

Loch Ágnes

## Tanári és tanulói szerepek egy üzleti szimulációs játékban az angol nyelvórán

*A szimuláció széles körben használt tanulási célú tevékenység, amely gyakran az üzleti képzsnek is részét képezi. Mivel a szaknyelvoktatás minden esetben leképezi az adott szakma/szakterület jellemző helyzeteit, a szimulációs feladatnak az üzleti nyelvi képzsben is van helye. A dolgozat áttekinti a szimulációs feladatok céljait és jellemzőit a nyelvoktatásban, különös tekintettel a megváltozott nyelvtanári és nyelvtanulói szerepekre a szimuláció folyamán. A dolgozat második része egy marketing témájú üzleti szimuláció tapasztalatainak bemutatása kereskedelem-marketing szakos hallgatók részvételével. A szerző szerint ez a feladattípus jelentősen hozzájárulhat a nyelvtanulói tudatosság és a tanulás eredményességéért érzett felelősség megerősödéséhez.*

### Szakirodalmi áttekintés

#### **A szimuláció**

A szerepjáték hosszú ideje része az idegennyelv-oktatásnak, sőt az utóbbi évtizedekben a nyelvtudásmérésnek is. Dundar (2013) kilenc különböző drámatevékenységet azonosít a nyelvoktatásban, melyek egyike a szimuláció. A szimuláció a szerepjáték egy sajátos formája, olyan komplex tevékenység, ami problémamegoldást és döntéshozást tartalmaz. Az üzleti szimuláció esetében a tevékenység középpontjában egy üzleti környezetbe helyezett eset áll (Chilver, 1979). A szimuláció célja, hogy realiztikus helyzetet teremtsen, olyan helyzetet, amely osztálytermen túli, valós üzleti környezetben megjelenő témákat, funkciókat, tevékenységeket és nyelvhasználatot képez le. A résztvevőknek feladata és felelőssége, hogy döntéseket hozzanak. A szakirodalom megkülönbözteti a szimulációt és a szerepjátékot, bár elismeri, hogy sok az átfedés a két tevékenység között. McDonough (1984) különbségként említi, hogy a szerepjátékban a résztvevők általában kézbe kapják a szerepüket, és a szerep határozza meg a résztvevő viselkedését és nyelvhasználatát. A szerepjátékban gyakran nincs egyéni döntési helyzet, míg a szimulációban a tudásukat mozgósítva saját véleményüket képviselik a résztvevők.

Jones (1987) szerint a szimuláció fő tényezői a valós funkció, a szimulált környezet és a strukturált probléma. A valós funkció alapja a valós vagy legalábbis valóságű tartalom, amely igazi gondolkodási folyamatokat generál. A szimulált környezet lényege, hogy a szimuláció helyszíne és a külvilág között ne legyen kapcsolat vagy interakció, mert az megszüntetné a hitelesség érzetét. A strukturált probléma kifejezés arra utal, hogy a problémát adatok, tények és információk támasztják alá, ami segít a funkció valóságosságának fenntartásában.

Fontos kiemelni, hogy mint a szerepjáték egyik formája, a szimuláció egyfajta játék is. Ez különösen nagy jelentőséggel bír ma, amikor a játék az új digitális nemzedékek számára szinte állandósult környezetté vált, hiszen játékokban és szimulációkban próbálják ki és tesztelik képességeiket, gyarapítják ismereteiket, találkoznak egymással és azokon keresztül építik fel társas kapcsolataikat. Nem véletlen tehát, hogy az oktatás minden szintjén oktatási eszközzé és oktatási környezetté válik a játék, ami nagyon változatos oktatási és nevelési célokat szolgálhat (Faria et al., 2009; Juzeleniene et al., 2014).

***Szimuláció a nyelvoktatásban***

Az üzleti élet szereplői gyakran vesznek részt üzleti megbeszéléseken, tárgyalásokon, értekezleteken, prezentációkon. A szimulációs feladatok jó lehetőséget adnak arra, hogy az üzleti képzések hallgatói ezekre a valós feladatokra felkészüljenek (McDonough, 1984). Ezt felismerve az sem ritka, hogy egész kurzusokat építenek rá egy-egy szimulációs helyzetre (Otoiú – Otoiú, 2012; Peterková – Wozniaková, 2015).

A szimulációs feladat gyakori a szaknyelvoktatásban is, amely mindig az adott szakma/szakterület nyelvhasználati igényeire épít (nyelvi struktúrák, lexika) és a szakterület jellemző tevékenységeire, feladataira fókuszál (Brunton, 2009). Az esettanulmány-megbeszélések és a szimulációk a nyelvtanulók számára is sokoldalúan hasznos tanulási tevékenységek. Jól alkalmazhatóak (a) az idegen nyelvi és kommunikációs készségfejlesztés, (b) a szakmai kompetenciák valamint (c) az inter- és intraperszonális készségek fejlesztése terén.

***(a) Nyelvi és kommunikációs készségfejlesztés***

A szimuláció nem alkalmas a nyelvi jelenségek leírására, nem példázza a hagyományos nyelvtanítás/tanulás logikáját. Ugyanakkor valós nyelvhasználatot generál, melynek jellemzői a célorientáltság, a funkcionalitás és a tartalom fontossága (Gatehouse, 2001). A célok elérése nem lehetséges hatékony kommunikáció nélkül, így a nyelvi készségek fontos alkotóelemei a sikernek. Minden szimuláció nagy mennyiségű nyelvi inputot és outputot tartalmaz, különböző szövegek és grafikai anyagok feldolgozásától az adatelemzésen át a véleménykifejtésig, érvelésig, tárgyalási helyzetekig (tartalom és funkció egysége). Így igazi főpróbája lehet a szakmai célú nyelvhasználatnak (Sturtridge, 1977).

A szimuláció részét képező üzleti megbeszélések, tárgyalások nyelvezetét kohézió és funkcionalitás jellemzi (Jones, 1987). A kohéziót a szimuláció szerkezete biztosítja: a résztvevők azon szándéka, hogy egy adott problémára megoldást találjanak, összefogja a diskurzust és nem engedi a kommunikációs elhajlásokat vagy kitérőket. Egyben a nyelv funkcionálisan van jelen, hiszen a résztvevők egy feladat elvégzésének érdekében használják a nyelvi eszköztárat. A nyelvet nem csak a probléma megoldására és a döntés előkészítésére használják, hanem a munka, illetve a kommunikáció szervezésére is (például munka szétosztása, hozzászólások irányítása, szóvivő kijelölése stb.).

Mivel egy inspiráló szimulációs feladatnak és a célokhoz igazított, jól megválasztott tananyagoknak komoly motivációs hatása van, a résztvevők gyakran olyan készségeikről is tanúbizonyságot adnak, és olyan tudáselemeket is mozgósítanak, aminek a meglétéről nem is tudtak (Sturtridge, 1977; Dörnyei, 2000).

***(b) Szakmai kompetenciák***

Az esettanulmány és a szimuláció csökkenti a távolságot az oktatás és a munka világa között. Lehetővé teszi, hogy a hallgatók valós üzleti problémákkal ismerkedjenek meg, és így biztonságos környezetben - ahol a döntéseik még nem járnak súlyos következményekkel - kipróbálhatják magukat jövőbeli szerepekben. Jordan (1983) szerint a döntési folyamatokban való részvétel segítheti az elmélet és a gyakorlat kölcsönhatásának felismerését is. Peterková és Wozniaková (2015) üzleti szimulációs játékában a résztvevők egyetértettek abban, hogy a játék megerősítette szakmai ismereteiket, és megtanította őket teamben hatékonyan kommunikálni és dolgozni, amit későbbi szakmai karrierjük szempontjából is nagyon fontosnak tartottak.

*(c) Inter- és intraperszonális készségek*

A szimuláció során az interakció nem a tanár és a tanuló között történik elsősorban, hanem a tanulók között, ami további kommunikációt generál, gazdagítja a tanulási folyamatot (Pote et al, 1985), és hozzájárulhat a résztvevők viselkedési kultúrájának javulásához, valamint személyiségének fejlődéséhez (Chilver, 1979). Mindez segít a személyes erősségek és gyengeségek felismerésében, és így mindenképpen erősíti az önismeretet. Mivel az üzleti szimulációkban gyakran közös döntéseket kell hozni, a résztvevők a team-munkában is tapasztalatot szerezhhetnek.

***Az oktatásra alkalmas szimuláció jellemzői***

A jó szimuláció témájában, tartalmában releváns, vagyis illeszkedik a diákok szakterületéhez. Amennyiben tapasztalattal még nem rendelkező diákokról van szó, nem célszerű túlságosan specifikus problémákkal dolgozni, inkább viszonylag általánosabb szinten kell mozogni. Természetesen amennyiben a nyelvtanulók egy adott szakma vagy szakterület képviselői, komplexebb, részletesebb esetek is alkalmasak lehetnek a szimuláció lebonyolítására (Dudley-Evans – St.John, 1998; Brunton, 2009). Fontos, hogy a téma érdekes legyen és motivációt generáljon, mert motiváltság nélkül nincs tanulás (Dörnyei, 1990; Juzeleniene, 2014). Nem kevésbé fontos, hogy megoldható problémán kelljen dolgozni, az irreális célkitűzés vagy a megoldhatatlan feladat ugyanis általában teljes motivációvesztéshez vezet (Xenodohidis, 2002).

Lényeges szempont a szimulált helyzet, a környezet, és a probléma hitelessége, amit megfelelő mennyiségű adattal, információval kell alátámasztani. Sokan úgy vélik, ez csak autentikus szövegekkel, autentikus adatokkal biztosítható. Oktatási környezetben ez nem tűnik kizárólagos feltételnek (Ellis et al., 1984). Olyan vélemény is van, mely szerint egy eredeti, autentikus szöveg amúgy is azonnal elveszti autentikusságát, ha az osztályteremben kívánjuk felhasználni, hiszen nem arra a környezetre, nem annak a közönségnek és nem oktatási céllal készült (Morrow, 1977). Mindezek fényében érdemes a probléma hitelességére fókuszálni, az adatok és háttér-információk esetében pedig megelégedhetünk a realiztikus jelzővel.

A szimulációs feladatok felhasználhatóságának további feltétele a viszonylagos rövideg, hiszen a nyelvórák átlagos időkeretében kell azokat lebonyolítani. Az arányos időbeosztásra is ügyelni kell, a nyelvórán ugyanis a fő cél a kommunikációs és a társas készségek fejlesztése, így a szakmai kompetenciák erősítése csak járulékos célként jelenik meg (Chilver, 1979).

***A szimuláció felépítése***

A szimuláció három fő lépésből áll: szakmai és nyelvi input, problémamegbeszélés és döntéshozás, valamint a visszajelzések összegzése (Sturtridge, 1977).

*1. lépés: Input*

A szakmai input háttérinformációkat, tényeket, adatokat, szabályokat tartalmaz, amelyeknek a forrásai lehetnek írott és hangzó szövegek, grafikonok, kimutatások stb. A háttérinformáció feldolgozását gyakran különböző feladatok segítik.

A nyelvi input változatos feladatokat, gyakorlatokat, drilleket tartalmazhat, amelyeket a tanár a várható nyelvhasználat alapján állít össze. Ez azonban prediktív, hiszen igen nehéz előre tudni, milyen nyelvi produkció fog megvalósulni a szimuláció során. Éppen ezért a vélemények megoszlanak a nyelvi input szerepét illetően. Azt gondolhatjuk, elegendő a probléma prezentálása, a nyelvi igények majd ennek nyomán bontakoznak ki.

Mások azonban ragaszkodnak az alapos nyelvi előkészítéshez, hogy a résztvevőkben már előre tudatosodjanak az elvárások (Kennedy – Bolitho, 1984). Ismét mások (Jones, 1987) úgy vélik, a szókincs előzetes megtanítása fontos lehet, de minden további input csak gátlásokhoz vezet és blokkolja a kommunikációt a szimuláció során. Mivel a fő cél a hatékony kommunikáció, és nem pedig a nyelvtanilag minden szempontból helyes nyelvhasználat, ajánlatos a nyelvi inputot a szimuláció utánra időzíteni. Sturtridge (1977) saját tapasztalata alapján megerősíti, hogy a közvetlenül a szimuláció előtt gyakorolt nyelvi elemek nem kerültek be azonnal a nyelvhasználatba a szimuláció során.

### *2. lépés. Problémamegbeszélés és döntéshozás*

Tanári oldalról a szimulációnak számos oktatási célja lehet: a szóbeli készségek fejlesztése általában, a tartalom alapú nyelvoktatás, a résztvevők felkészítése vitákban való részvételre stb. A résztvevők számára azonban a cél egy probléma megoldása, egy döntés meghozatala. Ezt a célt mindvégig teljes komolysággal kell kezelnie mind a tanárnak, mind a nyelvtanulóknak (Ur, 1990). Ezért a megbeszélés/tárgyalás a szimuláció középpontja és lényege, amelynek során célorientált, kreatív nyelvhasználatra kerül sor. A diszkussziót a téma és a kitűzött cél irányítja, a megoldás érdekében történik a folyamatok megszervezése és mindenfajta feladatmegoldás. A tárgyalási szakaszt követően gyakori a tevékenységet lezáró vagy kiegészítő írásbeli feladat.

### *3. lépés: Visszajelzések*

A szimuláció lezárása a tapasztalatok összegzése. Ekkor kerül sor a hibák és tévesztések számbavételére, korrigálására és a jó megoldások esetleges begyakorlására, a résztvevők viselkedésével kapcsolatos visszajelzésekre és az értékelésre.

A hibák javítását szelektíven kell végezni. Vannak hibák, amelyeket a nyelvtanuló maga is felismer, és ki tud javítani, míg más hibákat azért követ el, mert a helyes megoldás még túl van a nyelvi kompetenciáin. Továbbá vannak a kommunikáció hatékonyságát érintő hibák. Elsősorban a kommunikációs hibákra érdemes odafigyelni, továbbá azokra a nyelvi hibákra, amelyeket a nyelvtanulónak már tudnia kellene. A visszajelzések fázisában megnő a tanár szerepe, fontos azonban, hogy az értékelésnél arra koncentráljon, ami történt vagy történhetett volna, és ne akarja meghatározni, hogy minek kellett volna történnie (Bullard, 1990).

### **Tanári szerepek**

A tanár a szimuláció előkészítése, lebonyolítása és az eredmények számbavétele során a hagyományos és a hagyományoson túlmutató tanári szerepekben egyaránt megjelenik (Dudley-Evans – St. John, 1998; Vincze, 2005; Petrovici, 2014; Peterková – Wozniaková, 2015). Kurtán (2003:256-257) ezeket a szerepeket négy nagyobb kategóriába rendezi: a tanár közvetít a munka világa és az oktatás között; transzformál/átalakít, amennyiben a nyert adatokat átfordítja a nyelvtanítás/tanulás nyelvére; fejleszt, vagyis rendszeresen aktualizálja a kurzust és a tananyagot; valamint integrálja az igényeket, a célokat és a tartalmakat a tanulási folyamatban. A konkrét feladatok számbavétele alapján a tanár munkája az alábbi tevékenységek sorából áll:

- Szükségletelemzés
- Kurzus- és tananyagfejlesztés
- Nyelvi és szakmai input biztosítása
- Szervezés és animálás

- Monitorozás: felügyelet, nyelvi és szakmai támogatás biztosítása
- Tapasztalatok/visszajelzések összegyűjtése, összegzése
- Értékelés
- Tapasztalatok visszaforgatása a tanulási/tanítási folyamatba

#### *A tanár, mint szükségletelemző*

A szaknyelvoktatásban a nyelvtanulási szükségletek felmérése elengedhetetlen és kihagyhatatlan lépés az oktatásra való felkészülés során. Mind a szakmai tartalmat, mind pedig a nyelvi készségfejlesztés arányait, az oktatót szóbeli és írásbeli műfajokat és feladattípusokat a későbbi nyelvhasználati elvárásokhoz kell igazítani.

A szükségletelemzés két szinten történhet meg (Hutchinson – Waters, 1987). Az objektív szükségletelemzés célorientált, és elsősorban a nyelvtanuló várható nyelvhasználati kontextusára és helyzeteire fókuszál, míg a szubjektív szükségletelemzés a nyelvtanuló jelen helyzetét és személyes igényeit veszi figyelembe. Az objektív elemzés során a mikor, hol, kivel, mit, hogyan és miért kérdésekre keressük a választ. Az üzleti idegen nyelv oktatására számos kiváló tananyag áll rendelkezésre, melyek különböző célcsoportok igényei alapján készültek. A gyakorló nyelvoktatók mégis egyetértenek abban, hogy még a legjobb tananyagot is csoportra kell szabni. Ennek egyik fő oka az, hogy a nyelvtanulási célok kitűzése mellett a kiinduló állapot felmérése is elengedhetetlen (szubjektív szükségletelemzés). Ez nem csak egy esetleges diagnosztizáló felmérést jelent, hanem a tanulócsoporthoz és az egyes nyelvtanulók személyes igényeinek, elvárásainak feltárását is (Belcher, 2006).

#### *A tanár, mint kurzus- és tananyagfejlesztő*

A szükségletelemzés célja az oktatás tartalmának és módszertanának a célcsoportokhoz igazítása. Így értelemszerű, hogy a szaknyelvoktatásban részt vevő nyelvtanár egyben kurzusfejlesztő és tananyagfejlesztő is. Gondosan elemeznie kell a rendelkezésre álló tananyagokat és szükség esetén kiegészíteni azokat (Kurtán, 2003; Day – Krzanowski, 2011). Gatehouse (2001:10) szerint a szaknyelvi kurzusok tananyagát gyakorlatilag minden esetben úgy kell 'darabokból összerakni'.

A szimuláció esetében a tanár választja ki a célnak megfelelő esetet/problémát. A választásnál figyelembe kell vennie a diákok szakterületét és nyelvi felkészültségét. Bármennyire is vitatott, nagy valószínűséggel a rendelkezésre álló anyagot adaptálnia kell, hogy a célcsoport számára megfelelő feladattá válhasson. Az adaptálás érintheti a nyelvi szintet és a szimuláció különböző paramétereit, hiszen figyelembe kell venni olyan körülményeket is, mint például a rendelkezésre álló idő vagy a szimulációban részt vevő csoport létszáma (Jones, 1987).

#### *A nyelvi és szakmai input biztosítása: A tanár, mint a tudás átadója*

A tanár hagyományos szerepe, feladata az ismeretek átadása, a tudásközvetítés. Nyelvtanár esetében remélhetőleg adottnak vehető a tanár idegennyelv-tudása, elméleti és módszertani felkészültsége, valamint pedagógiai kompetenciái (Kurtán, 2003:258). A szaknyelvi tantárgyak oktatásában ritkán valósul meg a nyelvtanár és a szakmai oktató rendszeres kooperációja, így a nyelvtanárnak megfelelő szakterületi tudással is rendelkeznie kell, hogy a szimulációt megfelelően előkészíthesse (Kennedy – Bolitho, 1984). Ezt a tudását olyan biztonsággal kell kezelnie, hogy általában a szaknyelvi órán, és különösen a szimuláció során zavartalanul tudjon a nyelvi elemekre, a nyelvhasználatra koncentrálni

(Pote et al, 1985). Azt is el kell azonban fogadnia, hogy az adott szakterületen a hallgatók várhatóan nagyobb tudással rendelkeznek. Ez lehetőséget ad arra, hogy a nyelvtanár és a nyelvtanuló között egy sajátos kooperáció jöjjön létre, amelyben tudásukat megosztják egymással. Ezt a helyzetet a hallgatók általában nagyon pozitívan élik meg (Petrovici, 2014).

#### *Szervezés és animálás*

A tanár feladata a szimuláció körülményeinek biztosítása, a szükséges háttéranyagok előkészítése. Aktív szerepe a csoportok felállítására, a téma felvezetésére és a tevékenység beindítására korlátozódik.

Az órai tevékenységek nem a hagyományos módon szerveződnek. A hagyományos nyelvtanítási/nyelvtanulási folyamatok - új anyag ismertetése, gyakorlás, szabad produkció (declarative input, controlled practice, open-ended practice; Dörnyei, 2013) felborulnak egy szimulációs feladat során. A folyamat szabad produkcióval kezdődik, melynek során a nyelvtanár és részben a nyelvtanuló is érzékeli és azonosítja a problémákat. Csak a szimulációt követően van mód arra, hogy a felmerült problémák orvoslására a tanár bemutassa az 'új anyagot'. Ezt követi a gyakoroltatás, majd ismételten a szabad produkció (Horner et al., 1990).

#### *Monitorozás: felügyelet és nyelvi/ szakmai szupport biztosítása*

A csoportokban zajló munka közben a tanár szerepe csupán a rend fenntartása, a megfigyelés, és a készenlét az esetlegesen igényelt tanácsadásra nyelvi vagy szakmai kérdésekben (Közös Európai Referenciakeret, 2002:175). Valós társas kommunikációs helyzetekben igen nehéz megjósolni a nyelvhasználatot és előre felkészülni a nyelvi produkció tartalmára, formájára, stílusára. A tanárnak a háttérbe kell húzódnia a szimuláció alatt, ami egyúttal a kontrol elvesztését is jelenti az interakció fölött (Ur, 1990). Ugyanakkor ebben a nem hagyományos tanári szerepben is fontos feladata – bár személytelen megfigyelőként kell jelen lennie, minél inkább észrevehetetlenül -, hogy az interakció menetét figyelemmel kísérve igény szerint nyújtson elsősorban nyelvi, de akár szakmai segítséget is a szimulációban résztvevők számára. Nincs joga a döntési folyamatokba beleszólni, de – egyfajta tudásforrásként - biztosítania kell a szükséges nyelvi és szakmai segítséget, amennyiben ezt a résztvevők igénylik (Sturtridge, 1977; Jones, 1987).

Ur (1990) felhívja a figyelmet arra a várható jelenségre, hogy - különösen érdekes téma esetén – az azonos anyanyelvű résztvevők könnyen nyelvet váltanak, és a vitát vagy tárgyalást anyanyelvükön folytatják. Ez biztos jele annak, hogy a témaválasztás sikeres volt, hiszen azt mutatja, hogy a téma motiváló, illeszkedik a résztvevők szakmai tanulmányaihoz és valódi interakcióra ösztönöz. Ugyanakkor nemkívánatos jelenségről van szó, hiszen a szimuláció elsődleges célja a résztvevők idegen nyelvi kommunikációs kompetenciáinak fejlesztése.

#### *Tapasztalatok/ visszajelzések összegyűjtése, összegzése*

A tapasztalatok összegyűjtésének módja a tanár részéről a megfigyelés, jegyzetek készítése vagy a megfigyelték emlékezetben tartása, hiszen a résztvevők aktivitását és a tanár támogató jelenlétét kedvezőtlenül befolyásolhatja a folyamatos jegyzetelés. A szimuláció rögzítése lehetővé teszi a történések és az interakció utólagos részletes kielemezését, de viszonylag ritkán van rá mód.

A tapasztalatok összegzésére a téma szakmai feldolgozása, a nyelvi és kommunikációs teljesítmény, valamint a résztvevők viselkedése, aktivitása szempontjából is

szükség van. A résztvevők viselkedésének figyelemmel kísérése, illetve az okok feltárása különösen fontos, hiszen a nyelvtanuló érzései, tapasztalatai az interakció során döntően befolyásolják nem csak az aktuális szimulációban való részvételét és teljesítményét, hanem a további feladatokhoz való viszonyulását, esetleg a nyelvtanuláshoz való viszonyát is.

Mindig van olyan résztvevő, aki visszavonul, sőt esetleg teljesen kilép a helyzetből, aminek számos oka lehet (Johns – Johns, 1977, Chilver; 1979; Kennedy – Bolitho, 1984). Van, akinek a számára túlságosan komplex az a feladat, amelyen dolgozni kellene vagy túlságosan új és szokatlan a helyzet. Előfordulhat, hogy a nyelvi hibázástól való félelem gátolja a részvételt, vagy bizonyos alapvető kommunikációs stratégiák hiánya okoz feszültséget (például nem tudja a szót átvenni a partnerektől a diskurzus során). Akadályozhatja a részvételt az önbizalom hiánya, vagy a többiek negatív reakcióitól való félelem. A javasolt szakmai megoldásokat, a résztvevők kulturális jellemzőit vagy a személyiségét érő kritika vagy akár a leghalványabb negatív nonverbális jelzés súlyosan blokkolhatja az érintett teljesítményét vagy egyáltalán a részvételét a kommunikációs helyzetben.

### *Értékelés*

A visszajelzések fázis gyakran értékelést is tartalmaz, amely kiterjedhet a szakmai döntés értékelésére, a munka megszervezésére, a diszkusszióra, a csoportban való viselkedésre és a nyelvhelyességre (Bullard, 1990; Ur, 1990). Viszonylag ritka a szimulációban résztvevők egyéni értékelése osztályzattal vagy bármilyen más minősítéssel. Amennyiben ez is az oktatási célok között szerepel, megnő az input jelentősége, továbbá mindenképpen szükséges az értékelés szempontrendszerének előzetes ismertetése. A minősítő jellegű értékelés fontos lehet egy alkalmassági vizsgán vagy egy fontos pozíció betöltésekor, de kerülendő a nyelvoktatásban. A minősítés ugyanis olyan magas kockázatú helyzetet teremt a résztvevők számára, amelyben éppen a szimuláció lényege vész el. A megfelelési kényszer gátolja a gondolkodási folyamatok áramlását és a kockázatot is vállaló, spontán, kreatív nyelvhasználatot.

### *A tapasztalatok visszaforgatása a tanulási/tanítási folyamatba*

A szimulációt követően a nyelvtanárnak ismét a transzformáló és fejlesztő szerepe kerül előtérbe. A tapasztalatok diagnosztikai információt nyújtanak a tanár számára a résztvevők nyelvi hiányosságairól, igényeiről, valamint a nyelvtanuláshoz, a csoporthoz, a szerepléshez való viszonyukra vonatkozóan. Az összegyűjtött tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések egyfajta mini szükséglet-felmérésnek is tekinthetők, ami jó alapot nyújt a kurzus további részének megtervezéséhez. Ez egyúttal jelzi a tanítási/tanulási folyamat szakaszainak szoros egymásba fonódását is.

### ***A nyelvtanuló szerepei***

A szimuláció során a szerepek közötti határok elmosódnak: a résztvevők egyrészt nyelvtanulók, másrészt nyelvhasználók, továbbá szakemberek, akik döntési helyzetben vannak, és döntéseket hoznak. A szimulációban konkrét funkciójuk is lehet (levezető ülnök, jegyzőkönyvvezető, szóvivő stb.). Az idegen nyelvet valóban eszközként használják. A folyamatban aktív szereplőként vesznek részt, így a tanulási folyamat intenzívebb és eredményesebb (Gatehouse, 2001). A Peak Performance Centre<sup>12</sup> (National Training

<sup>12</sup> <http://thepeakperformancecenter.com/educational-learning/learning/principles-of-learning/learning-pyramid>

Laboratories, Bethel, Maine) kutatási eredményekre hivatkozva a passzív tanulási tevékenységekkel (előadás meghallgatása, olvasás, audiovizuális források, bemutatás) szemben jóval nagyobb hatékonyságot tulajdonít az úgynevezett aktív tanulási tevékenységeknek (csoportos megbeszélés, cselekvés általi tanulás, mások tanítása). Mivel az üzleti szimulációs feladatok lényege a diszkusszió, a tanulási folyamat csoportos megbeszélés keretei között, kreatív nyelvi tevékenységek révén történik. Így – bár a résztvevők a visszajelzések alapján elsősorban szakmai szerepüket élik meg (Petrovici, 2014) – a szimulációs játék aktív tanulási formákat tartalmaz, és alkalmas az idegen nyelvi kommunikációs készségek fejlesztésére, megszilárdítására. Az aktív nyelvhasználói szerep mellett a nyelvtanulási tényező akkor kerül előtérbe, ha a szakmai szituációban való részvétel nyelvi hiányosságokba ütközik, vagy nyelvi segítségre van szükség (például lexika).

A szimulációt követő visszajelzések fázisban a résztvevők az értékelésben is részt vesznek (a feladat értékelése, a megoldás értékelése, önértékelés, a diszkusszió értékelése).

## Üzleti szimuláció az Üzleti idegen nyelv című órán

### *Háttér: a nyelvi kurzus*

A szerepjáték lebonyolítására az Üzleti idegen nyelv című szaknyelvi kurzus keretei között került sor kereskedelem-marketing szakos hallgatók részvételével. A tantárgyleírás szerint a kurzus során a nyelvi készségek fejlesztése tematikusan a következő tartalmak tárgyalása során valósul meg: marketing: a piac tanulmányozása, piackutatás, a promóció formái; vállalkozási formák: a vállalat felépítése: hierarchia, funkciók; külső-belső kommunikáció, munkaszervezés, panaszkezelés; a hazai és a célnyelvi ország gazdaságának kapcsolatai; kulturális különbségek az üzleti életben; üzleti utazás, vásárok és konferenciák; bankrendszer, banki szolgáltatások. A témák feldolgozásának módja és mértéke alkalmazkodik az egyes szakirányok igényeihez, a témák tárgyalásának sorrendje és mélysége a hallgatók nyelvi felkészültségétől függően eltérhet.

A tantárgyleírás szerint „a készségfejlesztés célja a Közös Európai Referenciakeretben meghatározott B2 szint minimum alsó sávjának elérése, és az ezen a szinten elvárt pragmatikai, szociolingvisztikai, stratégiai és egyéb kompetenciák kialakítása, vagyis konkrétabban a hallgatók felkészítése arra, hogy nemzetközi környezetben, a gazdaság különböző területein végzett munkájukban használni tudják az idegen nyelvet, mint munkaeszközt.” Az idegen nyelv munkaeszközként való használata feltételezi, hogy a nyelvhasználó képes dokumentumokat értelmezni és összefoglalni, információt szerezni a gazdasági jelenségekről és az üzleti élet szereplőiről, képes a gazdasági jelenségeket és folyamatokat leírni és megvitatni, képes az eseményekkel, folyamatokkal kapcsolatos véleményét kifejteni és érvekkel alátámasztani, képes tárgyaláson részt venni, érdekeit kellő módon képviselni és döntéseit indokolni (ld. az Üzleti idegen nyelv című tantárgy leírását<sup>13</sup>).

### *Szükségletelemzés*

A szerepjátékban résztvevő nyelvtanulók nyelvi igényeinek meghatározása objektív és szubjektív módszerrel is megtörtént. Az objektív elemzés során a mikor, hol, kivel, mit, hogyan és miért kérdésekre kerestük a választ (1. táblázat). A kereskedelem-marketing szakon végzett hallgatóknak az üzleti életben a gazdaság különböző területein kell majd –

<sup>13</sup> <http://bgf.hu/kvik/Szervezeti-egysegeink/oktatasiszervezetiesegsegek/TURIMUSVENDSZAKNYINTTAN/Tantargyak>



változatos pozíciókban – megállni a helyüket, ezért Hutchinson és Waters (1987) kérdéseinek megválaszolásánál figyelembe vettük a munkaerőpiac visszajelzéseit (Crosling – Ward, 2002; Benke, 2007; Kassim – Ali, 2010; Sturcz, 2010)

1. táblázat. Objektív szükségletelemzés Hutchinson és Waters (1987) alapján

<b>Kérdés</b>	<b>Jövőbeni nyelvhasználat várható körülményei</b>
Mikor? Mikor lesz szüksége idegennyelv-használatra?	A tanulmányok mellett munkát is vállaló hallgatók már az egyetemi tanulmányiak mellett is aktívan használják a nyelvet. A többségnek azonban tanulmányaik befejezése után lesz szüksége – várhatóan rendszeresen – az idegen nyelv használatára.
Hol? Hol, milyen kontextusban lesz szüksége az idegennyelv-tudásra?	Az idegen nyelvet elsősorban a munkahelyükön fogják használni (hivatalokban, pénzintézetekben, vállalati környezetben (fizikai kontextus), különböző helyzetekben: önálló munkavégzés során, üzleti megbeszéléseken, telefonon, e-mailes levelezésben stb. (humán kontextus), mind Magyarországon, mind külföldön.
Kivel? Kivel, milyen kommunikációs partnerekkel kell majd használnia az idegen nyelvet?	A kommunikációs partnerek lehetnek anyanyelvi, és nem anyanyelvi nyelvhasználók, akiknek a nyelvi felkészültsége igen változó lehet. A partnerek lehetnek kollégák, felettesek és beosztottak, vagy üzleti partnerek és ügyfelek.
Mit? Mit és milyen szakmai területeken kell tudnia idegen nyelven kommunikálni?	Szakmai területek: kereskedelem, marketing, szállítmányozás, pénzügyek, banki ügyletek, biztosítás, nemzetközi kapcsolatok, menedzsment, üzleti területek általában.
Hogyan? Hogyan, milyen formában kell majd az idegen nyelvet használnia?	Az idegen nyelvet minden formában használni kell tudni (beszéd, írás, olvasás, hallott szövegek megértése); a legkülönbözőbb kommunikációs csatornákon (a szemtől szemben történő interakciótól a telefonáláson át a digitális kommunikáció minden formájáig); változatos írott és beszélt műfajokban (hivatalos levelezés, e-mail, emlékeztető, beszámoló, jogi szövegek, szerződések, promóciós anyagok, prezentáció, megbeszélés, értekezlet, tárgyalás, 'small talk' stb.); formális és informális stílusban.
Miért? Miért van szüksége a nyelvtudásra?	A diploma megszerzésének előfeltétele egy szaknyelvi nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése (rövid távú cél). Várhatóan mindegyiküknek szüksége lesz a nyelvtudásra jövőbeni munkahelyükön (hosszú távú cél). Néhány hallgatónak tervezett külföldi tanulmányai miatt is szüksége lesz a jó nyelvtudásra.

Az objektív elemzés indokolta a szimulációs feladat alkalmazását a szaknyelvi kurzus során. A szimuláció munkahelyi kontextust szimulál (hol), ahol a kommunikáció kollégákkal történik (kivel) marketing területen (mit). A feladatteljesítés során mind a négy készséget használni kell (olvasás, beszéd, hallásértés, írás), különböző műfajokban

(tárgyalás, érvelés, emlékeztető, beszámoló írása), egyéni munkában és szemtől szembeni kommunikációban (hogyan). A feladat sikeres teljesítéséhez (miért) hatékony idegennyelv-használatra van szükség. Ilyen módon a szerepjáték alkalmas arra, hogy egy jövőbeni valós munkahelyi feladatot szimulálva szakmai és nyelvi szempontból segítse a nyelvtanuló felkészülését a későbbi munkavégzésre. Megjegyzendő, hogy a szóbeli szaknyelvi vizsgák gyakran szintén tartalmaznak egy szituációs szerepjátékot vagy problémamegoldó feladatot, amelyhez különböző reáliák adják az információt (grafikon, térkép, statisztikai adatok stb.). A szimuláció ennek a vizsgafeladatnak a teljesítéséhez is nyújt gyakorlási lehetőséget, és így a rövid távú cél elérését is elősegítheti.

### ***A szimuláció résztvevői***

A szimulációban résztvevő csoport 13 diákból állt (mind nők 19-21 év között). A hallgatók nyelvi szintezés után kerültek a csoportokba, de órarendi okok miatt a nyelvtudásszint szerinti homogén csoport felállítása csak részlegesen valósult meg. Tizenegy hallgatónak már volt B2 szintű általános nyelvvizsgálója, és többségük más nyelvet is tanult (8 fő németet és 1 fő spanyolt). A marketing szerepjátékokra nagyjából az üzleti szaknyelvi tanulmányaik közepén került sor. A csoport tagjai komolyan vették szaknyelvi tanulmányaikat, de ritkán kezdeményeztek, és túlságosan ráhagykoztak a tanáraikra és a tankönyvre.

A fent ismertetett objektív szükségletelemzés alapján a tervezett üzleti szimulációs játék megfelelt a nyelvtanulói csoport hosszú távú nyelvhasználati igényeinek. Ezen túlmenően azonban sor került szubjektív szükségletelemzésre is, vagyis a szimulációban részt vevő nyelvtanulók elvárásainak, elképzeléseinek, véleményeinek számbavételére. A szimuláció előtt a hallgatók kitöltötték egy kérdőívet (Teemant et al., 1993), amelynek segítségével információt nyerhettünk nyelvtanulási céljaikról és preferenciáikról, valamint az általuk érzékelt nyelvi szükségleteikről.

A résztvevők önértékelése azt mutatta, hogy általában gyengébbre értékelik a kreatív nyelvi készségeiket (beszéd, írás), mint a receptív készségeiket (olvasás, hallott szöveg értése). Különösen alacsonyra értékelték szóbeli készségeiket: 1-5-ig terjedő skálán számítva az átlag mindössze 2,9 (2. táblázat).

2. táblázat. A résztvevők önértékelése 1-5 skálán (5=nagyon erős, 1=nagyon gyenge)

<b><i>Készség</i></b>	<b><i>Átlag</i></b>
Hallásértés	3,3
Olvasás	3,4
Írás	3,0
Beszéd	2,9

Ugyanakkor a válaszadók mindannyian úgy gondolták, hogy a nyelvet munkájuk során igen gyakran, napi, heti rendszerességgel fogják használni (a skála öt értéket tartalmazott: 1=naponta, 2=hetente, 3=havonta, 4=évente, 5=soha). Az egyes készségek között a gyakorisági elvárások alapján nem volt különbség (hallásértés: 1,5; beszéd: 1,6; olvasás: 1,6; írás: 1,8).

A nyelvtanulási célok felmérésére a kérdőív szakmai, tanulmányi és általános nyelvtanulási célokat adott meg. A jelen dolgozat szempontjából a szakmai célkitűzések számbevétele releváns. A leggyakoribb válaszok alapján a hallgatók azért tanulnak angolul, mert ez a legfontosabb nyelv a szakterületükön, mert arra számítanak, hogy rendszeresen kell majd angolul kommunikálniuk, elsősorban ügyfélkapcsolatokban, továbbá olyan kollégákkal kell majd együttműködniük, akikkel a közös nyelv az angol lesz. Bár ezek a

válaszok nem meglepőek, fontos tény, hogy a nyelvtudásban érintett szereplők a szakmától a tanáron át a tanulóig elismerik a nyelvtudás fontosságát. Komoly motivációs tényező a hallgatók részéről az a felismerés, hogy a szaknyelvi készségfejlesztés korántsem csupán egy tanulmányi követelmény, amelyet a sikeres vizsga után esetleg akár el is lehet felejteni, hanem olyan tudás és képesség, amelyet a későbbiekben is rendszeresen használniuk, alkalmazniuk kell. A kérdőívben lehetőség volt arra is, hogy a válaszadók 21 állítással kapcsolatban egyetértésüket vagy egyet nem értésüket kifejezzék. Minden válaszadó egyetértett azzal az állítással, hogy a munkájához szüksége lesz az angol nyelvre, hogy másik nyelvet is szeretne tanulni, hogy a beszédkészség a legfontosabb nyelvi készség, valamint hogy kész többet dolgozni nyelvtudása fejlesztéséért. Ez utóbbi két megállapítás a szerepjáték szempontjából is fontos, hiszen ez a feladat egyrészt az átlagosnál több munkával jár, és nagyobb erőfeszítést követel, másrészt a készségek közül a beszédkészségre helyezi a hangsúlyt. Így remélhető volt, hogy a hallgatók érdeklődésére és motiváltságára számítani lehet majd a szimulációs feladat során. Biztató volt az is, hogy a hallgatók a leghasznosabbnak ítélt feladattípusok között felsorolták a kiscsoportos beszélgetést és a szerepjátékot/szimulációt, bár többen nem tartották különösebben élvezetesnek viszonylag stresszes jellege miatt.

Mivel a szimuláció csoportos megbeszélést, tárgyalást tartalmazott, fontos volt tudni, hogyan vélekednek a résztvevők csoportmunkáról. Öt hallgató jelezte, hogy nagyon szeret csoportban dolgozni, három pedig teljesen elutasította ezt a formát. Ez az eredmény előrevetítette annak lehetőségét, hogy a csoportmunkában a nagyon különböző attitűdű résztvevők együttműködése esetleg nem lesz zavartalan.

A felmérésből két fő következtetést lehetett levonni: (1) a hallgatók nem elégedettek a meglévő nyelvtudásukkal és hajlandóak dolgozni annak fejlesztésén, és (2) tisztában vannak azzal, hogy a jó nyelvtudás megkerülhetetlen követelmény a munkahelyeken. Mindez megfelelő motivációt biztosított a további munkához.

### ***A szimuláció célja***

A fenti szükségletelemzések megerősítették és alátámasztották a tantervi célok jogosságát. A szaknyelv-oktatási cél tehát a hallgatók kommunikációs kompetenciáinak fejlesztése volt olyan területeken, mint a szövegértelmezés, információelemzés, szakmai szókincshasználat, beszédkészség interakcióban és folyamatos beszéd során, érvelési technikák és kommunikációs stratégiák. Ehhez a szimuláció a résztvevők szakmai ismereteire és háttértudására támaszkodva motiváló, kommunikációra ösztönző környezetet kívánt teremteni. A készségfejlesztésen túl cél volt a hallgatók tapasztalatainak gyarapítása a team-munkában és a kollaboratív tanulásban.

Kutatási szempontból a cél a szimuláció, mint feladattípus motivációs erejének kiderítése volt.

### ***A szimulációs feladat***

Mivel a hallgatóknak általában még nem volt vállalati tapasztalata, fontos volt, hogy a kiválasztott téma ne legyen túlságosan specifikus. Figyelembe véve az üzleti képzésben résztvevő hallgatók vizsgakövetelményeit, a jövőben várható valós munkahelyi szakmai feladatait, továbbá a szerepjátékokban rejlő potenciális motivációs lehetőségeket, a kurzus tematikájához kapcsolódóan több üzleti téma is megfelelőnek tűnt (például: marketing, humán erőforrás feladatok, reklamáció-kezelés, vállalati reputáció/PR). Végül a kiválasztott

szimuláció témája egy vállalati marketingdöntés lett. A téma feldolgozása két körülbelül 80 perces foglalkozáson zajlott, négy lépésben.

*1. lépés: Nyelvi és szakmai input.*

A szakmai input szövegfeldolgozást tartalmazott marketing és hirdetés/reklám témakörben (melynek során némileg lehetett támaszkodni a hallgatók már meglévő szakmai ismereteire), majd sor került magának az esetnek a bemutatására. A választott esetet a tanár állította össze szaknyelvi tananyagok felhasználásával. Autentikus esetfeldolgozásra két okból sem kerülhetett sor. Egyrészt igen nehéz létező cégek úgynevezett eseteihez hozzájutni. Másrészt a résztvevők a kereskedelem-marketing szak másodéves hallgatói voltak, csekély szakmai tapasztalattal. A szaknyelvoktatók általános tapasztalata, hogy az egyes tantárgyak órarendi helye miatt esetenként egy-egy szakmai témával a hallgatók előbb találkoznak a szaknyelvi órán, mint a szakmai tantárgyak óráin. Így nem annyira a konkrét eset, hanem inkább a feladat autenticussága volt fontos. Az eset leírása és a döntési helyzet megfogalmazása két esettanulmány-gyűjtemény felhasználásával, azok adaptációjával történt (Huggett, 1990; Chilver, 1979).

A nyelvi input lexikai feladatokat tartalmazott az előző órákon és a bemelegítő szakaszban. A tárgyalás nyelvét előzetesen a tanár nem ismertette és gyakoroltatta, mert az volt az előfeltételezés, hogy ha a résztvevők a szimuláció alatt érzékelik majd a nyelvi megfogalmazás igényét, akkor a szimuláció alatt nyújtott input, és a szimulációt követő nyelvi munka hatékonyabb lesz.

*2. lépés: Az eset elemzése, tárgyalás és döntéshozás.*

A résztvevőket véletlenszerűen két négyfős és egy ötfős csoportba osztottuk. A szimulációban mindannyian egy gyümölcsleveket gyártó és forgalmazó cég marketing osztályának munkatársai voltak, akiknek négy döntést kellett meghozniuk (egy új almaital nevének kitalálása, a kiserelés és a csomagolóanyag meghatározása, a címke megtervezése, és az almaital piacra dobásával kapcsolatban négy ajánlat közül a legkedvezőbbnek a kiválasztása). Első lépésként az egyes kiscsoportok meghozták döntéseiket, amelyekről a kijelölt szóvivők rövid prezentációban tájékoztatták az egész csoportot. Második lépésként – most már mind a három kiscsoport javaslatát és indoklását megismerve – minden résztvevő egyénenként is szavazott az egyes kérdésekben.

*3. lépés: Írásfeladat*

A résztvevők két otthoni írásfeladat közül választhattak: írhattak rövid beszámolót a döntés meghozataláról a cég vezetése számára, vagy készíthettek egy televíziós reklámtervet az új gyümölcsitalról.

*4. lépés. Tapasztalatok összegzése.*

Videofelvétel készítésére nem került sor, de a szimulációt követően a résztvevők visszajelzést kaptak tanáruktól, és nekik is lehetőségük volt a feladatot és a feladat végrehajtását véleményezni. A csoportos interjúban elhangzott vélemények regisztrálása mellett hasznosnak tűnt az egyéni vélemények összegyűjtése is. A résztvevők egy 17 kérdésből álló kérdőívet töltöttek ki. A kérdőív kérdései öt csoportba rendezhetők: döntéshozás, csoportdinamika, nyelvhasználat, egyéni részvétel és a feladat hasznossága.

A döntéssel kapcsolatban a hallgatóknak kevesebb, mint a fele gondolta úgy, hogy a döntéshozatal során körültekintően jártak el, és minden tényezőt figyelembe vettek, ennek ellenére a többség elégedett volt a döntéssel. Elégedettségüket azzal magyarázták, hogy részt

tudtak venni a döntési folyamatban, és a végső javaslat részben vagy egészben a véleményüket tükrözi. Általában azok is elégedettek voltak a döntéssel, akiknek az eredeti javaslatát elutasította a csoport, mert úgy érezték, hogy szakmailag a legjobb megoldás született. Akik nem voltak elégedettek, azok úgy érezték, nem volt elég alkalmuk a véleményük indoklására. A rendelkezésre álló időt sok hallgató rövidnek találta (3. táblázat).

A csoportdinamikára jellemző, hogy előzetesen sem üléslevezető elnököt, sem szóvivőt nem jelöltünk ki. Két csoportban spontán felvette valaki a csoport irányításának a feladatát (bár ez nem tudatosodott minden résztvevőben), a harmadik csoportban ilyen személyt nem tudtak megjelölni. A csoportdöntés ismertetését a levezető elnökök vállalták, illetve az utolsó csoportban a feladat elhangzásakor döntöttek a személyéről. A csoporton belül a megbeszélésben való részvétel nem volt egyenletes, de kiugró aránytalanság (erős dominancia vagy teljes visszahúzódás) nem volt (3. táblázat).

3. táblázat. A résztvevők válaszai

Kérdés	igen	nem	részben
Figyelembe vettek-e a tárgyalás során minden fontos tényezőt?	6	7	-
Azt a javaslatot fogadta-e el a csoport, amit Ön is a legjobbnak gondolt?	5	2	5
Elégedett-e a döntéssel? Magyarozza meg miért.	8	4	-
Volt-e valaki a csoportban, aki a tárgyalás levezető elnökévé vált?	2	11	-
Volt-e elegendő idő a problémák megtárgyalására?	8	5	-
Volt-e bármi, ami különösen zavarta a csoportban?	-	6	-
Elégedett-e a tárgyaláson való részvételével?	7	1	5
Volt-e bármi, amit még mondott volna, mégsem tette. Miért nem?	1	10	-
Megpróbálta-e meggyőzni a társait az igazáról?	10	2	-

A nyelvhasználatban kapcsolatban a hallgatók háromnegyede a hiányos szókincsét panaszolta, és csak egy említette nyelvtani hiányosságait. A résztvevők elismerték, hogy esetenként az anyanyelvüket használták, és nem angolul beszéltek. A nyelvváltás mértéke 5-50 %-ig terjedt a bevallások alapján, az átlag 18,8% volt. Két csoportban a résztvevők általában angolul tárgyaltak, a harmadik csoportban azonban az idő jelentős részében magyarul. Mindvégig a feladat szakmai megoldásán dolgoztak, tehát a nyelvváltás nem jelentett a témától való eltávolodást.

Saját részvételükkel kapcsolatban a hallgatók háromnegyede jelezte, hogy megpróbálta meggyőzni a többieket a maga igazáról. Két fő, aki erre a kérdésre nemmel válaszolt, nem adott indoklást. A legtöbb esetben a résztvevők úgy érezték, hogy a társaik pozitívan fogadták a javaslataikat, hozzászólásaikat (például: „They considered my suggestions.” „ They accepted it.” „ They listened to me”). Általában nem sérelmezték, ha nem az általuk javasolt megoldást fogadta el a csoport (6 fő), mert úgy érezték, hogy szakmai szempontból jó eredmény született. Néhányan utaltak a sokféle véleményre, illetve arra,

hogy több időre lett volna szükségük. Igen hasznos lett volna kideríteni, hogy a kevésbé aktív részvételnek mi volt az oka (nyelvi nehézségek, szakmai ismeretek hiánya, partnerek dominanciája, negatív visszajelzések a csoportban, gátlásosság stb.), de az erre vonatkozó kérdést a hallgatók kevésbé vették figyelembe.

Arra a kérdésre, hogy mit tennének másképp legközelebb, többen elmondták, hogy egy kicsit határozottabbak, 'nyomulósabbak' lennének, és többet beszélnének angolul (5 fő). Egy diák jelezte, hogy érdemes lett volna az első sorban ülni, mert onnan jobban lehetett volna hallani, amikor a szóvivők ismertették saját csoportjuk döntéseit, és felrajzolták, illetve elmagyarázták az almaidal címkéjét.

A résztvevők fele úgy nyilatkozott, hogy semmi bosszantó vagy zavaró dolog nem történt, de volt néhány negatív tartalmú megjegyzés is ("They didn't like my ideas." "They argued for the advantages of their own suggestions." "They laughed at my suggestion."). Különösen figyelmet érdemel az a megjegyzés, mely szerint a társak nevettek vagy kinevették az egyik javaslatot. Egy hallgató azt sérelmezte, hogy amikor szóvivőként az egész csoport előtt kellett beszélnie úgy érezte, nem mindenki figyel rá. Mivel halkán beszélt és a tanár nem értette, a csoport nevetett. Ezt követően már nem mondta el, amit még szeretett volna. („I didn't say what I wanted because I was sitting at the back of the classroom and the teacher didn't hear me and the others were laughing.”) Minden szerepjátékban alapvető feltétel, hogy a résztvevők biztonságos környezetben érezzék magukat, ahol felvállalhatják magukat és lehet hibázni. Ha ez a feltétel nem teljesül, a részvételi hajlandóság megcsappan.

Végezetül a résztvevők 1-5-ig terjedő skálán jelölték, hogy a szimulációs feladatot mennyire találták élvezetesnek, és hasznosnak (5=nagyon; 1=egyáltalán nem). Mindkét kérdés esetében 4,2 volt az átlag, bár az egyéni véleményekben volt különbség. A résztvevők egyöntetűen hasznosnak találták a feladatot („sokkal többet beszéltünk angolul, mint más angolórákon”), míg az élvezetességre adott értékelés 2 és 5 között mozgott.

## Következtetések

Általánosítható következtetéseket esettanulmányból nem lehet levonni. Ugyanakkor elmondható, hogy a bemutatott szimulációs kísérlet ígéretes eredményeket hozott a résztvevők és a tanár számára egyaránt.

A szimuláció témája és a döntésre váró kérdések valódi funkcionális nyelvhasználatot generáltak. A kommunikáció valós gondolkodási folyamatokat tükrözött. Mind a feladaton való gondolkodás, a rendelkezésre álló adatok és információk feldolgozása, mind pedig a lefolytatott megbeszélés és döntéshozás a nyelvtanulás céljainak elérése irányába mutatott (rövid távon: sikeres szaknyelvi vizsga, hosszú távon: hatékony munkahelyi kommunikáció idegen nyelven).

A résztvevők számára a szimulációs feladat egyfajta tudatosság-növelő tevékenységnek bizonyult. A visszajelzések összegyűjtésekor, majd a későbbiek során is, a hallgatók határozottabban tudták megfogalmazni alapvető nyelvi és kommunikációs igényeiket. Így például tudatosodott bennük általában a lexikai tudás, és különösen a szakmai tartalomhoz kötődő szókincs bővítésének fontossága. A szimuláció segítette annak megtapasztalását is, hogy a nyelvhasználat funkcionális, és a funkcionális nyelvhasználat gyakorlása szerves része a nyelvtanulásnak. A résztvevők tapasztalatot gyűjtöttek üzleti megbeszélés, üzleti tárgyalás valamint prezentáció területén, és felmerült az igény a

prezentációs technikák elsajátítása iránt. Az interakció szervezése terén világossá vált, hogy egy csoportos megbeszélésen szükség van irányítóra, aki gondoskodik arról, hogy minden résztvevő kifejtse az álláspontját, és a megbeszélés az időkorlátok között maradjon. Különösen hasznos volt az a felismerés, hogy egymás tiszteletben tartása és az egyes résztvevők javaslatainak figyelembevétele nem pusztán udvariasság, hanem a jó döntésnek is előfeltétele. Ezek a felismerések és a felismerések explicit megfogalmazása megváltoztatta a csoport nyelvtanulási attitűdjét, erősítette a felelősségtudatot és a motivációt, és a kurzus további részében a korábbinál hatékonyabb munkát eredményezett.

A nyelvtanár részére a szimulációs feladat számos tanulsággal járt. Hasonló feladatok esetén bőséges nyelvi input szükséges, mind a szakmai lexika, mind a funkcionális nyelvhasználat területén. Bár ebben a kísérletben az előzetes feltételezés szerint a résztvevők valóban szembesültek azzal, hogy minderre szükségük van, és ez motivációt jelentett a következőkben, a konkrét szimulációs feladat sikeressége szempontjából hasznos lett volna egy nyelvi blokk beállítása az üzleti megbeszélések, tárgyalások kifejezéseinek előzetes gyakorlására. A figyelem fókuszálását segítheti továbbá a szerepek árnyaltabb kiosztása a kiscsoportokon belül (levezető elnök, jegyzőkönyvíró, szóvivő, az angol nyelvhasználat őre stb.).

Fontos része volt a tevékenységnek a visszajelzések összegyűjtése, és a kérdőív adatainak ismertetése a csoportban. Mindez értékes információt nyújtott a nyelvtanár és a nyelvtanulók számára. Egyrészt egyfajta diagnózist adott a csoportról és az egyénről, ami segített a fejlesztendő nyelvi és kommunikációs területek azonosításában és a kurzus tartalmának folyamatos testreszabásában. Másrészt szembesülést jelentett a nyelvtanulók számára saját teljesítményükkel és igényeikkel. Bebizonyosodott, hogy fontos az önreflexióra való képesség fejlesztése, valamint a teamben való hatékony munkavégzés érdekében a csoportértékelés gyakorlatainak megismerése. A szerepjáték, így az üzleti szimulációs feladat is, ezen a téren további kiaknázható lehetőségeket rejt magában, aminek jelentősége túlmutat a nyelvtanulás/nyelvtanítás keretein.

## Hivatkozások

- Belcher, D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in the worlds of work, study and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), (133-156).
- Benke, E. (2007). Munkahelyi idegennyelv-használat. Előadás a VII. SZOKOE Szaknyelvi Konferencián. Pécs, 2007. november 15-17.
- Brunton, M. (2009). An account of ESP - with possible future directions. *English for Specific Purposes Issue 3* (24). Vol. 8 (Letölthető: <http://www.wsp-world.info>)
- Bullard, N. (1990). Briefing and debriefing. In: Crookall, D. – Oxford, R. L. (eds.) *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House, (55-66).
- Chilver, J. (1979). *Introducing Business Studies*. London: Macmillan.
- Crosling, G. – Ward, I. (2002). Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees. *English for Specific Purposes*, 21, (41-57).
- Day, J. – Krzanowski, M. (2011). *Teaching English for Specific Purposes: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, (46-78).



- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in Action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, (519-538).
- Dörnyei, Z. (2013). Communicative Language Teaching in the twenty-first century: The 'Principled Communicative Approach'. In: Arnold, J. – Murphey, T. (eds.). *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, (161-171).
- Dudley-Evans, T – St. John, J. M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dundar, S. (2013). Nine drama activities for foreign language classrooms: Benefits and challenges. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 70, (1424-1431). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))
- Ellis, M. – O'Driscoll, N. – Pilbeam, A. (1984). *Professional English*. London: Longman.
- Faria, A. J. – Hutchinson, D. – Wellington, W. J. – Gold, S. (2009). Developments in business gaming: A review of the past 40 years. *Simulation and gaming*, 40(4), (464-487).
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes curriculum development. *Internet TESL Journal*, VII (10) (Letöltve: 2016. 02. 01.)  
[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html&gws\\_rd=cr&ei=IKKzVufNJ8W7OuD7mOgN](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html&gws_rd=cr&ei=IKKzVufNJ8W7OuD7mOgN))
- Horner, D. – McGinley, K. (1990). Running Simulation/games: A step-by-step guide. In Crookall, D. – Oxford, R. L. (eds.). *Simulation, gaming and language learning*. New York: Newbury House.
- Huggett R. (1990). *Business Case Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner centred approach*. London: Cambridge University Press.
- Jones, K. (1987). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (ed.) (1983). *Case studies in ELT. Introduction*. Glasgow: Collins ELT.
- Juzeleniene, S. – Mikelioniene, J. – Escudeiro, P. – de Carvalho, C. V. (2014). GABALL Project: Serious Games based language learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 136, (350-354). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))
- Kassim, H. – Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29, (168-182). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))
- Kennedy, C. – Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.
- Közös Európai Referenciakeret (2002). Kulturális Együttműködési Tanács Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya (Strasbourg). Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- McDonough, J. (1984). *ESP in Perspective. A Practical Guide*. London: Collins ELT.
- Morrow, K. (1977). Authentic Texts and ESP. In: Holden, S. (ed.) *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications.
- Otoiu, C – Otoiu, G. (2012). Testing a simulation game as a potential teaching method for masters course in human resources management. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 33, (845-849). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))
- Peterková, J. – Wozniaková, Z. (2015). The best practice in teaching process by using managerial simulation games. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 174, (3862-3867). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))



- Petrovici, R. (2014). Global simulations in business French teaching and learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 142, (518-522). (Letölthető: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com))
- Pote, M. – Wright, D. – Esnol, A. – Lees, G. – Soulieux, R. (1985) *A case study for business English*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Sturcz, Z. (2010). A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben. *Modern Nyelvoktatás XVI*: (4), (7-18).
- Sturtridge, G. (1977). Using Simulations in Teaching English for Specific Purposes. In: Holden, S. (ed.) *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications.
- Teemant, A. – Varga, Zs. – Heltai, P. (1993). *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Munkaügyi Minisztérium, Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala, Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója.
- Ur, P. (1990). *Discussion that Works. Task-Centred Fluency Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincze, B. (2005). A reformpedagógia aktualitása és a megváltozott tanárszerep. *Iskolakultúra*, 8, (29-41).
- Xenodohidis, T. H. (2002). An ESP curriculum for Greek EFL students of computing: A new approach. *English for Specific Purposes World, Issue 2, Vol. 1*. (Letöltve: 2016. 02. 04.) [http://www.esp-world.info/Articles\\_2/ESP%20Curriculum.html](http://www.esp-world.info/Articles_2/ESP%20Curriculum.html))