. Hungary's European Union membership, European integration, technological innovations, mobility for study and work purposes all justify the need for developing our intercultural competence. As a practising language teacher I consider it my task to be able to inform my students of the linguistic and cultural tasks awaiting them at the workplace, and also to prepare students for the linguistic and cultural challenges of the workplace. Several Hungarian researchers have studied language use at the workplace from a business perspective and from the aspects of the students of economics. However, there have not been any studies researching the issue from the perspective of engineering students.

### *The aim of the research*

Nowadays the knowledge of foreign languages is essential in professional life. Therefore one of the aims of the research is to get to know the foreign language needs of the local companies employing engineers; to find out how engineers graduating from Miskolc University can cope with everyday working situations on the basis of their English knowledge acquired at that institution; to illustrate the demands of the job market, the needs of specialised translators, and language teaching at the workplace. The other aim of the research is to find out the prestige of foreign language knowledge among engineers; the possibilities and challenges of foreign study trips and further trainings; and the foreign language use of Hungarian and foreign-owned companies.

The main goal of the dissertation is to find out if educational practice pays attention to companies' needs, and whether universities prepare engineering students to be able to perform their work successfully. On the basis of the findings, decisions on teaching materials and practices could be made in order to provide students with more up-to-date or suitable language knowledge and intercultural competence for the job market.

Competence has had several definitions and carries different meanings in different scientific disciplines. The present work analyzes the notion of competence from the viewpoint of linguistics and communication at work. The dissertation presents the definitions of competence in language teaching and compares them with the competences used in communication at the workplace. On the basis of the analysis implications and suggestions are made in order to adjust students' communicative and intercultural competences to the needs of the business world.

The research questions are the following:

1. What are the companies' expectations of the newly hired engineers concerning foreign language knowledge and other competences?
  2. Which nationalities do the engineers work with? Which foreign language/languages do they use during their everyday work?
  3. Do the engineers need to have a specialised translator's course certificate or training to perform their tasks at work? What kind of tasks do engineers regularly perform in a foreign language at the workplace?
  4. What is the prestige of foreign language knowledge among engineers? Are there any foreign language learning possibilities at work? Do the companies motivate the engineers to learn a foreign language? What kind of trainings and further educations abroad do the companies offer to their engineers?
  5. Is there a difference between certified foreign language knowledge and foreign language knowledge judged by the engineers themselves?
  6. Where do engineers acquire their foreign language knowledge? What difficulties do engineers have when learning a foreign language?
  7. What kind of cultural similarities and differences do newly hired engineers and engineers going on a foreign educational training have to prepare?
  8. Is education in harmony with the companies' needs of foreign language and other competences? What conclusions can foreign language teaching draw from the results?
- How should the teaching of foreign languages and intercultural communication be changed in order to achieve a more competitive and up-to-date education?

### *The theoretical background*

The study was based on the theories of business communication, corporate communication, communicative and intercultural competences.

Companies and the business world are the places where engineers will work and will have to perform different tasks using not only their mother tongues, but foreign languages, as well. Communication is the basic need for a company to exist, because it keeps the companies' members together and enables them to cooperate with each other in order to reach their ambition. Communication connects companies with other companies. Companies' communication can be intern and extern, too. Intern communication is the communication of workers of the companies. Extern communication takes place between the company and its outside world.

Multicultural companies are workplaces, where employees of different cultural background work together. Different cultures have different values and beliefs, and the essence of a culture cannot be seen on the surface. Therefore communication in different cultures has communication barriers, the information can be distorted, and communicational misunderstandings can occur due to the cultural differences of the communicating partners. Every culture has its own mutually accepted value system, which influence the individual's thinking, and then the individual develops certain patterns of expectations. One cause of miscommunication is the fact that communication partners have different expectations from the other person. Another cause can be the different level of general knowledge, foreign language knowledge, the mastery of non-verbal communication, and prejudice (Borgulya, 1996: 81).

Several studies have been carried out to analyze different cultural thinking, values and beliefs. Fons Trompenaars (1993) has developed seven cultural dimensions. There are five orientations covering the ways in which human beings deal with each other: universalism vs. particularism; individualism vs. collectivism; neutral vs. emotional; specific vs. diffuse; achievement vs. ascription. In addition there is a different way in which societies look at time, it can be: sequential vs. synchronic. The last important difference is the attitude of the culture to the environment, it can be: internal vs. external control.

Geert Hofstede (1984) conducted his research in 50 countries among the employees of IBM, and identified four cultural dimensions of organizational structure, i.e. low vs. high power systems; individualism vs. collectivism; masculinity vs. femininity; low vs. high uncertainty avoidance. Later he added a fifth dimension, which he named as long vs. short term orientation.

The definition of competence and performance was introduced into linguistics by Avram Noam Chomsky in the 1950s. Competence is the speaker's language knowledge and performance is language use. Chomsky's model was a basis for future models and definitions. Del Hymes (1972) further developed Chomsky's definition and developed the notion of communicative competence, which comprises language knowledge and use, too. Michael Canale and Merrill Swain's (1980) communicative competence model intended to satisfy language learning needs from educational and assessment viewpoints. It contains three competences: grammatical, sociolinguistic and strategic competence. In 1983 Canale added a fourth component to their earlier model, it was discourse competence. Canale and Swain's model was further developed by Marianne Celce-Murcia – Dörnyei Zoltán – Sarah Thurell. Their model (1995) was developed from second language use theory, but the model can be adapted to first language use, as well, because it describes the process from different aspects. The model contains five components: discourse competence, linguistic competence, actional competence, sociocultural competence, and strategic competence.

The Common European Framework of Reference describes competences as certain knowledge acquired and developed in communication and communicational tasks and the competences are also based on the experiences of both language users and language learners. The CEFR divides competences into two groups: general competences and communication competences. The language user's general competences include his or her declarative knowledge (i.e. the knowledge of the world, sociocultural knowledge, and intercultural awareness); skills and know-how ( i.e. practical skills and know-how and intercultural skills and know-how); existential competence (i.e. abilities, motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality factors); and the ability to learn (i.e. language and communication awareness, general phonetic awareness and skills, study skills and heuristic skills). Communication competences are made up of linguistic, sociolinguistic, and pragmatic components.

Hungarian education and state language examinations aim to harmonize the Hungarian and European theories and use of language examination accomplishments, therefore the Hungarian educational system and the foreign language exams pay attention to CEFR's instructions and concepts.

Several scholars have investigated the definitions of intercultural and cultural competence from the viewpoints of language pedagogy and business communication, as well. The definitions can be summarized in the following way: intercultural competence is a complex notion including: communicative competences, foreign language and cultural knowledge.



The development of intercultural competence has been described by many scholars; however Milton J. Bennett's model is an outstanding one and has been the basis of several studies. The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) illustrates the process of development, which happens during acquiring knowledge. Intercultural trainings and educational materials of intercultural communication can be based on the theories of the model.

#### *The method of the research*

The present study is an applied research, because it uses the results and methods of earlier research works and at the same time it enriches them with new ideas and new results, and it also contributes to the development of foreign language teaching. The present research is a secondary research, because on the one hand it shows and uses the results of previous research studies, and on the other hand it supplements the previous results with new ones.

The results of the research are based on the answers of two questionnaires conducted in Hungarian and a data analysis. The first questionnaire was prepared for engineers and contained closed and open-ended questions, as well as scales. The questionnaire included questions on the engineers' foreign language knowledge; the places of acquiring foreign languages; the question of specialized knowledge, certificate and training of translation and interpreting; the companies supporting language studies; the languages used everyday at the workplace; the difficulties of foreign language use; the engineers' experiences of study trips and trainings abroad; the linguistic and cultural differences and conflicts of the home and of the foreign cultures; and there were 23 fields of language use, which the participants had to number according to the frequency of use.

The second questionnaire was prepared for engineering students and contained closed and open-ended questions. The questionnaire included questions on the places where students gained their linguistic and cultural experiences; and there were 38 fields of language use, which the participants had to number according to the frequency of use. Both questionnaires were based on similar studies conducted in Hungary.

The data analysis supplements the findings of the two questionnaires. It shows the companies' needs of foreign language and other competence requirements.

Column diagrams, circle diagrams, histograms, stereograms and tables were used to illustrate the research results.

### *The setting and the subjects of the research*

The first study was conducted at six local companies in 2004-2006. The local companies are all significant technological companies, out of which two are Hungarian owned and directed, one is American, one is German, one is Japanese, and one is Swiss. At the companies a total of 92 engineers filled in the questionnaire. All of the participating engineers graduated from Miskolc University, the Faculty of Mechanical Engineering and Information Technology sometime. The engineers work as company engineers, component engineers, development engineers, environmental protection engineers, insurance engineers, maintenance engineers, process engineers, product engineers, project engineers, and test engineers. The participating engineers have been employed by the present companies between 0.5 and 33 years, i.e. 5.73 years in average.

The second study was carried out at Miskolc University, the Faculty of Mechanical Engineering and Information Technology in 2008-2009. 70 students of the Faculty took part in the study and filled in the questionnaire. The engineering students filled in the questionnaire based on their experiences gained at studying abroad, doing summer engineering practice, going on foreign study trips, and working as a trainee engineer.

The third study was a data analysis. The data contained advertisements offering employment opportunities for engineers. The data was collected between November 2008 and March 2009 from job catalogues and internet pages. From the collected data 1000 advertisements written in Hungarian and containing language and other competence requirements were chosen to be analyzed.

### *The results of the research*

The following part summarizes the results of the research while answering the research questions.

1. The results of the research showed that the companies employing engineers expect the newly hired engineers to have a good command of English, which they will be able to use during their every day work. The results also pointed out that the knowledge of one foreign language is not sufficient; the knowledge of another foreign language is an advantage at the job interview. Besides English, the other required foreign languages are: German, French, Italian and Russian. Furthermore the research proved that besides foreign language competences the companies require engineers to have good communication skills, problem solving skills and the ability to work in groups. However, intercultural competence and the knowledge of ESP are rarely mentioned in the collected data.

2. The results illustrated that most of the participating engineers, i.e. 86% of them, worked with foreign colleagues, who were of 26 different nationalities. In this multicultural environment the engineers principally used English as the language of communication, i.e. 94%, and in a small extent, i.e. 6%, German was used. When the engineers' foreign language usage is compared with their other everyday tasks at work, we could see a significant degree of foreign language usage, i.e. engineers spend 83,17 minutes of their 8-hour working day with using a foreign language for performing a task.

3. The research results showed that out of the 92 participating engineers only 1 engineer is qualified as technical translator and 4 of them have some experience in translating. This low number is explained by the fact that all the participating companies employ full-time or part-time translators and interpreters to fulfil such tasks, therefore engineers do not need such qualification. The results also pointed out what kind of tasks the engineers need to carry out in a foreign language during their every day work. Most often the engineers need to leave and read short messages; correspond, mainly electronically; read and understand the notices, warning signs and safety rules posted at the workplace; write reports and proceedings; take part in meetings at the workplace; make and receive phone calls, leave and take phone messages. They less often have to write and understand operational descriptions; read and understand brochures and adverts of products, and technological standards; write, read and understand technological reports; welcome foreign visitors and show them around. The engineers rarely need to negotiate with business partners; fill in forms; read and understand specialized literature; give specialised presentations; take part in further education and training; take part in conferences and give a presentation; write down the different ways how different products can be produced; write and expand their CVs; sign contracts; do, write and read research work and publications; read and write telexes and faxes.

4. The results pointed out that the prestige of foreign language knowledge among engineers plays a significant role; this is confirmed by the possibilities of language learning at the workplace, trainings and study trips abroad. Language teaching at the workplace is available at most questioned companies (There is foreign language teaching at 5 out of 6 participating companies.), in small groups at the site of the companies. The language teachers are either employed by the companies themselves or teachers of local language schools and the companies cover the financial expenses. The participating engineers experienced the companies' supporting environment concerning foreign language learning. They felt they have become more motivated in learning and using foreign languages since they worked for the questioned companies. All the participating companies offer possibilities for training and further education abroad, the engineers have already been to 29 different countries.

The results also showed that more engineers have taken part in trainings abroad than in study trips abroad. Despite the differences we can conclude that with these possibilities the companies help and further motivate their engineers in developing their foreign language and intercultural competences.

5. The results showed that there is a difference between the certified foreign language knowledge and the foreign language knowledge judged by the engineers themselves. The later item was proved to be much greater than the former one. On the basis of their own judgements all participating engineers know a foreign language, and their level of foreign language knowledge is higher than it is shown by their language certificates. Moreover, the engineers know more foreign languages based on their judgments than it can be proved by their certified language knowledge. The study also showed that besides general foreign language knowledge all the engineers have some specialized knowledge of a foreign language, which they acquired during their work, in spite of the fact that none of the engineers have a certificate of specialized foreign language knowledge.

6. The study illustrated that the participating engineers acquired their foreign language knowledge at the following places in a decreasing order: at school, at a language course, at the workplace, by themselves, with a private teacher. Acquiring a foreign language abroad is not an easily accessible way for students; therefore this possibility was at the end of the list however it was on the list, because engineers can take part in study trips and trainings abroad. Speaking and comprehension are the two areas that cause most difficulties to engineers when they are learning a foreign language. This result has been already proved by other research studies, as well. Both the human resource managers of the companies and the job advertisements indicate foreign language communication competence as an outstanding requirement. The other difficulties of foreign language learning that the engineers have experienced are the following in a decreasing order: the lack of general and specialized vocabulary, the insufficient knowledge of grammar, and the difficulties of listening comprehension.

7. The research results showed that the participating engineers experienced some cultural differences abroad. These were the following: different circumstances at the workplace, appreciation of expert knowledge, time management, decision making, and the question of humour. The engineers' answers showed that at a foreign workplace there is a friendlier atmosphere, further developed technology, higher wages, less workload and better work conditions. The results pointed out that knowledge is more respected and valued abroad or by a foreign employer than in Hungary or by a Hungarian employer.

The study conducted among engineers showed that the following components of intercultural competence are most needed: knowledge of foreign countries, analyzing and understanding stereotypes, learning about the different cultural models and dimensions, and learning how to negotiate with business partners from another culture. The research conducted among engineering students pointed out that the following components of intercultural competence are most important: communication with people of different cultures, polite behaviour in different cultures.

8. Comparing the educational goals with the companies' needs of foreign language and other competences we can conclude that in order to give engineers a more competitive and up-to-date education the following changes should be made in foreign language teaching:

- a closer cooperation of companies and schools concerning foreign language education
- elementary and secondary foreign language education should play a greater role
- besides teaching English, students should have the opportunity of learning a second foreign language (e.g. German, French, Italian, Russian)
- developing all the components of communicative competence (linguistic, discourse, sociolinguistic, strategic competences)
- communication and comprehension should receive more attention
- developing specialized vocabulary
- familiarizing students with different pronunciations, accents and dialects

In order to develop intercultural competence the following changes are suggested:

- teaching the knowledge of different countries
- analyzing and understanding stereotypes
- teaching cultural models and dimensions
- developing intercultural competence in education
- teaching how to negotiate with business partners from another culture
- intercultural communication
- teaching non verbal communication and its meanings in different cultures
- teaching polite behaviour in different cultures in different situations
- inviting students to take part in internet/e-mail projects with foreign students
- raising the number and the financial support of foreign scholarship possibilities

# Függelék

Előtanulmány - a borsodi régió vállalatainak humán erőforrás menedzsereivel folytatott irányított beszélgetés, célja a tervezett kérdőíves adatfelvételek elvégzése előtti tájékozódás a vállalati nyelvhasználat és nyelvhasználati szükségletek témájában

*A kérdőív azzal a céllal készült, hogy felmérje a vállalatok nyelvi, szaknyelvi és kulturális ismeret igényeit, a mérnökök nyelvhasználatát. Az eredmények az oktatás fejlesztését szolgálják majd.*

## 1. Általános adatok

Kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre!

Vállalat neve: .....

Vállalat típusa: .....

Vállalat tevékenysége: .....

Nyelvtudással rendelkezők aránya: .....

Nyelvtudással rendelkezők szükséges aránya: .....

## 2. Vállalati nyelvi elvárások

Milyen elvárásokat támaszt a vállalat dolgozóival szemben? Kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre!

### Általános nyelvismeret

Nyelv/nyelvek (száma, melyik, szint)

.....  
.....

### Szaknyelvi ismeret

Nyelv/nyelvek (száma, melyik, szint)

.....  
.....

**Tolmácsolási/fordítási képesítés, gyakorlat** (száma, melyik, szint)

.....  
.....

### 3. Idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek

Az alábbi táblázatot a szerint töltse ki, hogy a felsorolt 23 tevékenységek közül melyikre milyen mértékben van szükség a vállalatnál, idegen nyelven!

Kérem, tegye a tevékenységeket fontossági sorrendbe, ugyanaz a szám kerülhet több helyre is!

Majd tegyen egy X-et a megfelelő készséghez vagy készségekhez!

idegennyelv-használatot igénylő tevékenység	fontossági sorrend	olvasási készség	írás készség	beszéd készség	hallás/ beszédértési készség
feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások					
jelentések, jegyzőkönyvek					
konferencián való részvétel, előadás					
külföldi látogatók fogadása					
levél, e-mail					
megvalósíthatósági tanulmány					
működési leírások, technológiai folyamatok					
munkahely bemutatása					
műszaki jelentés, beszámoló					
önéletrajz					
pályázatok					
rövid üzenetek					
szabványok					
szakirodalom (könyvek, folyóiratok)					
szakmai előadások, továbbképzések					
szakmai munkahelyi megbeszélések					
szerződések					
tárgyalás üzleti partnerekkel					
telefonbeszélgetés, telefonüzenetek					
telex, távirat, fax					
termékismertető, hirdetések					
tudományos publikációk					
ürlapok kitöltése					

Van-e valamilyen megjegyzése, észrevétele?

.....

.....

## I. kérdőív – a borsodi vállalatoknál dolgozó mérnökök részére

A kutatás célja, hogy megismerje a mérnökök nyelvtudását, nyelvhasználatát, nyelvi és kulturális nehézségeit a munkahelyen és a kapott eredményeket összehangolja az egyetemi nyelvoktatással.

Kérem, hogy a kérdőív kitöltésével segítse munkámat! Bármilyen megjegyzést, észrevételt szívesen veszek. Fáradásait előre is köszönöm.

### 1. Nyelvtudás, nyelvhasználat

*A kérdőív következő részében az ön nyelvtudásáról, munkahelyi nyelvhasználatáról és a munkahelyi nyelvtanulási lehetőségekről szeretnék megtudni részleteket.*

#### 1.1. Nyelvtudás

a, Van-e nyelvvizsgálója? .....

Ha igen, akkor: Mely nyelv/nyelvekből? Milyen típusú?(TIT, Origó, stb.) Milyen fokú?(alap, közép, felső) Mikor és hol szerezte?(év, hónap, város és intézmény neve)

.....

.....

b, Van-e tolmácsolási vagy fordítási képesítése, gyakorlata? .....

Ha igen, akkor: (Mely nyelv/nyelvekből? Milyen típusú? Mikor és hol szerezte?(év, hónap, város és intézmény neve))

.....

.....

#### 1.2. A nyelvtudás szintje

a, Az Ön által megítélt valós nyelvtudása (aláhúzással jelöljön):

..... nyelven alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan ír  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan olvas  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan beszél  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan ért

..... nyelven alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan ír  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan olvas  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan beszél  
alig – elfogadhatóan – jól – folyékonyan ért

#### 1.3. A nyelvtudás szerzésének színterei

a, Nyelvi ismereteimet (aláhúzással jelöljön, többet is aláhúzhat):

iskolában

tanfolyamokon

munkahelyi nyelvoktatáson

célországban

családból

magántanárnál

autodidakta módon (önmagát tanítja, segítség nélkül)

egyéb: ..... módon szereztem.

#### 1.4. Nyelvhasználati nehézségek

a, Önnek az idegen nyelv használata során mi jelenti a legnagyobb nehézséget?

.....

.....

### 2. Vállalati nyelvhasználat

#### 2.1. A nyelvtudás presztízse

a, Az Ön megítélése szerint vállalatánál előnyt jelent a nyelvtudás?

Igen, mert .....

Nem, mert .....



## 2.2. Motiváció

a, Amióta a jelenlegi vállalatnál dolgozom, a nyelvvel kapcsolatos kérdések (aláhúzással jelöljön)  
jobban érdekelnek.  
ugyanúgy érdekelnek.  
kevésbé érdekelnek.

b, Azzal a kijelentéssel, hogy a vállalati környezet kedvez a nyelvtanulásnak (aláhúzással jelöljön)  
nem értek egyet  
részben nem értek egyet  
inkább egyetértek  
egyetértek.

c, Az Ön megítélése szerint a vállalat támogatja a nyelvtanulást?  
Igen, a következő módon/módokon:

.....  
.....  
.....  
.....

Nem.

## 2.3. Munkahelyi nyelvhasználat

a, Munkahelyén mely idegen nyelvet/nyelveket használja?

.....

b, Átlagosan hány percet tölt el naponta idegennyelv-használattal? .....

## 2.4. Együttműködés a külföldi kollégákkal

a, Jelenlegi munkahelyén és beosztásában együtt dolgozik-e vagy dolgozott-e külföldiekkel? .....  
Ha igen, akkor: Milyen anyanyelvűekkel?

.....

b, Voltak-e valamilyen nézeteltérései a munka kapcsán? (Kérem említsen néhány megélt eseményt!)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c, Voltak-e valamilyen nézeteltérései egyéb dolog kapcsán? (Kérem említsen néhány megélt eseményt!)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 3. Munkahelyi idegennyelv-használat

*Ebben a részben azt szeretném megtudni, hogy önnek milyen szaknyelvi képzettsége van és, hogy mindennapi munkája során milyen feladatokat, tevékenységeket végez idegen nyelven.*

a, Van-e szaknyelvi vizsgája? .....

Ha igen, akkor: (Mely nyelv/nyelvekből? Milyen típusú? Milyen fokú?(alap, közép, felső) Mikor és hol szerezte?(év, hónap, város és intézmény neve))

.....  
.....

b, Az alábbi táblázatot a szerint töltsse ki, hogy a felsorolt 23 idegennyelv-használatot igénylő tevékenység közül melyiket milyen mértékben használja munkája során!

Milyen gyakran használja az alábbi tevékenységeket munkája során idegen nyelven? Tegyen egy X-et a megfelelő állítás mellé!

idegennyelv-használatot igénylő tevékenység	naponta	hetente	havonta	évente	soha
feliratok, figyelmeztetések, biztonsági előírások					
jelentések, jegyzőkönyvek					
konferencián való részvétel, előadás					
külföldi látogatók fogadása					
levél, e-mail					
megvalósíthatósági tanulmány					
működési leírások, technológiai folyamatok					
munkahely bemutatása					
műszaki jelentés, beszámoló					
önéletrajz					
pályázatok					
rövid üzenetek					
szabványok					
szakirodalom (könyvek, folyóiratok)					
szakmai előadások, továbbképzések					
szakmai munkahelyi megbeszélések					
szerződések					
tárgyalás üzleti partnerekkel					
telefonbeszélgetés, telefonüzenetek					
telex, távirat, fax					
termékismertető, hirdetések					
tudományos publikációk					
úrlapok kitöltése					

Egyéb: .....

Van-e valamilyen megjegyzése, észrevétele?

*Volt lehetősége vállalati kiküldetés keretében gyakorolni a célnyelvet?  
Ha igen, akkor kérem, töltsse ki a kérdőív további részét is!*

#### 4. Külföldi tapasztalatok

*A kérdőív következő részében azt szeretném megtudni, hogy ön külföldi kiküldetése és továbbképzése során milyen kulturális tapasztalatokat szerzett, milyen problémákkal kellett szembesülnie.*

##### 4.1. A külföldi tapasztalatszerzés színterei

Kérem, hogy válaszoljon az alábbi kérdésekre!

a, Hány alkalommal volt lehetősége külföldi kiküldetés keretében gyakorolni a célnyelvet?  
egyszer – néhányszor – sokszor – rendszeresen

b, Mely országban/országokban járt? Mennyi időt töltött el ott?

.....

c, Vett-e részt külföldi továbbképzésen?

Nem.

Igen. Mely országban/országokban járt? Mennyi időt töltött el ott?

.....

#### 4.2. Kulturális különbségek, konfliktusok

a, A kultúrák különbözőségéből következően milyen eltéréseket tapasztalt külföldiekkel való együttműködésben a munka kapcsán? Kérem, említse néhány megélt eseményt!

.....  
.....  
.....  
.....

b, Milyen nehézségei támadtak a külföldiekkel való együttműködésben a munka kapcsán? Milyen kommunikációs vagy egyéb problémáik voltak, hogyan oldották meg azokat? Kérem, említse néhány megélt eseményt!

.....  
.....  
.....  
.....

c, Tapasztalt-e más különbségeket, a mindennapi élet területein? Voltak-e valamilyen nézeteltérések egyéb dolog kapcsán? Kérem, említse néhány megélt eseményt!

.....  
.....  
.....  
.....

d, Az ön tapasztalatai szerint hogyan viszonyulnak a külföldiek magyarokhoz? Kérem, meséljen el 1 vagy több megélt esetet ennek kapcsán.

.....  
.....  
.....  
.....

f, Melyik volt a legkellemesebb, vagy legmeglepőbb, vagy legkellemetlenebb élménye? Kérem, említse néhány megélt eseményt!

.....  
.....  
.....  
.....

Van-e valamilyen megjegyzése, észrevétele?

.....  
.....

#### 5. Általános adatok

*Végezetül szeretnék valamit önről is megtudni, azért, hogy lássam a különböző emberek miként vélekednek a korábbiakban feltett kérdésekről.*

Kérem válaszoljon az alábbi kérdésekre!

Neme: .....

Életkor: .....

Beosztás: .....

Munkahely neve: .....

Mióta áll alkalmazásban a vállalatnál? (év, hónap) .....

Mikor diplomázott a Miskolci Egyetemen, melyik karon, milyen szakon, főiskolai/egyetemi szinten, nappali/levelező/esti tagozaton?

.....  
.....

## II. kérdőív

*A alábbi kérdőív abból a célból készült, hogy megismerje a diákok külföldi tanulmányai, munkái és gyakornoki tevékenységével kapcsolatos igényeit és elvárásait és összehangolja azokat az oktatással. Kérem, hogy a jelen kérdőív kitöltésével segítse munkámat! Bármilyen megjegyzést, észrevételt szívesen veszek. Fáradásait előre is nagyon szépen köszönöm.*

### 1. Nyelvi és kulturális tapasztalatszerzés színterei

Válaszoljon az alábbi kérdésekre!

a, Részt vett-e külföldi részképzésben? Igen / Nem

Ha igen, akkor hol, hányszor és mennyi ideig?

.....

b, Részt vett-e nyári szakmai gyakorlaton / szakmai gyakorlaton? Igen / Nem

Ha igen, akkor hol, hányszor és mennyi ideig?

.....

c, Részt vett-e külföldi tanulmányúton? Igen / Nem

Ha igen, akkor hol, hányszor és mennyi ideig?

.....

d, Dolgozik vagy dolgozott-e gyakornoki/mérnöki/egyéb beosztásban tanulmányai alatt? Igen / Nem

Ha igen, akkor hol, hányszor, milyen beosztásban és mennyi ideig?

.....

## 2. Idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek fontosság szerinti csoportosítása

Ebben a részben azt szeretném megtudni, hogy az előbb említett tapasztalatai alapján az Ön véleménye szerint, az egyetemen folyó nyelvoktatásnak tartalmaznia kellene a következőket is, azért, hogy jobban felkészítse a diákokat a külföldi tanulásra, munkára, stb., az Ön számára hasznos lett volna munkája vagy külföldi tanulmányai során, ha korábban tanulja ezeket, a szakmai, nyelvi és szaknyelvi ismereteken kívül:

Tegyen egy X-et a megfelelő állítás mellé!

idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek	nagyon fontos	közepesen fontos	kicsit fontos	nem fontos
idegen nyelvű állásinterjúval való részvétel (interjú alanyként)				
idegen nyelvű állásinterjúban való részvétel (kérdőzöként)				
megszólítás idegen nyelven				
udvariassági kifejezések idegen nyelven				
érdeklődés, tájékozódás idegen nyelven				
jókívánságok idegen nyelven				
viselkedés különböző szituációkban, illik - nem illik (megfelelő magatartás)				
férfi – nő kommunikációja idegen nyelven				
főnök – beosztott kommunikációja idegen nyelven				
beosztott – beosztott kommunikációja idegen nyelven (kollégákkal történő kommunikáció)				
a nem verbális kommunikáció eszközeinek használata és jelentése más kultúrákban (pl. mosoly, arckifejezések, testbeszéd)				
prezentáció készítése idegen nyelven				
prezentáció előadása idegen nyelven				
ország ismeret				
más kultúrák konvencióinak, hagyományainak ismerete				
események elmesélése idegen nyelven				
tapasztalatok kicserélése idegen nyelven				
információcsere idegen nyelven				
vitákban való részvétel idegen nyelven				
ígéret kifejezése idegen nyelven				
szándék kifejezése idegen nyelven				
dicséret kifejezése idegen nyelven				
köszönet kifejezése idegen nyelven				
idegen nyelvű kommunikációba való bekapcsolódás				
idegen nyelvű kommunikáció fenntartásának elősegítése				
idegen nyelvű kommunikáció befejezésének jelzése				
fordítási feladat				
tolmácsolási feladat				
hagyományos levelezés idegen nyelven				
elektronikus levelezés idegen nyelven				
táblázatok értelmezése idegen nyelven				
jelentés-készítés idegen nyelven				
tárgyalási stratégiák, szokások ismerete idegen nyelven				
szerződések készítése idegen nyelven				
nyomtatványok írása, értéke idegen nyelven				
munkahelyi feliratok olvasása, értéke idegen nyelven				
szerszámok, berendezések neve idegen nyelven				
rövidítések jelentése idegen nyelven				

Van-e egyéb megjegyzése, észrevétele?

.....

.....

### 3. Általános adatok

*Végezetül szeretnék valamit önről is megtudni, azért, hogy lássam a különböző emberek miként vélekednek a korábbiakban feltett kérdésekről.*

Kérem, hogy kiegészítéssel vagy aláhúzással válaszoljon az alábbi kérdésekre!

Neme: .....

Életkora: .....

A ME Gépészmérnöki és Informatikai Karán: egyetemi / főiskolai / BSc / MSc / Ph.D. képzésben veszek részt.

..... éves hallgató vagyok.

## 33. táblázat

Az IOK tantárgy tematikája a Gépészmérnöki és Informatikai Karon

<b>1. félév</b>	
<b>hét</b>	<b>Tematika</b>
1.	Én és a család I. – Főnevek
2.	Én és a család II. – Névelő I.
3.	Lakás és lakóhely I. – Névelő II.
4.	Lakás és lakóhely II. – Névmások I.
5.	Lakás és lakóhely III. – Névmások II.
6.	A munka világa, napi tevékenység I. – Igeidők I
7.	A munka világa, napi tevékenység II. – Igeidők II.
8.	Tanulás, tanulmányok I. – Igeidők III.
9.	Tanulás, tanulmányok II. – Igeidők IV.
10.	Emberi kapcsolatok I. – Melléknév I
11.	Emberi kapcsolatok II. – Melléknév II.
12.	Öltözködés, divat – Hasonlító mondatok
13.	Témák és készségek ismétlése
14.	Nyelvtan ismétlése
15.	Nyelvtani és lexikai teszt
<b>2. félév</b>	
<b>hét</b>	<b>Tematika</b>
1.	Szabadidő I. – Módbeli segédigék I.
2.	Szabadidő II. – Módbeli segédigék II.
3.	Szabadidő III. – Módbeli segédigék III.
4.	Egészség, egészséges életmód I. – Igevonzatok I.
5.	Egészség, egészséges életmód II. – Igevonzatok II.
6.	Sport I. – Függő beszéd I.
7.	Sport II. – Függő beszéd II.
8.	Vásárlás, szolgáltatások I. – Számnevek, határozószók
9.	Vásárlás, szolgáltatások II. – Időhatározók
10.	Utazás I. – Szenvedő szerkezet I.
11.	Utazás II. – Szenvedő szerkezet II.
12.	Szállásfoglalás, telefonálás – Szenvedő szerkezet III.
13.	Témák és készségek ismétlése
14.	Nyelvtan ismétlése
15.	Nyelvtani és lexikai teszt

### 3. félév

<b>hét</b>	<b>Tematika</b>
1.	Közlekedés I. – Feltételes mondatok I.
2.	Közlekedés II. – Feltételes mondatok II.
3.	Étkezés I. – Vonatkozó mellékmondatok I.
4.	Étkezés II. – Vonatkozó mellékmondatok II.
5.	Kommunikáció I. – Igenevek I.
6.	Kommunikáció II. – Igenevek II.
7.	Környezet és természet I. – Kötőszók, mellékmondatok I.
8.	Környezet és természet II. – Kötőszók, mellékmondatok II.
9.	Magyarország I. – Főnévi igeneves szerkezetek
10.	Magyarország II. – Műveltetés
11.	Célnyelvi országok – Szórend
12.	Európai Unió – Alárendelt mellékmondatok
13.	Témák és készségek ismétlése
14.	Nyelvtan ismétlése
15.	Nyelvtani és lexikai teszt

### 4. félév

<b>hét</b>	<b>Tematika</b>
1.	Bemutatkozás, ismerkedés a munkahelyen – Udvariassági formák
2.	Munkanap – Időpont egyeztetés
3.	Vállalat rövid bemutatása – Közvetítés
4.	A vállalat története – Elbeszélés
5.	Munkakörök – Prezentációs készségek
6.	Telefonálás – Jegyzetelés
7.	Üzleti tárgyalások kiegészítő programjai – Udvarias társalgás
8.	Termékleírás – Tulajdonságok leírása
9.	Irodai munka – Funkciók leírása
10.	Üzleti tárgyalások – Egyetértés, egyet nem értés
11.	Üzleti utazás – Útbaigazítás
12.	Vásárok – Interkulturális kapcsolatok
13.	Vállalati eredmények – Grafikonok
14.	Rendszerek és folyamatok – Folyamatleírás
15.	Témák és készségek ismétlése



## 5. félév

<b>hét</b>	<b>Tematika</b>
1.	Egyetemi tanulmányok – Szaknyelvi szöveg tömörítése idegen nyelven
2.	Álláskeresés, interjú – Önéletrajz, pályázat
3.	Munka, munkahely – A külföldi munkavállalás szabályai
4.	Környezeti problémák – Jelentések, beszámolók
5.	Környezetvédelem – Hivatalos levelezés
6.	Hulladékgazdálkodás – Érvek, ellenérvek
7.	Energiagazdálkodás – Szaknyelvi anyagok gyűjtése
8.	Alternatív energiaforrások – Szaknyelvi anyagok értelmezése
9.	Marketing – Ajánlatkérés, megrendelés, reklamáció
10.	Biztonságtechnika – Prezentáció
11.	Telekommunikáció – Hivatalos telefonálás
12.	Logisztika – Hivatalos levelezés
13.	Vállalatirányítás – Egyetértés, egyet nem értés
14.	Folyamatleírás – Grafikonok, ábrák értelmezése
15.	Témák és készségek ismétlése

## A táblázatok és ábrák jegyzéke

### Táblázatok

1. táblázat: Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1989 és 1999 között (30. oldal)
2. táblázat: Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1999 és 2009 között (32. oldal)
3. táblázat: Nyelvigény (33. oldal)
4. táblázat: Megkövetelt nyelvek szakterületenként (34. oldal)
5. táblázat: Idegennyelvi elvárások (35. oldal)
6. táblázat: A különböző nyelvi készségek és feladatok korrelációjának Kruskal – Wallis elemzése (36. oldal)
7. táblázat: Nyelvigény (94. oldal)
8. táblázat: Kompetencia elvárások (96. oldal)
9. táblázat: Készségek iránti elvárások (96. oldal)
10. táblázat: Az idegennyelv-tudás elvárásainak összehasonlítása a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei alapján (98. oldal)
11. táblázat: Kompetencia elvárások összehasonlítása a jelen kutatás és más hazai kutatások eredményei alapján (100. oldal)
12. táblázat: A vizsgálatban résztvevő mérnökök általános adatai (103. oldal)
13. táblázat: A nyelvvizsgálóval rendelkezők kor szerinti megoszlása (108. oldal)
14. táblázat: Önértékeléssel megítélt angol nyelvtudásuk szintje (111. oldal)
15. táblázat: Önértékeléssel megítélt német nyelvtudásuk szintje (111. oldal)
16. táblázat: Idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek gyakorisága (122. oldal)
17. táblázat: Volt-e külföldi tapasztalatcserén/kiküldetésben? (123. oldal)
18. táblázat: Vett-e részt külföldi továbbképzésen? (123. oldal)
19. táblázat: A német vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai (130. oldal)
20. táblázat: A svájci vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai (130. oldal)
21. táblázat: A magyar vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai (132. oldal)
22. táblázat: A japán vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai (134. oldal)
23. táblázat: Az amerikai vállalatnál dolgozó adatközlő mérnökök adatai (136. oldal)
24. táblázat: Műszaki szakemberek tipikus szaknyelvhasználati tevékenységei fontossági sorrendben (140. oldal)
25. táblázat: A vizsgálatban résztvevő mérnökhallgatók általános adatai (147. oldal)
26. táblázat: Kultúrák közötti kommunikáció (150. oldal)

27. táblázat: Beszédszándékok (151. oldal)
28. táblázat: Nyelvhasználati kompetencia interkulturális szituációban (151. oldal)
29. táblázat: Interkulturális interakciók (151. oldal)
30. táblázat: Idegennyelv-használatot igénylő tevékenységek (152. oldal)
31. táblázat: Lexikai elemek (152. oldal)
32. táblázat: Ismeretek (153. oldal)
33. táblázat: Az IOK tantárgy tematikája a Gépészmérnöki és Informatikai Karon (198. oldal)
34. táblázat: A Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak létszámbeli alakulása (160. oldal)
35. táblázat: A „Szaknyelvi szövegértés/értelmezés” című tárgy tananyag leírása (161. oldal)
36. táblázat: A „Munkahelyi szaknyelvi kommunikáció” című tárgy tananyag leírása (162. oldal)
37. táblázat: A „Nyelvi felkészítés külföldi munkavállalásra” című tárgy tananyag leírása (163. oldal)
38. táblázat: A „Kontrasztív és funkcionális nyelvtan” című tárgy tananyag leírása (164. oldal)
39. táblázat: A „Szövegértés és – értelmezés” című tárgy tananyag leírása (165. oldal)
40. táblázat: A „Szaknyelvi szóbeli kommunikáció I.-II.-III.” című tárgy tananyag leírása (166. oldal)
41. táblázat: A „Hallás utáni értés és jegyzetelés” című tárgy tananyag leírása (167. oldal)
42. táblázat: A „Prezentáció I.-II.” című tárgy tananyag leírása (168. oldal)
43. táblázat: Az „Írásbeli kommunikációs készségek és formák” című tárgy tananyag leírása (169. oldal)
44. táblázat: A „Nemzetközi kommunikáció mérnököknek” modul tantárgyai (169. oldal)
45. táblázat: Idegen nyelven hallgatható tárgyak a Gépészmérnöki és Informatikai Karon (171. oldal)

## **Ábrák**

1. ábra: A disszertáció logikai modellje (7. oldal)
2. ábra: Egy termelő vállalat extern kommunikációjának tipikus címzettjei (13. oldal)
3. ábra: A vállalati kommunikáció szerkezete (14. oldal)
4. ábra: Idegennyelv-tanulás a magyar oktatási intézményekben 1989 és 2009 között (29. oldal)
5. ábra: A kommunikatív kompetencia vázlatos ábrázolása (47. oldal)
6. ábra: Az interkulturális kommunikatív kompetencia modellje (59. oldal)

7. ábra: A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (62.oldal)
8. ábra: Az interkulturális érzékenység fejlesztése (66. oldal)
9. ábra: Az interkulturális tréning három megközelítése (68. oldal)
10. ábra: Az integrált nyelv- és a kultúratanítás elemei (75. oldal)
11. ábra: A nyelvigények szintek szerinti megoszlása (95. oldal)
12. ábra: Önértékeléssel megítélt nyelvtudás (110. oldal)
13. ábra: A nyelvtudás szerzésének színterei (113. oldal)
14. ábra: Az idegen nyelvi nehézségek (114. oldal)
15. ábra: Milyen anyanyelvűekkel dolgozik együtt? (115. oldal)
16. ábra: Az idegen nyelven végzett tevékenységek és az egyéb mérnöki tevékenységek időbeli megoszlása (116. oldal)
17. ábra: Ahogyan a mérnökök látják: a vállalati környezet és az idegennyelv-tanulás (116. oldal)
18. ábra: Motiváció a vállalatoknál (117. oldal)
19. ábra: A hallgatói tapasztalatszerzés színterei (149. oldal)
20. ábra: Külföldi ösztöndíjban résztvevő Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóinak létszámbeli alakulása (159. oldal)

## Források

Álláskeresők honlapja: <http://jobline.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

Álláskeresők honlapja: <http://www.jobpilot.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

Álláskeresők honlapja: <http://profession.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

Álláskeresők honlapja: <http://szuperallas.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

Álláskeresők honlapja: <http://www.topjob.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

Álláskeresők honlapja: <http://www.workania.hu> – hozzáférés: 2008. 11. 01. és 2009. 03. 31. között

BorsodChem Zrt. honlapja: <http://www.borsodchem.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

Holcim Hungária Rt. honlapja: <http://www.cementgyar.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

IAESTE – Magyar Mérnökhallgatók Egyesülete: <http://www.iaeste.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 10.

Jabil Circuit Incorporation honlapja: <http://www.jabil.com> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

Miskolci Egyetem Állásbörze Kalauz 2005

Miskolci Egyetem Állásbörze Kalauz 2006

Miskolci Egyetem Állásbörze Kalauz 2007

Miskolci Egyetem Állásbörze Kalauz 2008

Miskolci Egyetem Állásbörze Kalauz 2009

Office of National Statistics: <http://www.statistics.gov.uk> – hozzáférés: 2010. 08. 08.

Oktatás-Statiztikai Évkönyv 2008/2009, Oktatási és Kulturális Minisztérium Közigazgatási Koordinációs Főosztályának Statisztikai Osztálya, Budapest.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt\\_evkonyv\\_2008\\_2009\\_091207.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2008_2009_091207.pdf) – hozzáférés: 2010. 07. 27.

Robert Bosch Mechatronikai Tanszék: <http://www.bosch.uni-miskolc.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 08.

Robert Bosch Power Tool Kft. honlapja: <http://www.bosch.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

Shinwa Magyarország Precíziós Kft. honlapja: <http://www.shinwa.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

Tiszai Vegyi Kombinát Rt. honlapja: <http://www.tvk.hu> – hozzáférés: 2009. 07. 12.

## Irodalomjegyzék

- Ablonczyné, M. L. (2006): *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó, Pécs.
- Ablonczyné, M. L. és Tompos, A. (2007): Gazdasági szaknyelvi kommunikációs modell. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 115-122.
- Ablonczy-Mihályka, L., Glaser, E. és Tompos, A. (eds.) (2007): *Issues of culture and communication*. Széchenyi István University – Johannes Kepler University, Győr-Linz.
- András, I. (1999): *Termelés, kultúra, nyelv. Külföldi tulajdonosi érdekeltségű vállalatok nyelvi-kommunikációs sajátosságai a Dunaferr Csoportnál*. Dunatáj Kiadó Kft, Dunaújváros.
- Argenti, P. A. (2003): *Corporate communication*. McGraw Hill, Boston.
- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Bakonyi, I. és Nádai, J. (szerk.) (2004): *A többnyelvű Európa. XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos, J. (2002a): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos, J. (2002b): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, VIII/1. 5-18.
- Báthory, Z. és Falus, I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Bennett, M. J. (1998a): Intercultural Communication: A Current Perspective. In: Bennett, M. J. (eds.): *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Intercultural Press Inc, A Nicholas Brealey Company, Boston.
- Bennett, M. J. (eds.) (1998): *Basic Concepts of Intercultural Communication*. Intercultural Press Inc, A Nicholas Brealey Company, Boston.
- Borgulya, Iné (1996): *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Borgulya, Iné és Barakonyi, K. (2004): *Vállalati kultúra*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Borgulya, Á. (2007a): A vállalati és az üzleti kommunikáció. In: Borgulya, Á. és Somogyvári, M.: *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 85-109.
- Borgulya, Iné (2007b): Kommunikáció. In: Farkas, F., Karoliny, Mné, László, Gy. és Poór, J. (szerk.): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest. 443-467.
- Borgulya, Á. (2007c): Üzleti kommunikáció előszóban. In: Borgulya, Á. és Somogyvári, M.: *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 168-192.
- Borgulya, Iné V. Á. (2007d): A munkával kapcsolatos értékek Közép-Kelet-Európában – Nemzetközi felmérések tükrében. *Vezetéstudomány*, XXXVIII. évf. 7-8. szám. 51-66.
- Borgulya, Á. és Somogyvári, M. (2007): *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borgulya, Iné V. Á. Á. (2010): *Kommunikációmenedzsment a vállalati értékteremtésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bowe, H. és Martin, K. (2007): *Communication Across Cultures. Mutual understanding in a global world*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram, M. (2009): Intercultural Competence in Foreign Languages – The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In: Deardorff, D. K. (ed.): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications Inc., Thousand Oaks. 321-332.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Volume 1. Number 1. 1-47.
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. és Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*. Longman, London. 2-27.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. és Thurrell, S. (1995): Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. Volume 6, Number 2. 5-35.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. The M.I.T. Press, Cambridge.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris-Századvég, Budapest.
- Christensen, L.T., Morsing, M. és Cheney, G. (2008): *Corporate Communications*. Sage Publications Ltd., Los Angeles.
- Cornelissen, J. P. (2008): *Corporate Communication: A Guide to Theory and Practice*. Sage Publications Ltd., Los Angeles.

- Crystal, D. (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csapó, B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- Daczi, M., T. Litovkina, A. és Barta, P. (szerk.) (2008): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Dannerer, M. (1992): Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. Eine empirische Studie über Bedarf und Probleme. *Info DaF* 19, 3. 335-349.
- Deardorff, D. K. (ed.) (2009): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications Inc., Thousand Oaks.
- Dobrai, K. (2007): Az írásbeli üzleti kommunikáció. In: Borgulya, Á. – Somogyvári, M.: *Kommunikáció az üzleti világban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 193-230.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press, Oxford.
- Duff, P. A. (2008): *Case Study Research in Applied Linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates, New York.
- Falkné, B. K. (2001): *Kultúraközi kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Püski Kiadó, Budapest.
- Falkné, B. K. (2008): *Kultúraközi kommunikáció. Az interkulturális menedzsment aspektusai*. Perfekt Kiadó, Budapest.
- Falus, I. és Ollé, J. (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadó, Budapest.
- Falus, Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fantini, A. E. (ed.) (1997): *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II. TESOL, Alexandria.
- Fantini, A. E. (1997a): Developing Intercultural Competence: A Process Approach Framework. In: Fantini, A. E. (ed.): *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II. TESOL, Alexandria. 40-44.
- Farkas, F., Karoliny, Mné, László, Gy. és Poór, J. (szerk.) (2007): *Emberi erőforrás menedzsment kézikönyv*. CompLex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft., Budapest.
- Feketéné, S. M. (2003): Nyelvtanári és munkavállalói vélemények az angol nyelv használatának gyakoriságáról. In: Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Officina Press, Szeged. 152-156.



- Fóris, Á. (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gudykunst, W. B. és Kim, Y. Y. (1992): *Communicating with strangers: An approach to intercultural communication.* New York, McGraw-Hill.
- Györgyi, Z. (szerk.) (2006): *Diplomával a munkaerőpiacon.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Hajdú, Z. (2007): Foreign language requirements of employers in the North Great Plain Region of Hungary. In: Silye, M. (szerk.): *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd.* Debreceni Egyetem, Debrecen. 143-150.
- Hall, E. T. (1989): *Beyond culture.* Anchor Books, New York.
- Hidasi, J. (2004): *Interkulturális kommunikáció.* Scolar Kft, Budapest.
- Hidasi, J. (szerk.) (2007): *Kultúrák@kontextusok.kommunikáció.* Perfekt Kiadó, Budapest.
- Hidasi, J. (2008): Miért nem nevetnek a vicceinken a japánok? In: Daczi, M., T. Litovkina, A. és Barta, P. (szerk.): *Ezerarcú humor. Az I. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencia előadásai.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 51-59.
- Híves, T. (2006): Munkaadói elvárások megjelenése az álláshirdetésekből. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Diplomával a munkaerőpiacon.* Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest. 73-87.
- Hofstede, G. (1984): *Culture's consequences: International differences in work-related values.* Sage Publications, Beverly Hills.
- Hofstede, G. és Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek. Az elme szoftvere.* McGraw-Hill, VHE Kft, Pécs.
- Holló, D. (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hutchinson, T. és Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes. A learning-centered approach.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Hymes, D. H. (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. és Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics.* Penguin Books, Harmondsworth. 269-293.
- Kluckhohn, F. R. és Strodtbeck, F. L. (1961): *Variations in value orientations.* Row, Peterson and Company, New York.
- Komjáthy, Bné (2003): A magyar szakirányú felsőoktatási intézmények nyelvoktatása a képesítési követelmények, illetve a nemzetközi közegben végzett mérnöki tevékenységek tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 2003. december, IX. évfolyam, 4. szám. 36-45.
- Konczosné, Sz. M. (2003): Győrött dolgozó menedzserek – interkulturális kihívások. In: Kukorelli, Sné (szerk.) *V. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferencia kötete.* Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros. 142-151.

- Koster, C. és Radnai, Zs. (1997): *Foreign Languages in Hungarian Business*. University Press, Pécs.
- Koster, C. és Radnai, Zs. (1998): *Language at work*. Eu-Synergon Kft., Budapest.
- Kovacsicsné, N. K. (szerk.) (1997): *Statisztika*. Rejtjel Kiadó, Budapest.
- Közös Európai Referenciakeret: *Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Pilisborosjenő.
- Kukorelli, Sné (szerk.) (2003): *V. Dunaújvárosi Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvvizsgáztatási Konferencia kötete*. Dunaújvárosi Főiskola, Dunaújváros.
- Kupka, B., Everett, A. és Wildermuth, S. (2007): The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: A Review and Extension of Existing Research. *Intercultural Communication Studies*. XVI: 2. 18-36.
- Kurtán, Zs. (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurtán, Zs. (2004): Cultural Aspects of Professional Language Competence. In: Vargáné, K. K. (szerk.): *ESP in Higher Education*. Tudományos Füzetek VII. kötet. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudomány Intézet, Győr. 9-20.
- Mackey, A., Gass, S. M. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Majoros, P. (2004): *A kutatómódszertan alapjai*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Részvénytársaság, Budapest.
- Martin, J. N. (1993): Intercultural Communication Competence. In: Wiseman, R. L. és Koester, J. (eds.): *Intercultural communication competence*. Sage Publications, Newbury Park. 16-29.
- Medgyes, P. (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Polyák, I. (2004): *Cross-cultural communication*. Perfekt Kiadó, Budapest.
- Pride, J. B. és Holmes, J. (eds.) (1972): *Sociolinguistics*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Réthy, Ené (2003): Az oktatási folyamat. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 219-241.
- Richards, J. C. és Schmidt, R. W. (eds.) (1983): *Language and Communication*. Longman, London.
- Riel, C.B.M. van (1995): *Principles of Corporate Communication*. Prentice Hall, London.
- Samovar, L. A. és Porter, R. E. (eds.) (1997): *Intercultural communication. A reader*. 8th edition. Wadsworth Publishing, Belmont.

- Samovar, L. A., Porter, R. E. és McDaniel, E. R. (eds.) (2006): *Intercultural communication: a reader*. 11th edition. Wadsworth Publishing, Belmont.
- Seelye, N. H. (1997): Cultural Goals for Achieving Intercultural Communicative Competence. In: Fantini, A. E. (ed.): *New Ways in Teaching Culture*. New Ways in TESOL Series II. TESOL, Alexandria. 22-27.
- Silye, M. (szerk.) (2007): *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Spitzberg, B. H. (1997): A Model of Intercultural Communication Competence. In: Samovar, L. A. és Porter, R. E. (eds.): *Intercultural communication. A reader*. 8th edition. Wadsworth Publishing, Belmont. 379-391.
- Sturcz, Z. (2004): A munkavállaló nyelvi környezete. In: Bakonyi, I. és Nádai, J. (szerk.): *A többnyelvű Európa*. XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Széchenyi István Egyetem Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék, Győr. 29-41.
- Szalay, Gy. (2002): *Arbeit und Kommunikation in deutsch-ungarischen Teams. Empirische Studie über die Zusammenarbeit von Deutschen und Ungarn in Ungarn. Munka és kommunikáció német-magyar teamekben. Tanulmány a német-magyar együttműködés tapasztalatairól Magyarországon*. Német-Magyar Ipari és Kereskedelmi Kamara, Goethe Institut Inter Nationes, Budapest.
- Szokolszky, Á. (2004): *Kutatómunka a pszichológiában. Metodológia, módszerek, gyakorlat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Teemant, A., Varga, Zs. és Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Tompos, A. (2007): Spoken Genres in the Workplace and in the ESP Classroom. In: Ablonczy-Mihályka, L., Glaser, E. és Tompos, A. (eds.): *Issues of culture and communication*. Széchenyi István University – Johannes Kepler University, Győr-Linz. 127-139.
- Tóth, Sz. (szerk.) (2003): *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Officina Press, Szeged.
- Trompenaars, F. (1993): *Riding the Waves of Culture. Understanding cultural diversity in business*. Nicholas Brealey, London.
- van Ek, J. A. (1986): *Objectives for foreign language learning*. Volume I: Scope. Council of Europe, Strasbourg.
- Vargáné, K. K. (szerk.) (2004): *ESP in Higher Education*. Tudományos Füzetek VII. kötet. Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudomány Intézet, Győr.

Wiseman, R. L. és Koester, J. (eds.) (1993): *Intercultural communication competence*. Sage Publications, Newbury Park.

Zsubrinszky, Zs. (2006): Angol nyelvi szükségletek a munkahelyen. *Modern Nyelvoktatás*, 2006. december, XII/3-4. 89-90.