

Hild Gabriella – Németh Timea – Csongor Alexandra

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Magyar orvostanhallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése szaknyelvi órákon

<https://doi.org/10.48040/PL.2021.12>

Tanulmányunk egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatás keretében írja le, hogy milyen benyomásaik voltak a magyar orvostanhallgatóknak, mialatt kortárs oktatássegítőkkal orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A kortárs oktatássegítők, demonstrátorok, a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar (PTE ÁOK) angol nyelvű programjának nemzetközi hallgatói voltak. Elsődleges célunk a magyar hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságának fejlesztése volt a szaknyelvi órákon. Egy motiválóbbr és természetesebb nyelvtanulási környezetet kívántunk biztosítani, amelyben a célnyelv volt a résztvevő tanulók közös nyelve. Ezen túlmenően arra is törekedtünk, hogy javítsuk a résztvevők interkulturális kompetenciáját egy olyan platform biztosításával, ahol az Általános Orvostudományi Kar magyar és nemzetközi hallgatói találkozhatnak, megismerkedhetnek, és együtt dolgozhatnak. A szemeszter végén a résztvevő magyar hallgatók véleményét félig strukturált, fókuszcsoportos interjú keretében kérdeztük meg. Az adatokat tematikusan elemeztük, és az eredmények azt mutatták, hogy a magyar orvostanhallgatók lelkesek és motiváltak voltak a szerepjátékok során, nőtt az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk és ezzel együtt az órai teljesítményük is. Az interjú eredményei arra is rámutattak, hogy a közös szerepjátékkal sikerült közelebb hozni a magyar és a külföldi diákokat.

Kulcsszavak: idegen nyelvi kommunikációs hajlandóság, órai teljesítmény, angol orvosi szaknyelv, kortárs oktatássegítés, interkulturális kompetencia

Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatás eredményeit mutatja be. Vizsgálatunk során magyar orvostanhallgatókat kértünk meg, hogy mondják el, milyen benyomásaik voltak, mialatt kortárs oktatássegítőkkal orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar (PTE ÁOK) angol nyelvű programjának nemzetközi hallgatóit hívtuk meg kortárs oktatássegítőknak az órákra. A feladatokkal a magyar hallgatók angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, és ezzel együtt angol nyelvű beszédképességét szerettük volna fejleszteni a nyelvi órákon. Egy olyan természetes nyelvtanulási környezet létrehozása volt a cél, ahol a célnyelv valóban az órák résztvevőinek a közös nyelve volt. Ezen túlmenően egy új platformot szerettünk volna biztosítani az

egyetem magyar és külföldi hallgatói számára, ahol találkozhatnak és megismerkedhetnek egymással, ezzel elősegítve a két diákközösség közeledését.

Irodalom

A kortárs oktatássegítő (*peer tutor*) egy, a tanulóéval megegyező státuszú személy, aki aktív partnerként működik együtt az oktatóval a tanulás és a tanítás folyamatában (Stigmar, 2016: 124). Általánosságban elmondható, hogy a kortárs oktatássegítők olyan idősebb tanulótársak, akik tanulmányaikat illetően sikeresebbek, mint társaik. Fő feladatuk a tanulási folyamat megkönnyítése, nem az új anyag feldolgozása vagy tanítása. Az ilyen hallgatók bevonásával növelhető a csoport teljesítménye és motivációja, valamint fejleszthetők az együttműködési és kommunikációs készségek is. A kortárs oktatássegítés módszerét Vygotsky tanuláselmélete is alátámasztja (1987), amely szerint a tanulás egy felnőtellel vagy tudásban magasabb szinten álló, érettebb társsal történő együttműködés közben jöhet létre. A kortárs oktatássegítők példaként szolgálhatnak a fiatalabb diákok számára is, és segíthetnek csökkenteni a tanulók osztálytermi szorongását (Lockspeiser, 2006). A kutatások hasonló teljesítménybeli javulást igazoltak az angol mint idegen nyelv órákon is (Bowman-Perrott et al., 2016; Cole, 2013, 2014). Az Egyesült Arab Emírátsok egyik egyetemének hallgatói arról számoltak be, hogy a kortárs oktatássegítővel felszabadultabban és magabiztosabban tudtak angolul kommunikálni, továbbá, ennek is köszönhetően, javult az angol nyelvtudásuk (Mynard – Almarzouqi, 2006).

Egy multikulturális hallgatói populációval rendelkező egyetemen, amilyen a PTE ÁOK is, ahol három nyelven – magyarul, angolul és németül – folyik az oktatás, az idegennyelv- oktatás során lehetőség nyílik anyanyelvű vagy a célnyelvet közel anyanyelvi szinten beszélő kortárs oktatássegítőket alkalmazni az órákon, és ezáltal természetesebb és motiválóbb nyelv tanulási környezetet teremteni. Ezek az órák egyszerre nyújthatnak lehetőséget a hallgatók idegennyelvi beszédkészségének és interkulturális kompetenciájának fejlesztésére. Az „interkulturalitás” fogalom szó szerint kultúrák közöttiséget jelent, azaz kultúrák közti kommunikációt, közvetítést, dialógust annak érdekében, hogy a különböző kultúrákban élő, dolgozó emberek együttműködése, kapcsolata hatékony legyen (Fantini, 2006). Számos vizsgálat igazolta, hogy mai globalizált világunkban az interkulturális kompetencia elengedhetetlen az egészségügyi szakemberek számára, mert jelentős mértékben javítja az egészségügyi ellátás minőségét (Kleinman – Benson, 2006; Marek et al., 2019; McWhinney, 1989; Németh – Tseligka, 2018; Schouten – Meeuwese, 2006).

A szerepjáték a kommunikatív nyelvtanítás szemléletén belül gyakran alkalmazott technika. Kuśnerek (2015:7) a szerepjátékot a kommunikációs technikák teljes skálájaként definiálja, amely fejleszti a beszéd gördülékenységét, elősegíti a tanuló interakcióját az órán, növeli a hallgatók motivációját, ösztönzi a tanulást, ugyanakkor megosztja a felelősséget a tanár és a diák között. A szerepjátékok során elengedhetetlen a tanulók együttműködése, amely nélkül nem jöhet létre a kommunikáció. A passzív hallgatás helyett a tanulók a javítás – módosítás (*negotiation for meaning*) technikáját vagy egyéb kommunikációs stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy elkerüljék az interakció megakadását (Kuśnerek, 2015). Ezeket a kommunikációs szempontból kihívást jelentő szituációkat a szerepjátékok során a tanulók egy biztonságos, következményektől mentes osztálytermi környezetben tanulják meg. A vizsgálatok igazolták, hogy a szerepjátékok növelhetik a tanulók interkulturális kompetenciáját és motivációját (Sato, 2001; Shapiro – Leopold, 2012), valamint fejleszthetik a beszéd gördülékenységét az idegen nyelven (fluency) (Al-Senaidi, 2009).

Módszertani szempontból a szerepjátékok egyik nagy előnye, hogy a diákok valós idegen nyelvi igényeihez igazíthatók, ami jótékonyan befolyásolja a hallgatók órai teljesítményét. Mivel ezekben a feladatokban egy adott kommunikációs aktusra jellemző szókinccset használnak a résztvevők, a szerepjátékokat széles körben alkalmazzák szaknyelv tanítása során (Dorathy – Mahalakshmi, 2011). Az angol orvosi szaknyelvi órákon a nyelvtanárok a szerepjátékok használatával speciálisan az orvostanhallgatók kommunikációs igényeinek megfelelő szituációkat hozhatnak létre, és így integrálhatják az idegen nyelv tanulását az orvosi tanulmányaikba. Az orvostanhallgatók ötvözni tudják az orvostudományi és szaknyelvi ismereteiket, ami növelheti a tanulói elkötelezettséget is (Staley – Allen – Hamp, 2020). Míg a szerepjáték használata az angol mint idegen nyelv és az angol mint második nyelv kontextusában gyakran vizsgált és kutatott téma (pl. Duxbury – Ling, 2010; Gass – Mackey, 2006; Zhang, 2010), a szerzők ismeretei szerint eddig nem végeztek vizsgálatokat az angol orvosi szaknyelvi órákon történő használatáról. Vizsgálatunk a magyar orvostanhallgatók szemszögéből közelítette meg ezt a témát, és az volt célja, hogy bemutassa a hallgatók benyomásait orvos-beteg párbeszéd eljátszása során az egyetem angol programjának orvostanhallgatóival angol szaknyelvi órákon. Vizsgálatunk kísérleti aspektusa abban rejlik, hogy a kortárs oktatássegítők (továbbiakban *demonstrátorok*) egyetemünk-, nemzetközi orvostanhallgatói voltak, és ily módon a megszokottól (két magyar diák idegen nyelven történő kommunikációjától) eltérő osztálytermi környezet jött létre.

A kutatási kontextus

A vizsgálatok a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetben a 2018/2019-es tanév tavaszi félévében zajlottak. Tanszékünk angol és német orvosi szaknyelvi órákat tart a magyar program hallgatóinak és magyar orvosi szaknyelvi órákat az angol és német program külföldi hallgatóinak. Az angol program hallgatói a világ minden tájáról érkeznek (pl. Japánból, Dél-Koreából, Norvégiából, Kínából, Iránból, Jordániából, az Egyesült Királyságból, az Egyesült Államokból stb.). Az Orvostudományi Karon az utóbbi években jelentősen megnőtt a nemzetközi hallgatók száma. A 2018/2019-es tanévben az egyetemünkre felvett hallgatók több mint fele külföldről érkezett. Ez a multikulturális közeg lehetővé tette egy olyan ún. demonstrátori program létrehozását, amelynek keretében az—intézetünk kortárs oktatássegítőket, demonstrátorokat toboroz az angol program orvostanhallgatói közül.

Tanszékünk a nemzetközi hallgatóknak egyetemi tanulmányaik első két évében magyar orvosi szaknyelvet tanít. Ezekre a kurzusokra járó, angol anyanyelvű vagy közel anyanyelvi szinten beszélő hallgatókat kérünk fel arra, hogy csatlakozzanak a demonstrátori programhoz. Ezeknek a nemzetközi hallgatóknak az angol nyelvtudásáról külön felmérést nem végzünk. A magyar orvosi szaknyelvi órákon nyújtott angol nyelvi teljesítményük alapján választjuk ki a demonstrátorjelölteket. Ezeken az órákon a többi angol programos kurzushoz hasonlóan az oktatás nyelve az angol. A megfelelő nyelvtudáson kívül fontos, hogy ezek a hallgatók társaságkedvelők és nyitottak legyenek, valamint jó kommunikációs készséggel rendelkezzenek. A nemzetközi demonstrátorhallgatók segítik a nyelvtanár munkáját az angol orvosi szaknyelvi órákon. Szerepjátékok, valamint pár- és teamfeladatok során nyelvi szempontból segítik a hallgatókat. Demonstrátori munkájukért cserébe elektív krediteket kapnak; annak a félévnek a végén, amelyben demonstrátori feladatokat láttak el.

Résztevők

A vizsgálat résztvevői hét, a szerzők irányítása alatt dolgozó, az egyetem angol programján tanuló, nemzetközi demonstrátor és négy, a szerzők által tartott, angol szaknyelvi kurzusra járó magyar orvostanhallgatókból álló csoport volt. Két kurzus a PROFEX (orvosi-egészségügyi szaknyelvi vizsga) középfokú nyelvvizsga szóbeli részére készítette fel a hallgatókat. A másik két orvosi szaknyelvi órán a hallgatók az anamnézis (a beteg kórtörténetének) felvételét gyakorolták angol nyelven. A négy csoportból kettőben hat és kettőben nyolc magyar hallgató vett részt (összesen 28 magyar hallgató). A

résztevő magyar orvostanhallgatók harmad-, negyed- és ötödévesek voltak. Mivel orvostanhallgatóink órarendje nagyon zsúfolt, nincsen módunkban szaknyelvi kurzusainkat különböző nyelvi szinteken meghirdetni. Ezért az egy szemeszterben ugyanarra az órára járó hallgatók nyelvtudása eltérő lehet. Azonban általánosságban elmondható, hogy hallgatóink többsége minimum B2-es általános, angol nyelvvizsgával érkezik az egyetemre.

A hét demonstrátor az Orvostudományi Kar angol nyelvű programjának hallgatója volt. Valamennyien több éve dolgoztak demonstrátorként a szerzők angol szaknyelvi óráin. Mathew (valamennyi résztvevő neve álnév) 21 éves, másodéves amerikai hallgató volt. Teleola 23 éves, harmadéves orvostanhallgató Nigériából, aki angol nyelvű általános és középiskolába járt. A 22 éves, másodéves Carla Mexikóból érkezett és édesapja amerikai volt. Priscilla 22 éves, másodéves brazil lány volt, aki középiskolai tanulmányait angol nyelven végezte. A 22 éves, másodéves, norvég Ole szintén angol nyelvű középiskolába járt. A negyedéves, jordániai Samira (24) és Mohammed (25) szintén olyan középiskolában tanult, ahol az oktatás nyelve angol volt. A többi angol programos hallgatóhoz hasonlóan, ahhoz hogy bekerüljenek az angol nyelvű programba, a felvételi eljárás részeként, le kellett tenniük egy B2-es szintű (CEFR) angol írásbeli nyelvvizsgát. Angol szóbeli készségeiket az angol nyelven folyó egyetemi szóbeli felvételi vizsga keretében mérték fel.

Szerepjátékok

A vizsgálatban szereplő négy kurzus során az angol szóbeli készségeken, azon belül is az anamnézis-felvétel gyakorlásán volt a hangsúly. A szemeszter első felében az ehhez szükséges szókincs és kommunikációs készségek elsajátítására volt lehetősége a résztvevő magyar hallgatóknak. A szemeszter második felében, az utolsó hat órán kérték meg a szerzők a saját demonstrátoraikat, hogy vegyenek részt az órákon és gyakoroljanak a magyar hallgatókkal. A szerepjáték során a magyar hallgatók az orvos, a demonstrátorok a beteg szerepét töltötték be. A forgatókönyvek valós eseteken alapultak, amelyeket a szerzők az egyetem klinikusainak segítségével állítottak össze. Olyan eseteket igyekeztünk választani, amelyekhez már egy harmadéves orvostanhallgató szakmai ismeretei is elegendőek lehetnek (pl. tüdőgyulladás és epekő). A feladatok előtt valamennyi magyar hallgatónak elmondtuk, hogy a feladatok célja az angol nyelv szóbeli gyakorlása, nem pedig szakmai ismereteik tesztelése. Kétféle szerepjátékot használtunk ezeken az órákon. Az egyik szerepjátékban a magyar diákok feladata az volt, hogy a demonstrátor hallgatók által alakított beteg kórtörténetét felvegyék az általuk kapott szerepkártyákra írt utasítások

segítségével. A beszélgetés során a magyar hallgatóknak jegyzeteket is kellett készíteniük, amelyek alapján a feladat végén össze kellett foglalniuk az esetet a beteg szerepét betöltő demonstrátornak, hogy a „beteget” biztosítsák arról, hogy megértették az elhangzottakat. A demonstrátorok is kaptak szerepkártyát, amelyek olyan részletes információkat tartalmaztak az általuk játszott beteg kórtörténetéről, amelyekre a kérdések megválaszolásához szükségük volt.

A másik típusú szerepjátékban az előző esethez hasonlóan a magyar diákok játszották az orvos, a demonstrátorok a beteg szerepét. A kórtörténet felvételén kívül, a feladat végén, a magyar diákoknak fel kellett állítaniuk a beteg diagnózisát. Mielőtt elkezdték a szerepjátékot, a magyar hallgatók kaptak négy lehetséges megoldást, amelyek közül a párbeszéd végén a helyes diagnózist kellett kiválasztaniuk az általuk felvett kórtörténet alapján. Ezek a lehetőségek segítették a magyar diákokat abban, hogy eldöntsék, milyen kérdéseket kell feltenniük a diagnózis felállításához. Az első szerepjátékhoz hasonlóan a demonstrátorok itt is szerepkártyák formájában kapták meg a szükséges információkat a kórtörténetükről. A szerepjáték előtt a résztvevők öt-tíz percet kaptak a felkészülésre.

Módszertan

A ritkán kutatott témákra vonatkozó szakirodalmi ajánlásnak megfelelően (Dörnyei, 2007:39), kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. Az adatokat félig strukturált, fókuszcsoportos interjúkkal gyűjtöttük, ami a kvalitatív paradigmán belül gyakran alkalmazott adatgyűjtési technika, olyan esetekben, amikor a résztvevők meggyőződése, attitűdjei, észrevételei és véleménye a vizsgálat tárgya (Mackey – Gass, 2005:173). A kvalitatív kutatás a problémák azonosítására, hipotézisek felállítására szolgál. Nem nyújt reprezentatív vagy statisztikailag értékelhető eredményt, hanem segít megérteni a folyamatokat, a tendenciákat, rámutat a feltárt viselkedés jellemzőire (Mackey – Gass, 2005:163). A fókuszcsoportos interjúkat a szemeszter végén, külön-külön készítettük el a négy, magyar orvostanhallgatókból álló csoporttal magyar nyelven. Az interjúkat diktafonnal rögzítettük, majd transzkribáltuk. Az így kapott adatokat, a tematikus elemzés módszerének megfelelően, témák és kérdések mentén elemeztük (Creswell, 2003:190-195; Mackey – Gass, 2005: 178-179). Az interjúk vizsgálata során beazonosítottuk azokat a témákat, amelyek többször is előfordultak. Az interjúkból az „Eredmények” fejezetben idézeteket közlünk, amelyek jól szemléltetik a résztvevők benyomásait az egyes témákkal kapcsolatban.

Az interjúk során feltett kérdések célja az volt, hogy bemutassuk, milyen benyomásaik voltak a magyar orvostanhallgatóknak, miközben a külföldi demonstrátorokkal orvos-beteg szerepjátékokban vettek részt angol orvosi szaknyelvi órákon. A félig strukturált interjúk alapját képező kérdések a következők voltak:

1. Milyenek találta a szerepjátékot az órákon a külföldi orvostanhallgatókkal?
2. Mi az, ami tetszett ezekben a szerepjátékokban?
3. Milyen nehézségei voltak a külföldi hallgatókkal való együttműködés során?
4. Milyen különbségeket vett észre a külföldi hallgatókkal folytatott szerepjáték és a között, amikor a magyar hallgatókkal játszanak el hasonló párbeszédeteket?
5. Milyen angol nyelvi készséget sikerült hatékonyabban fejlesztenie a külföldi hallgatókkal való együttműködés során, szemben a magyar hallgatókkal folytatott szerepjátékokkal?
6. Egyetért-e azzal, hogy ezek a szerepjátékok fejlesztették a:
 - a. szókincset,
 - b. nyelvtani készségeket,
 - c. hallásértést,
 - d. kiejtést,
 - e. beszédképességet? (Ha igen, hogyan és miért?)
7. Komolyabban vette-e a feladatot, amikor a külföldi hallgatókkal dolgozott az órán? Miért?
8. A külföldi hallgatókkal folytatott szerepjáték során motiváltabb, interaktívabb vagy együttműködőbb volt-e, mint amikor egy másik magyar hallgatóval dolgoznak párban? Miért?
9. Hogyan befolyásolták ezek az órák az angol nyelvtudásába vetett bizalmát?
10. Vannak külföldi barátai? / Milyen gyakran találkozik/beszélget az egyetemen külföldi hallgatókkal?
11. Hogyan változtatták meg a külföldi hallgatókkal folytatott órák a hozzáállását más kultúrákhoz és az egyetem külföldi hallgatóihoz?

Eredmények

Az interjúk analízálása során hat ismétlődő témát tudunk beazonosítani: 1) akcentusok 2) szókincs; 3) nyelvi hibák az órán; 4) a parafrázis használata magyar nyelvre való átváltás helyett; 5) motiváció és órai teljesítmény; és 6) interkulturális kompetencia.

Az interjúk során hat magyar diák említette, hogy a demonstrátorral folytatott szerepjátékok egyik előnye az volt, hogy lehetőségük nyílt megismerkedni különböző angol akcentusokkal:

„Nagyon hasznos volt, hogy Teleolának [a nigériai hallgatónak] volt akcentusa. Kihívás volt megérteni őt először, de sikerült. A vizsgán gyakran kapunk olyan hallgatási feladatokat, ahol akcentussal beszélnek, ezért nagyon jó volt.”

Négy hallgató azt is hozzátette, hogy „a valós életben sem beszél mindenki tökéletes angol”; ezért „jobb, ha hozzászokunk”. Sok diák kiemelte azt is, hogy hasznos volt, hogy új szavakat és kifejezéseket tanulhattak meg a demonstrátoroktól, és úgy tűnt számukra, hogy ezeket később könnyebben tudták felidézni:

„Nagyon sok szót és kifejezést tanultam tőlük [külföldi demonstrátor hallgatók]. És mivel angolul magyarázták el ezeket a szavakat, valószínűleg ezért jobban emlékszem rájuk.”

Négy magyar hallgató is úgy fogalmazott, hogy a demonstrátorok olyanok voltak „mint egy két lábon járó szótár” és szívesen segítettek nekik, amikor elakadtak az angol mondat közepén.

Az interjúk arra is rámutattak, hogy sok hallgatónak azért esik nehezebbre megszólalni nyelvi órákon, mert félnek attól, hogy valamilyen hibát ejtenek és társaik előtt ezért rossz színben tűnnek fel:

„Mindig félttem megszólalni angolul az órákon, mert úgy gondoltam, hogy az angoloknak tökéletesnek és hibátlannak kell lennie, és félttem, hogy mit szólnak a többiek.”

A magyar hallgatók válaszaiból az is kiderült, hogy a szerepjátékok során a külföldi demonstrátorok az esetek többségében nem javították ki a magyar diákok hibáit, és pozitívan értékelték a teljesítményüket, még akkor is, ha az „nem volt hibátlan”. Ezzel sikerült olyan támogató és nyugodt tanulási környezetet kialakítaniuk, amelyben a magyar diákok nem érezték feszélyezve magukat, amikor angolul beszéltek a többiek előtt:

„Úgy éreztem, hogy nem kell tökéletesen beszélnem angolul, és sokkal fontosabb, hogy kommunikáljak. Amikor párban dolgozunk magyar diákokkal, arra koncentrálnunk, hogy ne kövessünk el hibákat, ezért inkább csak néhány szót mondunk, vagy egyáltalán nem beszélünk az órán.”

Egy másik hallgató így fogalmazott:

„Amióta ezek az órák elkezdődtek, sokkal könnyebben kezdek el beszélgetni a nemzetközi hallgatókkal. Korábban nem volt bátorságom velük beszélni, mert

aggódtam, hogy mit szólnak, ha hibázok. Most már tudom, hogy ez nem számít, egyáltalán nem zavarja őket.”

Az interjú során kiderült, hogy a magyar hallgatók, amikor másik magyar csoporttársukkal játszanak el egy szituációt vagy dolgoznak párban a nyelvórákon, ha nem tudják kifejezni magukat angolul, egyszerűen átváltanak magyar nyelvre. Ezzel szemben a külföldi demonstrátorokkal való együttműködés során nem volt más választásuk, mint angolul „körülírni” vagy „átfogalmazni”, amit el szerettek volna mondani, azaz a parafrázis stratégiáját alkalmazni, angol nyelven:

„A beszéd nem az erősségem, ezért hajlamos vagyok hamar feladni, és a pármunkák során magyarrá váltani. De itt nem tudtam megtenni. Nem akartam cserbenhagyni őket [külföldi demonstrátorokat], ezért az angolt kellett használnom, és ha nem tudtam a szót, akkor azt is angolul kellett körülírni.”

Noha mindez, ahogyan ők fogalmaztak, „kemény munka volt”, mégis nagyon hasznosnak találták:

„Nagy előny volt, hogy nem tudtak magyarul segíteni nekünk. Így meg kellett oldanunk a problémát, és át kellett fogalmazni vagy meg kellett magyarázni nekik azokat a szavakat, amelyeket nem tudtunk angolul mondani. Ezt kell majd csinálni a valós életben is.”

A motiváció és az orvostanhallgatók órai teljesítményének növelését illetően a szerzők, akik egyben a kurzusok nyelvtanárai is voltak, úgy vélik, hogy a demonstrátorok nagyon jó munkát végeztek. A legfélénkebb hallgatóknak is sikerült angolul kommunikálnia, és ahogyan az interjúkban sokan jelezték is, a félév folyamán a nyelvtudásukba vetett bizalmuk is megnőtt:

„Néhány óra után magabiztosabb lettem, ezért aktívabban vettem részt az órákon.”

Egy másik hallgató így nyilatkozott:

„Érdekesebb volt a külföldi hallgatókkal beszélni; Nagyon vártam ezeket az órákat.”

Az interjúk során a magyar hallgatók, négy kivétellel, arról számoltak be, hogy valójában nincsenek külföldi barátaik, és nem szoktak beszélgetni a német vagy angol program diákjaival. Az okokat illetően a következő válaszhoz hasonló véleményeket fogalmaztak meg:

„Mindig az volt a benyomásom, hogy ők [a nemzetközi hallgatók] kissé beképzelték és nem túl befogadóak.”

Mások jelezték, hogy kellemesen meglepődtek azon, hogy a külföldi hallgatók mennyire „barátságosak”, „nyitottak” és „segítőkések”. A magyar hallgatók azt is elmondták, hogy a szerepjátékot követően gyakran folytatták a beszélgetést a demonstrátorokkal:

„Amikor szerepjátékot játszottunk Teleolával vagy Carlával, a szerepjáték befejezése után gyakran folytattuk a beszélgetést, általában az ő országról vagy Magyarországról.”

A beszélgetések során sokan rájöttek, hogy a külföldi orvostanhallgatók „nem is annyira mások”:

„Érdekes volt látni, hogy nekik [külföldi demonstrátorok] ugyanazok a nehézségeik és problémáik vannak, mint nekünk, ha külföldre mennénk tanulni, és ugyanazokkal a tárgyakkal küzdenek az egyetemen, mint mi.”

A hallgatók válaszaiból úgy tűnt, hogy a külföldi hallgatókkal való szerepjáték növelte az interkulturális tudatosságot a magyar diákokban. Négyen azt is említették, hogy korábban nem igazán különböztették meg a nemzetközi hallgatókat:

„Korábban nem tettem különbséget a kultúrák között. Ők voltak a nemzetközi hallgatók, amikor találkoztam velük az egyetemen. Most látom, hogy vannak különbségek közöttük.”

Valamennyi magyar hallgató egyetértett azzal, hogy a jövőben „jó lenne többet beszélgetni és összebarátkozni a nemzetközi hallgatókkal”. Azonban hozzátették, hogy ez azért nehézkes, mert „az egyetemen az angol, német és magyar programok teljesen szeparálva vannak egymástól”, ezért nincs olyan közös platform, ahol rendszeresen tudnának találkozni és beszélgetni:

„Nagyon lazák és barátságosak voltak [a külföldi demonstrátorok]. A probléma az, hogy nem találkozunk velük az egyetemen, teljesen külön vagyunk.”

Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy a magyar orvostanhallgatók szemszögéből mutassa be a külföldi kortárs oktatássegítőkkal, demonstrátorokkal folytatott orvos-beteg szerepjátékok használatát az angol orvosi szaknyelvi órákon. Hét külföldi demonstrátor és négy magyar orvostanhallgató csoport, összesen 28 magyar hallgató vett részt a vizsgálatban. A demonstrátorok a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának angol, a magyar

résztevők pedig a magyar programjának a hallgatói voltak. A demonstrátorok vagy angol anyanyelvű vagy közel anyanyelvi szinten beszélő, hat különböző országból érkező orvostanhallgatók voltak. A magyar résztvevők négy olyan angol orvosi szaknyelvi óra hallgatói voltak, ahol a hangsúly a beszédképesség és az angol nyelvű anamnézis felvételének fejlesztésén volt. A négy kurzusból kettő, a PROFEX szóbeli, középfokú szaknyelvi vizsgára készítette fel a hallgatókat. A másik kettő kurzus során az angol nyelven történő anamnézis- felvételhez szükséges ismereteket sajátíthatták el a magyar hallgatók.

A résztvevőket egymást követő hat alkalommal megkértük, hogy játszanak el orvos-beteg párbeszédet. A szerepjátékok során a külföldi demonstrátorok a beteg, a magyar hallgatók az orvos szerepét töltötték be. A célunk az volt, hogy növeljük a magyar diákok angol nyelvi kommunikációs hajlandóságát, javítsuk a motivációt és az órai teljesítményt. Ezen kívül egy olyan platformot szeretnénk volna biztosítani a külföldi és a magyar orvostanhallgatók számára, ahol együtt dolgozhatnak, és megoszthatják a tapasztalataikat. A kutatás során kvalitatív, feltáró jellegű megközelítést alkalmaztunk. Az adatokat a négy magyar orvostanhallgató csoporttal készített, félig strukturált, fókuszcsoportos interjúk segítségével gyűjtöttük a szemeszter végén.

A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a magyar orvostanhallgatók rendkívül eredményesnek és élvezetesnek találták a külföldi demonstrátorokkal folytatott orvos-beteg szerepjátékokat az angol szaknyelvi órákon. Hasznosnak ítélték továbbá, hogy megismerhettek különböző akcentusokat. Az utóbbi különösen nagy jelentőséggel bír globalizált világunkban, ahol az angol nyelv sok esetben a *lingua franca* szerepét tölti be. Beszámoltak arról is, hogy könnyebben és hatékonyabban tudtak új szavakat és kifejezéseket megtanulni, ami abból adódhatott, hogy ezek az új szavak erősen kontextusba ágyazva jelentek meg (Nunan, 1995), saját kortársaik magyarázták el őket angol nyelven, és ezt követően azonnal gyakorolhatták ezeket. A demonstrátoroknak azáltal, hogy a hangsúlyt nem a hibák javítására helyezték, sikerült egy biztonságos és támogató tanulási környezet teremteniük, és ily módon enyhíteni a magyar hallgatók idegen nyelvi szorongását, amelyet a tévesztéstől való félelem okozott, és – ebből adódóan – az attól való szorongás, hogy társaik negatív véleményt alakítanak ki róluk. A magyar hallgatók azt is elmondták, hogy a szemeszter végére magabiztosabbak lettek nyelvtudásukban, és szívesebben vettek aktívan részt az órákon, azaz nőtt a teljesítményük és az angol nyelvi kommunikációs hajlandóságuk. Mindezt természetesen az a körülmény is elősegítette, hogy a demonstrátorokkal kizárólag angol nyelven volt lehetőségük kommunikálni, és ez kezdetben gyengéd kényszerítő erővel is bírt. Azonban óráról órára

egyre magabiztosabbak lettek, és elkezdtek jól érezni magukat a szerepjátékokban.

A parafrázis, azon belül is a körülírás és a megközelítés/megközelítő jelentés használata a kommunikáció megakadásának (*communication breakdown*) elkerülése érdekében gyakran alkalmazott stratégia az idegen nyelv tanulása során (Kárpáti, 2019). Nagy előnye, hogy a célnyelven kell megtörténnie a közös első nyelvre való átváltás helyett, ezzel is elősegítve a beszédkészség fejlődését az idegen nyelven. Az interjú válaszaiból kiderült, hogy a résztvevő magyar orvostanhallgatók magyar nyelvre váltanak át, ha nem találják a megfelelő angol szót vagy kifejezést a szerepjátékok során, amikor egymással dolgoznak az órákon párban. Azonban, amikor az orvos-beteg párbeszédet a külföldi demonstrátorokkal játszották el, angol nyelvű körülírást vagy egy megközelítő jelentést használtak, ha a megfelelő angol szó ismeretének hiányában megakadt a kommunikáció. A kommunikációs helyzetnek ezt az előnyét ők maguk is „*hasznosnak*” tartották.

Az évek során a saját tapasztalataink, valamint a hallgatókkal folytatott beszélgetések alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az Orvostudományi Kar nemzetközi és magyar hallgatóinak többsége nem gyakran ismerkedik vagy köt barátságot egymással. Az interjúk megerősítették ezt a megfigyelést, és rávilágítottak az okokra is. Ezeket az órákat megelőzően a legtöbb résztvevő magyar hallgatónak az volt a benyomása, hogy a külföldi hallgatók lenézik őket, és nem akarnak velük „*barátkozni*”. A közös szerepjátékok során azonban felismerték, hogy a „*külfik*” nem mind „*egyformák*”, hanem különböző kultúrákból és országokból jöttek. A szerepjátékok és az azt követő beszélgetések során az is világossá vált számukra, hogy nemzetközi társaik „*egyáltalán nem beképzettek*”, hanem „*barátságosak*” és „*segítőkészek*”, és nagyon sok közös van bennük, hasonló nehézségekkel és problémákkal küzdenek ők is. Több magyar hallgató is megfogalmazta, hogy a jövőben szeretnének barátkozni a külföldi diákokkal. Ezzel sikerült elérnünk azt a célunkat, hogy elősegítsük a két diákpopoláció közeledését, ami egyben az interkulturális kompetencia fejlesztésének első lépése is.

Vizsgálatunk eredményei a résztvevők alacsony létszáma miatt nem általánosíthatók. Jelen feltáró jellegű, kvalitatív tanulmányunk célja a résztvevők véleményének, benyomásainak és tapasztalatainak a felderítése volt, valamint, hogy ezek alapján kérdéseket, ötleteket és hipotéziseket fogalmazzunk meg a további kutatásainkhoz.

Hivatkozások

- Al-Senaidi, S. A. (2009): Using role-play to promote oral fluency. In: S. Borg (szerk.) (2009): *Understanding English language teaching and learning in Oman*. Muscat: Ministry of Education, Sultanate of Oman. 66-72
- Bowman-Perrott, L. – deMarin, S. – Lakshmi, M. – Etchells, M. (2016): Assessing the academic, social, and language production outcomes of English language learners engaged in peer tutoring: A systematic review. *Education and Treatment of Children*. 39/3. 359-388. DOI: <https://doi.org/10.1353/etc.2016.0016>
- Cole, M. W. (2013): Rompiendo el Silencio: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs. *Bilingual Research Journal* 36/2. 146-166. DOI: <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.814609>
- Cole, M. W. (2014): Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research* 46/3, 358-382. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X14552179>
- Creswell, J. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dorathy, A. A. – Mahalakshmi, S. N. (2011): Second language acquisition through task-based approach: Role-play in English language teaching. *English for Specific Purposes World* 33/1. 1-7
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duxbury, J. – Ling, T. (2010): The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction* 3/1. 4-18
- Fantini, A. E. (2006): Exploring and assessing intercultural competence. World Learning Publications.
- Gass, S. – Mackey, A. (2006): Input, interaction, and output: An overview. *AILA Review* 19/1. 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.19.03gas>
- Kárpáti, L. (2019): Egy nyelvkönyv a sikeresebb idegennyelv-használatért. *Iskolakultúra* 12. 90–102
- Kleinman, A. – Benson, P. (2006): Anthropology in the clinic: The problem of cultural competency and how to fix it. *PLoS Med* 3/10. e294. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0030294>
- Kušnierek, A. (2015): Developing students' speaking skills through role-play. *World Scientific News* 1. 73-111 Available online: <http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2012/11/WSN-1-2015-73-1112.pdf>
- Lockspeiser, T. M. – O'Sullivan, P. – Teherami, A. – Muller, J. (2006): Understanding the experience of being taught by peers: The value of social and cognitive congruence. *Advances in Health Sciences Education Theory and Practice* 13/3. 361-72. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-006-9049-8>
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marek, E. - Schméll, D. - Katz, Z. - Faubl, N. - Németh, T. - Berényi, K. - Szilárd, I. (2019): Gyógyítás és interkulturalitás. *Egészségfejlesztés* 60/4. 6-21. DOI: <https://doi.org/10.24365/ef.v60i4.493>
- Mynard, J. – Almarzouqi, I. (2006): Investigating peer tutoring. *ELT Journal* 60/1, 13-22. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/cci077>

- McWhinney, I. (1989): The need for a transformed clinical method. In: Stewart M. - Roter D. (szerk) (1989): *Communicating with medical patients*. Newbury Park, CA: Sage. 25-40
- Németh, T. – Tseligka, T. (2018): Initial results of a virtual exchange project between Greece and Hungary to improve medical students' intercultural and English language competence. *ELTA Journal* 6/6. 77-88
- Nunan, D. (1995): *Language Teaching Methodology- A textbook for teachers*. Wiltshire. Prentice Hall International.
- Sato, R. (2001): Role-play: Effective role-play for Japanese high school students. Available online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454709.pdf>
- Schouten, B. C. - Meeuwesen, L. (2006): Cultural differences in medical communication: A review of the literature. *Patient Education and Counseling* 64/1-3. 21-34. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.11.014>
- Shapiro, S. – Leopold, L. (2012): A critical role for role-playing pedagogy. *TESL Canada Journal* 29/2. 120-130. <https://doi.org/10.18806/tesl.v29i2.1104>
- Staley, K. – Allen, C. – Hamp, A. (2020): Case studies in ESP course development: Medical English for Turkmen and Mexican medical specialists. *English Teaching Forum* 58/1. 2-9
- Stigmar, M. (2016): Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 24/2. 124-136. DOI: <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Vygotsky, L. S. (1987): Thinking and speech. In: Rieber, R. W. - Carton A. S. (szerk.) (1987): *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press. 39-285
- Zhang, Y. (2010): Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research* 1/1. 81-83. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.81-83>