

Bánki Timea¹

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
Idegen Nyelvi Központ

A spanyol szaknyelv tanításának kihívásai és lehetőségei a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.5>

A tanulmány a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) folyó spanyol szaknyelvoktatás sajátosságait és fejlesztési lehetőségeit vizsgálja. A kutatás elméleti háttérét a szaknyelvoktatás kommunikációközpontú megközelítése, a többnyelvűség kutatása, valamint a nyelvtanulási motiváció és affektív tényezők szerepét hangsúlyozó modellek adják. A vizsgálat empirikus részében fókuszcsoportos interjú és kérdőíves adatfelvétel (N=34) segítségével feltárja a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanuló hallgatók motivációját, tanulási szokásait és attitűdjeit. Az eredmények alapján a hallgatók erős belső motivációval rendelkeznek és a nyelvtudás sikerét elsősorban a hatékony kommunikációban mérik. Számukra a legnagyobb nehézséget a szókincs elsajátítása, valamint a beszédképesség fejlesztése jelenti. A tanulmány javaslatokat fogalmaz meg a szaknyelvi tananyagok fejlesztésére, különös tekintettel az autonóm szókincsfejlesztés támogatására és a hibázáshoz való viszony pozitív alakítására.

Kulcsszavak: spanyol szaknyelvoktatás, szükségletalapú megközelítés, motiváció, szókincs elsajátítása, hibázás

Bevezetés

Szerencsés változás, hogy egyre több középiskolában és technikumban lehet már spanyol nyelvet tanulni (1. táblázat) és ez hozzájárul ahhoz, hogy egyre több hallgatónk egyre magasabb szintű spanyoltudással érkezik az egyetemünkre.

1. táblázat. A középiskolákban és a technikumokban spanyol nyelvet tanulók számának változása az elmúlt években Magyarországon.²

	Gimnázium (fő)	Technikum és szakgimnázium (fő)
2021/22	14.312	346
2022/23	14.958	442
2023/24	15.938	553
2024/25	16.155	701

Ez arra is lehetőséget teremt, hogy a hagyományosan elsősorban szakszókincset fejlesztő tárgyak helyett komplexebb szaknyelvi tárgyakat kínáljunk. Jelenleg két ilyen tárgy kerül meghirdetésre spanyol nyelven: az „*Estrategias de comunicación*” (Kommunikációs stratégiák) és a „*Comunicación intercultural*” (Interkulturális kommunikáció). Ezek a vegyes portfóliójú tárgyak a sikeres munkahelyi nyelvhasználat és számos ún. „puha készség” (*soft skill*) fejlesztése mellett bizonyos nyelvi fejlesztésnek is teret adnak.

Ezekre a tárgyakra nagyon különböző szintű nyelvtudással érkeznek a diákok, egy csoportban együtt tanul a B1+, B2- és C1 szintű nyelvtudással rendelkező hallgató is. Valamint azt is érdemes róluk tudni, hogy ezeket a tárgyakat heti 1x90 percben oktatjuk egy olyan egyetemen, ahol a diákokra igen nagy nyomás nehezedik a szakmai tárgyakat illetően.

¹ Bánki Timea: <https://orcid.org/0009-0002-7168-3083>

² Forrás: Központi Statisztikai Hivatal https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html

A kutatásomban arra kerestem a választ, hogy milyen igényeik, elvárásaik vannak a spanyol nyelvtanulással kapcsolatban, hogyan lehetne a hallgatók szempontjából ezt a heti egy alkalmat a lehető leghatékonyabban eltölteni és „felhasználó-/hallgatóbarát” oktatást kínálni. Vizsgáltam a nyelvtanuláshoz való viszonyukat: mire van szükségük a tananyag sikeres elvégzéséhez, illetve hogyan lehetne a tanulási folyamatukat támogatni. Ezen kívül tervezek egy longitudinális vizsgálatot, amelyben a mostani kutatásnál használt kérdőívet a következő félév(ek)ben is megismétlem, így a nagyobb részvevőszámmal pontosabb eredményeket kaphatok.

Szakirodalmi áttekintés

A szaknyelvoktatás sikeressége több tényezőtől és ezek egymásra gyakorolt hatásától is függ. Ebben egyaránt szerepet játszanak a tanulói szükségletek, a többnyelvű háttér, a motiváció és az affektív tényezők. A felsőoktatásban különösen fontos olyan tanulási környezet kialakítása, amely egyszerre támogatja a szakmai tartalom elsajátítását és a nyelvi-kommunikációs kompetenciák fejlesztését.

Hutchinson és Waters (1987) klasszikus meghatározása szerint a szaknyelv oktatásának középpontjában a tanulói szükségletek állnak: a tananyag, a módszertan és a tanulási folyamat minden elemét az határozza meg, hogy a tanulók milyen kontextusban és milyen célokra kívánják használni a nyelvet. A szaknyelvi kurzusok különösen alkalmasak lehetnek arra, hogy a tanulók közvetlen kapcsolatot lássanak a nyelvtudás és saját szakmai céljaik között. Ez viszont hosszú távon is segítheti a motiváció fenntartását (Dörnyei–Ushioda, 2011). A nyelvi tudás nem választható el a használati kontextustól (Canale–Swain, 1980), ezért a modern szaknyelvoktatás egyre inkább integrálja az ún. „puha készségek” (*soft skills*) fejlesztését is, például az interkulturális kommunikációt, a prezentációs készségeket vagy a tárgyalási stratégiákat.

A spanyol nyelvet feltehetően általában második vagy harmadik idegen nyelvként tanulják Magyarországon. Hufeisen (2010) szerint a többnyelvű tanulók nyelvtanulási folyamata jelentősen eltér az első idegen nyelv elsajátításától: a korábban tanult nyelvek nemcsak lexikai és grammatikai szinten hatnak az új nyelvre, hanem stratégiai és metakognitív szinten is. A spanyol nyelv oktatásánál is megfigyelhető, amire Young (1991) kutatásai rámutatnak, hogy a nyelvórákon tapasztalt szorongás különösen a beszédképesség fejlesztését hátráltathatja, ezért a támogató, hibákat normalizáló tanulási környezet kialakítása alapvető fontosságú. A szaknyelvoktatásban ez külön kihívást jelent, mivel a tanulóknak egyszerre kell komplex szakmai tartalmakat és idegen nyelvi formákat feldolgozniuk.

A BME-n spanyol nyelvet tanuló diákok jellemzői

A BME Idegen Nyelvi Központban készült egy nagymintás (1166 résztvevős) kutatás a BME-n nyelvet tanuló diákok nyelvtanulási útjáról, nyelvtanuláshoz való viszonyukról és szükségleteikről (Furka–Einhorn, 2025). Ahhoz, hogy tisztábban lássuk a spanyol nyelvet tanuló diákok profilját és ehhez tudjuk igazítani a tantárgyi tartalmainkat, a fenti kutatásból a következő adatokat és következtetéseket használtam fel:

- a) Szinte minden hallgatónk a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanulja, ezért már bizonyos nyelvtanulási rutinnal érkeznek hozzánk (2. táblázat).

2. táblázat. A tanult idegen nyelvek sorrendje (említések száma, %)
Forrás: Furka – Einhorn: Kutatási jelentés (2025)

Nyelv	Első idegen nyelv		Második idegen nyelv		Harmadik idegen nyelv	
	Említés	%	Említés	%	Említés	%
Spanyol	2	0,2	73	6,3	90	7,7

- b) Csupán a hallgatók 2,5% érkezik B2-es vagy C1-es spanyol nyelvvizsgával. Többségük a spanyol nyelvtudását B2 szint alattinak tartja. A legtöbb készségről az A2-es vagy B1-es szintet adták meg. A passzív készségek tekintetében (olvasás- és hallásértés) jobbnak ítélik magukat, mint a társalgásban és a folyamatos beszédben. Ezek az adatok összhangban vannak a személyes tapasztalatainkkal, amelyek szerint olyanok is bekerülhetnek a B2-es szintet elváró szaknyelvet és puha készségeket oktató csoportokba, akik még nincsenek ezen a szinten. Erre azért van lehetőségük, mert a BME-n nincs előzetes követelmény vagy szintfelmérő a nyelvi tárgyak felvételekor.
- c) Sokkal kevesebbet használják a spanyol nyelvet a mindennapokban, mint az angol vagy a német nyelvet (3. táblázat). Ez értékesé teheti számukra a nyelvórát és az órai beszédhelyzeteket.

3. táblázat. A nyelvhasználat gyakorisága
Forrás: Furka – Einhorn: Kutatási jelentés (2025)

(N=1160)	Angol (%)	Német (%)	Spanyol (%)
Szinte mindennap	66,0	4,3	1,1
Gyakran, de nem naponta	16,7	10,3	2,9
Alkalmanként	10,1	31,9	9,0
Soha	0,6	18,3	26,3

Érdeemes megvizsgálni, hogy miben különböznek a BME-n spanyol nyelvet tanuló diákok az angol nyelvet tanuló diákoktól és ennek milyen következményei lehetnek a spanyol tantárgyi tartalmakra. A spanyol nyelvet tanuló hallgatóink döntő többsége második vagy harmadik idegen nyelvként sajátítja el a spanyolt, így joggal feltételezhető, hogy rendelkeznek már bizonyos mértékű kialakult nyelvtanulási rutinnal és stratégiákkal, amikor megkezdik egyetemi tanulmányaikat. A többnyelvű tanulók esetében a korábban elsajátított idegen nyelvek pozitív transzferhatása, valamint a fejlettebb metanyelvi tudatosság is támogathatja az újabb nyelvek elsajátítását, különösen rokon nyelvek esetében (Hufeisen, 2010).

Kevés alkalmuk van a hallgatóknak a spanyol nyelvet az órán kívül használni és ez növelheti az órai motivációjukat. Ezeken kívül viszont azt is figyelembe kell venni, hogy a diákok egy részének B2-nél alacsonyabb szintű a spanyol nyelvtudása, amihez a tanároknak alkalmazkodniuk kell azért, hogy ezek a diákok is eredményesen tudják elsajátítani a szakmai tartalmakat.

Mérések és módszerek

A vizsgálattal az volt a célom, hogy pontosabban megismerjem a spanyol nyelvet tanuló diákok nyelvtanulási motivációit, a nyelvtudáshoz és nyelvtanuláshoz kapcsolódó attitűdjeit azért, hogy ezeknek a segítségével tudjam fejleszteni a spanyol szaknyelvi tárgyak tartalmát.

A probléma feltárására fókuszcsoportos beszélgetést végeztem különböző csoportok hallgatóival a nyelvtanulás külső és belső motivációiról (Ryan–Deci, 2020). Ezekről a beszélgetésekről hangfelvétel, majd átirat készült, ezek segítségével került sor az adatelemzésre.

Ezután egy 12 kérdésből álló kérdőívet készítettem, amelyet 34 hallgató töltött ki. A kérdések a második, illetve harmadik idegen nyelv tanulására vonatkoztak. Mivel minden kitöltő spanyol nyelvi órán vett részt, a válaszok is elsősorban a spanyol nyelvtudásról és nyelvtanulásról szolgálnak információval. A megkérdezetteknek 11 kérdésnél szabad választ kellett adniuk, egynél pedig egy ötfokozatú skálán kellett értékelniük a hibákhoz való viszonyulásukat. A szabad válaszaikat kategóriákba soroltam, és ezek alapján készítettem el az elemzést. A kérdőív kérdései a következő témákat dolgozták fel:

- Nyelvtanuláshoz való viszony és a nyelvválasztás szempontjai
- Nyelvtanuláshoz és a nyelvórákhoz kapcsolódó pozitív érzések, vélemények
- Az autonóm tanulás, a hibákhoz való viszonyulás és a motiváció fenntartása
- Kudarcc, illetve negatív élmények a nyelvtanulás során

Eredmények

A fókuszcsoportos beszélgetések fontosabb megállapításai a következők voltak (a hallgatói válaszokból vett szemelvényekkel illusztrálva):

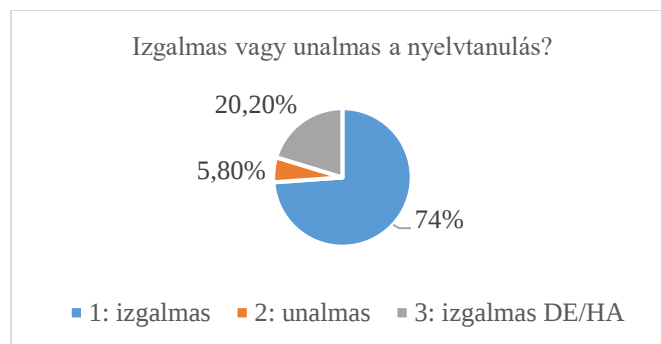
- Ami az angol és a többi idegen nyelv kapcsolatát illeti, a válaszadók az angolt nem is igazán tekintik idegen nyelvnek, mert napi rendszerességgel találkoznak vele és használják.
„Sajnálom, hogy francia/spanyol barátaimmal is angolul beszélek.”
„A spanyolországi Erasmus alatt is inkább angolul beszéltem.”
- A nyelvtanulást motiváló tényezők között a spanyol nyelvet tanuló hallgatók elsősorban belső motivációkat említettek.
„Hobbi.” „Sikerélményt ad” „Szeret megérteni egy másik nyelvi rendszert.”
„Újlatin nyelvek közötti átjárhatóság (olaszul tanult a gimiben).”
„Minél több nyelvet tud az ember annál könnyebben megy a következő.”
- A legtöbbet említett általános probléma a nyelvtanulás során a szótanulás volt, többen ezt jelölték meg a nyelvtanulással kapcsolatos „*legnagyobb nehézségként*”, a nyelvtanulás „*legnehezebb részeként*”.

A feltárt eredmények és a kérdőívben feltett kérdésekre adott válaszok elemzése alapján a korábban meghatározott kutatási kérdésekre az alábbi válaszok körvonalazódtak:

1) Nyelvtanuláshoz való viszony és a nyelvválasztás szempontjai

A spanyolul tanulók pozitívan viszonyulnak a nyelvtanuláshoz, a válaszadók 74%-a izgalmas dolognak tartja a nyelvtanulást és csupán 5,8% gondolta azt, hogy ez egy unalmas tevékenység (1. ábra). Az eredmények alapján a hallgatók erős belső motivációval rendelkeznek, a nyelvtanulást elsősorban érdeklődésből, szórakozásból, illetve önfejlesztési lehetőségként értelmezik. Ez összhangban van az önmeghatározás-elmélet megállapításaival, mely szerint a belső motiváció akkor erősödik meg, ha a tanulási folyamat autonómiát és kompetenciaélményt kínál a tanulók számára (Deci–Ryan, 2000).

1. ábra. Izgalmas vagy unalmas a nyelvtanulás?



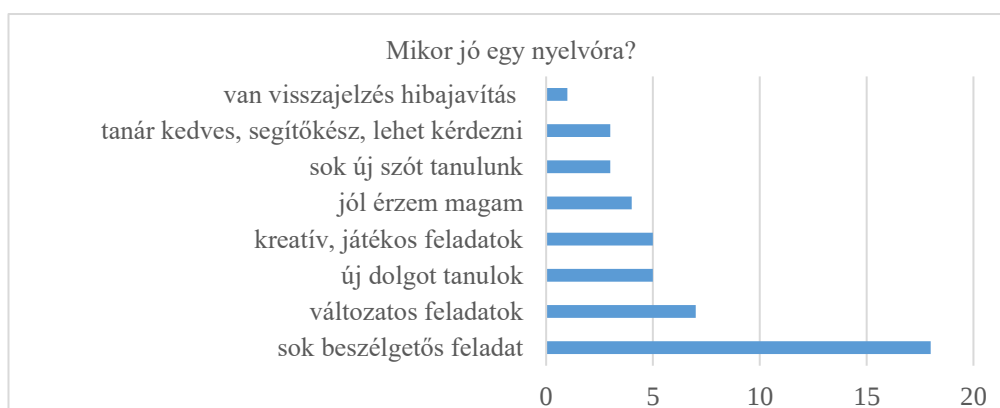
A nyelvtanulás abbahagyásának és nehézségeinek okai között második és harmadik leggyakoribb említésként szerepel a belső motiváció csökkenése. A fókuszcsoporthoz beszélgetésben is többször elhangzott, hogy egy konkrét cél kitűzése segít a motiváció fenntartásában.

2) Nyelvtanuláshoz és a nyelvórákhoz kapcsolódó pozitív érzések és vélemények

Három kérdés vonatkozott erre területre és mindháromnál a kommunikációhoz köthető szempontot jelölték meg a legfontosabbnak: i) Akkor jó a nyelvóra, ha sok a beszédgyakorlat (36%). ii) A nyelvtudás sikere a legtöbb válaszadó szerint abban mérhető, hogy ha valaki jól tud kommunikálni (63%). iii) A nyelvtudáshoz kapcsolódó pozitív élmény is a legtöbb esetben egy olyan szituáció, amikor anyanyelveikkel beszélget vagy a célországban sikeresen kommunikál (47%).

A jó nyelvórák is szerepeltek a nyelvtudással kapcsolatos pozitív élmények között. A második és harmadik leggyakoribb említés volt a siker- és közösségi élmény, amit a nyelvórán átélnek. A válaszadók szerint a jó nyelvóra legfontosabb jellemzője a kommunikációs lehetőségek biztosítása, különösen a beszédgyakorlatok magas aránya (2. ábra). A nyelvtanulás sikerét elsősorban nem formális teljesítménymutatókban, hanem a sikeres kommunikáció élményében mérik. Krashen (1985) elmélete szerint a nyelvi fejlődés akkor a legeredményesebb, ha a tanulók alacsony szorongási szint mellett, számukra érthető és releváns nyelvi inputtal találkoznak. Kevésbé fontos a nyelvórán, hogy sok új szót tanuljanak és hogy jó legyen a tanár (6%-6%), valamint hogy kapjanak visszajelzést és legyen hibajavítás (2%).

2. ábra. Mikor jó egy nyelvóra?



A nyelvvizsgák szerepének csökkenését mutatja, hogy a nyelvtudás sikerességére vonatkozó kérdésnél csupán egy válaszadó nevezte meg a sikeres nyelvvizsgát, így ez nem is került be a legnagyobb arányban megjelölt válaszok közé

3) Az autonóm tanulás, a hibákhoz való viszonyulás és a motiváció fenntartása

A válaszadók között az autonóm nyelvtanulás leggyakoribb formái a film- és sorozatnézés (22,5%), a szótanulás és a nyelvórához kapcsolódó tevékenységek (15,5%–15,5%). A szótanulást a fókuszcsoporthoz beszélgetésben is kiemelték mint fontos, de nehéz és unalmas velejáróját a nyelvtanulásnak. Az olvasás csak kicsit marad le az előző szempontoktól: 14,1%-kal a negyedik leggyakoribb formája az önálló tanulásnak és csak ezután következik az online applikációkkal való gyakorlás (11,3 %).

A motiváció fenntartásánál a két leggyakoribb említés az volt, hogy nincs szükségük semmilyen eszközre (20%) és ugyanennyien vélekedtek úgy, hogy egy konkrét cél kitűzése

segít nekik ebben. A fókuszcsoporthoz beszélgetés során is többször elhangzott, hogy egy konkrét, személyes cél kitűzése segíti a motiváció fenntartását. A nyelvtanulási motivációkutatások szerint a hosszabb távon fenntartható tanulási elköteleződés elsősorban olyan célokhoz kötődik, amelyek túlmutatnak a formális elvárásokon, például a nyelvvizsgán, és inkább a nyelvhasználat valós kontextusaihoz kapcsolódnak (Dörnyei–Ushioda, 2011).

A nyelvvizsga megszerzése csak keveseknek cél: csupán egyszer említették, mint a nyelvtanulás célját. Ennek részben az lehet az oka, hogy a törvényi változás miatt új egyetemi szabályozás lépett életbe. A nyelvvizsgát úgynevezett nyelvi kreditekkel is ki lehet váltani. Másfelől sokan már nyelvvizsgával érkeznek az egyetemre. A 2025-ös felmérés szerint (Furka–Einhorn, 2025) a diákok csupán 7,3%-a nem rendelkezik nyelvvizsgával.

A hibákat és a hibákhoz való viszonyulást tekintve ellentmondásos eredmények születtek (3. ábra). Két kérdés tartozott ide. Az egyiknél egy ötfokozatú skálán kellett megadni, hogy a válaszadót mennyire zavarja a hibázás. Az egyes szám (1) jelentette a „kicsit zavar” és az ötös (5) a „nagyon zavar” kategóriát. A másik feladatban pedig szabad választ kellett adni arról, hogy hogyan viszonyulnak a hibákhoz. Itt három csoportot lehetett elkülöníteni: nem zavar / zavar / fejlődést látok benne.

3. ábra. A hallgatók viszonyulása a hibákhoz



Mindkét kérdésnél az látszik, hogy a többséget zavarja a hibázás. A skála esetében (ahol a „Mennyire zavar, ha hibázol?” kérdésnél egy ötfokú skálán kellett bejelölni a válaszokat), ha kivesszük a középső, 3-as válaszokat, akkor a diákok 32%-át kicsit, illetve nem zavarja a hibázás, 44%-át pedig nagyon. A szabad válasznál („Hogyan viszonyulsz a hibákhoz, a hibázáshoz?”) pedig 32,6% azoknak az aránya, akiket nem zavar a hibázás. Ennél a válaszlehetőségnél megegyezik a két kérdésre adott válasz. A (nagyon) zavarja lehetőségénél azonban már találunk különbséget a két kérdésre adott válaszokban (38% és 44%). Ezenkívül a szabad válasznál 20% említi azt, hogy a fejlődés lehetőségét látja a hibáiban.

Mivel a tanulási folyamat elengedhetetlen része a hibázás, meglátásom szerint magas azoknak az aránya (44%), akiket zavar, ha hibáznak, amikor idegen nyelven beszélnek. Young (1991) hangsúlyozza, hogy az alacsony szorongású tanulási környezet kialakítása alapvető feltétele a hatékony nyelvoktatásnak, különösen a beszédképesség fejlesztése során. Ennek megfelelően a szaknyelvi tananyagoknak is érdemes olyan feladatokat tartalmazniuk, amelyek normalizálják a hibázást és lehetőséget teremtenek az önreflexióra.

4) Kudarcc, illetve negatív élmények a nyelvtanulás során

Biztató, hogy a válaszadók 20%-ának nincsen semmilyen negatív élménye a nyelvtanulással kapcsolatban, az viszont szomorú, hogy 11,4% az (általában középiskolai) nyelvóráit és nyelvtanárát említi (4. táblázat).

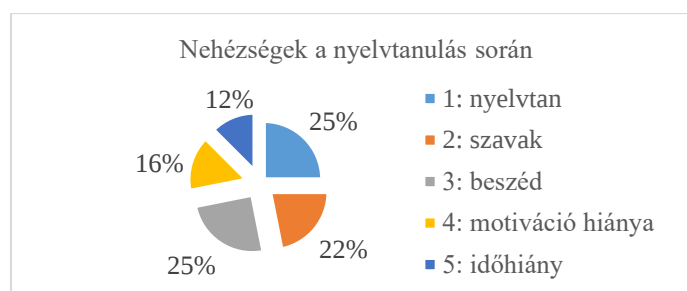
4. táblázat. A leggyakrabban említett negatív élmény a nyelvtanulás során

(N=34)	Említés	%
nincs	7	20,0
sikertelenek érzi a nyelvtanulást	5	14,3
nem érti, amit hall vagy olvas	6	17,1
tanár, nyelvóra	4	11,4

A diákok életkorából és élethelyzetéből következik, hogy a legtöbben (48,5%) akkor hagyták abba egy nyelv tanulását, amikor iskolát váltottak vagy sikeresen letették a nyelvvizsgát. Ezenkívül 23% említi az időhiányt mint okot, illetve más külső körülmények változását (23%), és 17% veszítette el az érdeklődését a nyelv, illetve a nyelvtanulás iránt.

Az idegen nyelv tanulása során a hallgatóink számára a legnagyobb nehézséget a nyelvtan, a beszéd elsajátítása és a szótanulás jelenti (4. ábra). Mindhárom közel azonos gyakorisággal szerepelt a válaszok között. Ezek közül a szótanulást emelném ki, mert ez a szempont már több kérdésnél is felmerült, például az önálló nyelvtanulás során és a jó nyelvóra meghatározásánál is. A szókincsfejlesztés nálunk általában túlmutat az órai kereteken, mert heti 1x90 perces tanóra esetén erre kevés időt tudunk fordítani az óra keretei között.

4. ábra. Nehézségek a nyelvtanulás során



Összefoglalás

Összességében megállapítható, hogy a BME-n spanyol nyelvet tanuló hallgatók nyelvtanulási profilja – többnyelvű háttér, erős belső motiváció, kommunikációközpontú nyelvtudás-felfogás – olyan tananyagfejlesztési irányokat indokol, amelyek figyelembe veszik az autonóm tanulást, a heterogén nyelvi szinteket és a hibázással kapcsolatos attitűdöket. Ezek az eredmények összhangban állnak a többnyelvűség (Hufeisen, 2010), a motivációelméletek (Deci–Ryan, 2000; Dörnyei–Ushioda, 2011) és az affektív tényezők nyelvtanulásban betöltött szerepét hangsúlyozó kutatások megállapításaival (Krashen, 1985; Young, 1991).

A jelenleg használt új tananyagaink összhangban vannak a hallgatói igényekkel: sok valós kommunikációs helyzetet mutatnak be és gyakoroltatnak. Ezen kívül szerepet kapnak bennük azok a puha készségek is, amelyek nélkülözhetetlenek a sikeres kommunikációhoz. Ezek a tananyagok azonban elsősorban német és angol fókuszúak. Mivel az újlatin nyelvi csoportokban a hallgatók nyelvi szintje általában alacsonyabb, a tananyagokat valamennyire érdemes átdolgozni. A hallgatók véleménye szerint az angol nyelvvel való mindennapos kontakt miatt (a tanulmányaik során és a hétköznapban is) teljesen másképpen sajátítják el, mint a spanyol nyelvet. Ezen túlmenően a spanyol nyelvénél sokkal kevesebb lehetőségük van az órán kívül a gyakorlásra. A tananyagok átalakítása során azt is érdemes figyelembe venni, hogy több olyan rendszeres és rendszerezett segítséget kellene adni a diákoknak az önálló szókincs-bővítéshez, amely nem merül ki a szókincsfejlesztő applikációk bemutatásában. Több ötletet,

praktikus tanácsot lehetne beépíteni a tananyagokba, amelyek a szókincsbővítést valóban hatékonyan szolgálják.

A nyelvtanuláshoz elkerülhetetlenül hozzátartoznak a hibák és a hibázás. Sajnos a hallgatóink többségét nagyon zavarja, ha hibázik, ez viszont hátráltathatja a nyelvi fejlődésüket. Ezért fontosnak tartom, hogy a tananyagokba olyan szövegek és beszédgyakorlatok is bekerüljenek, amelyek lehetőséget teremtenek az önreflexióra a hibázással és a tévesztésekkel kapcsolatban. Az általam összeállított kérdőívből és a nagymintás vizsgálatból (Furka–Einhorn, 2025) az is kiderült, hogy a nyelvvizsgáknak a hallgatóink ma már szerencsére kisebb szerepet tulajdonítanak a nyelvtanulási folyamatukban, és jó lenne, ha a jövőben a hibákhoz és hibázáshoz való viszonyuk is pozitívan változna.

Hivatkozások

- Canale, M., – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1/1. 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Deci, E. L., – Ryan, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11/4. 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011): *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Furka I. – Einhorn A. (2025): *Nyelvtanulási utak és motiváció a BME hallgatói körében*. Kutatási jelentés. BME Idegen Nyelvi Központ. Kézirat
- Hufeisen, B. (2010): The multilingual learner: Cognitive and linguistic aspects. In: Hufeisen, B.–Fireman, R.J. (eds.): *The multilingual learner*. Berlin: De Gruyter
- Hutchinson, T., – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman
- Ryan, R. M. – Deci, E. L. (2000): *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*. 25/1. 54–67
- Young, D. J. (1991): Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *TESOL Quarterly*. 25/3. 426–439. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x>

Challenges and opportunities in teaching Spanish for Specific Purposes at the Budapest University of Technology and Economics

This paper examines the characteristics and development possibilities of Spanish for Specific Purposes (SSP) teaching at the Budapest University of Technology and Economics (BME). The theoretical framework is based on communicative approaches to ESP teaching, research on multilingualism, and models emphasizing the role of motivation and affective factors in language learning. The empirical part of the study employs a mixed-method approach, combining focus group interviews and questionnaire data (N=34) to explore students' motivation, learning strategies, and attitudes toward learning Spanish as a second or third foreign language. The findings indicate that students are primarily driven by intrinsic motivation and evaluate language proficiency mainly in terms of communicative effectiveness. Vocabulary acquisition and the development of speaking skills emerge as the most significant challenges for the students. The study proposes directions for syllabus development, particularly in supporting autonomous vocabulary learning and fostering a more positive attitude toward errors in the language learning process.

Keywords: Spanish for Specific Purposes (SSP) teaching, needs analysis-based approach, motivation, vocabulary acquisition, errors