 https://doi.org/10.14232/iskkult.2025.9.56

tanulmány

Barnucz Nóra[1] – Borszéki Judit[2] – Dominek Dalma Lilla[3]

[1] Nemzeti Közszolgálati Egyetem
[2] Nemzeti Közszolgálati Egyetem
[3] Nemzeti Közszolgálati Egyetem

Multimédia alkalmazása a gyakorlati kompetenciák fejlesztésében: szaknyelvoktatás az NKE Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusán

Ebben az írásban a rendészeti szaknyelv programjainak átdolgozásához szükséges módszerek bemutatása, a multimédia elméleti hátterének áttekintése és olyan oktatásmódszertani modellek bemutatása történik, amelyek felhívják a figyelmet a digitális megoldások hasznosíthatóságára a szaknyelvi kompetenciák fejlesztése és az élménypedagógia megteremtése kapcsán.

Bevezetés: nyelvoktatás az RTF-en és az NKE RTK-n

A Rendőrtiszti Főiskolán (RTF), majd jogutódján, az NKE Rendészettudományi Karán (RTK) folyó nyelvoktatás jellege az intézményi követelményekben és a felvett hallgatói állomány bemeneti ismereti szintjében bekövetkezett változásoknak megfelelően alakult. Az 1990-es évek elején még elenyésző volt a középfokú nyelvtudással érkezők aránya, és a kimeneti követelmény is csak az alapfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése volt. Néhány éven belül azonban már reálissá vált a középfokú nyelvvizsga meghatározása a diploma megszerzésének feltételeként. Ez egybeesett azzal a folyamattal, amely során az RTF az itt folyó felkészítést BA képzésként a bolognai rendszerhez igazította. Ebben az időben – többek között az igazolt nyelvtudással szerezhető felvételi pontoknak köszönhetően – a belépő, nappali munkarendű hallgatói állomány körében a közép- és felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők száma fokozatosan nőtt. A 2010-es évek első felében arányuk már elérte a 80-90%-ot, a 2016/17-es tanévtől pedig a középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány megléte felvételi követelmény a nappali munkarendű hallgatók számára (Borszéki, 2017).

E változásoknak megfelelően alakult át német és angol nyelvből az általános nyelvi felkészítés fokozatosan szaknyelvi képzéssé. A megfelelő színvonalú oktatáshoz természetesen szükség volt szaknyelvi tematika és tananyagok kidolgozására. Ez először az ún. általános rendészeti szakmai nyelvet, főleg a tipikus rendőri tevékenységeket (nyomozás, bűnmegelőzés stb.) valamint a leggyakoribb bűncselekményeket, azok

kategóriáit érintette. Emellett azonban a különböző szolgálati ágak idegen nyelvű szakmai kommunikációjának kutatása is megkezdődött. A leendő határrendész tisztek 2014 óta tanulhatnak angol határrendészeti szaknyelvet, a vámigazgatási angol szaknyelv oktatásának előkészítése pedig jelenleg folyik.

A Lektorátus tanárai munkájuk során mindig is az idegennyelvi kompetenciák fejlesztését állították a középpontba (Ürmösné és mtsai, 2020; 2021). Az oktatás kommunikációközpontú, a konstruktivista pedagógiai szemléleten alapul, melyet a flow-alapú tanulás elvei egészítenek ki. Az utóbbi évek alapvető elemeiként kiemelhetjük a fejlesztendő nyelvi kompetenciák korszerű módszerekkel történő feltérképezését (szaknyelvi szükségletelemzés a KER Szakmai Profil alapján, ami a konstruktivista tananyagfejlesztés alapja), valamint az ezek hatékony fejlesztését célzó, a hallgatók motivációját biztosító interaktív módszerek, multimédiás eszközök alkalmazását, a SAMR és PICRAT modellek mentén, melyek a flow-élményt és az aktív tudásépítést támogatják. Cikkünkben ezeket mutatjuk be, explicit módon összekapcsolva az elméleti alapokat a gyakorlati megvalósítással.

A gyakorlati nyelvi kompetenciák meghatározása – szaknyelvi szükségletelemzés

A szükségletelemzés különösen fontos szerepet játszik a szaknyelvek kutatásában és oktatásában, angol és magyar szakértők a szaknyelvkutatás és kurzusfejlesztés kulcskérdésének tekintik (Basturkmen, 2010; G. Havril, 2009). Véleményük szerint a szaknyelvoktatás tervezésének, megvalósításának, valamint értékelésének folyamatát döntően a szükségletelemzés alapozza meg (Kurtán, 2003). Azt is kiemelik, hogy a megfelelő szaknyelvi kompetenciafejlesztés érdekében a szaknyelvoktatóknak – akik sokszor nem ismerik, vagy kevéssé ismerik az adott szakmát – együtt kell működniük a szaknyelvet ténylegesen használó szakemberekkel (G. Havril, 2009).

Az idegen nyelvi szükségletelemzési módszerek fejlődésében nagy lépést jelentett Munby (1978) keretrendszere és elemzési eljárása, amely a nyelvtanuló kommunikációs szükségleteit helyezte a középpontba. Korábban ugyanis az angol nyelvi kurzusfejlesztések a nyelvi formákra összpontosítottak, és leginkább az oktatást megtervező tanárok „megérzésein" alapultak (Hall, 2013). Később a szaknyelvi kurzusokat fejlesztő nyelvtanárok a szakterület képviselőitől vagy a hallgatóktól igyekeztek megfelelő, az elsajátítandó szaknyelvi kompetenciákra vonatkozó információkat szerezni, kérdőívek, interjúk, megfigyelések, konzultációk útján (G. Havril, 2008). Ezek a módszerek – a tanári (rendészeti szakmai) önképzés mellett – az RTK-n folyó szaknyelvoktatást is több évtizedig jellemezték. Munkánkat sokszor a rendelkezésre álló tananyagok és az intuícióink határozták meg. Az információk összegyűjtése terén nem volt könnyű dolgunk, egyrészt azért, mert a nappali munkarendű hallgatók korábban még nem dolgoztak rendészeti területen, másrészt pedig azért, mert – a nem publikus információk és eljárások jelentős mennyisége miatt – a rendészeti szakmai kommunikáció megfigyelésekor, kutatásakor a nem hivatásos állományú (értsd: közalkalmazott, hétköznapi nyelven „nem egyenruhás", illetve régebbi elnevezése szerint „polgári állományú") tanár komoly nehézségekbe ütközhet (Borszéki, 2020).

Serafini és szerzőtársai (2015) tanulmányukban végigkövetik a szaknyelvoktatás területén végzett szükségletelemzés módszertani fejlődését a '80-as évektől napjainkig. Long (2005) megállapításaival összhangban leszögezik, hogy a szükségletelemzés megbízhatósága és validitása érdekében annak feladatalapúnak kell lennie. A változatos, kvalitatív (pl. nem strukturált interjúk) és kvantitatív (pl. kérdőívek), induktív és deduktív, nyílt és zárt kérdésekre egyaránt támaszkodva, többféle módszerrel és forrásból gyűjtött adatokat kell elemezni, a következtetések érvényességét többféle megközelítés eredményeinek

egymáshoz viszonyításával kell ellenőrizni (trianguláció, háromszögelés). Az ily módon azonosított, az adott szaknyelven folytatott kommunikáció útján megoldandó feladatok alapján határozzák meg a tanulási célokat és alkotják meg a feladatalapú tantárgyi programokat, tanterveket. A szerzők felhívják a figyelmet, hogy az adott szakmát még nem gyakorló hallgatók oktatása esetén rendkívül fontos a szakterületet, az elvárt idegen nyelvi követelményeket jól ismerő szakértők véleményét figyelembe venni. A jövőben érdemes felmérni a hallgatókra váró, munkavégzésük során ellátandó napi feladatokat.

Huhta és szerzőtársai (2013) is azt vallják, hogy a szaknyelvoktatáshoz feladatalapú, holisztikus, úgynevezett „második generációs" szükségletelemzéseket kell végezni, amely azt is figyelembe veszi, hogy a nyelvhasználónak milyen nyelvi tevékenységet kell folytatnia a szakterületén a különféle beszédhelyzetekben, kontextusokban. A szükségletelemzésnek többféle módszer együttes használatán kell alapulnia, és a munkahelyen vagy képzési intézményben folytatott kommunikáció összetevőit, tehát a nyelvtanuló szükségleteit az eredetileg az etnográfiában alkalmazott úgynevezett sűrű/tömény leírás (*thick description*) módszerével célszerű meghatározni. Huhta és társai létrehoztak egy szükségletelemző modellt (a továbbiakban: KER Szakmai Profil), amely egy uniós projekt (CEF Professional Profiles Project) keretében született. Célja, hogy a Közös Európai Referenciakeret (Common European Framework of Reference for Languages, CEF, KER) általános, nyelvekre vonatkoztatott ajánlásait szaknyelvekre alkalmazva részletesen meghatározzák a különböző szakterületek szükségleteit, ezáltal megkönnyítsék a közép- és felsőfokú oktatásban dolgozó nyelvtanárok számára a szaknyelvi kurzusok tervezését (Borszéki, 2020). A modell a közép- és felsőfokú képzés öt szakterületére vonatkozóan (műszaki, üzleti, egészségügyi és szociális ellátás, jog) alkotott profilleírásokat, amelyek az 1. táblázat szerinti közös szerkezetre épülnek.

1. táblázat. A KER Szakmai Profil szerkezete

A vizsgált szakma	Háttér-információ, az adatgyűjtés módja, a szakma fő vonásaira vonatkozó általános információ, például milyen képesítés szükséges hozzá, (tovább)képzési követelmények és lehetőségek.
A foglalkozásra vonatkozó információ	Általános információ a szakterületen fellelhető foglalkozásokról, a tipikus szervezetekről, vállalatokról. Tipikus munkakörök leírása. Az idegen nyelv szerepe az adott foglalkozáshoz fűződő feladatok teljesítésében.
A kontextusra vonatkozó információ	A munka és a képzés során használt kommunikáció elemeinek részletes leírása (szituációk, színterek, helyzetek, szövegek, műfajok, célok, személyek, közösségek, szükséges készségek, nyelvtanulási módszerek stb.)
A leggyakoribb, mindennapi helyzetek	A szakmai kommunikáció tipikus helyzeteinek leírása.
A legnehezebb helyzetek	A ritkábban előforduló helyzetek leírása, amelyek a szakembertől különösen nagy erőfeszítést igényelnek.
Pillanatképek	Egy tipikus munkanap részletes leírása.

Forrás: Huhta és mtsai, 2013. Megjegyzés: A szerző saját fordítása Huhta és mtsai (2013) alapján.

A modell adaptált változatát alkalmaztuk a határrendészeti (és később a vámigazgatási) szakmai angol nyelv vizsgálatánál, segítségével határoztunk meg szakmai profilokat (Borszéki, 2021a).

Az RTK-n a leendő rendészeti szakembereket (a külföldi állampolgárokkal, utasokkal folytatott kommunikáció mellett) főleg a nemzetközi együttműködés során, külföldi kollégákkal való szóbeli, kisebb mértékben írásbeli szakmai kommunikációra, a külföldi idegen nyelvű szakmai képzésekre kell felkészítenünk. Ebből következik, hogy a hallgatóknak a képzés végére képesnek kell lenniük beszélgetés folytatására szakmai témáról, valamint a külföldi szakirodalom bizonyos mértékű megértésére, de még fontosabb, hogy a tipikus (szóbeli) szakmai szituációkban megfelelően kommunikáljanak. A határrendészeti és vámigazgatási angol szaknyelv esetében tehát inkább a szakmaorientált angol (EOP) tanulásáról van szó. A szaknyelvi tananyagok gerincét képező szakmai helyzetek, párbeszédek feltárásához ideális eszköznek bizonyult a KER Szakmai Profil már említett adaptált változatának segítségével végzett szükségletelemzés.

A határrendészeti feladatokat ellátó állomány által folytatott, az angol nyelvű kommunikációt igénylő tipikus tevékenységeket 2014-ben és 2015-ben kezdtük feltérképezni interjúk alapján, ezek közvetlen megfigyelése 2015 nyarán, Röszkén történt (részletesen ld. Borszéki, 2021b). A pénzügyőrök angol nyelvű szakmai tevékenységeit 2020-ban és 2022-ben vizsgáltuk hasonló módon. A kutatás során tapasztalható volt, hogy milyen különbségek lehetnek a kétféle rendészeti szervezet külső határon folytatott tevékenységei, és ebből következően az ezek során folytatott angol nyelvű kommunikáció között. Sok határőr vesz részt a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) égisze alatt, vagy két-, illetve többoldalú szerződések alapján megvalósuló közös műveletben, amelyek során fontos, hogy a külföldi határrendészekkel azonos és egyértelmű, uniós angol terminológiát használjanak. A pénzügyőrök munkájuk során leggyakrabban külföldi utasokkal kommunikálnak, közülük csak kevesen kerülnek olyan helyzetbe, hogy más országbeli munkatársakkal kelljen együttműködni, ennek ellenére erre is fel kell készíteni őket, valamint arra, hogy szükség esetén a NAV-on belül folyó vámigazgatási tevékenységeket be tudják mutatni angolul. Nyelvészeti szempontból ugyanakkor alapvetően az azonos szakterület szakemberei által alkotott diskurzusközösség tagjai között, meghatározott céllal folyó kommunikációt tekintjük szaknyelvnek (Kurtán, 2003). A szakember és nem-szakember között, részben szakmai nyelven folyó kommunikáció valójában egy, a szaknyelven belüli társadalmi nyelvváltozat (Heltai, 2006). A fent említett különbségek miatt a vámigazgatási szakmai profil vizsgálatakor egyszerűbb űrlapot is használtunk.

A kutatás során tapasztalható volt, hogy milyen különbségek lehetnek a kétféle rendészeti szervezet külső határon folytatott tevékenységei, és ebből következően az ezek során folytatott angol nyelvű kommunikáció között. Sok határőr vesz részt a FRONTEX (Európai Határ- és Partvédelmi Ügynökség) égisze alatt, vagy két-, illetve többoldalú szerződések alapján megvalósuló közös műveletben, amelyek során fontos, hogy a külföldi határrendészekkel azonos és egyértelmű, uniós angol terminológiát használjanak. A pénzügyőrök munkájuk során leggyakrabban külföldi utasokkal kommunikálnak, közülük csak kevesen kerülnek olyan helyzetbe, hogy más országbeli munkatársakkal kelljen együttműködni, ennek ellenére erre is fel kell készíteni őket, valamint arra, hogy szükség esetén a NAV-on belül folyó vámigazgatási tevékenységeket be tudják mutatni angolul.

A szükséges vámigazgatási szaknyelvi kompetenciák meghatározása és a szaknyelvi tananyag kidolgozása jelenleg folyik. A 2014–2015-ös kutatás alapján első változatban részletesen meghatároztuk a határrendészeti munkához szükséges B1 és B2 szintű angol szaknyelvi kompetenciákat (Borszéki, 2017; 2018; 2021b), ezeket megfeleltettük a FRONTEX 2017 óta elérhető online szaknyelvi eszközében szereplő párbeszédeknek (és az általuk illusztrált beszédhelyzeteknek), amelyeket több uniós ország határőrei alkottak meg, sokéves szakmai tapasztalataik alapján. Ezek egy része egybevág a 2015-ben Röszkén leírt beszédtevékenységekkel, de a KER Szakmai Profilban megnevezetteknél jóval több szituációt jelenítenek meg. 2020-ban elkészült az RTK határrendészeti szakirányú hallgatói számára összeállított angol szaknyelvi tankönyv és tananyag, amely elsődlegesen a magyar sajátosságokat veszi figyelembe, de némileg támaszkodik a FRONTEX online eszközére, a benne szereplő párbeszédekre, valamint ezek video- és audiofelvételeire is. Tapasztalataink szerint a hallgatók is rendkívül motiváltak ezeknek a tananyagoknak az elsajátításában, hiszen ezek állnak legközelebb a majdani gyakorlati tevékenységükhöz.

Az érdeklődés fenntartását szolgálja a hallgatók mind teljesebb bevonását célzó szemlélet, az a – konstruktivista megközelítést tükröző – általános gyakorlat is, hogy a nyelvórákon a hallgatók legtöbbször nem „készen kapják" az elsajátítandó tananyagot, hanem saját maguknak kell „felfedezni" azt, illetve – tanári mentorálás mellett – ők maguk állítják elő a kapcsolódó tartalmakat (Ürmösné és mtsai, 2022a, 2022b). Ez pedig egyben a tantárgyainkban tanulási célként meghatározott kompetenciák fejlesztésének folyamata is. E kompetenciák egy részét az ún. „4K készségek" (kritikus gondolkodás, kommunikáció, kooperáció, kreativitás) alkotják.

A hallgatók motiválásának, a tanulási folyamatba való aktív bekapcsolásának egy másik módja a multimédiás oktatás széleskörű alkalmazása (Barnucz, 2022). Már akkor használtunk multimédiás segédleteket, kiegészítő anyagokat, amikor az elnevezés alatt még nem IKT-, hanem (analóg) vizuális és auditív eszközöket értettünk. A digitalizáció, az elektronikus hardverek és szoftverek megjelenése, különösen az a tény, hogy ma már a hallgatók saját eszközeire is (mobiltelefon, tablet stb.) támaszkodhatunk, a szaknyelvoktatást is új szintre emelte. Ez a módszertan, a szükségletelemzéssel együtt, alapozta meg a tananyagok gyakorlati relevanciáját és a konstruktivista elvek szerinti aktív tanulást.

A multimédia értelmezése és elméleti alapjai

Számos kognitív képességről létrehozott elmélet hangsúlyozza a multimédia jelentőségét általában a tanulás és konkrétan az idegennyelv-tanulás céljából kialakított környezetben. Ilyen például Mayer (1997) multimédia segítségével történő tanulásról szóló generatív elmélete, amely Wittrock generatív elméletét és Paivio kettős kódolás elméletét veszi górcső alá. Paivio (1969, 1986) kettős kódolás elmélete szerint amikor egy hallgató a verbális és vizuális képességet is használja, akkor sokkal inkább kódolni tudja az információt, majd a szerzett információt megtanulja, és elraktározza a hosszú távú memóriájában. Ezzel szemben, ha a hallgató csak a verbális rendszert használja a tanuláshoz, akkor kisebb a valószínűsége annak, hogy a szerzett információ a hosszú távú memóriájában is megmarad. A multimédiás tananyag csökkentheti a memória terhelését, és növelni tudja például az idegennyelv-elsajátítás esélyét a tanuló számára. A multimédia számos lehetőséget kínál a konstruktív alkotásra, különböző témák, ötletek prezentálására, megosztására, melyek segítségével könnyebben és érthetőbben elsajátíthatók a kifejezések, és a gazdag tartalomnak köszönhetően több és érthetőbb input elérése valósítható meg a hallgatók körében (Zhongyuan, 2013).

Gass (1988, 1997) *Input-Interaction-Output* (IIO) elmélete szerint a multimédiás tananyagok hatékonysága az alábbi módon valósul meg idegennyelv-tanítás/tanulás céljából. A megfelelő mennyiségű „input", azaz beérkező információ (saját fordítás) hatására éri el egy nyelvtanuló azt, hogy minőségileg megfelelő „output"-ot, azaz kimenő teljesítményt (saját fordítás) hozzon létre. Gondosan kiválasztott multimédiás tananyagok segítségével azonban ez könnyebben megvalósítható, mint hagyományos módszerrel, azaz multimédiás eszközök bevonása nélkül. Krashen (1985) a *„comprehensible input"*, azaz érthető beérkezett információ (saját fordítás) fontosságát hangsúlyozza, amely akkor jön létre, amikor a hallgató megpróbálja magát megértetni, ami az adott nyelv fejlődéséhez vezet (Swain, 1985).

Ezenfelül széles körben elfogadott tény, hogy a kultúra elengedhetetlen része az idegen nyelvek elsajátításának. Ahogy az emberi gondolkodás, az ideológia is a kultúra része, úgy a nyelv is a fő médiumok közé tartozik, amely segítségével a gondolatokat továbbítjuk, tehát a nyelv elválaszthatatlan a kultúrától. Rivers (1981) szerint a multimédia nagyban hozzájárul egy másik kultúra megismeréséhez. Multimédiás anyagok segítségével egy másik kultúrát varázsolhatunk az osztályterembe, bemutatva például egy másik kultúrában élő emberek viselkedését (Zhongyuan, 2013). Ezek az elméletek adják az alapot a multimediális eszközök tananyagba való integrálásához, biztosítva, hogy a hallgatók minél több érzékszerven keresztül, minél érthetőbben jussanak információhoz, ami a konstruktivista tudásépítést és a flow-élményt is erősíti.

A multimédia előnyei és hátrányai

A multimédia eszközeivel történő tanítás élvezhetőbbé, izgalmasabbá teszi az idegen nyelvi órákat. A digitális megoldásokkal támogatott tanulási környezet hatására fokozódik a hallgatók tanulás iránti kedve, érdeklődése, és ezáltal teljesítményük is pozitív irányba változik. Egy hagyományos tanóra keretében a hallgatók passzív résztvevői az órának, hiszen az a feladatuk, hogy figyeljenek, ha információhoz szeretnének jutni. A multimédiás tanítás sokkal élvezhetőbbé tudja tenni az idegen nyelvet, harmonikusabbá teszi a tanulói környezetet, növeli a jártasságot mind a négy alapkészségben, valamint aktívvá teszi a hallgatókat annak érdekében, hogy részt tudjanak venni a tanórai feladatokban. A multimédiás tanítás gyakorlatközpontú idegen nyelvi környezetet alakít ki, amelyben a hallgatók fejleszthetik képességeiket az adott idegen nyelv használatában (Yousefi, 2014). Az internet segítségével a nap bármelyik részében hozzáférhetünk különböző adatokhoz, információkhoz, amelyek könnyen menthetők, szerkeszthetők, összehasonlíthatók más adatokkal (Dovedan és mtsai, 2002). Az internet- és multimédia-alapú idegennyelv-oktatás és -tanulás lényegesen különbözik a hagyományos osztálytermi tanítástól-tanulástól, hiszen gazdagítja és változatossá teszi az elsajátítás folyamatát, kedvező körülményeket biztosítva a hallgatók aktív tanórai jelenlétének (Yan és Rongchun, 2011). Továbbá az internet- és multimédia-alapú megoldások által a hallgatók sokkal rugalmasabb, kényelmesebb, vizualizáltabb, érdekesebb és hatékonyabb tanításban-tanulásban részesülhetnek. A multimédia-alapú tananyagokkal sokkal autentikusabb és nyitottabb tanulói környezet hozható létre, mely több és jobb lehetőségeket biztosít a kommunikáció és az idegen nyelvi applikációk használatára (Erchun és Jie, 2012). Az új technológiai eszközökkel történő tanítás lehetőségével a hallgatók még több ismeretre tehetnek szert a nemzetközi kultúrák közötti különbségeket illetően. Ez abszolút előnyt jelent számukra, főként az egyetemi tanulmányaik során, és személyes életükben egyaránt (Labancz és Barnucz, 2016; Barnucz és Labancz, 2017; Mark és Carla, 2000).

Tan (2000) a multimédiás tanítás hátrányait tárgyalja, miszerint gyakran előfordul, hogy az oktatók PowerPoint-os előadás formájában tanítják a tananyagot, közben figyelmen

kívül hagyva azt, hogy a hallgatók értik-e vagy sem az elhangzottakat. Sokszor azzal sem törődnek, hogy a diák (*slides*) esetleg gyorsan követik egymást, ezzel is akadályozva a tananyag elsajátíthatóságát. Az oktatók nyitottságának, interaktív kreativitásának hiánya miatt a hallgatók gyakran válnak passzív hallgatókká a tanórák keretei között. Ebben az esetben csak a tanítás eszköze változik krétáról és tábláról multimédiás eszközökre anélkül, hogy hatékony fejlődés következne be a hallgatók eredményeiben vagy a tanárok tanítási módszereiben (Yousefi, 2014). Az internetezés hátrányai közé sorolhatjuk azonban a személyes kapcsolatok hiányát, vagy könnyen találhatunk számunkra nem megfelelő tartalmakat, és állandóan ki vagyunk téve a vírus általi fenyegetettségeknek. Egy multimédia alapú tanóra keretei között előfordulhat, hogy a pedagógus megfeledkezik értékelő, megfigyelő, irányító és szakértői szerepéről. Ebben az esetben a multimédia átvette a tanár szerepkörét (Dovedan és mtsai, 2002).

Kutatási cél, kérdések és hipotézisek

A tanulmány elsődleges célja egy komplex, képzésre szabott szaknyelvi tananyagfejlesztési modell bemutatása és elemzése a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás, valamint a multimediális tartalmak és digitális eszközök pedagógiai integrációja mentén, különös tekintettel a rendészeti szaknyelv oktatására. A cél egy olyan modell felvázolása, amely a szükségletelemzéstől az elméleti alapokon nyugvó tananyagfejlesztésig és az eredmények digitális eszközökkel történő bemutatásáig átfogó képet nyújt, bizonyítva az elméleti alapok közvetlen alkalmazhatóságát a gyakorlatban.

Kutatási kérdések

1KK: Lehetséges-e a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás elméletei mentén hatékonyan és képzésre szabottan szaknyelvi tananyagot előállítani a rendészeti képzésben, oly módon, hogy a tananyagkészítés alkalmazott módszerei közvetlenül levezethetők legyenek ezen elméletekből?

2KK: Milyen módon integrálhatók a multimediális tartalmak és digitális eszközök a szaknyelvoktatásba úgy, hogy az támogassa a hallgatók gyakorlati kompetenciáinak fejlesztését és motivációját, és megfeleljen a SAMR és PICRAT modellek kritériumainak, explicit módon kapcsolódva a konstruktivista tanulási folyamathoz?

3KK: Hogyan járul hozzá a részletes szaknyelvi szükségletelemzés, különösen a KER Szakmai Profil adaptált változatának alkalmazása, a releváns és hatékony szaknyelvi tananyagok kialakításához a rendészeti szakterületen, amelyek illeszkednek a modern pedagógiai elvekhez?

Hipotézisek

1H: A konstruktivista pedagógiai elvek és a flow-alapú tanulás módszereinek következetes alkalmazásával olyan szaknyelvi tananyag fejleszthető, amely jelentősen növeli a hallgatók motivációját és a gyakorlati szaknyelvi kompetenciák elsajátításának hatékonyságát a rendészeti képzésben, mivel a tananyagfejlesztés minden lépése közvetlenül ezen elméletekből eredeztethető.

2H: A multimediális tartalmak és digitális eszközök célzott és elméletileg megalapozott integrációja (különösen a SAMR és PICRAT modellek mentén) javítja a tananyagok érthetőségét, hozzáférhetőségét, és elősegíti a hallgatók aktív, alkotó részvételét a

tanulási folyamatban, ezzel igazolva a digitális eszközök szerepét a konstruktivista és flow-alapú környezetben.

3H: A részletes szaknyelvi szükségletelemzés, amely a KER Szakmai Profil keretrendszerét alkalmazza, és a valós munkahelyi kommunikációs igényekre fókuszál, alapvető fontosságú a releváns és azonnal alkalmazható szaknyelvi tananyagok létrehozásához a rendészeti területen, és ezen alapuló tananyagok sikeresen építhetők a konstruktivista és flow-alapú tanulásra.

A tananyagfejlesztést megalapozó oktatás-módszertani modellek

A tanulmány célja nem egy átfogó pedagógiai vagy technológiai elméleti spektrum bemutatása, hanem azoknak a módszertani megközelítéseknek és modelleknek a kiemelése, amelyek ténylegesen irányt mutattak a rendészeti szaknyelvi tananyagok kidolgozásában. A következőkben azokat az elméleti kereteket ismertetjük, amelyek közvetlen hatással voltak a tanórai tervezésre, tananyagfejlesztésre és a digitális eszközök kiválasztására, alátámasztva a kutatási hipotéziseinket és biztosítva az elméleti és gyakorlati részek közötti szoros illeszkedést.

Konstruktivista pedagógia és flow-alapú tanulás

A tananyagfejlesztés alapját a konstruktivista szemlélet képezte, amely a hallgatót aktív tudásépítőként kezeli (Bruner, 1966; Piaget, 1970). A konstruktivista megközelítés lényege, hogy a tanulók saját aktív részvételükkel, korábbi ismereteikre építve konstruálják meg új tudásukat, szemben a passzív befogadással. Ez a szemléletmód alapvetően határozta meg a Lektorátuson alkalmazott tananyag-fejlesztési és tanítási módszereket, ösztönözve a hallgatókat az önálló problémamegoldásra és a kritikus gondolkodásra. A szaknyelvoktatásban ez azt jelenti, hogy a hallgatók nem csupán memorizálják a terminológiát, hanem valós vagy szimulált kommunikációs helyzetekben alkalmazzák azt, aktívan részt véve a jelentésalkotásban. Ez a megközelítés biztosítja, hogy a tananyagkészítés során a fókusz a gyakorlati alkalmazáson és a hallgatói aktivitáson legyen, melyek közvetlenül levezethetők a konstruktivista elvekből.

A flow-alapú tanulás (Csíkszentmihályi, 1990; Dominek, 2021; 2022; Dominek és Barnucz, 2022) a konstruktivista elvekkel összhangban olyan tanulási környezet kialakítását tette lehetővé, amelyben a hallgatók saját aktivitásukon keresztül, önállóan vagy csoportosan hoznak létre tartalmat. Ez a szemlélet különösen hatékony volt a szaknyelvi műfajok elsajátításában, például a határellenőrzési párbeszédek vagy vámeljárások szimulációs gyakorlatai során. A flow-élmény, amely a feladat és a képességek közötti optimális egyensúlyból fakad, növeli a tanulási elkötelezettséget és a hatékonyságot, miközben a multimédiás elemek, mint például videók és interaktív feladatok, hozzájárulnak az élménypedagógia megteremtéséhez. A flow-élmény biztosítása a Flow-alapú Pedagógiai Modell (FPM) (Dominek, 2022) szerint valósult meg azáltal, hogy a feladatok kihívást jelentettek, de nem voltak túlságosan nehezek. A feladatok során, melyeknek világos céljaik voltak, a hallgatók azonnali visszajelzést kaptak. Ezen elméleti alapokon nyugszik a tananyagok játékosítása és az interaktív elemek beépítése, melyek a hallgatókat elmerítik a tanulási folyamatba. Ez a megközelítés közvetlenül alátámasztja az első hipotézist, miszerint a konstruktivista és flow-alapú elvek növelik a motivációt és a hatékonyságot, és egyértelműen levezeti a tananyagkészítés módszereit az elméletből.

A multimediális tanulási környezet megteremtésére az FPM mellett a kétfázisú HY-DE oktatási modellt (Dani, 2014) alkalmaztuk. Ez a modell is jól illeszkedik a konstruktivista

pedagógia elveihez azáltal, hogy a hallgatók figyelmének fenntartására és a fokozatosan mélyülő kognitív feldolgozásra összpontosít, valamint közvetlenül levezeti az alkalmazott tanítási módszereket az elméleti háttérből. A modell oktatói szakaszával (első fázis) a tanóra alapvetően három – módszertani szempontból – különböző, de időtartamában azonos részre osztható. A modell felső harmadában egy multimediális környezet (videó, hang, kép, mozgókép, szöveg) létrehozásával a hallgatók hiperfigyelmének megragadása történik. Ez a szakasz az aktív tanulás beindítását célozza a vizuális és auditív ingerek gazdagságával, maximalizálva az „inputot" (Krashen, 1985), mely a multimédia elméletéből és a flow-alapú tanulásból fakad. A tanóra második harmadában csökkentett multimediális környezetre törekszünk, amikor az első harmadban megvalósult *multitasking*-hoz képest például a mozgókép eltűnik, de az auditivitás megmarad, és a tanár szerepe is előtérbe kerül. Ez a konstruktivista alapú interakció fázisa, ahol a tanár facilitálja a megértést és a gyakorlást, támogatva a hallgatók aktív tudásépítését. Az óra utolsó harmadában monomedialitás (egytöltetűség) valósul meg, amikor a multimediális eszközök szerepe lecsökken és a tanár szerepe megerősödik. Ekkor történik a megszerzett tudás rögzítése, rendszerezése és az „output" (Gass, 1988) további finomítása. Ez a strukturált megközelítés biztosítja, hogy a digitális eszközök ne csupán figyelemelterelő, hanem célzottan alkalmazott pedagógiai segédeszközök legyenek, és a módszer levezethető a tárgyalt elméletből.

SAMR és PICRAT modellek – digitális eszközök pedagógiai integrációja

A tananyagfejlesztés során alkalmazott digitális eszközök (Padlet, Quizlet, Kahoot) integrációját a SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) (Puentedura, 2014) és a PICRAT (Passive, Interactive, Creative, Robotic; Replacing, Amplifying, Transforming) (Kimmons, 2016; Kimmons és mtsai., 2020) modellek mentén értelmeztük. Ezek a modellek keretet biztosítottak annak értékeléséhez, hogy a digitális eszközök hogyan járulnak hozzá a tanulási folyamathoz, csupán helyettesítik-e a hagyományos eszközöket, vagy valóban átalakítják a tanulási élményt. Ezen modellek alkalmazása biztosította, hogy az alkalmazott módszerek pedagógiailag megalapozottak és az elméletből levezethetők legyenek.

A SAMR modell segítette a technológiai integráció mélységének értékelését, és közvetlenül vezette a tananyagfejlesztés digitális elemeinek megválasztását: (1) Helyettesítés (*Substitution*), ahol a technológia közvetlen csereként működik, funkcionális változás nélkül (pl. digitális szótár a nyomtatott helyett). (2) Kiterjesztés (*Augmentation*), ahol a technológia közvetlen csereként, de funkcionális javulással érhető el (pl. online szókártyák hanggal és képekkel), amely már a multimédia elméletét és a flow-alapú tanulást támogatja. (3) Módosítás (*Modification*): Ezen a szinten a technológia jelentősen újratervezi a feladatot (pl. közös online prezentációk készítése), ami a konstruktivista tudásépítésre fókuszál. (4) Átalakítás (*Redefinition*), ahol a technológia olyan új feladatok létrehozását teszi lehetővé, amelyek korábban elképzelhetetlenek voltak (pl. interaktív szimulációk, virtuális terepmunkák), ezzel maximalizálva az élménypedagógiát és az elméleti célok elérését.

A PICRAT modell a hallgatók technológiával szembeni attitűdjét (Passzív, Interaktív, Kreatív) és a technológia tanári tevékenységre gyakorolt hatását (Helyettesítő, Kiterjesztő, Átalakító) vizsgálja. Az ezen modellek szerinti gondolkodás biztosította, hogy a digitális eszközök bevonása ne csupán „technológia a technológiáért" alapon történjen, hanem valóban támogassa a konstruktivista elveket és a flow-élményt. Például a Quizlet interaktív feladatai (Interaktív – Kiterjesztés) segítették a lexikai tudás elmélyítését, míg a Padlet a kollaboratív tartalomkészítést (Kreatív – Kiterjesztés) tette lehetővé. Ezen

modellek alkalmazásával biztosítottuk, hogy a tananyagkészítés során a digitális eszközök használata ne öncélú legyen, hanem direkt módon szolgálja az elméletből fakadó pedagógiai célokat, ezzel is alátámasztva a második és a harmadik hipotézist.

Rendészeti idegennyelv-oktatás – pedagógiai innováció és eredmények

Az említett SAMR, PICRAT, FPM és HY-DE modelleknek megfelelően különféle digitális megoldásokat alkalmaztunk a rendészeti szaknyelvi órákon. Az alábbiakban bemutatjuk, hogyan járultak hozzá ezek az eszközök a tananyag-fejlesztési céljaink eléréséhez, és hogyan vezethető le alkalmazásuk a tárgyalt elméletekből.

Fogalmi rendszerezők (pl. Mindomo, WordArt, AnswerGarden) használata: A tanóra elején rövid, játékos megoldásként alkalmaztuk ezeket a fogalmi rendszerezőket, például egy gondolattérkép (*mindmap*) elkészítését, ami leginkább a memóriát frissíti és aktivizálja (*brainstorming*). A SAMR modell alapján ezek az alkalmazások a tartalmat csupán helyettesítik (*Substitution*), mivel hagyományos táblán vagy papíron is elvégezhetők lennének. A PICRAT modell tükrében azonban mindez kiegészül a hallgatói attitűddel, miszerint kreatívan és/vagy interaktívan gyakorolhatják a tanórán belül és kívül is az elektronikusan elkészített feladatokat (Kreatív – Helyettesítés; Interaktív – Helyettesítés). Az FPM alapján ezen eszközök használatával létrejövő élmény, a flow, biztosította a hallgatók elmélyülését és maximális koncentrációját. Ez a módszer támogatta a konstruktivista tudásépítést azáltal, hogy a hallgatók aktívan rendezhették és vizualizálhatták a témához kapcsolódó fogalmakat, így az elméletből levezethetővé vált.

Padlet: A projektmunka támogatásának céljából alkalmaztuk a Padlet felületét, ami a SAMR modell alapján a tartalom kiterjesztését (*Augmentation*) segíti elő számos statikus és/vagy vizuális tartalommal. A Padlet lehetővé tette, hogy a hallgatók a PICRAT mátrixnak megfelelően kreatívan és/vagy interaktívan használhassák akár a tanórán kívül is a számukra elkészített feladatok elérésére, gyakorlására (Kreatív – Kiterjesztés; Interaktív – Kiterjesztés). Az internetes alkalmazás virtuális tanulófalként és egyéb kooperatív tanulást támogató internetes felületként funkcionál. A felület számos multimediális háttérrel rendelkezik, hiszen videók, hanganyagok, képek, online tesztek, internetes oldalak beágyazására is alkalmas. A faliújság webböngésző és/vagy applikáció segítségével is hozzáférhető, online és offline formában egyéni és/vagy csoportmunkában is egyaránt elérhető. Ez az eszköz kiemelten támogatta a konstruktivista pedagógiát a csoportos tartalomalkotás és az önálló felfedezés révén, miközben a flow-élményt is segítette azáltal, hogy kreatív és kollaboratív feladatokat kínált, így alkalmazása közvetlenül az elméletből fakadt.

Quizlet: Egy másik, a nyelvoktatásban többnyire hasznos alkalmazásként számontartott internetes megoldást a Quizlet jelentette számunkra, melynek használatával a hallgatók interaktív feladattípusok segítségével rögzíthették a számukra kiterjesztett tananyag témájának terminológiáit, definícióit (Interaktív – Kiterjesztés). A Quizlet egy sokrétű, kreatív tartalomfejlesztő alkalmazás, amely leginkább a lexikai ismeret rögzítéséhez nyújt segítséget. Az offline is működtethető program felhasználóbarát felületként működik, ahol bárkivel megosztható, digitális szókártyák hozhatók létre, amelyekhez képek is illeszthetők. A Quizleten belül többféle feladattípus áll rendelkezésre, mint például igaz-hamis (*true or false*); párosítás (*match*); rövid választ igénylő kérdéstípus (*short answers*); feleletválasztós kérdések (*multiple choice*). Az említett feladattípusok a SAMR modell szerint „csupán" helyettesítik (*substitution*) az elsajátítandó nyelvi tudást (pl. hagyományos szókártyákat), a PICRAT modell alapján azonban kiegészülnek a kreatív és interaktív tanulói attitűddel. A Quizlet, bár elsősorban a bevésést támogatja, interaktív jellege és a játékos elemek révén hozzájárult a flow-élmény eléréséhez a

szókincsgyakorlás során. Ez az alkalmazás szintén levezethető az elméleti háttérből, hiszen a multimédia elmélete és a flow-alapú tanulás is támogatja a vizuális és interaktív elemekkel kiegészített lexikai elsajátítást.

Eredmények és tanulságok

A fent leírt tananyag-fejlesztési megközelítés és a digitális eszközök célzott alkalmazása eredményeként a hallgatók körében jelentősen megnőtt a motiváció és az elkötelezettség. A szükségletelemzésre épülő, releváns tartalmak és a konstruktivista, flow-alapú módszertan biztosította, hogy a szaknyelvi kompetenciák fejlesztése ne elméleti, hanem gyakorlati, azonnal hasznosítható tudássá váljon. Különösen sikeresnek bizonyultak a szimulációs gyakorlatok, a kollaboratív projektmunkák és az interaktív online feladatok, amelyek közvetlenül a valós rendészeti kommunikációs helyzetekre készítették fel a hallgatókat. Ez a gyakorlati megvalósítás teljes mértékben alátámasztja az elméleti alapjainkat, igazolva a tananyagkészítés módszereinek elméletből való levezethetőségét. Ezek a modellek szorosan összekapcsolják az elméleti alapokat (konstruktivizmus, flow, multimédia-elméletek, SAMR, PICRAT, FPM, HY-DE) a gyakorlati tananyagfejlesztéssel és a digitális eszközök tudatos integrációjával. Ez a gyakorlat modellként szolgálhat más szaknyelvoktatók és tananyagfejlesztők számára is. A tanulmányban bemutatott gyakorlatok alátámasztják a hipotéziseinket, miszerint az adott elméletek mentén lehetséges hatékonyan képzésre szabott és motiváló tananyagot előállítani.

Összegzés

A tanulmány bemutatta az NKE Rendészettudományi Karán folyó szaknyelvoktatásban alkalmazott innovatív megközelítéseket, amelyek a szükségletelemzésre, a konstruktivista pedagógiára és a flow-alapú tanulásra épülnek, mindezt a multimediális tartalmak és digitális eszközök célzott integrációjával támogatva. Az explicit kutatási célok, kérdések és hipotézisek felvázolásával igyekeztünk egy feszesebb szerkezetet és világosabb narratívát biztosítani.

A szakmai szükségletelemzés és a multimédiával támogatott tanulói környezetben megvalósított általános és szakmaspecifikus rendészeti szaknyelvi tanórák célja a rendészeti szaknyelvi kompetenciák kialakítása volt. Ebben főszerepet játszott a rendészeti terminológia gyakorlása és elsajátíttatása, a négy alapkészség (*skills*: beszédkészség, hallás utáni értés, olvasott szöveg értése, íráskészség) fejlesztésével. A tanulmány során bemutatott szaknyelvi oktatási gyakorlatok arra világítanak rá, hogy a rendészeti területeken dolgozó szakemberek idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztésében kulcsszerepe van a célzott szaknyelvi szükségletelemzésnek. A tananyagok összeállítása során olyan autentikus nyelvi szituációkat és fordulatokat építettünk be, amelyek hitelesen tükrözik a rendészeti szaknyelv célnyelvi diskurzusát, különös tekintettel a határrendészeti munkához szükséges beszédhelyezetekre. A kutatás célja e folyamat didaktikai és módszertani kereteinek feltárása volt, különösen abból a szempontból, hogy milyen oktatás-módszertani érvek támasztják alá a digitális és multimédiás eszközök integrációját a szaknyelvi kompetenciafejlesztés során, az élménypedagógia keretében.

A gyakorlati órák a konstruktív pedagógia és a digitális oktatás szemlélete mentén épültek fel, melyek célja az adott szaknyelvi témakör szókincsének elsajátításán és gyakorlásán túl a hallgatók kreativitásának, motivációjának, alkotói tevékenységének támogatása volt az oktató irányító és monitorozó szerepkörének érvényesítésével, igazodva ezáltal a Kreatív Tanulás Program stratégiai célkitűzéseihez. A foglalkozások során támogattuk

azt az elképzelést, miszerint a konstruktív és a digitális pedagógia összhangjának megteremtésével a hallgatók önállóan alkothatnak és fejleszthetik kreativitásukat, ezáltal sikeresebb tanulási folyamat érhető el. Célunk egy olyan konstruktív tanulási környezet megteremtése, ahol a hallgatók „aktív alakítói" és nem „elszenvedői" a gyakorlati óráknak, miközben együtt dolgozhatnak, segíthetik egymást, változatos eszközöket és információs forrásokat használhatnak a tanulási célok (rendészeti szaknyelv elsajátítása, gyakorlása, fejlesztése) eléréséhez és problémamegoldó tevékenységek folytatásához. A konstruktivista pedagógiai szemlélet, valamint az ehhez illeszkedő oktatás-módszertani modellek (SAMR-modell, PICRAT-keretrendszer, az FPM élményalapú tanulás és a HY-DE modell) alkalmazása lehetővé tette, hogy a tananyagfejlesztés ne csupán tartalmilag, hanem módszertanilag is igazodjon a hallgatók valós szükségleteihez.

E tapasztalatok megerősítik hipotézisünket, miszerint a szaknyelvi szükségletelemzés módszertani alkalmazása és a digitális, multimédiás eszközökre épülő oktatási modellek együttesen hozzájárulnak a rendészeti szaknyelvi oktatás hatékonyságának és relevanciájának növeléséhez, különösen az élménypedagógiai szemlélet erősödése révén. Az oktatási gyakorlat során a hallgatók aktívabb részvételről, motiváltabb hozzáállásról és nagyobb szaknyelvi magabiztosságról számoltak be, amelyet többek között a kontextusba ágyazott tanulási helyzetek és az interaktív digitális eszközök támogattak.

E tapasztalatok megerősítik hipotézisünket, miszerint a szaknyelvi szükségletelemzés módszertani alkalmazása és a digitális, multimédiás eszközökre épülő oktatási modellek együttesen hozzájárulnak a rendészeti szaknyelvi oktatás hatékonyságának és relevanciájának növeléséhez, különösen az élménypedagógiai szemlélet erősödése révén. Az oktatási gyakorlat során a hallgatók aktívabb részvételről, motiváltabb hozzáállásról és nagyobb szaknyelvi magabiztosságról számoltak be, amelyet többek között a kontextusba ágyazott tanulási helyzetek és az interaktív digitális eszközök támogattak. A pedagógiai folyamattervezés előkészítése során szem előtt tartottuk a hallgatók motivációjának folyamatos kontroll alatt tartását, és annak stabilizálását különböző oktatás-módszertani eszközök segítségével (például jutalmazás), valamint az oktatói rugalmasságot, a hallgatók döntési lehetőségeinek kínálatát és a tanulási élményszerzés fontosságát.

A bemutatott multimédiás és élménypedagógiai eszközök oktatásban betöltött szerepének további validálása érdekében a jövőben célunk egy empirikus kutatás lefolytatása is. Ez egy kérdőíves és teljesítménymérési elemeket kombináló esettanulmány keretében történne, amely során kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével vizsgálnánk a digitális módszerek hatását a hallgatói tanulási élményre, motivációra, valamint a szaknyelvi kompetenciák fejlődésére. A vizsgálat során alkalmazott elő- és utótesztek, fókuszcsoportos interjúk és hallgatói önreflexiók lehetőséget biztosítanak a tantermi gyakorlatok finomhangolására, és megerősíthetik a tanulmányban vázolt oktatás-módszertani irányvonalak hosszú távú hatékonyságát.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatásunkhoz szükséges szakirodalom feltárása a TKP2021-NKTA-51 számú projekt a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a TKP2021-NKTA pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Barnucz, N. & Labancz, I. (2017). Az IKT eszközök használatának különbözőségei a felsőoktatásban. *Educatio, 26*(2), 283–290. DOI: 10.1556/2063.26.2017.2.10

Barnucz, N. (2022). A digitális pedagógia alkalmazásának lehetőségei a rendészeti szaknyelvi órán. *Magyar Rendészet, 22*(2), 183–196. DOI: 10.32577/mr.2022.2.12

Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/9780230290518

Borszéki, J. (2017). A határrendészeti tisztképzés negyedszázada egy nyelvtanár szemével. In Varga, J. (szerk.), *A határrendészeti tisztképzés negyedszázada.* Dialóg Campus. 87–99.

Borszéki, J. (2018). The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials II: English for Border and Coast Guards: Specific-Purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for their Development – Level A2/B1. *Magyar Rendészet, 18*(5), 139–176. DOI: 10.32577/mr.2018.5.9

Borszéki, J. (2020). Az English for Border and Coast Guards című nemzetközi szaknyelvi oktatóanyag fejlesztésének folyamata – a nem-nyelvész szakemberek szerepe. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és –kutatás nemzetközi kontextusban.* SZOKOE. 231–247. DOI: 10.48040/PL.2020.19

Borszéki, J. (2021a). Az angol szaknyelvi kompetenciák szerepe a határrendészeti szervek nemzetközi együttműködése megvalósításában, fejlesztésük lehetőségei. In Szabó, Cs. & Molnár, D. (szerk.), *Studia Doctorandorum Alumnae I.* Association of Hungarian PHD and DLA Students. 11–323. DOI: 10.23715/SDA.2021.1.1

Borszéki, J. (2021b). The Definition of Specific-Purpose English Language Competences Needed in Border Control and their Development Potentials III: English for Border and Coast Guards: Specific-Purpose English Language Skills and the FRONTEX Tools Designed for their Development – Level B2. *Magyar Rendészet, 21*(1), 13–25. DOI: 10.32577/mr.2021.1.1

Collins, J., Hammond, M. & Wellington, J. (1997*). Teaching and Learning with Multimedia.* Routledge. DOI: 10.4324/9780203441305

Czékmán, B. (2018). A technológia tanórai alkalmazásának szintjei: a SAMR-modell lehetőségei a tanítási folyamatban és a kutatásban. *Konferencia-előadás:* III. Mobil eszközök az oktatásban konferencia, Balatonfűzfő, 2018. 11. 23–24.

Csoma, K. (2007). Információs és kommunikációs technológiák a nyelvtanárképzésben. *Doktori disszertáció.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Kar Neveléstudományi Intézet Doktori Iskola.

Dani, E. (2014). A kétfázisú HY-DE-modell: a hiper- és mélyfigyelem fázisváltásai a katedrától a hallgatói önfejlesztésig. *Informatika a felsőoktatásban 2014 konferencia.*

Dominek, D. L. (2021). A flow, mint a pozitív pszichológia jelenléte az oktatásban. *Eruditio – Educatio, 21*(4), 72–82. DOI: 10.36007/eruedu.2021.4.72-82

Dominek, D. L. (2022). On a Flow-based pedagogical model: The emergence of experience and creativity in education. *Eruditio – Educatio, 17*(3), 72–81. DOI: 10.36007/eruedu.2022.3.072-081

Dominek, D. L. & Barnucz, N. (2022). The Educational Methodology of Flow at the University of Public Service. *Practice and Theory in Systems of Education, 1*(17), 1–7.

Dovedan, Z., Seljan, S. & Vuckovic, K. (2002). *Multimedia in Foreign Language Learning.* MIPRO.

Erchun, C. & Jie, L. (2012). Applying Multimedia Technology to the Teaching and Learning of College English in China: Problems and Solutions. *Journal of Information Technology and Application in Education, 1*(3), 108–111.

Fegyverneki, G. & Aknai, D. O. (2017). *A mobiltanulás ábécéje pedagógusoknak. Módszertani és technikai ötletek a mobilozó tanulóknak.* Neteducatio Kft.

Forgó, S. (2011). Az elektronikus tanítás eszközei és módszerei. In Czeglési, L. (szerk.), *Elektronikus tananyagfejlesztés.* Líceum Kiadó. 41–64.

G. Havril, Á. (2008). Betekintés a felsőoktatási angol szak/nyelvi képzésbe – egy hallgatói szükségletelemzés részeredményeinek általános tanulságai. *Modern Nyelvoktatás, 24*(3), 29–45.

G. Havril, Á. (2009). A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban. *Doktori (PhD) értekezés.* Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Veszprém.

Gass, S. (1988). Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics,* 9, 198–217. DOI: 10.1093/applin/9.2.198

Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner.* Lawrence Erlbaum.

Hall, D. (2013). Introduction. In Hall, D. (szerk.) *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP.* Cambridge University Press. 1–8.

Heltai, P. (2006). Szakmai kommunikáció és szaknyelv. In Silye, M. (szerk.), *PORTA LINGUA. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban.* Debreceni Egyetem. 37–43.

Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E. & Tulkki, H. (2013). *Needs Analysis for Language Course Design: A Holistic Approach to ESP.* Cambridge University Press.

Kimmons, R. (2016). Effective technology integration. In Kimmons, R. (szerk.), *K-12 Technology Integration.* Pressbooks.

Kimmons, R., Graham, C. R. & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 20*(1), 176–198.

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* Longman.

Kurtán, Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Labancz, I. & Barnucz, N. (2016). Kísérlet az IKT-eszközhasználat hatásának vizsgálatára hallgatók körében. In Pusztai, G. & Ceglédi, T. (szerk), *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Partiumi Kiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. 262–277.

Mark, W. & Carla, M. (2000). Technology and Second Language Teaching. In Rosenthal, J. (szerk.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education.* Lawrence Erlbaum.

Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist,* 32, 1–19. DOI: 10.1207/s15326985ep3201_1

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.

Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review,* 3, 241–163. DOI: 10.1037/h0027272

Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual-coding approach.* Oxford University Press.

Puentedura, R. R. (2014). SAMR: A contextualized introduction. *Lecture at Pine Cobble School. Retrieved March,* 13.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. The University of Chicago Press. DOI: 10.7208/chicago/9780226518855.001.0001

Serafini, E., Lake, J. & Long, M. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes,* 40, 11–26. DOI: 10.1016/j.esp.2015.05.002

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, G. & Madden, C. (szerk.), *Input in second language acquisition.* Newbury House. 235–253.

Ürmösné Simon, G. & Barnucz, N. (2020). Az Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus múltbeli és jelenlegi tevékenységei, valamint a jövő perspektívája. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvi regiszterek és használati színterek (1)*. SZOKOE. 293–307. DOI: 10.48040/PL.2020.24

Ürmösné Simon, G., Borszéki, J., Barnucz, N. & Uricska, E. (2021). A rendészeti szaknyelv szerepe a felsőoktatásban és az új nyelvi stratégia bevezetése. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 185–195. DOI: 10.48040/PL.2021.15

Ürmösné Simon, G., Barnucz, N. & Kudar, M. (2022a). Út az Innovatív Tanszék első helyezett díja felé. *Belügyi Szemle, 70*(10), 2113–2133. DOI: 10.38146/BSZ.2022.10.11

Ürmösné, S. G., Borszéki, J., Barnucz, N. & Uricska, E. (2022b). The role of languages fo law enforcement purposes in higher education: the introduction of the new foreign strategy at the UPS, Hungary. *Kosická Bezpecnostná Revue, Kosice Security Revue, 12*(1), 112–121.

Yan, D. & Rongchun, L. (2011). The reflection for multimedia teaching. *Asian Social Science, 7*(2), 165–167. DOI: 10.5539/ass.v7n2p165

Yousefi, G. S. (2014). *The Effect of Multimedia Teaching on English Language Learning.* University of Amol.

Zhongyuan, C. W. (2013). *The Use of Multimedia Material in Teaching Chinese as a Second Language and Pedagogical Implications. Thesis.* University of Massachusetts Amherst.

Absztrakt

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem (a továbbiakban: NKE) Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátusán folyó oktatás alapvető feladata a gyakorlati szaknyelvi kompetenciák fejlesztése. A tanulmány bemutatja a Lektorátuson folyó szaknyelvoktatást az utóbbi évtizedekben meghatározó körülményeket. A Lektorátus tanárai felismerték, hogy a különböző rendészeti ágak angol szaknyelvi programjainak és tananyagainak kidolgozásához elengedhetetlen a korszerű szükségletelemzési módszerek alkalmazása. A szerzők ismertetik, hogy ezek segítségével hogyan történt a határrendészeti és vámigazgatási szaknyelvi kompetenciák meghatározása a KER Szakmai Profil adaptált változata alapján, mely eredmények közvetlenül a tananyagfejlesztést alapozták meg. A tanulmány másik célja a konstruktivista pedagógia és a flow-alapú tanulás elméleti hátterének áttekintése, valamint azon oktatás-módszertani modellek bemutatása, melyek indokolják a módszertani paradigmaváltás szükségességét a köz- és felsőoktatásban egyaránt, majd a szaknyelvi kompetenciák fejlesztéséhez alkalmazható digitális megoldások hasznosíthatóságára hívja fel a figyelmet az élménypedagógia megteremtésének hátterében. Rámutatunk a digitális megoldások hasznosíthatóságára a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésében és az élménypedagógia megteremtésében, explicit módon összekapcsolva ezen elméleti alapokat a gyakorlati tananyagfejlesztés lépéseivel és az alkalmazott módszerekkel. Az eredmények bemutatása részletessége miatt modellként szolgálhat tananyagfejlesztő kollégáknak.

Kulcsszavak: szükségletelemzés; CEF Professional Profiles Project; multimédia; élménypedagógia; szaknyelv; konstruktivista pedagógia; flow-alapú tanulás; digitális eszközök; tananyagfejlesztés.