

Putz Mónika¹

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE ÉS A SZIGORLATI EREDMÉNYEK – ÖSSZEFÜGGÉSEK, TAPASZTALATOK

Abstract

Dental students in the English-language programme of Semmelweis University perform a wide range of dental procedures in clinical practice, so the acquisition of professional Hungarian communication skills is of paramount importance. The emphasis is on improving speech fluency and comprehension. The study of fifty-three dental students' exam results found a strong correlation between listening comprehension and roleplay task performance. Motivation is crucial for success in both listening comprehension tasks and roleplay exercises. This study highlights the connection of motivation, listening comprehension and speech performance.

Keywords: *dental language, motivation, listening comprehension, roleplay, correlation*

Kulcsszavak: *fogorvosi szaknyelv, motiváció, hallásértés, szituációs játék, korreláció*

1. Bevezetés

A Semmelweis Egyetemen az angol nyelvű programon tanuló fogorvostan-hallgatóknak oktatok magyar fogorvosi szaknyelvet. A hallgatók a képzésük során három évig tanulnak magyarul (egy félév általános nyelv + öt félév fogorvosi szaknyelv, heti 2x90 percben), a klinikai gyakorlataik a hatodik félévben kezdődnek. Célunk az, hogy mire a hallgatók a klinikára kerülnek, magabiztosan tudjanak a betegekkel és az asszisztensekkel is beszélni, hogy a gyakorlatokon valódi kommunikáció jöjjön létre. Így esélyt kapnak arra, hogy – hasonlóan a magyar anyanyelvű hallgatókhoz – már az egyetemi évek alatt megtapasztalják a valódi fogorvos-beteg kapcsolatot és ezáltal megfelelő gyakorlati tudásra is szert tegyenek.

A fent említettek miatt a magyarnyelv-oktatás legfontosabb területe a beszéd-készség és beszédértés fejlesztése. Persze ez a kettő szorosan összekapcsolódik: hiába tudja a hallgató helyesen feltenni az anamnézis-felvétel szokásos kérdéseit, ha a vála-

¹ dr. Schmidtné dr. Putz Mónika, Semmelweis Egyetem, Szaknyelvi Intézet,
schmidtné-putz.monika@semmelweis.hu

szokat nem érti, nem tudja követni és nem rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amik ebben segíthetnék. Ehhez kapcsolódik még a kiejtés problémaköre. Ez a – sajnos sokak által indokolatlanul háttérbe szorított – terület kulcsfontosságú. A klinikán a hallgatók párokban dolgoznak, így megfelelő beosztás esetén gördülékeny a munka.

A szakirodalom szerint a négy alapkészség közül a beszédértés készségét 55%-ban, a beszédkészséget 25%-ban, az olvasáskészséget 15%-ban, az íráskészséget pedig 5%-ban használjuk a kommunikáció során (Verderber–MacGeorge 2004: 197).

A következőkben 53 fogorvostan-hallgató szigorlati eredményei alapján dolgozom.

2. Szigorlati feladatok: hallásértés és szituációs gyakorlat

Az összes szigorlati feladat közül kettőt vizsgálok: a hallásértési feladatot (igaz/hamis, feleletválasztós teszt) és a szituációs gyakorlatot (irányított fogorvos-beteg párbeszéd a vizsgáztatóval).

2.1. Hallásértés feladat

Többen megállapították, hogy a hallásértés speciális készség (Ur 1989; Rost 2002): valós időben történik és sok tényező játszik benne szerepet, többek között a külső és belső motiváció, önbizalom, felkészültség és a rövid távú memória. A HURIER modell alapján a hallásértés a H=hearing (hallás), U=understanding (megértés), R=remembering (emlékezés), I=interpreting (értelmezés), E=evaluating (értékelés), R=responding (válaszadás) tényezőkből tevődik össze (Brownell 2010). Esetünkben a „responding” a tesztlapon a helyes válasz megjelölését jelenti.

A hallásértési feladat során a vizsgáztató egy 13-15 soros autentikus szaknyelvi szöveget olvas fel kétszer. A felolvasó természetesen magyar anyanyelvű. Fontos, hogy felolvasás történik, nem pedig előre felvett szöveg meghallgatása. Az első felolvasás előtt és a két felolvasás között is van két perc szünet, amikor a hallgatók a feladatlapot tanulmányozhatják. Fontos szempont, hogy a feladatok nem lineárisan követik a szöveget. Minden szövegben vannak olyan szavak, kifejezések, amelyekkel a hallgatók tanulmányaik során nem találkoztak. Ezzel modellezzük a klinikai beszélgetésnek azt a részét, amikor egy kérdésre a beteg hosszabb, nem releváns információt is tartalmazó választ ad. A releváns információ kigyűjtése és a kulcsszavak keresése fontos stratégiai szempont.

2.2. Szituációs gyakorlat

A szóbeli szigorlat három részből áll. Az általános beszélgetést, ráhangolódást (*Mióta él Magyarországon? Kivel beszél magyarul? Mit csinált ebben a félévben a klinikán? Hol szeretne dolgozni diploma után? Milyen speciális terület érdeklí? Van-e fogorvos a családjában?* stb.) képről való beszélgetés és szituációs feladat követi. A képet témamegjelölésként

használjuk, a beszélgetés kiindulópontját határozza meg. A szituációs feladat során a hallgatók egy-egy feladatlapot kapnak, amely alapján beszélgetést folytatnak a két vizsgáztató egyikével. A feladatlap az anamnéziszfelvétel, a jelen panasz, a vizsgálat, a diagnózis és a kezelés folyamatán vezeti végig a hallgatókat célnyelvi kulcsszavak segítségével. A hallgatók számára a témák ismertek (pl. fogszuvasodás, ínygyulladás, gyökérkezelés stb.), de a feladatlapokkal korábban ebben a formában nem találkoztak. A tanári példányon mintaválaszok is szerepelnek, megkönnyítve a „rögtönzést” vizsgáztató számára.

Ez a szerepjáték tehát megfelel a kommunikáció kritériumainak, nevezetesen az információcsere igényének, a nyelvi választás lehetőségének, és tartalmazza a kiszámíthatatlanság, a véletlenszerűség elemét (Bárdos 2000: 191).

A feladat a beszédkészséget és az értést is méri. Nem elegendő a sok felsorolt kérdés, hiszen a hallgatóknak a válaszok tükrében kell kérdezniük. Tipikusan ez az a feladat a szóbeli szigorlaton, ahol a leggyakrabban fordul elő, hogy a hallgatók – megerősítésképpen, az egyértelműség vagy nyomaték kedvéért – angolul vagy németül is megszólalnak, tehát (mondaton kívüli) kódváltás (Gumperz 1982: 59–99) történik (pl. *You've said „pulsating pain”, right?*).

A feladat összetett, a hallgatóknak képesnek kell lenniük kérdezni, utasítást adni, javaslatot megfogalmazni, tanácsot adni, a „páciens” megnyugtatni, miközben a tanári reakciókra adekvát módon kell felelniük. Nem törekszünk százszázalékos nyelvtani pontosságra, a lényeg, hogy az üzenet eljusson a vizsgáztatóhoz. Az itt bemutatott feladatok egymáshoz való viszonya az 1. táblázatban látható.

	hallásértés	szituációs gyakorlat (beszédkészség)
stressz	<ul style="list-style-type: none"> • sokan ettől a feladattól tartanak a legjobban, attól félnek, hogy ha egy pillanatra elkalandozik a figyelmük, elvesztik a fonalat • az emlékezet hatékonyságát befolyásolja a szorongás (Chamey–Drevets 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • még nagyobb a szorongás lehetősége, valódi vizsgaszituáció • számos országban az írásbeli számonkérés a jellemző, a (külföldi) hallgatóinknak eleinte furcsa a szóbeli számonkérés, ez komoly stresszforrás, sokaknak évekre telik, hogy megszokják ezt a formát
elvárt hallgatói reakció	szinte azonnali	azonnali (szemtől szembenülve a vizsgáztatóval, azonnali visszacsatolásra van szükség)
visszakérdezés lehetősége	nincs (bár előfordul, hogy megpróbálják)	van, ha ezt a célnyelven teszi, nincs probléma (pl. <i>Bocsánat, nem értettem. Hol fáj pontosan?</i>)
a hallgató impulzív vagy reflektív (Brown 2007: 121) voltának szerepe	egyforma eséllyel indulnak, az impulzív nyelvtanuló esetleg elhamarkodottan dönt	impulzív nyelvtanulók előnyben vannak, hiszen a legfontosabb dolog, hogy eljusson az üzenet és csak az számít hibának, ami félreértéshez vezet
információ	egyoldalú az információ áramlása	információcsere jön létre

1. táblázat: Hallásértés és szituációs gyakorlat összehasonlítása

3. Alapfeltevések, motivációs skála

A szigorlati eredmények vizsgálata során a következő kérdésekre kerestem a választ:

Garancia-e a megfelelő motiváció arra, hogy jól sikerül a hallásértési teszt/szituációs feladat? Van-e pontosan kimutatható összefüggés a hallásértési feladat eredménye és a situációs feladat eredménye között?

Az első alapfeltevésem szerint a motiváció szerepe kiemelkedően nagy (a nyelvtanulásban és) mind a hallásértés, mind a situációs gyakorlatok sikeressége szempontjából. A második alapfeltevésem szerint a hallásértési feladat eredménye és a situációs feladat során elért eredmény korrelál.

Dörnyei Zoltán lent idézett írása (Dörnyei 1998) szerint megeskik, hogy a kutatók a motiváció fogalmára anélkül hivatkoznak, hogy meghatároznák, milyen értelemben használják a kifejezést. Nem szeretném ezt a hibát elkövetni, következik tehát a meghatározás: A motivációt „motivált viselkedésként” definiálom, a „cselekvést létrehozó pszichológiai erő” meglétéként (Touré-Tillery–Fishbach 2014: 328).

„It also happens that researchers take the concept of motivation for granted and refer to it without specifying in what sense they use the term: as affect? cognition? motivated behaviour? a personality trait? some kind of a process? mental energy? inner force or power? attitudinal complex? set of beliefs? stimulus appraisal? behavioural response to stimuli? directional choice? abstraction? latent, aggregated concept? or simply the score of motivation tests? Because there simply does not exist an absolute, straightforward and unequivocal concept of motivation.”² (Dörnyei 1998: 118)

A motiváció (nyitottság, kedv, motivált viselkedés) megléte osztályozható. Ezt nem vizsga előtti kérdőíves méréssel vizsgáltam, mint Márcz Róbert (2014), hanem a szóbeli vizsga bevezető (a vizsga részeként egyébként nem értékelt, ráhangolódást célzó) beszélgetése alapján vontam le következtetést. A hallgatókat három kategóriába soroltam a bevezető beszélgetés, illetve a szóbeli egésze alapján. A szóbeli vizsga alkalmával a hallgatókról csak annyit tudtam, hogy mindannyiuknak sikerült a vizsga írásbeli része, illetve a hallásértési feladat is, hiszen ez volt a szóbeli vizsgára bocsátásuk feltétele. Nem volt előttem a lista az eredményükről, így a motiváció megállapításánál csak a hallottakra támaszkodtam. A kutatásba bevont hallgatók közül senki nem volt a saját hallgatóm, így korábbi találkozások élménye nem befolyásolta a motiváció

² „Az is előfordul, hogy a kutatók természetesnek veszik a motiváció fogalmát, és anélkül hivatkoznak rá, hogy pontosítanak, milyen értelemben használják a kifejezést: affektusként? kognícióként? motivált viselkedésként? személyiségvonásként? valamilyen folyamatként? mentális energiaként? belső erőként vagy hatalomként? attitűdkomplexumként? hiedelemkészletként? ingerértékelésként? ingerekre adott viselkedési válaszként? irányválasztásként? absztrakcióként? látens, összesített fogalomként? vagy egyszerűen a motivációs tesztek pontszámaként? Mert egyszerűen nem létezik a "motiváció" abszolút, egyenes és egyértelmű fogalma.”

megítélését. Szándékosan nem az önbevallás („self-report”) módszerét alkalmaztam, hanem a megfigyelés („observation”) módszerét (Kosovich–Hulleman–Barron 2019).

Olyan skálát, kategorizálást készítettem, ami a lehető legnagyobb megbízhatóságú, így a legkisebb standard hibával rendelkező (Kosovich–Hulleman–Barron 2019). Az adott kategóriába tartozás feltételeit részletesen leírtam, hasonlóan, mint a nyelvvizsgák pontozása során adott kritériumok esetében szokás.

A három kategória rövid leírása a következő:

1. A hallgató érdeklődő, nyitott, a beszélgetés során hétköznapi fordulatokat is alkalmaz, láthatóan nem csak az órán használja aktívan a nyelvet (hanem pl. a klinikán vagy a hétköznapiakban is), esetenként magyarul visszakérdez, „autentikus”, minden bizonnyal sikeres a klinikai kommunikációja, elboldogul önállóan. Az esetleges nyelvtani pontatlanságokat megfelelő szókinccsel kompenzálni tudja. (+)
2. A hallgató közömbös, de elvégzi a feladatokat, a pozitív visszajelzés mosolyt csal az arcára, de nem törekszik többre. Önállóan vagy kis segítséggel elboldogul a klinikán. (0)
3. A hallgató csak a minimumra törekszik, láthatóan nem érdeklődik sem a nyelvtanulás, sem a számonkérés, számára ez is csak egy vizsga a sok közül. Nem értette meg, hogy a magyar nyelvvel eszközt kap a gyakorlatokon való sikeresebb részvétellel vagy erre túl későn jött rá, csak (nyelvi) segítséggel boldogul a klinikán. (-)

A motivációt tekintve összesen 35 db „+”, 12 db „0”, és 6 db „-” szerepel a lenti táblázatban. A hallgatók 66 százaléka tehát megfelelően motivált, 23 százaléka közömbös a magyar nyelvet illetően (de feladatait elvégzi, megfelelően használja a nyelvet), és 11 százaléka kevésbé motivált. Előzetesen megállapítható, hogy összességében 89 százalékuk önállóan vagy kis segítséggel elboldogul a klinikai gyakorlatok során. (Megjegyzem, hogy ez sokat változott, 2017-ben ez az érték 64 százalék volt.) Ebben nagy szerepe van annak, hogy a magyar nyelvet oktatók kezdetől fogva hangsúlyozzák a nyelv fontosságát (klinikai példákkal alátámasztva), illetve a felsőbb éves hallgatók is ezt az információt adják át az elsőéveseknek.

4. A hallásértési eredmények és a motiváció összefüggései

Megfigyelhető, hogy a hallásértési feladat során a 10 pontot elérő hallgatók (16 fő) közül senki nem került a motivációs pontozásnál a „közömbös” kategóriába vagy kapott „-”-t, azaz mindenki (100%) „+”-t kapott. A 9 pontosok esetében 10 (77%) „+”-szal értékelt, és 3 (23%) közömbös motivációjú hallgató van, a 8 pontosok között 7 fő (58%) kapott „+”-t, és 5 fő (42%) bizonyult közömbös motivációjúnak. A 7 pontosok között 2 hallgató (29%) kapott „+”-t, 4 fő (57%) „közömbös” értékelést, és itt bukkannak fel először „-”-szal értékelt hallgatók (14%). A 6, 5, 4, 3 pontot elérő hallgatók mindannyian „-” motivált-ságúak. A hallásértés eredményei összesítve: 16 db 10 pontos, 13 db 9 pontos, 12 db 8 pontos, 7 db 7 pontos, 2 db 6 pontos, 1 db 5, 1 db 4, 1 db 3 pontos eredmény (összesen 53 db teszt, az átlag 7,28 pont).

kód	motiváció	hallásértés (max. 10)	h19	+	9	h39	0	8
h1	+	10	h20	+	9	h40	0	8
h2	+	10	h21	+	9	h41	0	8
h3	+	10	h22	+	9	h42	+	7
h4	+	10	h23	+	9	h43	+	7
h5	+	10	h24	+	9	h44	0	7
h6	+	10	h25	+	9	h45	0	7
h7	+	10	h26	+	9	h46	0	7
h8	+	10	h27	0	9	h47	0	7
h9	+	10	h28	0	9	h48	-	7
h10	+	10	h29	0	9	h49	-	6
h11	+	10	h30	+	8	h50	-	6
h12	+	10	h31	+	8	h51	-	5
h13	+	10	h32	+	8	h52	-	4
h14	+	10	h33	+	8	h53	-	3
h15	+	10	h34	+	8	átlag	35 db „+”	7,28
h16	+	10	h35	+	8		12 db „0”	
h17	+	9	h36	+	8		6 db „-”	
h18	+	9	h37	0	8			
			h38	0	8			

2. táblázat: Motiváció és hallásértés

Ezekből a sorokból, illetve a 2. sz. táblázatból is egyértelműen látszik, hogy a motivált hallgatók jól szerepelnek a hallásértés teszten (10, 9 vagy 8 pontot kaptak, mindössze 2 hallgató kapott 7 pontot) és ez visszafelé is igaz: a jó tesztet író hallgatók (10, 9, 8 pont) közül 41-ből 33-an (80%) „+” motiváltságúak, 20% közömbös motiváció szempontjából, és nincs köztük „-”-szal értékelt hallgató. A táblázatot a hallásértési eredmények szerint rendeztem, és a hallgatók monogrammal szerepeltetése helyett a teljes anonimitást nyújtó kódolást (h1, h2...) vezettem be.

A hallásértés és motiváció összefüggésének feltárására Pearson-féle korrelációs elemzést végeztem (3. táblázat). Ehhez az eredeti táblázatban a motivációt jól leíró „-”, „0” és „+” jeleket az „1”, „2”, „3” számokra cseréltem, hogy az adatelemző program kezelni tudja őket. Az eredmény: $r=0,778$. A két változó közötti kapcsolat tehát bizonyítottan szoros, magas korreláció van közöttük, hiszen az érték közel van 1-hez. Az együttható pozitív, ez egyenes arányosságra utal.

	<i>motiváció</i>	<i>hallásértés</i>
<i>motiváció</i>	1	
<i>hallásértés</i>	0,778079	1

3. táblázat: Motiváció és hallásértés korrelációja

5. A szituációs feladatban kapott pontszám és a motiváció összefüggései

A szituációs feladat már összetettebb, nemcsak a stressz miatt, hanem azért, mert a jó hallásértés itt már nem elegendő. Képesnek kell lenni megfelelő kérdéseket feltenni, utasításokat közölni, magyarázni, instruálni és motiválni a „beteget”. Gyorsan kiderül, ha csak egy adott témához illeszkedő kérdéssort tud felidézni a hallgató és nem érti a „beteg” válaszait.

1. példa:

- *Sugárzik valahova a fájdalom?*
- *Igen, a jobb fülemben.*
- *Hova sugárzik a fájdalom?*
- *Ahogy mondtam, a jobb fülemben.*

2. példa:

- *Van valamilyen általános betegsége?*
- *Igen, magas a vérnyomásom, évek óta szedek gyógyszert.*
- *Szed valamilyen gyógyszert?*
- (...)

A szituációs feladatra adott pontszámot a beszédértés, a beszédkézség és a kiejtés határozzák meg. A hallgatók 50 pontból 25 pontot szerezhettek a vizsgán a szituációban és 25 pontot a képleírás során. A hallgatókat a teljesítményük alapján 4 sávba osztottam.

A legjobb eredményt (25-24-23-22 pont) elérő hallgatók közül mindenki (14 hallgató, 100%) „+” motiváltságú. A jó eredményt (21-20-19 pont) elérő hallgatók közül (26 hallgató) 21 hallgató (81%) kapott előzetesen „+” értékelést, és mindössze 5 hallgató (19%) „0” motiváltságú. Mind az öt ilyen hallgató 19 pontot kapott.

A közepes eredményt (18-17-16 pont) elérő hallgatók (összesen 7) közül 6 hallgató (86%) „0” és 1 hallgató (14%) „-” motiváltságú. A gyenge eredményt (15-0 pont) elérő hallgatók (összesen 6) közül 1 hallgató (17%) „0”, és 5 hallgató (83%) „-” motivációjú.

A 4. táblázatban egyértelműen látszik az összefüggés a motiváció és a szituációs gyakorlat pontszáma között. A pontszám csökkenésével fokozatosan csökken a motivációs érték, nincsenek kiugró eltérések. Nem meglepő, hogy a gyenge eredményt elért hallgatók 83 százalékának motivációs értéke negatív. A legjobb, illetve jó

eredményt (19–25 pont) elérő hallgatók esetében pedig a 40 hallgatóból mindössze 5 hallgató (12,5%) „0” motivációs értékű, „-” pedig nem fordul elő ebben a sávban.

kód	motiváció	szituációs feladat (max. 25)	h9	+	21	h40	0	19
			h12	+	21	h41	0	19
h1	+	25	h15	+	21	h44	0	19
h3	+	25	h36	+	21	h29	0	18
h6	+	25	h5	+	20	h37	0	18
h23	+	24	h16	+	20	h38	0	18
h24	+	24	h17	+	20	h39	0	17
h2	+	23	h18	+	20	h45	0	17
h10	+	23	h21	+	20	h47	0	16
h13	+	23	h30	+	20	h50	-	16
h25	+	23	h31	+	20	h46	0	15
h43	+	23	h33	+	20	h48	-	14
h11	+	22	h19	+	19	h49	-	14
h14	+	22	h20	+	19	h51	-	14
h26	+	22	h22	+	19	h52	-	13
h42	+	22	h32	+	19	h53	-	11
h4	+	21	h34	+	19	átlag 35 db „+” 12 db „0” 6 db „-”	19,68	
h7	+	21	h35	+	19			
h8	+	21	h27	0	19			
			h28	0	19			

4. táblázat: Motiváció és szituációs feladat

A Pearson-féle korrelációs elemzés eredménye (5. táblázat) $r=0,820$ lett. Hasonlóképpen, mint az előző elemzésnél, itt is nagyon közeli a kapcsolat a két vizsgált változó között: pozitív, 1-hez közeli számot kaptam eredményül.

	szituációs	motiváció
szituációs	1	
motiváció	0,820191	1

5. táblázat: Szituációs feladat és motiváció korrelációja

6. A hallásértési eredmények és a szituációs feladatra kapott pontszámok összefüggései

A 6. számú táblázat alapján a következő tendencia látszik: 20 pontos szituációs pontszám alatt senki nem kapott (maximális) 10 pontot a hallásértési feladatra.

Magas szituációs pontszám (25-22 pont) esetén 14 hallgató közül 2 (14%) kiugró hallásértési érték található: mindkettő 7 pontos, míg a többiek (a kategória 86%-a) 8-9-10 pontot kaptak. Az ebbe a kategóriába tartozó hallgatók hallásértési átlaga nagyon magas, 9,28 pont, százalékban kifejezve 92,8%. A szituációs pontszámaik átlaga (23,29 pont a 25-ből), százalékban kifejezve 93,2%. Tehát minimálisan (0,4%-kal) magasabbak a szituációs feladatra kapott értékeik.

Jó szituációs pontszám (21-20-19 pont) esetén 26 hallgatóból csak egyetlen hallgató (3,8%) kapott 7 pontot hallásértésből, a többi hallgató 8-9-10 pontot kapott. Az ebbe a kategóriába tartozó hallgatók hallásértési átlaga 8,9 pont, százalékban 89%. A szituációs pontszámok átlaga pedig 19,85 pont, ami 79,4%-os teljesítménynek felel meg. Ez azt jelenti, hogy ebben a kategóriában a hallásértési eredmények (9,6%-kal) meghaladják a szituációs feladatra kapott pontokat.

Közepes szituációs pontszámot (18-17-16) 7 hallgató ért el. Közülük 1 hallgató 9 pontos, 3 hallgató 8 pontos, 2 hallgató 7 pontos, és 1 hallgató 6 pontos tesztet írt. Az átlag 7,57 pont, ez 75,7 %-os teljesítménynek felel meg. A szituációs pontszámok átlaga 17,14 pont a 25-ből, tehát 68,6% ebben a kategóriában. Itt is azt tapasztaltam, hogy a hallásértést mérő feladatnál értek el jobb eredményeket (7,1%-kal) a hallgatók.

A gyenge eredményt (15-0 pont) elérő hallgatók között a hallásértés eredményeinek átlaga 5,3 pont, 53%. A szituációs feladat átlaga 13,5 pont, ez 54 %-os eredményt jelent. 1% az eltérés a hallásértési és szituációs eredmények között.

A fentiekből arra következtetek, hogy a nagyon jó eredményeket elérő hallgatók mind a hallásértés, mind a szituációs feladat során jól teljesítettek. A gyenge eredményt elérő hallgatóknál sincs jelentős eltérés a hallásértés és a szituációs feladat eredményei között. Érdekesebb azonban a „középmezőny”. A 21-20-19 pontos és a 18-17-16 pontos hallgatói csoportnál azt tapasztaltam, hogy a hallásértés feladatban 9,6%-kal, illetve 7,1%-kal jobban teljesítettek, mint a szituációs feladat esetében. Tehát a középmezőny jobban teljesít a hallásértésben, mint a szóban. Ennek oka lehet a szóbelinél esetlegesen jelen levő stressz, az azonnal elvárt reakció, a tudás bizonytalansága. További ok lehet a feladat összetettsége (ötvözi a beszédértést, beszédkészséget és kijelítést), vagy a hallásértés feladatnál a szerencse mint tényező megléte (pl. az igaz/hamis feladatnál).

kód	situációs feladat (max.25)	hallásértés (max. 10)	h8	21	10	h27	19	9
h1	25	10	h9	21	10	h28	19	9
h3	25	10	h12	21	10	h40	19	8
h6	25	10	h15	21	10	h41	19	8
h23	24	9	h36	21	8	h44	19	7
h24	24	9	h5	20	10	h29	18	9
h2	23	10	h16	20	10	h37	18	8
h10	23	10	h17	20	9	h38	18	8
h13	23	10	h18	20	9	h39	17	8
h25	23	9	h21	20	9	h45	17	7
h43	23	7	h30	20	8	h47	16	7
h11	22	10	h31	20	8	h50	16	6
h14	22	10	h33	20	8	h46	15	7
h26	22	9	h19	19	9	h48	14	7
h42	22	7	h20	19	9	h49	14	6
h4	21	10	h22	19	9	h51	14	5
h7	21	10	h32	19	8	h52	13	4
			h34	19	8	h53	11	3
			h35	19	8	átlag	19,68	7,28

6. táblázat: Szituációs feladat és hallásértés

A legnagyobb eltérés is mindössze 9,6%, azaz viszonylag kicsi. Így megállapítható, hogy a hallásértési eredmények és a szóbeli feleletek eredményei „együtt mozognak”.

Ezt támasztja alá a Pearson-féle korrelációs elemzés is: $r = 0,800$. A pozitív előjelű, 1-hez közeli eredmény azt mutatja, hogy a két változó közötti kapcsolat egyenes arányú és szoros (7. táblázat).

	hallásértés	situáció
hallásértés	1	
situáció	0,800417	1

7. táblázat: Hallásértés és situációs feladat korrelációja

7. Konklúzió

Mindkét eredeti alapfeltevés (A motiváció szerepe kiemelkedően nagy mind a hallásértés, mind a szituációs gyakorlatok sikeressége szempontjából. A hallásértési feladat eredménye és a szituációs feladat során elért eredmény korrelál.) igaznak bizonyul a számok tükrében. Oktatóként a feladatunk tehát egyértelmű: minél több hallgatót tudunk megfelelően motiválni, annál több lesz a sikeres vizsgázó, annál több hallgató tud sikeresen kommunikálni a klinikai gyakorlata során (8. táblázat).

Partnerek vagyunk a tanulási-tanítási folyamatban, a magyar nyelvvel segítséget, eszközt adunk a kezükbe, és csak közösen tudunk jó eredményt elérni. Intézetünkben fontos cél, hogy a hallgatók örömmel járjanak órára, nyitottsággal, pozitív hozzáállással, megfelelő hangnemmel, odafigyeléssel találkozzanak mind az órákon, mind a vizsgákon. Egy kérdőíves felmérés alapján a hallgatóknak a későbbiekben is fontos a heti rendszerességű találkozás (pl. szabadon választható magyar fogorvosi szaknyelvi kurzuson), mert segítséget kapnak a klinikán felmerült kommunikációs problémák megoldásában (Putz 2023: 147).

A klinikai követelményekhez igazodva kell megvalósítani az értés és a beszédképesség fejlesztését, hiszen – ahogy a táblázatokban és a Pearson-korrelációt alkalmazó vizsgálatban láttuk –, a kettő között szoros kapcsolat van, a kettő „együtt jár”. Az órák fókuszában a kommunikáció kell, hogy álljon, tudatosan háttérbe szorítva az íráskészséget és olvasáskészséget fejlesztő gyakorlatokat.

	<i>motiváció</i>	<i>hallásértés</i>	<i>szituációs</i>
motiváció	1		
hallásértés	0,77807940	1	
szituációs	0,82019071	0,80041653	1

7. táblázat: Hallásértés és szituációs feladat korrelációja

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Brown, H. Douglas 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, Inc., New York.
- Brownell, Judi 2010. *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*. Routledge. New York, NY.
- Charney, Dennis S. – Drevets, Wayne C. 2002. Neurobiological basic of anxiety disorders. In: Davis, Kenneth L. – Charney, Dennis S. – Coyle, Joseph T. – Nemeroff Charles eds. *Neuropsychopharmacology: The fifth generation of progress*. Lippincott, Williams & Wilkins, Philadelphia, Pennsylvania.

- Dörnyei Zoltán 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117–135.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kosovich, Jeff J. – Hulleman, Chris S. – Barron, Kenneth E. 2019. Measuring Motivation in Educational Settings: A Case for Pragmatic Measurement. In: Renninger, K. A. – Hidi, S. E. eds. *The Cambridge Handbook on Motivation and Learning*. 39–60.
- Márcz Róbert 2014. A hallott szöveg értése mint teljesítmény. *Modern nyelvoktatás* 20/1–2: 18–34.
- Putz Mónika 2023. A motiváció szerepe a „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv” kurzuson. *Porta Lingua* 2: 139–148.
- Rost, Michael 2002. *Teaching and researching listening*. Longman, Harlow, England.
- Touré-Tillery, Maferima – Fishbach, Ayelet 2014. How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. *Social and Personality Psychology Compass* 328–341.
- Ur, Penny 1989. *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Verderber, Kathleen S. – MacGeorge, Erina L. 2004. *Inter-Act: Interpersonal Communication: Concepts, Skills, and Contexts*. Oxford University Press, Oxford.

Táblázatjegyzék

1. Hallásértés és szituációs gyakorlat összehasonlítása
2. Motiváció és hallásértés
3. Motiváció és hallásértés korrelációja
4. Motiváció és szituációs feladat
5. Szituációs feladat és motiváció korrelációja
6. Szituációs feladat és hallásértés
7. Hallásértés és szituációs feladat korrelációja
8. Motiváció, hallásértés és szituációs feladat korrelációja