



2023. 1. szám

# Porta Lingua

cikkek, tanulmányok  
a hazai szaknyelvoktatásról és  
-kutatásról

**SZOKOE**

Szaknyelvoktatók és -Kutatók  
Országos Egyesülete

2023. 1. szám

# PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról  
és -kutatásról*

**SZOKOE**

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:  
**Bocz Zsuzsanna**

Szerkesztő:  
**Besznyák Rita**

Lektorok:  
**Bánhegyi Mátyás, Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta, Keresztes Csilla, Kovátsné Loch  
Ágnes, Kurtán Zsuzsa, Muráth Judit, Seidl-Pécs Olívia, Szabó Csilla**

Idegen nyelvi lektor:  
**Nicholas Palmer**

Szerkesztőbizottság tagjai:  
**Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta,  
Kurtán Zsuzsa, Lakatos-Báldy Zsuzsanna, Loch Ágnes, Mátyás Judit,  
Stephen Patrick, Sárvári Judit, Sturcz Zoltán**

Tanácsadó Testület tagjai:  
**Einhorn Ágnes, Hamp Gábor, Hidas Judit, Károly Krisztina**

**ISSN 2064-3381 (Online)**

DOI-azonosító: <http://szokoe.hu/porta-lingua/porta-lingua-2023-1-szam>

Kiadja:  
**Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete**

Budapest  
2023

## Tartalomjegyzék

ELŐSZÓ .....	5
IN MEMORIAM – Sárvári Juditra emlékezünk .....	6
A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOS SÁGAI .....	7
<u>EGYED CSILLA – FEKETE JUDIT – HEROLD RÓBERT – HAMBUCH ANIKÓ: <i>How can a corpus analysis tool help describe mentalizing skills in the speech of individuals with schizophrenia?</i></u> .....	9
<u>LESZNYÁK MÁRTA – BAKTI MÁRIA – SERMANN ESZTER: <i>A forrásnyelvi kompetencia és a szaktudás szerepe a jogi szakfordításban</i></u> .....	19
<u>SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT – WARTA VILMOS – EKLICS KATA: <i>Empátia online</i></u> .....	25
<b>SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA</b> .....	35
<u>CSÁK ÉVA: <i>Neologizmus-lexikográfiai helyzetelemzés az aktuális német szótárprojektek tükrében</i></u> .....	37
<u>JÁMBOR EMŐKE: <i>Angolul vagy spanyolul? A spanyol startup világ nyelvezete</i></u> .....	47
<u>HUSZÁR ERIKA – HAMSOVSZKI SZVETLANA: <i>A startup vállalkozások terminológiája angol– orosz internetes glosszáriumokban</i></u> .....	57
<u>VÁLÓCZI MARIANNA – FODORNÉ BENE KATA: <i>A startup vállalkozások terminológiája angol–olasz online glosszáriumokban</i></u> .....	75
<b>SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS</b> .....	87
<u>BAKÓ ALEXANDRA – MARSHALL BARBARA: <i>Experiences in teaching written intercultural communication (ICC) for healthcare students</i></u> .....	89
<u>CSEPPENTŐ KRISZTINA: <i>Transzverzális készségek fejlesztése idegennyelvi képzésben: egy angol–holland összehasonlítás</i></u> .....	99
<u>DÁVIDOVICS ANNA: <i>Online oktatás és vizsgák a világjárvány alatt a pécsi orvostan-hallgatók szemszögéből</i></u> .....	107
<u>EKLICS KATA – FEKETE JUDIT – HALÁSZ RENÁTA – HAMBUCH ANIKÓ – SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT: <i>Feedback-based approach in teaching medical interviewing</i></u> .....	119
<u>SIROKMÁNY VIKTÓRIA: <i>CLIL in Tertiary Education – developing material for the course, Scientific Writing in English</i></u> .....	127
<b>KITEKINTŐ – A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI</b> .....	137
<u>CZELLÉR MÁRIA – NAGYNÉ BODNÁR KLÁRA – DOMONYI RENÁTA: <i>Hogyan feleljünk meg a 21. század munkaerőpiaci kihívásainak a felnőttek idegen nyelvi képzésében?</i></u> ....	139
<u>HRIVÍKOVÁ, TATIANA: <i>Folklore-based value profile of the Slovak culture: use of folktales in cultural studies</i></u> .....	147
<u>LAKATOS-BÁLDY ZSUZSANNA: <i>Kihívások egy különleges műfaj, a kiállítás megnyitók tolmácsolása során</i></u> .....	157

## Előszó

A Porta Lingua 2023. év nyári számának megjelenését már nem érthette meg Dobosné dr. Sárvári Judit, aki 2003 óta a SZOKOE elnökeként mindig nagy empátiával, türelemmel és szeretettel viselte szívén nemcsak az Egyesület működtetésének sajátos feladatrendszerét, hanem a magyar szaknyelvi kutatásokkal foglalkozó kollégák számára publikációs lehetőséget biztosító szaknyelvi folyóirat, a Porta Lingua ügyét.

A Porta Lingua kezdetben a SZOKOE konferenciakiadványaként a Debreceni Egyetem gondozásában jelent meg 2013-ig Silye Magdolna sorozatszerkesztésével. Az első szám 2002-ben a *Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában* címet viselte. 2014-től a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központja vette át a kiadvány megjelenítésének feladatát. A Porta Lingua 2002 és 2019 között papíralapon jelent meg, ugyanakkor a SZOKOE honlapján az Archívum címszó alatt megtalálható mind a 18 kötet pdf formátumban. A digitális világ előretörésével 2020-tól csak online felületen jelenik meg a Porta Lingua, 2022 óta már évi két számmal, így biztosítva minél tágabb időkeretet a folyóirat Szerzőinek a kötetben történő publikálásra. Sárvári Judit 2018-ban indította el a kiadvány akadémiai minősítésének folyamatát, aminek eredményeképpen 2019-ben az MTA Nyelvtudományi Bizottsága megadta a Nat besorolást az időközben internetes folyóirattá vált Porta Linguának.

Sárvári Judit távoztával lezárult a kiadvány „hőskorszaka”, amely korszak papíralapon megjelent kötetei mind ott sorakoztak az irodája üvegszekrényében. Juditra mindig nagy szeretettel gondolunk és emlékét örökre megőrizzük a szívünkben.

Budapest, 2023. július 12.

Bocz Zsuzsanna  
főszerkesztő

## In memoriam

Dobosné dr. Sárvári Judit több évtizeden át, 1984 és 2016 között volt a BME GTK Idegen Nyelvi Központ (korábban Nyelvi Intézet) munkatársa. 1988-tól az Angol Nyelvi Csoport vezetőjeként nagy szerepet vállalt az önálló nyelvi csoport szakmai munkájának megszervezésében, az új tantervek és tanmenetek kidolgozásának koordinálásában, valamint a bel- és külföldi tanártovábbképzések megszervezésében. 1990 és 2001 között a BME Studia Nyelvi Centrum igazgatója volt, majd 1993 és 2001 között a BME Nemzetközi Gimnázium munkáját is irányította. 2002-ben az akkori Nyelvi Intézet igazgatójának nevezték ki, amelyet nyugdíjba vonulásáig vezetett, szakmai felügyelete alatt jött létre a BME Nyelvvizsgaközpont is. Hosszú évekig volt a BME Egyetemi Tanácsának és a GTK Kari Tanácsának elismert tagja.

Kiváló pedagógiai munkáját fémjelzi, hogy a magyar hallgatók oktatása mellett már 1987-ben megbízást kapott a külföldi hallgatók képzésének intézeti koordinálására. Emellett a szakfordító- és tolmácsolás beindításában és annak többszintűvé, nemzetközivé tételében is vezető szerepet játszott. Mind a hallgatók, mind a kollégák körében töretlen népszerűségnek, elismerésnek örvendett, vezetői és oktatói munkáját is a támogatás, az odafigyelés és törődés határozta meg.

Széleskörű kari oktatási és oktatásszervezési tevékenysége mellett ismert és szeretett alakja volt a szélesebb hazai tudományos és oktatási világnak is. Számos tankönyv, folyóiratcikk és rangos nemzetközi konferenciaelőadás fűződik a nevéhez. Közel egy évtizedig az oktatási tárca nyelvoktatási szakértő-referenseként is dolgozott. A Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesületének egyik alapítójaként – és közel 20 éven át elnökeként – múlhatatlan érdeme van abban, hogy a szaknyelvet oktató és kutató kollégák ma is egy élő szakmai közösség tagjai lehetnek. Az utolsó pillanatig fáradhatatlanul dolgozott e szakmai közösségért, a szaknyelvoktatás és -kutatás ügyéért.

Búcsúzunk a kiváló oktatótól, a nagyszerű embertől, akinek szeretetteljes lénye, jóindulata, bölcsessége és derűje a kollégák számára ma is inspiráló példa.

Emléke örökre szívünkben él.



## A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI





Csilla Egyed<sup>1,2</sup> – Judit Fekete<sup>2</sup> – Róbert Herold<sup>3</sup> – Anikó Hambuch<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctoral School of Health Sciences, University of Pécs

<sup>2</sup>University of Pécs, Medical School, Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication

<sup>3</sup>University of Pécs, Medical School, Department of Psychiatry and Psychotherapy

## How can a corpus analysis tool help describe mentalizing skills in the speech of individuals with schizophrenia?

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.1>

*Individuals with schizophrenia reportedly exhibit severe speech and mentalizing difficulties. The study of schizophrenic speech is a multifaceted research field, including a functional linguistic approach. In order to understand the nature of patients' linguistic dysfunction, the primary task is to identify the occurrence of linguistic disturbances during mentalizing processes. The study being part of an interdisciplinary research is based on guided interviews related to Hemingway's short story entitled *The End of Something*, and it primarily focuses on identifying and classifying mental state language reflecting mentalizing processes. The present corpus includes 20 guided patient interviews which were digitally recorded and transcribed. The qualitative analysis targeting the description and classification of recurring mental state language patterns related to mentalizing skills was performed with the help of the Sketch Engine corpus analysis tool. The program assisted in the identification and classification of collocations associated with the interviewees' mental processes. The results suggest that the language use of individuals with schizophrenia reflects mild microlinguistic impairments but more severe dysfunctions at the macrolinguistic level. Hopefully, the findings can offer some possible indications for psychotherapists on how to detect and interpret characteristic linguistic impairments and improve mentalizing capacities in this patient group.*

Keywords: *conversation analysis, discourse analysis, mentalization, mental state language, schizophrenic speech*

### Introduction

Since the second half of the 1990s, a large number of studies investigating the mentalizing skills of individuals with schizophrenia have indicated that these skills are reportedly impaired or underdeveloped (Thibaudeau et al., 2017) in this group; this suggests that these individuals are likely to face difficulties detecting and interpreting others' mental states (Dodell-Feder et al., 2013). These deficits can create substantial handicaps for these individuals on the level of communication and interpersonal skills. As a consequence, individuals with schizophrenia cannot adequately take part in social life, their standard of living is low, and they are exposed to marginalization in all aspects of life. Hence, communication impairments associated with schizophrenia come into the focus as a central issue to investigate in order to help these individuals optimize their quality of life and functioning in society on both personal and professional levels (Joyal et al., 2016).

Recent studies aim to establish appropriate speech and language therapy (SLT) as part of rehabilitation for patients with schizophrenia by improving their pragmatic or expressive discursive skills. Evidence shows that certain areas of language can be treated through therapy (Joyal et al., 2016). However, it is difficult to define the type of approach that should be implemented to treat language impairments in schizophrenia because the linguistic characterization of schizophrenia depends on which aspects of speech are affected (Joyal et al., 2016). The impairment of speech production typically refers to formal thought disorder, anomalies in speech perception are associated with verbal hallucinations, and impaired speech content may point to delusions (Hinzen–Rosselló, 2015). Previous studies have outlined that schizophrenia can be clearly indicated by certain communication impairments, and more

specifically in the areas of pragmatics and discourse understanding (Joyal et al., 2016). Furthermore, pragmatic deficits in schizophrenia have been associated with impairment in the theory of mind (ToM) (Brüne–Bodenstein, 2005; Mazza et al. 2007 in Joyal et al, 2016).

### ***Mentalizing skills and language use***

Theory of mind (also known as mentalizing skills, mindreading, or mentalization) refers to the capacity and skill to impute mental states (beliefs, knowledge, emotions and intentions) to oneself and others. Mentalizing skills have two major types: cognitive and affective skills, which can be either implicit (automatic) or explicit (deliberative) (Turner et al., 2017). Cognitive mentalizing skills are understood as the capacity to draw inferences from others' beliefs and intentions, whereas affective mentalizing skills imply drawing inferences from others' emotions (Sebastian et al., 2012). The success of communication – the pragmatic aspect of language – depends on the extent to which one is able to adequately infer the conversation partner's beliefs and intentions. A significant part of communication can be successfully realised with the help of linguistic tools. Multiple studies have maintained that improving mentalizing skills cannot be separated from language use, these capacities at least partially depend on it (Hinzen–Rosselló, 2015).

Language is a crucial instrument in the development of mentalizing skills. The linguistic field of pragmatics studies the interlocutors' intentions and language use, the way utterances are interpreted. Reflecting on others' mental states and the capacity of adequate language use are closely related processes; hence, the investigation of mentalizing skills and pragmatics may also yield some corresponding results (Herold, 2005). Former studies have shown evidence that language and mentalizing skills are closely related phenomena, which explains how the low mentalizing performance of individuals with schizophrenia is linked to their linguistic-pragmatic skills (Herold, 2005:16). As language is closely related to mindreading capacity, impaired mentalizing skills are likely to present in impaired linguistic expression.

Studying schizophrenic speech requires a multidisciplinary approach involving psychology, psychiatry, neurology, sociolinguistics, and applied linguistics, particularly, pragmatics. In a previous study, Joyal et al. (2016) suggested that data on linguistic-pragmatic disturbances in individuals with schizophrenia are scarce. More specifically, few studies have aimed at establishing effective methods to improve speech and language skills in individuals with schizophrenia.

### ***A new method to improve mentalizing skills via reading literary fiction***

The research group of the Department of Psychiatry and Psychotherapy (Fekete et al., 2020) adopted a short story task (Dodell-Feder et al., 2013), and later this interdisciplinary research was joined by the present author to contribute to the study from a linguistic aspect. Recent studies have proposed that providing short story tasks for individuals with schizophrenia can be considered one possible and highly effective method for improving mentalizing skills. Reading literary fiction provides the opportunity to ameliorate empathy, and broaden one's knowledge about others' thoughts, emotions and intentions. While reading literary fiction, the reader is called to activate mentalizing processes including mindreading and imaging or interpreting specific short story characters (Kidd–Castano, 2013).

The present study is based on Ernest Hemingway's short story *The End of Something*. There are specific reasons why the research study applied by Dodell-Feder et al. (2013) relied on Hemingway and this specific short story. On the one hand, this short story has a direct style and a language that is easy to understand: it relates a conflict between a romantic couple, more exactly the end of their relationship as the title suggests. Nick, the male protagonist has a dispute

with his girlfriend, Marjorie, and eventually breaks up with her. On the other hand, Hemingway is recognized for his unique style also referred to as the “iceberg theory”, meaning that he does not explicitly uncover the characters’ inner mental world. Hence, the readers are required to draw mentalizing inferences of the characters’ inner thoughts, emotional states or intentions, necessary for interpreting the story (Dodell-Feder et al., 2013). The linguistic representation of mental states can be realised via expressions linked with perception (e.g. describing experiences), desires (e.g. likes), basic emotions (e.g. angry, scared), social emotions (e.g. envious, guilty), intentions (e.g. wants), or other cognitive terms (e.g. knows) (Langdon et al., 2017).

The present study with a linguistic–pragmatic focus undertakes the linguistic analysis of the language use of individuals with schizophrenia by targeting patients’ mental state talk, which is a set of verbs related to cognition used for attributing cognitive state (e.g., knowing, thinking, understanding, remembering, forgetting, etc.) to others and has commonly been implemented to measure several aspects of mentalizing capacities. (Pinto et al., 2017). The analysis primarily focuses on these mental state expressions which may reflect cognitive and/or affective mentalizing processes suggesting the patients’ underlying mentalizing deficiencies.

## **Material**

### ***Corpus***

The corpus of the functional linguistic research involved guided interviews between a PhD student of psychology and individuals with schizophrenia displaying mentalizing difficulties treated at the Department of Psychiatry of the University of Pécs, and separate guided interviews with controls. The interviews were conducted in Hungarian and centred around Hemingway’s short story entitled *The End of Something*.

The entire corpus consists of 95 guided interviews including 47 individuals with schizophrenia and 48 controls. However, the subcorpus regroups the matched pairs of 20 patients and 20 controls upon the recommendations of a professional psychiatrist. Hence, the criteria of selection consisted of the socio-demographic data including age, gender and education level. As a first step of the functional linguistic analysis, the focus of the research has been narrowed down to the patient group counting 13 female and 7 male patients. The age of the patients ranged from 18–70. In terms of education level, the patients’ educational attainment covered the span of elementary school to postgraduate qualification. The patient group showed varied properties in all evaluation criteria.

### ***Methodological procedure***

Continuing the research conducted by Fekete et al. (2020), the present study contributed to the interdisciplinary research by pursuing further functional linguistic analysis after digitally transcribing the interviews in Hungarian in a Word format. The subcorpus constituted by the 20 patient interviews was created for the purposes of classifying and describing cognitive expressions associated with cognitive mentalizing skills. The patients’ language use was analysed in order to gain insight into the extent to which it reflects linguistic impairments suggesting mentalizing deficiencies. The present study applied a bottom-up approach combining quantitative and qualitative aspects when analysing the conversation between the experimenter and the patient.

The guided interviews were recorded in .wma files by the PhD student of psychology (investigator). They were originally recorded for the purpose of previous research conducted by psychiatric professionals (Fekete et al., 2020) targeting the assessment of cognitive mentalizing skills of patients with schizophrenia contrasted with healthy participants with no

diagnosis of mental disorder. The study design was approved by the Committee on Medical Ethics, University of Pécs (ethical permit number: 6539). In line with previous research methodology (Dodell-Feder et al., 2013), the research material was translated and adapted to Hungarian conditions. Before reading the short story, participants received the following instructions:

*“You are going to read a short story called *The End of Something*. The story is only a few pages, but take your time reading it. Try to get a sense of what happens and what the relationships are between the characters. After you’ve finished, I’m going to ask you some questions and tape-record your responses. Do you have any questions before we begin?”* (Dodell-Feder et al., 2013: 4)

Participants were asked to read the short story in Hungarian prior to the interview. Next, the experimenter asked 14 open-ended questions in a structured format (see Appendix 1). Participants were allowed to consult the text in case they needed to check specific details. Before starting the guided interview, the participants were instructed as follows:

*“Now I’m going to ask you some questions about the story. Here is a copy of the questions I’ll be asking so you can read along. For most of the questions, there are no right or wrong answers and the questions can be answered with short responses. We’re also interested in the character’s thoughts, feelings and intentions when it applies to the question.”* (Dodell-Feder et al., 2013: 4).

The interviews were structured and guided in the sense that participants were given 14 questions related to the literary work targeting the assessment of their cognitive mentalizing performance. 5 questions were related to comprehension, 1 question investigated spontaneous mental state reasoning (participants were invited to give a brief summary of the plot), and 8 questions were focused on explicit mental state reasoning (inferring the characters’ thoughts, emotions and intentions) (Dodell-Feder et al., 2013).

### ***Quantitative method***

The subcorpus incorporating the 20 patients’ interviews was evaluated by Sketch Engine online text analysis tool.<sup>1</sup> After loading the subcorpus selected, the program generated quantitative data under the corpus info tab detecting the type-token ratio, that is counts of tokens (all instances of words occurring in the corpus) and words (distinct types of words).

The frequency of each qualitative category (Word Sketch, Wordlist and Concordance) also displayed quantitative data. However, due to the special focus of the research targeting the description and evaluation of mental state terms, the quantitative aspect of the analysis was proportionally less emphasized than the qualitative profile.

### ***Qualitative method***

Mental state terms were categorized and analysed based on three specific tools displayed on the dashboard of Sketch Engine tool that we found most useful for the purposes of the functional linguistic analysis, namely, the Word Sketch, the Wordlist and the Concordance tools.

The Word Sketch tool allowed us to identify collocations and word combinations. It was used for summarizing a word’s grammatical and collocational behaviour. The results were organized into categories, called grammatical relations, such as words that serve as an object of the verb, words that serve as a subject of the verb, words that modify the word, etc. Given a specific expression such as the verb *‘tud’* “knows”, Word Sketch generated a list of its modifiers, its pronominal objects and subjects, and its usage patterns including, for example, the present

---

<sup>1</sup> <https://www.sketchengine.eu/>

tense form, singular or plural form, or conjugated forms in the first-second and third person singular or plural variants.

With the help of the Wordlist, it was possible to establish the frequency of certain expressions. Practically, in this function, we could filter for words (multiple conjugated forms or a specific word, e.g. the lemma *'tud'* “knows” could have *'tudja'* “she knows it” or *'tudta'* “she knew it” as different word forms), lemmas (basic forms) or specific parts of speech such as nouns, verbs, adjectives, and adverbs. We could also filter for words beginning, ending, or containing certain characters. In the present analysis, the criteria of selection were words and verbs.

Finally, in the Concordance tool, we could search for examples of use in the context. The search always started from the beginning of the corpus and the concordance lines were displayed in the order in which they were found in the corpus. To test the Concordance function, “the negative epistemic marker claiming insufficient knowledge” (Doehler, 2016) *'nem tudom'* (“I don’t know”, hereinafter referred to as IDK token) was selected as the point of reference and analysis criterion because this expression showed the highest occurrence from the point of view of word frequency in the corpus. The excerpts were based on the Hungarian transcripts and were also provided in English maintaining the conventions regarding the orthography of the transcripts. IDK tokens of the selected transcript excerpts were labelled in bold.

## Results

### *Quantitative results*

The subcorpus incorporating the 20 patient interviews was evaluated with Sketch Engine online text analysis tool for quantitative data. Based on the software, the corpus analyses included 2,959 tokens (all instances of words occurring in the corpus) and 2,923 words (distinct types of words). In the selected corpus, in total, 76 IDK tokens could be identified. The frequency of each qualitative category (Word Sketch, Wordlist and Concordance) also displayed quantitative data.

### *Qualitative results*

This section presents the results of the three categories (Wordlist, Word sketch and Concordance) investigated as part of the qualitative analyses.

The Wordlist tool was tested primarily for the categories of words and verbs. When searching for the frequency of words, the word *'nem'* “no” showed the highest occurrence (180 instances) which, when investigating its example of use in the context in the Concordance tool, was most commonly followed by the verb *'tud'* “knows” in 74 instances. After excluding non-words such as the definite articles *'a/az'* “the” or conjunction *'hogy'* “that” or demonstrative pronouns *'az/ez, azt/ezt'* “this/that”, expressions related to cognitive mentalizing processes such as *'szerintem'* “in my opinion” ( $n=32$ ), *'lehet'* “maybe” ( $n=23$ ), *'talán'* “perhaps” ( $n=16$ ), *'konkrétan'* “precisely” ( $n=11$ ) and *'valószínűleg'* “probably” ( $n=10$ ) showed the highest incidence. In case of filtering for verbs, the most frequent items were *'tud'* “knows” ( $n=102$ ), *'gondol'* “thinks” ( $n=41$ ), *'emlékszik'* “remembers” ( $n=13$ ), *'akar'* “wants” ( $n=13$ ), *'érez'* “feels” ( $n=10$ ), *'lát'* “can see” ( $n=9$ ), *'szeret'* “loves” ( $n=8$ ), *'ért'* “understands” ( $n=7$ ), *'un'* “is bored with” ( $n=6$ ), and *'hisz'* “believes” ( $n=5$ ).

As a next step, in Word Sketch, after typing in the cognitive mentalizing verb *'tud'* “knows” in the search field, the tool generated four categories regrouping the distinct modifiers of *'tud'*, the pronominal object of *'tud'*, the pronominal subjects of *'tud'*, and most usefully its usage patterns. Among the most common modifiers, it could be observed that the verb *'tud'* was most commonly displayed in its negated form *'nem tudom'* “I don’t know”,  $n=74$ )

complemented by the conjunction word ‘*hogy*’ “what/if”, ‘*pontosan*’ “exactly”, and ‘*miért*’ “why”. Regarding usage patterns, a special emphasis was placed on comparing the frequency of 1<sup>st</sup> person singular and 3<sup>rd</sup> person singular forms. Altogether 85 items of 1<sup>st</sup> person singular forms were detected in contrast to only 10 items of 3<sup>rd</sup> person singulars.

Finally, in Concordance, of 74 instances, distinctive uses and functions of ‘*nem tudom*’ (IDK tokens) were identified, based on the context.

Example 1.

*nem tudom* *hogy mire gondol hogy nem kapnak*

‘I don’t know what he means when he says “They [the fish] aren’t striking”.

Example 2.

*nem tudom* *miért ül háttal*

‘I don’t know why she is sitting with her back toward him’

Example 3.

*nem tudom* *miért nem megy gyalog*

‘I don’t know why he doesn’t go by foot’

Example 4.

*nem tudom* *hogy raktak belőle tüzet*

‘I don’t know how they made a fire’

Example 5.

*nem tudom* *pontosan hogy hölgy vagy férfi*

‘I don’t know exactly if it’s a he or a she’

Example 6.

*ezt nem tudom* *jó menjünk tovább*

‘well then [I don’t know] let’s move on’

Example 7.

*nem tudom* *mert nem tudom*

‘I don’t know because I don’t know’.

Example 8.

DR: *Miért nem mer Nick Marjoriere nézni?*

Why is Nick afraid to look at Marjorie?

PT: *Ezt nem tudom*

**I don’t know** [this]

Example 9.

DR: *Mit érez Nick amikor azt mondja hogy “Ó menj el Bill menj el egy kis időre”?*

‘What is Nick feeling when he says, “Oh, go away, Bill! Go away for a while!”?’

PT: *Talán hogy gondolkodjon és és azért hogy nem tudom ezt nem nem értem ezt a Bill hogy megjelenik*

‘Maybe to think it over and and also to **I don’t know** [I don’t understand] that this Bill shows up’

## Discussion

The present study introduced a functional linguistic methodology assisted by Sketch Engine corpus analysis tool targeting the analysis of linguistic mentalizing impairment in persons with schizophrenia within guided interviews structured around a specific literary work. The Wordlist, Word Sketch and Concordance functions proved to be potentially suitable for identifying and classifying mental state expressions in the transcribed patient interviews. The term ‘*nem tudom*’ (IDK) was noticeably one of the most commonly used phrases. The examples illustrated the relation between mentalizing deficits and linguistic disturbances in the above categories.

The Wordlist function helped us identify which word forms or verbs showed the highest incidence. In case of word forms, the negation word ‘*nem*’ “no” was the most common expression, followed by terms related to cognitive mentalizing processes, expressing the speaker’s uncertainty or hesitation. Interestingly, when filtering for verbs, the list predominantly represented cognitive and/or affective mentalizing verbs such as *tud*’ “knows”, *gondol*’ “thinks”, *emlékszik*’ “remembers”, *akar*’ “wants”, *érez*’ “feels”, *lát*’ “sees”, *szeret*’ “loves”, *ért*’ “understands”, *un*’ “is bored with”, and *hisz*’ “believes”. These results suggest that the patients made an effort to infer the characters’ inner mental states or refer to their own mental states, although not correctly, by showing signs of uncertainty or lack of knowledge.

An important finding in the Word Sketch function was the significant disproportion between usage patterns of IDK in the 1st person singular or 3rd person singular forms. This result indicates that patients may have severe difficulty inferring others’ mental states, but have minor difficulties when reflecting on their own inner mental world.

Sketch Engine tool provided the most useful assistance in the Concordance function when investigating the diverse uses and functions of the phrase ‘*nem tudom*’ (IDK) in context. As the examples suggest, IDK is a recurring feature in patients’ language use as they indeed have difficulty interpreting the characters’ thoughts (Ex. 1), motivations (Ex. 2), intentions (Ex. 3), do not understand the process of events (Ex. 4), are unable to identify the characters’ identity or specific role in the short story (Ex. 5). These instances may indicate that patients’ mentalizing skills are impaired when attributing mental state to others, as was described by Fekete et al., 2020.

Furthermore, IDK was also used by the patients to express their intention to move on, skip the question and steer away or definitively avoid the topic (Ex. 6, 7, 8), hence employing an avoidance or resistance strategy possibly in order to conceal their uncertainty or lack of knowledge. In Ex. 8, the patient answers a question related to explicit mental state reasoning ‘*Why is Nick afraid to look at Marjorie?*’, which is directed to the character’s feelings. In this example, the patient either could not or did not want to respond to this question, but this may also indicate the patient’s inability to attribute mental states to others.

The preliminary analyses assisted by Sketch Engine text analysis tool confirmed the results of the short story task assessing theory of mind capacities in adults with schizophrenia (Dodell-Feder et al., 2013) in that cognitive mentalizing skills are clearly reflected in language use, for example, the patients expressed uncertainty on several occasions, which was linguistically realized with the help of cognition terms applied in negation forms (e.g. ‘*nem tudom miért ül neki háttal*’ “I don’t know why she is sitting with her back toward him”). As a result, the patients’ language use expressed hesitation and uncertainty, combined with a less confident content knowledge (Ex. 9). Moreover, patients may have poorer capacities to draw logical inferences of the characters’ thoughts, intentions, beliefs, desires and other mental state contents.

In addition to cognitive mentalizing impairment, affective dullness (Ex. 8 and 9), and further typical features characterizing the speech of individuals with schizophrenia could be identified, including derailment, that is loose associations, steering away from the topic (e.g.

Ex. 6, 7), and deficiency of content of speech and thought (Ex. 1–9) (McKenna – Oh, 2005). Therefore, when patients use IDK expressions, they presumably try to compensate their impaired cognitive mentalizing skills, or employ avoidance strategies to conceal their insufficient knowledge, uncertainty or deficient thought when they do not know, do not understand or do not remember details related to the characters' inner mental states (thoughts, beliefs, intentions, or desires).

Future research should investigate this aspect on an extended corpus, including controls as well. Additionally, the quantitative results of the token and word counts may be significant to describe vocabulary variability.

## Conclusion

This research shows the necessity for further research in order to confirm the preliminary results and to be able to describe mental state language associated with patients' mentalizing skills in a more nuanced way with the help of Sketch Engine corpus analysis tool applied to an extended corpus involving healthy controls. The findings may contribute to a deeper understanding of the language use of patients with mental disorders from a pragmatic aspect as well as to the success of psychotherapeutic counselling.

## References

- Brüne, M. – Bodenstern, L. (2005): Proverb comprehension reconsidered - 'theory of mind' and the pragmatic use of language in schizophrenia. *Schizophrenia research*. 75/2–3. 233–239 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.schres.2004.11.006>
- Dodell-Feder, D. et al. (2013): Using Fiction to Assess Mental State Understanding: A New Task for Assessing Theory of Mind in Adults. *PLoS One*. 8/11. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081279>
- Doehler, S. P. (2016): More than an epistemic hedge: French je sais pas 'I don't know' as a resource for the sequential organization of turns and actions. *Journal of Pragmatics*. 106. 148–162 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.06.014>.
- Fekete, J. et al. (2020): Persons With Schizophrenia Misread Hemingway: A New Approach to Study Theory of Mind in Schizophrenia. *Frontiers in psychiatry*. 11/396. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00396>
- Herold, R. (2005): *Doktori (PhD) Értekezés Tézisei: Mentalizációs Deficit Szkizofréniában*. Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar: Pécs Online elérhető: [http://psychiatry.pote.hu/html/Herold\\_thesis\\_magyar.pdf](http://psychiatry.pote.hu/html/Herold_thesis_magyar.pdf)
- Hinzen, W. – Rosselló, J. (2015): The linguistics of schizophrenia: thought disturbance as language pathology across positive symptoms. *Frontiers in Psychology*. 6/971. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00971>
- Joyal, M. – Bonneau, A. – Fecteau, S. (2016): Speech and language therapies to improve pragmatics and discourse skills in patients with schizophrenia. *Psychiatry research*. 240. 88–95 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.010>
- Kidd, D. C. – Castano, E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. 342/6156. 377–380 DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1239918>
- Langdon, R. et al. (2017): Impairments of spontaneous and deliberative mentalizing co-occur, yet dissociate in schizophrenia. *British Journal of Clinical Psychology*. 56. 372-387 DOI: <https://doi.org/10.1111/bjc.12144>
- Mazza, M. et al. (2008): Pragmatic language and theory of mind deficits in people with schizophrenia and their relatives. *Psychopathology*. 41/4. 254–263 DOI: <https://doi.org/10.1159/000128324>
- McKenna, P. J. – Oh, T. (2005): *Schizophrenic Speech: Making Sense of Bathrooms and Ponds That Fall In Doorways*, Cambridge University Press: New York
- Pinto, Giuliana et al. (2017): Mental State Talk Structure in Children's Narratives: A Cluster Analysis. *Child Development Research*. 2017. 1–7 DOI: <https://doi.org/10.1155/2017/1725487>
- Sebastian, C. L. et al. (2012): Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults, *SCAN*. 7. 53–63 DOI: <https://doi.org/10.1093/scan/nsr023>
- Thibaudeau, É. et al. (2017): Improving Theory of Mind in Schizophrenia by Targeting Cognition and Metacognition with Computerized Cognitive Remediation: A Multiple Case Study. *Schizophrenia Research and Treatment*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1155/2017/7203871>



Turner, R. – Felisberti, F. M. (2017): Measuring Mindreading: A Review of Behavioral Approaches to Testing Cognitive and Affective Mental State Attribution in Neurologically Typical Adults. *Frontiers in Psychology*. 8/47 DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00047>

### **Online sources**

Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu/>



## Lesznyák Márta – Bakti Mária – Sermann Eszter

Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar  
Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia Kutatóközpont

## A forrásnyelvi kompetencia és a szaktudás szerepe a jogi szakfordításban – egy kismintás vizsgálat tanulságai

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.2>

2020 tavaszán a Szegedi Tudományegyetem Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia Kutatóközpontja átfogó vizsgálatot kezdett, melynek célja annak feltárása, hogy a PACTE modell elemei milyen szerepet játszanak a humán fordításban és a gépi fordítások utószerkesztésében. A PACTE csoport fordítókompetencia-modelljében kiemelt szerepet kap a nyelvtudás és a fordítandó szöveghez kapcsolódó szaktudás is. Tanulmányunkban e két tényező szerepét szeretnénk körüljárni egy kismintás mérés eredményeire támaszkodva. A kutatás keretein belül az első adatgyűjtést 2020 tavaszán végeztük, amelynek során 10 másodéves, fordító- és tolmácsolás-képzésben részt vevő hallgató egy rövid jogi szakszöveget fordított, illetve utószerkesztett (szerzői jog témakörben). Emellett a hallgatók az angol nyelvi kompetenciáik releváns elemeit (olvasás, nyelvtan), valamint a vonatkozó jogi háttérismereteiket mérő teszteket töltötték ki. Az elemzés során a teszteken elért pontszámok és a célnyelvi szövegek hibaszámainak összefüggéseit vizsgáltuk. Az eredmények arra utalnak, hogy a forrásnyelvi olvasás-készség szignifikánsan összefügg a fordítás és az utószerkesztés során nyújtott teljesítménnyel. A nyelvtani teszten (Use of English) elért pontszámok gyakran közelítik meg a szignifikáns értéket; feltételezhető, hogy nagyobb mintán itt is szignifikáns összefüggést látunk majd. Meglepő módon a jogi ismeretek teszt nem mutatott szignifikáns összefüggést a teljesítménnyel, de ennek háttérben a teszt formai hiányosságai is állhatnak, amelyeket a vizsgálat későbbi fázisára orvosolni kell.

Kulcsszavak: forrásnyelvi kompetencia, szaktudás, jogi szakfordítás, humán fordítás, utószerkesztés

### Bevezetés

A jelen kutatás a Szegedi Tudományegyetem Fordítói és Utószerkesztői Kompetencia Kutatóközpontja által végzett kutatási program része; a tágabb kutatási program célja a fordítói kompetencia elemeinek feltérképezése a humán fordításban és az utószerkesztésben.

A fordítói kompetencia vizsgálata nagy múltra tekint vissza, több kutatócsoport és szervezet is megalkotta a maga fordítókompetencia-modelljét. Bár a modellek eltérő céllal készültek, jelentős az átfedés az egyes kompetenciaelemek között. A (forrás)nyelvi kompetencia és a szaktudás kivétel nélkül minden kompetenciamodell részét képezi. A modellek kompetenciaelemeit az 1. táblázat tekinti át.

1. táblázat. A fordítói kompetencia elemei (Krajcsó, 2018; PACTE, 2003; Szabó, 2018)

Kompetencia-elem	EMT	TransCert	PACTE	ETRANSFAIR kompetenciakártya
Fordítási	fordítási szolgáltatás nyújtása	fordítói	stratégiai alkompetencia	fordítási
Nyelvi (A, B, C)	nyelvi	anyanyelvi idegen nyelvi	kétnyelvű alkompetencia	nyelvi
Interkulturális	interkulturális	transzkulturális	kétnyelvű alkompetencia	inter- és transzkulturális
Adatbányászat	adatbányászat	információ és technológia	instrumentális alkompetencia	információkeresési és terminológiai
Technológia	technológiai	technológiai	instrumentális alkompetencia	technológiai

Szakterület	szakterületi	domén-specifikus készségek	nyelven kívüli tudás alkompetencia	szakterületi
				szerkesztés és lektorálás
				fordítási szolgáltatási és szakmai ismeretek

Neubert a fordítói kompetenciáról szólva hangsúlyozza, hogy a nyelvi és a szakterületi kompetencia által nyújtott biztos alapok nélkül a fordítás nem lehetséges (Neubert, 1995:412). A jelen tanulmányban is ezt a két kulcskompetenciát vizsgáljuk, azaz a forrásnyelvi és szakterületi kompetenciákat.

A jogi szaktudás és a szakfordítások minősége közötti kapcsolatnak kiterjedt szakirodalma van, a kutatók között egyetértés rajzolódik ki arról, hogy a szakmai ismeretek szintje befolyásolja a szakfordítás minőségét, ugyanakkor empirikus kutatások nem születtek a feltételezés igazolására. Kiraly (2005) vizsgálatai igazolták, hogy a frissen végzett szakfordítók számára a legnagyobb kihívást a szakmai ismeretek és a szakmai terminológia elsajátítása jelenti. A jogi szakterület azonban a szakmai ismeretek és a terminológia mellett magába foglal egy sajátos, sokszor kultúránként, illetve jogrendenként eltérő jogi szemléletet és gondolkodásmódot is, amelyet a jogi szakfordítóknak szintén el kell sajátítaniuk (Northcott–Brown, 2006:374). Hasonló eredményre jutott Šarčević (1997) is; a jogi szakfordítónak ismernie kell a jogi fogalmak jogrendszerek szerint megkülönböztetett jelentését, illetve a jog működését, ideértve a jogi érvelés logikáját, illetve azoknak a lehetőségeknek a felismerését, amelyek szerint a bíróságok az adott szöveget értelmezhetik és alkalmazhatják.

A jogi szakfordítók számára szükséges a jogi nyelv műfajainak és a műfajok sajátosságainak alapos ismerete is. Ezt erősíti meg Trosborg (1997), aki hangsúlyozza, hogy a jogi szövegek alkotóinak, azaz a szerzőnek és a fordítónak is, tisztában kell lenniük az adott műfaj és regiszter stílusjegyeivel. Bhatia (1997) azt is kiemeli, hogy a célnyelvi szöveg műfaji identitásának megőrzéséhez a fordító nyelvi kompetenciája nem elég, annak ki kell egészülnie további kompetenciákkal, többek között a két kódrendszer megfelelő ismeretével, valamint a műfaji ismeretek elsajátításának és alkalmazásának képességével. Balogh és Lesznyák (2018) angol–magyar fordítási irányban vizsgálták bölcsész és jogi végzettségű szakfordítók jogi szakfordításainak minőségét; eredményeik megerősítették a jogi szaktudás szerepét, amely jelentősen meghatározza a jogi szakfordítások minőségét.

A (forrás)nyelvi kompetencia szakfordításban betöltött szerepe kevésbé kutatott terület a fordítástudományban. Ennek egyik oka, hogy a kutatók eleve adottnak, meglévőnek tekintik a nyelvi kompetenciákat, ezért nem merült fel eddig az az igény, hogy empirikus kutatás keretein belül mérjék és értékeljék ezeket. Ugyanakkor több szerző is felhívja a figyelmet a fordítószakos hallgatók között előforduló nyelvi (anyanyelvi és idegen nyelvi) problémákra (Mbotake, 2013; Neubert, 1995; Pym, 1992), ezek a problémák hatással vannak a fordítások minőségére is (Mbotake, 2013). Egyes kutatók álláspontja szerint a fordítóképzésben az általános idegen nyelv helyett fordítási és tolmácsolási szaknyelvet kellene tanítani (Carrasco Flores–Navarro Coy, 2019; Cerezo Herrero, 2015). Az utóbbi időszakban jelentek meg a nyelvi részkompetenciák és a fordítási kompetencia kapcsolatát feltérképező vizsgálatok, például az *A nyelvi olvasási készség és a fordítóképzésben nyújtott teljesítmény kapcsolatáról* (Quezada–Westmacott, 2019), illetve a *B nyelvi szociolingvisztikai kompetencia fejlődéséről fordítószakos hallgatók körében* (Ureel et al. 2021).

A nyelvi kompetenciák kutatását akadályozhatja az is, hogy a legtöbb nyelven a haladó nyelvi készségek standardizált mérése nem megoldott, különösen első nyelvi beszélők esetében. Ez a probléma jelen fázisában a tanulmány további fejezeteiben bemutatott kutatást is érinti, mindezidáig csak az angol nyelvi készségeit értékeltük a résztvevőknek.

## A kutatás célja, anyaga és módszere

Az itt bemutatott vizsgálatban a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

Milyen összefüggés figyelhető meg

- a) a hallgatók forrásnyelvi (B nyelvi, angol) nyelvi kompetenciája,
  - b) a hallgatók jogi háttértudása
- és a magyarra fordított szerzői jogi szöveg minősége között?

Ehhez kapcsolódóan hipotéziseink a következők voltak:

- a) pozitív összefüggés figyelhető meg a nyelvi kompetencia és a fordítói teljesítmény között;
- b) pozitív összefüggés figyelhető meg a jogi háttértudás és a fordítói teljesítmény között.

A vizsgálatban 10 másodéves, végzés előtt álló fordító- és tolmács mesterszakos hallgató vett részt, akik jogi szakfordítás kurzus keretében angolról magyarra fordítottak és utószerkesztettek egy, a szerzői jog témaköréhez kapcsolódó szakszöveget. A fordítás, illetve az utószerkesztett szöveg elkészítésének időszakában a résztvevőket arra kértük, hogy töltsenek ki egy angol nyelvtudást mérő tesztet. A vizsgálat céljaira a Cambridge Proficiency Examination (CPE) vizsga résztesztjei közül választottuk ki azokat, amelyek az angolról magyarra fordítás során relevánsak, így a *Reading* és a *Use of English* résztesztet. A *Reading* teszt további három feladatsort tartalmazott (2 feleletválasztós feladatot és egy hiányzó bekezdések elhelyezése a szövegben jellegű feladatot); ezen a teszten összesen 12 pontot lehetett elérni. A 29 pontos *Use of English* teszt 3 részből állt: két szövegkiegészítéssel és egy mondatátalakításos feladatot foglalt magában. Emellett a hallgatók egy jogi háttérismeretet mérő tesztet is kitöltöttek, amely a résztvevők *szerezői jogi* ismereteinek mérésére irányult. Ezt a 10 ítemes feleletválasztós tesztet egy, a szerzői jog területén PhD-fokozattal rendelkező jogász kolléga állította össze. Az első adatgyűjtés 2020 tavaszán történt, olyan időszakban, amikor a pandémia miatt távoktatási formában zajlott a jogi szakfordítás kurzus. A hallgatók a fordítást otthon készítették el, így az anonimitás biztosításának érdekében egy hallgató gyűjtötte és küldte el az összes fordítást a kutatást vezető oktatónak. A kutatáshoz minden hallgató álnevet használt. A nyelvi és a jogi háttérismereteket mérő tesztet a résztvevők online formában, Google űrlapon töltötték ki.

A fordítást, illetve az utószerkesztés nyomán készült célnyelvi szövegeket három független értékelő javította. A célnyelvi szövegek javítása számítógépen a QDA Miner Lite szoftver segítségével történt az MQM minőségmérési szabványnak a kutatásunkhoz adaptált hibakategóriáinak segítségével (pontosság, gördülékenység, stílus, terminológia). Az értékelők közti egyezések (ICC – interclass correlation coefficients) megfelelőek (0,51 és 0,83 közötti értékek), sőt a stílus és az összhibaszám esetén kifejezetten jók voltak (0,79 és 0,83). A fordítások értékeléséről részletesen beszámoltunk egy korábbi konferencián (Lesznyák–Sermann–Bakti, 2021), ahol azt is megállapítottuk, hogy a megfelelő értékelők közötti egyezések következtében a javítók hibaszám-átlagai megbízható mutatói a fordítói teljesítménynek, ezért további elemzések során ezekre támaszkodtunk. A javítás után megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés fedezhető fel a tesztpontszámok és a célnyelvi szöveg hibaszámai között. A kutatás eredményeit az alábbiakban ismertetjük; a kis minta miatt a kutatás ezen szakaszában alcsoportokat (fordító – utószerkesztő) nem elemeztünk.

## A kutatás eredményei

A 2. táblázat mutatja a nyelvi és a jogi háttérismereti tesztek átlagait és szórásait. Ezek az eredmények önmagukban még nem informatívak, ugyanakkor fontosak lehetnek a későbbi eredmények értelmezése során.

1. táblázat. A nyelvi és a jogi háttérismereti tesztek átlagai és szórásai

	Átlag (szórás)	A teszten elérhető maximális pontszám
Angol olvasott szövegértés	7,1 (1,45)	12
Angol nyelvtan	17,2 (4,05)	29
Szerzői jogi ismeretek	7,4 (1,07)	10

### *A forrásnyelvi készségek szerepe a fordítói teljesítményben*

A nyelvi kompetenciát mérő két részteszt, tehát az olvasási készséget mérő teszt és a nyelvtani teszt erős, szignifikáns korrelációt mutatott egymással ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,01$ ), ami megfelel az elvárásoknak, hiszen ugyanazon pszichés konstruktum alkotóelemeiről van szó. Valójában a korreláció azt is jelzi, hogy a résztesztek jól működnek.

Az egyes nyelvi készségek és a fordítói teljesítmény összefüggésének vizsgálatakor azt találtuk, hogy az olvasás mutatott szignifikáns összefüggést néhány teljesítménymutatóval. Így az olvasás összpontszám erős-közepes negatív korrelációt ( $r = -0,63$ ,  $p < 0,05$ ) mutatott a fordítás összhibaszámaival. Ez arra utal, hogy minél jobb a fordító forrásnyelvi olvasási készsége, annál kevesebb hibát követ el fordítás során. Amikor az egyes hibatípusokat vizsgáltuk, akkor meglepő módon azt találtuk, hogy a stílushibák korreláltak szignifikánsan az olvasás-teszt pontszámmal ( $r = -0,63$ ,  $p \leq 0,052$ ).

A nyelvtani teszt pontszámai és a fordítási teljesítmény között közepes erősségű, nem-szignifikáns összefüggéseket találtunk. Ennek hátterében állhat egyrészt a minta kis mérete, másrészt azonban előfordulhat az is, hogy a nyelvtani ismeretek hatását erősen módosítja az olvasáskészség fejlettsége, hiszen fordítás során a nyelvtani ismeretek csak indirekt módon érvényesülhetnek. Más szóval, a jó olvasáskészség kompenzálhatja a hiányos nyelvtani ismereteket, és fordítva: ha valakinél valamilyen okból nem működik jól az olvasás komplex készsége, akkor hiába ér el magas pontszámot az izolált nyelvtani teszten. Mindazonáltal egyértelmű, hogy a nyelvtan és fordítói teljesítmény összefüggését nagyobb mintán is meg kell vizsgálni a jövőben.

### *A szöveg tartalmához kapcsolódó szaktudás szerepe a fordítói teljesítményben*

A szerzői jogi ismereteket mérő teszt eredménye nagyon meglepő módon semmilyen korrelációt nem mutatott a fordítói teljesítménnyel. Ennek hátterében állhat ismét a kis minta, ugyanakkor ebben az esetben további problémák is felmerülnek. A jogi háttérismereteket mérő teszten a hallgatók viszonylag magas pontszámot értek el, kis szórással (ld. 2. táblázat). Ez arra utal, hogy vagy túl könnyű volt a teszt, ezért nem tudott differenciálni (plafon-effektus), vagy túlságosan homogén a kis minta. Ez utóbbi hátterében állhat az, hogy a vizsgálatban részt vevő hallgatók az adott félévben mindannyian részt vettek egy bevezető jogi kurzuson. Ennek következtében a hallgatók nagyon hasonló teljesítményt értek el a jogi háttérismeretek teszten, így ez nem tudta magyarázni a fordításban megjelenő teljesítménykülönbségeket.

Eredményeink azt sugallják, hogy a szerzői jogi teszt további átdolgozásra szorul. Először is nagyobb és heterogénebb mintán (jogi ismeretekkel nem rendelkező alanyok) is ki kell próbálni a tesztet, hogy kiderüljön, teszt szerkesztési problémával állunk-e szemben.

Előfordulhat ugyanis, hogy a teszt objektíven nézve túl rövid vagy túl könnyű. A tesztet összeállító kolléga jogász, és nem pedagógiai mérési-értékelési szakértő, ezért apróbb, nem feltűnő hibák bekerülhettek a tesztbe, például néhány esetben evidens lehet a jó megoldás. Ha valóban tesztszerkesztési problémával állunk szemben, akkor a disztraktorok átfogalmazására, esetleg más kérdéstípusok (pl. nyílt kérdések) alkalmazására lehet szükség.

Felmerül az a kérdés is, hogy bár a forrásnyelvi szöveg szerzői jogi témájú volt és ehhez igazítottuk a háttértudás-tesztet is, nem lenne-e célszerű általánosabb jogi ismereteket, tájékozottságot és szemléletet vizsgáló kérdéseket is beilleszteni a tesztbe, hiszen gyakran ezek határozzák meg, hogy mennyire érti meg a fordító a jogi szakszöveget, és milyen stratégiával próbálja megoldani a felmerülő problémákat.

## Konklúzió

A jelen tanulmányban bemutatott kutatási eredmények azt mutatják, hogy a forrásnyelvi készségek közül az *olvasás* mutat szignifikáns összefüggést a fordítói teljesítménnyel. A nyelvtudás hatása lehet közvetett, míg a szakmai háttérismeretek nem mutattak összefüggést. Érdeemes megjegyezni, hogy a kutatás korlátai közé sorolható a kis elemszám, illetve a kutatásban részt vevő hallgatók homogenitása, egymáshoz való hasonlatossága. A szaktudás mérésére szolgáló szerzői jogi teszt feltehetőleg átalakításra szorul.

Nem zárhatjuk ki azonban azt sem, hogy tesztek már most pontosan mérnek, és vizsgálatunk azt mutatja meg, hogy egy konkrét csoport (a vizsgálatban részt vevő hallgatók) teljesítményét egy sajátos helyzetben (jogi szakfordítás) milyen tényezők határozzák meg. Mivel a *hallgatók* nyelvi kompetenciái viszonylag nagy különbséget mutatnak, szaktudásuk viszont közel hasonló, ezért értelemszerűen az ő esetükben a *nyelvtudás lesz a fordítói teljesítményt meghatározó tényező*. Ez az eredmény azonban nem általánosítható más csoportokra, így a hivatásos fordítókra sem, hisz az ő esetükben más lehet a kompetenciák konfigurációja, így más tényezők lehetnek meghatározóak a teljesítmény szempontjából. Ez a megközelítés arra hívja fel a figyelmet, hogy a vizsgálatot más csoportokon is meg kell ismételni.

A kutatás folytatásaként további feladatunknak tekintjük az eredmények ellenőrzését nagyobb, esetleg heterogénebb mintán, a szerzői jogi teszt továbbfejlesztését, illetve a magyar nyelvi készségek vizsgálatát specifikus teszt segítségével.

## Hivatkozások

- Balog, D. – Lesznay, M. (2018): Fordító- és tolmács mesterképzésben, valamint jogi szakfordítóképzésben részt vevő hallgatók fordításainak összehasonlító elemzése. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (szerk.) (2018): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. Bicske: Szak Kiadó. 524–547.
- Bhatia, V. K. (1997): Translating Legal Genres. In: Trosborg, A. (ed.) (1997): *Text Typology and Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 203–214. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.26.15bha>
- Carraso Flores, J. – Navarro Coy, M. (2019): English language teaching in translator training in Spain: a cross-sectional study. *Quaderns. Revista de Traducció*. 26. 255–268.
- Cerezo Herrero, E. (2015): English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus analysis and design. *Quaderns. Revista de Traducció*. 22. 289–306.
- Kiraly, D. C. (2005): Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Journal des traducteurs. Meta: Translators' Journal*. 50/4. 1098–1111. DOI: <https://doi.org/10.7202/012063ar>
- Krajcso, Z. (2018): Translators' competence profiles vs. market demand. *Babel*. 64/ 5-6. 692–709. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.00059.kra>
- Lesznay, M. – Sermann, E. – Bakti, M. (2021): *Hibatípusok vizsgálata a humán fordításban és a gépi fordítások utószerkesztésében*. Előadás. Elhangzott 2021. május 28. a MANYE Fordítástudományi Kutatások I. online konferencián.

- Mbotake, S. G. (2013): The Impact of Language Competence on Translation Performance. A Case Study. *African Journal of Social Sciences*. 4/2. 51–65.
- Neubert, A. (1995): Competence in Language, in Languages, and in Translation. In: C. Schäffner – B. Adab (eds.) (1995): *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins. 3–18. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.38.03neu>
- Northcott, J. – Brown, G. (2006): Legal Translator Training: Partnership between Teachers of English for Legal Purposes and Legal Specialists. *English for Specific Purposes*. 25/3. 358–375. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.08.003>
- PACTE (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.) (2003): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins. 450–451. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.45.06pac>
- Pym, A. (1992): Translation error analysis and the interface with language teaching. In: Dollerup, C. – Loddegaard, A. (eds.) (1992): *The Teaching of Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 279–288. DOI: <https://doi.org/10.1075/z.56.42pym>
- Quezada, C. – Westmacott, A. (2019): Reflections of L1 reading comprehension skills in university academic grades for an undergraduate translation programme. *The Interpreter and Translator Trainer*. 13/4. 426–441. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2019.1603135>
- Szabó, Cs. (2018): Szakfordítói kompetenciaprofil, képzőintézményi SWOT-elemzés és szakfordítói mintatanterv: a BME INYK eTransFair projektjének első eredményei. *Porta Lingua 2018*. Budapest: Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete. 61–75. Online elérhető: <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2018>
- Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. Hague: Kluwer Law International.
- Trosborg, A. (1997): Translating Hybrid Political Texts. In Trosborg, A. (ed.) (1997): *Text Typology and Translation*. Amsterdam: John Benjamins. 145–158. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.26>
- Ureel, J. – Diels, E. – Robert, I. – Schrijver, I. (2021): The development of L2 sociolinguistic competence in translation trainees: an accommodation-based longitudinal study into the acquisition of sensitivity to grammatical (in)formality in English. *The Interpreter and Translator Trainer*. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2021.1900712>



**Szalai-Szolcsányi Judit – Warta Vilmos – Eklies Kata**

Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

**Empátia online**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.3>

*Az empátia kiemelt szerepet játszik az orvos–beteg együttműködésben, ezért elengedhetetlen, hogy az empatikus kommunikáció fejlesztése már az orvostanhallgatók képzése során megvalósuljon. Ehhez a leghatékonyabb módszer a valódi orvos–beteg szituációhoz hasonló helyzetek szimulációs gyakorlása. Az interakciók során alkalmazott empatikus kommunikáció nagymértékben elősegíti a terápiás együttműködést, a megértést. Ezért esett választásunk olyan érzelmileg komoly kihívást jelentő helyzetek vizsgálatára, amelyekben nagy szerepe van az empátiának, így a meggyőzést, ellenállást, valamint a rossz hír közlését gyakoroltató szituációkra. Az „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban” kurzust 2021 tavaszán a pandémia miatt online formában tudtuk megvalósítani. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy ha a konzultáció az orvos–beteg között személyes jelenléttel kivitelezhetetlen és a kommunikációs csatorna az online formára korlátozódik, milyen nyelvi eszközei, lehetőségei vannak egy orvosnak, hogy a sikeres terápia érdekében az empatikus kommunikációt maximálisan megvalósíthassa. Kérdésként merül fel, hogy vajon csökken-e a kommunikáció hatékonysága vagy újabb lehetőségeket adhat az online tér. Gyakorlataink során azt vizsgáltuk, hogy az orvostanhallgatók milyen nyelvi eszközökkel tudják megvalósítani az empatikus kommunikációt, milyen nem-verbális és verbális interakció jöhet létre egy ilyen speciális helyzetben.*

*Kulcsszavak: empatikus kommunikáció, online tér, rossz hír közlése, verbális és nem-verbális kommunikáció, online orvos–beteg szituáció*

**Bevezetés**

Az orvos–beteg kommunikáció központi szerepet játszik a klinikai gyakorlatban. A hatékony terápia elengedhetetlen része, hogy az orvos és a beteg között kialakuljon egy olyan terápiás kapcsolat, amelynek során az empatikus kommunikáció a híd. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet célkitűzése, hogy az orvostanhallgatóknak olyan kommunikációs kurzusokat szervezzen, amelyeknek elvégzése után hatékony kommunikációt tudnak kialakítani a jövőbeli betegekkel és hozzátartozóikkal. Az empatikus kommunikációs kurzus nagy hangsúlyt fektet olyan speciális helyzetekre, amelyekben a beteg ellenáll és nehéz közös döntéshozatalra jutni. Olyan, mindkét fél számára megterhelő szituációkat is bemutattunk a hallgatóknak, amelyekben rossz hírt kellett közölniük a betegekkel. Ezekben a helyzetekben az empátia alkalmazása még hangsúlyosabb. A legmegfelelőbb megoldás a meggyőzés és a közös döntéshozatal, amelyben az empátiának alapvető jelentősége van.

A pandémia miatt az empatikus kommunikációt fejlesztő kurzus csak online valósulhatott meg, ami nagy kihívást jelentett olyan szempontból, hogy az online térben hogyan tudják hatékonyan alkalmazni az empátiát a hallgatók a beteget játszó résztvevőkkel. Amikor az orvos sikeresen tudja megvalósítani az empatikus kommunikációt, az jelentősen javítja a beteg elégedettségét, megértését, a kezelés eredményét. A kommunikáció alapvető klinikai készség, a klinikai kompetencia elengedhetetlen összetevője. Megfelelő kommunikációs készségek nélkül tudásuk és szellemi erőfeszítésük könnyen elveszhet a terápia során. Ezért lényeges az orvosképzés során a kommunikációs készségek tanítása, fejlesztése. Az empátia nemcsak velünk született tulajdonság, hanem tanítható, tanulható. A kommunikációs készségek fejlesztés során az orvostanhallgatók képzésében speciális tanítási és tanulási módszerekre van szükség. A képesség alapú megközelítés alapvető a személyek magatartásának fejlesztéséhez.

Megfigyelést, visszajelzést és előírást alkalmazó tanulási módszerek szükségesek az oktatási folyamatban.

### **Empatikus kommunikáció a klinikai gyakorlatban**

A beteg érzéseinek, gondolatainak megértése egyénre és helyzetre szabott. Ezért kiemelten fontos, hogy az orvos-beteg interakció individuálisan kialakított, egyénre szabott legyen, ne előre megalkotott séma szerint alakuljon. Az orvosnak képesnek kell lennie az adott beteg pszichés szükségletei szerint kommunikálni (Buda, 1986:186). Az empátia kétlépcsős folyamata a klinikai gyakorlatban:

1. egy másik személy helyzetének vagy érzéseinek megértése és érzékeny méltányolása
2. ennek a megértésnek a támogató módon történő visszajelzése a betegnek  
(Silverman–Kurtz–Draper, 2013:138)

Az orvos–beteg konzultáció során két ember egy olyan kapcsolatba kerül egymással, amelyben a beteg inkongruens lelkiállapotban van, mivel az adott szituáció számára nemkívánatos, beteg, tünetei vannak, fájdalmat érez és bizonytalan a jövőjét tekintve, nem tudja mi a diagnózis, milyen kezeléseket kell kapnia és emiatt szorong, kerülné a helyzetet. A párbeszéd másik résztvevője, az orvos kongruens, hiteles. Lényeges, hogy ebben a helyzetben az orvos feltétel nélküli pozitív elfogadással, támogatással és empátiával forduljon betegéhez. Akkor valósul meg az empatikus kommunikáció, ha az orvos, hasonlóan egy terapeutához, átéli a kliens belső vonatkoztatási rendszerének empátiás megértését. Amikor ezt a beteg érzékeli, felismeri az adott szituációban, akkor jöhet létre az orvos–beteg kommunikációs csatorna, amelyben az üzenet elsajátítása megvalósulhat a páciens részéről (Rogers, 1959: 184–256). Amikor kialakul orvos és beteg között a megfelelő kapcsolat, akkor a dialógus során ennek folyamatos fenntartása elengedhetetlen a hatékony kommunikáció folyamatában. Az empátia és az aktív figyelem segíti ennek a megvalósulását. Az aktív figyelem azt jelenti, hogy az orvos visszajelez verbális kommunikációs eszközökkel és metakommunikációval, hogy figyel, érti a beteg szavait, mondatait, gondolatait, érzéseit.

Nem-verbális jegyek lehetnek (Pilling, 2018):

- a szemkontaktus a figyelem jelzésére: az elkalandozó tekintetet, lesütött szemet vagy a papírjaiba temetkező orvost a beteg úgy értelmezheti, hogy a szakember nincs teljesen jelen a párbeszédben, nem érdekli a beteg helyzete, állapota,
- a beteg felé irányuló nyitott testtartás: a mellkas előtt összekulcsolt karok azt jelezheti a betegnek, hogy az orvos elzárkózik beszélgetőpartnerétől,
- a figyelmet tükröző mimika: a beteg teljes figyelmét orvosa felé fordítja, mivel ebben az inkongruens helyzetben, amelyben bizonytalanságot, kétségbeesést, szorongást él meg, még fókuszáltabban, beszűkültebben figyel az orvos arcerezdüléseit,
- megfelelő távolság: a legmegfelelőbb az a szociális tér, amely 1–2 méter közötti távolság, (Ha túl közel vagy túl távol van az orvos, az a beteg szorongását tovább fokozhatja)
- figyelmet tükröző hangok (pl. hümmögés), amelyekkel az orvos jelezheti, hogy aktívan figyel, de szavaival nem szeretné félbeszakítani a beteg mondanóját,
- mosolygás, amely biztatást jelez az orvos részéről,
- bólogatás, amely a figyelem, folytatásra biztatás és egyetértés jele is lehet,
- beszédtempó, hanghordozás,
- érintés: nagy kulturális és egyéni különbségek vannak, ezért fontos engedélyt kérni.

Verbális jegyek lehetnek (Pilling, 2018):

- az ismétlés, a beteg szavainak visszamondása, amely jelzi a betegnek, hogy az orvos aktívan figyelt és fontos visszajelzés a páciens számára, hogy azt az információt kapta-e az orvos, amit a beteg közölni akart.
- parafrázisok, amikor az orvos átfogalmazza a beteg szavait, szintén fontos visszajelzés a páciens részére abból a szempontból, hogy az orvos és beteg értelmezése ugyanaz-e,
- részösszefoglalás, hosszabb gondolatmenetek összegzése.

Az empátia előfeltétele az aktív figyelem, ez teszi lehetővé, hogy az előzőekben említett kétlépcsős folyamat megvalósulhasson. Az empátia jól megfigyelhető és mérhető, így a beteg is detektálja az adott helyzetben. Mivel az empátia tanulható, így az orvos–beteg kommunikációban a megtanult technikák alkalmazása hatékonyabb terápiás helyzetet hozhat létre a beszélgetőpartnerek között. Ilyen technikák a következők (Pilling, 2018: 39–41):

- érzelmi visszatükrözés, amelynek során az orvos kimondja a beteg azon érzéseit, amelyeket felismer a beteg viselkedéséből,
- normalizálás, amely azt jelenti, hogy az orvos visszajelez a betegének, hogy hasonló helyzetben mások is hasonlóan szoktak érezni, viselkedni, gondolkodni, így ez teljesen normális és érthető, megérthető az orvos részéről,
- támogató, biztató szavak használata az adott helyzetnek megfelelően,
- a beteg negatív gondolatainak csökkentése azáltal, hogy az orvos részletes tájékoztatást ad a betegségről, kezeléssel, kezelési tervekről, amely csökkentheti a beteg szorongását,
- szünetek beiktatása, amely jelzi egyrészt az orvos részéről, hogy hagyja a beteget szóhoz jutni és időt hagy neki, hogy elmondhassa, ami lényeges a terápiában, másrészt a nehéz helyzetekben kell elég időt hagyni a betegnek a megterhelő információ megemésztéséhez.

Annak ellenére, hogy azonosítják a kognitív empátiával, a klinikai empátia fogalma túlmutat a másik érzelmeinek pusztán kognitív megértésén. A klinikai empátiát úgy definiálták, mint az érzelmeinek megfigyelésének képességét másokban, az érzelmeinek megértésének képességét, és végül az érzelmeire való reagálás képességét (Guidi, 2021).

### **Az üzenet elsajátítása**

A terápia során a beteg ellenállása a következőkből eredhet:

- félelem a betegségtől, az ismeretlentől, a kezeléstől, az újszerű helyzettől,
- téves elképzelések, amelyek abból származnak, hogy nem hiteles forrásból gyűjtötte az információkat betegségével kapcsolatban,
- kritikusság,
- bizalmatlanság,
- rossz tapasztalat, amelynek forrása egy korábbi rossz élmény betegség vagy kezelés kapcsán,
- attitűd, amely komoly gát lehet orvos és beteg között, ha más az értékrendjük.

Mi segíthet, hogy az ellenálló beteg együttműködő beteggé váljon? Az orvosnak pontos, részletes tájékoztatást kell adnia a beteg számára a betegségről és a kezelési lehetőségekről. Az adott információ tartalma jól strukturált, könnyen érthető legyen, kerülni kell az orvosi

szakzsargon használatát, többször elismételni a lényeges pontokat és visszakérdezve kell magyaráznia az orvosnak. Az információk bevéését segíti a pozitív megerősítés: szociális jutalmak, dicséret. Többször ellenőrizni kell a beszélgetés során a megértés és megjegyzés folyamatát (Németh, 2007).

### **Közös döntéshozatal**

Az orvos–beteg konzultáció célja, hogy mindkét fél számára kedvező döntés születhessen a beteg további sorsának tekintetében. Az orvos érdeke, hogy a terápiát ne ráerőltesse a betegre, hanem a beteg is elfogadja az orvos javaslatát. A terápia sikeressége azon múlik, hogy a beteg hisz abban, hogy az orvos javaslata hatékony és ez a legjobb megoldás számára. Az orvos szerepe meghatározó a közös döntéshozatal folyamatában, amelyben nagy szerep jut az empatikus kommunikációnak. Az orvosnak nemcsak megértenie, hanem kezelnie is kell a betegben felmerülő kétségeket, félelmeket, hiedelmeket és negatív gondolatokat a pácienshez igazodó reagálással. Ez a folyamat egyénileg kialakított, sémáktól mentes, az adott páciens igényeihez igazodó lépésekből áll (Pilling, 2018):

- az orvos felvázolja a betegség kezelésének lehetőségeit, amennyiben több alternatíva áll rendelkezésre,
- minden lehetőség előnyeit és kockázatait ismerteti,
- fontos lépés, hogy az orvos visszakérdezze a betegtől, hogy megértette-e az adott tájékoztatást,
- a beteg preferenciáit figyelembe veszi tervezéskor,
- ezek alapján javasol egy, a páciens részére is elfogadható kezelési lehetőséget,
- közösen döntenek, hogy melyik terápiát válasszák, és ez mind az orvos, mind a beteg megalégedését szolgálja.

*„A közös döntéshozatal tehát egy olyan párbeszéd, amelyben az orvos szakértői ismereteit, a páciens pedig saját preferenciáit (szükségeit, elvárásait, értékrendjét) osztja meg, s ezek közös figyelembevételével jön létre döntés a kezelésről”* (Pilling, 2018: 89).

### **Vizsgálati módszerek**

A vizsgálat résztvevői negyed-, ötöd- és hatodéves orvostanhallgatók voltak és egy fogász hallgató. A bemutatott kurzus címe: *Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban*. 2021-ben, a tavaszi szemeszterben, 12 órás online kurzus keretében két oktató vezetésével indult el az új kurzus a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében. A kurzus célja, hogy az empatikus és asszertív kommunikációs technikák elméleti ismertetése után, illetve a meggyőzés és közös döntéshozatal módszerének alkalmazásával szimulált orvos–beteg szituációkban tudják alkalmazni a hallgatók a tanultakat. A közös döntéshozatal és a rossz hír közlésének elméleti háttérét előadás formájában ismertettük a hallgatókkal a szituációs gyakorlatok előtt (Baile, 2000).

#### **A vizsgálat részletes leírása**

Az orvos–beteg szimuláció során az egyik hallgatót kértük meg, hogy az adott szituációban játssza el az orvos szerepét, és a demonstrátor hallgató volt a szimulált beteg. A beteg szerepét előre elküldtük a demonstrátor hallgató részére.

## 1. ábra. A betegprofil leírása

## 1. Epehólyag eltávolítás

Ön 35 éves nőbeteg, aki korábban állandó hasi görcsök, haspuffadás, emésztési nehezítettség, teltségérzés miatt kereste fel orvosát. Az elvégzett vizsgálatok epehólyaggyulladást és epekövek jelenlétét erősítette meg. Az orvosi konzultáció során orvosa epehólyageltávolítást rendel el. Nagyon fél mindenfajta műtéti beavatkozástól. Nem szeretné, ha megműtenék és ezután epehólyag nélkül kellene élnie. Diétázni sem szeretne élete hátralevő részében. Soha nem volt semmilyen műtete, fél a szövődményekről, hogy az altatásból nem ébred fel. Attól tart, hogy a műtét során valami váratlan fog történni vagy utána valamilyen kórházi fertőzést kap. Szeretné, ha az epeproblémáit más módon kezelnék.

Az orvost játszó hallgatóval a párbeszéd megkezdése előtt osztottuk meg a szituáció részletes leírását.

## 2. ábra. Az orvos szerep leírása

## 1. eset

Helyszín: Sebészeti és Intervenciós Gasztroenterológiai Klinika

Ön: Sebész

35 éves nőbeteg korábban állandó hasi görcsök, haspuffadás, emésztési nehezítettség, teltségérzés miatt kereste fel Önt. Az elvégzett vizsgálatok epehólyag-gyulladást és epekövek jelenlétét erősítette meg. Kimutatott epekövesség esetén az epehólyag műtéti eltávolítása javasolt. A műtét elmaradása esetén a beteg fent leírt panaszai fokozódhatnak. Alternatív lehetőségként jön szóba az ultrahangos epekőzúzás és epekőoldó gyógyszerek tartós szedése. Ezen módszerek mellett a beteg a műtétet elkerüli, de eredményességük bizonytalan, és mivel a rosszul működő epehólyag a helyén marad, újabb epekő kialakulásának az esélye nagy. Az ultrahangos epekőzúzás során kialakuló kisebb, éles kődarabok az epehólyag vezetékbe beszorulva szövődményeket okozhatnak. Az epekőoldó gyógyszerek csak a tisztán koleszterinből álló kövek oldására alkalmasak, melyek Európában az epeköveknek csak kisebb százalékát adják. Mindenképpen a műtétet javasolja.

A szimulált orvos–beteg szituáció megkezdése előtt az összes többi résztvevő kikapcsolta a kameráját és a mikrofonját. A beszélgetésről felvétel készült további elemzés céljából. Megkértük a megfigyelő hallgatókat, hogy észrevételeiket jegyzeteljék le. A párbeszéd maximális időtartama kb. 10 perc volt. Miután a hallgató eljátszotta az adott szituációt, személyre szabott értékelést kapott. Először a hallgató adott visszajelzést a saját teljesítményéről (önreflexió), gondolatait, érzéseit megosztotta a többiekkel, majd a szimulált beteg mondta el, hogy mit tapasztalt, gondolt, érzett a párbeszéd során. Ezt követően a többi hallgató adott értékelést, és végül az oktatók értékelték a hatékony visszajelzés szempontjai szerint, amelynek fontos része a pozitív megerősítés kiemelése mellett, az építő kritika megfogalmazása. A megfigyelési szempontok a következők voltak:

1. empátikus kommunikáció verbális jegyeinek gyakorisága,
2. empátikus kommunikáció nem-verbális jegyeinek gyakorisága,
3. meggyőzőési technikák alkalmazása,
4. a közös döntéshozatal megvalósulásának hatékonysága.

3. ábra. Visszajelzés adása a szituációt követően



A tizenkét hetes kurzus során a következő szimulált orvos–beteg esetek kerültek feldolgozásra:

1. epehólyag-gyulladás: epeműtét bejelentése, amely helyzetben a beteg ellenzi a műtétet,
2. letört fog esetén foghúzás bejelentése, amikor a beteg ellenzi, hogy kihúzzák a fogát,
3. magas koleszterinszint diagnózisa, gyógyszeres kezelés bejelentése, amely szituációban a beteg ellenzi a gyógyszereszedést,
4. hepatitis C fertőzés diagnózisa, amely szituációban a betegben tudatosul, hogy gyógyíthatatlan beteg,
5. hasnyálmirigy-gyulladás diagnózisa, amely helyzetben a beteg megtudja, hogy nem gyógyítható, gyorsan romló egészségi állapotban van,
6. szájüregi tályog diagnózisa,
7. WPW szindróma (szívbetegség) diagnózisa és szívkatóéteres beavatkozás bejelentése, amely szituációban a beteg nem akar belegeyezni a szívkatóéterezésbe,
8. asztmás kisgyermek kórházi kivizsgálásának bejelentése édesanyának, aki nem támogatja, hogy kisfiának kórházba kelljen mennie.

### Vizsgálati eredmények

A szituációk elemzésénél a következő megfigyelési szempontokat értékeltük 5-ös skálán:

Verbális jegyek:

1. a félelem csökkentésére használt kifejezések gyakorisága hogyan valósul meg az adott szituációban, mivel ez segíti a közös döntéshozatalt,
2. negatív gondolatok átformálása pozitívvá, mivel a meggyőzésben a pozitív látásmód a jövőbeli kezelést illetően alapvető,
3. biztató, dicsérő szavak, amelyek az empátia kifejezésének lényeges verbális jelei,
4. támogató szavak, szintén az empátia kifejezésében elengedhetetlenek,
5. szünetek beiktatása,
6. magabiztosság,
7. megfelelő reagálás a beteg szavaira, amely fontos eleme az empátikus kommunikációnak.

Nem-verbális jegyek:

1. mosolygás,
2. bólogatás,
3. lassabb beszédtempó, amely a közös döntéshozatalban a jobb megértést segíti,
4. mélyebb hanghordozás, amely megnyugtatóan hat a betegre,
5. kezek használata.

A verbális és nem-verbális jegyek használatának gyakoriságára a következő értékelést használtuk:

0 = nem jelent meg az adott szituációban

1 = elvétve jelent meg

2 = ritkán volt jelen

3 = néha előfordult

4 = gyakran fordult elő

5 = folyamatosan alkalmazta a hallgató az adott szituációban

Az eredményeket két táblázatban összesítettük (1. és 2. melléklet).

Verbális kommunikáció tekintetében a legmagasabb pontok azokban a szituációkban születtek, ahol fogászati beavatkozást javasolt az orvos, mivel a betegek ezeket a helyzeteket kevésbé megterhelő beavatkozásnak tekintik és jobban sikerült a fogorvosnak a negatív gondolatokat, félelmeket megszüntetni. Az epehólyag-eltávolítás tekintetében az orvosnak sikerült meggyőzni a beteget, hogy azután teljes életet élhet és maradéktalanul meggyógyul. A krónikus betegségek esetében már kevesebb pont született, mivel a folyamatosan szedett gyógyszer vagy a szívbetegség diagnózisának esetében kevésbé tudták alkalmazni a hallgatók azokat a verbális jegyeket, amelyek a félelmet csökkentik vagy a negatív gondolatokat pozitívvá tudják formálni. Nehézségekbe, ellenállásba ütközött az a kísérlet is, amikor az édesanya gyermeke miatti szorongását kellett csökkenteni. Legnehezebb feladatnak a hallgatók részére a rossz hír közlése bizonyult, az eredmények pontszámai is ezt mutatják. A verbális jegyek közül leginkább a támogatást, a magabiztosságot és a páciens válaszaira megfelelő reagálást tudták megvalósítani a szituációban, amely sokszor párosult biztatással. A legnehezebb szituációkban ez az egyetlen, amit az orvos tehet, támogat, biztat és magabiztos szakmailag.

A szünetek beiktatás terén azt tapasztaltuk, hogy ugyan az empatikus kommunikáció része, hogy az orvos tudjon hallgatni, de rossz hír közlése során előfordult, hogy a hallgatónak épp az okozott nehézséget, hogy bármit is tudjon mondani a betegnek, mert azt tapasztalta, hogy ilyen helyzetben nehéz bármi pozitívát mondani. Erről számoltak be a hallgatók a visszajelzések során is. A nem-verbális jegyek értékelése tekintetében hasonlóan alakultak a pontszámok. Az epehólyagműtét és fogászati beavatkozás kapcsán tudták használni leggyakrabban a nem-verbális jegyeket. Amikor viszont a gyógyíthatatlan betegségről kellett beszélni a betegnek, a mosoly nem volt releváns az adott szituációban, mivel ezekben a helyzetekben a beteg érzelmeinek tükrözése során az orvos sem mosolygott. Leggyakrabban a mélyebb hanghordozás volt az alkalmazott nem-verbális kommunikációs elem, mivel ez is a nyugalmat, biztatást, támogatást erősítette. A lassabb beszédtempó és bólogatás magas pontszáma azt jelzi, hogy a hallgatók gyakran alkalmazták az empatikus kommunikációban fontos szerepet játszó aktív hallgatást és a megértés érdekében alkalmazott lassabb beszédet. A pontok értékelése mellett fontos a konkrét példamondatok említése, a beteg félelmeire, negatív gondolataira a hallgatók által adott pozitív, támogató válaszok bemutatása (3. melléklet).

## Konklúzió

Tanulmányunkban arra a megállapításra jutottunk, hogy még egy olyan speciális helyzetben is, mint az online orvos–beteg kommunikáció biztosította keretek között, az empatikus kommunikáció meg tudott valósulni. A meggyőzés során közös döntéshozatalra tudott jutni az orvos és a beteg. A tanulók az elméleti háttér elsajátítása után olyan támpontokat kaptak a párbeszéd felépítéséhez, amelyek segítették őket a rossz hír közlésekor és a meggyőzés folyamatában. Az online térben hangsúlyosabban használták az empatikus kommunikáció verbális eszközeit, de a nem-verbális elemek közül a szemkontaktus, a mosoly, a kezek használata is meg tudott jelenni. Különbséget tapasztaltunk a két típusú szituációban, attól függően, hogy csak meggyőzni kellett a beteget a kezeléssel kapcsolatban vagy a rossz hír közlése volt a feladat. Utóbbi esetben nehézséget okozott a tanulóknak, hogy a sikeres terápia lehetőségének terve nem lehetett a szituáció megoldása. Így az empatikus kommunikáció szerepe meggyőzéskor a sikeres együttműködés elérése volt, míg rossz hír közlésekor, például egy gyógyíthatatlan betegség esetén a támogatás, megértés, segítségnyújtás.

A szituációkról készített videóanyag elemzése során azt találtuk, hogy verbális és nem-verbális jegyek használatával folyamatosan visszajelzést adtak a hallgatók a betegnek az adott szituációban. A félelmek és téves hiedelmek csökkentek azáltal, hogy pontos, részletező tájékoztatást nyújtottak az adott kezeléstről, valamint a pozitív megerősítés, biztatás, aktív hallgatás, mint az empatikus kommunikáció lényeges elemei, mind megjelentek. A beteget játszó hallgató nagyon sok értelmetlennek tűnő kérdésért, megjegyzésért nem értékelték negatívan, mindenre türelemmel, támogató magatartással reagáltak. Minden felvetésre pro és kontra elmondták az érveiket, világos, egyszerű megfogalmazással. Az összes olyan módszert, technikát alkalmazták, amelyet az elméleti részben megtanulhattak. A beteg visszajelzése alapján a meggyőzés valós volt, ténylegesen valós helyzetben is bizalommal azt a kezelést választotta volna végül a páciens, amit az orvos javasolt. A legtöbbször elhangzott jelzők a *magabiztos, határozott, hiteles, nyugodt* szavak voltak az orvos jellemzésére. A hallgatók visszajelzése az volt a szemeszter végén, hogy azt érzik, a megtanult technikák és a szimulált orvos–beteg helyzetek segítségével a jövőben sokkal magabiztosabban és strukturáltabban tudják majd felépíteni azt a párbeszédet, amelynek során meg kell győzniük a betegeket vagy rossz hírt kell közölniük velük.

## Hivatkozások

- Baile, W. F. – Buckman, R. – Lenzi R. et al. (2000): SPIKES – a six-step protocol for delivering bad news: application to the patient with cancer. *The Oncologist*. 5/4. 302–311. DOI: <https://doi.org/10.1634/theoncologist.5-4-302>
- Buda, B. (1986): *A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei*. Animula kiadó: Budapest
- Guidi, C. – Traversa, C. (2021): Empathy in patient care: from ‘Clinical Empathy’ to ‘Empathic Concern’. *Medicine, Health Care and Philosophy*. 24. 573–585. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11019-021-10033-4>
- Németh, E. (2007): A meggyőző kommunikáció szerepe a gyógyításban. *Medicalonline*, [http://medicalonline.hu/cikk/a\\_meggyozo\\_kommunikacio\\_szerepe\\_a\\_gyogytasban](http://medicalonline.hu/cikk/a_meggyozo_kommunikacio_szerepe_a_gyogytasban)
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció*. Medicina: Budapest
- Rogers, C. R. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In: S. Koch (ed.): *Psychology. A Study of a Science. Vol. 3. Formulations of the Person and the Social Context*. McGraw-Hill: New York. 184–256
- Silverman, J. – Kurtz, S. – Draper, J. (2013): *Skills for Communicating with Patients*. Radcliffe Publishing Ltd: London



## Mellékletek

### 1. melléklet. Verbális jegyek értékelése

	epe- hólyag- műtét	letört fog	kolesz- terin- csökkentő	hepatitis C fertőzés	hasnyál- mirigy- gyulladás	száj- üregi tályog	WPW szind- róma	gyermek kórházi beutalása asztma miatt	Össz
félelem csökkentése	5	5	4	3	3	5	5	4	34
negatív gondolatok átfordítása pozitívvá	4	5	5	2	2	5	4	5	32
biztatás, dicséret	5	5	5	5	4	5	3	4	36
támogatás	5	5	5	5	5	5	5	4	39
szünetek beiktatása	4	4	4	5	5	4	4	4	34
magabiztosság	5	5	4	4	4	5	5	5	37
megfelelő reagálás, visszajelzés a beteg szavaira	5	5	5	5	4	5	4	4	37
Összesen:	33	34	32	29	27	34	30	30	

### 2. melléklet. Nem-verbális jegyek értékelése

	epe- hólyag- műtét	letört fog	kolesz- terin- csökken- tő	hepatitis C fertőzés	hasnyál- mirigy- gyulladás	Száj- üregi tályog	WPW szindró- ma	gyermek kórházi beutalása asztma miatt	Össz
mosolygás	5	5	5	3	2	5	4	4	33
bólogatás	5	5	5	3	5	5	5	5	38
lassabb beszédtempó	4	5	5	5	5	5	5	5	39
mélyebb hang- hordozás	5	5	5	5	5	5	5	5	40
kezek használata	4	4	3	0	0	4	4	0	19
Összesen	23	24	23	16	17	24	23	19	

3. melléklet. Példák a beteg mondataira adott orvosi válaszokra  
(hallgatók válaszai a kurzuson)

<b>BETEG</b>	<b>ORVOS</b>
„mítééééé? „nem lehetne ultrahangos izével?”	„csak laporoszkópiás beavatkozás, 9–10 perc” „az is jó megoldás, de szövődmény szempontjából sokkal rosszabb”
„azt hallottam, az altatásba bele lehet halni”	„Ön nagyon fiatal, jó állapotban, nincs krónikus betegsége, minimális az esélye” „nincs tudomásom róla, hogy ebben a kórházban belehalt volna valaki egy ilyen beavatkozásba”
„nem lehetne inkább betönni?”	„sok fogvesztéssel járna egy újabb tömés, kiesne, érzékeny lenne, gyulladást is okozhat,”
„nagyon fog vérezni, mi van ha nem áll el?”	„vérzés természetes, az képezi a szöveti átalakulást, jótékony hatása van...”
„nem tudna teát javasolni a gyógyszer helyett?”	„az a baj, hogy nincs olyan gyógytea, ami csökkentené hatékonyan a koleszterinszintet”
„hagyom, hogy a természet végezze a dolgát”	„értem, hogy a természetet tartja elsődlegesnek, az a probléma, hogy gyógyszerek nélkül nem fogja tudni gyógyítani magát”
„igazából, ez a fulladás jobban aggaszt”	„teljesen megértem az aggodalmát, de segítünk”
„visszahúzódó, hisztizik, sír”	„vannak bohócdoktoraink, akik jobb kedvre tudják deríteni a kisfiát”
„szívmitét 22 évesen nagyon durván hangzik”	„ne így gondoljon rá, hanem arra gondoljon, hogy ezzel egy olyan biztonságosabb életkörülményt tudunk biztosítani, amivel teljes életet élhet”





Csák Éva

Budapesti Gazdasági Egyetem  
Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar  
Gazdasági Szaknyelvek Tanszék

## Neologizmus-lexikográfiai helyzetelemzés az aktuális német szótárprojektek tükrében

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.4>

*A Duden 2020-ban megjelent egynyelvű egyetemes kéziszótár 28. kiadását kritika érte nemcsak a genderpolitikai felfogása kapcsán, hanem számos új, nem bizonyítottan elterjedt újabb keletkezésű szó, közöttük túlnyomó többségében anglo-neologizmus szótárba való felvétele miatt. Vajon ennyire megengedő a Duden szótár csapata? Tanulmányomban mindenekelőtt a jelenleg elérhető, korpuszalapú egynyelvű német értelmező online szótárak összetételéről és az ehhez kapcsolódó aktuális lexikográfiai munkákról adok tájékoztatást. Ezt követően annak járok utána, hogy a Duden 28. kiadásában megjelent, az üzleti kommunikáció tematikájába illeszkedő neologizmusok felkerültek-e másik két közismert (DWDS és OWID) online szótárba. Amennyiben bármilyen formában szerepeltetve vannak a keresett lexémák, azokra a kérdésekre keresem a választ, hogy mennyire egyezik meg az adott lexéma jelentésének és a gyakorisági mutatóinak leírása a három szótárban, és vannak-e eltérések a grammatikai magyarázatok és a neologizmusokhoz kapcsolódó nyelvhelyességi bizonytalanságok vonatkozásában. Végül a fellelhető különbségek okaira igyekszem következtetni, és az újabb keletkezésű szavak szótározási lehetőségeinek perspektíváira hívom fel a figyelmet.*

Kulcsszavak: *lexikográfia, lexikológia, szótárelemzés, korpusznyelvészet, neologizmuskutató*

### Bevezetés

A Duden 2020-ban megjelent egynyelvű egyetemes kéziszótárának 28. kiadását elsősorban a genderpolitikai felfogása kapcsán, de sok új, nem bizonyítottan elterjedt neologizmus, közöttük számos anglo-neologizmus szótárba való felvétele miatt is érte kritika. A Német Nyelv Egyesülete (*Verein Deutsche Sprache, VDS*) felszólította a Duden szerkesztőségét, hogy a jövőben érzékenyebben és óvatosabban bánjon a német nyelvvel, és kövesse az eredeti céljait. A felhíváshoz számos író és közéleti szereplő is csatlakozott. A német helyesírásért felelős szaktanácsadó szervezet (*Rat für Deutsche Rechtschreibung*) ügyvezető igazgatója, Sabine Krome szerint a nyomtatott sajtóban számos szabálytalanság egyik oka az, hogy a nyelvészeti körökben elfogadott anglicizmusszótárban (Carstensen–Busse, 1993-1996) rögzített helyesírási szabályoktól a Duden sok esetben eltér (Krome, 2018). Valóban ennyire megengedő lenne a Duden? Tényleg nem lehetünk biztosak abban, hogy elfogadottak-e az adott új lexéma és annak változatai a nyelvközösségben?

### A szótárakról és a lexikográfiai munkákról röviden

#### *Duden – A Duden online-szótára (Duden Online-Wörterbuch)*

A berlini Bibliographisches Institut GmbH Duden-szerkesztőségben egy tudományos munkatársakból álló kutatócsoport dokumentálja a legújabb adatbázis-technológia alkalmazásával a német nyelv szókincsét és annak változásait. A szerkesztőség szótárjai a mai német nyelv széles spektrumát mutatják be, melynek alapja a folyamatosan növekvő, 5,6 milliárd szót és szóalakot tartalmazó elektronikus szövegtörzs. Ezen kívül a kutatócsoport különféle üzleti adatbázisokat és egyéb elektronikus szövegyűjteményeket is felhasznál

munkaeszközként. A korpusz nem csupán különálló szavakból áll, minden szó vagy minden egyes szóalak annotálásra kerül. Ily módon lekérdezhetők az egyes szóalakok, pl. az 1000 leggyakoribb német ige, vagy a többes számban előforduló összes nőnemű főnév.

A nyelvi adatbázis biztosítja a mai változó német nyelv hiteles dokumentálását. Különböző szövegfajták kerülnek feldolgozásra és értékelésre – az irodalmi szövegektől a sajtótermékeken át a használati utasításokig – a német nyelvközösség egész területéről. A szöveges források egyensúlya és sokfélesége mellett a milliányi szóalak mindegyikére vonatkozó pontos grammatikai információ központi szerepet játszik az elemzések során. Minden olyan esetben, amikor az új helyesírás lehetővé teszi a szó többféle írásmódját, a szótár legújabb kiadása felsorolja az összes megengedett változatot és az egyik használatára javaslatot tesz. A Duden szerkesztősége által ajánlott helyesírási mód egyértelműen sárga háttérrel jelenik meg.

Minden egyes új kiadással nemcsak számos szó jut be a szótárba, hanem néhány év vagy évtized elteltével ki is kerülhetnek onnan. „Elavuló” (*veraltend*), „elavult” (*veraltet*) vagy „korábbi” (*früher*) jelölésekkel látják el és külön listán dokumentálják a kieső címszavakat. Ily módon a kvantitatív és a kvalitatív elemzési módszerek eredményei közvetlenül tükröződnek a Duden szótárban (Duden).

### ***DWDS – A német nyelv digitális szótára (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache)***

A Berlin-Brandenburgi Tudományos Akadémián megfogalmazott projekt célja egy olyan átfogó szóinformációs rendszer létrehozása, amely minden felhasználó számára elérhető az interneten keresztül és betekintést nyújt a német szókincs múltjába és jelenébe.

A DWDS szóinformációs rendszer különböző szótárforrásokból tevődik össze és több mint 28 milliárd szó formájáról és jelentéséről tartalmaz adatokat. A DWDS rendszer Dr. Wolfgang Klein professzor vezetésével folyamatosan frissül és bővül, alapvető összetevőjét a DWDS szótár képezi, amely a *Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache* („A mai német nyelv szótára”) és *Großes Wörterbuch der deutschen Sprache* („A német nyelv nagyszótára”) digitalizált változatain alapul. Az utóbbi hozzáférést biztosít más digitalizált retro-szótárakhoz, többek között a Grimm szótárhoz és egyéb átfogó, kortárs és történelmi szöveggyűjteményekhez, valamint különféle szóstatistikákhoz.

A legújabb szavak áttekintését a kezdőlap „Legfrissebb szócikkek” (*Neueste Artikel*) szakaszában közvetlenül megtalálhatja a felhasználó. A keresőfelület jobb felső negyedében 1-7-es skálán van jelölve a keresett szó gyakorisága, továbbá egy szótörténeti görbe rögzíti a változásokat 1950-től kezdődően napjainkig. Noha a neologizmust, mint terminust a szerkesztőség nem fogadja el, készülnek szócikkek azokhoz a szavakhoz is, amelyek nem jelennek meg címszavakként mindkét szótárban, de gyakran fordulnak elő a DWDS korpuszforrásaiban (DWDS).

### ***OWID – Online Német Szókincsinformációs Rendszer (Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch)***

A Leibniz Német Nyelvtudományi Intézet (*Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache*) empirikus kutatásainak alapját képező elektronikus referenciakorpusz (*Das Deutsche Referenzkorpus/DeReKo*) számos német nyelvű korpusz gyűjteménye, amely 50,6 milliárd (2021.02.02-ai állapot) szövegszóval a világon egyedülálló német nyelvi, tudományos és ismeretterjesztő szövegtípusokból álló adattár. Az adatok a COSMAS II és a KorAp adatkereső eszközökön keresztül kérdezhetők le. Az intézet neologizmus-kutató csoportja folyamatosan viszi fel az új lexémákat a korábban „*lexiko: Wissen über Wörter*”, jelenleg *OWID (Online-Wortschatz-Informationssystem-Deutsch)* elnevezésű korpuszalapú információs rendszerbe. A

korpusz a teljes német nyelvterületet lefedi, tudományos, tudománynépszerűsítő, ismeretterjesztő sajtószövegeket, valamint nagyszámú más típusú szövegfajtát tartalmaz. A mélyreható lexikográfiai munkák eredményeképpen az új címszavak szócikkkel együtt immár elektronikus formában kerülnek be a neologizmus-szótárba. A folyamatosan frissülő online-szótár 2014 óta ingyenesen elérhető a nyelvészek, illetve a nyelvi változások iránt érdeklődő széles közönség számára.

A neologizmus-jelölt szavakat a kutatócsoport munkatársai évekig vizsgálják és csak a kritériumok teljesülésekor válnak önálló címszóvá. Closa-Kückelhaus (2019) felhívja a figyelmet arra, hogy már tematikai csoportok alapján, azaz onomasziológiai megközelítésből is rá lehet keresni a szavakra, pl. társadalom, gazdaság, kereskedelem, bank- és pénzügy stb. A legátfogóbb gyűjtés most természetesen a coronavirus-járvány tematikájához kapcsolódott (OWID).

Azonban az ezeket a mégoly nagy körültekintéssel készült szótárakat is éri kritika. Hilke Elsen neologizmus-kutató nem tartja megfelelőnek a Leibniz Német Nyelvtudományi Intézet által megfogalmazott kritériumokat, amelyek alapján a vizsgált lexémák szótárba kerülnek. Megállapítását egy kérdőíves kutatás eredményének közzétételével támasztja alá. A felmérés során a megkérdezetteknek a 2004-ben megjelent neologizmus-szótárból kiválasztott lexémákról kellett eldönteniük, hogy jelentéseiket felismerik-e. A 25 kiválasztott neologizmus 76,6%-a bizonyult ismeretlennek, és az adatközlők csupán 3,8%-a tudta megfelelően körülírni a jelentést. Elsen azonban azt is hozzáfűzi, hogy minden bizonnyal más eredmény születne abban az esetben, ha a sajtót olvasó és nem olvasó személyek közötti különbségeket is pontosan feltérképeznék (Elsen, 2021).

A kritikai megjegyzések ellenére megállapítható, hogy mindhárom általam vizsgált adatbázis korszerű módszerekkel, folyamatosan frissülő adatokkal, nagy körültekintéssel és alapos elemzést követően dokumentálja a mai német nyelvhasználatot.

## **Kutatási kérdések**

Vizsgálatom három kérdésre keresi a választ. Annak járok utána, hogy a 28. kiadású Duden szótárba újonnan felvett és általam kiválasztott üzleti és turisztikai tematikájú anglicizmusok

- kodifikálva lettek-e már a DWDS és az OWID szótárban,
- mennyire egyezik meg a jelentés és a gyakoriság meghatározása a három szótárban,
- vannak-e eltérések a grammatikai leírások esetében.

## **A Dudenbe felvett néhány új lexéma, szóösszetétel és lexéma értékű szószerkezet vizsgálata a DWDS és az OWID adatbázisaiban**

A vizsgált lexémák kiválasztása a Duden szerkesztősége által közzétett „új címszavak” (*Neuaufnahmen*) listájáról történt. A kiválasztás során szem előtt tartottam az egyetemünkön meghirdetett üzleti nyelvi kurzusok tematikáit, így az anglo-neologizmusok érintik a szolgáltatás, környezetgazdálkodás, marketing, gazdaságpolitika és a turizmus témaköreit.

Az alábbiakban táblázatos formában mutatom be a vizsgált címszavak előfordulását és helyesírás-változatait a három szótárban (1. táblázat).

1. táblázat. A Duden-szótár 10 kiválasztott legújabb címszavának előfordulásai és helyesírás-változatai a DWDS és az OWID adatbázisban

Duden	DWDS	OWID
<i>cloudbasiert</i>	-	-
<i>Craftbeer/Craft-Beer</i> <i>Craftbier/Craft-Bier</i>	- <i>Craftbier</i>	- <i>Craftbier/Craft-Bier</i>
<i>downcyclen /-cyclen</i>	<i>downcyclen /-cyclen</i>	-
<i>Fridays for Future</i>	-	-
<i>Hatespeech, der/die</i>	<i>Hatespeech / Hate-Speech, die</i>	<i>Hatespeech / Hate-Speech, die</i>
<i>Influencer, der</i> <i>/Influencerin, die</i>	<i>Influencer, der</i> <i>/Influencerin, die</i>	<i>Influencer, der</i>
<i>nice</i>	<i>nice</i>	<i>nice</i>
<i>Repaircafé /</i> <i>Reparaturcafé, das</i>	-	<i>Repaircafé / Repair-Café, das</i>
<i>ressourceneffizient</i>	-	-
<i>Social Distancing, das</i>	<i>Social Distancing, das</i>	<i>(Social Distancing, das)</i> – egyelőre neologizmusjelölt

A továbbiakban vizsgálom a lexémák és a lexéma értékű szószerkezetek jelentés-meghatározásait, gyakoriságát, grammatikai leírását a három korpuszalapú információs rendszerben. A vizsgált szavak alfabetikus sorrendben kerülnek bemutatásra.

### 1. *cloudbasiert*

- Duden: Felhőalapú számítástechnikára alapozva; számítógépes vagy tárolókapacitást kínáló internetes szolgáltatás, amely hálózaton keresztül érhető el. („*Auf Cloud-Computing aufbauend; Internetdienst, der Rechen- oder Speicherkapazität anbieten, auf die über ein Netzwerk zugegriffen wird*”). Szófaját tekintve melléknév.
- DWDS: A *cloudbasiert* lexéma nem elérhető azzal az indoklással, hogy nincs elegendő adat a korpuszokban. Viszont ennek változata lehívható semleges nemű főnévként jelölve: *das Cloudbasieren*. A szó gyakorisága alapján 1-7-es skála legelején szerepel. Megjegyzendő azonban, hogy maga a felhő (*die Cloud, die Clouds*) már a negyedik helyet foglalja el, és a szótörténeti görbén leolvasható, hogy a 2010-es években válik gyakorivá. Ha egy szó egy adott nyelvközösségben újszerűen hat, akkor a nyelvhasználó bizonyos elhatároló jelzésekkel él. Írásban idézőjelbe teszik, vagy az „úgynevezett” kiegészítővel látják el, szóban pedig pragmatikai kitérőkkel, pl. „ahogyan mostanában mondják” jelzik a szó újdonságértékét (Lemnitzer, 2010). A példák alapján megállapítható, hogy a még 2008-ban idézőjelben szereplő „*Cloud*” lexéma mellől fokozatosan eltűnik az idézőjel, azaz általánosan elfogadottá később válik.
- OWID: A lexéma címszóként nem került felvételre. A keresőfelület átvezet a *Cloudcomputing* címszóhoz, amely a 2000-es évek neologizmusának minősül.



## 2. *Craftbeer/ Craft-Beer /Craftbier/Craft-Bier*

- Duden: Kézműves sör, amelyet egy kisebb sörfőzdében főznek az iparilag előállított sörökkel ellentétben. („*In einer kleineren Brauerei handwerklich gebrautes Bier im Gegensatz zu industriell hergestellten Bieren*”) Semleges nemű főnév, névelője *das*.
- DWDS: A *Craftbeer* nem került felvételre, csak a hibrid változat: *Craftbier*. A szerkesztőbizottság már korábban megállapította, hogy a jövevényszavak német nyelvben való meghonosodásának egyik kritériuma, hogy milyen gyakran kombinálható, vonható össze natív szóelemekkel. A *Craftbier* inkább ritkának minősül, az 1-7-es skálán a második helyen áll. A szótörténeti görbe alapján megállapítható, hogy a 2000-es évek elején jelent meg.
- OWID: Nem szerepel a szótárban, csak a *Craftbier* hibrid változat. A jelentés körülírása az előzőekhez hasonló: Hagyományos módon főzött speciális ízű sör, amelyet általában kis főzdében gyártanak. („*Auf traditionelle Weise gebrautes Bier mit speziellem Geschmack, das meist in einer kleinen Brauerei produziert wird*”). A 2000-es években jelent meg, de gyakorisági mutatók szerint a 10-es évek neologizmusának tekinthető. A kötőjeles írásmód (*Craft-Bier*) helyesírási normaként szintén elfogadott.

## 3. *downcyclen/-cyclen*

- Duden: Gyengébb minőségű nyersanyagokat nyerni hulladékokból; hulladékanyagok vagy használt tárgyak alacsonyabb értékű alapanyagként történő felhasználása („*geringwertige Rohstoffe aus Abfallstoffen gewinnen; Nutzung von Abfallstoffen oder gebrauchten Gegenständen als geringerwertige Rohstoffe*”). A *downcyclen* alternatív írásmód elfogadott, a perfekt alak képzése a *haben* segédigével történik.
- DWDS: A lexéma felvételre került, jelentését meghatározzák: újrahasznosítás révén gyengébb minőségű terméké dolgoz fel. („*Durch Recycling zu einem Produkt minderer Qualität verarbeiten*”). Ragozási paradigma: *downcyclert, downcyclerte, hat downgecyclert*. Az ige nagyon ritkának minősül, a szótörténeti görbe alapján nem található adat.
- OWID: Nem szerepel címszóként a neologizmus-szótárban, de a kereső átvezet az antoníma *upcyclen* címszóhoz. Jelentésleírás: Kiváló minőségű vagy alternatív módon felhasználható termékeket gyárt régi vagy tönkrement anyagból („*hochwertige bzw. alternativ nutzbare Produkte aus altem bzw. kaputtem Material herstellen*”). Az igei változat eleinte csak az *Upcycling* címszó szócikkébe ágyazottan „rejtett szóként” szerepel, később a neologizmus-státusz kritériumai alapján önálló címszóként is. A rejtett szavak még nem önálló címszavak, hanem bizonyos pozíciókban szerepelnek a szócikkeken belül. Az *upcyclen* helyesírási-változat a szövegkorpuszokban az angol *upcycle* ige német nyelvi rendszerbe való illeszkedésének első fázisában volt megfigyelhető, de időközben megjelentek azok a változatok, amelyek a német igei ragozási paradigmájának megfelelnek. Az *upcyclen* a 2010-es évek neologizmusának tekinthető, mivel minden szövegszó-előfordulás a 2010 utáni évekből származik. Összességében elmondható, hogy a német szövegkörnyezetbe kerülő anglo-neologizmusoknak az angol helyesíráshoz közelebb álló változatai az integrációs folyamat korábbi szintjéről tanúskodnak (Park, 2020; Lemnitzer, 2010).

#### 4. *Fridays for Future*

- Duden: Nemzetközi mozgalom a fenntartható klímapolitikáért, amely a pénteki iskolai sztrájkokból alakult ki. („*Internationale Bewegung für eine nachhaltige Klimapolitik, hervorgegangen aus freitäglichen Schulstreiks*”). Grammatikai adatokat nem találunk, viszont a nagy kezdőbetűs írásmód már a német nyelvbe való asszimilációs folyamatra utal.
- DWDS: lexéma értékű szó szerkezet nem került felvételre.
- OWID: Még a megfigyelendő neologizmusjelöltek jegyzékébe sem került be.

#### 5. *Hatespeech, der / die*

- Duden: Csak a német *Hassrede* összetételnél található jelentésleírás: 1. gyűlölködő üzeneteket tartalmazó nyilvános beszéd („*Hassbotschaften enthaltende öffentliche Rede*”). 2. gyűlöletet terjesztő beszéd- vagy írásmód („*Hass verbreitende Art des Sprechens oder Schreibens*”). Grammatikai neme szerint gyakrabban nőnemű, ritkábban nőnemű főnév.
- DWDS: Felvételre került, de jelentés-körülírást nem találunk. Nőnemű főnév, alternatív helyesírási mód: *Hate-Speech*. Ritkának minősül, az 1-7-es skálán a második helyen áll, elterjedése a 2000-es évek végére tehető. A natív változat (*Hassrede*) az anglicizmussal egyidejűleg terjedt el, kissé gyakoribb, a 3. helyet foglalja el.
- OWID: Nyilvános kijelentések, amelyek erős gyűlöletet fejeznek ki egy személy vagy embercsoport ellen, például nemzetiségük, bőrszínük, vallásuk vagy szexuális identitásuk alapján, és amelyek időnként a megnevezett személyek elleni erőszakra szólítanak fel. („*Öffentliche Aussagen, die starken Hass gegenüber einer Person oder Personengruppe z.B. aufgrund ihrer Nationalität, Hautfarbe, Religion oder ihrer sexuellen Identität ausdrücken und die teilweise zu Gewalt gegen die genannten Personen aufrufen*”). Az 1990-es évek neologizmusának tekinthető, bár a kontextusközlő szövegtörzsben még egyáltalán nem németes az írásmódja és magyarázatra szorul.

#### 6. *Influencer/-in*

- Duden: Olyan személy, aki különösen ismert és befolyásos a közösségi oldalakon, és bizonyos reklámüzeneteket és felfogásokat közvetít. („*Eine [männliche / weibliche] Person, die in sozialen Netzwerken besonders bekannt, einflussreich ist und bestimmte Werbebotschaften, Auffassungen vermittelt*”). Hím- és nőnemű főnév, mindkettő külön szócikkben kereshető.
- DWDS: Olyan személy, aki sok kapcsolattal vagy előfizetővel rendelkezik a közösségi oldalakon, rendszeresen megszólítja őket tájékoztató bejegyzésekkel, és befolyását arra használja fel, hogy bizonyos termékeket és szolgáltatásokat reklámozzon. („*Person, die in sozialen Netzwerken viele Kontakte oder Abonnenten hat, sich an diese regelmäßig mit informierenden Beiträgen wendet und ihren Einfluss dafür nutzt, um Werbung für bestimmte Produkte, Dienstleistungen zu machen*”). Ritkább általános jelentés: főként a véleményalkotásra nagyobb befolyást gyakorló személy. („*Person, die einen*

*größeren Einfluss, insbesondere auf die Meinungsbildung, ausübt*”). Hímnemű vagy nőnemű főnévként használatos, a hímnemű változat többes száma képezhető –s végződéssel. A szó gyakorisága szempontjából inkább ritkának minősül, a skálán 3. helyen áll. A szótörténeti görbéről leolvasható, hogy a 2010-es évektől kezdve kerül a nyelvhasználatba.

- OWID: Valaki, aki elsősorban az új médiumok használatával befolyásolja mások véleményét, például bizonyos termékekkel kapcsolatban. („*Jemand, der vor allem durch Nutzung neuer Medien die Meinung von anderen, z.B. in Bezug auf bestimmte Produkte beeinflusst*”). A szótár a hímnemű alakot vette fel címszóként és inkább a lexéma általános jelentését emeli ki amellet, hogy megemlíti a gyakori előfordulását reklám- és marketingkontextusban. A lexéma a 10-es évek neologizmusának tekinthető.

### 7. *nice*

- Duden: menő, szép („*cool, schön*”), főleg a fiatalok nyelvhasználatában fordul elő. Szófaját tekintve melléknév.
- DWDS: kedves, szép, kellemes („*nett, schön, angenehm*”). A magyarázatoknál észrevehető a további anglicizmusok kerülése. Szófaja melléknév, fokozása már a német paradigmába illeszkedve történik: *nice, nicer, am nicesten*. A szó gyakorisága alapján a 3. helyen áll. A szótörténeti görbe kimutatja, hogy a lexéma az 1950-es évektől jelen van, de rohamos elterjedése a 2000-es évekre tehető.
- OWID: jó, kedves, szép („*gut, nett, schön*”), a 2010-es évek neologizmusának tekinthető, de utalást találunk arra vonatkozóan, hogy főleg a beszélt nyelvben gyakori.

### 8. *Repaircafé, das*

- Duden: Jelentésleírást csak a német *Reparaturcafé* szinonimánál találunk: kávézó és műhely kombinációja, ahol különböző kisebb javítási munkák végezhetők el önállóan. („*Kombination aus einem Café und einer Werkstatt, in der verschiedene kleinere Reparaturen selbst ausgeführt werden können.*”) Semleges nemű főnévként használatos.
- DWDS: Nem került felvételre sem a *Repaircafé* lexéma, sem a *Reparaturcafé* hibrid változat.
- OWID: Egy olyan hely vagy rendezvény, ahol a látogatók nyugodt légkörben javíthatnak bizonyos eszközöket. („*Räumlichkeit bzw. Veranstaltung, wo Besucher in gemüthlicher Runde bestimmte Gegenstände reparieren können*”). A *Repaircafé* és a *Reparaturcafé* is a 2010-es évek neologizmusának tekinthető.

### 9. *ressourceneffizient*

- Duden: A rendelkezésre álló nyersanyagokat, munkaerőt, pénzeszközöket stb. optimálisan felhasználva, nem pazarolva. („*Die vorhandenen Rohstoffe, Arbeitskräfte, Geldmittel o. Ä. optimal nutzend, sie nicht verschwendend*”). Szófaja szerint: melléknév.

- DWDS: A szótárban nem szerepel, de a szóinformációs rendszerből azt tudhatjuk meg, hogy a 2000-es években jelenik meg az írott nyelvben, de használata a 2010-es években jelentősen csökken.
- OWID: Nem került felvételre.

## 10. *Social Distancing, das*

- Duden: fizikai távolság tartása más emberektől a közösségi érintkezések során a fertőzés megelőzése érdekében. („*Die der Infektionsverhütung dienende Wahrung eines physischen Abstands zu anderen Personen im gesellschaftlichen Umgang*”). Semlegesnemű főnév. Egyelőre csak a nagybetűs írásmód jelzi a német nyelvbe való integrálódás első fokát.
- DWDS: A közvetlen fizikai érintkezés kerülése, távolságtartás a többi embertől (a fertőzöttségi ráta és a járvány terjedésének csökkentése érdekében); A társadalmi kapcsolatok korlátozása a járványterjedés kockázatának csökkentése céljából. („*Das Vermeiden eines direkten Körperkontakts und das Abstandhalten zu anderen Personen (als Maßnahme zur Verringerung der Infektionsrate und der Ausbreitung einer Epidemie; Das Einschränken sozialer Kontakte zur Risikominderung bei einer sich ausbreitenden Epidemie*”). Semleges nemű főnév, többes száma nem képezhető. A szó gyakoriságát elegendő adat hiányában még nem lehet meghatározni. A szótörténeti görbén sincs még elég adat, de a pandémia megjelenésével egyidőben, 2020-ra tehető.
- OWID: A szótár a megfigyelés alatt álló „neologizmusjelöltek” gyűjteményébe navigál, ahol a jelentés körülírása található meg: Szándékosan kialakított térbeli vagy fizikai távolság az emberek között a fertőző betegségek terjedésének megakadályozása érdekében. („*Bewusst herbeigeführtes räumliches bzw. physisches Abstandhalten der Menschen voneinander zur Prävention der Ausbreitung von Infektionskrankheiten*”). A 2020-as évek neologizmusjelöltjeként még nem tudható, hogy mennyire és milyen módon fog rögzülni ez a szószerkezet a német nyelvben. Closa-Kückelhaus (2020) hangsúlyozza, hogy egyelőre nem szerepeltetik kulcsszóként a neologizmus-szótárban, hanem megfigyelés alatt tartják. Akkor kerülhet be a szótárba, ha nemcsak a 2020-as év koronavírus járványára történő hivatkozás esetén, hanem attól elszakadva is használatos marad a német nyelvben.

## Konklúzió

Az online szókincs-információs rendszerek nagymértékben javítják a neologizmus-lexikográfia helyzetét a lexikográfiai folyamat szinte minden szakaszában. A hosszú távú megfigyelés dokumentálja az új szavak használati normáinak ingadozásait, de a gyakorisági mutatókból végül megbízható adatok nyerhetők egy új szó terjedésére, jelentésére és a befogadó nyelv grammatikai rendszerébe történő beépülésére vonatkozóan.

A három szótárprojekt a vizsgált anglo-neologizmusokat közel azonos módon dokumentálja. Megállapítható, hogy valóban merészebben járnak el a Duden munkatársai az új szavak szótárba történő felvételekor. Ugyanakkor a megjelenített szó, szóösszetétel vagy lexéma értékű szószerkezet az esetek többségében a másik két szótárban is fellelhető már, igaz, nem önálló címszóként, hanem rejtett szóként, vagy megfigyelés alatt álló neologizmus-jelöltként. Különbségek fedezhetők fel továbbá abból a szempontból, hogy az általános vagy inkább a szaknyelvi jelentés bemutatása kerül előtérbe. Ez az eltérés főként a különböző korpuszok összetételére vezethető vissza.

A jövőben nagy szükség lesz a szótári munkák összehangolására és átfogó szótárhálózatok kiépítésére. A hálózatépítés egy közös adatmodell segítségével, a neologizmus-gyűjtemények egy egységes szótárhálózatba történő integrációjával valósulhatna meg, amely az összes szótár szócikkeinek mikroszerkezetét tenné átláthatóvá. Amíg ez a kívánalom nem teljesül, addig – nyelvtanárként és nyelvtanulóként egyaránt – érdemes a keresett anglo-neologizmusok státuszát több forrásból is ellenőrizni.

## Hivatkozások

- Carstensen, B. – Busse, U. (1993-1996): *Anglizismen-Wörterbuch: Der Einfluß des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*. De Gruyter: Berlin New York
- Closa-Kückelhaus, A. (2019): Bloggst du noch oder twitterst du schon? *Sprachreport*. 2019/4. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim. 46-49
- Closa-Kückelhaus, A. (2020): Neue Wörter in der Coronakrise – von Social Distancing und Gabenzaun. *Sprachreport*. 2020/2. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim. 1-5
- Elsen, H. (2021): Neologismen im Gegenwartsdeutschen – in Theorie und Praxis. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. 2021/1. 113-125. DOI: <https://doi.org/10.17951/lsmll.2021.45.1.113-125>
- Krome, S. (2018): Skypen, faken, toppen und liken: Anglizismen im Deutschen als Indikatoren gesellschaftlichen und orthografischen Wandels. *Muttersprache*. 2018/2. 105-122
- Lemnitzer, L. (2010): Neologismenlexikographie und das Internet. *Lexicographica: internationales Jahrbuch für Lexikographie*. De Gruyter: Berlin New York. 65-78 DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110223231.1.65>
- Park, M. (2020): Verbale „Heißzeit“ in Deutschland? *Sprachreport*. 2020/3. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim. 10-13

## Internetes források

- Duden = Duden Online-Wörterbuch: <https://www.duden.de/woerterbuch> (hozzáférés: 2022.01.20.)
- DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/d/woerterbuecher> (hozzáférés: 2022.01.20.)
- OWID = Portal für Onlinewörterbücher des IDS: <https://www.owid.de> (hozzáférés:2022.01.20.)
- VDS = Der Verein Deutsche Sprache in Sachsen-Anhalt: <https://www.vds-ev-sachsen-anhalt.de> (hozzáférés: 2022.01.20.)



**Jámbor Emőke**

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

## **Angolul vagy spanyolul? A spanyol startup világ nyelvezte**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.5>

*A spanyol nyelvben, úgy, mint más nyelvek esetében az első anglicizmusok idegenül hatottak, de az egyre gyakoribb használat következtében, az élet számos területén a spanyol beszélők hozzászoktak az új terminusokhoz. Szükség volt-e, szükség van-e arra, hogy „spanyolosítsák” ezeket a szavakat, kifejezéseket? Egyes szerzők szerint pl. gazdasági területen, a felhasználók nem tartották fontosnak, hogy az angol kifejezést helyettesítsék annak spanyol változatával. (Vaquero, 1999; Bolaños, 2010) Véleményük szerint fordítás nélkül egyértelműbb a fogalom jelentése. A gazdasági területen belül a startupok nyelvezte még specifikusabb. Vagyis, ha egy gazdasági szakember „startup nyelvi” felkészületlenül vesz részt egy startupos megbeszélésen, akkor a felét sem érti a diskurzusnak, annak ellenére, hogy a gazdaságban használt terminusokkal tisztában van. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy az interneten megtalálható spanyol startup glosszárúmok hogyan készítik fel a startupokkal foglalkozó befektetőket és leendő szakembereket erre a speciális szókincsre. A vizsgált online szótárakat a mikro- és a makro- struktúra alapján mutatjuk be. A glosszárúmokban található forrásnyelvi és célnyelvi terminusokat, magyarázatok és példák segítségével kategorizáljuk.*

Kulcsszavak: *anglicizmusok, startup világ, online glosszárú, forrásnyelv, célnyelv*

### **Bevezető**

Tanulmányomban a spanyol nyelvű startup vállalkozások honlapjain található glosszárúmok szókincsét vizsgálom abból a szempontból, hogy azok hogyan segítik a laikus, nem szakmabeli célközönség startup témájú szövegekkel kapcsolatos szövegértését.

Az élet szinte minden területén tapasztaljuk, hogy az angol nyelv hatása kétségtelen, saját anyanyelvünk is számtalan angol eredetű szóval, anglicizmussal gazdagodott az utóbbi évtizedekben. Fokozottan érvényes ez például a gazdaság vagy a tudományok területére. A startup vállalatok és a hozzájuk kapcsolódó szókincs kialakulása a Szilícium-völgyben kezdődött az 1990-es években. Miért a Szilícium-völgyben kezdtek el megjelenni az első startup vállalatok és milyen körülmények támogatták ezek létrejöttét? A földrajzi, tudományos, kulturális és nyelvi környezet értelemszerűen az angol nyelvi dominancia szempontjából meghatározó volt. Az angol szókincsen belül is számos új terminus született, vagy a már létező terminusok új fogalmi háttérrel jelentek meg. Tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy más nyelvekben, jelen esetben a spanyol startupok honlapjainak glosszárúmaiban milyen formában és magyarázatokkal jelennek meg ezek az új nyelvi fordulatok, találunk-e hozzájuk fordítást, magyarázatot vagy egyéb kiegészítést.

### **A domináns nyelvi hatás a spanyol nyelvhasználatban a történelem során**

Röviden, a teljesség igénye nélkül szeretném bemutatni, hogy a spanyol nyelv esetében milyen idegen nyelvi hatások érvényesültek az évszázadok során.

A középkorban, az akkor a vulgáris latinból kialakuló spanyol nyelv az Ibériai-félszigeten megélt hét évszázados arab uralom (711-1492) alatt közel 4000, még ma is használatos arab eredetű szóval gazdagodott, így pl. *alcalde* „polgármester”, *aldea* „falu”, *ajedrez* „sakk”, *azúcar* „cukor”. A 15-17. században, elsősorban a reneszánsz korszakban az

olasz nyelvi hatás *pistacho* „pisztácia”, *brócoli* „brokkoli”, *balcón* „erkély”, majd a 18. századtól kezdve a francia nyelv befolyása vált jelentőssé *balance* „mérleg”, *argot* „szleng”, *café* „kávé”, *canal* „csatorna”. A 18. század előtről nagyon kevés angol jövevényszót tartanak számon, ilyenek voltak pl. a hajózás témaköréből az égtájak nevei: *norte*, *sud/sur*, *este*, *oeste* „észak, dél, kelet, nyugat”; *boat/bote* „csónak”, vagy a *puritano* „puritán” szavak. A 19. század során Nagy-Britannia, majd az USA világhatalmi szerepe következtében az angol nyelvi hatás egyre erősödött, de nemcsak a spanyol, hanem más európai nyelvek esetében is. Az angol nyelvi hatásra vonatkozó *anglismo* fogalmat először 1784-ben, majd a ma is használatos kifejezést, az *anglicismo* terminust először 1848 használták a spanyol nyelvben (Rodríguez González, 1998; 2012). A 19. században az iskolákban már elkezdtek oktatni az angol nyelvet, valamint megjelent az első angol–spanyol kétnyelvű szótár. A 19. század második felében a technológiai fejlődés következtében egyre több angol szó került be a spanyol nyelv szókincsébe, először a szállítás és a textilipar, majd a mindennapi élet területén, úgymint a zene, az italnevek, a tánc és legfőbbképpen a sporttal kapcsolatos kifejezések. A 20. század második felében, az 1960-as évektől kezdődően a Nagy-Britanniából érkező turisták által használt angol kifejezések egyre inkább elkezdtek megjelenni a spanyol nyelvben. Az 1970-80-as évektől kezdve a gyorsuló technológiai fejlődés eredményeképpen egyre több angol terminus került be a spanyol szaknyelvhasználatba, úgy a gazdasági életben, mint pl. a sport területén (Rodríguez González, 1998; 2012).

### Hipotézis és kutatási kérdések

A BGE és a BME oktatóinak több nyelvpárra kiterjedő terminológia kutatása abból indul ki, hogy az interneten megtalálható startup szótárakban vagy glosszáriumokban jelentős arányban szerepelnek olyan kifejezések, amelyek forrásnyelvből átvett terminusok, azaz nem feltétlenül segítik a hétköznapi felhasználót a szöveg pontos megértésében. Ebben a tanulmányban csak a spanyol startup szótárak terminusaival foglalkozom.

1. Hogyan szerepelnek a forrásnyelvi terminusok a vizsgált glosszáriumokban?
2. A glosszáriumokon túl, a startupok honlapjainak szövegeiben kap-e magyarázatot a laikus felhasználó az angol terminusokra, azaz érthetőbbé válik-e egy terminus egy adott szövegkörnyezetben, mint ahogy a glosszáriumban szerepel?

### A startup fogalma, terminológiai forrásai és a nyelvhasználat

A startup a magyar jogszabályok szóhasználatában korai fázisú vállalkozást jelent<sup>1</sup>. A spanyol terminológiában több szóval is kifejezik: *empresa emergente*<sup>2</sup> „kiemelkedő vállalkozás” (hasonlóképpen a *páis emergente* kifejezéshez „feltörekvő, gyorsan fejlődő ország”, „gyorsan növekvő vállalat”), *startup*, *compañía de arranque* „start vállalkozás”; *compañía incipiente* „kezdő vállalkozás”. Minden elnevezés egy újonnan alapított, nagy növekedési potenciállal rendelkező induló vállalkozásra utal, amelyek többsége termék- vagy üzleti modell innovációjával foglalkozik. Ezek a cégek a nemzetközi piacokon való jelenlétet tűzik ki célul, tehát nem kizárólag a helyi piacra koncentrálnak. A startup vállalkozások esetén a magas növekedési potenciál alapvetően a nemzetközi piacokon értendő, így a nemzetközi skálázhatóság különösen fontos eleme ennek a típusú vállalkozásnak. A startup világ az 1990-es években a Szilícium-völgyben kezdett kialakulni, amikor az első inkubátor és akcelerator programokat kínáló cégek megjelentek. Fő profiljuknak a kezdő vállalkozások támogatását

<sup>1</sup> <https://njt.hu>

<sup>2</sup> [https://es.wikipedia.org/wiki/Empresa\\_emergente](https://es.wikipedia.org/wiki/Empresa_emergente)



tekintették. A ma létező startup cégek közül a legkiemelkedőbbek és legismertebbek a Google, az Oracle vagy a Facebook, noha ezek a cégek ma már túlvannak a tőzsdei kibocsátáson is és nemzetközi globális nagyvállalatnak minősülnek. A Prezi az egyik legismertebb magyar startup cég nemzetközi szinten.

### Startup ökoszisztéma

A fogalmat már 2010 előtt is használták, de Isenberg 2010-es tanulmánya után terjedt el. A startup ökoszisztéma a vállalkozók, befektetők, blogok, szaksajtó, inkubátor házak, illetve különféle szakemberek és szervezetek által alkotott közösség, amely az induló vállalkozások körül alakul ki.

Isenberg fogalmazta meg azt is, hogy miért a Szilícium-völgyben kezdtek el megjelenni az első startup vállalatok és milyen körülmények támogatták ezek létrejöttét. A Szilícium-völgyben minden megtalálható (volt), ami egy startup létrejöttéhez szükséges: technológia, pénz, tehetség, elég nagy számú vállalat, innovatív, ugyanakkor a kudarcot is elviselő vállalkozási szemlélet. De ha most jelölnének ki egy helyet a világban, hogy ott alakítsanak ki egy hasonló ökoszisztémát, nem feltétlenül sikerülne. A Szilícium-völgy ökoszisztémája lassan, évek alatt és egyedülálló körülmények között alakult ki. Az erős helyi gépipar, a nyílt kaliforniai kultúra, a Stanford Egyetem együttműködése az ott jelen levő ipari cégekkel, a doktori képzésben tanuló hallgatók aktív részvétele ezekben a projekteknél és a pusztán szerencse, mind szerepet játszottak abban, hogy ez a térség a világ technológiai fejlődésének fellelegvára lett (Isenberg, 2010).

### A startup terminológia forrásai és nyelvezete

Az első startup vállalatok indulásakor számos új fogalom, kifejezés látott napvilágot angol nyelven. Ezek az új terminusok egy teljesen új nyelvezetet hoztak létre, és a kifejezések nagy része a mai napig használatban van az angol startup nyelvezetben. A kérdés az, hogy a többi nyelv esetében hogyan kerültek át ezek az új angol terminusok. Az internetes oldalakhoz kapcsolódó glosszárriumokban hogyan találhatjuk meg ezeket a kifejezéseket, szó szerinti fordítást, teljesen új terminust vagy más megoldást javasolnak-e a szövegekben?

A spanyol nyelvben, akár csak más nyelvek esetében, az első anglicizmusok idegenül hatottak, de az egyre gyakoribb használat következtében a spanyol anyanyelvi beszélők idővel hozzászoktak az új terminusokhoz az élet minden területén. Mennyire volt szükség arra, hogy „spanyolosítsák” ezeket a szavakat, kifejezéseket? Egyes szerzők megjegyzik, hogy pl. a gazdasági területen a felhasználók nem tartották fontosnak, hogy az angol kifejezést helyettesítsék annak spanyol változatával (Vaquero, 1999; Bolaños, 2010). Véleményük szerint fordítás nélkül egyértelműbb a fogalom jelentése. Azt azonban fontos kiemelni, hogy ha valaki jártas a gazdasági, üzleti spanyol nyelvben, akkor még közel sem biztos, hogy elboldogul a startup világában. A startup szótárak átvizsgálása során arra a következtetésre juthatunk, hogy a gazdasági életben használt szókincsnel jelentősen bővebb szókincset találunk ezekben a szógyűjteményekben. Olyan jelenséggel is találkozunk, hogy a mindennapi életben használt anglicizmus egészen új jelentéstartalommal bír a startup vállalkozások esetében, pl. *Valle de la Muerte* (Halál-völgy, Nemzeti Park neve az USA-ban). A startup nyelvezetben a *Halál-völgy* az a kezdeti időszak, amikor a legtöbb startup cég nem tudja folytatni a tevékenységét, vagyis megszűnik. Kétségtelen, hogy ha egy gazdasági szakember „startup nyelveleg” felkészületlenül vesz részt egy startupos megbeszélésen, akkor a felét sem érti a diskurzusnak, annak ellenére, hogy az általános szókincsben vagy a gazdasági szaknyelvben használt terminusokkal tisztában van. A befektetőkkel történő sikeres kommunikáció érdekében a startupokban dolgozó vállalkozóknak és a befektetőknek is ismerniük kell a startup nyelvezetét, a nyelvi kódját ahhoz,

hogy a kommunikáció sikeres legyen. De ha csak általában a spanyol startup cégekről szeretnénk információt szerezni, akkor is már tisztában kell lennünk egy-egy általuk használt angol kifejezéssel.

### **Kódkeverés a startup honlapok szövegeiben**

Kódkeverésnek azt jelenséget nevezzük, amikor két, illetve három nyelv elemeit használja a beszélő egy adott szöveggörnyezetben (Wardhaugh, 1995). Nézzünk két példát arra, hogy milyen kódkeveréssel találkozhatunk egy-egy spanyol startup spanyol honlapján.

1. *„El ciclo de vida siempre deberá estar enfocado a crecer y convertirse posteriormente en una scale up<sup>3</sup> [„A startup cégek minden életszakaszában a növekedésre kell törekedni.”]*

Ebben a mondatban megismétlik, illetve az angol változattal megerősítik a spanyol terminust: azaz nőni és később is növekedni kell a cégnek.

2. *„El crowdfunding ha experimentado en España un crecimiento considerable durante los últimos años.”<sup>4</sup> [„A közösségi finanszírozás jelentős mértékben elterjedt az utóbbi években Spanyolországban.”]*

Ebben a mondatban az angol kifejezés magyarázat nélkül szerepel.

### **Az online glosszárúumok makro- és mikrostruktúrája**

A szójegyzék vagy glosszárúum szavak és kifejezések betűrendes magyarázó jegyzéke. (Ért. Kéz, 1994). Azzal kiegészítve, hogy elsősorban egy speciális tudásterületen használatos kifejezések listáját tartalmazza, illetve azzal a területtel kapcsolatos szavak jelentését magyarázza. Hagyományosan a könyv végén jelenik meg, ahol a könyvben használt új (vagy legalábbis nem közismert) szavakat, kifejezéseket sorolják fel és értelmezik a szerzők. Az általam vizsgált glosszárúumokat a startup honlapok felületein találtam, terjedelmük eltérő hosszúságú, szókincsük részben fedik egymást, de el is térnek egymástól. Öt jelentős internetes startup szójegyzéket találtam, ezeket a makro- és mikrostruktúra alapján vizsgáltam. A szótárakat a felhasznált irodalomnál tüntetem fel.

A makrostruktúra vizsgálatkor a szótári címszavak típusa és elrendezése kerül osztályozásra, a mikrostruktúra vizsgálatkor pedig a szótári bejegyzések felépítése (Atkins és Rundell, 2008). A makrostruktúra alapján a vizsgált online glosszárúumokat a következő szempontok szerint jellemezhetjük: terjedelem, felépítés, szócikkek sorrendje. Mind az öt glosszárúum elején röviden jelzik a szerzők, hogy olyan szógyűjteményt akartak összeállítani, amely segít elkalauzolni a startup világában. Leszögezik azt is, hogy csak egy alapszókinszgyűjteményről van szó, amelynek célja, hogy alapszinten értsék egymást a startupokban résztvevő kommunikáló felek. A célcsoportot úgy határozzák meg, hogy abba minden olyan fél beletartozik, aki bármilyen szinten részt vesz a startupokkal kapcsolatos eseményeken, megbeszéléseken. Akár konferencián részt vevő érdeklődő, befektető, vagy a startupban dolgozó munkatárs.

<sup>3</sup> <https://emprededor.com/cuales-son-las-etapas-de-vida-de-una-startup/>

<sup>4</sup> <https://prometeoemprende.es/plataformas-de-crowdfunding-equity-y-crowdlending-de-espana/>

Az öt vizsgált online szógyűjtemény mindegyikében ABC sorrendben találhatóak a címszavak. Van olyan szótár, amelynek a címében is szerepel, hogy „A-tól Z-ig” (*Diccionario startup: palabras que utilizan los emprendedores a diario, de la A a la Z*). Tematikus csoportosítással nem találkoztam. A vizsgált szótárakban a 12-24 -38- 43 és 72 szócikk szerepel ABC sorrendben.

A szótárak mikrostruktúrája minden vizsgált szótár esetében hasonlóan épül fel. A szócikk a forrásnyelvi terminust hozza elsőként, majd következik egy rövid definíció. A magyarázatban van, ahol találunk célnyelvi terminust, és van, ahol csak körülírást. Vegyünk néhány példát. Egyes szócikkeknél a szótárszerkesztő definiálja a szót és meg is magyarázza a szóösszetételt, azonban egyszavas megfeleltetést, azaz spanyol terminust nem ad segítségképpen: pl.: *benchmark* bench (pad, asztal) mark (márka). Egy másik szótár pl. ugyanerre a kifejezésre ad célnyelvi megfeleltetést, a *referencia* *pontot* adja meg, de magyarázattal már nem szolgál.<sup>5</sup> Egy másik szócikk esetében: *levantar inversión*, magyarázattal együtt találjuk meg a célnyelvi terminust. Ebben ez esetben azért van szükség magyarázatra, mert a gazdasági életben ez a szóösszetétel azt jelenti, hogy *beruházást növel*, de a startup cégek esetében viszont azt, hogy a cégbe fektettek be, vagyis, hogy a cég kapott támogatást. Az angol *raise* szó alapján, szó szerint fordították le „befektetésemelésre”.<sup>6</sup>

A szócikkek nagy részére jellemző, hogy nem ad meg spanyol terminust, azonban körülírja a fogalmat. Egyetlen esetben sem fordul elő, hogy csak a spanyol, célnyelvi terminust találjuk a forrásnyelvi terminus mellett, azaz minden szócikk esetében találunk rövidebb-hosszabb magyarázatot a terminusra. A definíción vagy a célnyelvi terminuson kívül a kiejtéssel, szófajjal, ragozással kapcsolatban további információt a jellegükből fakadóan nem tartalmaznak a glosszáriumok.

### Pragmatikai aspektusok

Morris értelmezése szerint a pragmatika a nyelvi formák és azok felhasználói közötti kapcsolatot vizsgálja (Morris, 1938). Ezek alapján figyelembe kell vennünk a kommunikációban részt vevő feleket, amikor egy szakember, hozzáértő beszélő kommunikál egy laikus beszélővel, akkor a laikus úgy érezheti, hogy a számára ismeretlen terminusok gátolják a megértést. A glosszáriumok abban próbálnak segítséget nyújtani a szakemberek és a laikusok közötti sikeres kommunikációban, hogy a forrásnyelvi terminust vagy körülírják és úgy értelmezik a laikus számára az üzenetet, vagy találnak egy olyan terminust, amely alapján a laikus számára is érthetővé válik a közölt információ. A glosszáriumok vizsgálata során arra kerestem a választ, hogy a szógyűjtemények mennyire segítik a laikus számára a szövegértést. Minél több idegen szót talál a szövegben, annál inkább fog kódváltást érezni, és annál nehezebb lesz számára a szöveg értelmezése.

A szócikkeket kétféleképpen kategorizáltuk, a transzparencia szempontjából, azaz hogy mennyire érthető a befogadó számára, és a fordítási módok alapján. Az ISO 704:2009 szabvány szerint egy terminus akkor transzparens, ha az a befogadó számára minden magyarázat nélkül érthető. Polcz Károly nyomán (2020) a laikus felhasználó szempontjából a transzparenciának három szintjét különböztetem meg. Néhány példával illusztrálom a kategóriákat, a spanyol példák szó szerinti fordításait magyarul is megadom:

<sup>5</sup> <https://startupxplore.com/es/blog/diccionario-startup-las-palabras-que-utilizan-los-emprendedores-a-diario-de-la-a-a-la-z/>

<sup>6</sup> <https://medium.com/startups-es/terminolog%C3%ADa-b%C3%A1sica-y-vocabulario-para-startups-que-no-est%C3%A1-de-m%C3%A1s-conocer-8b2c6c2b1a66>

- a) interferenciális terminusok – a felhasználó kódváltásnak érzékeli – pl. *bootstrapping* vagy *growth Hacking*, *fundraising*
- b) intranszparens terminusok – szűk szakmai közegben használt idegen vagy nemzetközi szavak, a felhasználó nem érzékeli egyértelmű kódváltásnak, pl. *gamificación* „játékosítás”; *monetización* „bevételszerzés”; *incubadora* „inkubátor”; *letter of intent* „szándéknyilatkozat”; *diseño responsive* „felelős dizájn”
- c) nyelviileg transzparens terminusok – a szóalak széles körben ismert, a teljes fogalmi tartalom azonban nem feltétlenül. A szó szerinti fordítást tüntetem fel, pl. *prueba de concepto* „a koncepció igazolása”, *unicornis* „egyszarvú”; *diligencia debida* – „kellő gondosság” *aceleradora* „gyorsító”; *situación de bloqueo* „blokkoló helyzet”

A szócikkeket fordítási módok alapján szintén Polcz Károly (2020) nyomán kategorizáltuk. A fordítási módokat, a fordítás teljes hiányától az értelemközpontú fordításig, példákkal szemléltetem. Ezek a következők:

- zéró fordítás: *business angel*; *closing*; *crowdfunding*; *crowdsourcing*; *drag along*; *elevator pitch*; *expansion stage*;
- átemelés: *exit*; *iterar*; *know-how*; *newsjacking*; *inbound marketing*
- nemzetközi szó: *geolocalización*; *holding*; *mentoring*; *monetizar*; *monopolio*; *networking*; *startup*;
- hibrid átemelés: *diseño responsive*; *estudio de cohortes*;
- hibrid nemzetközi szó: *venture capital/capital riesgo*;
- helyettesítés: *aceleradora*; *Mercado Alternativo Bursátil (MAB)*; *Angel Inversor*; *opción de compra*; *dragón*; *IPO – Oferta Pública de Venta*; *Hitos*
- helyettesítés értelmezéssel: *retorno sobre la inversión*; *Crowdfunding – micromecenazgo*; *situación de bloqueo*; *NDA – contrato de confidencialidad*; *acuerdo de confidencialidad*; *derecho de suscripción o asunción preferente*; *levantar inversión*; *SEO – posicionamiento web en buscadores*
- értelemközpontú fordítás: *Business Model Canvas – lienzo para diseñar modelos de negocio*; *CMO (Chief Marketing Officer) – el responsable de las actividades de Marketing*; *Golden Parachute – contrato blindado*

### Adatok és azok vizsgálati módszere – Glosszárúmok leírása

A kutatásban öt spanyol startup internetes szótár szókinccse alapján készítettem egy olyan szólistát, amely reprezentálja a leggyakrabban használt startup kifejezéseket. Az öt szógyűjtemény összesen 189 szót tartalmaz (12–24–38–43 és 72), de mivel egy-egy terminus több szótárban más-más fordítással szerepel, így összesen 208 szó került be a gyűjteményembe. Ilyen terminus volt például a *gamification* „gamificación”.

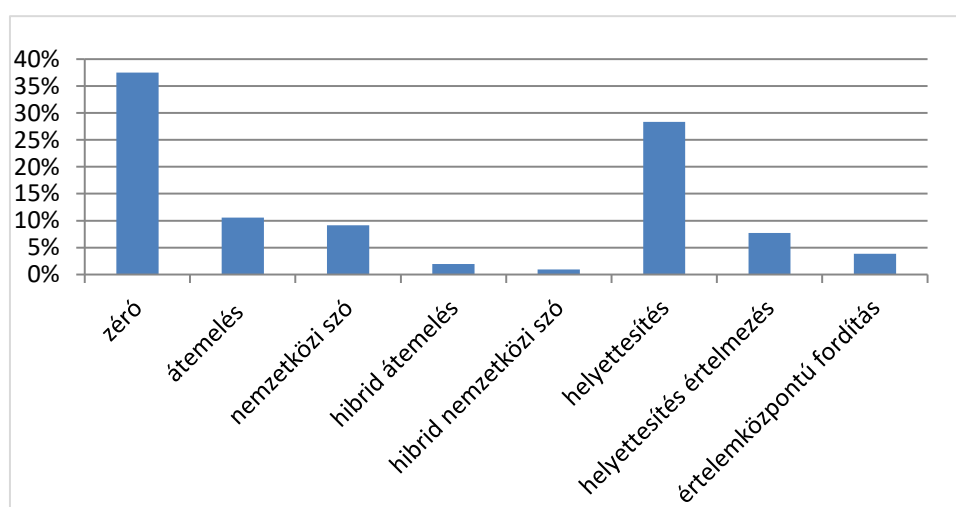
A Google-kereső az elsők között jeleníti meg ezeket a startup glosszárúmokat. Van olyan szógyűjtemény, amely nem kapcsolódik egyik céghez sem, de van közöttük olyan, amelyik igen. A glosszárúmok segítséget nyújtanak a startup-világ szókinccsének megismeréséhez. Minden szógyűjtemény elején találunk egy rövid bevezetőt, amely felhívja a figyelmet, hogy a lista még kibővíthető, azaz a teljesség igénye nélkül összeállított gyűjtemény. A címszavak kiválasztása és adatbevitel után a terminusokat kategorizáltuk. Két kódoló egymástól függetlenül végezte a munkát. Az egyik egy magyar anyanyelvű, de spanyol nyelvet oktató tanár, a másik egy spanyol anyanyelvű spanyol, mint idegennyelv-tanár volt. A két kódolás között kevés eltérés adódott, az eltéréseket megbeszéltük. Az, hogy spanyol anyanyelvű volt az egyik kódoló, jelentős mértékben segített a kérdéses terminusok kódolásának megítélésében.

A Cohen's Kappa értékek a három vizsgált változó esetében a következőképpen alakultak: fordítási módok = 0,904; nyelvi transzparencia = 1: 0,964 és nyelvi transzparencia = 2: 0,97. A kódok közötti megbízhatóságra vonatkozó értékek erősek, majdnem tökéletes egyezést mutatnak. A kódolás eredményeképpen következtetéseket vonhatunk le arra vonatkozóan, hogy az internetes szótárak készítői milyen fordítási módokat alkalmaztak egy-egy terminus megfeleltetésére, és a célnyelvi fogalmak mennyire segítik a laikus felhasználót abban, hogy helyesen értelmezze a startupok terminológiáját.

## Eredmények

A fordítási módokat és azt, hogy mennyire segítik a glosszárriumok a laikus felhasználót, az 1. ábra mutatja.

1. ábra. A fordítási módok megoszlása (%) (Polcz, 2020 alapján)



Az 1. ábrán a fordítási módok százalékos megoszlását láthatjuk, azaz, hogy a vizsgált szólistában milyen arányban fordultak elő a következő fordítási módok:

- zéró fordítás = 38 %
- átemelés = 11 %
- nemzetközi szó = 9%
- hibrid átemelés = 2%
- hibrid nemzetközi szó = 1%
- helyettesítés = 28%
- helyettesítés értelmezés = 8%
- értelemközpontú fordítás = 4%

Látható, hogy a teljes mintában a *zéró fordítás* képviseli a legnagyobb százalékot (38%). Ebben az esetben a szótárszerkesztő csak a definíciót adja meg, azaz nem keresett vagy nem talált a célnyelvben megfelelő terminust. Ez azt jelenti, hogy a nyelvhasználó nagy eséllyel a forrásnyelvi terminust használja a beszéd- vagy írásprodukciónak, amit a befogadó kódkeverésként fog érzékelni. Ez jelentős mértékben megnehezíti a megértését.

A következő, százalékban is kiemelkedő fordítási mód a *helyettesítés*, amikor a szótárszerkesztő a forrásnyelvi terminus szemantikai, szótári megfelelőjét adja meg. Két fajtája van: a tükörfordítás és a jelentéskölcsönzés. A vizsgált korpusz alapján látható, hogy a szótárszerkesztők a szavak 28%-nál próbáltak olyan célnyelvi megfelelőt találni, amely

legalább nyelvileg transzparenssé teszi a terminust. Ezek a megfelelések illeszkednek a célnyelvi környezetbe, de nem minden esetben segítik a terminus fogalmi megértését, mivel a beszélő nincs mindig tisztában a jelentésváltozással.

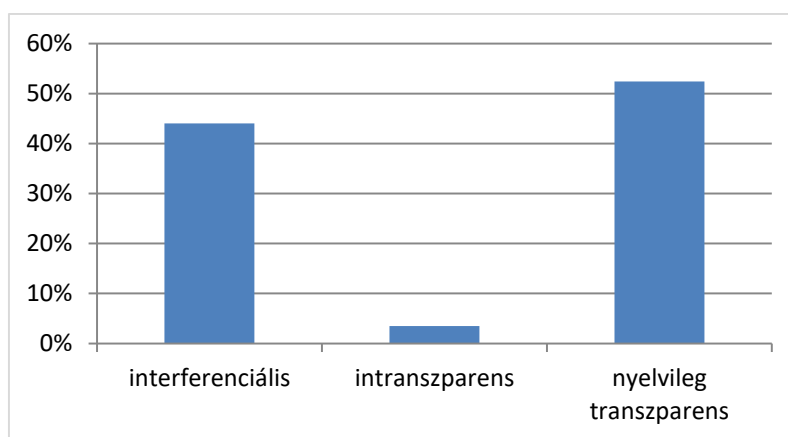
A harmadik, de már jelentős mértékben csökkenő százalékos arányt mutató fordítási mód az *átemelés* (11%). Ennél a fordítási módnál a glosszáríum szerkesztője a forrásnyelvi terminust változtatás nélkül emeli át a nyelvbe, így a nyelvhasználó a kifejezést kódváltásként érzékeli az interakciók során.

A három fenti kategória dominanciája alapján (összesen 77%) azt mondhatjuk, hogy a szótárkészítők alapvetően körülírással akarják, tudják értelmezni, vagy tükörfordítással próbálják megfeleltetni az angol jövevényszavakat. Nem jellemző az új célnyelvi terminusok használata. Ez a jelenség mindenképpen megnehezíti a megértést a laikus felhasználó számára. Ezen kívül kiemelendő a *nemzetközi szavak* aránya: 9%. Olyan széles körben elterjedt terminusokról van szó, hogy azok ismerősen csengenek a laikus fül számára is. Ilyenek pl. a *geolocalización, holding, mentoring, monetizar, monopolio, networking* és *startup*. Ezek a szavak nemcsak a startup világában járatos, hanem az átlagosan művelt spanyol beszélő számára is ismerősnek hangzanak, de a mögöttes tartalmat nem feltétlenül ismerik.

Kódolásunk alapján a vizsgált terminusok 8%-a a *helyettesítés értelmezéssel* kategóriába tartozik. Ez a kategória átmenetet képez a helyettesítés és az értelemközpontú fordítási mód között. Ez a fordítási mód nyelvileg transzparenssé teszi a terminust, így nagyobb segítséget nyújt a megértésben a laikus számára, mint az első három kategória. De valójában a fogalmi háttér ismerete nélkül nem érthető a már az előzőekben is példaként hozott kifejezés: *levantar inversión* „befektetést növel”. A hibrid átemelés, a hibrid nemzetközi szavak és az értelemközpontú fordítás nagyon alacsony arányban szerepelnek a szöszedetekben.

A 2. ábra a terminusok transzparenciáját szemlélteti, azaz, hogy interferenciális, intranszparens vagy nyelvileg transzparens-e a terminus. Jól látható, hogy a legmagasabb arányban a nyelvileg transzparens terminusok (52%) találhatóak a vizsgált szógyűjteményekben. Az interferenciális terminusok 44%-ban és az intranszparens terminusok 3%-ban szerepelnek az adatbázisban.

2. ábra. Az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok százalékos megoszlása (n=143)

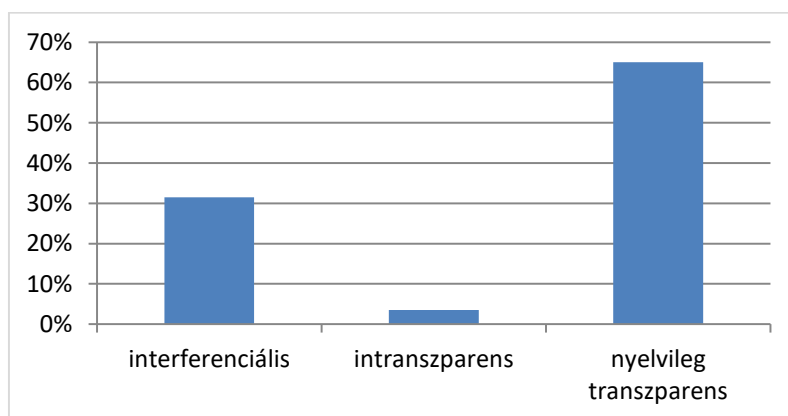


A nyelvileg transzparens terminusok magas aránya (52%) azt jelzi, hogy ha a nyelvhasználó a vizsgálatban szereplő glosszáríumokat hívja segítségül a diszkurzus során, akkor valószínűleg idegenszerűség érzése és kódváltás nélkül tud részt venni a kommunikációban. Az is igaz azonban, hogy mivel a nyelvhasználónak olyan érzése van, hogy érti a szavakat, de a fogalmi tartalmat mégsem, ez félrevezetheti őt. Így félreértelmezések és félrefordítások adódhatnak a jelenségből.

Az interferenciális terminusok is viszonylag magas arányban fordulnak elő a vizsgált adatbázisban (44%). Ezek a forrásnyelvből átemelt terminusok, amelyeket a nyelvhasználó kódváltásként érzékel. Ezen terminusok magas aránya azt jelzi, hogy a vizsgált glosszáriumban kevés olyan célnyelvi megfelelés található, amely segíti a nyelvhasználót. Az intranszparens terminusok aránya nagyon alacsony (3%). Ezek a terminusok általában kevésbé ismertek a laikusok körében, így nyelvi és fogalmi szinten is homályosak számukra. Pl. *incubadora* „inkubátor”. A szóalak ismerősnek tűnik az átlagos beszélő számára, de fogalmi háttérrel nem tud kapcsolni hozzá. Ezek a terminusok szinte kizárólag a startup világában otthonosan mozgó felhasználók számára érhetőek.

A széles spektrumú vizsgálat keretében az adatbázisomban megtalálható forrásnyelvi terminusokat megvizsgáltam startup cégek leírásában is, azaz olyan szövegekben is, amelyek szélesebb célközönség számára készültek. Ha összehasonlítjuk a 2. diagram és a 3. diagram eredményeit, láthatjuk, hogy változás állt be a terminusok transzparenciájának arányában. A nyelvi transzparens terminusok aránya 66%-ra emelkedett, ami azt jelenti, hogy a glosszáriumban és más szakmai szövegek szerzői alapvetően fontosnak tartják, hogy a fogalmi definíció megadásával, kódváltás nélkül segítsék a kommunikációt a szakmai és a laikus közönség között. Az interferenciális terminusok aránya értelemszerűen 31%-ra csökkent és az intranszparens terminusok aránya 3%-on maradt. Azaz a szűkebb és a tágabb spektrumú vizsgálatban is hasonló arányban találjuk meg azokat a terminusokat, amelyek csak a szakmailag felkészült célközönség számára világosak tartalmi szempontból is.

3. ábra. Terminusok széles spektrumú vizsgálata (n=143)



## Összefoglalás

A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a glosszáriumban szerkesztői csak részben törekednek arra, hogy megtalálják a forrásnyelvi terminus célnyelvi megfelelőjét. Ezért a laikus felhasználó bizonytalanul érezheti magát a startup szövegek világában, kódkeverésként élheti meg a startup cégekkel kapcsolatos leírásokat, szövegek megértését. A fordítások sem segítik valójában a laikus felhasználót, mert a mögöttes tartalmat nem ismerik. Számos esetben a szerkesztők körülírással próbálják meg értelmezni egy-egy terminus mögöttes tartalmát.

A nyelvi transzparens terminusok részben segítik a felhasználót, de félre is vezethetik, mert annak ellenére, hogy a szóalak ismerős, az átlagos beszélő fogalmi háttérrel nem tud kapcsolni hozzá. A startupokkal kapcsolatos leírásokban már több figyelmet fordítanak a tartalmi háttérismeret átadására, így ezekben a szövegekben az átlagos felhasználó kevésbé érzékel kódkeverést, illetve valamilyen magyarázatot talál kódkeverés esetén. Napjainkban a startup cégek világát éljük, ezért érdemes lenne egységesíteni a vizsgált glosszáriumban és egy nagyobb, mindenki számára hozzáférhető adatbázist összeállítani.

## Hivatkozások

- Bakos, F. (1995): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Fischer, R. (2008): *Introduction: Studying Anglicisms*. In: Fischer, R. – Pulaczewska, H. (eds.). *Anglicisms in Europe: linguistic diversity in a global context*. Cambridge Scholars: Newcastle. 1-14
- Isenberg, D.J. (2010): *The big idea: How to start an entrepre-neurial revolution*. Harvard Business Review: Cambridge, MA, Egyesült Államok
- Polcz, K. (2020): A startup vállalkozások terminológiája angol–magyar internetes glosszárúmban. *Fordítástudomány* 22/2. szám 5–29. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.22.2.1>
- Rodríguez González, F. (1998): *Anglicisms in contemporary spanish, an overview*. *Atlantis*, 21/1-2. 103-139. Alicante
- Rodríguez González, F. (2012): *Anglicismos en el mundo del deporte: variación lingüística y sociolingüística*. *Boletín de la Real Academia Española*, 92/306. 285–309
- Wardhaugh. (2006): *Introducción a sociolingüística* ; Editorial: Univ.de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela
- Vaquero, A. (1999): *La Lengua Española en el Contexto Informático*. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, 1-13, 6-13

## Internetes források

- ¿Qué significan anglicismos como 'startups', 'selfie' o 'Spam'? ¡Mira esta guía!.  
[https://www.lainformacion.com/asuntos-sociales/que-significan-anglicismos-como-startups-selfie-o-spam-mira-esta-guia\\_83XF7EjqS47h5k9TZXiUM1](https://www.lainformacion.com/asuntos-sociales/que-significan-anglicismos-como-startups-selfie-o-spam-mira-esta-guia_83XF7EjqS47h5k9TZXiUM1)
- Emprendedores News. <https://emprendedoresnews.com/emprendedores/estas-son-las-etapas-de-vida-de-una-startup.html>
- Empresa emergente. [https://es.wikipedia.org/wiki/Empresa\\_emergente](https://es.wikipedia.org/wiki/Empresa_emergente)
- Forbes Startup Kisokos. <https://forbes.hu/extra/startup-szotar>
- Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu>
- Prometeo. <https://prometeoemprende.es/plataformas-de-crowdfunding-equity-y-crowdlending-de-espana/>
- Soy emprendedor.com. <https://emprendedor.com/cuales-son-las-etapas-de-vida-de-una-startup>

## Online spanyol glosszárúmbok

- 5 Startups. <http://web.archive.org/web/20210411101040/http://5startups.es/diccionario>
- Diccionario StartUp Ecosystem. <https://www.roedl.es/es/articulos/diccionario-startup-ecosystem-parte-1>
- Diccionario startup: palabras que utilizan los emprendedores a diario, de la A a la Z.  
<https://startupxplore.com/es/blog/diccionario-startup-las-palabras-que-utilizan-los-emprendedores-a-diario-de-la-a-a-la-z/>
- Glosario y definiciones de términos Startup. Todo lo que tienes que saber. <https://theherocamp.com/product-lab/glosario-terminos-startup/>
- Terminología básica y vocabulario para startups (que no está de más conocer). <https://medium.com/startups-es/terminolog%C3%ADa-b%C3%A1sica-y-vocabulario-para-startups-que-no-est%C3%A1-de-m%C3%A1s-conocer-8b2c6c2b1a66>



**Huszár Erika – Hamsovszki Szvetlana**

Budapesti Gazdasági Egyetem  
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

## **A startup vállalkozások terminológiája angol–oros internetes glosszárúimokban**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.6>

*A startupok működésével kapcsolatos terminológia nagyrészt angol nyelvű. A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Kontrasztív Terminológia Kutatócsoportja több éve tanulmányozza, hogy egyes nyelvek hogyan fordítják ezt a terminológiát. Megállapítottuk, hogy míg a nyomtatott szótárak nem képesek követni a terminológia bővülését, illetve változásait, rendelkezésre áll több, a startup világhoz kapcsolódó online glosszárúim. Angol–oros viszonylatban összesen hat ilyen szó- és kifejezésgyűjtemény volt fellelhető az interneten, amelyből 374 terminuspár volt kinyerhető. Kutatásunk célja az volt, hogy feltárjuk, az internetes startup glosszárúimokban összegyűjtött terminusok milyen megfeleltetési és fordítási módok alkalmazásával kerültek át az orosz nyelvbe. A keletkezett célnyelvi terminusok interferenciajellemzőit szintén vizsgáltuk. Megállapítottuk, hogy startup témakörben a szakma és a laikusok közötti kommunikáció minden bizonnyal nehézkes, hiszen mind a hat glosszárúim áttanulmányozása esetén is csak az esetek 52,31 százalékában lelhető fel nyelvileg transzparens terminus. Azt láttuk azonban, hogy az orosz nyelv meglehetősen nyitott az idegen szavak (átemelések, nemzetközi szavak) használatára, így amennyiben a hatékonyabb kommunikációra való igény erősödik, a ma még interferenciát okozó terminusok szélesebb körben való elterjedése várható.*

Kulcsszavak: *startup terminológia, terminusfordítás, online glosszárúimok, domináns nyelvi hatás, kódkeverés*

### **Bevezető**

A 21. század elején a startupok a világgazdaság főszereplői közé tartoznak. Mind a gazdasági élet egyéb szereplőinek, mind az átlagembernek az életét napi szinten befolyásolják az olyan startup cégek, mint a Facebook, az Amazon, a Netflix, vagy az Apple.

Miben különböznek a startupok a többi vállalkozástól? Balridge és Curry (2021), a Forbes Advisor szerkesztői a következő definíciót adják: „*A startupok innovációban gyökereznek, a piacon lévő termékek hiányosságait lovagolják meg, vagy pedig termékeknek, illetve szolgáltatásoknak merőben új fajtáit hozzák létre, ily módon megváltoztatva teljes iparágak megrögzült gondolkodásmódját és üzletmenetét.*”<sup>1</sup>

A startupok működésével kapcsolatos terminológia nagyrészt angol nyelvű, ennek okaira tanulmányunk későbbi fejezetében még visszatérünk. A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Kontrasztív Terminológia Kutatócsoportja több éve vizsgálja, hogy bizonyos nyelvek hogyan honosítják ezt a terminológiát. Kutatócsoportunk öt nyelvpárban vizsgálódik, ezek a következők: angol–magyar, angol–francia, angol–olasz, angol–spanyol és angol–oros. Minden nyelvpárban egyértelművé vált, hogy a nyomtatott szótárak nem tudnak lépést tartani a terminológia bővülésével, illetve változásaival, ugyanakkor fellelhető több, a startup világhoz kapcsolódó online glosszárúim. Angol–oros relációban hat ilyen szó- és kifejezésgyűjteményt találtunk az interneten, amelyek összesen 374 terminuspárt tartalmaztak.

Jelen tanulmányunk célja, hogy feltárja a startup glosszárúimok összeállítói által alkalmazott megfeleltetési és fordítási módokat, valamint a keletkezett terminusok jellemzőit angol–oros nyelvpárban. Az eredményekből következtetések vonhatók le az angol nyelvű

<sup>1</sup> Saját fordítás. Az eredeti definíció: „*Startups are rooted in innovation, addressing the deficiencies of existing products or creating entirely new categories of goods and services, thereby disrupting entrenched ways of thinking and doing business for entire industries.*” (Balridge–Curry, 2021).

terminológia orosz nyelvre gyakorolt hatásával kapcsolatban, illetve láthatjuk, hogy a nyelvhasználók milyen segítséget kaphatnak a vizsgált glosszáriumoktól, amikor a startup terminusok orosz nyelvű megfelelőit keresik.

### Domináns nyelvi hatás az orosz szaknyelvhasználatban

A frissebb szaknyelvi és terminológiai kutatások az orosz üzleti-gazdasági terminológiával kapcsolatban is az angol nyelv hatását tekintik a legjelentősebb idegennyelvi hatásnak. Az amerikai angol presztízse megnőtt a II. világháború után, ami az angol eredetű jövevényszavak számának növekedéséhez vezetett. A növekedés felgyorsult az 1980-as évek közepétől (peresztrojka), de különösképpen a piacgazdaság megjelenésével, amit a 90-es évek elejéhez köthetünk. A peresztrojka után a nyelvi normák eleve megváltoztak, az orosz nyelv nyitottabb lett a különböző variációkra, illetve a szovjet éra nyelvétől való elhatárolódás sok területen a szaknyelv, a terminológia teljes megújulását eredményezte (Kostomarov, 1999). Ma, a globalizáció korában mind a köznyelv, mind a szaknyelvek szinte csak az amerikai angoltól vesznek át szavakat. Ez annyira igaz, hogy az új, angol eredetű jövevényszavak sok esetben kiszorítják a régebbi, német vagy francia eredetű elődeiket, például az *офис* (*office*) elnevezés kiszorítja a korábbi *контора* (*kontor*) német, illetve a *бюро* (*bureau*) francia szavakat (Janurik, 2015).

Mivel az angol nyelv dominanciája a piacgazdaság megjelenésével és fejlődésével együtt erősödött, nem meglepő, hogy először a piachoz, kereskedelemhez kötődő területeken vált igazán szembetűnővé. Podcsaszova (1995a; 1995b) a hirdetésekben (*адвертайзинг*) megjelenő nagyszámú angol eredetű szót, terminust vizsgálta. Jelenlétüket több okkal magyarázta: egyrészt átvételre kerül a reklámozott termék neve, ha import vagy korábban nem létező termékről van szó, másrészt az angol szavak használata önmagában is presztízsertékű. Ezekon kívül át kellett venni az egész, többnyire angol nyelvű reklámszakmában felgyűlt tapasztalatot. Podcsaszova egy tematikus angol eredetű idegenszó-gyűjteményt állított össze életmód, turizmus, sport, munkahely témákban. Az idegen szó megjelenésének, használatának történetét, a szó jelentését vizsgálta sok példával illusztrálva.

Dedyukhin és Dedyukhina (2015) a reklámok egy szűkebb szegmensét, a nyomtatott sajtóban, pontosabban a magazinokban megjelenő nyomtatott reklámokat vették górcső alá (pl. a *Cosmopolitan* és a *Glamour* magazinok orosz kiadásaiban megjelenő reklámokat). A szerzők összesen 13 kiadványban megjelent reklámokból gyűjtötték ki az angol eredetű idegen szavakat, azokat tematikus csoportokba rendezték, majd az ismétlődések figyelembevételével kiszámították, hogy az egyes csoportok hány százalékát teszik ki a reklámokban előforduló összes anglicizmusnak. Tematikus csoportjaik a következők:

1. különböző szakterületek szakterminológiájának átemelései:
  - a.) informatikával kapcsolatos szavak, pl. *сайт* (*site*)
  - b.) autópárral, autózással kapcsolatos szavak, pl. *тюнинг* (*tuning*)
  - c.) zenével kapcsolatos szavak, pl. *поп-музыка* (*pop music*)
  - d.) sporttal kapcsolatos szavak, pl. *питчинг вэдж* (*pitching wedge*, jégkoronggütő fajta) – összesen 30%;
2. különböző szakmák és hozzájuk köthető tevékenységek nevei, pl. *нейл-дизайнер* (*nail designer*) – 23%;
3. kozmetikai termékek és szolgáltatások megnevezései, pl. *брашинг* (*brushing*) – 17%;
4. ruházat, kiegészítők, divatcikknek nevei, pl. *леггинсы* (*leggings*) – 15%;
5. ételek, italok nevei, pl. *маффин* (*muffin*) – 11%;
6. vállalatok, éttermek, boltok-üzletek nevei, pl. *стейкхаус* (*steakhouse*) – 4%.

A szerzők arra a konklúzióra jutottak, hogy a reklámokban előforduló, számítástechnikával, autózással, zenével, sporttal, valamint szakmákkal, szakmai tevékenységekkel kapcsolatos angol eredetű jövevényszavak az összes anglicizmus több mint felét teszik ki.

Kolupajeva (2015) a számítástechnikával kapcsolatos angol eredetű jövevényszavakat vizsgálta. Megállapította, hogy a számítástechnikával kapcsolatos terminológia egyike az orosz nyelv legdinamikusabban bővülő szegmenseinek. Ez nyilvánvalóan azzal magyarázható, hogy az iparág gyorsan fejlődik, új eszközök jelennek meg, a régebbiek pedig folyton modernizálódnak. Az új terminusok nagy része angolból kerül át az oroszba, mivel feltételezése szerint a számítástechnikával kapcsolatos fejlesztések nagy része angol nyelvű országokban zajlik. Kolupajeva a számítástechnikai terminusok átvételének három módját azonosította:

1. közvetlen átemelések, ezen belül transzkripciók, amikor is az angol szó kiejtett változatát írják át cirill betűkkel (pl. *driver-драйвер*) és transliterációk, amikor az írott változatot (pl. *processor-процессор*)
2. tükörfordítások, ezen belül szemantikai alapú tükrök – ilyenkor a szó korábban már létezett, de új, speciális jelentést kap, pl. *installation-установка*, illetve lexikai alapú tükrök, amelyek az angol terminusok mintájára orosz szavakból vannak kreálva, pl. *data carrier-носитель информации*
3. hibridek, a fenti két módszer ötvözei, pl. *flash drive-флеш-накопитель*.

Megjegyzendő, hogy Kolupajeva szélesebb értelemben vizsgálta az angol nyelvi hatást, mint az előtte említett források, hiszen az általa tükörfordításoknak nevezett eseteket is figyelembe veszi. Összesen 476, számítástechnikához kapcsolódó, nyomtatott szótárakban megjelenő, angol nyelvi hatás eredményeként létrejött terminust vizsgált, és megállapította, hogy ezek nagy része, 51%-a, tükörfordítás, 31% közvetlen átemelés, azaz transzkripció és transliteráció, 19% pedig hibrid.

Janurik (2010) általánosságban vizsgálta az angol eredetű szavak integrációját az orosz nyelvben. A szókölcsönzés gazdasági, társadalmi hátterét vizsgálva megállapította, hogy az angol eredetű szavak nagy száma több okra vezethető vissza. Először is a kiélezett versenyben az orosz médiának gyakran nincs ideje arra, hogy a hírekben szereplő kifejezések pontos orosz megfelelőjét megkeresse, így az újságírók egyszerűen bent hagyják az idegen lexikai elemeket a szövegben. Másodsorban Janurik is a reklám és általánosságban a marketing nyelvének szerepét hangsúlyozza. Ez a szaknyelv nem létezett az oroszban a rendszerváltás előtt, a kilencvenes évek elejétől kezdve alakult ki erős amerikai hatásra. Végül felhívja a figyelmet az angol médiának (internet, TV-csatornák) az ifjúság nyelvére és a szlengre kifejtett hatására.

A társadalmi, gazdasági okokon kívül Janurik nyelvészeti szempontból is rendszerezte az angol eredetű szavak átvételének motivációit, kiemelve a terminushiányt, a rövidegre való törekvést, valamint azt a tényt, hogy ha egy adott szaknyelvben, terminológiában már nagyszámú angol eredetű szó van jelen, a rendszer konzisztenciáját kevésbé zavarja egy újabb ilyen szó. A Janurik által szociolingvisztikai motivációknak nevezett okok között szintén szerepel az angol eredetű szavak presztízsértéke, mivel használatukat sok esetben a technikában való jártasság, szakmai felkészültség jeleként értelmezik. Az elemzések egyike sem kezeli problémaként az angol jövevényszavak jelenlétét a nyelvben, azt egyfajta adottságnak tekintik.

## Hipotézis és kutatási kérdések

Abból a hipotézisből indulunk ki, hogy az orosz szakmai internetes oldalakon megjelenő startup glosszáriumokban közel 50 százalékos arányban szerepelnek a forrásnyelvből átemelt terminusok. Ez azt jelenti, hogy a szerkesztők vagy teljes kölcsönzéssel átveszik az angol

terminust, vagy pedig definíciót adnak meg orosz ekvivalens nélkül. Ilyenkor a nyelvhasználó terminushiánnyal szembesül, ami teret adhat a szakmai szövegekben tapasztalható kódkeverésnek. Ez az a jelenség, amikor a nyelvhasználó két különböző nyelv elemeit használja egy adott szövegen belül (Wardhaugh, 2010). A hipotézist a fent taglalt kutatások, illetve Polcz (2020) angol–magyar viszonylatban végzett kutatásának eredményeire alapozzuk.

A hipotézis igazolása mellett kutatócsoportunk minden nyelvpárban, így angol-orosz viszonylatban is, a következő kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen eljárással történik a forrásnyelvi terminusok fordítása/megfeleltetése a vizsgált glosszáriumokban?
2. Hogyan jellemezhetők nyelvi transzparencia szempontjából az alkalmazott fordítási módok eredményeként létrejött célnyelvi terminusok?
3. A célnyelvi terminushiány csak a vizsgált glosszáriumokra jellemző, vagy pedig a célnyelv egészére?

### Az orosz startup terminológia forrásai

Az oroszországi startup ökoszisztéma igen sajátos. A vállalkozások önfinanszírozása és a 3F (*family, friends, fools* - család, barátok, bolondok, ők hajlandók befektetni az új vállalkozásba) mellett hamar megjelent az állami szerepvállalás is. Egy 2005-ben indított kormányprogram keretében 20, részben állami tulajdonban levő regionális befektetési alapot hoztak létre, amelyek tevékenységét a *Российская Венчурная Компания* (Orosz Kockázati Alap) koordinálja. Az akárcsak részleges állami tulajdon nem kedvez a kockázatvállalásnak, ami a startupok egyik ismérve. Marina Trescsova (2014) felhívja a figyelmet arra is, hogy az orosz vállalkozók nincsenek rákényszerítve arra, hogy új termékkonceptiókkal álljanak elő, mivel például az orosz online kereskedelmi piac vagy az online fizetési eszközökkel foglalkozó piac még mindig telítetlen. A nyugatról származó termékek, szolgáltatások másolásával jelentős jövedelemre lehet szert tenni. Mindezek alapján megkockáztatható a kijelentés, hogy az orosz nyelvben a startupokkal kapcsolatos terminusokat a külföldi startupokkal kapcsolatos diskurzusban használják teljeskörűen. Amennyiben orosz vállalatokról van szó, a terminusoknak csak egy szűkebb köre értelmezhető.

Az általunk vizsgált orosz terminusok mindegyikének létezik angol eredetije, és egyetlen esetben sem volt okunk feltételezni, hogy az orosz terminus létrejötté megelőzte volna az angol terminus létrejöttét. Ez azt jelenti, hogy új, startuppal kapcsolatos fogalom és azt megnevező terminus az orosz gazdasági életben gyakorlatilag nem jön létre, hanem az angol terminológia átvétele zajlik a későbbiekben bemutatott fordítási eljárások segítségével. Az angol, és így az orosz nyelvű startup terminológia fő forrásai között a következő területeket kell említeni:

- a) A gazdasági-üzleti területek terminusait jelentésmódosulás nélkül használják, mivel ugyanarra a fogalomra utalnak velük. Példaként említhetjük a marketing szaknyelvéből a *B2B* (*бизнес для бизнеса*) vagy *B2C* (*бизнес для потребителя*) terminusokat, az online marketingből a *contextual advertising system* – *контекстно-медийные сети* terminust, pénzügyből a *due diligence* – *дю-дилидженс*, *break-even point*-*точка безубыточности*, *EBIT* vagy *EBITDA*, *stock*-*акция* kifejezéseket, vagy a menedzsment-munkaszervezés területéről származó *kanban*, *agile*, *business plan* - *бизнес-план*), *CEO*, *CFO*, etc. terminusokat. Megjegyzendő, hogy a jelentésmódosulás nélkül átvett terminusok egy része korábban terminologizációval jött létre, pl. a *gatekeeper* – *гейткунер* terminus pénzügyi területeken a befektetők tanácsadójának megnevezése.

- b) A nem üzleti-gazdasági szakterületekről származó terminusok esetében két jelenség figyelhető meg. Az első esetben a terminust jelentésmódosulás nélkül használják. A másik esetben jelentésmódosulás jön létre, vagyis a startupok kontextusában a terminus speciális jelentéssel bír. Az előbbi jelenségre több példát találhatunk az informatika területén, pl. *server-side*, *client-side*, *dashboard* – *дашборд*. A jog területéről kölcsönzött terminusok tartalma szintén változatlan marad, pl. *joint stock company* – *открытое акционерное общество*, *non-disclosure agreement* – *соглашение о неразглашении конфиденциальной информации*. Ugyanakkor speciális jelentést kap, terminológizálódik startup környezetben például a *stealth mode* – *стэлс режим* kifejezés, amely a katonai szaknyelvből került át a startup szaknyelvbe, ahol egy új termék kibocsátását megelőző titoktartásra utal, vagy a *piloting* – *пилотирование* kifejezés, amely a közlekedés szaknyelvéből lett kölcsönözve és tesztelést jelent. Megemlítendő még az építészet területéről vett *mezzanine* – *мезонин* terminus, ami a részvénykibocsátás előtti utolsó befektetési körre utal.
- c) A köznyelvi szavakból terminológizációval létrejött terminusokra példa a *business incubator* – *бизнес-инкубатор*, vagy a *business accelerator* – *бизнес акселератор* kifejezés. Mindkettő olyan vállalkozás, amely a startupok fejlődését elősegíti, gyorsítja.
- d) A *unicorn* – *единорог*, *business angel* – *бизнес-ангел*, *death valley* – *долина смерти*, *death star* – *звезда смерти* terminusok a mesék, mítoszok világából eredeztethetők. Az *evangelist* terminus bibliai eredetű.
- e) Híres startup alapítók szóhasználata szintén forrás: a *dangerous Bozo* – *опасный вид Бозо* terminus Guy Kawasakitól (2009), az Apple egyik első marketing szakemberétől származik. Olyan sikeres embert jelent, aki alaptalanul kritikus megjegyzéseivel megtöri a startup alapító lendületét. A *Bozo* elnevezést önmagában Steve Jobs használta a kevésbé minőségi munkaerőre.

### Startup terminológia és nyelvhasználat az orosz gazdasági szaknyelvben

Az orosz nyelvű startup irodalom tanulmányozásakor felfigyeltünk bizonyos nyelvhasználati sajátosságokra. Ezek a következők:

- a) A vállalatok, intézmények és sajtóorgánumok nevei jellemzően latin betűs írásmóddal kerülnek át az orosz szövegbe:
- В отчёте **Ernst&Young** отмечено, что российские фонды фокусируются на стартапах из области информационных технологий...<sup>2</sup>
  - Почему в России не появляются инновационные проекты, способные, как **Facebook** или **Twitter**, покорить мир?<sup>3</sup>
  - Термин впервые использован в журнале **Forbes** в августе 1976 года и **Business Week** в сентябре 1977 года...<sup>4</sup>

<sup>2</sup> <https://ru.wikipedia.org/wiki/Стартап>

<sup>3</sup> <https://www.kommersant.ru/doc/2478807>

<sup>4</sup> <http://www.gpntb.ru/vystavki-v-gpntb-rossii/2020-god/113-chitateliam/6/7172-startap.html>

b) A személynevek transliterációval vagy transzkripcióval:

- ...Американский предприниматель **Стивен Бланк** определил стартапы как временные структуры...<sup>5</sup>
- ...компания основана в Калифорнии **Стивом Джобсом, Рональдом Уэйном и Стивом Возняком**...<sup>6</sup>

c) Az informatikában használt tulajdonnevek (különböző termékek, alkatrészek nevei) szintén latin írásmóddal kerülnek a szövegbe:

- Производство **iPod, iPhone** и **iPad**...<sup>7</sup>
- Apple начала серийное производство 64-битных чипов **ARM** архитектуры...<sup>8</sup>
- микропроцессор **Apple A7** <sup>9</sup>
- ...собранными свой первый персональный компьютер на базе процессора «**MOS Technology 6502**»...<sup>10</sup>

A fenti típusokon kívül sok más példát találhatunk kódkeverésre. Az esetek többsége átemelés transzkripcióval vagy transliterációval:

- Если вам денег никто ни дал, значит вы идёте по **бутстрэппингу**.<sup>11</sup>
- **Киллер-фича** конкурентов перекрыла **дилфлоу**.<sup>12</sup>
- **Гейткипер** выступил против **фандрайзинга, сторителлинг** ему не понравился.<sup>13</sup>

Bőven van példa a latin betűs változat átemelésére is, különösen betűszavak esetén:

- Также **MVP** помогает найти поддержку — **early adopters** вашего продукта и узнать о том, как его примут на рынке.<sup>14</sup>
- ... аналитики, которые ожидали **EBITDA** в объеме 375 миллионов долларов...<sup>15</sup>

Ugyanakkor betűszavak esetén is megfigyelhető a cirill betűs változat megjelenése:

- Оценить свои мечты о будущем можно с помощью **НПВ**. (NPV= Net Present Value)<sup>16</sup>

További kutatásra lenne szükség, hogy eldönthessük, ezek a sajátosságok mennyire jellemzőek a startup, vagy általánosságban a gazdasági szakirodalom egészére.

<sup>5</sup> <https://ru.wikipedia.org/wiki/Стартап>

<sup>6</sup> <https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple>

<sup>7</sup> <https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple>

<sup>8</sup> [https://ru.wikipedia.org/wiki/ARM\\_\(архитектура\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/ARM_(архитектура))

<sup>9</sup> [https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple\\_A7](https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple_A7)

<sup>10</sup> <http://applepushistik.blogspot.com/2013/04/blog-post.html>

<sup>11</sup> <https://habr.com/ru/company/taucraft/blog/140601/>

<sup>12</sup> [http://firrma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/](http://firrma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/)

<sup>13</sup> [http://www.firrma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/?view\\_comments=yes](http://www.firrma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/?view_comments=yes)

<sup>14</sup> <https://tech.liga.net/technology/opinion/mvp-i-esche-21-termin-kotorye-doljen-znat-kajdyy-startapera>

<sup>15</sup> [http://www.firrma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/?view\\_comments=yes](http://www.firrma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/?view_comments=yes)

<sup>16</sup> [http://www.firrma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/?view\\_comments=yes](http://www.firrma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/?view_comments=yes)

## A fellelt glosszárúumok makró- és mikrostruktúrája

A felhasznált glosszárúumok a következők:

1. *Краткий словарь основных терминов стартап комьюнити* – [habr.com](https://habr.com)<sup>17</sup>

Egy Taucraft Limited nevű Cipruson bejegyzett befektetési céghez köthető blogbejegyzés. Célja az angol eredetű startup terminológia magyarázata orosz anyanyelvű befektetők és érdeklődők számára. 45 terminuspárt tartalmaz.

2. *Язык стартапа* – [spark.ru](https://spark.ru)<sup>18</sup>

Dmitrij Volosin, a Preply nevű nyelvtanárközvetítő oldal gazdája által összeállított glosszárúum a startupok alapítói, illetve munkatársai számára, a kommunikáció megkönnyítésére. 46 terminuspárt tartalmaz.

3. *MVP и еще 21 термин, которые должен знать каждый стартапер* – [tech.liga.net](https://tech.liga.net)<sup>19</sup>

Alexandr Loszevicsev, a GR Capital befektetési alap elemzője által összeállított glosszárúum. Célja a startup alapítók és a befektetők közötti kommunikáció megkönnyítése. 27 terminuspárt tartalmaz.

4. *Словарь стартапера* – [investment.24tv](https://investment.24tv.ua)<sup>20</sup>

Ukrán székhelyű TV-csatorna állította össze az angol-orosz glosszárúumot a Startup Wise Guys nevű startup akszelerátor cég segítségével. Célja szintén a startup alapítók és a befektetők közötti kommunikáció megkönnyítése. 18 terminuspárt tartalmaz.

5. *Краткий словарь юного стартапера* – [firma.ru](https://firma.ru)<sup>21</sup>

A Firma Group nevű médiavállalat által összeállított glosszárúum. A cég technológiai és IT cégeknek, befektetési alapoknak kínál médiaszolgáltatásokat. A glosszárúum célja, hogy segítse a startup ökoszisztéma résztvevői között a kommunikációt. 61 terminuspárt tartalmaz.

6. *Список базовых терминов для учебной дисциплины (Startups and Technological Entrepreneurship)* – [startup-course](https://startup-course.com)<sup>22</sup>

Vlagyimir Popov, a Kazah-Brit Műszaki Egyetem (KBTU) tanára állította össze a “*Startups and Technological Entrepreneurship*” tárgy hallgatói számára. A legbővebb glosszárúum, 177 terminuspárt tartalmaz.

<sup>17</sup> <https://habr.com/ru/companies/taucraft/articles/140601/>

<sup>18</sup> <https://spark.ru/startup/51f77f4b2cd68/blog/38282/yazik-startapa-termini-kotorie-stoit-viuchitnachinayuschim>

<sup>19</sup> <https://tech.liga.net/technology/opinion/mvp-i-esche-21-termin-kotorye-doljen-znat-kajdyy-startaper>

<sup>20</sup> [https://investment.24tv.ua/ru/slovar\\_startapera\\_kak\\_najti\\_obshhij\\_jazyk\\_s\\_investorom\\_n1048497](https://investment.24tv.ua/ru/slovar_startapera_kak_najti_obshhij_jazyk_s_investorom_n1048497)

<sup>21</sup> [http://firma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/](http://firma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/)

<sup>22</sup> <https://startup-course.com/ru/glossary.html>

A professzionális szótárakhoz hasonlóan az online glosszáriumok tartalma a makró- és mikrostruktúrájuk alapján írható le. A makrostruktúra a szótári címszavak típusára és elrendezésére, valamint a szótárban található kiegészítő anyagokra utal, míg a mikrostruktúrán a címszó alatti bejegyzések felépítését és tartalmát értjük. E kétféle struktúra elemzése az Atkins és Rundell (2008), valamint Fuertes-Olivera és Tarp (2014) által megadott szempontok alapján történt.

Mindegyik glosszárium ismerteti a célcsoportját és célját. A célcsoport a startup világot érteni akaró átlag- vagy üzletembertől (habr.com/ru, firma.ru) az üzleti tanulmányokat folytató egyetemi hallgatón át (startup-course.com/ru) a startup alapításon gondolkodó üzletemberekig, illetve startup tulajdonosokig terjed (investment.24tv, [tech.liga.net](http://tech.liga.net), [spark.ru](http://spark.ru)). A glosszáriumok összeállításának célja minden esetben az, hogy a célcsoport jobban megértse a startupok működését, illetve könnyebben szót értsen a potenciális befektetőkkel. Így kijelenthetjük, hogy a Bergenholtz és Agerbo (2017) által megkülönböztetett három lényeges lexikográfiai információs igény közül e glosszáriumok elsősorban a felhasználók kognitív és kommunikatív szükségleteit igyekeznek kielégíteni.

Makrostruktúra tekintetében megfigyelhető továbbá, hogy a hat glosszárumból három – a [habr.com](http://habr.com), a [tech.liga.net](http://tech.liga.net) és a [spark.ru](http://spark.ru) – tematikus felépítésű. A [habr.com](http://habr.com) előbb az alapfogalmakat (pl. *entrepreneur*, *startupper*) tisztázza, majd a startupok fejlődésének kronológiáját követve képez terminuscsoportokat, amelyeket folyamatos orosz nyelvű szöveggel interpretál. Az egy-egy szakaszban tárgyalt terminusok angol változatai a szakasz címét képezik. A terminusok orosz megfelelői dőlt betűvel vannak kiemelve a szakaszon belül. A párosítási munkát sokszor a glosszárium használójának kell elvégeznie, ami nem okoz gondot, hiszen az esetek többségében az angol terminus transzkripciója vagy transliterációja lesz az orosz változat.

A [tech.liga.net](http://tech.liga.net) két részre osztja a terminusokat: a kimondottan startup vállalkozásokkal megjelenő, csak azokhoz köthető szókincsre, ilyenek pl. a *pitch* vagy a *pivot* terminusok, illetve a tágabb értelemben vett vállalkozások finanszírozásához kötődő szókincsre, pl. *due diligence*, vagy *venture capital investment*. Mindkét csoporton belül előfordulnak angol és orosz címszavak is, ez utóbbiak esetén az angol megfelelő zárójelben vagy / jellel elválasztva szerepel az orosz terminus után. Előbb az orosz terminusok szerepelnek (orosz) ABC sorrendben, majd a csak angolul megadott szavak és definícióik. A szorosan összetartozó terminusok több esetben együtt vannak tárgyalva, pl. a *pitch* különböző típusai.

A [spark.ru](http://spark.ru) a szervezés, vezetés és finanszírozás kategóriák köré csoportosítja a startup szókincset. A glosszárium a hagyományos szótár formáját követi annyiban, hogy a címszavakat definíciók követik. Az igazgatótanácshoz köthető pozíciók (*CEO*, *CFO*, *CTO*) megnevezésénél és definiálásánál ugyanakkor nincsenek címszavak, folyamatos a szöveg. Ez a forrás a három szegmensen belül a logikailag összetartozó fogalmakat egymás után tárgyalja, pl. *hard skill-soft skill*, *outsource-outstaff*, a címszavak tehát nem mindig betűrendben követik egymást. Egyes terminusok oroszul vannak megadva, mások angolul.

Egy glosszárium (firma.ru) az angol ABC sorrendjében adja meg a szavakat, majd a lista végéhez ad egy orosz terminust, amelynek angol eredetije nem szerepel a gyűjteményben. A startup-course szintén ABC-sorrendben ad meg címszavakat, de előbb angol címszavakat, majd oroszokat, előbb az angol, majd az orosz ABC-t követve. Úgy tűnik, ezt a glosszáriumot utólag bővítették, ugyanis a végéhez minden rendezőelv nélkül hozzáadtak még néhány címszót – angolt és orosz vegyesen. Egy terminus (*scouting* – *скаутинг*) kétszer is szerepel, egyszer angol, egyszer orosz címszóként. Végül egy glosszárium (investment.24tv) folyamatos szövegben, kronologikus sorrendben haladva mutatja be a startupok alapításának és fejlődésének folyamatát, az orosz nyelvben használt terminusokat vastag betűkkel kiemelve, míg angol eredetijük zárójelben szerepel.



A *habr.com* glosszárium egy grafikonnal és két illusztrációval (fotóval) is segíti a terminusok megértést. A grafikon a vállalkozások finanszírozásának alakulását mutatja az idő függvényében, angolul megnevezve a különböző finanszírozási szakaszok neveit. A két fotó szintén két terminus (*mezzanin* és *upside*) jelentését illusztrálja. Szerepel még két idézet és egy anekdota ismert startup alapítóktól, illetve alapítókról. Ugyanez a forrás egy viccet is tartalmaz, amely szintén nem kötődik szorosan egyik terminushoz sem. Ez utóbbi szövegrészek betűméretük, valamint háttérük különböző színe miatt elkülönülnek a terminusok definícióitól.

Az ISO kategorizálása szerint a megnevezések (designations) terminusokra (terms), egyedi elnevezésekre (apellations) és szimbólumokra (symbols) bonthatók (ISO 704 2009). Az egyszerű, vagyis egy tagból álló terminusokon kívül a glosszáriumok tartalmaznak többszavas kötőjellel írt (pl. *break-even point* – *точка безубыточности*) vagy kötőjel nélkül írt alakulatokat (*bridge financing* – *промежуточное финансирование*), szóösszevonásokat (*custdev* [*customer* + *development*] – *кастдев*, *techpreneur* [*technical entrepreneur*] – *техпренёр*), betűszavakat (*CTO*, *chief technical officer* – *технический директор*) és csonkított terminusokat (*corporation* – *корп*, *корпорат*). Az egyedi elnevezésekre is található példa (*Silicon Valley* – *Кремниевая Долина*). Idiomatikus kifejezésnek tekinthető pl. a *client's pain* – *боль клиента* szókapcsolat, vagy a *software will eat the world* kifejezés. Szimbólumokat a glosszáriumok nem tartalmaznak.

A szótárak mikrostruktúrája egyszerű felépítést mutat. A szócikk általában a forrásnyelvi terminust, a célnyelvi terminust és a célnyelvi definíciót foglalja magában. Néhány esetben a célnyelvi definíció helyett angol nyelvű szerepel: „*client-side: refers to scripts that are run in a viewer's browser, instead of on a web server (as in server-side scripts)*” (startup-course). Viszonylag gyakran előfordul, hogy a célnyelvi terminus hiányzik a szócikkből, pl. a fenti *client-side* terminushoz a glosszárium nem ad meg orosz megfelelőt.

Több esetben a hiányzó célnyelvi terminus a definícióból nyerhető ki: „*pivot - Изменение курса развития стартапа с целью протестировать новое направление или бизнес-моделью. Некоторые стартапы проходят через целую серию пивотов* (spark.ru). A célnyelvi terminus (*пивот*) a definícióban itt explicit módon szerepel. Előfordul, hogy a szócikk csak az orosz terminust és annak definícióját tartalmazza, a forrásnyelvi terminust a tarnszkripcióból, transliterációból vagy a definícióból tudjuk beazonosítani: *Бизнес-ангел — частный инвестор, который приобретает долю в новом проекте с расчетом на получение прибыли в будущем* (spark.ru). Bizonyos szócikkekből hiányzik a definíció: „*Cash Flow (Денежный Поток)*” (*habr.com*). A startup-course glosszáriumban három esetben is előfordul, hogy csak az angol vagy orosz címszó kerül be a glosszárumba és mind a cél- vagy forrásnyelvi terminus, mind a definíció hiányzik. Ezeket az eseteket nem vettük be a mintába, hiszen a nyelvhasználó semmilyen információt nem nyerhet ki belőlük.

A kódkeverés a definíciókban is gyakran megjelenik: *EBITDA, Earnings before interest, taxes, depreciation and amortization* – *англ. ЕБИТ плюс амортизационные отчисления. Пример употребления: ОК «Русал» в первом полугодии снизила скорректированную EBITDA по МСФО на 25,5%* (firma.ru). A *firma.ru* glosszárium minden esetben ad példát a terminusok használatára, míg a többi forrásra ez nem jellemző. Egyéb, szótári bejegyzésekre jellemző információkat, úgymint kiejtés, szófaj, ragozás, etimológia stb. a glosszáriumok nem tartalmaznak. A bejegyzések stílusát tekintve szintén jelentős eltérés mutatkozik a források között: a *habr.com* forrás informálisabb nyelven íródott, mint a többi. Ennek oka, hogy a glosszárium egy blog része.

## Elméleti háttér

Amint azt korábban megállapítottuk, a startupokkal kapcsolatos terminusok az angol nyelvből kerülnek át az orosz nyelvbe különböző fordítási, megfeleltetési eljárások segítségével, azaz

másodlagos terminusalkotással. Másodlagos terminusalkotás esetén kontakthatás keletkezik a forrás- és a célnyelvi terminus között. A különböző fordítási módok különböző kontakthatást eredményeznek. A kutatási kérdések megválaszolásához (milyen eljárással történik a forrásnyelvi terminusok fordítása/megfeleltetése, milyen kontakthatások jönnek létre, illetve nyelvileg mennyire transzparens a létrejött célnyelvi terminusok) a Polcz Károly (2020) által összeállított taxonómiát használtuk.

Amint az az 1. táblázatból látható, a taxonómia rendezőelve a nyelvi kontakthatás, az azt létrehozó fordítási módok, valamint az interferencia mértéke. A nyelvi kontakthatás vizsgálatok az azt próbáltuk megállapítani, hogy a forrásnyelvi terminus közvetlenül (direkt hatás), közvetve (indirekt hatás) vagy egyáltalán nem (zéró hatás) hat a célnyelvi terminusra. A nyelvi transzparencia elemzésekor meghatároztuk, hogy a fordítás eredményeként keletkezett célnyelvi terminusok mennyire hatnak idegenszerűen a célnyelvben, használatuk milyen mértékben vezet kódkeveréshez.

A kontakthatások további alkategóriákba bonthatók, amelyekhez különböző fordítási módok kapcsolhatók. **Direkt hatás** (1. oszlop 1. sor) három fordítási mód esetén jön létre. Az első esetben a glosszárrium csupán definiálja a fogalmat, vagyis a célnyelvi terminus helye üresen marad. Ezt a megoldást zéró fordításnak nevezzük. Ilyen esetben a nyelvhasználó feltételezhetően az angol terminust használja majd. Példaként említhetjük a *dilution* és a *customer development* (startup-course) terminusokat. A direkt hatás második módja a direkt kölcsönzés, amely mindig morfémaátvétellel jár, eredménye pedig az idegen szó vagy kölcsönzó (Kontra, 1981). A direkt kölcsönzéshez kapcsolódó két fordítási mód az átemelés és az idegen vagy nemzetközi szó használata jelentéskölcsönzéssel vagy azonos jelentéssel. Amennyiben a forrás és a célnyelv azonos betűkészletet használ, átemeléskor a forrásnyelvi terminus változatlan formában kerül át a célnyelvbe. Amint arra korábban már utaltunk, az orosz nyelv esetén az átemelés létrejöhet transliterációval (*dashboard-дашборд*), transzkripcióval (*post-money - постмани*), illetve a latin betűs forma átvételével (*board-board*). Az előbbi két esetben az átemelt terminus illeszkedik az orosz nyelv fonetikai, fonológiai és morfológiai rendszerébe, azaz jól kiejthető lesz és ragozhatóvá válik, így az interferenciális hatás jelentősen csökken.

A direkt hatást létrehozó harmadik fordítási mód a nemzetközi szó használata. Ekkor a glosszárrium szerkesztője az angol nyelvbe leginkább a latin, görög forrásnyelvekből történő kölcsönzéssel került elem célnyelvi ekvivalensét adja meg. Példa erre az *incubator-инкубатор* a *mentor-ментор* vagy a *corporation-корпорация* terminuspár. Ez a fordítási mód tekinthető tükörfordításnak is, hiszen az idegen szó része a célnyelv szókincsének is. Az angol forrásnyelv direkt hatása ilyen esetekben azonban nyilvánvaló. Megjegyzendő, hogy a nemzetközi szó startup témakörben gyakran speciális jelentést kap, azaz jelentésbővülést figyelhetünk meg. Már láttuk, hogy az *incubator-инкубатор* a startupok működését segítő vállalkozás, a *mentor-ментор* pedig a startupot anyagi ellenszolgáltatás nélkül tanáccsal segítő szakember. Más esetekben a nemzetközi szó fogalmi tartalma startup témakörben is változatlan marad, pl. *corporation-корпорация*. Hibrid átemelésnek azt a legalább kételemű szókapcsolatot kódoltuk, amikor legalább egy elem átemeléssel került a szókapcsolatba, míg legalább egy másik elem már létezett az orosz nyelvben a szókapcsolat létrejötte előtt, azaz helyettesítéssel vagy értelemközpontú fordítással került a terminusba.

Az átemelésekhez hasonlóan a nemzetközi szavaknál is megfigyelhetünk hibridizációt. A hibrid nemzetközi alakulatoknál legalább egy elem nemzetközi szó, a másik elem vagy elemek pedig helyettesítéssel vagy értelemközpontú fordítással kerülnek a szókapcsolatba, pl. *direct competition-прямые конкуренты*. A glosszárriumok olyan terminusokat is tartalmaznak, amelyek egyik része átemeléssel került a szókapcsolatba, míg a másik fele nemzetközi szó. Ilyen esetekben hibrid átemelést kódoltunk, hogy az átemelés esetén rendszerint erősebb interferenciális hatást hangsúlyozzuk. Így pl. a *crash test-краш тест* kifejezés hibrid átemelés

kódot kapott, mivel a *краш* szó átemeléssel került az orosz terminusba, míg a *теcm* szó nemzetközi szó. Ugyanezt az elvet követtük az alább tárgyalt hibrid esetekben is, amikor az átemelt elem mellett pl. tükörfordítással került egy másik elem a célnyelvi terminusba.

Az 1. táblázat 1. oszlop 2. sora az **indirekt hatás** típusait mutatja be, amikor is a forrásnyelvi terminus csak közvetetten hat a célnyelvire. Ez a hatás indirekt kölcsönzéssel jön létre, az ehhez az eljáráshoz kapcsolható konkrét fordítási mód pedig a helyettesítés. Ekkor a forrásnyelvi terminus szemantikai, szótári megfelelője lesz a célnyelvi változat. A helyettesítés két típusa különböztethető meg, a tükörfordítás és a jelentéskölcsönzés. Tükörfordítástól akkor beszélhetünk, ha a forrásnyelvi terminus legalább két szóból áll, és minden forrásnyelvi szónak van célnyelvi megfelelője a célnyelvi kifejezésben (Balázs, 1983), mint például a *cash flow-денежный поток* vagy a *death valley-долина смерти* kifejezések esetében. A helyettesítés másik típusa a már többször említett jelentéskölcsönzés, amikor a forrásnyelvi terminus egyetlen morfémából áll (Balázs, 1983). A jelentéskölcsönzés eredményeként a köznyelvi szó terminologizálódik, vagyis olyan szakmai tartalmat jelenít meg, amely előzőleg nem kapcsolódott hozzá, például a már említett *unicorn-единорог* (eredetileg unikornis/egyszarvú) szó startup kontextusban a legalább 1 milliárd dollár piaci értékű magánkézben levő céget jelenti, míg a *funnel-воронка* (tölcsér) az a folyamat, amelynek végére az érdeklődőből vásárló válik. A helyettesítés eddig nem említett hibridizáld formája a helyettesítés értelmezéssel, vagyis a részben értelemközpontú fordítás. Ebben az esetben a célnyelvi terminus legalább egyik eleme a forrásnyelvi terminus szemantikai megfelelője, míg egy másik elem értelmezéssel jön létre. Erre példa a *cash gap-кассовый разрыв* terminus, ahol a *кассовый* szó a *cash* értelmezése, míg a *разрыв* szó a *gap* szemantikai-szótári megfelelője.

Az 1. táblázat 1. oszlop 3. sorában szereplő **zéró hatásról** akkor beszélünk, ha a forrásnyelvi terminus nyelvi szinten nem hat a célnyelvire. Zéró hatás értelemközpontú fordítás esetén jön létre, amikor is a szótárkészítő a fogalomból, nem pedig a forrásnyelvi szóalakból indul ki és olyan célnyelvi, nyelvileg transzparens ekvivalenst ad meg, amely rávilágít a fogalom tartalmára. Ez megfeleltetéssel vagy értelmező fordítással történhet. Megfeleltetés esetén a fogalom egyéb gazdasági kontextusokban már ismert a célnyelvben, a szótárkészítő pedig a definíció alapján beazonosítja ezt a fogalmat, pl. *profit-прибыль, income-доход*. Értelmező fordítás esetén a szótárkészítő a fogalom tartalmából kiindulva maga alkot célnyelvi elemekből álló új terminust: *stake-доля в компании* (részesezés egy vállalatban), *paywall-изначально платный* (csak előfizetőknek elérhető szolgáltatás jelzője).

Az ismertetett kontakthatások és az őket eredményező fordítási módok a nyelvi interferencia különböző szintjeit idézik elő. Ezek a szintek egy kontinuum mentén helyezkednek el, amelynek három pontjával jellemezzük a létrejött terminusokat: **interferenciálisak** azok a terminusok, amelyek használatát a művelt, de laikus nyelvhasználó kódváltásként érzékeli. A célnyelvi diskurzusban sem a nyelvi, alaki, sem pedig fogalmi szint nem érhető, értelmezhető. Az **intranszparens** terminusok általában valamilyen szaknyelvben használt idegen vagy nemzetközi szavak. A célnyelvbe rendszerint nyelvi honosítással (naturalization) kerülnek, azaz a forrásnyelvi elemet a célnyelv fonológiai és morfológiai rendszerének megfelelően átalakítják, mint például az *integration-интеграция* vagy a *monetisation-монетизация* terminusok esetében. A fonológiai és morfémaváltozások miatt az intranszparens terminusok használatát a nyelvhasználó nem érzékeli kódváltásként. A szóalak azonban kevésbé ismert, a fogalmi tartalom pedig ismeretlen az adott tárgykörben, használatuk ezért mindenképpen nehézséget jelent a kommunikációban. A nyelvileg **transzparens** terminusok esetében a szóalak maga gyakran használt, a fogalmi tartalom startup tárgykörben azonban nem feltétlenül ismert, pl. *piloting-пилотирование, viral-вирусный*.

Az 1. táblázat 3. oszlopa jelzi, hogy a különböző fordítási módok és keletkezett kontakthatások eredményeképpen a nyelvi interferencia milyen szintjén álló terminust kapunk. Látható, hogy a zéró fordítás és az átemelések szinte mindig nyelvi interferenciához vezetnek,

míg a nemzetközi szavak kölcsönzése intranszparens vagy nyelvileg transzparens terminust is eredményezhet, attól függően, hogy a szó a startup szókincs megjelenése előtt mennyire volt elterjedt a célnyelvben. A helyettesítések és az értelemközpontú fordítások mindig nyelvileg transzparens terminust adnak.

1. táblázat. Terminológiai kontakthatások és fordítási módok (Polcz, 2020)

Kontakthatás	Fordítási mód	Eredmény
-	zéró fordítás	
direkt kölcsönzés	átemelés	interferenciális terminus
direkt hatás	nemzetközi szó	intranszparens/nyelvileg transzparens terminus
	hibrid átemelés	interferenciális terminus
hibridizáció	hibrid nemzetközi szó	intranszparens/nyelvileg transzparens terminus
indirekt hatás	helyettesítés - tükörfordítás, - jelentéskölcsönzés	
indirekt kölcsönzés	helyettesítés értelmezéssel - részben értelemközpontú fordítás	nyelvileg transzparens terminus
zéró hatás	értelemközpontú fordítás	

## Adatok

A vizsgálatban szereplő hat internetes glosszárrium összesen 374 terminuspárt tartalmaz. Ezek közül jónéhány több glosszárriumban is szerepel, az ismétlődések nélküli terminuspárok száma 260. A terminusok fordításában megfigyelhető tendenciák feltérképezése Microsoft Excel program segítségével történt. Az angol és az orosz terminusok, valamint a célnyelvi definíciók manuális adatbevitellel kerültek az adatbázisba. Célnyelvi terminushiány esetén az adatmezőbe (z) jelzés, a zéró megfeleltetés jele került. Ilyenkor a szerkesztő csak a forrásnyelvi terminust, valamint annak definícióját szerepelteti a glosszárriumban. Nem tekintjük zéró megfeleltetésnek azokat az eseteket, amikor a célnyelvi terminus a definícióból, vagy a megadott példamondatokból kinyerhető.

Az adatbevitel után a kódolás következett. Az 1. táblázatban ismertetett taxonómia alapján minden terminuspárt a fordítási módot jelölő kóddal láttunk el a következő módon: z = zéró fordítás; á = átemelés; n = nemzetközi szó; há = hibrid átemelés; hn = hibrid nemzetközi szó; h = helyettesítés; réf = részben értelemközpontú fordítás; é = értelemközpontú fordítás. A fordítási mód mellett jelöltük a fordítás eredményeként létrejött terminus célnyelvi interferencia szintjét: if = interferenciális terminus; it = intranszparens terminus; nyt = nyelvileg transzparens terminus. Az adatok kódolásának objektivitását dupla kódolással növeltük. Nyelvész kollégával a kódolást egymástól függetlenül végeztük el, az eredményeket összehasonlítottuk, az esetleges eltéréseket tisztáztuk. A Cohen's Kappa értékek a három vizsgált változó esetében a következőképpen alakultak: fordítási módok  $k=0,809$ ; nyelvi transzparencia  $k=0,80$ ; nyelvi transzparencia széles spektrumú vizsgálata  $k=0,76$ . A kódolók közötti megbízhatóságra vonatkozó értékek erős egyezést mutatnak. Az Excel adatbázis-kezelő programban a kódok alapján végzett lekérdezésekkel meghatározhatók a glosszárriumban használt leggyakoribb fordítási módok, valamint a fordítás eredményeként keletkezett terminusok jellemzői a célnyelvi interferencia tekintetében. Ily módon megerősíthető vagy elvethető a megfogalmazott hipotézis, illetve megválaszolhatóak a kutatási kérdések.

A harmadik kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy a terminushány csak a vizsgált glosszáriumokra vagy pedig a célnyelv egészére jellemző-e. Ennek megválaszolására széles spektrumú, az internet egészére kiterjedő vizsgálatra volt szükség. Ennek keretében rákerestünk azokra a terminusokra, amelyek a glosszáriumok alapján nem rendelkeztek nyelvileg transzparens megfelelőekkel. Az interneten felhalmozott nyelvi anyag nagysága miatt természetesen csak a legrelevánsabb találatok feldolgozására volt lehetőség.

## Eredmények

A 1. ábra azt szemlélteti, hogy az 1. táblázatban bemutatott fordítási módok milyen arányban fordulnak elő a fellelt hat internetes glosszáriumban. Amint azt már jeleztük, bizonyos terminusok több glosszáriumban is szerepelnek, a százalékos arányok itt terminusisméltődésekkel értendők. Az adatok értelmezésének megkönnyítése végett eredményeinket a Polcz Károly (2020) által angol-magyar viszonylatban végzett kutatás eredményeihez viszonyítjuk.

Az orosz mintában szembevetendő az átemelések nagy száma. A teljes minta 39,3%-ánál alkalmazták ezt a fordítási módot, szemben a magyar minta 8,31%-ával. Már utaltunk rá, hogy az orosz nyelvben az átemeléseknek két típusa különböztethető meg. Az egyik esetben a szót latin betűs írásmóddal veszi át a glosszárium készítője, pl. *board-board*, míg a másik esetben az angol szó cirill betűkkel kerül be a glosszáriumba, transzkripció (pl. *online marketplace-онлайн маркетплейс*) vagy transliteráció (pl. *networking-нетворкинг*) eredményeként. Bizonyos esetekben morfémaaváltozás is megfigyelhető, pl. *monetisation-монетизация*, *microtransaction-микротранзакция*. Az átemelések magas aránya abból ered, hogy orosz nyelvhasználók, esetleg maguk a glosszáriumkészítők, ha nem is használnak-javasolnak célnyelvi terminust, többnyire elvégzik legalább a forrásnyelvi forma transzkripcióját vagy transliterációját, következésképpen a terminust átemelésként és nem zéró megfeleltetésként vesszük számításba.

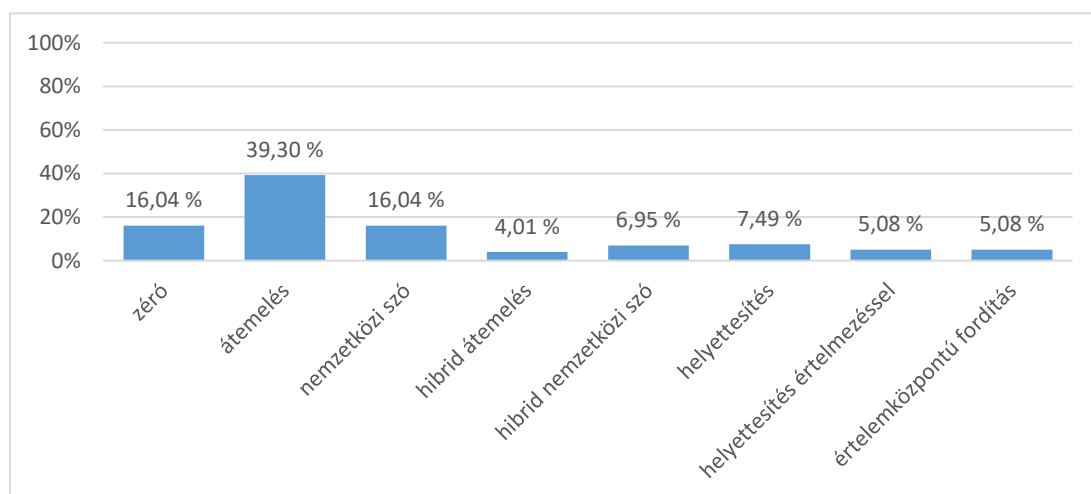
A hibrid átemelések aránya szintén magas, 4,01% a magyar mintában mért 1,76%-kal szemben. Ilyenkor a két vagy több szóból álló kifejezés legalább egyik eleme átemeléssel kerül a célnyelvbe, míg legalább egy másik elem célnyelvi vagy nemzetközi szó, pl. *IT-евангелист*. A fordítás teljes hiánya angol-orosz viszonylatban a második leggyakoribb jelenség. Ilyenkor a glosszárium készítője semmilyen orosz megfelelőt nem javasol az angol terminus helyett, azaz zéró megfeleltetéssel van dolgunk. Ez az esetek 16,04%-ban fordul elő, ami jelentősen kisebb, mint a magyar mintában kimutatott 37,02%, ahol ez a leggyakoribb eset. A különbség a fentebb tárgyalt átemeléseknél jelent meg, az elvégzett transliterációk, transzkripciók miatt.

A zéró fordítás és az átemelés célnyelvre gyakorolt hatása igen hasonló, hiszen a nyelvhasználó zéró fordítás esetén is valószínűleg a forrásnyelvi terminust fogja használni a célnyelvi társalgásban, ami kódkeverést, azaz interferenciát fog okozni. A zéró fordítással azonos arányban fordul elő a nemzetközi szavak használata, a teljes minta szintén 16,04 %-át teszik ki az ilyen módon fordított terminusok. Már említettük, hogy az orosz nyelv meglehetősen rugalmasan viszonyul az idegen eredetű szavakhoz, feltehetőleg ennek tulajdonítható a magyar mintához (8,81%) képest magas arány. Nemzetközi szóként, vagy hibrid nemzetközi szóként, szintén a magyar mintához hasonlóan, azokat a szavakat, kifejezéseket kódoltuk, amelyeknek legalább egy eleme szerepel az idegen szavak szótárában (Егорова Т. В., Словарь иностранных слов современного русского языка). Плен pl. a *конкуренция* szó, ilyen a *бизнес-модель* kifejezés mindkét eleme, vagy a *неявные конкуренты* kifejezés második eleme. Ilyenkor tehát a startup kontextusban használt szó már korábban jelen volt az orosz nyelvben valamilyen jelentésben. Az egyéb idegen eredetű jövevényszavakat a magyar mintához hasonlóan az orosz nyelv saját elemeiként kezeltük. A hibrid nemzetközi szavak aránya 6,95 %, ami a magyar mintához (7,3%) hasonló érték. Az

átemelést és nemzetközi szót is tartalmazó hibrideket hibrid átemelésként kódoltuk, hogy minden esetben ki tudjuk mutatni az angol nyelv interferenciális hatását. Figyelemre méltó, hogy mintánkban egy kivétellel (*dangerous Bozo* - *опасный вид Бозо*) valamennyi hibrid átemelés tartalmazott nemzetközi szót is. Ez a jelenség azt sugallja, hogy a nemzetközi szó jelenléte mintegy felbátorítja a nyelvhasználót az angol szó átemelésére, ennek igazolására azonban nagyobb mintára lenne szükség.

A célnyelvi helyettesítés két módon mehet végbe, tükörfordítással (*smart money*-*умные деньги*) vagy jelentéskölcsönzéssel (*unicorn*-*единорог*). Tükörfordítás és a jelentéskölcsönzés a minta 7,49%-ában figyelhető meg, szemben a magyar minta 14,36%-ával, azaz körülbelül feleannyi szó kerül ezzel a fordítási móddal az orosz nyelvbe, mint a magyarba. Az átemelések és a nemzetközi szavak magas aránya mellett ez az arány szintén igazolni látszik az orosz nyelv rugalmasabb, befogadóbb hozzáállását az idegen szavakhoz. Ezen megállapításunk további bizonyítékának tekinthetjük, hogy az orosz startup nyelv használói kevesebb figyelmet fordítottak az átvett terminus mögötti fogalom megvilágítására, értelmezésére, mint a magyar startup nyelvhasználók. Mind a helyettesítés értelmezéssel, mind az értelemközpontú fordítások aránya 5,08%, szemben a magyar minta 10,07, illetve 12,34%-ával. Helyettesítés értelmezéssel esetén a több szóból álló kifejezés legalább egyik eleme igyekszik magyarázni, értelmezni a terminus mögötti fogalom jelentését, pl. amikor a *market segment* kifejezést *клиентский сегмент*-nek fordítják. Értelemközpontú fordítás esetén a célnyelvi nyelvhasználó megkeresi a célnyelvben a forrásnyelvi kifejezés már létező megfelelőjét: pl. az *income* szót *доход*-nak fordítja, vagy maga kreál célnyelvi szavakból a mögöttes fogalomra valamilyen módon utaló új terminust pl. *stake-доля в компании*.

1. ábra. A fordítási módok százalékos megoszlása (n=374)



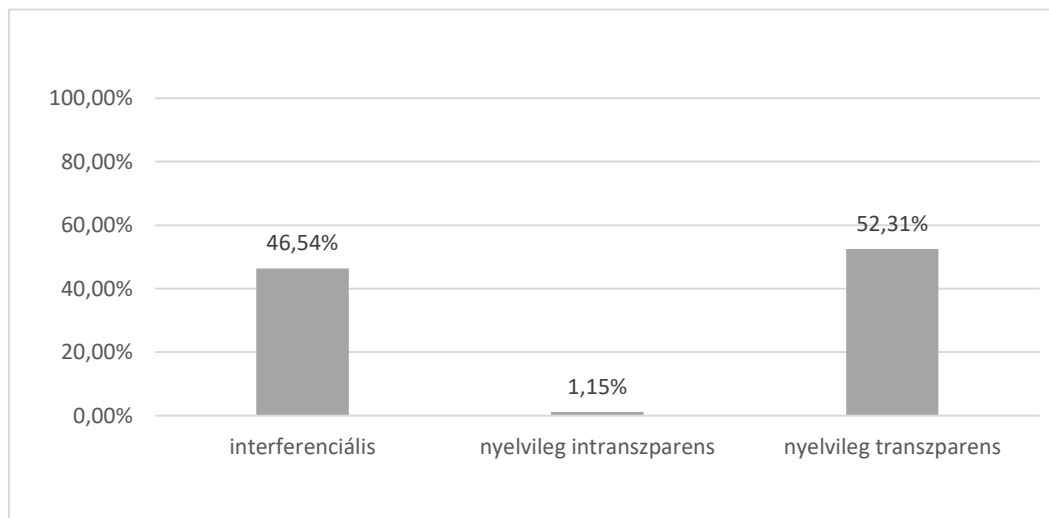
A 2. ábra az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok arányát mutatja be a teljes mintában terminusisméltódések nélkül. Arra a kérdésre kerestük tehát a válasz, hogy ha nyelvhasználó mind a hat glosszáriumot hajlandó átnézni, az esetek milyen százalékában fog találni transzparens terminust. Ha nyelvileg transzparens megfelelőt egyik forrás sem adott meg, a következő körben nyelvileg intranszparens megfelelőt kerestünk, végül pedig az interferenciális terminusokat kódoltuk. Az interferenciális terminusok zéró fordítással, átemeléssel vagy hibrid átemeléssel jöttek létre. Arányuk a mintában 46,54 %, ami nem mutat jelentős eltérést a magyar minta 42,02% értékétől. Ennek oka, hogy az orosz mintában a zéró megfeleltetések viszonylag alacsony számát ellensúlyozza az átemelések nagy száma. Az intranszparens terminusok aránya csak 1,15% a teljes mintában. Ezek a nemzetközi

szavak és hibrid nemzetközi kifejezések átmenetet képeznek az interferenciális és nyelvileg transzparens terminusok között. Az intranszparens terminusok aránya a magyar mintában is hasonlóan alacsony, 4,62%. Ez az alacsony arány azt sugallja, hogy a terminusok rövid ideig tartózkodnak az interferenciális-transzparens határmezsgyén, és hamar nyelvileg transzparensé válnak, esetleg eltűnnek a nyelvből.

Az interferenciális és a nyelvileg intranszparens terminusok jelenléte mindenképpen nehezíti a szakma és a laikusok közötti kommunikációt. E két kategória az orosz mintában összesen 47,69%-ot tesz ki. Ebből arra következtethetünk, hogy a hat glosszárium az esetek közel felében nem képes érdemben segíteni a szakember és a laikus közötti kommunikációt. Ezzel igazoltuk a korábban megfogalmazott hipotézisünket. A magyar mintában a megfelelő arány igen hasonló, 46,64%. Amennyiben a többi nyelvpárban is hasonló eredmények születnek, hipotézisünket általánosíthatjuk további nyelvpárokra, illetve a gazdasági élet további területeire.

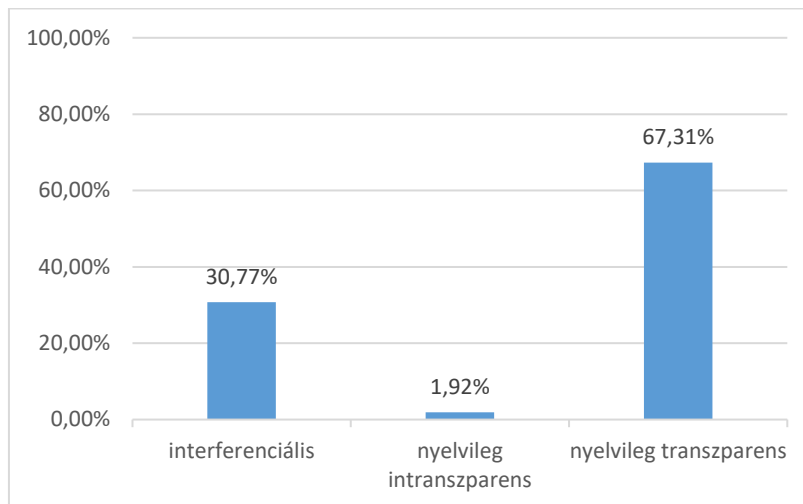
A nyelvileg transzparens terminusok a minta 52,31%-át adják. Ez azt jelenti, hogy amennyiben a nyelvhasználó mind a hat glosszáriumot átnézi, akkor az esetek valamivel több mint felében talál célnyelvi elemekből vagy transzparens nemzetközi szavakból létrejött terminusokat. Ezek nagymértékben megkönnyítik a szakember és a laikus közötti szakmai kommunikációt, hiszen használatuk során a laikus nem érzékel kódváltást vagy idegenszerűséget. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a terminusok fogalmi tartalmát ekkor is világossá kell tenni számára, hiszen pl. a jelentéskölcsönzéssel fordított terminusok tartalma startup kontextusban lényegesen különbözik a mindennapi jelentéstől, gondoljunk itt megint a *единорог-unicorn* példára.

2. ábra. Az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok százalékos megoszlása (n=260)



Kutatásunkban azt a kérdést is szeretnénk volna megválaszolni, hogy a célnyelvi terminushiany csak a vizsgált glosszáriumokra vagy a célnyelv egészére jellemző-e. A kérdés megválaszolására a vizsgálatot kiterjesztettük egyéb, nem glosszárium jellegű internetes forrásokra, mint például folyóiratok, szakmai oldalak, terminológiai és fordítói fórumok, párhuzamos szövegek stb. A vizsgálat megmutatja, milyen eséllyel talál nyelvileg transzparens vagy intranszparens terminust a nyelvhasználó az interferenciális terminus helyett, amennyiben hajlandó jelentős időigényű keresést végezni a rendelkezésre álló internetes forrásokban. A széles spektrumú vizsgálat eredménye a 3. ábrán látható.

3. ábra. Az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok százalékos megoszlása egyéb internetes források bevonásával (n=260)



Megállapítható, hogy az interferenciális terminusok aránya jelentősen, 30,77%-ra csökken. E csökkenés eredményeképpen a nyelvileg transzparens terminusok aránya szintén jelentősen, 67,31%-ra, míg az intranszparens terminusoké némileg, 1,92%-ra növekszik. A jelenség oka többértű. Amint azt már jeleztük, a glosszáríumok készítői nem professzionális szótárkészítők, céljaik között feltehetően nem szerepelt a teljes spektrum áttekintése, nyelvileg transzparens fordítási megoldások megtalálása. A glosszáríumokban egyszerűen összegyűjtötték az általuk már ismert, használt terminusokat. Másrészt a széles spektrumú vizsgálat során talákoztunk fordítói és terminológiai fórumokkal, amelyek céljai között az aktív terminusalkotás is szerepelhet. További kutatás tárgyát képezheti az, hogy az így létrejött terminusok milyen mértékben felelnek meg a nyelvhasználók kommunikációs igényeinek, kerülnek be a szakmai diskurzusokba.

### Konklúzió

A hasonló jellegű kutatások kimenetelét értelemszerűen nagymértékben meghatározza a használt taxonómia. A jelenleg használt kódrendszer kutatásunk során is finomodott. Világossá vált, mennyire fontos a prioritások felállítása a kódolás során, ugyanis, ahogy azt láttuk, mindig vannak kevésbé egyértelmű esetek, elsősorban a több elemből álló terminusok esetén. A már említett preferencián túl (az átemelést tartalmazó hibrideket átemelésként kódoljuk az interferenciális hatás hangsúlyozása végett, pl. a *бридж-финансирование* – *bridge financing* terminus hibrid átemelés és nem hibrid nemzetközi kódot kapott) szintén prioritást adtunk a célnyelvi hatásnak a célnyelvi és nemzetközi szavakból álló hibridek esetén. Így a *клиентский сегмент*–*market segment* kifejezés helyettesítés értelmezéssel (réf) kódot kapott, noha lehetett volna nemzetközi szó is. Itt fontosnak tartottuk az célnyelvi hatás hangsúlyozását. Ugyanez a prioritás érvényesült a *конкурентное преимущество* *competitive advantage* kódolásakor, ami helyettesítés – tükörfordítás kódot kapott, de szintén lehetett volna hibrid nemzetközi szó is. Ezzel megint csak a célnyelvi hatás és nyelvi transzparencia erősségét kívántuk hangsúlyozni.

Megállapítottuk, hogy a startup témakörben a szakma és a laikusok közötti kommunikáció minden bizonnyal nehézkes, hiszen mind a hat glosszáríum áttanulmányozása esetén is csak az esetek 52,31%-ában lelhető fel nyelvileg transzparens terminus. A gazdasági életben ez a kommunikáció azonban igen fontos, hiszen a laikusok potenciális befektetőként fontos gazdasági tényezőket képviselnek. Azt láttuk azonban, hogy az orosz nyelv meglehetősen nyitott az idegen szavak (átemelések, nemzetközi szavak) használatára, így amennyiben a



hatékonyabb kommunikációra való igény erősödik, a ma még interferenciát okozó terminusok szélesebb körben való elterjedése várható. Tekintve a fellelt glosszáriumok nem professzionális jellegét, indokolt lenne egy tudományosabb igénnyel készült, ám közérthető, áttekinthető startup-befektetési szótár elkészítése, amely a fogalmak világos definiálásával egyrészt egyértelműbbé tenné a diskurzust, másrészt a pénzügyi kultúra fejlődéséhez is hozzájárulna.

Felmerül a kérdés, hogy az orosz gazdasági szaknyelvet oktatók milyen nehézségekkel találkoznak a startup, illetve általánosságban, a befektetésekhez kapcsolódó szókinccs oktatása során. A nyelvtanár és nyelvtanuló munkáját minden bizonnyal könnyítik a már ismert nemzetközi szavak, pl. maga a *ctapman-startup* kifejezés. Különös figyelmet kell szentelni viszont a jelentésbővülésen átesett szavaknak, hiszen a speciális jelentés ismeretének hiánya komoly zavart okoz a kommunikációban. Természetesen fontos a célnyelvbe tükörfordítással és értelemközpontú fordítással átkerült kifejezések pontos elsajátítása, hiszen a szakirodalomban ezek a változatok szerepelnek, még akkor is, ha a szóbeli szakmai kommunikációban az angol változat is elfogadott.

## Hivatkozások

- Atkins, B. T. – Rundell, M. (2008): *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press: New York
- Balázs, J. (1983): Az areális nyelvészeti kutatások története, módszerei és főbb eredményei. In: Balázs J. (ed.) (1983): *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Bergenholtz, H. – Agerbo, H. (2017): Types of Lexicographical Information Needs and their Relevance for Information Science. *Journal of Information Science Theory and Practice*. 5/3. 17–32
- Dedyukhin, A.A. – Dedyukhina, A.G. (2015): Тематическая классификация англоязычных заимствований (на материале печатной рекламы). *Филологические науки: Вопросы теории и практики*. 8/1. 60-64
- Fuertes-Olivera – P. A., Tarp, S. (2014): *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries. Lexicography versus Terminography*. de Gruyter: Berlin/Boston. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110349023>
- Janurik, Sz. (2010): The Integration of English Loanwords in Russian: An Overview of Recent Borrowings. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. 55/1. 45-65. DOI: <https://doi.org/10.1556/SSlav.55.2010.1.3>
- Jegorova, T.V. (2014): *Словарь иностранных слов современного русского языка*. Аделант: Москва
- Kolupaeva, E.V. (2015): Способы заимствования английских компьютерных терминов в русском языке. *Lingua mobilis*. 2/53. 73-76
- Kontra, M. (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Kostomarov V. G. (1999): *Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа*. Златоуст: Санкт-Петербург
- Podchasova, Sz.V. (1995a): Новые слова адвертайзинга. *Русская речь*. 1995/2. 71–76
- Podchasova, Sz.V. (1995b): Все для офиса. *Русская речь*. 1995/5. 54–57
- Polcz, K. (2020): A startup vállalkozások terminológiája angol-magyar glosszáriumokban. *Fordítástudomány*. 22/2. 5-29. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.22.2.1>
- Wardhaugh, R. (2010): *An introduction to sociolinguistics*. Wiley-Blackwell: Chirchester

## Internetes hivatkozások

- Apple. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple>
- Apple A7. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple\\_A7](https://ru.wikipedia.org/wiki/Apple_A7)
- Apple-история. <https://allofapple.wordpress.com/история/>
- ARM(архитектура). [https://ru.wikipedia.org/wiki/ARM\\_\(архитектура\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/ARM_(архитектура))
- Balridge, R. – Curry, B. What is a Startup? <https://www.forbes.com/advisor/investing/what-is-a-startup/#544a2a9a4c63>
- Господдержка стартапов в России не помогает выращивать мировые инновации. <https://www.kommersant.ru/doc/2478807>
- Государственная публичная научно-техническая библиотека России. <http://www.gpntb.ru/vystavki-v-gpntb-rossii/2020-god/113-chitatelnyam/6/7172-startup.html>
- ISO 704: 2009. *Terminology work – Principles and methods*. <https://www.iso.org/standard/38109.html>

Kawasaki, Guy. *Don't Believe the Bozos*. <https://thefinanser.com/2009/09/guy-kawasaki-dont-believe-the-bozos.html/>

Kratkiy slovar startapera - comments.

[http://www.firma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/?view\\_comments=yes](http://www.firma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/?view_comments=yes)

Развитие Apple. <http://applepushistik.blogspot.com/2013/04/blog-post.html>

Стартап. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Стартап>

Trescsova, M. (2014): Господдержка стартапов в России не помогает выращивать мировые инновации..

<https://www.kommersant.ru/doc/2478807>

### **A felhasznált glosszáriumok a következők:**

Краткий словарь основных терминов стартап комьюнити – habr.com

<https://habr.com/ru/companies/taucraft/articles/140601/>

Краткий словарь юного стартапера – firma.ru

[http://firma.ru/projects/kratkiy\\_slovar\\_startapera/](http://firma.ru/projects/kratkiy_slovar_startapera/)

MVP и еще 21 термин, которые должен знать каждый стартапер - tech.liga.net

<https://tech.liga.net/technology/opinion/mvp-i-esche-21-termin-kotorye-doljen-znat-kajdyy-startaper>

Словарь стартапера – investment.24tv

[https://investment.24tv.ua/ru/slovar\\_startapera\\_kak\\_najti\\_obshnij\\_jazyk\\_s\\_investorom\\_n1048497](https://investment.24tv.ua/ru/slovar_startapera_kak_najti_obshnij_jazyk_s_investorom_n1048497)

Список базовых терминов для учебной дисциплины “Startups and Technological Entrepreneurship” – startup-course

<https://startup-course.com/ru/glossary.html>

Язык стартапа – spark.ru

<https://spark.ru/startup/51f77f4b2cd68/blog/38282/yazik-startapa-termini-kotorie-stoit-viuchit-nachinayuschim>

Adataink a glosszáriumok 2021 június 20-i állapotát tükrözik.

Válóczi Marianna<sup>1</sup> – Fodorné Bene Kata<sup>2</sup>

<sup>1</sup>BGE Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék  
<sup>2</sup>Mathias Corvinus Collegium

## A startup vállalkozások terminológiája angol–olasz online glosszárúimokban

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.7>

*Tanulmányunkban az angol–olasz nyelvpár esetében vizsgáltuk a startup vállalkozásokkal kapcsolatos online glosszárúimok jellemzőit, az angol nyelv domináns hatását a célnyelvi terminusok használatában és a jellemzően használt fordítási módokat. A startup vállalkozások elsősorban angol nyelvű terminológiája jelentős hatást gyakorol más nyelvekre, így az olasz nyelvre is. Mivel az olasz nyelv alapvetően nyitott az idegen nyelvekből érkező kölcsönszavak, neologizmusok befogadására, a tanulmány abból a hipotézisből indul ki, hogy az olasz szakmai oldalakon megjelenő startup glosszárúimokban is várhatóan magas arányban szerepelnek a forrásnyelvből átemelt terminusok. A kutatásban vizsgált hat online glosszárúim 359 terminust tartalmaz. A forrás- és célnyelvi terminusokat, valamint a definíciókat adatbáziskezelő szoftverbe helyeztük és az erre a célra kidolgozott taxonómia alapján (Polcz, 2020) meghatároztuk a megfeleltetés módját. Az eredmények azt mutatják, hogy a felhasználó kiemelkedően magas arányban (68,36%) nem talál olasz célnyelvi terminust, tehát a zéró megfeleltetés, a kölcsönzés valamely formájával vagy nemzetközi szóval találkozik. Jó eséllyel olyan terminust talál, amelynek célnyelvi használata kódváltást eredményez.*

Kulcsszavak: terminológia, szaknyelvtanítás, szaknyelvkutatás, szakfordítás, lexikográfia

### Bevezetés

Az interneten felhalmozott tudásanyag a tudomány, a gazdaság és a társadalom dinamikus fejlődését követve folyamatosan bővül. A gazdaság területén új szektorok és az új területekhez kapcsolódóan új fogalmak születnek. Az idegen nyelveket a szakmai életben aktívan használók egyre inkább azt tapasztalják, hogy a professzionális szótárak gyakran nem tartalmazzák az új szakmai terminusokat. Ez arra ösztönzi a felhasználókat, hogy egyéb terminológiai forrásokból tájékozódjanak, köztük a szűk szakmai témakörökre specializálódó online glosszárúimokból, amelyek szakmai honlapok részeként jelennek meg, többnyire az adott terület szakértőinek szerkesztésében. Ezek általában nem professzionális szótárak, a szerkesztők általában nem rendelkeznek lexikográfiai és terminológiai képzettséggel, mégis a szakmai nyelvhasználat kérdésében meghatározóvá válnak az általuk kínált nyelvi megoldások, amelyeket a felhasználók feltétel nélkül átvehetnek és használhatnak.

A Budapesti Gazdasági Egyetem Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Kontrasztív terminológiai kutatócsoportja arra vállalkozott, hogy hat nyelvpár viszonylatában (angol–magyar, angol–német, angol–francia, angol–olasz, angol–spanyol, angol–oros) megvizsgálja a startup online glosszárúimok jellemzőit, és feltárja a szerkesztők által alkalmazott megfeleltetési és fordítási módokat, illetve az így keletkezett terminusok jellemzőit. Jelen tanulmány a kutatócsoport munkájának részeredményeként a fentieket az angol–olasz nyelvpár esetében vizsgálja.

### Elméleti háttér – Startup terminológia és nyelvhasználat az olasz nyelvben

A terminus kifejezés Fóris (2005) meghatározása szerint „egy meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy ezek kombinációja” (Fóris, 2005:37). A terminus-meghatározások a szakirodalomban kettősséget mutatnak. Egyes szerzők a fogalom és a jelölő

egységét értelmezik terminusként (pl. Arntz–Picht–Mayer, 2004:37, idézi Fischer, 2010:45-48; Cabré, 2003), mások, ahogyan az ISO terminológiai szabványok is, a jelölőt/megnevezést értik rajta (pl. Temmerman, 2000; Fóris, 2005; Fischer, 2010, 2012). Tanulmányunkban terminuson a fogalom megnevezését értjük. A terminusok nem függetleníthetők a kontextustól, értelmezésüket jelentősen meghatározza a nyelvhasználó háttérismerete, így egy adott terület terminusainak transzparenciája csak úgy vizsgálható, ha a kommunikációban részt vevő feleket is figyelembe vesszük (Morris, 1946; Temmerman, 2000). A terminológia a természetes nyelvhasználat során folyamatosan alakul és az adott kommunikációs helyzet az, ami meghatározza, hogy egy lexikai egység terminussá válik-e az adott szövegkörnyezetben (Pearson, 1998). Pearson (1998) hangsúlyozza a terminus fogalom tágabb értelmezésének fontosságát fordítástudományi szempontból is: a szűkebb értelmezésben jelentősen nehezebb meghatározni például egy fordítás során, hogy mit tekinthetünk terminusnak. Továbbá gyakran a fogalmak (különösen az új szakterületeken) nem megfelelően definiáltak, egy-egy megnevezéshez több fogalom, egy-egy fogalomhoz több megnevezés tartozhat (Fischer, 2012:4).

Az olasz gazdasági szaknyelv szembeűnő tulajdonsága az angol nyelvű terminusok átvétele, a gazdasági rovatok, napilapok főcímeiben gyakran tűnnek fel angol kifejezések. Az olasz sajtótermékek, gazdasági folyóiratok és az általuk használt szókinccs tükrözi a világban zajló gazdasági folyamatokat, jelenségeket, azok hatásait az olasz gazdaságra és az olasz nyelvre. A gazdasági élet rendkívül gyors változásait az adott nyelv szaknyelve gyakran nem képes követni, ezért az idegen nyelvi, elsősorban angol terminusok terjednek el (Ablonczyné, 2002). Az olasz nyelv alapvetően nyitott az idegen nyelvekből érkező kölcsönszavak, neologizmusok befogadására és a sajtó, illetve a tömegmédia is elősegíti az angol kifejezések terjedését (Rosati, 2004: 16). Az angol terminusok átvétele és használata – akár létező olasz nyelvi megfelelők helyett – nem véletlen, az angol terminusok rendszerint pontosabban fejezik ki a beszélő által megfogalmazott üzenetet, jelentéstartalmat, egyértelműbben jelölik az adott fogalmat és illeszkednek a nemzetközi gazdasági szaknyelv általánosan elfogadott használatához (Ablonczyné, 2004).

Az angol kifejezések megjelenése az olasz gazdasági szaknyelvben nem újkeletű, már a 19. századi sajtótermékekben is dokumentálhatóak angol kifejezések, pl. *manager*, *business* (1895), majd pl. *boom* (1935), *business-man* (1905), *export* (1908), *marketing* (1932). A 20. század második felében az olasz nyelvbe került angol kifejezések leginkább az üzleti élet szervezésével kapcsolatos, mára könnyen értelmezhetővé vált jövevényszavak: pl. *account-executive* (1967), *part time* (1970), *public relations* (1958), *sponsor* (1963) (Rosati, 2004: 21).

Az angol *startup* terminus az olasz sajtóban, az Agenzia Giornalistica Italia (AGI) olasz hírügynökség adatbázisa alapján, 2008-ban jelent meg először. Ebben az évben ugrásszerű növekedésnek indult a startup cégek száma Olaszországban (Rociola, 2016). Az AGI hírügynökség oldalán ([www.agi.it](http://www.agi.it)) 2010-re datálható az első sajtóhír, amely *startup*-ként hivatkozik a Boku cégre (Rociola, 2016). A startup cégek megjelenésével párhuzamosan a kapcsolódó angol terminológia is terjedni kezdett, létrejöttek az első online glosszárriumok, definíció-gyűjtemények.

Az olasz nyelvű forrásokban a startup terminológiájára rendkívül magas arányban jellemző a kódkeverés, azaz a két nyelv elemeinek kevert használata egy adott szövegen belül. Az angol startup terminológiát nem ismerő befogadó komoly szövegértési nehézségekkel is szembesülhet a folyamatos kódkeverés miatt. Gyakran találkozhatunk angol kifejezésekkel olyan esetben is, amikor az olasz nyelvben az angol terminusnak tökéletesen megfelelő célnyelvi kifejezés is létezik. Példák:

„...DPixel, piccola società di **venture capital** italiana, dove gestisco **il dealflow**. Attività collaterali includono il mio blog *theStartup.eu*, scrivere articoli riguardanti startup

*italiane per TechCrunch Europe, scrivere codice per Equeety e SaveMyInbox, e fare da advisor.*” (<https://www.ninjamarketing.it>)

A *venture capital*, *dealflow* és *advisor* kifejezésekre van a fogalmat tökéletesen lefedő olasz terminus: *capitale di rischio/capitale di ventura*, illetve *flusso d'affari* és *consulente*.

„*Tutte le azioni dei fondatori saranno vested su un periodo di 3 anni e l'option pool non sarà meno meno del 10%.*” (<https://www.ninjamarketing.it>)

A fenti mondat jó példa egy adott nyelvtani szerkezeten belüli kódkeverésre: a *saranno investiti* szenvedő szerkezetű igealakban az olasz *essere* létige jövő idejű alakja mellé az olasz *investire* ige múlt idejű melléknévi igenév alakja helyett az angol megfelelő harmadik alakját (*vested*) használja.

„*Sebbene ogni analisi di avvio e valutazione sia unica, l'intervallo di valutazione per i round di early-stage (spesso definiti come finanziamenti seed) è spesso compreso tra € 1 e € 5 milioni. Il range di valutazione per le aziende che hanno ottenuto una certa trazione e stanno facendo un giro "Serie A" è in genere da € 5 milioni a € 15 milioni.*” (<https://www.startupplus.it>)

A fenti szakasz szintén jó példája a kódkeverésnek. Egymást követő mondatokban, a szerző egyszer teljes kölcsönzéssel átvett terminust használ (*i round di early stage*) majd tükörfordítással létrejött szerkezetben, egy mondattal később a *round* megfelelő olasz terminusát: *un giro di Serie A*.

## A kutatás célja, módszere, forrásai

Mivel az olasz nyelv alapvetően nyitott az idegen nyelvekből érkező kölcsönzések befogadására, a tanulmány abból a hipotézisből indul ki, hogy az olasz szakmai internetes oldalakon megjelenő startup glosszárúmban is várhatóan magas arányban szerepelnek majd a forrásnyelvből átemelt terminusok. A terminusgyűjtemények készítői várhatóan nagy arányban vagy teljes kölcsönzéssel átveszik az angol terminusokat, vagy átemeléssel, az angol kifejezést olasz névelővel felruházva hoznak létre terminust. Mindkét esetben célnyelvi terminushiány és interferenciális, vagyis a laikus nyelvhasználó által kódváltásnak érzékelt alakulat jön létre. A kutatás során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- (1) Milyen műveletekkel történik a forrásnyelvi terminusok megfeleltetése és fordítása a vizsgált glosszárúmban?
- (2) Hogyan jellemezhetők az alkalmazott fordítási módok eredményeként keletkezett célnyelvi terminusok?
- (3) A célnyelvi terminushiány csak a vizsgált glosszárúmban vagy a célnyelv egészére jellemző?

Tanulmányunkban Polcz Károly, a Budapesti Gazdasági Egyetem Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Kontrasztív terminológiai kutatócsoportjának vezetője által kidolgozott, a terminológiai kontakthatásokat és a kapcsolódó fordítási módokat összegző kategorizációjával dolgozunk (Polcz, 2020). A Polcz-féle taxonómia a kontaktnyelvészetből (pl. Kontra 1981; Lanstyák 2006) és a fordítástudományból (pl. Newmark 1988; Vinay és Dalbernet 1995) ismert rendszerekre alapozza a vizsgált startup glosszárúmban alkalmazott másodlagos terminusalkotási módok kategorizációját (Polcz, 2020: 15). A taxonómiát (ld. 1.

táblázat) angol–olasz nyelvpárból vett példákkal szemléltetjük. A célnyelvi, olasz ekvivalensek transzparenciáját egy átlagos műveltségű, laikus nyelvhasználó szempontjából próbáljuk megvilágítani. Míg az olasz szakemberek természetes könnyedséggel használják az angol terminusokat, addig a forrásnyelvből átemelt terminusok nehézkessé tehetik például a szakember és a laikus közötti kommunikációt, mert „*ezeket a laikus nyelvhasználó kódváltásként érzékeli*” (Polcz, 2020:14).

Polcz (2020) értelmezésében a transzparencia három szintjét lehet megkülönböztetni: „*a terminusok lehetnek interferenciálisak, intranszparenssek és nyelvileg transzparenssek*” (Polcz, 2020:14). Interferenciális terminusok azok az ekvivalens nélküli vagy célnyelvbe átemelt forrásnyelvi alakulatok, amelyek használatát a laikus nyelvhasználó kódváltásként érzékeli. A célnyelvi diskurzusban sem a nyelvi, sem pedig a fogalmi szint nem értelmezhető, pl. *business angel, corporate governance, elevator pitch, private equity* stb. Az intranszparens terminusok szűk szakmai körben használt idegen vagy nemzetközi szavak. A célnyelvbe általában nyelvi honosítással kerülnek (Newmark, 1988), azaz a forrásnyelvi elemet a célnyelv fonológiai és morfológiai rendszeréhez igazítják, mint például a *cluster tecnologico (technological cluster)* terminus esetében. A nyelvi honosítás miatt az intranszparens terminusok használatát a nyelvhasználó nem érzékeli egyértelmű kódváltásként. Mivel azonban a szóalak kevésbé ismert, a fogalmi tartalom pedig ismeretlen lehet, használatuk szövegértési nehézséget jelenthet. A nyelvileg transzparens terminusok azok az alakulatok, amelyek esetében a szóalak széles körben ismert és használt, de a teljes fogalmi tartalom az adott tárgykörben nem feltétlenül, pl. *bando di gara, accordo di riservatezza, brevetto*.

A startup vállalkozásokkal kapcsolatos terminusok túlnyomó részben tudástranszferrel, így másodlagos terminusalkotással kerültek az olasz nyelvbe. Ez azt jelenti, hogy egy másik nyelvben, jelen esetben az angolban már létezett terminus az adott fogalom nyelvi megjelenítésére (Sager, 1998). A másodlagos terminusalkotás során kontakthatás jön létre a forrás- és a célnyelvi terminus között. A taxonómia fő szervezőelve a nyelvi kontakthatás és a hozzá köthető fordítási módok, valamint az interferenciális hatás. A nyelvi kontakthatás kapcsán azt vizsgáljuk, hogy a forrásnyelvi terminus hogyan hat a célnyelvi terminusra. Az interferenciális hatás arra utal, hogy a fordítás eredményeként keletkezett célnyelvi terminusok hogyan járulnak hozzá a kódkeveréshez. A kontakthatások és a fordítási módok feltérképezésével fény derülhet arra, hogy a vizsgált glosszáriumok mennyiben segítik a nyelvhasználót a célnyelvi terminusok megtalálásában és hozzájárulhat ahhoz, hogy jobban megértsük a kódkeverés okait.

Polcz (2020:16) alapján a terminológiai kontakthatásokat, a hozzájuk kapcsolódó fordítási módokat, valamint az adott terminusra jellemző interferenciális hatást az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat. Terminológiai kontakthatások és fordítási módok (Polcz, 2020)

Kontakthatás	Fordítási mód	Eredmény	
direkt hatás	- direkt kölcsönzés	zéró fordítás átemelés	interferenciális terminus
	hibridizáció	nemzetközi szó	intranszparens/nyelvileg terminus transzparens
hibridizáció		hibrid átemelés	interferenciális terminus
	hibrid nemzetközi szó	intranszparens/nyelvileg terminus transzparens	

indirekt hatás	indirekt kölcsönzés	helyettesítés - tükörfordítás, - jelentéskölcsönzés	nyelvileg transzparens terminus
		helyettesítés értelmezéssel - részben értelemközpontú fordítás	
zéró hatás	-	értelemközpontú fordítás	

A táblázatból látható, hogy a nyelvi kontakthatás három alaptípusát, a direkt, az indirekt és zéró hatást lehet elkülöníteni. A kontakthatások további alkategóriákra bonthatók, amelyekhez különböző fordítási módok kapcsolódnak. A direkt hatás többféleképpen valósulhat meg. „Az első esetben a terminológiai forrás csupán definiálja a fogalmat, de nem ad célnyelvi megfelelőt, vagyis a célnyelvi terminus helye üresen marad.” (Polcz, 2020:16) Ebben az esetben a nyelvhasználó rendszerint az angol terminust fogja használni a célnyelvi diskurzusban. Ezt a fordítási módot zéró fordításnak nevezzük, pl. *stakeholder*, *startup*, *venture capital*. A direkt hatás másik formája a direkt kölcsönzés, amely morfémaátvétellel jár, eredménye pedig az idegen szó vagy kölcsönszó (Kontra, 1981:14). A kapcsolódó két fordítási mód az átemelés, pl. *il mentor*, *il burn rate*, *il b2b* és az idegen vagy nemzetközi szó használata, pl. *il know-how*, *la startup*, *il team*. Átemelésként kategorizáltuk azokat a főneveket, amelyek a glosszáriumban, a definícióban olasz névelőt kaptak, így illeszkednek az olasz nyelv morfológiai rendszerébe. Fontos megjegyezni, hogy a glosszáriumokban zéró fordításként megjelenő, angol nyelvből kölcsönzött szavak is kapnak névelőt, amikor egy olasz nyelvű szövegben fordulnak elő. Így a zéró fordítást és az átemelést tekinthetjük egyfajta közös kategóriának. A harmadik fordítási mód a nemzetközi szó használata.

A hibridizáció a direkt hatás másik megvalósulási formája. Ekkor a szókapcsolat egyik eleme kölcsönzéssel, a másik eleme helyettesítéssel kerül a célnyelvbe. A hibrid fordítás egyik típusa a hibrid átemelés, pl. *l'investitore captive*, *l'innovazione disruptive*. Ebben az esetben az egyik elem változtatás nélkül, a másik elem helyettesítéssel kerül a célnyelvbe és interferenciális terminus jön létre. A másik típus a nemzetközi szót tartalmazó hibrid alakulattal történő fordítás, pl. *innovazione di marketing*, *la startup ad alto contenuto tecnologico*. Ezek az alakulatok legalább két elemből állnak: nemzetközi szó + célnyelvi szó. Az így létrejött alakulatok intranszparens és nyelvileg transzparens terminusokat is eredményezhetnek.

Az 1. táblázat második része az indirekt hatás megjelenési formáit mutatja be. Ebben az esetben a forrásnyelvi terminus csak közvetetten hat a célnyelvre. Ennek megvalósulása az indirekt kölcsönzés, a kapcsolódó fordítási mód pedig a helyettesítés. Ekkor a szótárkészítő a forrásnyelvi terminus szemantikai, szótári megfelelőjét adja meg. Lanstyák István (2006:21) alapján a helyettesítés két alaptípusát különböztetjük meg: a tükörfordítást, pl. *bridge loan – il prestito ponte*, *call for tender – il bando di gara*, *cash flow – il flusso di cassa*, és a jelentéskölcsönzést, pl. *licence – la licenza*, *accelerator – l'acceleratore*. A helyettesítés harmadik lehetséges formája a helyettesítés értelmezéssel, vagyis a részben értelemközpontú fordítás, pl. *NDA (non-disclosure agreement) – accordo di riservatezza*, *business model – il modello di impresa*. Ekkor a célnyelvi terminus egyik eleme a forrásnyelvi terminus szemantikai vagy szótári megfelelője, míg a másik eleme értelmezéssel jön létre. A helyettesítés eredménye nyelvileg transzparens terminus. A táblázat harmadik részében a zéró hatás szerepel, ebben az esetben a forrásnyelvi terminus nyelvi szinten nem hat a célnyelvre. A kapcsolódó fordítási mód az értelemközpontú fordítás *outsourcing – esternalizzazione*, *patent – il brevetto*, *tag along – il diritto di co-vendita*. Ebben az esetben a célnyelvi megfelelő transzparens.

## A vizsgált online glosszárúumok makro- és mikrostruktúrája

Az internetes szakmai oldalakon fellelhető online startup glosszárúumok – bár nem tekinthetők professzionálisan szerkesztett és teljes körű szaknyelvi szótáraknak – napjaink releváns nyelvi jelenségei, így vizsgálhatók nyelvészeti, lexikográfiai, terminológiai és fordítástudományi szempontból. A glosszárúumok a javasolt célnyelvi terminusokkal vagy azok hiányával hatást gyakorolnak a célnyelvi nyelvhasználatra, másrésztől pedig valós felhasználói igényt elégítenek ki, mivel a témában a speciális terminusok többsége nem található meg a professzionális gazdasági, üzleti szótárakban (Polcz, 2020:12). A professzionális szótárakhoz hasonlóan az online glosszárúumok tartalma a makro- és mikrostruktúrájuk alapján írható le. Atkins és Rundell meghatározása alapján (2008) makrostruktúráján a szótári címszavak típusát és elrendezését, a mikrostruktúráján a szótári bejegyzések felépítését és tartalmát értjük.

A kutatás során, a kutatás megkezdésekor fellelhető minden, összesen hat olasz online startup-glosszárúum anyagát dolgoztuk fel. Az *il Glossario delle startup* (Anesdigital, Milano, 2016) az ANES (Associazione Nazionale Editoria di Settore) szakterületi kiadványokra specializálódott kiadó kiadványa. Az *Il vocabolario delle startup* a Gu Capital – Business Consulting Üzleti tanácsadó szolgáltató cég oldalán elérhető glosszárúum. Az *Il glossario della startup e del venture-capital* a legnagyobb olasz, vállalati innovációval és digitális transzformációval foglalkozó hálózat, a Network Digital 360 oldalán található. A *Dizionario del futuro* a *Philing* marketing és kommunikációs ügynökség gyűjteménye. Az English Live, innovatív eszközöket alkalmazó angol nyelvviskola olasz nyelvű blogja is megjelentetett egy *Vocabolario delle start up* gyűjteményt. *Glossario* címmel közöl startup tematikájú glosszárúumot a *Startuplegale.it* oldal, amely startup cégeknek kínál jogi tanácsadást és szolgáltatásokat.

A vizsgált glosszárúumok makrostruktúráját tekintve elmondható, hogy a címszavak betűrendben vannak, egyik glosszárúum sem tematikus, a terminusok csak mechanikusan kereshetők. A glosszárúumok többségében főneveket tartalmaznak, kevesebb ígét, melléknévet. Az egyszerű terminusok mellett összetett terminusokat, rövidített formákat, valamint egyedi elnevezéseket is találunk. Az online glosszárúumok közül kettő kínál támogató anyagokat, elsősorban bevezetőt, amelyben a szerzők felhívják a figyelmet a startup vállalkozásokhoz kapcsolódó angol terminológia pontos használatának fontosságára. Kereszthivatkozásokkal, hiperlinkekkel, esetenként az adott terminus által jelölt fogalmat bemutató további tartalmakhoz navigálnak.

A célközönség elsősorban a startup vállalkozók vagy startup vállalkozás indítását tervező gazdasági szakemberekből, illetve gazdasági tanulmányokat folytató személyekből áll, erre többször utalnak a szerkesztők a bevezetőkből. A glosszárúumok egyrészt ismeretterjesztő jellegűek, pontos információkkal, ismeretekkel ruházzák fel a startup vállalkozókat. Másrészt támogatást nyújtanak a friss vállalkozóknak, hogy az egyes fogalmakat hogyan kell értelmezni a startupok világában, támogatják a szövegértést és a szövegalkotást.

A vizsgált glosszárúumok mikrostruktúrája egyszerű felépítésű. A szócikk alapvetően a forrásnyelvi terminust, a célnyelvi terminust és a célnyelvi definíciót tartalmazza. Jellemző, hogy a célnyelvi definíciók hosszúsága igen eltérő: a rövid definíciótól a több bekezdést is tartalmazó, részletes magyarázatig terjed. Többségében hiányzik a kiejtés, a címszó további jelentései, etimológia, nyelvtani információk, idiómák, kereszthivatkozások. A terminus olasz megfelelőjét gyakran nem a forrásnyelvi terminus mellett, hanem a definícióban adják meg. A megfelelő olasz terminus sok esetben akkor sem jelenik meg, ha létezik, más forrásból dokumentálható a használata. Zéró megfeleltetés esetén csak célnyelvi definíciót találunk, a terminus megjelenése nélkül. A hiányosságok közül felhasználói szempontból nagyon fontos lenne a pontos célnyelvi terminus megadása (teljes kölcsönzés esetén a megfelelő olasz névelővel), a kiejtés és célnyelvi példák lexikai kontextusban.



## Az adatok feldolgozása és az eredmények

A kutatásban vizsgált hat online angol–olasz glosszárrium összesen 359 terminust tartalmaz. A terminusok számát tekintve a vizsgált szótárak eltérőek. A legnagyobb 83 (startupbusiness.it), míg a legkisebb mindössze 23 terminust tartalmaz (philing.it).

Az angol és az olasz terminusokat és a célnyelvi definíciókat manuálisan vittük fel az adatbázisba. Amennyiben a szótárszerkesztő csak a forrásnyelvi terminust szerepelteti a glosszárriumban, úgy a terminushiányt az adatmezőben „z” zéró jellel jelöltük. Ha a terminus nem a szokásos helyen szerepelt, de a definícióban megtalálható volt, azt nem tekintettük terminushiánynak. Az átemelések közé azokat a terminusokat soroltuk, amelyeket a szótár készítői változatlan formában átvettek a forrásnyelvből és az idegen szavak szótárában még nem szerepelnek.

A nemzetközi szavak a több nyelvbe hasonló jelentéssel és hangalakkal beépülő, idegen, többnyire görög vagy latin eredetű szavak (Falk, 2009, idézi Polcz, 2020:20). Az idegen szavakat – amelyek az idegen szavak szótárában megtalálhatók – fordítási művelet szempontjából a taxonómiában a nemzetközi szavak közé soroltuk, mivel a kutatócsoport vizsgálatai alapján arra jutottunk, hogy nagy részük hasonló hangalakban több európai nyelvben megtalálható. Ezek idegen terminusok, de annyira elterjedtek, hogy értelmezésük valószínűleg nem jelent gondot, sokszor a laikus nyelvhasználó nem is érzékeli őket idegennek.

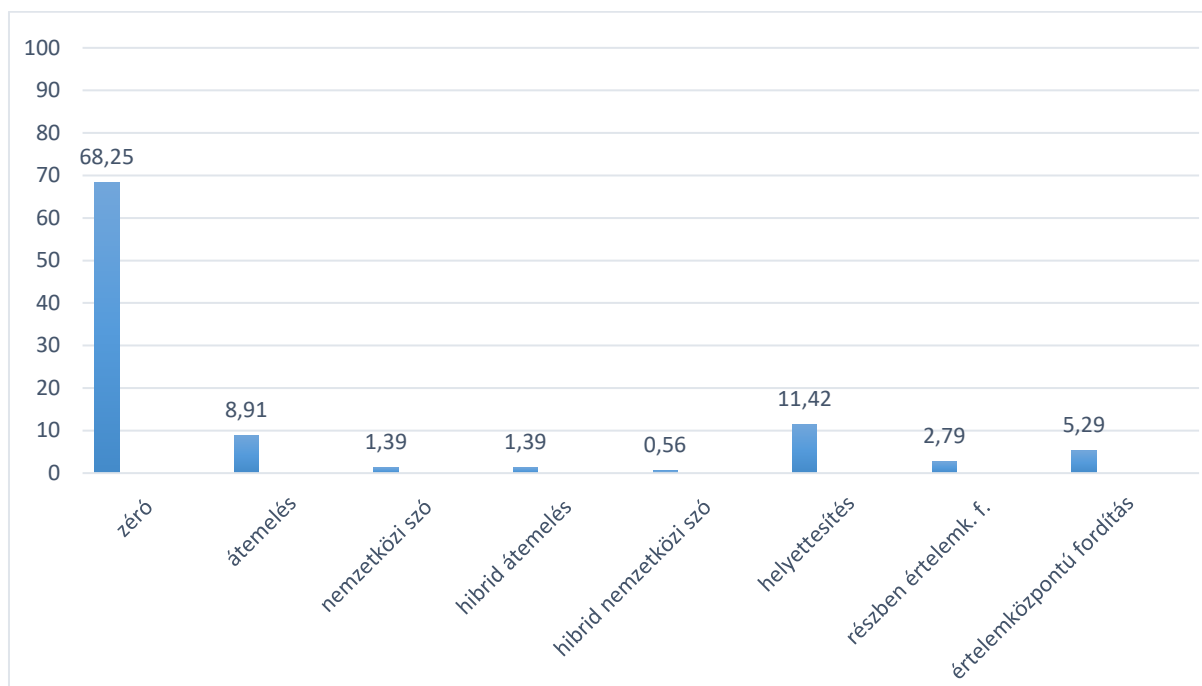
Az adatbevitel után elvégeztük az adatok kódolását. Az 1. táblázatban ismertetett taxonómia alapján minden terminuspárt a fordítási módot jelölő kóddal láttunk el (z = zéró fordítás; á = átemelés; n = nemzetközi szó; há = hibrid átemelés; hn = hibrid nemzetközi szó; h = helyettesítés; réf = részben értelemközpontú fordítás; é = értelemközpontú fordítás). A fordítási mód mellett jelölésre került a fordítás eredményeként keletkezett terminus nyelvi transzparenciára vonatkozó jellemzője (if = interferenciális terminus; it = intranszparens terminus; nyt = nyelvi transzparens terminus). A nyelvi adatok kódolásának megbízhatóságát az adatok kettős kódolásával biztosítottuk. A kódolást egymástól függetlenül végeztük el, majd az eredményeket összehasonlítottuk és az esetleges eltéréseket pedig tisztáztuk. A megítélői megbízhatóság mérésére kiszámoltuk az értékelők közötti Cohen's Kappa korrelációt. A három vizsgált változó esetében a Cohen's Kappa értékek: fordítási módok  $k=0,923$ ; nyelvi transzparencia  $k=0,946$ ; nyelvi transzparencia széles spektrumú vizsgálata  $k=0,944$ . A kódolók közötti megbízhatóságra vonatkozó értékek majdnem tökéletes egyezést mutatnak.

Az adatbázis-kezelő programban a kódok alapján végzett lekérdezésekkel kimutatható a szótárszerkesztők által alkalmazott leggyakoribb fordítási módok, illetve a fordítás eredményeként keletkezett terminusok transzparenciája (1. és 2. kutatási kérdés).

A vizsgálatot keresőmotor segítségével a teljes internetre kiterjesztettük, rákeresve szakmai oldalakon, szócikkekben azokra a terminusokra, amelyek a glosszárriumok alapján nem rendelkeztek nyelvi transzparens megfelelőekkel (3. kutatási kérdés). A széles spektrumú kutatás az internetes forrásokban fellelhető rendkívül nagy adatmennyiség miatt nem volt teljes körű, csak a legrelevánsabb találatok vizsgálata történt meg.

Az 1. diagram azt szemlélteti, hogy az egyes fordítási módok milyen arányban szerepelnek a teljes mintában. A glosszárriumokban bizonyos terminusok ismétlődnek, így a százalékos arányok terminusismétlődésekkel értendők. Az ismétlődéseket két okból is célszerű figyelembe venni. Egyrészt mivel előfordul, hogy a glosszárriumok ugyanazon terminus esetében más-más fordítási módot alkalmaznak. Másrészt azért, mert a diagram adatai arra is rávilágítanak, hogy ha a nyelvhasználó csakis az egyik glosszárriumban keres, akkor milyen eséllyel fordul elő, hogy nem talál célnyelvi terminust, vagy csak a forrásnyelvből átemelt terminust, esetleg részben átemelt hibrid alakulatot talál. Ezek a fordítási módok eredményezik az interferenciális vagy intranszparens célnyelvi terminusok döntő hányadát.

1. ábra. Angol–olasz megfeleltetések százalékos aránya (n=359)



A teljes mintában a leggyakoribb fordítási mód a zéró megfeleltetés, például: *acquire*, *bootstrapping*, *capital gain*, *disruption*, amely az angol – olasz viszonylatban 68,2%. Az átemelések aránya, például: *il business angel*, *la blockchain*, *il cashflow*, *il crowdfunding*, *la dilution*, *la exit*, *il pivot*, *il pre-seed*, *la scaleup*, összesen 8,91%. Láthatjuk, hogy esetenként az angolból átemelt terminus a nemét nem az olasz nyelvtani szabályok alapján kapja – eszerint a mássalhangzóra végződő főnevek hímneműek –, hanem aszerint, hogy az angol terminus vagy annak valamely eleme célnyelvi megfelelője milyen nemű. Pl. a *la blockchain* vélhetően azért nőnemű, mert a *chain* olasz megfelelője, a *la catena* nőnemű. Hasonlóan a *la scaleup*, az olasz *la scala*, illetve a *la exit* az olasz *la uscita* miatt kapott nőnemű névelőt.

A nemzetközi szó, például: *il know how*, *il team*, *la start-up* és a hibrid átemelés, például: *captive investor* – *l'investitore captive*, *disruptive innovation* – *l'innovazione „disruptive”* aránya 1,39%. A nemzetközi szót tartalmazó hibrid alakulatok, például: *startup innovative* – *la startup ad alto contenuto tecnologico*, *marketing innovation* – *l'innovazione di marketing* pedig 0,56%-ban szerepelnek. A *la start-up*, nemzetközi szó a korábbiakban leírt példákhoz hasonlóan a jelentése alapján kap az olasz nyelvben nőnemű névelőt, a *l'azienda*, *la ditta*, *la società*, *la compagnia*, *l'impresa* (vállalat, cég, társaság) hasonló jelentéskörbe tartozó, nőnemű szavak analógiájára. A zéró fordítás, az átemelés interferenciális terminust eredményez, míg a nemzetközi szó és hibrid nemzetközi szó transzparens terminust. Az interferenciális és intranszparens terminusok arányait összegezve 80,49%-ot kapunk. A teljes nyelvi mintát tekintve ez azt jelenti, hogy míg az angol–magyar megfeleltetések esetében a terminusok valamivel több, mint a felében (ld. Polcz, 2020), addig az angol–olasz terminusok négyötödében a glosszáriumok nem adnak célnyelvi terminust, vagy a célnyelvi terminus, illetve a célnyelvi alakulat egyik eleme direkt kölcsönzéssel vagy hibridizációval jön létre. A zéró megfeleltetés, a direkt kölcsönzés és a hibridizáció célnyelvre gyakorolt hatása hasonló: a nyelvhasználó jó eséllyel a forrásnyelvi terminust fogja használni a célnyelvi diskurzusban.

A célnyelvi helyettesítés, ezen belül is a tükörfordítás, például: *bridge loan* – *il prestito ponte*, *drag along* – *il diritto di trascinarsi*, *call for tender* – *il bando di gara*, *investment agreement* – *il contratto di investimento* és a jelentéskölcsönzés, például: *accelerator* – *l'acceleratore*, *acquisiton* – *l'aquisizione*, *revenue* – *i ricavi* a minta 11,42 %-ában figyelhető

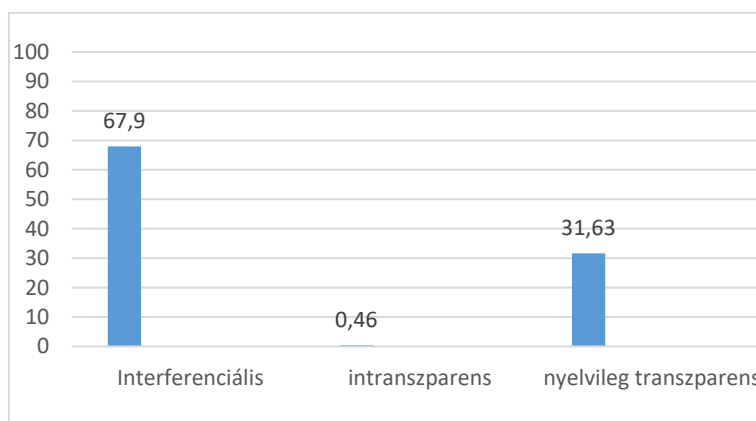
meg. Mivel az így keletkezett terminusok célnyelvi elemekből épülnek fel, jól illeszkednek a célnyelvi rendszerbe és nem okoznak idegenszerűséget a diskurzusban.

A helyettesítés értelmezéssel, amely 2,79%-ban fordul elő, átmenetet képez a helyettesítés és az értelemközpontú fordítás között. Példák: *burn rate – l'ammontare di cassa bruciato, business model – il modello di impresa, pivoting – fare perno, rights not exercised – i diritti inoptati*. A startup kifutási idejének mérőszámát jelentő *burn-rate* esetében az olasz terminus értelemközpontú fordítási művelettel létrejött része a fogalom azon lényeges aspektusára világít rá, miszerint a mérőszám lényeges eleme a startup készpénz likviditása.

Az értelemközpontú fordítás, például *buy-back – il riacquisto, equity – il capitale proprio, tag along – il diritto di co-vendita, shareholder – il socio* 5,29%-ban mutatható ki, tehát viszonylag alacsony a fogalmi transzparenciára való törekvés. A teljes mintában összesen 19,5% a nyelvileg transzparens terminusok aránya. Az egyes glosszáriumban értelemközpontú fordítással létrehozott terminusok egy része esetében más szótárakban zéró megfeleltetést vagy átmenetesi műveletet találunk, például: *crowdfunding – il crowdfunding, il finanziamento della folla, vagy la raccolta di fondi*.

A 2. diagram az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok arányát mutatja be a teljes mintában ismétlődések nélkül. Ha a nyelvhasználó mind a hat glosszáriumban keres, akkor a diagramon látható arányban találja a rendelkezésre álló terminusok kategóriáit.

2. ábra. Az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok százalékos megoszlása (n=215)



Az eredmények azt mutatják, hogy a felhasználó hiába használja mind a hat terminológiai forrást, kiemelkedően magas arányban (68,36%) a zéró megfeleltetés, az átmenelés valamely formájával vagy nemzetközi szóval találkozik. Ez azt jelenti, hogy a glosszáriumból tájékozódó nyelvhasználó jó eséllyel olyan terminust talál, amelynek célnyelvi használata kódváltást eredményez.

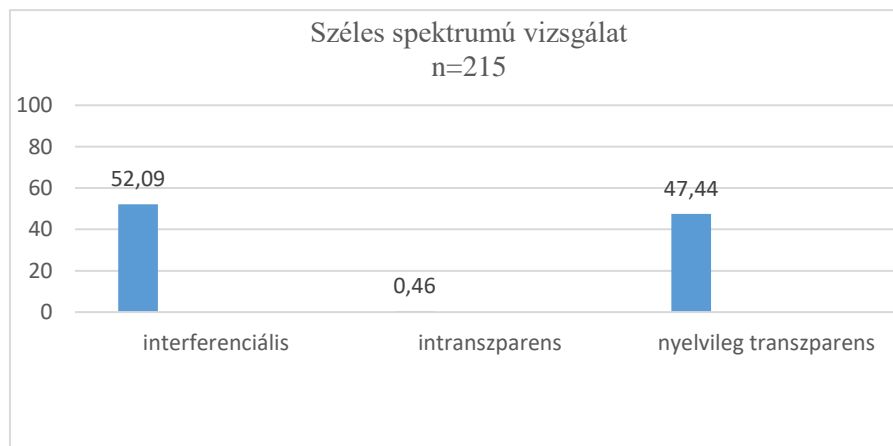
Az intranszparens terminusok aránya csupán 0,46% a teljes mintában. Ezek nemzetközi szavak és hibrid nemzetközi szavak használatával jönnek létre, átmenetet képezve az interferenciális és nyelvileg transzparens terminusok között. Feltételezhető, hogy a szűk szakmai körökben használt terminusokat az átlagos nyelvhasználó a nyelvi honosítás ellenére idegenszerűnek érzékeli, esetleg már a szóalak felismerése is problémát jelent. Az interferenciális és intranszparens terminusok aránya együttesen 68,36%. Ebből arra következtethetünk, hogy a glosszáriumban ajánlott startup terminusok használata jelentős mértékben hozzájárulhat a célnyelvi diskurzus idegenszerűségéhez és intranszparenciájához a szakember és a laikus közötti kommunikációban.

A nyelvileg transzparens terminusok aránya 31,63%. Ez arra utal, hogy amennyiben a nyelvhasználó mind a hat glosszáríumot használja, akkor is csak az esetek kb. 1/3-ában talál célnyelvi elemekből vagy transzparens nemzetközi szavakból építkező terminusokat.

A terminushiány tekintetében a hat terminológiai forráson kívül feltérképeztük, hogy a célnyelvi terminushiány valóban fennáll-e, vagy csak az általunk vizsgált glosszáríumok nem tartalmazzak nyelvileg transzparens terminusokat. Az ismétlődések nélküli 215 db terminus esetében, többféle keresőmotort használva vizsgáltuk, hogy mit találhat a nyelvhasználó, ha hajlandó alaposabb kutatómunkát végezni egyéb, más tárgykörben íródott szótárakban, illetve a tárgykör weboldalain. A vizsgálatot kiterjesztettük a fellelhető angol–olasz üzleti szótárakra és más, nem glosszáríum jellegű online forrásokra, weblapokra, szakmai oldalakra, folyóiratokra stb. A 215 terminus értelmezésének vizsgálatára a keresőmotorok által hozott találatok alapján összesen 36 nem glosszáríum-jellegű internetes forrást vizsgáltunk meg.

A vizsgálat eredménye a 3. diagramon látható.

3. ábra. Széles spektrumú vizsgálat (n=215)



Az adatokból megállapítható, hogy az interferenciális és intranszparens terminusok aránya a szélesebb forráskört vizsgálva 15%-kal alacsonyabb, tehát, amennyiben a laikus felhasználó az interneten fellelhető további forrásokat (gazdasági/üzleti szótárakat, szaksajtót és szakmai oldalakat, weblapokat) áttekintve alapos kutatómunkát végez az interneten, úgy valamivel nagyobb arányban találja meg a megfelelő, nyelvileg transzparens terminust. A gazdasági szaksajtóban és szakmai oldalakon az interferenciális, intranszparens terminusok száma, noha a glosszáríumokhoz képest némileg alacsonyabb, még mindig 50% felett marad. Az olasz szakújságírók és egyéb szakmai oldalakon író szerzők gyakran stilisztikai okokból előnyben részesítik az angol terminusokat, jóllehet létezik az angol szakkifejezéseknek olasz megfelelője.

## Összegzés

Kutatásunk online glosszáríumok vizsgálatával feltérképezte a különböző fordítási módokat a startup vállalkozások olasz terminológiájában, rávilágítva az interferenciális, intranszparens és nyelvileg transzparens terminusok arányára a vizsgált forrásokban és szélesebb spektrumban is.

Az eredmények azt mutatták, hogy a teljes mintát tekintve a forrásnyelvi terminusok kb. 80%-ában a glosszáríumok nem adnak célnyelvi terminust, vagy a célnyelvi terminus egyik eleme direkt kölcsönzéssel vagy hibridizációval jön létre. Az ismétlődéseket nem számba véve (tehát amennyiben a nyelvhasználó mind a hat vizsgált glosszáríumban keres) is magas az interferenciális vagy intranszparens terminusok aránya (kb. 68%). Ez a magas arány abban az

esetben is csak csekély mértékben csökken (kb. 15%) ha a nyelvhasználó széleskörűen – internetes szakmai oldalakon, közleményekben – is utánanézik a terminusnak. A glosszáriumokból tájékozódó felhasználó tehát nagy eséllyel fog olyan terminust találni, amelynek célnyelvi használata a laikus nyelvhasználó számára kódváltást eredményez.

A célnyelvi diskurzusba nehezen illeszkedő interferenciális terminusok gyakran nem alkalmasak arra, hogy kielégítsék a kevésbé szakmai közönség kommunikációs igényeit. A nyelvi szakemberek, szakírók és oktatók is nehéz helyzetbe kerülnek, hiszen nem áll rendelkezésükre a nyelvi közvetítést és a szövegalkotást lehetővé tevő transzparens célnyelvi, olasz nyelvű terminológia.

Az olasz nyelv esetében egyértelmű az angol nyelv erősen domináns hatása és a nagymértékű célnyelvi terminushiány. A szélesebb spektrumú vizsgálat eredményei szerint a nyelvi transzparens terminusok aránya némileg magasabb, hiszen a szakajtóban és a szakmai oldalakon megjelenő cikkek, írások szerzői próbálják közérthetővé tenni az angol terminusokkal jelölt fogalmakat, így gyakran lefordítják az angol terminusokat olaszra. Mivel ezek az olasz terminusok rendszerint nem egységesek, akár szerzőnként eltérőek, érdemes lenne megalkotni egy szakmailag adekvát startup szótárat, amely kiszolgálhatná az egyes felhasználói csoportok kommunikációs igényeit. Az olasz nyelvvel kapcsolatban pl. Rosati (2004) is javaslatot tesz egy folyamatosan bővíthető, frissíthető elektronikus segédanyag létrehozására, amely információkat tartalmaz az angol terminusok kiejtésére, jelentésére és helyes használatára vonatkozóan. Egy ilyen jellegű segédanyag – amely tartalmazza az átemelt angol terminusokat, de egyúttal azok értelmezését és a megtalálható olasz terminusokat is – az olasz gazdasági szaknyelvoktatásban is nagyon hasznos lenne.

## Hivatkozások

- Ablonczyné Mihályka L. (2002): A gazdasági szaknyelv sajátosságai (Elemzés olasz és magyar nyelvű korpuszon). In: Földes, Cs. (szerk.) *MMI Annus Tempus Linguarum Europae. Scripta philologica Pannoniensis*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém. 3–10.
- Ablonczyné Mihályka L. (2004): Prestiti non adattati nel linguaggio economico-borsista-commerciale. In: Sciacovelli, A. (ed.) *Per seguir virtute e canoscenza. Miscellanea di studi per Lajos Antal*. Szombathely. 9–49.
- Arntz, R. – Picht, H. – Mayer, F. (2004): *Einführung in die Terminologiearbeit*. (Studien zu Sprache und Technik, Bd. 2). Olms: Hildesheim.
- Atkins, B. T. – Rundell, M. (2008): *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press: New York
- Cabré, M. T. C. (2003): Theories of terminology. Their description, prescription and explanation. *Terminology*. IX/2 163–200.
- Falk N. (2009): *Etimológiák. 10 000 magyar szó eredete*. Tinta: Budapest
- Ferrari, J. (2017): Gli anglicismi non adattati nella stampa odierna. Voci e frequenze d'uso. *Lingue e Culture dei Media*. 2017/2/1. 189-211. DOI: <https://doi.org/10.13130/2532-1803/9350>
- Fischer M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doktori disszertáció. ELTE BTK: Budapest
- Fischer M. (2012): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához. *Fordítástudomány*. 14/2. 5-29.
- Fóris Á. (2005): *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1). Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Kontra M. (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Lanstyák I. (2006): *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Kalligram Könyvkiadó: Pozsony
- Newmark, P. (1988): *Approaches to translation*. Prentice Hall: Hertfordshire
- Morris, C. W. (1946): *Signs, Language and Behavior*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ. DOI: <https://doi.org/10.1037/14607-000>
- Pearson, J. (1998): *Terms in Context*. John Benjamins: Amsterdam-Philadelphia

- Polcz K. (2020): A startup vállalkozások terminológiája angol-magyar glosszáriumokban. *Fordítástudomány* 22/2. 5–29. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.22.2.1>
- Rociola, A. (2016): La prima volta in cui il termine “startup” è apparso sulla stampa italiana (e la prima startup citata). *Startupitalia*. 2016 december.
- Rosati, F. (2004): *Anglicismi nel lessico economico e finanziario italiano*. Aracne: Roma
- Sager, J. C. (1998): Terminology, application. In: Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge: London. pp. 251–255.
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive approach*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia
- Vinay, J. P. – Dalbernet, J. (1995): *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation*. John Benjamins: Amsterdam. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.11>

### **Internetes hivatkozások**

- Dizionario del futuro: <https://www.philing.it/dizionario-del-futuro-startup/> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Glossario: <https://www.startuplegale.it/glossario/> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Il glossario delle startup: <https://anes.it/wp-content/uploads/2016/12/Glossario-Startup-Conoscere-le-parole-chiave.pdf%20> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Il glossario-della-startup-e-del-venture-capital: <https://www.startupbusiness.it/glossario-della-startup-e-del-venture-capital/84857/> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Il vocabolario delle startup: <https://www.gucapital.it/il-vocabolario-delle-startup> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Il vocabolario delle startup (English Live): <https://englishlive.ef.com/it-it/blog/inglese-per-la-carriera/start-up-in-inglese/> (utoljára letöltve 2022. január 14.)
- Startupplus. [www.startupplus.it](http://www.startupplus.it)

**SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS**

---





**Alexandra Bakó – Barbara Marshall**

Semmelweis University  
Department of Languages for Specific Purposes

## **Experiences in teaching written intercultural communication (ICC) to healthcare students**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.8>

*In an earlier conference paper (Bakó-Marshall, 2020) we explored the challenges of teaching intercultural communication (ICC) for health service manager students. That study focused mainly on oral communication, while in this account we would like to share our experiences in teaching written ICC. After presenting our unique methodology of teaching written ICC, we compared students' attitudes to ICC and their written performance in two contexts: in an in-person classroom setting and a virtual Zoom classroom setting. A qualitative analysis was carried out based on short initial questionnaires on ICC attitudes, students' in-class written compositions, their end-term assignments containing two writing tasks with reflections, as well as our own (the teachers') personal assessment. The findings of this investigation show that instruments to elicit information on students' ICC must be used with caution and heightened awareness in order to obtain reliable results. Furthermore, students' levels of English proficiency largely limit the ways they can realize their ICC in terms of language production, which must be addressed both in learning and assessment environments. Additionally, the challenges of healthcare communication must be in balance with challenges of ICC.*

Keywords: *intercultural communication (ICC), English for healthcare purposes, English as a lingua franca (ELF), health service manager students, written healthcare communication*

### **Introduction**

In line with the methodology used in our oral intercultural communication (ICC) classes, written ICC is developed via English interactions in writing, where challenging language use is presented to students and they have to take on the roles of patients from various linguacultural backgrounds so that they can improve their flexibility and creativity in realising ICC. Thus, the emails they have to reply to include language resembling real-life emails produced by non-native users of English, with all the possible challenges such as mistakes with spelling, grammar, sentence structure, and use of false friends based on the writers' mother tongue, and instances of different world views. Similarly, conversations via instant messaging platforms are simulated with one of the students playing the role of the health service manager, and the other the patient with limited knowledge of English and the Hungarian healthcare system. We believe that making students meet such challenges, that is, adapting their frames of reference, providing information in a flexible way, and dealing with complaints empathically, will prepare them for real-life intercultural (IC) interactions. In this paper, we presented our experiences from two learner groups, from 2020 and 2021, from an in-person classroom and an online (Zoom) classroom environment, respectively.

Firstly, as we have discussed earlier (Bakó-Marshall, 2020), ICC development is only possible in a classroom environment where ambiguity, risk-taking, open expression of feelings and opinions, experimenting, and reflections are made possible and encouraged. When the Covid-19 pandemic made in-person interaction impossible not only between the teacher and the students but also among class members, in addition to dramatically limiting all the meta-communicative means, we had to find a solution to the problem of how we can foster digital ICC and at the same time create a classroom where the digital and real well-being of the student is still the main priority. Our course had already been built on students' interaction, discussion, and collaboration, which turned out to be a blessing, as in Zoom classrooms the complete

privacy of the breakout rooms could create a safe environment for many – in contrast to the in-person, whole-class discussions that are cumbersome, time-consuming, highly intimidating, and uncomfortable for some students. Small group work targeted at finding creative solutions for real-life problems also encourages the formation of an atmosphere where students are not passive recipients of information but active participants in a cooperative community, where respect and acceptance of differences are considered the basic principles.

Secondly, written communication in healthcare management tends to alternate between email correspondence, instant messaging, and social media posts. In the case of emails, usually considerable time is available to evaluate, consider, and respond, while instant messaging and the use of social media requires quicker response time. Accordingly, students were given tasks to explore both types of communication, such as exchanging emails and messages amongst each other while taking on the roles of clients and healthcare professionals, and then having some time to reflect on the procedures together. This technique is especially beneficial because when students have the opportunity of reacting to each other's responses, they are practising prolonged self- and peer-assessment instead of expecting the teacher to evaluate and establish what is desirable and appropriate. A further benefit of the online classes was that while during in-person teaching students naturally keep accompanying the received written messages with meta-communicative and verbal comments, in the online space they were forced to rely on the written texts only.

## **Background**

### ***The use of English in an ICC classroom***

Generally, our students consider the subject ICC as part of their language education, mainly because the official and desired language of the course is English. This factor, on the one hand, leads to an artificially created, but still natural, ICC environment, which can enhance the development of certain ICC attitudes, such as tolerance of ambiguity, uncertainty, adaptability, and flexibility (Başöz 2015; Deawaele–Shan Ip, 2013; Ely, 1989). On the other hand, this ambiguity between ICC training and language education causes students to become confused about the learning goals, as students want to improve vocabulary, practise grammar, and most importantly receive clear-cut instruction about desired language usage, which is quite opposite to the aims of ICC classes. In addition, using a second language for communication and reflection evokes great anxiety in students, especially in classes where students have considerably less experience using English. This confusion and the resulting tension are even greater when it comes to written communication and is further increased during the assessment.

Despite the considerable amount of time and effort invested into dispersing and compensating for these undesirable and impedimental concerns associated with the learning environment, their consequences are still detectable in the students' classroom and assessment performances. Students tend to rely on and have recourse to schoolbook formulas and clichés, regardless of our attempts from the very beginning of putting great emphasis and highlighting to them our wish to prepare them for English as a lingua franca (ELF) language use, where “*the connections between language and sociocultural forms, practices and references are likely to be diverse, complex and emergent*” (Baker, 2011:6). Although we continuously emphasise that there is no specific target culture to which their English should conform, they tend to fall back on a traditional perspective of the “proper” usage of the English language, most probably due to their previous language learning experience. Such resistance to change, as we have presented in our last paper (Bakó–Marshall, 2020), is a substantial obstacle to overcome in ICC training. Particularly, this happens to be the case when health management students learn how to

correspond with clients and carry the additional burden of knowing that every word they write is recorded and retrievable and can later be used against them even in legal proceedings.

### ***Assessment of students' development in ICC***

Facing these difficulties, we had to find a utilisable model of ICC assessment that would be complex enough to truly investigate our students' development in the field of ICC. The conceptualisation of ICC is a complex theoretical construct with a vast number of different definitions. Many of these definitions are based on the tripartite distinction between cognitive, affective, and behavioural factors while linking IC competence to *“how individuals socially position themselves in interaction (e.g., according to their nationality, gender, age, social status), to their awareness of such positioning, and to their willingness and ability to recognise and negotiate the multiple identities of others as much as their own”* (Borghetti, 2017). Furthermore, we had to tackle the conflict between intercultural competence and performance, so we decided to integrate the additional distinction of internal and external outcomes introduced by Deardorff's Pyramid Model of Intercultural Competence with special emphasis on the models' application in Deardorff's Progress Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006). As it has been pointed out, it is *“possible for an individual to achieve the external outcome of behaving and communicating appropriately and effectively in intercultural situations without fully achieving the internal outcome of a shift in the frame of reference”* (Deardorff, 2006:257), which is clearly observable in our students' behaviour. However, as our findings also suggest, the degree of appropriateness and effectiveness is *“more limited than if the internal outcome had also been achieved”* (Deardorff, 2006:257). Therefore, we have placed special emphasis on developing internal factors of ICC, such as adaptability, empathy, and flexibility.

### ***Healthcare communication in private practice and ICC***

The third major aspect that enormously interferes with our students' IC competence and performance is what is referred to by medical ethicists as 'the double agent problem' (Veatch, 1983). This occurs when the professional is simultaneously an agent for a profit-making organisation and an individual client seeking medical care. Health tourism organisers are continuously in the grip of the classical double agent bind when *“loyalty to the corporation may conflict with that which is traditionally owed to the patient”* (Veatch, 1983, p.144). This conflict is further complicated by the different perspectives on reality and ethics, as *“reality is seen primarily in terms of the objectives, external physical world, whilst values and ethics are seen as a separate, subjective and personal attribute”* (Sifile et al., 2018, p.46). While companies often create culturally neutral (a highly controversial concept in itself) moral codes of conduct, individuals still carry within their own culturally embedded ethical and moral values and act accordingly in given circumstances or at least experience significant tension and anxiety when making decisions. When it comes to the attitude and affective components of ICC, the dilemma also inevitably arises as how we can approach, not to mention, improve and even assess areas which belong to students' private feelings and identity-related personal characteristics. As Claudia Borghetti posed the problem, *“while it is unquestionable that some attributes (for example, 'curiosity', 'openness', 'empathy') are catalysts for IC development, one wonders to what extent assessors should feel licensed to express evaluation or even simply their opinions when someone else's identity (and diversity) is at stake”* (Borghetti, 2017).

## Methods

### *Participants and Instruments*

As mentioned earlier, in this study we look at two of our written ICC groups, one of which had the course in 2020 in an in-person setting and the other in 2021 in an online (Zoom) class environment. All the students were third-year, part-time, Hungarian health tourism manager students and the lessons took place in the spring semester of their third year, in two 180-minute sessions. All students had the oral ICC course in the autumn semester of the same school year. The teachers of the courses were the authors of this paper. In both years, two groups were created based on the self-reported English proficiency of the students and thus one group was made up of students having an English proficiency below B2 level (B2-), and one with B2 level or higher (B2+). Almost all the students had working experience in health care and a large proportion of them in multicultural healthcare settings.

Our research instruments were integral parts of the course: an initial survey asking students about their attitudes to ICC and the outcome assessment handed in by the students as the final assignment for the course. Both instruments included a checkbox where students could indicate if their answers can be used for our research. Accordingly, all students who expressed they did not want us to use the data provided by them in either of the instruments were excluded from this study and similarly, incomplete surveys or assignments were also excluded. Altogether data from 51 students were included in our investigations: with 20 out of 24 being from the 2020 in-person group and 31 out of the 43 being from the 2021 online group. As for their language proficiency, in 2020, 10 B2- and 10 B2+ students were included, in 2021, 19 B2- and 12 B2+ students were included.

### *Data collection*

#### *Initial survey*

The initial survey was given to the students on paper in class in 2020 and sent as an online form to students in 2021. This survey was worded in Hungarian (students' mother tongue) and answers were collected in Hungarian so that the students could express their attitudes to ICC without any limitations their English proficiency may pose. Students' names were also collected for further comparison with their outcome assessment.

The students were given 5-10 minutes at the beginning of the course to answer these three questions in the initial survey – as seen in our translation here:

- What do you find challenging in intercultural communication?
- What do you pay attention to in oral intercultural communication?
- What do you pay attention to in written intercultural communication?

#### *Outcome assessment*

The outcome assessment of the course was a final assignment that the students had to send to their teachers electronically within one month after the lessons finished. The outcome assessment was built up of two tasks, each of a written product and a reflection on producing it. The two groups (B2- and B2+) in each year were given two tasks: one that was the same, and one that was different. As in this paper we wished to compare the two groups, the results from the task that was the same in both groups were placed under scrutiny.

The task we analysed in detail was the students' reply to an e-mail in English where a French patient was making a complaint in English after being treated at a Hungarian private healthcare facility (see Appendix 1). The content and language of the e-mail was created by us, building on our French knowledge and experience of interacting in English with French people – e.g., *the doctor me examined*. Furthermore, Google Translate was used to find possible false friends for French users of English or expressions less commonly used in English but existent in French in a form that was somehow different, such as *make attention, doctour, reclamation, misconduct, inconscious*. Furthermore, in this task we also decided to experiment with a situation in which the intercultural aspect was much more subtle, therefore students could not ease into simplistic solutions but needed to mobilise and exhibit their individual and more internalised attitudes and skills. The second part of this task was to provide reflections in Hungarian by answering two questions – as seen in our translation here:

- What did you find challenging when answering this e-mail?
- What did you pay attention to while writing your reply?

### ***Data analysis***

All the data from surveys and outcome assessments were uploaded into a qualitative data analysis software (MAXQDA, 2020) for analysis by open, selective, and axial coding. Codes for emerging concepts were added by one of the authors, while selective and axial coding were done together by both authors. The axis of the coding system was built based on Deardorff's model (2006), that is, codes were assigned to the larger code groups – as well as the subgroups – in terms of the individuals' attitudes (respect, openness, tolerance of ambiguity) and knowledge (cultural self-awareness, cultural knowledge, sociolinguistic awareness) and the external (effectiveness and appropriateness) and internal outcomes (adaptability, flexibility, empathy) of the interaction.

### **Results and Discussion**

The first conclusion we could draw from our research was that the instrument we used to explore students' ICC strongly influenced which areas of their attitudes and skills could be assessed. While both instruments could elicit how students tolerated ambiguity in ICC, their pronounced awareness of cultural differences could only be observed in their answers to the initial survey, where they had to answer general questions about ICC. In the outcome assessment task, where the intercultural aspect was more subtly evident, the complaint of a specific patient had to be dealt with, allowing us to more appropriately access the students' openness and readiness to withhold judgement. Accordingly, the data from such different instruments cannot and should not be used for assessing students' development. Furthermore, since these students already attended an ICC course with us a few months prior, they must have had certain knowledge on the topic and preconceptions about what we expected them to write as answers to our questions.

Secondly, also rooting into the nature of the two instruments, it could be seen from the initial survey that although students with lower levels of English proficiency shared various ways on how ICC can pose challenges and how to adapt to these challenges to ensure the effectiveness of the communication (e.g., using simple language that the patient would understand), when faced with the challenges of the e-mail task in the outcome assessment, they barely recognised them and accordingly showed minimal ways of adaptation (Figure 1).

Figure 1. Verbalising challenges and adaptation in ICC

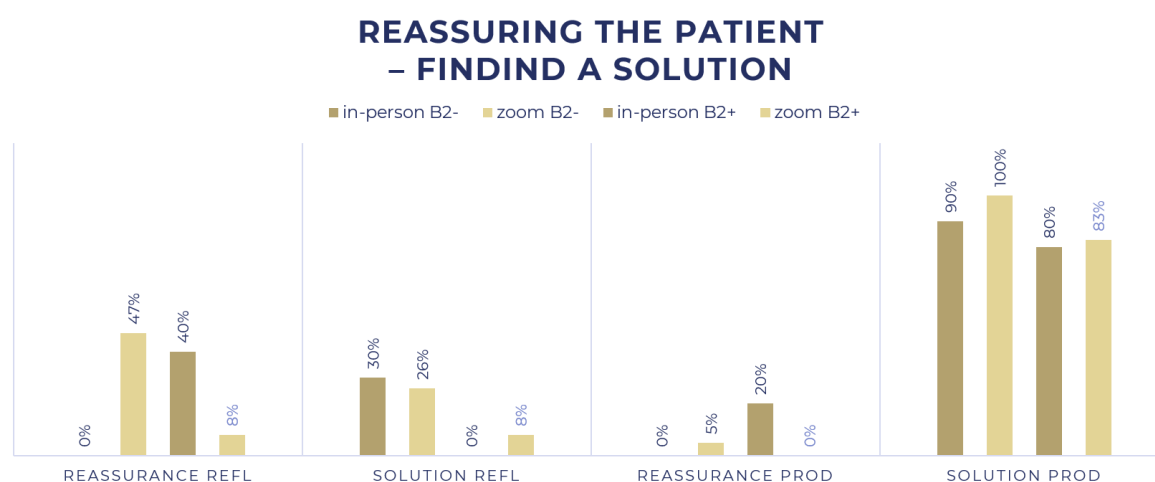
CHALLENGES in %	iniQ SUM	outA SUM	ADAPTATION in %	iniQ SUM	outA SUM
in-person B2-	90	<b>20</b>	in-person B2-	40	<b>30</b>
zoom B2-	84	<b>32</b>	zoom B2-	68	<b>21</b>
in-person B2+	80	90	in-person B2+	70	70
zoom B2+	83	83	zoom B2+	67	83

NOTE: in-person B2-: students with B2- level of English proficiency in the in-person classroom; zoom B2-: students with B2- level of English proficiency in the on-line/Zoom classroom; in-person B2+: students with B2+ level of English proficiency in the in-person classroom; zoom B2+: students with B2+ level of English proficiency in the on-line/Zoom classroom; iniQ: in the initial survey; outA: in the outcome assessment; given in percentage)

As can be observed in Figure 1, students with higher levels of English proficiency were able to tackle the challenges of ICC more consciously, while students with lower proficiencies had problems detecting and addressing these challenges when engaging in written interactions with a patient. Nevertheless, it must be highlighted that although the outcome assessment was capable of revealing students' internal approaches, such as adaptability, flexibility, or empathy, the external outcome of these written ICC interactions cannot be judged properly, as the writer and recipient of these e-mails are fictional characters. This is one of the greatest limitations associated with classroom environments and assessments, but based on Deardorff's model (2006) we can assume that if students have the attitudes and knowledge necessary for effective ICC, as well as show internal outcomes necessary for optimal external outcomes, the chance for them to effectively engage in real-life ICC is higher.

Thirdly, it must be kept in mind that the context for these ICC interactions should be based on the healthcare system. Thus, the effectiveness and appropriateness of the communication were evaluated based on the success of the care provided and to what extent the patients' problem was addressed and resolved. In line with this, it can clearly be seen that the students' primary focus was to reassure the patient and find a solution to the patients' problem (Figure 2).

Figure 2. Reassurance of the patient and finding a solution to the patients' problem as verbalised in students' reflections and included in their written products



NOTE: in-person B2-: students with B2- level of English proficiency in the in-person classroom; zoom B2-: students with B2- level of English proficiency in the on-line/Zoom classroom; in-person B2+: students with B2+ level of English proficiency in the in-person classroom; zoom B2+: students with B2+ level of English proficiency in the on-line/Zoom classroom; refl: in their reflections; prod: in their written product; given in percentage)

Regardless of their English proficiency, almost all students offered a solution to the patient in their replies, even if they did not consciously verbalise it in their reflections. As for reassurance of the patient (e.g., expressing that they empathise and trying to do everything they can to compensate for the negative experience the patient had), it was more pronounced in the reflections task, even though it only remained as a small percentage. One possible explanation for this may be ‘the double agent problem’ (Sifile et al., 2018; Veatch, 1983) that may cause the healthcare provider to develop anxiety and tension, consequently resulting in resistance to change and rigidity in the solutions offered, and thus making them recourse to simpler ways of addressing patients’ problems that tend to be more comfortable for the provider. This dilemma seemed to dominate students’ solutions, forming obstacles with more conscious interactions in ICC.

## Conclusion

The greatest challenge for teachers of ICC in a healthcare setting is to help students find a balance between the demands of healthcare settings and intercultural communication. Tasks aimed at improving healthcare students’ ICC attitudes and skills must be created with this in mind, and both healthcare and ICC challenges must be addressed when written production or reflection is required from students. Furthermore, the form of elicitation of ICC attitudes and skills largely influence the answers students provide, and in order to reveal learners’ internal approaches to ICC, goal-oriented tasks must be given, but the negative impact that a lower English proficiency may have on the students’ performance must be considered since their focus tends to shift towards understanding and producing texts in English rather than solving the ICC challenges. As for the comparison of in-person and online education, it can be concluded, based on our highly limited data, that no difference can be observed in the performance of students; yet as our experience shows, the intimate atmosphere of a breakout room in Zoom opens the door to more relaxed and fruitful conversations, which is vital in developing ICC skills.

## References

- Baker, W. (2011): Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*. 11/3. 197-214. DOI: <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.577779>
- Bakó, A. – Marshall, B. (2020): Challenges in teaching intercultural communication (ICC) for healthcare students. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds) (2020): *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkok, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. 9-18. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.1>
- Başöz, T. (2015): Exploring the relationship between tolerance of ambiguity of EFL learners and their vocabulary knowledge. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 11/2. 53-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105166.pdf>
- Borghetti, C. (2017): Is there really a need for assessing intercultural competence?. *Journal of Intercultural Communication*. 44. Online available: <https://immi.se/oldwebsite/nr44/borghetti.html>
- Deardorff, D K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10/3. 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dewaele, J-M. – Shan Ip, T. (2013): The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 3/1. 47-66. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.1.3>
- Ely, C. M. (1989): Tolerance of Ambiguity and Use of Second Language Strategies. *Foreign Language Annals*. 22/5. 437-445. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02766.x>

Sifile, O. et al. (2018): 'Medical ethics and profit motivated medical practice – the dilemma of a modern day private health practitioner. *Archives of Business Research*. 6/2. 44-55. DOI: <https://doi.org/10.14738/abr.62.4187>

Veatch, R. M. (1983): Ethical Dilemmas of For-Profit Enterprise in Health Care. In: Gray, B. H. (ed) (1983): *The New Health Care for Profit – Doctors and Hospitals in a Competitive Environment*. National Academies Press: Washington (DC). DOI: <https://doi.org/10.17226/527>



## Appendix

Appendix 1. The e-mail students needed to reply to in the outcome assessment

Dear Hospital,

I am making a reclamation because I were maltreated in my treatment last month.

When your doctour (Dr Horvat) me examined, he did not make attention to me, he was on the telephone, some people entered the room, while I was non-dressed, they talked with one and the other. It was very humiliante.

After the examination the doctour sat himself and started asking me some questions, but I couldn't sit myself, and I felt the vertigo, and I fell. I was unconscious for minutes, and I hit my head, and I had to rest in your hospital for another 3 days.

Now I received the invoice from your clinic, and I think it is injust that you me charge money for the days I had to rest in your hospital because of your doctour's misconduct.

I want to pay only for what I signed the papers when I went to your hospital.

Waiting for your response,  
Mme Matilde Chevalier



**Cseppentő Krisztina**

Pécsi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola

## **Transzverzális készségek fejlesztése idegennyelvi képzésben: egy angol-holland összehasonlítás**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.9>

*A transzverzális készségek egyre fontosabb szerepet töltenek be a munkaerőpiacon, így ma már a felsőoktatás kiemelt feladatai közé tartozik a szakmai ismeretek átadása mellett ezeknek a készségeknek a fejlesztése is. A Világgazdasági Fórum Future of Jobs Report (2020) című jelentése is felhívja a figyelmet arra, hogy az elkövetkezendő időszakban ezek a készségek egyre jobban felértékelődnek majd, aminek eredményeként a következő évtizedben a jelenleg munkaerőpiacon lévő munkavállalók jelentős részének át kell majd képeznie magát. A tanulmány ezért először meghatározza a transzverzális készségek fogalmát, illetve bemutatja, hogy az utóbbi évtizedben hogyan változott ezek jelentősége a piacon. Ezt követően azt vizsgálja, hogy a nyilvánosan elérhető dokumentumok alapján az idegennyelvi és a szaknyelvi órákon, különös tekintettel a ritkább idegen nyelvekre, mint amilyen a holland is, mely készségek jelennek meg ezek közül. A tanulmány célja, hogy áttekintse e tekintetben a három, holland nyelvi képzést kínáló magyarországi felsőoktatási intézmény holland szakos kurrikulumait és ezzel párhuzamosan bepillantást engedjen angol szakos tantervek transzverzális készségekre vonatkozó részébe is.*

Kulcsszavak: *holland nyelv, készségfejlesztés, kurrikulum szaknyelvoktatás, transzverzális készségek*

**Bevezetés**

A felsőoktatás kétségtelenül óriási változásokon ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Ezek a változások két csoportra oszthatók: egy részük az oktatási rendszeren belül megy végbe, vagy legalábbis közvetlenül hat rá – így például a felsőoktatási expanzió, amelynek hatására sokkal többen vesznek részt az oktatásban, mint korábban bármikor. A felsőoktatás formálódására hatással vannak nemzeti vagy helyi szervezetek és érdekcsoportok is, de az oktatáshoz kapcsolódó, illetve az azzal foglalkozó nemzetközi és nemzetek feletti szervezetek is, mint például az OECD, az UNESCO vagy az EUA (Broucker et al., 2019). A változások egy másik csoportját azok a tendenciák alkotják, amelyek kívülről gyakorolnak jelentős hatást a felsőoktatás rendszerére; ilyenek például a gazdasági szektorból érkező befolyások. A globalizáció hatására – a nemzetközi vállalatok és a külföldi munkaközvetítők megjelenésével – eltűnnek a munkaerőpiac nemzeti határai, ezáltal nemzetközi versenyhelyzet alakul ki. Ennek következtében az oktatás egyre inkább szolgáltatássá válik, „kvázi piaci modell”-ben működik (Broucker et al., 2019), ami stratégiai tervezést és tudatosabb működést tesz szükségessé az egyes felsőoktatási intézmények számára.

Európában emiatt az oktatási kérdések közös platformra helyezésének gondolata már 1998-ban megjelent a négy ország által aláírt Sorbonne-i Nyilatkozatban. Egy évvel később pedig a Bolognai Nyilatkozatban testet öltött megvalósításának terve is (Broucker et al., 2019). Az azóta bolognai folyamatként megismert reformok első fő célja az volt, hogy Európán belül egységesebbé, összehasonlíthatóvá, harmonizálhatóvá tegye a felsőoktatás rendszerét, ezzel is segítve annak a munkaerőpiachoz való közelítését. Miközben társadalmi változások is lezajlottak, 2017-ben az Európai Bizottság a felsőoktatásra vonatkozó programjának következő stratégiai céljaként kiemelt négy terület között már a felsőoktatásban folyó készségfejlesztés munkaerőpiaci igényekkel való összehangolását is megjelölte (Európai Bizottság, 2017).

További külső nyomást gyakorol az oktatási rendszerre a töretlen technológiai fejlődés és a mesterséges intelligencia térhódítása, ami egyfajta kényszerhelyzetet szül a felsőoktatásban általában (Broucker et al., 2019). Éppen ezért a felsőoktatás fő céljai között ma a szakmai tudás átadása mellett az is kiemelt jelentőségű, hogy segítse a hallgatókat az élethosszig tartó tanulás elindításában, a folytonos mozgásban lévő körülményekhez való alkalmazkodásban (Broucker et al., 2019).

Az Európai Unió kulcskompetenciái szerepelnek az Európai Tanács 2018 májusában megjelent nyilatkozatában, amely többek között azt is kijelenti, hogy „*mindenkinek joga van a minőségi és inkluzív oktatáshoz, képzéshez és az egész életen át tartó tanuláshoz olyan készségek fenntartása és megszerzése érdekében, amelyek lehetővé teszik a teljes társadalmi részvételt és a munkaerőpiacon való sikeres érvényesülést*” (EC, 2018:1). Ezek közé tartoznak a 21. századi, úgynevezett transzverzális készségek, amelyek egyre fontosabb szerepet töltenek be a munkavállalás során; így ma már a felsőoktatás kiemelt feladatai közé tartozik ezeknek a készségeknek a fejlesztése is. A Világgazdasági Fórum *Future of Jobs Report* (WEF, 2020) című jelentése is felhívja a figyelmet arra, hogy az elkövetkezendő években ezek a készségek egyre jobban felértékelődnek majd a munkaerőpiacon. Ennek eredményeképpen a hazai idegennyelv-szakok esetében is érdemes változtatásokat kezdeményezni, hogy a képzések, illetve az onnan kikerülő frissen végzettek versenyképesek lehessenek a munkaerőpiacon. Felmerül tehát a kérdés, hogy a hagyományos idegen nyelvi bölcsészképzések kurrikulumaiban vajon megjelenik-e ezen készségek fejlesztése. A tanulmány e kérdésre igyekszik választ találni.

### **Készségek meghatározása**

A munkaerőpiacon hasznos készségek legkorábbi meghatározása (Becker, 1964) még csak a bármely munkahelyen hasznos általános és a bizonyos pozíciók betöltéséhez szükséges speciális készségeket különböztette meg egymástól. Egy diplomás foglalkoztathatóságra vonatkozó újabb tanulmány viszont bevezette a kemény tudás (*hard knowledge*) és a puha készségek (*soft skills*) fogalmát (Andrews–Higson, 2008). Előbbiek szakmai tudásra, képesítésekre, korábbi munkatapasztalatokra utalnak, és könnyebben mérhetők, hiszen egy cégnél egy pozícióra jelentkező vagy rendelkezik megfelelő végzettséggel, nyelvtudással, pénzügyi és menedzsment ismeretekkel, vagy pedig nem. Ezzel szemben a puha készségek olyan nem szakmaspecifikus (transzverzális) munkavállalói készségek, amelyeket ugyan nehezebb azonosítani és mérni, de a diplomások foglalkoztathatósága szempontjából szintén kiemelten fontosak. Ezek közé tartoznak a professzionalizmus, a megbízhatóság, a bizonytalansággal való megbirkózás és a nyomás alatti munkavégzés képessége, a stratégiai tervezés és gondolkodás, a másokkal (akár csapatban, akár hálózatépítésen keresztül) való kommunikáció és interakció, a jó írásbeli és szóbeli kommunikációs készség, az információs és kommunikációs technológiai ismeretek, a kreativitás és önbizalom, a jó önmenedzselési és időgazdálkodási készség, illetve a tanulási hajlandóság és felelősségvállalás (Andrews – Higson, 2008). Mivel a körülöttünk lévő világ egyre összetettebbé válik, a kemény készségek folyamatos jelentősége mellett az utóbbi időben a puha készségek szerepe felértékelődött: a WEF Top 10 készségeinek többsége puha készség.

### **Transzverzális készségek**

2020 októberében a Világgazdasági Fórum tizedik alkalommal adta ki a következő időszakban várhatóan keresett készségek listáját. A több országot átfogó kutatásra épülő adatok szerint továbbra is magas lesz a készség-hiányosságok (*skills gaps*) aránya, mivel az egyes munkakörökben szükséges készségek (*in demand skills*) változnak a következő öt évben. Azok

a készségek és készségcsoportok, amelyek jelentőségét a munkaadók növekvőnek látják 2025-ig, olyan csoportokat foglalnak magukban, mint a kritikai gondolkodás és elemzés, a problémamegoldás, valamint olyan önmenedzselési készségek, mint például az aktív tanulás, a reziliencia, a stressztűrés és a rugalmasság (WEF, 2020:5).

Az 1. táblázat a 2020-ra vonatkozó és a 2025-re előre jelzett tíz legfontosabbnak tartott készség rangsorának változását mutatja. Szerepelnek rajta olyan készségek, amelyek az utóbbi időszakban folyamatosan kiemelt prioritást élveznek, mint például a komplex problémamegoldás, a kritikus gondolkodás, vagy a kreativitás – noha ezek jelentősége a korábbiakhoz képest várhatóan csökken majd; az első helyekről mindhárom hátrébb sorolódik. Más készségek iránt ellenben növekvő kereslet mutatkozik, így például a rugalmasság iránt, ami a 2025-ben várhatóan fontos készségek listáján a teljesen újonnan megjelenő rezilienciával és a stressztűréssel kiegészülve a lista kilencedik helyén szerepel. A legnagyobb jelentőségűvé várhatóan az analitikus gondolkodás és az innováció válik ebben az időszakban, amelynek első tagja a korábbi években még a kritikus, valamint a rugalmas gondolkodás részeként szerepelt a lista második és tízedik helyén.

1. táblázat. A 10 legfontosabb munkavállalói készség 2020-ban és 2025-ben  
(a Világgazdasági Fórum *Future of Jobs Report* 2020-as és 2025-re vonatkozó listái nyomán)

2020-ban	2025-ben
1. Komplex problémamegoldás	1. Analitikus gondolkodás és innováció
2. Kritikus gondolkodás	2. Aktív tanulás és tanulási stratégiák
3. Kreativitás	3. Komplex problémamegoldás
4. Emberekkel való bánni tudás	4. Kritikus gondolkodás és elemzés
5. Emberek koordinálásának képessége	5. Kreativitás, eredetiség és kezdeményezőkéesség
6. Érzelmi intelligencia	6. Vezetői képesség és társadalmi befolyás
7. Mérlegelés és döntéshozatal	7. Technológiahasználat, felügyelet és ellenőrzés
8. Szolgáltatásorientált szemlélet	8. Technológiai tervezés és programozás
9. Tárgyalástechnika	9. Reziliencia, stressztűrés és rugalmasság
10. Rugalmas gondolkodás	10. Érvelés, problémamegoldás és ötletelés

Hasonlóan új a második helyen az aktív tanulás és tanulási stratégiák, valamint a technológiahasználat és a technológiai tervezés is, amelyek – a 2020-as listából láthatóan előzmények nélkül – rögtön elfoglalják a lista hetedik és nyolcadik helyét. Hangsúlyeltolódás figyelhető meg továbbá a 2020-ban még külön sorokban szereplő emberekkel való bánni tudás, és az emberek összehangolásának a képességét illetően: ezek 2025-ben – várhatóan nagyjából hasonló jelentőséggel – már a vezetői képesség és társadalmi befolyás részét képezik. A táblázatból az is látszik, hogy 2020-hoz képest teljesen eltűnt az érzelmi intelligencia és a szolgáltatásorientált szemlélet.

### Készségek megjelenése a tantervekben

A munkavállalást segítő készségek fejlesztése a (szak)nyelvoktatás keretei között is megvalósítható. Az alábbiakban azt igyekszünk megvizsgálni, hogy mely készségek fejlesztése jelenik meg explicit módon az alap- (BA), illetve mesterképzés (MA) mintatanterveiben. A vizsgálat során egy „domináns” nyelvet és egy kevésbé tanult nyelvet választottunk az összes nyelvi képzés reprezentálására; ezért döntöttünk három magyarországi felsőoktatási intézmény holland és angol nyelvi bölcsészképzéseinek egymással való összevetése mellett. Elsőként azt vesszük szemügyre, hogy a három intézmény holland és angol alapszakos tanterveiben milyen készségek és hogyan jelennek meg, majd áttérünk a mesterképzésekre. Ezután a gyakorlati áttekintés után térünk majd vissza a transzverzális készségek toplistájára, hogy a tanulmány

utolsó szakaszában felbecsüljük, hogy ezek közül melyeket és hogyan fejleszthetik a szaknyelvi órákon.

A 2. számú táblázat tartalmazza az összes olyan tantárgy címét, amelyekben történik utalás a munkaerőpiacon is elvárt készségekre. Látható belőle, hogy a vizsgált három egyetem viszonylatában a holland alapképzés mintatanterveiben csupán egy-két olyan kurzus szerepel, amely lazán kapcsolódik a transzverzális készségek valamelyikéhez: a Debreceni Egyetemen (DE) három, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE) két ilyen tantárgy van, a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) pedig egyáltalán nem jelenik meg hasonló.

Érdekes módon az anglisztika mintatantervek alapkursusainak viszonylatában sem jobb a helyzet: a KRE-n a Tanulási módszerek és technikák, és az ELTE-n a Digitális kompetenciák tantárgyak szerepelnek, amelyek közül előbbi a 2025-re vonatkozó lista második legjelentősebb készségét, az aktív tanulást és a tanulási stratégiákat fejleszti, utóbbi pedig a technológiahasználatra fókuszál. A Debreceni Egyetem angol szakán látszólag hiányzik a transzverzális készségek fejlesztésére utaló tantárgy.

2. táblázat. Kurzusok az alapszakos mintatantervekben

Intézmény	Képzési rész	Néderlandisztika BA	Anglisztika BA
KRE	minden hallgatóra vonatkozó rész	–	Tanulási módszerek és technikák
	specializáció	–	–
ELTE	minden hallgatóra vonatkozó rész	Digitális bölcsész kompetenciák, Alapszintű üzleti kommunikáció	Digitális kompetenciák
	specializáció	–	<b>Angol a médiában specializáció:</b> Online kommunikáció, Üzleti cikkek írása, Hatékony powerpoint prezentációk
	specializáció	–	<b>Angol az üzleti világban specializáció:</b> Üzleti kommunikáció, Angol üzleti szóhasználat, Üzleti levelezés, Üzleti hírek, Hatékony bemutatók 1., 2, Üzleti adatok elemzése, Multimodális üzleti kommunikáció, Webes tartalom-fejlesztés, Interkulturális pragmatika az üzleti életben, Csoportdinamika és csoportépítés, Az üzlet területei
DE	minden hallgatóra vonatkozó rész	Szakmai nyelvhasználat – beszéd- és íráskészség, Kommunikációs stratégiák 1	–
	specializáció	–	<b>Üzleti angol specializáció:</b> An Introduction to the World of Business, Advertising English for Specific Purposes, Business Correspondence, The Internet for Business, The Terminology of Business English, English in Advertising and the Media, Business Presentations, A Multimedia Course in Business English, Verbal and Visual Communication, Introduction to Information Technology, Resources for Business English, Real-Life Business
	specializáció/sáv	–	<b>Angol nyelvészet Sáv:</b> Computers and language, Topics in digital humanities

\*KRE: Károli Gáspár Református Egyetem, ELTE: Eötvös Loránd Tudományegyetem, DE: Debreceni Egyetem

Ugyanakkor egyértelműen kitűnik az is, hogy a specializációkban már nagyobb hangsúllyal jelennek meg ezek: az ELTE-n a média és az üzleti nyelv specializációkban három, illetve tizenegy, a Debreceni Egyetemen az üzleti nyelvi specializációban tizenkét kurzus szerepel, amellet a nyelvészeti sávban is helyet kapott két olyan tantárgy, amelyben megjelennek transzverzális készségek. Ezek ugyan nem feleltethetők meg egy az egyben az 1. számú táblázatban feltüntetett két toplista puha készségeinek, de mutatnak hasonlóságokat azok egyes elemeivel; így a specializációs/sávos tanterv kurzusainak megnevezése a képzés munkaerőpiachoz közelítő orientációját feltételezi.

Az alábbiakban a diszciplináris mesterképzések tanterveinek összevetése következik. Ebből az összehasonlításból kiesik a Debreceni Egyetem, mert nem kínál holland MA-szakot, ezért a 3. táblázat csak két egyetem négy mesterképzésének tanterveire vonatkozik. Azok összes olyan kurzuscímét tartalmazza, amelyek kapcsolódnak a 2025-re fontosnak várt készségekhez. Az online elérhető mintatantervekből úgy tűnik, mintha az ELTE-n nem lenne ilyen óra, a Károli Gáspár Református Egyetem néderlandisztika mesterképzési szakán pedig két ilyen kurzus van. A Digitális média a nyelvoktatásban órán a hallgatóknak lehetőségük van a kreativitásuk és kezdeményezőképességük alkalmazására, az érvelés, a problémamegoldás és az ötletelés gyakorlására, valamint a technológiahasználatra; a Projektek az alkalmazott nyelvészet szakterületeihez című kurzus pedig – ahogy nevéből is látszik – a projektalapú tanulás előnyeit igyekszik kiaknázni.

A diszciplináris anglisztika mesterképzésen a két vizsgált egyetemen egyaránt megjelenik a digitális bölcsészet/digitális kompetenciák, de a KRE-n három másik tantárgy címében is szerepel utalás a 21. századi készségekre: a „Tudományos prezentáció” órák eredmények hatékony és modern bemutatását fejlesztik, míg a filmes kurzus a kritikai érzék formálódását. Továbbá feltételezhetően a szakmai gyakorlat is támogatja ezek kialakulását és gyakorlását.

3. táblázat. Készségek megjelenése mesterszakos mintatantervekben

	Néderlandisztika MA	Anglisztika MA
<b>KRE</b>	Digitális média a nyelvsajátításban, Projektek az alkalmazott nyelvészet szakterületeihez	Kutatásmódszertan (Digitális bölcsészet), Tudományos prezentáció, Kritikai és kulturális jelenségek a 21. századi filmben, Szakmai gyakorlat
<b>ELTE</b>	–	– <b>Angol alkalmazott nyelvészet specializáció:</b> Digitális műveltség

Ha azonban összevetjük e rövid táblázatot a Világ gazdasági Fórum már idézett előrejelzésével – mely szerint a puha készségek várhatóan egyre növekvő jelentőségűvé válnak a munkaerőpiacon –, mégoly kevésnek tűnik az a mintegy maréknyi kurzus, amelyek a két mesterképzés hallgatóit ilyen készségek fejlesztésével kecsegteti.

### A szaknyelvoktatásban fejleszthető készségek

A fenti összehasonlítások alapján elmondható, hogy a kurzusok címe csupán a vizsgált mintatantervek kisebb részében sejteti a munkaerőpiacon jelenleg és a közeljövőben lényegesnek ítélt képességek fejlesztését. Ez azonban nem jelenti azt, hogy implicit módon ne történne ilyesmi. Noha címszerűen nem feltétlenül szerepel a tantervekben a transzverzális készségek fejlesztése, elhamarkodott lenne azt a következtetést levonnunk, hogy valójában nem jelennek meg a képzéseken, hiszen a modern pedagógiai módszerekkel megszervezett idegennyelv-óra áttételesen bizonyosan támogatja a különböző puha készségek fejlődését. Ha

közelebről megnézzük, láthatjuk, hogy több tantárgy keretei is lehetőséget adnak például az analitikus gondolkodás, a komplex problémamegoldás vagy az érvelés fejlesztésére. Az aktív tanulás és a tanulási stratégiák egyaránt a nyelvoktatás részét képezhetik: jó esetben az oktató felméri a hallgatók tanulási szokásait és azokra tudatosan épít a nyelvi képzés megtervezése során. Továbbá az idegen nyelvi órán felmerülő feladatok szinte mindig teret engednek az ötletelésnek és a kreativitás kibontakoztatásának; a haladó nyelvfejlesztéseken olvasott cikkek a kritikai gondolkodásnak és elemzésnek – csak hogy néhányat említsünk a 2025-ös toplista helyezettjei közül. A fenti készséglistákra visszatekintve látható, hogy ezek éppen azok a készségcsoportok, amelyek napjainkban egyre hangsúlyosabbá válnak.

Az alábbiakban bemutatunk néhány, a felsőoktatás más szegmenséből származó jógyakorlatot példaként arra, hogy hogyan lehet a transzverzális készségek fejlesztését tantervi körülmények közt megvalósítani, illetve arra, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel lehet azokat a (szak)nyelvoktatás keretei között hatékonyan fejleszteni. A Budapesti Gazdasági Egyetemen folyó szaknyelvi képzésből több újkeletű kutatás merít példákat, amelyek egy része kifejezetten az oktatás piaci igényekhez való közelítéséről szóló jógyakorlatokat mutatja be. Ilyen például Bereczky tanulmánya (Bereczky, 2022), amelyben egy korábbi kutatásra visszanyúlva (Lengyel – Bereczky, 2010) a 2025-ös lista harmadik legfontosabb elemét, a komplex problémamegoldási készség fejlesztésének kérdését járja körül. A munkaerőpiaci elhelyezkedéshez szükséges készségek között Bánhegyi és Fajt kutatása a 2020-ra vonatkozó WEF-lista mentén a kooperációs készség portfóliómódszerrel történő fejlesztésének lehetőségeiről számol be, amely kutatás előkészítéseként a portfólió módszerét tökéletesítették (Bánhegyi, 2019; Bánhegyi – Fajt, 2020). Empirikus vizsgálatuk rámutat annak szükségességére, hogy az egyetemek a hallgatók elhelyezkedéséhez fontos puha készségeket tudatosan fejlesszék, és gyakoroltassák az olyan munkaszituációkat, amelyekben a hallgatók például csapatmunkában dolgoznak (Bánhegyi – Fajt, 2021). Eredményeikből látszik, hogy ez a hallgatók attitűdjének változására is hatással van: növeli tanulási motivációjukat.

Természetesen szem előtt kell tartani, hogy ezek a példák alapvetően a gazdasági képzési területről származnak, ugyanakkor valószínűleg részben átültethetők a bölcsészettudományi képzés gyakorlatába is. Erre amiatt is szükség lenne, mert a hallgatói intézményválasztási és nyelvtanulási motivációk változását nyomon követő tanulmányok (Lovász, 2005; Rámháp, 2017; Török–Csizér, 2007; Tukacs, 2015) egyértelműen mutatják, hogy a bolognai képzési rendszer bevezetése óta az idegennyelv-szakok fokozatosan veszítettek népszerűségükből (Cseppentő, 2021), egyedül az anglisztika népszerűsége töretlen (Bánhegyi–Fajt, 2021). Ez valószínűleg összefüggésben áll az angol nyelv kiemelt piaci jelentőségével, de talán azzal is, hogy az angol nyelvi képzések hamarabb reagáltak a munkaerőpiac legújabb változásaira, és esetleg gyorsabban sikerült átvenniük a piaci érvényesüléshez szükséges szemléletet.

## Összegzés

A munkaerőpiac dinamikus, gyorsuló ütemű változása az utóbbi időszakban már kikényszerített bizonyos strukturális változásokat a felsőoktatásban, és ahogyan a legújabb tendenciákból is kitűnik, eljött az ideje, hogy az intézmények az eddigieknél jobban vegyék figyelembe a munkaadói és munkavállalói igényeket. Az Állami Számvevőszék (ÁSZ) 2021-es jelentése szerint a hazai felsőoktatás képzési szerkezete 2012-től számos tekintetben összhangba került a munkaerőpiac igényeivel. Míg a műszaki, agrártudományi és informatikai területeken végzetek száma nőtt, a bölcsész- és társadalomtudományi, a közgazdasági, valamint a természettudományi pályákon végzetek száma és aránya csökkent (ÁSZ, 2021:6).

Elmondható, hogy a Világgazdasági Fórum jelentése által kiemelt készségek valóban nagy jelentőséggel bírnak a munkaadók számára, és vélhetően a jövőben egyre fontosabbak



lesznek. Emiatt a munkaerőpiacra belépő hallgatókat fel kell vértetni a szükséges készségekkel ahhoz, hogy meg tudjanak felelni a munkaadói követelményeknek. A színvonalas nyelvi képzés mellett vitathatatlanul fontos a hallgatók nem nyelvi készségeinek fejlesztése is, ami segíti a későbbi munkaerőpiaci elhelyezkedésüket. Elengedhetetlen ezek között az olyan 21. századi készségek fejlesztése, amelyek ezt támogatják.

A tanulmányban áttekintett tantervekből egyértelműen látszik, hogy a klasszikus bölcsészképzésben is jócskán vannak olyan kurzusok, amelyek lehetőséget adnak a munkaerőpiacon rövid távon várhatóan értékessé váló készségek fejlesztésére. Némelyik kurzus direkt módon ezt is célozza meg, így a tanulmány elején feltett kérdésre az elért információk alapján igenleges választ adhatunk: a néderlandisztika és az anglisztika képzések tanterveiben megjelenik a 21. századi készségek fejlesztése is. Mivel ez azonban feltehetően többnyire indirekt módon valósul meg, ezért kívánatos lenne a kurzusok olyan szempontú átalakítása, ami ezeknek a készségeknek a fejlesztését láthatóvá is teszi. Fontos ugyanakkor leszögeznünk azt is, hogy a tantárgyak elnevezéséből csupán sejthető azok tartalma, így abból a készségek fejlesztésével kapcsolatban nem vonhatók le komolyabb következtetések. Annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy mely idegen nyelvi tanórák fejlesztik mely transzverzális készségeket és hogyan, elengedhetetlen lenne a kurzusok tartalmának alapos vizsgálata is. Segíthetnének ebben az egyes intézmények tantárgyleírásai, amelyek jelen tanulmány írásának idején nyilvánosan nem voltak hozzáférhetőek. Ezek hiányában gyümölcsöző lehetne esetleg tanárinterjú segítségével összevetni egymással hasonló kurzusokat a különböző intézmények bölcsész-, illetve a gazdasági képzéseiből. Ilyen, az intézmények közötti összehasonlítások az oktatás minőségének javításával hosszabb távon hozzájárulhatnának ahhoz is, hogy az idegen nyelvi bölcsészképzések a megváltozott körülmények között is megtartsák létjogosultságukat.

## Hivatkozások

- Andrews, J. – Higson, H. (2008): Graduate employability, ‘soft skills’ versus ‘hard’ business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*. 33/4. 411-422. DOI: <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Bánhegyi M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2019*. 255-274
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. 26/3. 38-50
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével. *Iskolakultúra*, 31/5. 72-91
- Becker, G. (1964): *Human capital*. The University of Chicago Press: Chicago and London
- Berezky, K. (2022): 21. századi készségek fejlesztése: oktatás esettanulmányokkal. *Porta Lingua*. 2022/2. 135-144. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.14>
- Broucker, B. et al. (2019): *Higher Education System Reform. An International Comparison after Twenty Years of Bologna*. Brill, Sense: Leiden, Boston. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004400115>
- Cseppentő, K. (2021): Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében. *Porta Lingua*. 2021. 99-108. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.8>
- Lengyel Zs. – Berezky K. (2010): Problem solving competencies in higher education. In: Gómez Chova, L. – Martí Belenguer, D. – Candel Torres, I. (eds.) *EDULEARN10 - International Conference on Education and New Learning Technologies*. International Association of Technology, Education and Development (IATED): Barcelona
- Lovász, Á. (2005): Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja. *Magyar Pedagógia*. 105/4. 359-379
- Rámháp, Sz. (2017): *Felsőoktatási továbbtanulási motivációk Magyarországon a változó ifjúság és a piacosodó felsőoktatás tükrében*. (PhD) értekezés. Széchenyi István Egyetem BTK: Győr
- Török, D. – Csizér, K. (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*. 17/11-12. 38-49
- Tukacs, T. (2015): Anglisztika szakos hallgatók motivációja a Nyíregyházi Főiskolán – egy kérdőív tanulságai. *EduLingua*. 1/1. 29-53. DOI: <https://doi.org/10.14232/edulingua.2015.1.4>

### **Internetes hivatkozások**

- Állami Számvevőszék (ÁSZ, 2021): Elemzés. Felsőoktatás a változások tükrében – verseny, minőség, teljesítmény.  
[file:///C:/Users/Cseppent%C5%91%20Imre/OneDrive/Asztali%20g%C3%A9p/SZOKOE\\_2021/%C3%81Sz\\_felsooktatas\\_valtozasok\\_tukreben\\_20210406.pdf](file:///C:/Users/Cseppent%C5%91%20Imre/OneDrive/Asztali%20g%C3%A9p/SZOKOE_2021/%C3%81Sz_felsooktatas_valtozasok_tukreben_20210406.pdf)
- Európai Bizottság (2017): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az EU megújított felsőoktatási programjáról. Brüsszel, 2017.5.30.  
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs\\_autres\\_institutions/commission\\_europeenne/com/2017/0247/COM\\_COM\(2017\)0247\\_HU.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2017/0247/COM_COM(2017)0247_HU.pdf)
- European Council (2018): A Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2018/C 189/01) 2018. 05. 22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hu/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/hu/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- World Economic Forum (2020): The Future of Jobs Report 2020. 2020.10.20.  
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- World Economic Forum (2016): The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. 2016.01.18. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs/>

**Dávidovics Anna**

Pécsi Tudományegyetem  
Általános Orvostudományi Kar  
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

## **Online oktatás és vizsgák a világjárvány alatt a pécsi orvostanhallgatók szemszögéből**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.10>

*A COVID világjárvány alapjaiban változtatta meg mindennapjainkat a maszkviseléstől a távolságtartáson át a kijárási korlátozásokig. Ezen intézkedések célja az volt, hogy minimalizálják az emberek közötti fizikai érintkezést, ezáltal korlátozva a vírus terjedését. A felsőoktatásban az egyetemek is hasonló lépéseket tettek a hallgatók és dolgozók biztonsága érdekében. 2020 áprilisában a Pécsi Tudományegyetem Orvostudományi Karán (PTE ÁOK) is látogatási tilalom lépett érvénybe, a kar pedig átállt az online oktatásra, óriási változásokat hozva a hallgatók és az oktatók életébe. A 2019/20 tavaszi és a 2020/21 őszi szemeszterben vegyes módszerű kutatást végeztünk interjúk és egy online kérdőív felhasználásával azzal a céllal, hogy összegyűjtsük és értékeljük az orvostanhallgatók online oktatással és vizsgákkal kapcsolatos véleményét és meglátásait. Az interjú során összesen 15 külföldi és magyar hallgatót kérdeztünk meg, a kérdőívre pedig 105 hallgató válaszolt, így kvalitatív és kvantitatív adatok is rendelkezésünkre álltak. Az eredmények azt mutatták, hogy bár a hallgatók összességében elégedettek voltak az online oktatással, a legtöbb diáknak hiányzott a személyes kontaktus, ezért előnyben részesítenék a hibrid oktatást, azaz a jelenléti órákat online elemekkel kiegészítő tanulási környezetet.*

Kulcsszavak: COVID-19, távoktatás, online oktatás, magyar orvostanhallgatók, külföldi orvostanhallgatók

### **Bevezetés**

2019 végén olyan lavinaszerű események indultak meg, amelyek gyökeresen megváltoztatták az emberek addigi életét. 2019 decemberében a WHO egy ismeretlen eredetű kórokozóról adott jelentést, amely nagy számú tüdőgyulladásos esetet okozott a kínai Wuhan tartományban. 2020. január 9-én a kínai hatóságok jelentették, hogy az esetek hátterében egy új koronavírus variáns áll. 2020. január 24-én igazolták az első, új koronavírusos megbetegedéseket Franciaországban. 2020. március 11-én a WHO világjárvánnyá nyilvánította a futótűzként terjedő vírust, ami a COVID-19 (SARS-CoV-2) nevet kapta. Áprilisban az esetszám már milliós nagyságrendű volt, ezért megjelentek a javaslatok a maszk használatára, valamint a különböző mértékű lezárásokra (WHO, 2020).

Magyarországon az első igazolt koronavírusos megbetegedéseket 2020. március 4-én jelentették be. Március 11-én kihírdették a vészhelyzeti állapotot, amelynek részeként azonnali hatállyal bevezették az intézménylátogatási tilalmat a felsőoktatási intézményekben, így a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán (PTE ÁOK) is. A vírus elleni védekezés következő lépéseként március 16-án Magyarország lezárta határait (Koronavírus, 2020). Ez az intézkedés nagyon komoly hatással volt Pécs gazdasági és egyetemi életére is, köztük a PTE ÁOK-n tanuló, több mint 1900 külföldi hallgatóra, a teljes hallgatói populáció csaknem 60%-ára (Sütő et al., 2021; UPMS, 2020), akik nehéz helyzetbe kerültek, amikor a határokat lezárták a személyforgalom előtt.

### ***Az online oktatás bevezetése***

Az online oktatási formák már a pandémiát megelőző években is kezdtek egyre hangsúlyosabbá válni az orvosi egyetemeken (Gacs et al., 2020; Kim et al., 2020; Rajab–Gazal–Alkattan, 2020).

A hirtelen, krízishelyzetben bevezetett távoktatás azonban nem egyenértékű egy gondosan megalapozott és kialakított rendszerrel (Gacs et al., 2020). Noha a technológiák felhasználása jelentősen javíthatja az oktatás hatékonyságát és minőségét, és alkalmazásukkal könnyebben elérhetőek és bevonhatóak a Z generációs hallgatók az órákba (Németh, 2018), ezek használatának elsajátítása extra időt és energiát igényelt az oktatók részéről.

A központi intézkedéseknek eleget téve a PTE ÁOK március 11-én távoktatásra állt át (PTE, 2020). A hirtelen jött digitális átállás komoly kihívás elé állította az oktatókat, akiknek, ahogyan a világ más országaiban is, mindössze néhány napjuk volt arra, hogy felkészüljenek az új helyzetre (Choi–Sunjoo, 2021; M. Császár et al., 2020). Ez a feladat valószínűleg akkor sem lett volna egyszerű, ha elegendő idő áll rendelkezésre (Rajab–Gazal–Alkattan, 2020). Az oktatók ezen kívül számos technikai problémával is szembesültek, például a megfelelő eszközök hiányával vagy a megbízhatatlan, lassú internetes kapcsolattal, ami megnehezítette az oktatás gördülékenységét az online térben (Choi–Sunjoo, 2021). Azonban a „digitális bennszülött” hallgatók (Prensky, 2001) többségének nem jelentett különösebb kihívást a digitális eszközök használata (Rajab–Gazal–Alkattan, 2020).

A kutatás célja a magyar és külföldi hallgatók online oktatásról és vizsgázásról alkotott véleményének megismerése és összegyűjtése, valamint értékelése volt.

## **Módszerek**

A jelen kutatás során vegyes kutatási módszert alkalmaztunk. A félig strukturált interjúk segítségével a hallgatóknak lehetőségük nyílt részletesebben megosztani véleményüket az online oktatással kapcsolatban, amit az online kérdőív kvantitatív adatokkal egészített ki. Az adatgyűjtésre a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, a 2019/20-as tanév tavaszi, valamint a 2020/21-es tanév őszi szemeszterében került sor magyar, valamint külföldi orvostanhallgatók megkérdezésével. A kutatásban részt vevő hallgatók kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, a válaszadók az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet által meghirdetett angol vagy magyar orvosi szaknyelv kurzusát végezték az adott szemeszterben.

A kutatás első lépéseként a 2019/20-as tanév tavaszi féléve során három alkalommal 15 hallgató részvételével készültek interjúk. A félig strukturált interjúk során a résztvevők egyesével, online videókonferencián válaszoltak a kérdésekre. A kutatás második szakaszában 105 külföldi és magyar hallgató egy online elérhető kérdőívet töltött ki, amely a tavaszi szemeszterben lezajlott online oktatással és vizsgákkal kapcsolatos tapasztalataikat volt hivatott felmérni.

## **Résztvevők**

Az interjúkban összesen 15 hallgató vett részt, 11 nő és 4 férfi. Heten közülük magyar, nyolcan pedig az angol programon folytatták tanulmányaikat (egy kanadai, egy amerikai, egy japán és öt iráni hallgató vett részt a felmérésben). 11 hallgató általános orvosi, 4 pedig fogorvosi szakirányon tanult.

Az online kérdőívet összesen 105 magyar és külföldi hallgató töltötte ki, nemzetiségüket, nemüket és életkorukat az 1. táblázat foglalja össze. A résztvevők közül 79-en általános orvosi, 26-an pedig fogorvosi szakirányon folytatták tanulmányaikat. Többségük (64 hallgató) elsőéves volt, 26-an voltak másodévesek. Hat harmadéves, öt negyedéves, három ötödéves és egy hatodéves hallgató is részt vett a felmérésben. A kérdőív anonim formában zajlott.

1. táblázat. A külföldi és magyar hallgatók nemzetiség, nem és életkor szerint (fő)

Részvevők (n=105)			
<b>nemzetiség</b>	magyar	külföldi	
	61	44	
<b>nem</b>	nő	férfi	egyéb
	67	37	1
<b>életkor</b>	21 alatt	22-29	30 fölött
	60	43	2

### ***Eszközök***

Az interjúk során a hallgatók egyesével válaszoltak a kérdésekre a *Microsoft Teams* felületén, rögzített videóbeszélgetés formájában, a résztvevők előzetes írásbeli beleegyezésével. A félig strukturált interjúkra a félév során három alkalommal került sor: az első szakasz az online oktatás bevezetése után, április elején, a második április közepén, a harmadik pedig április végén történt meg. Mindegyik szakasz négy nyílt végű kérdésből állt. Az interjúk végétével a videóbeszélgetéseket átírtuk, majd kategorizáltuk, kódoltuk és elemeztük (Schmidt, 2004). Az eredmények ismertetése során a különböző témákat gondosan választott idézetekkel támasztottuk alá (Adams, 2015).

A kérdőíves felmérés online formában valósult meg. A hallgatók az angol nyelvű kérdőíveket a *Google Forms* felületén érthették el és tölthették ki. A kérdőívet a Pécsi Tudományegyetem tanulmányi rendszerén keresztül küldtük ki az érintett orvostanhallgatóknak. A felmérés során a hallgatók összesen 23 kérdéssel és állítással kapcsolatban fejthették ki a véleményüket. A kérdőív első része a hallgatók nemzetiségére, életkorára, nemére, szakjára és évfolyamára kérdezett rá, valamint a hallgatók az általuk beszélt nyelveket is felsorolhatták. A kérdőív többszörös feleletválasztó kérdésekből és állításokból álló második része három témát érintett: 1) az online oktatás, 2) az online vizsgák, valamint 3) a vizsgák lebonyolítására használt online platformok. Az online oktatás előnyeivel és hátrányaival, valamint az online vizsgákkal kapcsolatban nyitott kérdések szerepeltek a kérdőívben, így a hallgatók saját szavaikkal is kifejthették véleményüket.

### **Eredmények**

#### ***Interjúk***

Az első interjúkra néhány héttel az online oktatás és az intézménylátogatási tilalom bevezetése után került sor. A hallgatóknak feltett kérdések így az első reakcióikra, benyomásaikra irányultak. Megkérdeztük őket arról is, milyen előzetes elképzeléseik, elvárásaik voltak az online oktatással kapcsolatban, valamint vannak-e korábbi tapasztalataik, tanultak-e már online formában.

A legtöbb hallgató döbrentnek és szomorúnak érezte magát, bár nem voltak meglepve az intézkedésektől, számítottak rá, hogy szigorításokat fognak bevezetni a vírus terjedése miatt. Az egyik hallgató így emlékezett vissza az intézménylátogatási tilalom bejelentésének napjára:

- „Éreztem, hogy a helyzet komolysága elért egy határt... éreztem, hogy ma lesz az a nap [amikor bezárják az egyetemet].”

Sokan félték, hogy online formában tudják-e majd teljesíteni a szemesztert. Sok hallgató volt bizonytalan a félév teljesítésével kapcsolatban, így vélekedtek a helyzetről:

- *„Féltem, hogy nem fogom tudni teljesíteni a félévet.”*
- *„Nem szeretnék még egy évet csúszni.”*

A külföldi hallgatók számára különösen nehéz időszak volt a nagyfokú bizonytalanság miatt. Sokan nem mertek hazautazni, attól tartva, hogy nem tudnak majd visszajönni, ezenkívül az időeltolódás is megnehezítette volna, hogy részt vegyenek az online órákon:

- *„Féltem visszamenni [a saját országomba] ... mert... az időeltolódás... nem lett volna kedvem hajnali 4-kor az órákon részt venni.”*

Az egyetem által választott platformot (*Microsoft Teams*) sokan nem ismerték, a legtöbb hallgató arra számított, hogy az órák *Zoomon*, esetleg *Skype-on* vagy *YouTube-on* lesznek megtartva. Bár volt olyan tanuló, aki már vett részt korábban online formában szervezett tanfolyamon, a többségnek nem volt korábbi tapasztalata az online oktatással kapcsolatban. A hallgatók a következőket gondolták az online oktatás bevezetését megelőzően, valamint nem sokkal utána:

- *„Nem fűztem hozzá hatalmas reményeket... de minden várakozásomat felülmúlta eddig.”*
- *„Próbáltam nem szkeptikusnak lenni.”*
- *„Az egyetem mindent előkészített számunkra, az óráink ütemezve voltak.”*

A második körös interjúk során a hallgatókat megkérdeztük arról, hogy mi hiányzott szerintük az online rendszerből, mennyire voltak megelégedve az egyetem intézkedéseivel. Megoszthatták a véleményüket arról is, hogy szerintük mi a legnagyobb különbség az online és a jelenléti órák között. A hallgatók szerint nem volt elég lehetőségük kérdéseket feltenni az online órákon. Nehezebbnek találták a koncentrációt. Az online oktatás hátrányai közé sorolták a csökkent motivációt, az elszigeteltséget és a magányt:

- *„Úgy érzem, mintha egyedül járnék egyetemre.”*
- *„Elszigetelve érzem magam, mintha nem lenne kapcsolatom a többiekkel.”*
- *„Hiányzik a személyesség, a kontaktus, ezért nem is vagyok olyan lelkes, nehezebb koncentrálni.”*
- *„Ha online vesz részt a hallgató, akkor saját magáért figyel... nincs rákényszerítve, hogy figyeljen.”*

Volt olyan hallgató is, aki az online oktatás pozitívumát emelte ki:

- *„Tetszik, hogy fel vannak véve az előadások... bárcsak a korábbi anyagok is elérhetőek lennének ilyen módon.”*

Sokan vonakodtak, hogy bekapcsolják a webkameráikat. Az egyetem intézkedéseivel alapvetően elégedettek voltak, elfogadták és pozitívan értékelték azokat. Többen megjegyezték, hogy az egyetemnek, a rendelkezésére álló idő rövidege ellenére jó online oktatási rendszert sikerült kialakítania.

Több hallgató véleménye szerint az előadások lényegében hasonlóak voltak a jelenléti oktatáshoz. Pozitívként említették, hogy az online órák könnyebben elérhetőek, időt tudnak megtakarítani és hogy szinte minden egy kattintásnyira volt.

A hallgatók így vélekedtek a félév vége és a vizsgaidőszak felé közeledve az online oktatásról:

- *„Hiányzik a rutin... motiválnak éreztem magam tőle, de most ez a motivációm teljesen hiányzik.”*

A harmadik körös, egyben utolsó interjúkra április végén került sor. A hallgatóknak lehetőségük nyílt értékelni az online oktatást: megkérdeztük őket, hogy mi tetszett nekik a legjobban vagy a legkevésbé, mit hiányoltak a rendszerből. Összességében pozitív válaszokat kaptunk, bár többen fejeztek ki vegyes érzelmeiket. A rögzített előadásoknak egyöntetűen örültek a hallgatók, többen kiemelték, mennyire hasznos, hogy vissza tudják hallgatni, többször meg tudják nézni őket.

- *„Megtárolok minden héten majdnem hat órát.”*
- *„Nagyon sok tananyagot... visszajátszható, újraolvasható módon, hát... rendelkezésre bocsátottak, szóval ezek... ezek olyan dolgok, amik amúgy nem adatottak volna meg szerintem.”*
- *„Látni lehetett az oktatókon a tenni akarást... csinálják a videókat, csinálják a ... a minél több segédletet, több jegyzetet, több képanyagot, mindenben próbálnak maximális segítséget nyújtani...”*

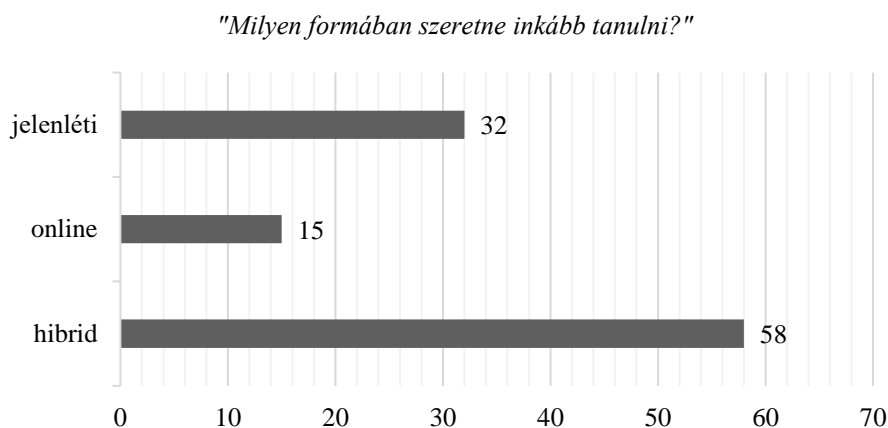
Hiányosságként megemlítették, hogy néhány oktató nem tudta megfelelően használni a különböző platformokat. Többen említették az online tér egyértelmű korlátait is: a gyakorlati órák nagy része ilyen formában nem megvalósítható. Sok hallgató tért ki újra a már korábban említett negatívumaira az online oktatásnak, valamint a közelgő vizsgaidőszakkal kapcsolatban is többen hangot adtak félelmeiknek:

- *„Nagyon magányos.”*
- *„Motivációvesztett vagyok egy kicsit... nagyon.”*
- *„Félek a vizsgától nagyon... azt gondolják [az oktatók], hogy nekünk ez [online vizsgázn] könnyítés, nehogy nehezítsék [a vizsgákat].”*
- *„Félrekommunikációk vannak a vizsgákkal kapcsolatban.”*

### **Kérdőív**

Az online elérhető kérdőívre 105 válasz érkezett külföldi és magyar hallgatóktól. Ahogy az 1. ábra is mutatja, arra a kérdésre, hogy melyik oktatási formát (jelenléti, online vagy a kettő vegyítése) preferálják, a legtöbb hallgató a hibrid oktatási formát választotta. A teljes mértékben digitális tanulási formát választották a legkevésbé.

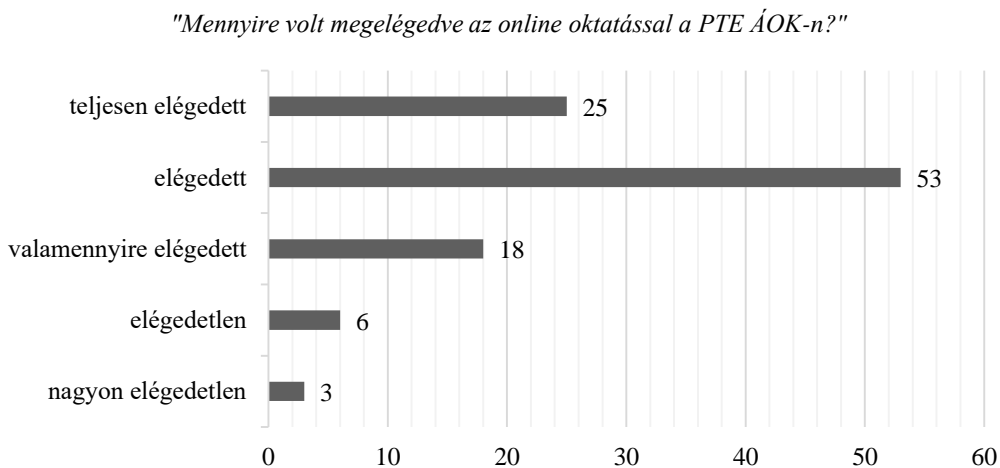
1. ábra. A külföldi és magyar hallgatók preferenciája az oktatás formájával kapcsolatban



Arra a nyitott végű kérdésre, hogy milyen előnyeit látják az online oktatásnak, a többség a kevesebb stresszt, időspórolást és kényelmi szempontokat említette meg (pl. *„nem kell annyit utazni az órák között”*). Többen kiemelték, mennyire hasznosnak találták a rögzített előadásokat, amelyeket így bármikor újra- és visszanezhettek szükség szerint. A külföldi és magyar hallgatók választásaiban ezúttal sem voltak jelentős különbségek.

Az online oktatás hátrányaira irányuló kérdésre a hallgatók a személyes kommunikáció hiányát, az elszigetelődést, az internetes/technikai problémákat, valamint a csökkent motivációt emelték ki. Ahogy a 2. ábrán is látszik, a hallgatók 74%-a teljesen vagy nagyobb részben elégedett volt az online oktatással. Arra a kérdésre, hogy mit hiányolnak leginkább az online oktatásból, a hallgatók közül a legtöbben a személyes kapcsolatot említették meg.

2. ábra. A külföldi és magyar hallgatók elégedettsége az online oktatással kapcsolatban



A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatók a következőket említették meg az online oktatás előnyeivel kapcsolatban:

- *„Legjobban az tetszett/tetszik benne, hogy visszanezhető szinte minden anyag és gyakorlat.”*
- *„Könnyű hozzáférés az összes anyaghoz.”*
- *„A diákok bárholnan részt vehetnek az órán.”*



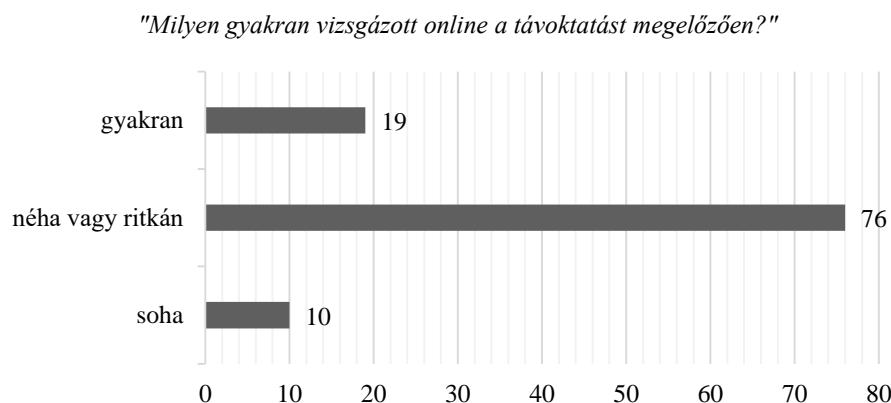
- „Több szabadidő, kevesebb utazás, van időm ebédelni, nem találkozom fertőzött emberrel.”
- „Nem olyan stresszes.”
- „Mindenki ugyanazt láthatja. Jó a szövettanban vagy a molekuláris sejtbiológiában, ahol mikroszkóppal kell dolgozni.”
- „Összességében meg vagyok elégedve az online oktatással, nem volt rossz. Rengeteg időt tudtam vele spórolni, és szerintem arra is jó volt ez az egész, hogy mindenki egy kicsit megtanulja ezt az időmenedzsmentet, hogy mi az, ami még belefér és mi az, ami már nem. Az oktatók tényleg odatették magukat, látszott rajtuk, hogy a helyzet ellenére is igyekeznek maximumot nyújtani, és ez tényleg értékelendő, tekintve, hogy biztos akad közöttük, akinek azért okoz nehézséget ez az egész technika dolog.”

A hallgatók számos negatívumot és hátrányt is kiemeltek, ami számukra megnehezítette az online formában tanulást:

- „A szemkontaktus hiánya.”
- „Nem igazán ismerem a csoporttársaimat, a tanárait.”
- „Sok olyan tanár van, aki nem tudja jól használni az online platformokat.”
- „Mindig vannak internet vagy egyéb technikai problémák.”
- „Depresszió, nulla motiváció, monoton órák, nincs kapcsolat a társaimmal és sok más dolog.”
- „A személyes kontaktok hiányoztak azért. Így, ha az ember lenémítva, kikapcsolt kamerával »ül« az órán, nincs rá semmi garancia, hogy figyel is. A face-to-face alkalmakon, ahol rajzolunk, jegyzetelünk, azért közben is memorizál az agyunk, így online viszont szerintem kb. mindenki a neten szörföl közben vagy takarít, mosogat, szóval nincs jelen úgy az órán.”

Ahogy az a 3. ábra is mutatja, voltak hallgatók, akik már korábban is találkoztak online vizsgákkal. A hallgatók 42%-a preferálta, 43%-nak pedig mindegy volt, hogy online vannak-e a vizsgáik a vizsgaidőszakban. 15% részesítette volna előnyben a jelenléti vizsgákat.

3. ábra. A külföldi és magyar hallgatók korábbi tapasztalatai az online vizsgákkal kapcsolatban



Az online vizsgával kapcsolatban számos előnyt, valamint hátrányt is felsoroltak a hallgatók. Előnye, hogy könnyű használni, gyorsabb és kevésbé stresszes, de legtöbbször időkorlát van beállítva, a honlapok pedig összeomolhatnak, csatlakozási és internetproblémák léphetnek fel. A vizsgák nehézségét illetően a hallgatók véleményét a 4. ábra jeleníti meg (a felsorolt lehetőségek közül többet is kiválaszthattak a kitöltés során). Ahogy azt az ábra is mutatja, a többség szerint a vizsga nehézsége a tantárgytól függ, mindkét számonkérési mód lehet nehéz.

4. ábra. A külföldi és magyar hallgatók véleménye az online és a jelenléti vizsgák nehézségét illetően

"Mit gondol a két számonkérési mód (online és jelenléti) nehézségéről?"



Ami a vizsgáztatásra használt platformokat illeti, ebben az időszakban a hallgatók 88%-a 2-5 különböző platformon vizsgázott, 8% ötnél is több platformon, mindössze 4 olyan hallgató volt, aki csak egyféléen. A leggyakoribb platformok a *Neptun*, *Microsoft Teams*, *Redmenta*, *Socrative*, és az *Unipoll* voltak. Az említett platformok közül az utolsó kérdés a Redmentára vonatkozott. A *Redmenta* egy online elérhető, magyar fejlesztésű platform, amelyen ingyenes regisztráció után lehetőség van feladatlapokat készíteni, azokat ütemezni, majd kitöltésük után kiértékelni is (Pénzcentrum, 2020). A hallgatók 70%-a úgy vélte, hogy a *Redmenta* egy jó platform, 27% szerint a legjobb, amit eddig használt. A kitöltőknek mindössze 2%-a jelezte, hogy nem tetszett neki a platform. A megkérdezettek szerint a *Redmenta* előnye, hogy könnyű használni, gyors és környezetbarát, ezen kívül fizikailag bárholon lehet vizsgázni. A platform hátrányaira vonatkozó kérdésre a legtöbben nem írtak semmit, néhányan említették a csalást, csatlakozási problémákat. Többen megjegyezték, hogy a platform „nem túl ismert”, ezért első használatra szokatlan lehet.

A vizsgacsalással kapcsolatban is megoszlott a hallgatók véleménye. 65% szerint azok, akik nem akarnak csalni, nem fognak online sem, 24% szerint viszont nagyobb a valószínűsége, hogy a diákok csalni próbáljanak online. 11% szerint teljesen mindegy, milyen formában zajlik a vizsga, aki csalni akar, az csalni fog. A vizsgázás formáival, valamint az online vizsgákon előforduló csalással kapcsolatban a hallgatók így vélekedtek:

- „Ha megtanultam [az anyagot], akkor teljesen mindegy, hogy milyen felületen történik a számonkérés.”
- „Kevésbé vagyok ideges egy online teszt megírásakor, nincsen zaj körülöttem, jobban tudok koncentrálni.”

- „*Online tesztek: bárhonnan meg lehet írni. Hagyományos teszt: komolyabb.*”
- „*Könnyebb csalni az online tesztek során, így a diákok nem tanulják meg az anyagot annyira, mint korábban.*”

## Diszkusszió

A felsőoktatási intézményekben bevezetett látogatási tilalom, valamint az ezt követően elindított online oktatás komoly hatással volt a pécsi orvostanhallgatók mindennapjaira.

Kezdetben a hallgatókra nagy nyomás nehezedett, nemcsak a tanulmányaik, hanem a pandémia egyéb hatásai miatt is, sokan közülük féltek a megbetegedéstől, aggódtak a családtagjaikért, barátaikért (Kaul et al., 2020). Szembesülniük kellett a világjárvány egyik, mindennapi életre gyakorolt hatásával, a nagyfokú bizonytalansággal (Loda et al., 2020). Az egyik napról a másikra bevezetett intézménylátogatási tilalmat a legtöbben szorongva és kételkedve fogadták, sokan féltek attól, hogy nem tudják majd teljesíteni a szemesztert (Kedra et al., 2022). A járványügyi intézkedések és az online oktatásra való átállás a külföldi diákokat más szempontból is érintette. Számukra is komoly stresszt jelentett a bizonytalanság, ezen felül, míg a magyar hallgatók haza tudtak menni, külföldi társaik az otthonuktól és a családjuktól távol rekedtek, nem tudtak vagy nem mertek hazamenni, mivel nem látták biztosítottnak tanulmányaik folytatását (M. Császár et al., 2020).

Hild et al. szerint (2021) a hallgatók alapvető motivációja a külföldi tanulmányaikat illetően jelentős mértékben meghatározza hozzáállásukat a magyar kultúrához, a nyelvhez és így ezeken keresztül a magyarországi tanulmányaikhoz is. Ahogyan azt a kutatás eredményei is mutatják, kezdeti félelmek ellenére mind a külföldi, mind pedig a magyar diákok többsége igen pozitívan reagált az online oktatásra (Kim et al., 2020). Voltak közöttük olyanok is, akik kifejezetten előnyben részesítenék azt a jelenléti órákkal szemben (Sani et al., 2020). Az oktatók az oktatás megvalósítására különböző online platformokat használtak fel (Kaul et al., 2021), a legtöbben a PTE ÁOK által javasolt *Microsoft Teams*-re támaszkodtak. Számos más online platform is rendelkezésre állt (*Zoom, Google Meet*), amik lehetőséget nyújtottak arra is, hogy a csoportot a tanárok felosszák kisebb egységekre, ezáltal interaktívabbá tudták tenni az óráikat, valamint a hallgatói jelenléteket is jobban tudták ellenőrizni (Zayapragassarazan, 2020).

Összességében az online oktatás éppen olyan hatékony lehet, mint a jelenléti órák (Gacs et al., 2020; Kim et al., 2020; Rajab–Gazal–Alkattan, 2020). Az online oktatás nagyobb teret engedett annak, hogy a hallgatók maguk irányítsák a tanulási folyamatot (Sani et al., 2020), vagy legalábbis nagyobb ráhatásuk legyen (Rajab–Gazal–Alkattan, 2020). Nagyobb hangsúly került a tanulócentrikus oktatási módszerekre, a tanulók a saját tempójuk és szükségleteik szerint haladhatnak az anyaggal. A kutatásban résztvevők közül sokan említették meg, mennyire hasznos, hogy a felvett előadásokat újra meg tudják nézni, hallgatni. Az oktatók nagy része azonban legalábbis vonakodott alkalmazni az online módszereket, mivel szokatlan volt számukra, és nem is értettek annyira hozzá, mint a diákok (Kim et al., 2020; Rajab–Gazal–Alkattan, 2020). Az online tér másik nagy előnye – ahogyan ezt az interjúk és a kérdőíves felmérés során is többen megjegyezték –, hogy időben és térben is rugalmas. A résztvevők bárhonnan tudnak csatlakozni (Goh–Sandars, 2020; Kim et al., 2020; Samaree, 2020), akár az otthonukból is, megspórolva ezzel az utazásra fordított időt (Sani et al., 2020).

Számos pozitívuma ellenére voltak az online oktatásnak nehézségei, hátrányai is. Azok a hallgatók, akik korábban is autonómiára törekedtek, könnyebben alkalmazkodtak az online oktatáshoz, mint társaik. Sokan érezték magányosnak, elszigeteltnek magukat, mivel a hallgatók alapvető igényeinek egyike a valós idejű kontaktus mind az oktatójukkal, mind pedig társaikkal (Asztalos et al., 2020). Többen jelezték, hogy nem érzik motiváltak magukat, mivel nincsenek rákényszerítve arra, hogy figyeljenek az órákon. Az online vizsgákkal kapcsolatban többen megemlítették a csalás lehetőségét, ezen kívül az online tesztek során technikai

problémák is felléphetnek, valamint az etikus vizsgáztatási gyakorlat sem garantált (Kóris–Pál, 2022). A hallgatók attól féltek, hogy ezeknek a problémáknak a kiküszöbölése érdekében nehezebbek lesznek majd a vizsgák. Virtuális jellegéből adódóan a rendszer másik komoly hiányossága, hogy gyakorlati óráikat a hallgatók nem tudták az online térben teljesíteni.

## Konklúzió

2020 áprilisában – habár számítottak rá – a hallgatókat mégis sokkolta, amikor a PTE ÁOK a többi felsőoktatási intézményhez hasonlóan online oktatásra állt át. A hallgatókra nagy nyomás nehezedett, úgy érezték, hogy nem kaptak elég információt, nagyfokú bizonytalanság jellemezte a kezdeti időszakot. A külföldi hallgatók nem tudták, hazamenjenek-e vagy sem, sokan közülük otthonról nem tudtak volna részt venni az órákon az időeltolódás miatt. Mind a külföldi, mind pedig a magyar hallgatók közül sokan féltek, hogy nem tudják teljesíteni a szemesztert, az online oktatás hírére pedig kételkedve fogadták. A világjárványra reagáló vészhelyzeti online oktatás egyik fő problémája az volt, hogy az oktatók nem tudták megfelelően kezelni a különböző digitális eszközöket, nem volt meg a szükséges infrastrukturális háttér, valamint a megfelelő, megbízható internetkapcsolat sem állt rendelkezésre (Choi–Sunjoo, 2021).

Az egyetem online oktatásra való átállása a félelmek ellenére zökkenőmentes volt, a kiválasztott platform a *Microsoft Teams* lett. A hallgatók összességében elégedettek voltak a távoktatással, amelynek számos előnyét emelték ki: időt spórol meg, hatékony, a felvett előadásokat vissza lehet nézni, kevésbé stresszes, rugalmas, kényelmes. Megemlítték azonban számos hátrányát is az online oktatásnak: elszigeteltség, csökkent motiváció, nincs szocializáció, nincsen személyes kapcsolat sem az oktatóval, sem pedig a társakkal. Napi szinten szembesültek technikai problémákkal, a gyakorlatokat pedig nem lehetett online formában teljesíteni. Sokak szerint az online vizsgák csalásra adtak lehetőséget. A külföldi hallgatók és magyar társaik is hasonlóképpen vélekedtek a legtöbb kérdésben, nem voltak számottevő különbségek a két hallgatói csoport válaszaiban.

Miközben világszerte a pandémia továbbra is jelentős hatást gyakorol az élet minden területére, az orvosképzés szempontjából ez nemcsak fenyegetést, hanem lehetőséget is jelent, amit érdemes kihasználni és beépíteni az orvosképzés kurrikulumába (Németh et al., 2022), illetve ezzel párhuzamosan módszertanilag kipróbálni a különböző digitális eszközök használatát az oktatásban (Sahur–Mihsra–Singh, 2020). Több korábbi kutatás (Dávidovics, 2020; Dávidovics–Németh, 2020; 2021; Kedraka et al., 2022; Loda et al., 2020; Rajab et al., 2020) is azt igazolta, hogy a legtöbb hallgató úgy véli, hogy a jelenléti oktatást jól kiegészítik a különböző online módszerek. A jelen kutatás eredményei is azt mutatják, hogy a diákok preferenciája a jelenléti és online elemeket vegyítő hibrid oktatási rendszer lenne. Torda (2020) és Kedraka et al. (2022) szerint a világjárvány lehet az a katalizátor, amely a már jelen levő innovatív folyamatokat felgyorsítja a felsőoktatásban, beleértve az orvosképzést is.

## Hivatkozások

- Adams, W.C. (2015): Conducting Semi-Structured Interviews. In: Wholey, J.S. – Harty, H.P. – Newcomer, K.E. (eds.): *Handbook of Practical Program Evaluation*. Jossey-Bass: San Francisco. 492-505. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>
- Asztalos, R – Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Pál, Á. – Szénich, A. (2021): Hallgatói visszajelzések a kényszer-távoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban. *Iskolakultúra*. 31/6. 84-100. Elérhető online: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34648>

- Choi, L. – Sunjoo C. (2021): Navigating online language teaching in uncertain times: challenges and strategies of EFL educators in creating a sustainable technology-mediated language learning environment. *Sustainability*. 13/14. 7664 DOI: <https://doi.org/10.3390/su13147664>
- Gacs, A. – Goertler, S. – Spasova, S. (2020): Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*. 53. DOI: <https://doi.org/10.1111/flan.12460>
- Goh, P. – Sandars J. (2020): A vision of the use of technology in medical education after the COVID-19 pandemic. *MedEdPublish*. 9/49. DOI: <https://doi.org/10.15694/mep.2020.000049.1>
- Dávidovics, A. (2020): Teaching and learning Medical Hungarian vs. Medical English: similarities and differences. *Teaching Methodology in Higher Education*. 9/34. 53-60. Online elérhető: <https://tmhe.spbstu.ru/en/article/2020.21.5/>
- Dávidovics, A. – Németh, T. (2020): Az orvosi szaknyelv tanulásával és tanításával kapcsolatos percepciók és attitűdök: így látják a külföldi hallgatók. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.): *Porta Lingua 2020*. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról. SZOKOE: Budapest. 249-259 DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.20>
- Dávidovics, A. – Németh, T. (2021): International students and languages for specific purposes: the results of a study on international students' perceptions of teaching and learning LSP. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 8. 25-34
- Hild, G. – Berta, A. – Németh, T. (2021): „Kicsit beszélek magyarul, kérem röviden válaszoljon.”: Esettanulmány három, Magyarországon tanuló külföldi orvostanhallgatóval. *Tudásmenedzsment*. 22/2. 20-36
- Kaul, V. – Gallo de Moraes, A., – Khateeb, D. – Greenstein, Y. – Winter, G. – Chae, J. – Stewart, N. H. – Qadir, N. – Dangayach, N. S. (2021): Medical education during the COVID-19 pandemic. *Chest*. 159/5. 1949-1960 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.12.026>
- Kedracka, K. – Kaltsidis, C. – Raikou, N. – Karalis, T. (2022): Considerations for University Pedagogy: Distance Learning One Year After the Covid-19 Pandemic Outbreak. *Journal of Education and Training Studies*. 10/3. DOI: <https://doi.org/10.11114/jets.v10i3.5445>
- Kim, J.W. – Myung, S. J – Yoon, H. B. – Moon, S. H. – Ryu, H. – Yim, J. J. (2020): How medical education survives and evolves during COVID-19: our experience and future direction. *PLoS One*. 15/12. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243958>
- Kóris, R. – Pál, Á. (2022): A hallgatói munka értékelésének újragondolása a hazai felsőoktatásban tanító szaknyelvoktatók körében végzett kérdőíves felmérés tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 28/1–2. 63-76 DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.63.76>
- Loda, T. – Löffler, T. – Erschens, R. – Zipfel, S. – Herrmann-Werner, A. (2020): Medical education in times of COVID-19: German students' expectations – A cross-sectional study. *PLoS One*. 15/11. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241660>
- M. Császár, Zs. – Kasza, G. – Köves, K. (2021). International student mobility and COVID-19 students' experiences: the responses of host institutions and countries. In Trošić, S. J. – Gordanić, J. (eds.): *International organizations and states' response to COVID-19*. Institute of International Politics and Economics: Belgrade. 429-448 DOI: [https://doi.org/10.18485/iipe\\_response2covid19.2021](https://doi.org/10.18485/iipe_response2covid19.2021)
- Németh, T. (2018, February 15-16): *To go, or not to go digital: that is the question. Methodological approaches in 21st century language classrooms*. "Foreign Language Teaching in the 21st Century: Challenges and Opportunities". National Languages Championship, School of Foreign Languages and Literature of the University of Urbino Carlo Bo, Italy.
- Németh, T. – Sütő, A. – Sütő, B. – Hild, G. (2022): Two in one: incorporating Covid-19 research into the English for medical purposes class to improve the 4+1 language skills. *Journal of Languages for Specific Purposes*. 9. 23-35
- Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. Lincoln: NCB University Press. Elérhető online: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rajab, M. H. – Gazal, A. M. – Alkattan, K. (2020): Challenges to online medical education during the COVID-19 pandemic. *Cureus*. 12/7. DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.8966>
- Sahi, P. K. – Mishra, D. – Singh, T. (2020): Medical education amid the COVID-19 pandemic. *Indian Pediatr*. 57/7. 652-657 DOI: <https://doi.org/10.7759/cureus.8966>
- Samarae, A. A. (2020): The impact of the COVID-19 pandemic on medical education. *British Journal of Hospital Medicine*. 81/7. 1-4 DOI: <https://doi.org/10.12968/hmed.2020.0191>
- Sani, I. – Hamza, Y. – Chedid, Y. – Amalendran, J. – Hamza, N. (2020): Understanding the consequence of COVID-19 on undergraduate medical education: medical students' perspective. *Annals of Medicine and Surgery*. 58. 117-119 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.08.045>.

- Schmidt, C. (2004): The analysis of semi-structured interviews. In Flick, U. – von Kardorff, E. – Steinke (eds.): *A companion to qualitative research*. London: SAGE Publications Ltd. 253-258
- Sütő, A. – Németh, T. – Sütő, B. – Trócsányi, A. (2021): Fiatalok oltási hajlandósága koronavírus ellen és ennek hatása a pécsi és baranyai turizmusra, vendéglátásra és szórakoztatóiparra. *Tudásmenedzsment*. 22/1. 255-271
- Torda A. (2020): How COVID-19 has pushed us into a medical education revolution. *Internal medicine journal*. 50/9. 1150–1153 DOI: <https://doi.org/10.1111/imj.14882>
- Zayapragassarazan, Z. (2020): COVID-19: strategies for engaging remote learners in medical education. *F1000Research* 2020. 9/273. DOI: <https://doi.org/10.7490/f1000research.1117846.1>

### **Internetes hivatkozások**

- Koronavírus (2020). Elérhető: <https://koronavirus.gov.hu/#/intezkedesek> . Letöltve: 2021.12.18.
- Pénzcentrum (2020). Elérhető: <https://www.penzcentrum.hu/oktatas/20201210/mi-a-redmenta-hogyan-tortenik-a-redmenta-hasznalata-redmenta-bejelentkezes-redmenta-belepes-1107416> . Letöltve: 2021.12.18.
- UPMS (2020). Elérhető: <https://aok.pte.hu/hu/menupont/233> . Letöltve: 2022.01.06.
- UP (2020). Elérhető: <https://pte.hu/hu/covid/hirek> . Letöltve: 2022. 01. 06.
- WHO (2020). Elérhető: <https://www.who.int/news/item/29-06-2020-covidtimeline> . Letöltve: 2021.12.18.

**Kata Eklies – Judit Fekete – Renáta Halász – Anikó Hambuch – Judit Szalai-Szolcsányi**

University of Pécs  
Medical School

Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication

## **Feedback-based approach in teaching medical interviewing**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.11>

*Educational feedback is a facilitating tool in improving medical interviewing skills through simulation practices. The simulated patient (SP) programme at the University of Pécs Medical School aims to provide efficient help for educators and students alike in language for medical purposes, communication and clinical courses. The constructivist feedback methodological approach ensures that students in history taking classes learn from role-playing in simulated scenarios and the feedback offered from the simulated patient. Effective assessment includes the learners' own reflection and the patients' non-judgmental observation on perceived interpersonal communication skills, observed professional misconduct, students' ability to cope in emotionally challenging situations, and suggestions for improvement. Giving feedback has to be offered regularly to enable improvement in medical communication and nurture self-confidence. Our questionnaire survey of the students who attended history taking courses involved both self-reflection and instructor feedback based on their performance during simulated scenarios. The results of the study demonstrated substantial developments in relationship-building skills and self-confidence for students in post-course clinical practice.*

Keywords: *medical interviewing, feedback, history taking, medical communication, simulated patients*

### **Introduction**

#### ***Medical interview***

Interview analysis has gained an increasing attention in applied linguistics (Talmy 2010, Mann 2020), and is defined as a dialogue between two people driven toward a common goal. In the case of a medical interview between a doctor and a patient, the mutual aim is the patient's recovery. The patient is motivated to get relief from the pains and uncertainties of an illness, while the physician works towards clarifying the patient's problems and determining the diagnosis, followed by therapeutic plans for the patient's recovery (Lichstein et al. 1990). Interviewing is considered a difficult clinical skill to master, since the physician faces both intellectual and emotional demands at the same time: analytical skills of diagnostic reasoning have to be activated together with interpersonal skills to establish rapport with the patient and facilitate communication.

Effective communication during the medical interview is essential for eliciting information about the patient's present and past complaints, review of systems (ROS), previous surgeries, imaging, risk factors, as well as family history in order to correctly diagnose a patient's condition and plan the treatment accordingly. The quality of the treatment is mostly based on the initial doctor-patient encounters, and it contributes to a higher patient satisfaction and increased functionality after treatment. Other additional positive outcomes for the patient include better compliance with therapy, diet and medications, as well as improved coping mechanisms (Slade and Sergent, 2020).

As Lichstein et al. stated: “no amount of reading can replace the experience of actually talking with patients, especially if the students' interviews can be observed and critiqued” (Lichstein et al. 1990). Interviewing is a practical skill to be learnt through experience rather than acquired knowledge, ideally to improve it to a satisfactory level prior to the initiation of their medical careers with real patients, which enables the student to avoid unnecessary harm.

For that reason, the communication and medical language courses at the University of Pécs Medical School use the Simulated Patient programme, offering an opportunity for students to practice medical roles in simulated scenarios, and to receive feedback from simulated patients, practising clinicians and linguists.

### ***Feedback***

Most medical educators and clinicians rely on Ende's concept of feedback (1983), which can be defined as a formative teaching strategy that provides vital information to guide learners' future performance and help them reach their goals. He also stated that without feedback, "mistakes go uncorrected, good performance is not reinforced and clinical competence is achieved empirically, or not at all" (Ende, 1983:778).

Two decades later feedback was perceived as the basis of effective clinical teaching. With no feedback, good practice cannot be reinforced, weak performances cannot be corrected, and ways to improve cannot be identified. Feedback means providing information to students of their actual and desired performance. Therefore, the purpose of giving feedback is to encourage students to reflect on their performance and think of how they might improve. Feedback changes and improves clinical performance, helps learners to reconstruct knowledge, and feel motivated for future learning (Cantillon-Sargeant, 2008).

Feedback should be incorporated into normal everyday-activities of teaching and learning; thus, it can become an essential element of the teacher-student relationship. Furthermore, learners appreciate feedback when their teachers demonstrate that they also expect and welcome feedback from students from the very beginning of their mutual work. The prerequisite is a clear understanding of the criteria against which a student's performance will be assessed.

In higher education, feedback is often understood as a one-way transfer of information from teacher to student, and no strategies are implied to ensure that the students' learning improves based on the given information. In this approach, the students' participation is limited to listening and acting on the information provided, therefore not allowing for any self-reflection from the student; the teacher may also assume that the students' interpretation is the same as their own (Lüdeke- Olaya, 2020).

Ende's general guidelines are still applied in medical education when it comes to providing feedback, and, for this reason, we also incorporated the following major ideas:

*"Feedback should be undertaken with the teacher and trainee working as allies, with common goals.*

*Feedback should be well-timed and expected.*

*Feedback should be based on first-hand data.*

*Feedback should be regulated in quantity and limited to behaviours that are remediable.*

*Feedback should be descriptive nonevaluative language.*

*Feedback should deal with specific performance, not generalizations.*

*Feedback should offer subjective data, labelled as such.*

*Feedback should deal with decisions and actions, rather than assumed intentions or interpretations."* (Ende 1983:779)

Our feedback is based on specific behaviours observed during the simulated scenarios rather than on general performance, and it is phrased in a non-judgemental way: for example, I noticed that the patient had difficulty turning his head up towards you; did you intentionally decide to stand or could you not find a chair in the room to sit down on?



We also tried the “feedback sandwich”— in which positive, corrective and positive sentences are formulated to reinforce proper performance and suggest corrections. This type of feedback is closed with positive summary of what was observed. Some researchers (Parkes et al, 2012) argue that it is better to avoid this technique as many students may misinterpret the received information (more positive than negative remarks, so nothing to work on), while others (Lüdeke-Olaya, 2020) believe that students focus only on the corrective part of the feedback, and ignore the positive, reinforcing comments because many teachers use the word “but” before introducing the corrective comment (and *but* nullifies anything previously said).

Pendleton et al. (1984) described a structured model for conversations about a performance between a teacher and a student. It is a modified feedback sandwich that begins with the learners’ observations and is followed by the teachers’ comments.

1. Ask the learner what went well.
2. Tell the learner what went well.
3. Ask the learner what could be improved.
4. Tell the learner what could be improved.

This model encourages the learner to improve at identifying what should be maintained or developed concerning their performance.

Cantillon and Sergeant (2020) suggest a modified interactive, feedback approach to encourage learners to reflect on their performance and to motivate subsequent improvement in their actions. This method is similar to Pendleton’s model but places more emphasis on the learners’ own ability to recognise action deficits, and provides a discussion about the learners’ future plans to improve.

Shrivastava et al. (2014) highlights the importance of giving constructive feedback to improve quality in medical education. Similar to the aforementioned definitions, feedback is the act of giving information to a trainee via describing their performance in the observed situation. It focuses on the strengths of the students’ actions and areas which require improvement. Feedback is considered constructive in the process of learning if it is given instantaneously and in a sensitive manner.

We agree with Shrivastava and colleagues in claiming that there has to be a mentoring relationship between teacher and student to provide effective feedback. It is best delivered if it occurs regularly in an appropriate setting, focused on the performance rather than the individual, having feedback that is clear, specific and based on direct observation, and delivering it using neutral, non-judgmental language. While emphasizing the positive aspects it should be descriptive rather than evaluative, and should start with the self-assessment of the trainee. The feedback informs the student about what to do in order to become an empathetic and effectively communicating physician, and “It is central to medical education in promoting learning and ensuring the standards are met” (Hewson and Little 1998).

The DESC technique (Describe, Express, Specify, Consequences) has been widely used in medical settings and provides further assistance in giving effective feedback. It is advised to describe the exact observed behaviour starting with „When...”: “*When you touched my hand, I felt supported and it seemed you understood my complaints*”; then, as a feedback provider you express your associated feeling “*I felt...*” and specify the desired potential change in behaviour by saying: “*I’d prefer ...*”; and finally, communicate what would be the consequences for you in that altered hypothetical alternative “*As a patient I could have felt more comfortable if you had maintained eye-contact with me.*”

Medical students have to learn key clinical skills including history taking, physical examination, and communication skills through simulated experiences and also through

providing direct patient care, not only in their mother tongue, but also in the targeted language of their training programme.

Lüdeke and Olaya (2020) draw attention to the lack of feedback provision and state that it is one of the most serious deficiencies in medical education. Self-assessment alone cannot substitute external feedback as there is a natural human tendency toward inaccuracy in self-assessment. They believe that high performers often underestimate themselves, while more inexperienced or overconfident students tend to overestimate their own performance. If mistakes are left uncorrected it may lead to the trainee maintaining these errors, and furthermore, allowing them to pass it on to less experienced peer students or future learners. As a result, a lower quality education would be supported.

In the feedback process the role of culture and language in communication can become a significant barrier for international medical students whose first language is not English (Woodward-Kron, et al., 2011). Therefore, the Medical Education Unit of Melbourne Medical School, Australia has devised the Communication and Language Feedback (CaLF) methodology to bridge the gap between teacher and international medical students. This programme provides a written tool and video recording opportunities of patient-doctor role-plays in a classroom setting, or in an objective structured clinical examination (OSCE) practice classes with a simulated patient. The international medical trainees receive verbal feedback from their hospital-based medical clinical educator, from the simulated patient, and linguists. The CaLF methodology proves to be an efficient tool for medical educators and language practitioners through an interdisciplinary collaboration with international students to enhance their medical communication and language skills (Woodward-Kron, et al., 2011).

This programme shares characteristic traits of our history taking class (with actors) where simulated scenarios are practised by Hungarian and international students in the MediSkillsLab of the University of Pécs Medical School, and feedback is provided not only by the clinician present, but also an actor-simulated patient and a linguist. In recent years we have transformed our feedback system to a 4-perspective one: self-reflection of the student, the professional aspect of the clinician, the empathy-based perspective of the actor/simulated patient, and the communication and professional language-based aspect provided by the linguist.

## **Methods**

Our study – based on a questionnaire survey – analysed the responses to quantitative and qualitative questions on the role of feedback provided by participants and observers of simulated doctor-patient scenarios where students identified with the clinician's roles.

The participants were undergraduate students of the University of Pécs Medical School: 44 Hungarian students attending online history taking and languages for medical purposes courses in English and German (during the Covid restrictions), and 32 international students attending a specific course: Taking Medical History with Actors (in person and online/ before and during Covid restrictions) in the English programme in 2020 and 2021.

The questionnaire included both quantitative (6) and qualitative questions (3) on the role of the feedback given by participants, who were Hungarian students in history taking classes with simulated patients, language instructors and peer-students; and international students in the Taking Medical History with Actors course with actor-simulated patients, doctors and linguists.

On a scale of 1 to 5 the students were asked to assess how informative and supportive the feedback was that they received from the simulated patient, the linguist, the physician, or the peer-reviewing student. The same scale was used to measure how much the participating students learnt from the feedback of the SP/instructor/ and peer student or the physician.

Qualitative questions aimed at identifying the benefits of working with SPs, ways on how clinicians could contribute to students' improvement, and we also asked about the students' experiences regarding promotion of their personal and professional growth.

## Results

Simulated patients (actors and lay patients alike) were able to give informative and supportive feedback on the students' performance, although actors could provide more informative feedback (the course has a 5-year-long history with in-person classes reporting to have an immense advantage), 35 out of 44 Hungarian students evaluated their SP's feedback as a grade 5, and 31 out of 32 international students gave 5 points for the feedback provided by the acting SP.

Figure 1. Students' evaluation of simulated patients' feedback

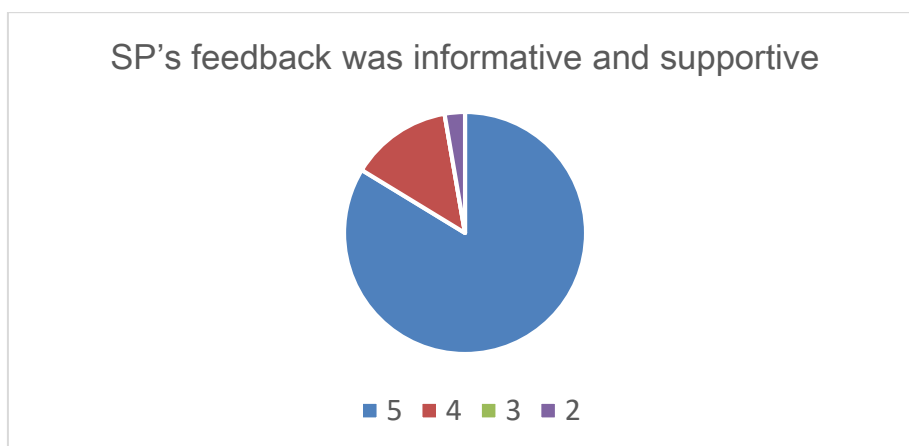
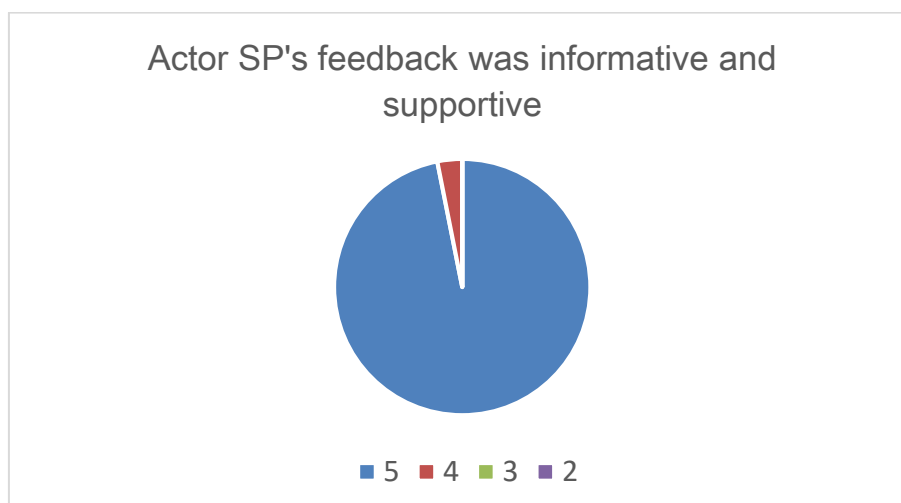


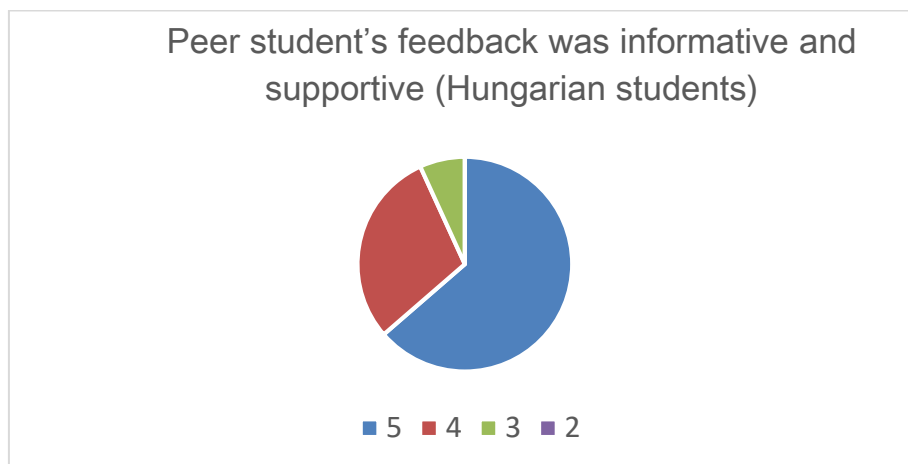
Figure 2. Students' evaluation of actor simulated patients' feedback



The results of the feedback provided by the language instructors or linguists were almost identical between the two groups (89% of the Hungarian students, so 39 students found it very informative and helpful, and 88% of the international students, so 28 students were satisfied with it).

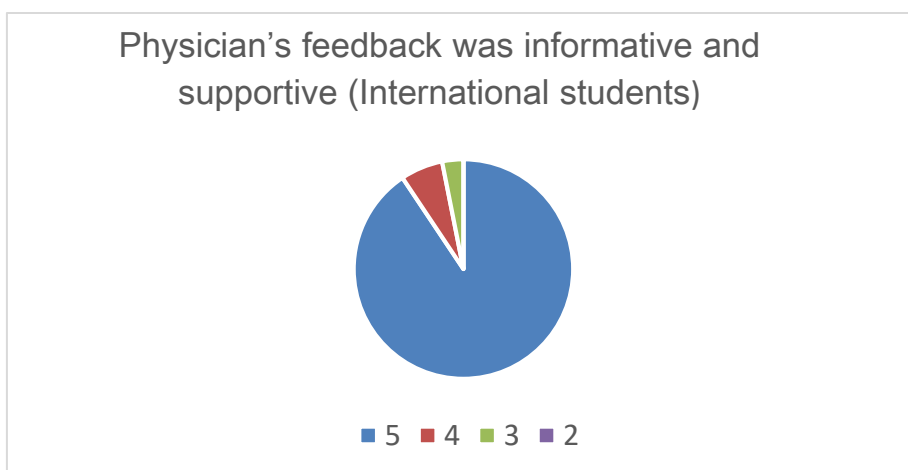
The major difference between the two groups can be seen in the evaluation of the peer-feedback or the clinicians' feedback. 64% (28 subjects) of students in the English or German classes from the Hungarian programme gave the full 5 points as they found the peer-feedback to be very informative and supportive, 30% (13 subjects) gave 4 points, and 7% (3 subjects) assessed that feedback as average.

Figure 3. Students' evaluation of peer-feedback



In the pie graph below, we can see a significantly different result for the evaluation of the clinicians' feedback from the international students of the English programme. 91% (29 subjects) of students stated that the clinicians provided a very informative and supportive feedback, which overrules the importance of peer feedback. Only two students gave 4 points, and one student gave 3 points for this question.

Figure 4. Students' evaluation of the physicians' feedback



From the answers to the qualitative questions, we have highlighted the most common responses. Students claimed: *"I became more self-confident in doctor-patient encounters"*; *"I received relevant feedback so I can improve to be better in real-life situations"*; *"Practising history taking with SPs itself (the chance) contributed to my personal and professional growth"*; *"I feel more equipped in tackling communication difficulties"*; *"Now I know how to approach difficult and helpful human characters"*; *"Feedback of clinicians directed me towards present complaint -relevant interviewing"*.

## Conclusion

Our questionnaire survey is consistent with adult learning research results: adults favour constructive feedback that is focused on performance and aimed at their goals. Thus, constructive feedback is an essential element of the learning process and should be considered an integral part of any curriculum in medical education. The self-reflection of our students suggests that the applied feedback strategies facilitate professional development and an overall improvement for medical students. Clinical and faculty educators alike need to engage in the process of feedback, and to develop their own best practice. Providing regular and effective feedback based on direct observation gives an influential tool to inform the student of their progress at a specific point in time, and it contributes to the reinforcement of good practice and motivates the learner towards achieving the desired outcome.

We have to find opportunities to observe trainees and provide quality and timely feedback to facilitate the learning process. Regular trainings for medical educators are essential in increasing the teachers' comfort and skills in providing effective feedback. The complexity of medical education urges the need for better understanding of the purpose, structure and processes of using feedback as a basis for real progress toward quality evaluation.

## References

- Bachmann, C. (2013): Can a brief two-hour interdisciplinary communication skills training be successful in undergraduate medical education? *Patient Education and Counselling*. 93/2. 298–305  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23806818>  
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.05.019>  
 PMid:23806818
- Burgess, A. et al. (2020): Feedback in the clinical setting. *BMC Medical Education*. 20/2. 460. DOI:  
<https://doi.org/10.1186/s12909-020-02280-5>
- Cantillon, P.– Sargeant, J. (2008): Giving feedback in clinical settings. *British Medical Journal*. 337. 1292-1294.  
 DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.a1961>
- Ende, J. (1983): Feedback in Clinical Medical Education. *Journal of the American Medical Association*. 250. 777-781. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.1983.03340060055026>
- Hewson, M.G. – Little, M.L. (1998): Giving feedback in medical education. *Journal of General Internal Medicine*. 13. 111-116. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.1998.00027.x>
- Lichstein, P. L. et al. eds. (1990): *Clinical Methods: The History, Physical, and Laboratory Examinations*. Butterworths: Boston
- Mann, S. (2010): A Critical Review of Qualitative Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 32/1. 6-24. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amq043>
- Parkes, J.– Abercrombie, S.– McCarty, T. (2013): Feedback sandwiches affect perceptions but not performance. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*. 18/3. 397-407. DOI:  
<https://doi.org/10.1007/s10459-012-9377-9>
- Pendleton, D. et al. (1984): *The consultation: an approach to learning and teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Qureshi, A.A. – Zehra, T. (2020): Simulated patient’s feedback to improve communication skills of clerkship students. *BMC Medical Education*. 20/15. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1914-2>
- Shrivastava, S.R.B.L– Shrivastava, P.R.– Ramasamy, J. (2014): Effective feedback: An indispensable tool for improvement in quality of medical education. *Journal of Pedagogic Development*. 4/1.
- Slade, S.– Sergent, S. (2020): *Interview Techniques*. Online elérhető: National Library of Medicine. National Center for Biotechnology Information <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK526083/> [Retrieved 12 November 2021]
- Talmy, S. (2010): Qualitative Interviews in Applied Linguistics: From Research Instrument to Social Practice. In: *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press: Cambridge 30. 128-148.  
<https://doi.org/10.1017/S0267190510000085>
- Woodward-Kron,R.– Stevens, M.–Flynn, E.(2011): The medical educator, the discourse analyst, and the phonetician: a collaborative feedback methodology for clinical communication. *Academic Medicine*. 86/5. 565-70. DOI: <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318212feaf>



Viktória Sirokmány

Simmelweis University  
Department of Languages for Specific Purposes**CLIL in tertiary education –  
developing material for the course, Scientific Writing in English**<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.12>

*Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused approach to teaching an additional language through a particular subject. CLIL as a concept is mostly and very effectively used within bilingual education. CLIL as a methodology provides teachers with very creative means to prepare course materials. Our PhD course, Scientific Writing in English includes biomedical students who need specific knowledge and skills when writing their PhD dissertation. The course material was developed using CLIL, taking students' specific interests and needs into consideration. Their scientific writing needs to focus on simplicity with clear-cut, to-the-point sentences while using similar structures and improving their field-specific linguistic intelligence. Their choice of language affects their success in conveying the message of their research outcome. The course material was built by using the structure of the revised Bloom's Taxonomy starting each lesson with the engagement of lower-order thinking skills and widening the focus towards higher-order ones. Students' receptive and productive skills are activated while their expertise in the given topic improves. According to students' feedback, the interactivity of the lesson aids comprehension, and the structure helps digest the topic. However, their habits of receiving content in a frontal lecture-style way make them less open to new styles and strategies for processing material.*

Keywords: tertiary education, CLIL, developing material, Scientific Writing, Content and Language Integrated Learning

**Introduction**

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has long been a tool for teachers to teach a second language by using specific content in the classroom. David Marsh used the phrase CLIL in 1994, though it first referred to the teaching methodology of bilingual education. In nearly 30 years, the tendency of using the methodology has spread into tertiary education as well (Jámbor et al., 2021) promoting creative, motivating, engaging course settings. The idea of “*being able to think about something in different languages can enrich our understanding of concepts, and help broaden our conceptual mapping resources*” (Marsh, 2000:8) underlay the process of creating the tasks for the course. Course material developed by CLIL takes the needs of students into focus as „*content and method are based on the learner's reason for learning*” (Hutchinson et al., 1987:19) and while the given subject is introduced through interactive tasks, their level of language skills improves, too.

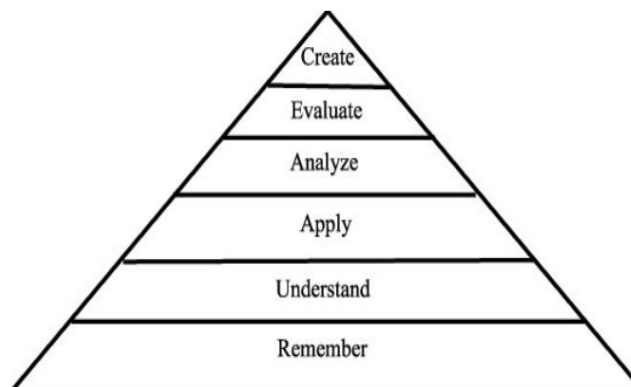
Another crucial factor when it comes to content-based education is how the lesson is built from the first step to the last. In tertiary education, the most focused goal is to improve higher-order thinking skills (HOTS) (Marsh, 2013). Lessons begin with lower-order thinking skills (LOTS) and the tasks are then going towards more difficult HOTS while “*tailoring and personalizing learning of content with the English language and conceptual scaffolding*” (Marsh et al., 2013:42). The use of LOTS and HOTS has been first mentioned by Bloom in 1956.

The six levels of the original Bloom's taxonomy are knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. They serve as a tool for setting up effective learning objectives. Implementing more dynamic concepts, Anderson et al. revised the taxonomy in 2001, thus providing teachers with a more complex tool for teaching and assessing in the language classroom. Even the change in the names of the levels helps teachers gain a deeper understanding of what to support in the classroom. The six levels of cognitive processes

are remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating and creating (see Figure 1). The first three are lower-order thinking skills (LOTS), the second three are higher-order thinking skills (HOTS). Using the revised taxonomy helped us to set up clearer objectives for students' education and assessment before building our course material.

We aimed to build the material by involving the LOTS first, going gradually towards HOTS activities. A CLIL teacher aims to create activities that push students forward towards metacognitive knowledge within each of the six cognitive processes. This results in a deeper understanding of the content and more creative use of the language (Kovács, 2015:21-22).

Figure 1. Bloom's Revised Taxonomy – cognitive processes



The Department of Languages for Specific Purposes at Semmelweis University holds a semester-long PhD course titled Scientific Writing in English with a view to following CLIL guidelines to support students with a deeper understanding of the course material and the English language. The course offers PhD and TDK (Students' Scientific Association) students a better understanding of the process of writing an article, it aids a closer perspective on how the different sections are written and provides a hands-on experience on the use of language and its linguistic tools.

The course material has been developed through the use of the CLIL approach. The reason for doing so among other reasons was that Semmelweis University became a member of a large international project and started to implement CLIL in its curriculum (CLILMED, 2019-2021). Content in our case is the process of writing scientific articles. It reflects upon how they are prepared, and what syntactic and linguistic tools should be used when writing. The language of mediation is English. This article aims to show how particular guidelines of CLIL have led to the formation of an interactive course where students are required to take responsibility for their learning process.

Following Swain's recommendations, students "*need to have their linguistic abilities stretched to their fullest*" (Swain, 1993:160), the tasks set off interaction and so the output is pushed through them. The use of the revised Bloom's taxonomy was applied during the preparation of classroom work. Examples illustrate how particular tasks improve different skills. The article demonstrates how CLIL can be implemented in the tertiary classroom in our Scientific Writing in English course. It also reflects upon the feedback received on the experiences of students.

### ***The CLIL process – language acquisition and mastery of content***

The specificity of the CLIL methodology is the parallel presence of the acquisition of language and mastery over the content. Learners gain specific knowledge about the process of coherent



linguistically precise scientific articles in our course. The dual approach of CLIL enables them to dig deeper into the content while none of their focus is on the use of FL. They use the FL as a tool through which they convey the message. Thus their FL improves – even more so if the structure of the lesson starts from easier activities and opens up towards harder, more complex ones. As opposed to LSP teaching, the focus in the CLIL classroom is not on teaching but the process of learning and the effectiveness of inclusion. Every student's needs are important so the activities are built to meet different needs.

### ***The role of the content teacher***

The responsibilities of a content teacher are versatile. Content teachers identify the right content to be used in the classroom and use strategies to aid language acquisition (Marsh et al., 2012). Planning each lesson, preparing the evaluation and using the language are well-known responsibilities for LSP teachers but promoting the language and being a part of the team in the classroom is of a different perspective. Designing material is of an essence and the way language development is integrated into content requires the CLIL teacher to be a methodological innovator as well. Students' interaction greatly depends on the type of activities and so material design is one of the main roles of a content teacher.

### ***What students gain from CLIL***

According to Taillefer (2013), CLIL develops the four skills; receptive and productive alike. During the semester, students will be able to process and “*critically evaluate information in the field of study*” (Taillefer, 2013:34). Students will be able to use not only their mother tongue but also the FL to meet communicational expectations in professional settings. Their oral and writing skills – in this particular case, the research writing skills – in the FL will evolve and meet the requirements of professional and also social contexts. Another valuable asset students achieve is the ability to deploy “*appropriate metacognitive skills and strategies*” (Taillefer, 2013:34).

### **Methods and materials**

The course Scientific Writing in English at Semmelweis University was set off in 2019. The course aimed at presenting students with a genre-specific professional language of scientific publications, which they can use to write their scientific articles. Our syllabus includes the know-how of writing different sections of scientific publications. Students also learn about and practice the linguistic tools that should be employed in different sections of an article. The course is one semester long, which is 14 weeks, 90 minutes a week.

PhD and TDK (Students' Scientific Association) students attend the course but there is no limitation as to what year they should attend. Students' native language is usually Hungarian (about 85%) but other language speakers (e.g. Chinese, German, Polish, among others) attend as well. The level of their English knowledge is usually above B2, and many of them have a C1 language exam. Each course is set off with a maximum of 20 students, which number is always achieved.

The input requirements of the course are a minimum of a B2 level command of English, and some experience with scientific article writing (i.e. Diploma thesis for PhD students or research projects for TDK students). The output requirements are that students need to have one section of their article written by the end of the course and continuous interactive presence during the following seminars.

The material had been prepared for two years and in the first semester of the 2021/22 academic year a feedback form was filled in by the students, reflecting upon their experiences. The CLIL methodology was used during the preparation of the material. All four skills (receptive and productive) were engaged. However, the main focus was on building material that actively involves student participation, supports cooperation and makes students use the FL to perform the activities introducing the content so that a deeper knowledge of the content is achieved. During the preparation of the material, the revised Bloom's taxonomy was used. Its 6 levels from LOTS towards HOTS were employed in the activities. This article aims to demonstrate all six levels within the sample activities taken from the course material. At the end of the course, students filled in a feedback form where they had to comment on how they felt during the course, what they thought about the activities and what recommendations they had for the further improvement of the course material.

## Results

### The revised Bloom's taxonomy in our CLIL material

Our aim was to use the revised Bloom's Taxonomy as the educational framework of the Scientific Writing course, which enabled our material to be improving skills of different levels of complexity. These levels built into tasks in each lesson helped us design effective instructional strategies and assessments, which are demonstrated in this section.

#### *Activities and level 1 cognitive processes: Remember*

When discussing the types of activities in the Scientific Writing in English course, the beginning of the lesson is based on the first level of the revised taxonomy, which is remembering. The cognitive process of remembering is one of the LOTS. Lessons begin with an introductory phase of recalling actions, topics, concepts having occurred in the previous lesson or that are related to the new topic.

Some of the typical activities may be defining, stating, identifying the new topic, which may be introduced by eliciting the opinions or experiences of students. As an example, in Figure 2, the teacher asks about what a 'research gap' is then students define it by using the given words. Interactivity sets in and the task becomes more complex when students are required to collect challenges in pairs. Task 1b requires them to share their previous experiences and opinions with each other thus promoting a deeper understanding of the concept is Task 1a.

Figure 2. Sample activity for Level 1: Remember

<p><b>1. What is a 'Research gap'?</b></p> <p><b>a. Define the concept by using the following words</b></p> <p><i>unexplored    further    significant    scope for</i></p> <p><b>b. In pairs, collect a few challenges you may face when identifying research gaps, discuss how you can overcome them:</b></p> <p>_____</p>
--


### ***Activities and level 2 cognitive processes: Understand***

The second level of cognitive processes is understanding. Activities facilitating understanding include association, comparison, categorizing, relating and summarizing among others. These types of activities still employ the LOTS. This level requires students to focus on a written, oral or graphic input and if the input is appropriate, students will be able to understand it.


An example of this process is when a given text about a particular subject needs to be summarized or specific details need to be elicited from the text (see Figure 3). Students receive a link where they can find information about the concept of an abstract. They then need to take notes, which should not be in sentences but rather in keywords as they need to be able to read a text to get its essence. After understanding the concept of an abstract, they read a text about it and then answer questions.

Figure 3. Sample activity for level 2: Understand

**3. What is an Abstract? Take notes using the following link, write only keywords, not sentences**


<https://writing.wisc.edu/handbook/assignments/writing-an-abstract-for-your-research-paper/>

**4. Answer the question after reading the short paragraph**



Although some journals still publish abstracts that are written as free-flowing paragraphs, most journals require abstracts to conform to a formal structure within a word count of, usually, 200–250 words. The usual sections defined in a structured abstract are the Background, Methods, Results, and Conclusions; other headings with similar meanings may be used (eg, Introduction in place of Background or Findings in place of Results). Some journals include additional sections, such as Objectives (between Background and Methods) and Limitations (at the end of the abstract). In the rest of this paper, issues related to the contents of each section will be examined in turn.

Length of the abstract:

What makes an abstract? (Note if one section is called more ways)

### ***Activities and level 3 cognitive processes: Apply***

The third level in Bloom's revised taxonomy is the process of application, that is using information previously gained in new situations. This level involves sketching, choosing, implementing, integrating, and presenting the gained knowledge among others. This skill is not an automatic process but a more complex one so it may be somewhere between LOTS and HOTS. It may involve the previous two levels as remembering and analysing information is an essence before students can apply it.

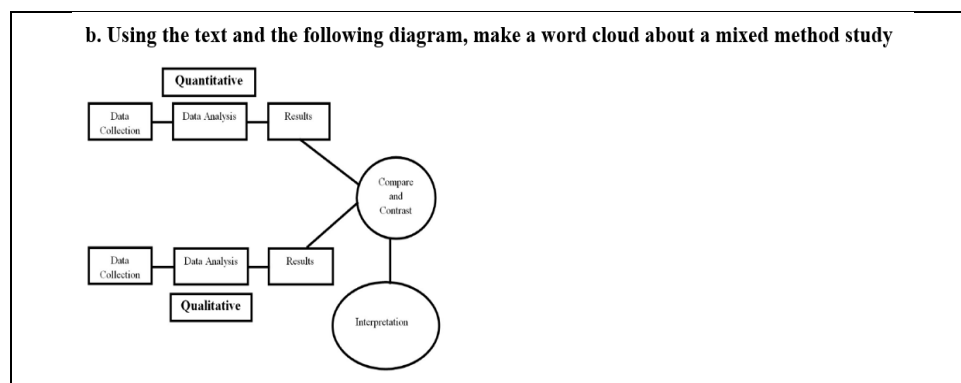
In our material, after studying what exactly the IMRaD structure entails, students are given a humorous and simplified version of an article written in IMRaD (see Appendix 1). Students are asked to create a similarly short but humorous article about a topic of their choice (see Appendix 2).

**Activities and level 4 cognitive processes: Analyze**

Level 4 of the cognitive processes is analyzing. This skill is one of the HOTS. If knowledge is not just applied but also organized, linked, questioned, structured and so on, students are then able to use a higher level of thinking processes.

In our PhD course Scientific Writing in English, mind maps and word clouds are typical examples of such a creative and analytical way of creating. In our example (Figure 6), by using a given text and a concept map, students have to create a word cloud about a particular topic.

Figure 6. Sample activity for level 4: Analyze

**Activities and level 5 cognitive processes: Evaluate**

When students get to a point when they can evaluate the set of data or information they have received during the lesson, they are already using high order thinking skills, which is the fifth level of Bloom's taxonomy. Exercises based on detection, reflection, evaluation, prediction, review etc. are the ones that can engage this particular thinking process.

In our material, bullet points about a topic to be considered are listed. Each point needs to be evaluated by students to assess how much truth value the points have when it comes to the topic discussed (see Appendix: *Figure 7*). Evaluation in this activity involves the understanding of the given data, its application to the particular topic and a deeper knowledge as to how relevant that data is to the topic.

**Activities and level 6 cognitive processes: Create**

Upon the receipt of all information needed for the digestion of the content of the lesson within a particular topic, the material focuses on the highest-order thinking skill within Bloom's revised taxonomy. When all necessary information is available after the previous 5 processes, level 6 is a challenging skill as it is very complex and needs thorough preparation which leads to this last step.

In our sample exercise, the previous topic from the last lesson is involved as well. Students are required to create a section using the data created in the last lesson, the model taught during this lesson, and the tenses discussed in a previous exercise and once completed, they will assess their end product to find particular information in it. This exercise is a typical end-of-lesson CLIL consolidation.

Figure 8. Sample activity for level 6: Create

**11. Using the mock article from the previous topic, rewrite the Methods section following the Generic Methods Model (ex.3). Use the tense suggested in ex. 4a, and add new expressions from ex. 4. Determine what variables you used in the research**

## Discussion

Developing material for the tertiary CLIL course Scientific Writing in English was challenging as the relevant literature hardly demonstrates typical CLIL tasks in any tertiary topics. Most recommendations concentrate on primary and secondary education (Kovács, 2014) and content–language material in these two sections. Research on CLIL supported, however, the efforts of creating the material. The use of LOTS and HOTS (Marsh, 2013) and Bloom’s revised taxonomy (Anderson et al., 2001) provided valuable guidelines in the creation of interactive, authentic and inspiring content courses in the tertiary sector as well.

Our course, Scientific Writing in English was developed by using the information available with CLIL. Lessons were created on the basis of the revised Bloom’s taxonomy (Bloom, 1956). Tasks followed the six levels of the cognitive processes (Anderson et al., 2001), starting from the lower, and building up towards the higher-order thinking skills.

CLIL in our Scientific Writing in English course has been an effective tool for setting up an interactive atmosphere to aid deeper learning (Marsh et al., 2012) and natural, authentic language use. The use of the methodology makes the course teacher become the facilitator (Taieffer, 2013) of the know-how of writing articles. The teacher also provides students with appropriate language input that improves PhD and TDK students’ language while the activities deepen content knowledge (Swain, 1993). Students use the highest level thinking skill at the end of the lesson for consolidation.

The success of the material is signalled by student feedback (see Figure 9). The advantages students reflected on were that interactivity helps in-classroom comprehension, and the fun factor of the lessons supported their motivation. As known from the literature, *“summarization provides a significant contribution to students in understanding information and transferring it to long-term memory, as well as improving memory and understanding by ensuring effective use of mental skills”* (Özdemir, 2018: 2199). Their reflection upon the in-classroom comprehension refers to their summarization skills used for consolidation at the end of each lesson. They also said that the structure (i.e. LOTS to HOTS) helped the ‘digestion’ of the content and made them dive deeper into the topic. In conclusion, the relevant topics and the structure help students’ acquisition process.

Figure 9. Some examples of students’ feedback

<p>‘I think the interactive format of the seminar really helps the accumulation of new information. The topics are highly relevant and coherent so that it is easy to get the essence and basic principles of scientific writing.’</p> <p>‘In my opinion this lesson was splendid.’</p> <div style="border: 1px solid red; padding: 5px;"> <p><b>Advantages:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ interactivity helps in-classroom comprehension</li> <li>❖ fun factor supporting motivation</li> <li>❖ structure (LOTS—HOTS) helps ‘digestion’</li> <li>❖ diving deeper into the topic</li> <li>❖ relevant topics help the acquisition process</li> </ul> </div> <p>‘Really like the idea of writing our own mock-article! Thanks’</p>	<p>‘I really liked this fun way for creating an article, knowing the essential elements. thank you!’</p> <p>‘I find it useful to first get familiar with a topic (eg. abstract writing from videos and web pages) and then discuss it in breakout rooms. I like how interactive it is.’</p>	<p>‘The tasks are a bit too much multi-tasking according to my opinion. Especially when it comes to working on the tasks, it is hard sometimes to read at the same time you should discuss something as well as taking notes. Maybe it would be useful to still have some kind of “lecture/slides” instead of only the work sheets your filling in during your discussion in the breakout rooms.’</p> <p>‘I miss a short introductory presentation at the beginning of the lessons. We jump to the tasks right at the beginning.’</p> <p>‘It would be helpful to get more information about the topics for the next lesson in order to get into the themes before.’</p>	<p>‘It is great that we can share our opinions and talk about the topic, although I think there is more than enough group work.’</p> <div style="border: 1px solid green; padding: 5px;"> <p><b>‘Good old’ habits and more:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ss prefer T to be in control</li> <li>❖ problem of multi-tasking</li> <li>❖ being ‘too’ interactive (Ss are used to receiving content as a yet to be digestable package)</li> <li>❖ frontal lecture-style vs. interactive (cooperative) classroom</li> <li>❖ time constraints</li> </ul> </div>
---	---	---	--

However, students called our attention to some limitations as well. Students prefer to be in control over the learning process and some of them found multi-tasking to be difficult when solving tasks in a group. Some reported on the classes to have been too interactive, which may mean that they are more used to receiving content as a package to be digested after or before

the lesson, which might be due to previous frontal-style lessons in their education history. This is an interesting phenomenon and little focus has been put on the mapping of how many schools still teach in a frontal style or have shifted towards a more interactive, cooperative, student-focused teaching style.

## Conclusion

Applying the research behind CLIL to our course Scientific Writing in English, further recommendations can be made as to what direction our tertiary CLIL material should take. Taking students' feedback into consideration on how they feel in the classroom, what they gain out of CLIL lessons and what limitations they have in the classroom dealing with interactions help us understand PhD and TDK students' needs within the topic of Scientific Writing.

As a next step, a new course with the support of short educational videos is being developed to help our students write their theses at the end of their PhD studies. The methodology will be the same, the material will be developed by using CLIL. It will be investigated whether our methods suffice when it comes to the preparation of theses.

## References

- Anderson et al. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. Longman: New York
- Bloom, B. S. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co Inc.: New York
- Bognár, A. (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában is. *Új Pedagógiai Szemle*. 55/9. 37-45
- Glasman-Deal, H. (2020): *Science research writing for non-native speakers of English*. World Scientific Publishing Company: Singapore. DOI: <https://doi.org/10.1142/p605>
- Hutchinson, T. - Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Jámbor et al. (2021): Native Speaker Playing Simulated Roles in ESP Courses. In: FORLANG: *Foreign Languages in the Academic Environment*. Technicka Univerzita v Kosiciach: Kassa. 177-183
- Kovacs, J. (2015): Living in and for CLIL In: Hanesová, D. (Ed.): *Learning together to be a better CLIL teacher*. Faculty of Education Matej Bel University: Banská Bystrica, SR. 12-22.
- Kovács, J. – Trentinné Benkő, É. (2014): *The World at Their Feet. Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Eötvös József Könyv - és Lapkiadó Bt.: Budapest. ISBN: 9789639955554
- Marsh, D. (2000). An introduction to CLIL for parents and young people. In: Marsh, D. – Lange, G. (Eds.): *Using languages to learn and learning to use languages*. University of Jyväskylä: Jyväskylä, Finland
- Marsh et al. (2012): *European Framework for CLIL Teacher Education*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe, DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000243>
- Marsh, D. – Vázquez, V. – Frigols Martin, M. (2013): *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*. VIU: Valencia
- Özdemir, S. (2018): Effect of Summarization Strategies Teaching on Strategy Usage and Narrative Text Summarization Success. *Universal Journal of Educational Research*. 10/6. 2199-2209. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061018>
- Taillefer, G. (2013): CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *La Revue du Geras ASp*, 63. 31-53. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.3290>
- Swain, M. (1993): The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*. University of Toronto Press. 50. 158-164. DOI: <https://doi.org/10.3138/cmlr.50.1.158>

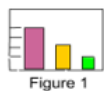
## Appendix

Appendix 1. Sample activity for level 3: Apply  
(figure adapted from the website <https://libguides.library.vcsu.edu/biol150/scholarlyarticles>)

8. Groupwork: write a similar mock-paper on a topic of your choice.

CHECK THIS OUT!

### Anatomy of a Scientific Paper

<p style="text-align: center;"><b>Are All Apples Red?</b> by <i>Ida Cortland</i></p> <p><b>Abstract:</b> We examined several apples' color. Although most are red, some are not.</p> <p><b>Introduction:</b> An age-old question is: are all apples red? MacIntosh (1993) thought so. G. Smith (1999) begs to differ. We hope to resolve this issue once and for all.</p> <p><b>Methods:</b> We went to the local grocery store and bought one of every apple they had. We took them home and looked at them.</p>	<p><b>Results:</b> We found four red apples, one green apple, and two yellow apples.</p>  <p style="text-align: center;">Figure 1</p> <p><b>Discussion:</b> Since we found one yellow apple and two green apples, it must be true that all apples are not red. We concur with G. Smith's findings.</p> <p><b>References:</b> MacIntosh (1993) <i>Journal of Fruit Science</i>. 4(3): 121-135. Smith, G. (1999) <i>Apple Technology Today</i>. 7(3):4-8. <i>Pomes and You, Volume 3, Issue 4 (2003) p. 8</i></p>
---	--

*The Mock-Paper:*

Appendix 2. Example for how students performed *Figure 4* Sample Activity

### Is the Milky Way really milky?

Jobbágy & Kovácsházi et al.

**Abstract:** Milky Way is called milky since the Greeks. But is it really? We measured the absorbance of the Milky Way and milk in a vacuum. Our results show the Milky Way is not so milky.

**Introduction:**

Greeks may have thought that the Milky Way is just one, single, white band in the sky. It was Galileo Galilei who showed that the Milky Way is made of independent stars. (Galilei et al. 1610) By now, we know that the Milky Way is just one of the many galaxies. (Shapley & Curtis et al. 1921) However, it is still not known if it is really composed of milk. Our aim is to find out how much milk the Milky Way contains.

**Methods:**

The light absorbance and emission spectrum of the Milky Way and milk in a vacuum was measured.

**Results:**

Our results show that the Milky Way has a far more different absorbance and emission spectrum compared to milk.

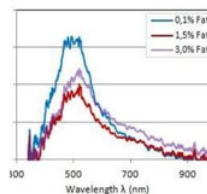


Figure 1.: Light absorbance of milk with different fat contentment.

**Discussion:**

(Connect introduction and discussion) Our results show that the Milky Way is not made of milk. However, it is still unknown if it is made of chocolate. Measurements in space are also recommended for further evidence.

**Reference:**

Galilei et al. (1610) „My thoughts about the Universe” Notebook of Galilei vol 3., pp. 4-15.  
Shapley, H.; Curtis, H. D. (1921). "The Scale of the Universe". *Bulletin of the National Research Council*. 2 (11): 171–217.

Appendix 3. Sample activity for level 5: Evaluate (adapted from Glasman-Deal, 2020)

**3. Discuss whether the following points are valid when writing your Results section**

**Narrative guidance for Results is needed because the direction of the results may be unclear**

- readers look for trends and patterns in the results
- if the Results are listed in the order they occurred, readers have to adjust the trends and patterns found to see the direction the writer goes
- different readers may see different patterns in the data which may drive them away from your interpretation
- the writer should organize and present the results within a narrative that structures them optimally
- a well defined structure leads the reader towards the writer's interpretations and conclusions

**4. Check the Figure and describe it.**

**What are the curves like?**

*As can be seen in Fig. 3.1, the two curves are.....*



**5. Evaluative language**

**a. Collect expressions that refer to the following concepts**

Invitation to view Results:

Specific / Key Results:

Objective descriptions of results:



**KITEKINTŐ – A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI**

---



**Czellér Mária – Nagyné Bodnár Klára – Domonyi Renáta**

Debreceni Egyetem  
Gazdaságtudományi Kar  
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

## **Hogyan feleljünk meg a 21. század munkaerőpiaci kihívásainak a felnőttek idegen nyelvi képzésében?**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.13>

*Felgyorsult világunkban az aktuális igényekhez alkalmazkodva a nyelvoktatási gyakorlatok bizonyos elemei hamar elavulttá válnak. Ezért is kiemelten fontos szerepe van a nyelvtanárok folyamatos önképzésének és a szervezett továbbképzéseknek. A tanulmány célja, hogy bemutasson egy megvalósult Erasmus+ felnőtt tanulási mobilitási pályázatot, amely elsődlegesen a felnőtt tanulók nyelvtanulását kívánta segíteni a nyelvtanárok mobilitása során elsajátított, s később alkalmazott új módszerek segítségével. A tanulmányutak azzal a céllal valósulnak meg, hogy a nyelvtanárok nemzetközi kitekintést szerezzenek, új nyelvi, módszertani és technológiai ismeretekre tegyenek szert, továbbá más országokban jól bevált gyakorlatokat sajátítsanak el és építsenek be saját munkájukba, illetve azokat továbbfejlesztve, nyelvtanulóik igényeire adaptálva hatékonyabbá tegyék az idegen nyelv elsajátításának folyamatát. A projekt során (melynek futamideje a pandémia miatt kitolódott) folyamatosan vizsgáltuk és rögzítettük, hogy a mobilitás milyen mértékben felelt meg nyelvtanáraink igényeinek, és mint eszköz mennyiben járult hozzá céljaik eléréséhez. Jelen tanulmány rávilágít továbbá arra is, hogy a megszerzett kompetenciák, innovatív módszerek hogyan épülnek be a napi gyakorlatba, amelynek speciális aktualitást adott az online oktatásra való kényszerű áttérés.*

*Kulcsszavak: felnőttképzés, munkaerőpiaci elvárások, mobilitás, tapasztalatcsere, innovatív technológiai módszerek*

### **Bevezetés**

A munka világában fokozott mértékben erősödik az igény a szakmailag jól felkészült, idegen nyelvet megfelelő szinten beszélő, nyelvi és interkulturális kompetenciákkal kellően felvértezett munkaerő iránt. Ennek következtében nemcsak az egyetemi, de az akkreditált felnőttképzési programok is arra törekednek, hogy olyan specifikus idegennyelv-ismeret és készségek megszerzését biztosítsák a kurzusokon résztvevő felnőtt tanulók számára, amelyek megfelelnek a munkaerőpiac elvárásainak. Mindezek a szempontok hangsúlyozottan jelennek meg az Európai Unió oktatás- és képzéspolitikájának irányelveiben is. Az élethosszig tartó tanulás perspektívájában a felnőttképzés, ezen belül is a felnőttek idegen nyelvi képzése kulcsfontosságú feladatnak minősül.

*„Az Európai Unióba történt belépéssel Magyarország „felsőbb osztályba” lépett. Olyan országok közösségébe, amelyek tudják, hogy a világméretű versenyben való helytállást, a társadalom tagjainak jólétét csak az emberi tudás szüntelen fejlesztésén keresztül lehet biztosítani. Ebben a világban „az iskolába járás” nem ér véget a fiatalsággal: ha sikeresek és boldogok akarunk lenni, akkor egész életpályánkon törekednünk kell korábban megszerzett tudásunk „karbantartására”, vagy teljesen új tudás megszerzésére, akár többször is az aktív, munkaképes élet alatt.” (Sz. Tóth, 2004:7)*

Azoknak a fiataloknak tehát, akik a munka világába való belépéshez szükséges kompetenciák nélkül hagyták el a közoktatást vagy a felsőoktatást, lehetőségük van arra, hogy a felnőttoktatási és képzési rendszerek keretében még elsajátítsanak olyan készségeket, amelyeket a munkaerőpiac elvár, vagy pedig a már meglévőket fejlesszék, illetve az új igényekhez igazítsák. Az Európai Unió kiemelt figyelmet fordít arra, hogy támogassa a felnőttképzés kiterjesztését a nyelvoktatásra, továbbá annak fejlődését és minőségét javítsa,

mivel az Unió belüli szabad munkaerőmozgásnak elengedhetetlen feltétele az idegen nyelvek ismerete. Az európai tudás-alapú társadalomban a legfontosabb kulcskompetenciák között is ott találjuk az idegen nyelveken történő kommunikáció szükségességét, az információs technológiával (IKT) kapcsolatos készségek, valamint a tanulni tanulás és a kulturális tudatosság mellett. Ezen kulcskompetenciák elsajátításához az idegen nyelveket oktató tanárookra lényeges és meghatározó szerep jut: szükség van jól képzett és motivált nyelvtanárookra, akik alkalmazkodni tudnak a szakma új kihívásaihoz, képesek innovatív módszereket elsajátítani annak érdekében, hogy vonzóbbá tegyék a nyelvtanulást, amely a felnőtt tanulók foglalkoztatását és karrierlehetőségeit növeli jelentős mértékben. Mindez csak akkor valósulhat meg sikeresen, ha az idegen nyelveket oktató tanárok szakmai továbbképzése, mobilitási projektekben történő részvétele biztosított. Ismeretes, hogy a továbbképzések lehetővé teszik a nyelvoktatás szakmájának művelői számára, hogy az általuk tanított nyelvvél élő kapcsolatban maradjanak, bővítsék tapasztalataikat, fejlesszék szakmai jártasságukat, növeljék munkájuk hatékonyságát. Ezeket a célokat szolgálják a Tempus Közalapítvány ERASMUS+ felnőtt tanulási mobilitási projektjei, amelyek a módszertan korszerűsítését, a tanítás minőségének és hatékonyságának javítását, a digitális kompetenciák fejlesztését támogató továbbképzési programokban való részvételt teszik lehetővé – pályázat útján – az idegen nyelveket oktatók számára.

### **Intézményi háttér**

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet keretein belül működik egy olyan akkreditált felnőttképzési program, amely általános és szaknyelvi ismeretek oktatását biztosítja szervezett keretek között. Folyamatosan hirdetünk és tartunk kiscsoportos, a jelentkezők igényeihez maximálisan igazodó 40-60 órás idegen nyelvi kurzusokat angol, német, francia és orosz nyelven, térítési díj ellenében. A munkarőpiac igényeinek megfelelően, valamint sajátos helyzetünkben adódóan fő profilunk a különböző gazdasági szaknyelvi nyelvvizsgákra történő felkészítés, amelynek során nagy hangsúlyt fektetünk az idegen nyelvi, illetve interkulturális készségek és kompetenciák folyamatos fejlesztésére. Legfontosabb célcsoportjaink a következők:

- a) A Debreceni Egyetemen *végzett vagy jelenlegi hallgatóink*, akik, bár időközben megszűnt a nyelvvizsga meglétének szükségessége a diploma megszerzéséhez, belátják, hogy a munkaerőpiaci érvényesülésüket nagyban elősegítheti egy vagy akár több nyelvvizsga megszerzése. Ezen felnőtt tanulóinknak szorosabb a kötődésük az egykori képzőintézményükhöz, ezért szívesebben és nagyobb bizalommal fordulnak hozzánk. Egy részüknek kifejezetten a szakmai nyelvvizsga letételéhez kínálunk felkészülést segítő kurzusokat. Másrészt, a munkaerőpiaci versenyképesség növelése elengedhetlenné teszi a szakmai nyelvismeret bővítését, így a konkrét nyelvvizsgára való felkészítés mellett olyan kurzusokat is kínálunk, ahol a munka világába való beilleszkedést segítő kompetenciákat fejlesztjük az adott idegen nyelven, mint pl. prezentációs készség, retorika, kulturaközi különbségek ismerete és kezelése, kapcsolattartás nemzetközi környezetben, aktív részvétel céges, nemzetközi projektekben.
- b) Munkacsoportunk egyik legfontosabb feladata és egyben jelen tanulmányunk fő vezérfonala a nemzetköziesítés mellett az élethosszig tartó tanulás. Ennek megfelelően különös hangsúlyt fektetünk a *senior korosztály* nyelvi kurzusainkba való bevonására. Aktív nyelvismeret hiányában, különösen negyvenéves kor felett, szinte lehetetlen a versenyképesség fenntartása, illetve adott esetben a munkanélküliségből való kiút megtalálása. Ez a célcsoport szakmailag és módszertanilag is speciális megközelítést

igényel, amely igyekszik célirányosan kiaknázni a folyamatosan fejlődő digitális oktatási infrastruktúra kínálta potenciált.

- c) Fokozott figyelmet fordítunk arra, hogy kurzusaink elérhetőek legyenek *a megváltozott munkaképességű, vagy hátrányos helyzetű* felnőtt tanulóink számára is. Igény esetén személyre szabott segítséget nyújtunk diszlexiás, vagy hallássérült tanulóink számára a nyelvvizsgára történő felkészülés során, hiszen ezen esetek nem mindig jelentenek felmentést a nyelvvizsga-kötelezettség alól.
- d) A térségünkben működő *multinacionális cégek munkavállalói* is részét képezik célcsoportjainknak. Számukra igény esetén kihelyezett szaknyelvi képzést is tudunk biztosítani.

## A pályázat

Az élethosszig tartó tanulást szem előtt tartva, a folyamatosan változó és bővülő munkaerőpiaci igények kielégítése a felnőtt tanulókat oktató nyelvtanárok számára is komoly kihívást jelent. A nyelvtanárnak a lehető legrugalmasabban kell alkalmazkodnia a növekvő igényekhez, és mivel a korábbi nyelvoktatási gyakorlatok rövid idő alatt elavulttá válhatnak és tanulóink új stimulusokat, újfajta motivációt igényelnek, elkerülhetetlen a folyamatos önképzés és a szervezett továbbképzés. Ezen tényezők indokolták, hogy szervezetünk pályázatot nyújtson be a Tempus Közalapítványhoz 2018-ban, ami pozitív elbírálásban részesült. A projekt címe: *Felnőtt tanulók nyelvtanulásának felgyorsítása nyelvtanárok mobilitás útján elsajátított új módszerei segítségével. Hogyan feleljünk meg a 21. századi munkaerőpiac kihívásainak?*

Mivel a Covid okozta járványhelyzet előre nem látott nehézségeket teremtett, hosszabbítást kértünk és kaptunk a Nemzeti Irodától, így a minden tekintetben sikeresen megvalósított projektünket 2021-ben zártuk le. Jelen tanulmányunk célja, hogy bemutassuk, hogy a pályázathoz fűzött elképzeléseink, elvárásaink milyen mértékben valósultak meg, milyen elégedettségi mutatókat tapasztaltunk a pályázatban részt vevő nyelvtanáraink részéről, és természetesen, mint legfontosabb szempont, felnőtt tanulóink felé hogyan sikerült, illetve sikerül a jövőben kommunikálni a megszerzett tudást.

Pályázatunk fő célkitűzése az volt, hogy nyelvtanáraink mobilitás útján nemzetközi kitekintésben szerezhessenek friss, új(szerű) nyelvi és oktatásmódszertani ismereteket, eszközöket, programokat és a más országokban jól bevált ötleteket, hasznos gyakorlatokat beépíthessék saját szakmai-módszertani tárházukba. Ezen módszereket aztán továbbfejlesztve, nyelvtanulóink igényeire adaptálva sokkal hatékonyabbá válik az idegen nyelv elsajátításának folyamata.

A Debreceni Egyetemen kiemelt fontosságú területté vált a nemzetköziesítés. A különböző európai országokban megvalósuló oktatói mobilitással hozzájárulnánk kurzusaink fokozott diverzitásához, nemzetközi jellegéhez, elősegítve a kurzuson résztvevők interkulturális és nyelvi készségeinek fejlődését. A folyamatos szakmai fejlődés egyik pillére a rendszeres időközönként megvalósított külföldi, az adott nyelvterületen történő tapasztalatszerzés, melynek kettős funkciója van. Egyrészt az oktató nyelvtanár egyéni nyelvtudásának bővítése, aktualizálása, frissítése, mivel a többi tudományághoz hasonlóan az élő nyelv, szókinccs és nyelvhasználat a gazdasági-technológiai és szociális változásokhoz folyamatosan igazodik, azokat tükrözi. Ezen folyamatok tettenérése és befogadása még a digitális korszakban is személyes megtapasztalás és szakmai interakció által válik dinamikussá. Másrészt az ismeretátadással kapcsolatos komplex készségek fejlesztése, amelyek kiterjednek az alábbi témakörökre: szakmódszertani, digitális jártasság, tesztelés, az idegen nyelv mint tantárgy és a hozzá kapcsolódó kulturális ismeretek szintézise, problémamegoldó készség,

interkulturális kompetenciák és tolerancia. Terveink szerint – ami a visszajelzések alapján maximálisan megvalósult – a frissen megszerzett szakmai-módszertani tapasztalatok, megközelítések segítségével nyelvtanáraink szakmai felkészültsége tovább emelkedik mind elméleti, mind gyakorlati síkon. Ennek eredményeként pedig szignifikáns és mérhető nyelvelsajátítási hatékonyság növekedésre lehet számítani, bár erre vonatkozóan még nem állnak rendelkezésünkre statisztikailag alátámasztható adatok, ami a már említett pandémia következménye.

Alapvetően kétféle típusú mobilitási tevékenység történt: *job shadowing* (szakmai tapasztalatsere, valamint tanári nyelvi-módszertani továbbképző kurzusokon való részvétel. A job shadowing során egyrészt betekintést nyerhettünk a partnerintézmény munkanapjaiba, mindennapos gyakorlatába, megfigyelhettük, milyen készségekkel, kompetenciákkal, ismeretekkel rendelkeznek az ottani kollégák, milyen újszerű módszereket alkalmaznak a tanulási hatékonyság és a tanulói motiváció fokozására. A tanulmányutak fontos hozadékának tekintettük, hogy hasznos, hosszú távon működőképes nemzetközi partnerkapcsolatokat alakíthatunk ki külföldi intézményekkel, ami adott esetben utat nyithat potenciális kétirányú oktatói és hallgatói mobilitás számára. A másik alapvető tevékenységforma a nyelvtanáraink számára szervezett nyelvi, oktatásmódszertani, elsősorban nyári külföldi továbbképző kurzusokon való részvétel volt. A kurzusok során, amelyeket a szervezők a célcsoportok speciális igényeire is képesek voltak adaptálni, a hangsúly a korszerű tanítási technikák, módszerek fejlesztésén volt, például az élethosszig tartó tanulás számára fontos kulcskompetenciák, transzverzális készségek (kritikus gondolkodás, kezdeményezőképeség, problémamegoldás) átadásán.

## Értékelés

A folyamatos értékelés a projekt valamennyi szakaszában nagy jelentőséggel bírt. Alapvetően kétféle módon tájékozódunk arról, hogy a projekt elérte-e a kitűzött célokat és eredményeket, és a mobilitás mint eszköz mennyiben járult hozzá ezen célok eléréséhez. A megvalósult mobilitások a következők voltak: kéthetes nyelvi-módszertani kurzus: 4 mobilitás, Franciaország:1, Egyesült Királyság: 3 (Edinburgh, Brighton, Cardiff), egyhetes nyelvi-módszertani kurzus: 6 mobilitás (Írország, Dublin, Cork, Németország, Portugália).

A hazaérkezést követően minden résztvevő esetében elégedettségi felmérést végeztünk kérdőíves megkérdezéssel, vizsgálva egyrészt a résztvevők személyes fejlődésére gyakorolt hatást, másrészt a küldő intézményre gyakorolt hatást. A résztvevők 1-5-ig terjedő skálán véleményezték az állításokat. Ennek eredményei felkerültek az Erasmus + projektek eredményeit bemutató platformra, vagyis az EPRP-re (Erasmus + Project Results Platform). A tervezési szakaszban 90%-os eredményt tűztünk ki célul, az eredmények azonban felülmúlták várakozásainkat. Az alábbi két táblázat bemutat néhány tipikus kérdést, állítást a kérdőívekből, amelyeket azért választottunk ki, mert egy adott projekt az intézményre és a résztvevők személyes és szakmai fejlődésére gyakorolt hatását az EU-s projektek kiemelt fontosságú területként kezelik. Feltüntetjük az elégedettségi rátát is.

1. táblázat. A résztvevő személyes fejlődésére gyakorolt hatás

Mennyire elégedett Ön az Erasmus+ mobilitással összességében?	100%
Új gyakorlati készségeket szereztem, melyek hasznosak a jelenlegi munkámban és hozzájárulnak szakmai fejlődésemhez.	100%
Fejlődött a tudásom a szakterületemen.	100%
Szélesedtek a karrierlehetőségeim.	100%
Hasznos tapasztalatot gyűjtöttem az értékelés módszertana tekintetében.	100%

2. táblázat. A küldő intézményre gyakorolt hatás

Lehetőségem nyílt megosztani a mobilitás segítségével általam szerzett tudást az itthoni kollégákkal.	100%
Fel tudom használni az új módszertani ismereteimet, a megismert jó gyakorlatokat a további munkám során.	100%
Támogatom, hogy a küldő intézmény további külföldi mobilitási projekteket szervezzen.	100%
Jelen projekt partnerintézményeivel sikerült erősíteni az együttműködést.	91.67%

A kérdőíves megkérdezést követően mélyinterjúkat is készítettünk a hazaérkező nyelvtanár kollégáinkkal. Az interjúk során elsődlegesen önértékelést kértünk tőlük. Az önértékelés az élethosszig tartó tanulás kulcsfontosságú eleme, olyan elem, amire felnőtt tanulóink figyelmét is fel kel hívnunk a későbbiek során, hiszen ezzel tudják folyamatosan nyomon követni saját előrehaladásukat. Kollégáink az önértékelés során rávilágítottak saját erősségeikre és gyengeségeikre a mobilitásuk, valamint a pályázat célkitűzéseinek tükrében. A megkérdezette (13 fő) 80%-a teljesen elégedetten, motiváltan, tettekre készen, új ötletekkel felvértezve tért haza, néhányan viszont felhívták a figyelmünket néhány, főként gyakorlati problémára. Nem volt minden esetben zökkenőmentes az adminisztráció, néhány helyszínen az eredetileg hirdetethez képest megváltozott a kurzus címe és tematikája. Néhányan azt nehezményezték, hogy a szállás messze volt a kurzus helyszínétől és így az nehezen volt megközelíthető. Elenyésző mértékben, de felmerült problémaként, hogy a kurzusokon oktatók közül nem mindenki látta el feladatát 100%-os professzionalizmussal, előfordult, hogy az előre beígért syllabus nem fedte a valóságot teljes mértékben. A gyakorlati nehézségektől eltekintve minden résztvevőtől maximálisan pozitív feedbacket kaptunk, ami arra ösztönöz bennünket, hogy további pályázatokkal törekedjünk elősegíteni nyelvtanáraink nyelvi-szakmai kompetenciáinak továbbfejlesztését. A projekt hosszútávú hatását tekintve a továbbiakban szeretnénk megvizsgálni, hogy felnőtt tanulóink milyen mértékben profitálnak a munkaerőpiacon, illetve személyes fejlődésükben a nyelvtanáraink kurzusokon elsajátított új kompetenciái, készségei hatásaként. Ehhez kérdőíveket, kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat (pl. interjúkat) valamint a Diplomás Pályakövető Rendszer eredményeit fogjuk megvizsgálni. Várakozásaink szerint az innovatív módszerek, jó gyakorlatok tananyagba való beépítésével és az eredmények, tapasztalatok disszeminációjával 6-7%-kal többen jutnak álláshoz a munkaerőpiacon. A nemzetközi partneri kapcsolatok számának növelését és a fenntarthatóság elérését szintén eredményként szeretnénk elkönyvelni.

### Tapasztalatok a mobilitások tükrében

Tekintve, hogy a hagyományos ismeretalapú oktatási rendszerek egyre inkább elavulnak, mivel a modern eszközeink, gépeink sokkal eredményesebbek a memorizálásban és az ismeretek feldolgozásában, elsősorban olyan mobilitási kurzusokat kerestünk, ahol a kompetenciaalapú oktatás számára sajátíthattunk el hasznos készségeket. Az Erasmus + mobilitási programban az akkreditált felnőttképzési programunkkal vettünk részt. A felnőttképzésnek kiemelt jelentőséget tulajdonítanak az élethosszig tartó tanulás felé vezető úton, ami sok kihívással jár. A felnőtt tanulóknak már sok esetben családi és munkahelyi elkötelezettségük van, időhiányban szenvednek, de ha sikerül a szakmai készségeiket, kompetenciáikat fejleszteni, akkor ez hozzájárul a magasabb szintű foglalkoztatottsághoz, társadalmi befogadottsághoz. Gyakran tapasztaljuk, hogy nagyobb fokú motiváció és érettség jellemzi őket, jobban tudatában vannak az autonóm tanulás szükségességének. Mivel az ehhez szükséges tanulási technikáknak nem

igazán vannak birtokában, hasznosnak bizonyult pl. a *flipped classroom* (fordított osztályterem) módszer megismerése, ahol az ismeretszerzés nem a tanórán történik, hanem otthon önállóan. Alsócsak Sirakaya és Özdemir (2018) kutatásai szerint az ún. FC modellt használó tanulók egyetemi teljesítménye magasabb volt a klasszikus „blended learning” módszert alkalmazóknál. Az órán az ismeretek megszilárdítására és gyakorlatba való átültetésére kerül sor.

Hatalmas kihívás lépést tartani az állandó gazdasági, társadalmi, technológiai változásokkal. A mobilitások során a legújabb, leginnovatívabb oktatási módszerekkel ismerkedtünk meg. A járvány miatt azonban egy teljes év kimaradt a projektben, amikor nem tudtunk külföldi mobilitásban részt venni, így a disszeminációs oldalakon, pl. EPALÉ-en, és a legfrissebb disszeminációs beszámolóknál már általunk nem ismert módszerekről, oktatásban alkalmazott digitális applikációkról értesültünk. Ez a helyzet is a folyamatos szakmai fejlődés szükségességét bizonyítja. Jóllehet, a pandémia helyzet kiszámíthatatlansága és a környezeti fenntarthatóság célkitűzése miatt a *blended mobility*, amely a virtuális és az online mobilitás kombinációja előtérbe fog kerülni, ennek pozitív hozadékai is lesznek. Nemcsak a résztvevők digitális készségei, hanem számos humán készség fejlesztése is megtörténhet, hiszen az online kurzusok során fokozott erőfeszítéseket kell tenni a helyes kulturális párbeszédre, a konstruktív együttműködésre mind az oktatók, mind a hallgatók részéről.

A mobilitások fő célja az volt, hogy olyan tapasztalatokra tegyünk szert, amelyekkel lehetővé válik a résztvevők felkészítése a folyamatosan változó munkaerőpiaci igények kielégítésére. A munkaerőpiacon elvárt tranzverzális készségek, pl. az idegen nyelven történő magabiztos kommunikáció, digitális kompetencia, interkulturális kompetencia, problémamegoldás, kollaboráció és a vállalkozói készségek fejlesztése állnak az élethosszig tartó tanulás középpontjában. A vállalkozói ismeretek oktatása, a vállalkozói gondolkodásmód fejlesztése kulcsszerepet játszik a gazdasági versenyképesség szempontjából, mégis mikor a csoportokban rákérdezzük, ki tervez saját vállalkozást, maximum egy vagy két tanuló jelentkezik.

A tranzverzális készségek között említett digitális kompetencia fejlesztése szintén alapvető szerepet játszik az európai uniós digitális oktatási cselekvési tervekben. A 2021-27-es időszakra vonatkozó tervek különösen ambiciózusak és konkrétabbak.<sup>1</sup> Ez nem véletlen, hiszen a koronavírus-válság alatt az oktatás súlypontja soha nem látott mértékben helyeződött át az online térbe. Dobrila (2020) felhívja a figyelmet arra, milyen veszélyei vannak, ha egy társadalom nincs kellőképpen felvértezve a digitális kihívásokra: sérülnek többek között a gazdasági fejlődés, a társadalmi kohézió, az innováció és a személyes fejlődés kilátásai. Az Új Digitális Oktatási Platform létrehozásának a célja, hogy összekapcsolja egymással a nemzeti és regionális digitális oktatási kezdeményezéseket és szereplőket, támogatást biztosít, valamint nyomon követi az oktatás fejlődését.<sup>2</sup>

Természetesen az oktatási terv végrehajtásának az ellenőrzése is az uniós platform feladatának részét fogja képezni. Erre szerintünk nagy szükség is van, mivel a tapasztalatok szerint mindenki egyénileg próbált helytállni ebben az új helyzetben. Egyébként hasonló eredményt hozott a 2020-as Európa digitális jövőjére vonatkozó EU-s konzultáció is. A digitális jártasság magába fogja foglalni az álhírek, félrevezető információk (dezinformációk) kiszűrésének a képességét is. Hasznosnak tartjuk, hogy az EU Digitális Oktatási Stratégiája (2021-2027) révén az Európai Digitális Kompetencia keret frissítése is megtörténik abból a célból, hogy a mesterséges intelligenciával és az adatok védelmével kapcsolatos készségeket is lefedje. Amikor azzal találkozunk, hogy a mesterséges intelligenciával és a robotokkal hamarosan napi szinten kell majd dolgozni, láthatjuk, hogy a néhány napos tréningek (*upskilling*) nem lesznek elegendőek és teljes újraképzésre (*reskilling*) lesz szükség.

<sup>1</sup> <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>

<sup>2</sup> <https://education.ec.europa.eu/news/new-online-tool-to-support-teacher-digital-skills>



Az együttműködés is szerepel a tranzverzális készségek között mint fontos elvárás a digitális gazdaságban. A kollaboráció fejlesztését célozta meg a dublini Ulearn English School által szervezett digitális készségeket fejlesztő Erasmus+ kurzuson elvégzett feladat, ahol a kollégáinknak egy hallgatói közösségi teret kellett megtervezni csoportokban, majd 'pitch' keretében a tanárnak, mint döntőbírónak, illetve potenciális befektetőnek előadni. Az előadásokat feedback követte a csoporttársak részéről, majd további résztvevők a feedbacket értékelték. Fontos szempont volt, hogy a kritika mennyire volt konstruktív, udvarias, a helyzetre vonatkozó és nem személyeskedő. Az egyetemi Webex rendszer 'Breakout session' funkciója lehetővé tette, hogy a csoportok munkájába bele tudjunk hallgatni, amikor kicsit lerövidítve, online óra keretében valósítottuk meg a feladatot. Ez a funkció lehetőséget biztosított arra, hogy személyre szabottan, az egyedi hallgatói szükségletekre reagálva nyújtsunk a tanulóknak segítséget. A diákokkal, kollégákkal folytatott beszélgetések során kiderült, hogy a diákok nemcsak több tanári segítségre, hanem a társakkal való több interakcióra van szükségük. Észrevehetően sokkal szabadabban kommunikáltak egymás közt a csoportokban még akkor is, amikor észlelték, hogy az oktató csatlakozott a beszélgetéshez.

Tekintettel mind az oktatás mind a tanulás szociális és érzelmi aspektusára, valamint látván a pandémia hatását a tanulók mentális állapotára, óraterveinkbe beépítettük a mobilitások során elsajátított SEL módszert, amely a szociális és érzelmi tanulást célozza meg. Kimberly (2017) kiemeli annak jelentőségét, hogy a tanárok saját szociális-érzelmi kompetenciája és jólléte milyen nagy mértékben befolyásolja tanulóik fejlődését, mind viselkedésbeli mind tanulmányi szempontból. Ez a módszer a pozitív viselkedési mintákat helyezi a középpontba és azzal az előnnyel jár, hogy ha a tanulók megtanulják tudatosítani, kezelni az érzelmeiket, ami alapvetően fontos ahhoz, hogy a társaikhoz is megfelelő módon tudjanak kapcsolódni, az a tanulási eredményeiken is látszani fog. Nem kétséges, hogy a szociális készségek elsajátítása élethosszig tartó folyamat, hiszen nemcsak a tanulmányaik alatt fontosak, hanem később a sikeres szakmai előmenetel kulcsát is jelenthetik.

Pályázatunkban egyik fő célként jelöltük meg a jó gyakorlatok megosztását, kicserélését, különösen a digitális oktatásra vonatkozóan. Ahhoz, hogy a tanárok tisztában legyenek az erősségeikkel, illetve a hiányosságaikkal, jó eszközt jelent a Digitális Oktatási Akcióterv 2021-2027 közötti időszakát felölelő, a Digitális Kompetenciakereten alapuló online önértékelési rendszer, a SELFIE, amely az innovatív oktatási technológiák használatának előmozdítása révén végzett hatékony tanulásra irányuló önértékelést jelenti.<sup>3</sup> Egyre növekvő igény mutatkozik arra, hogy a jó tapasztalatokat közös platformokon, közös keretben osszák meg a résztvevők fokozott együttműködés keretében és ebben nyújt felbecsülhetetlen segítséget az Erasmus+ program. A mobilitások hosszútávú hatásáról természetesen akkor kaphatunk világos képet, ha a felnőttképzési csoportjainkban tanuló jövőbeli résztvevők haladását objektív mércék alapján felmérjük és a munkaerőpiacon bekövetkező eredményességüket végigkísérjük.

## Konklúzió

Ismeretes, hogy a nyelvtanítás világa reflektál a társadalmi, politikai, pénzügyi, oktatáspolitikai, iskolaügyi, tudományfejlődési kihívásokra, a korszerű nyelvtanári munka pedig olyan széleskörű felkészültséget igényel, amely képes nyomon követni mindezeket a változásokat. Bárdos Jenő állapítja meg, hogy a nyelvi ismereteknek, készségeknek és jártasságoknak az a sajátos összefonódása, amelyet az egyénre vetítve nyelvtudásnak nevezhetünk, nem szerezhető meg egyetlen módszer segítségével (Bárdos, 2005). A nyelvtanítás története bebizonyította, hogy nem létezik egyetlen üdvözítő módszer, hiszen egyetlen nyelvmetodikai elképzelés sem képes megfelelni minden olyan elvárásnak, amelyet különböző korú, neveltségű, eltérő nyelvi

<sup>3</sup> <https://education.ec.europa.eu/selfie>

és kulturális háttérrel rendelkező nyelvtanuló támaszt a nyelvtanárral szemben. A modern nyelvtanítás fontos követelménye tehát, hogy a nyelvtanárok nyomonkövessék a változásokat, nyelvvoktatási módszereiket pedig a változó körülményekhez igazítsák. Nem vitatható, hogy a modern nyelvtanár szakmai műveltségéhez szorosan hozzátartozik, hogy ismerje a szakma módszertanát, és – ahogyan Bárdos Jenő mondja – a módszertani egyensúlyok patikamérlegén a mérleg nyelve szerepét töltsse be (Bárdos, 2005). Ezért van nagy jelentősége azoknak a módszertani továbbképzéseknek, mint amelyet a Tempus Közalapítvány ERASMUS+ felnőtt tanulási mobilitási projekt programja is lehetővé tesz, ahol olyan újszerű metodikai megoldásokat sajtóíthatnak el a szakma művelői, amelyeket majd nyelvpedagógiai tudatossággal használhatnak különböző nyelvtanítási helyzetekben. A felnőtt tanulókra mért hatás sikerességét pedig a munkaerőpiac igazolja majd.

## Hivatkozások

- Alsancak Sirakaya, D. – Özdemir, S (2018). The Effect of a Flipped Classroom Model on Academic Achievement, Self-Directed Learning Readiness, Motivation And Retention, Malaysian Online Journal of Educational Technology. 6/1. DOI: <https://doi.org/10.17220/mojet.2018.02.005>
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Dobrița, M. C. (2020): Legal Aspects Regarding Online Learning Process for Students at University and Digital Education in European Union: Different Life, Challenges and the Ability to Continue Education during the Pandemic. *Revista romaneasca pentru educatie multidimensionala – Journal for Multidimensional Education*. Vol. 12. 130-137. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2Sup1/298>
- Schonert-Reichl, K. (2017): Social and emotional learning and teachers. *The future of children*. Vol. 27. No.1. 137-155. DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Sz. Tóth, J. (2004): *Felnőttképzés az Európai Unióban*. Magyar Népfőiskolai Társaság: Budapest

## Internetes hivatkozások

- <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>
- <https://education.ec.europa.eu/news/new-online-tool-to-support-teacher-digital-skills>
- <https://www.weforum.org/press/2020/01/the-reskilling-revolution-better-skills-better-jobs-better-education-for-a-billion-people-by-2030/>
- <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/these-6-skills-cannot-be-replicated-by-artificial-intelligence/>
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0624>

**Tatiana Hrivíková**

The University of Economics in Bratislava  
Faculty of Applied Languages  
Department of Intercultural Communication

## **Folklore-based value profile of the Slovak culture: use of folktales in cultural studies**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.14>

*The article describes the use of folktales in courses on intercultural communication. It is based on the idea that globalisation has made intercultural competence a highly needed competence. Students can benefit from studying in courses focused on theories about culture and their application in practice. Folktales are an excellent source of texts originally transmitted in oral tradition through history. They reflect the values and practices of the cultural community. The heroes/heroines represent the ideal patterns of behaviour while the villains are their opposites. Analysing these stories, the students can learn a lot not only about their own culture but others as well. We provide a list of possible tasks that help them understand the various layers of cultures and implement their knowledge of theory in a practical way. Whether practising in seminars, doing home assignments, or proving their understanding in tests, folktales provide an enjoyable and effective mode of learning.*

Keywords: *folktales, folklore, values, heroes, Slovak culture*

### **Introduction**

Globalization is the main current trend with both benefits and drawbacks. To cope with the many challenges of our times, people need to acquire some knowledge and understanding of the variety of lifestyles, ideologies, beliefs, and histories that exist around the world. In other words, they need to grasp the importance of cultures and their impact on the cognitive processes of individuals. The way we think is the result of cultural upbringing mixed with personal experience collected individually on the daily basis. We are all unique at the personal level, but we still share certain features due to the environment we grow up in.

Cultural studies as a subject provides the required input to create, develop, and maintain a high level of cultural sensitivity and intercultural competence to succeed in our professional but sometimes also private life. The aim of such a course is to familiarize the students with the basic concepts of culture and its components, introduce some theories concerning their specific features, provide appropriate tools for comparison of cultures and most of all teach the students to respect and accept the differences among cultures as alternative solutions to fundamental questions/problems rather than deviations from ‘normalcy’. What they need are cultural literacy and intercultural competence.

Intercultural competence, similarly to other competencies consists of three basic components: attitude, knowledge, and skills. If we use the ABC model of intercultural competence by Várhegyi and Nunn, the attitude is interpreted as the (A) affective (emotional) component including open-mindedness, curiosity, and readiness to discover. Skills represent the behavioural (B) component, that is the ability to use in real-life situations the acquired knowledge which is presented by cognition (C) in the model (Várhegyi–Nunn, 2012). The ABC model also includes identity as a core element of intercultural competence. We cannot ignore its importance because its formation, development and changes may have a profound impact on all the three mentioned aspects. To provide an example: an adult, mature person perceives the world differently from an inexperienced young person and the same applies to individuals

coming from different cultural backgrounds, they interpret the same reality differently, according to their cultural and life experience.

The cornerstone of any endeavour in that area is the proper knowledge and understanding of one's own culture. We fully agree with Edward T. Hall, the founder of intercultural research who wrote:

*“Culture hides much more than it reveals, and strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants. Years of study have convinced me that the real job is not to understand the foreign culture but to understand our own”* (Hall, 1973:30)

It is rather demanding to analyse the context and environment in which the observer lives. It is nearly impossible to take a step back and objectively study all the features and characteristics of one's own life. Therefore, we need a material that is relatively distant from the observer's everyday life but can still feel somehow connected to its key ideas. In our paper, we would like to present folktales as an appropriately relevant but historically distant enough source that we can use in courses on intercultural communication for the analysis of not only Slovak culture but others as well.

### **Folklore and Folktales**

Folklore is according to Sims and Stephens an expressive manifestation of a culture that is shared by a cultural community (Sims – Stephens, 2005). It is a collection of traditions, beliefs, customs, crafts, and stories that the members of a community treasure and transmit from generation to generation by oral tradition. Folklore has many forms, and their study and preservation have contributed to the tight-knit cohesiveness of a society. The major language-related forms are songs and music, ballads, proverbs, charms, riddles, or tales.

The stories, known as folktales, are the major focus of this paper. The aim is to demonstrate how folktales can contribute to a better understanding of a culture based on the values and other features identifiable in the tales and represented by the behaviour of all characters participating in the plot. The folktales of each culture are different because they were created under different conditions, but they all have certain general characteristics that are typical for this genre:

- they existed for a long time only in oral tradition;
- their authors are unknown and therefore, they are considered the collective product of people;
- they were originally meant for an adult audience;
- their role was to both educate and entertain;
- they are a source of collective wisdom and experience;
- they carry a moral lesson;
- they were collected and recorded by national enthusiasts
- they were adapted at one point for children

The tales with their complex and extraordinary plots fuelled the fantasy of the people, they encouraged them to act in a certain way in their real life. They fostered the ambitions to change the world to match the needs of people and at the same time, to change people to become more fit for the world. As Zipes (2012, pp.1-20) stated:

*“Therefore, the focus of the fairy tales, whether oral, or later written, has always been on finding ways, magical instruments, or powerful people and animals that will enable*

*the protagonists to transform themselves along with their environment, making it more suitable for living in peace and contentment.*” (Zipes, 2012, p.2)

These stories are still an important part of cultural heritage as they reflect the mindset of the people throughout history, their worries, beliefs, and hopes for a better future. The folktales present also the ethical principles ruling the society that were based on their cultural values. The stories could gradually change for a variety of reasons, sometimes the storyteller made a mistake or adapted the plot to a changing audience. Only those stories which truly reflected the taste and needs of the people survived because they corresponded to their life experiences.

The end of the 19<sup>th</sup> century saw the birth of national movements when various regions with shared history, religion and mutually comprehensible dialects began to move towards some form of unity attempting to create countries and states based on ethnic principles. The patriotic intellectuals tried to find such spiritual and material products of human activity that would prove the ties between the various groups of population and folklore served with its folktales as a wonderful, rich treasure trove. They collected and recorded the stories and published them in a new, standardized language that would replace the dialects as a means of communication. The printed texts of the stories were then adapted for a younger audience and the original violent punishments were replaced by more acceptable ones. The changes were accompanied by a binary, black-and-white vision of the world that helped the children to identify the recommended and the detested patterns of behaviour. At the same time, such a clear-cut distinction between good and evil may lead to strengthening certain stereotypes which have already been overpassed in the current society. Therefore, presenting them to children requires additional commentary and clarification while adult learners are able to draw conclusions about the changes taking place in time.

The folktales are characterised by certain features that occur frequently, in many of them. There are the typical opening and closing phrases which serve as signposts for the reader/listener to signalize that the story is a tale and is intended for children mostly. We can provide several examples:

- *‘Once upon a time ....’* and *‘They lived happily ever after’* (English)
- *‘Kde bolo tam nebolo ....’* and *‘A žili šťastne až kým nepomreli’* (Slovak)
- *‘Hol volt, hol nem volt...’* and *‘És boldogan éltek, amíg meg nem haltak’* (Hungarian)

Another typical feature of folktales is that they all have their heroes, heroines and villains. The positive character has a problem to solve, very often by leaving home to prove him/herself. The negative characters are there to antagonise the hero and try to defeat him/her. In many tales, magic is present which either helps the hero to make the impossible viable or it is used against him to destroy him. The stories often feature talking objects and animals helping the success of the quest. The tasks that the protagonists need to fulfil are extreme and often include the defeat of various monsters. The story invariably ends with the victory of the good and defeat of the evil who is punished (Williams, J., 2010).

The role of the protagonists is crucial for the identification of core values in the stories. The acts of the heroes are driven by their values while the villains’ behaviour reflects the opposite of these values. So, even the negative protagonists can provide clues about the values embedded in the plot.

### **Research of Slovak folktales - the Cultural Profile**

The scope of the research covers the complete collection of Slovak folktales by Pavol Dobšinský who between 1880 and 1883 compiled and published 90 folktales under the title

*Prostonárodné slovenské povesti*. His work laid the path for a number of other collectors, but his work is still the most highly appreciated. The stories were originally recorded in the dialects of the source storytellers and only later translated into modern language. As stated by the collector, he intended to preserve a wide collection of tales that originated from all the corners of Slovakia to preserve the spirit of the nation and to show the variety of topics, worries, pleasures, and hopes of the people (Dobšinský, 2008). The stories were published in three volumes.

Based on previous empirical research, we made a list of values and features that we expected to identify in the folktales and compared them with the results of our analysis. To identify as many typical characteristics as possible in each tale, we itemised all their details and evaluated them by using the statistical tally method. The results were formulated in an Excel table. Due to its size, we cannot include the table in the paper, so we summarise our findings. The aim of the research was to evaluate the set of Slovak folktales collected by Dobšinský from the perspective of their main characters, both heroes and villains. We included all the three volumes published in the “*Golden fund of the Slovak literature*”.

Before starting with the most typical heroes, we can mention a common characteristic of them. Based on the general European tradition, and possibly going even back to the ancient Greek concept of ‘*kalocagathia*’, a hero/ine in a folktale must be beautiful/handsome while the villain is usually ugly. Physical beauty as a reflection of inner qualities helps the children to recognize immediately who represents the good and who the evil. This characteristic can be graded through the story when the hero/ine turns even more beautiful after succeeding in their task as part of their reward. The transformation often happens after the revival of the protagonist. The process of becoming more beautiful represents a specific rebirth; the look of the hero differs from his previous existence. The change is also accompanied by increased self-confidence which they often lack at the beginning (Hrivíková, 2016).

### *The heroes*

We can divide the main protagonists of the Slovak folk tales basically into male, female and pair or multiple heroes. The pairs are usually siblings who share the same fate and try to help each other faithfully. They are relatively frequent in Slovak tales (19%) reflecting the high position of the family in the value ranking of the Slovak culture. But in most tales, it is a sole hero who has to solve a difficult situation and fight the villain. The most frequent positive protagonist is a male hero (58%) compared to 23% of female and 19% of multiple heroes (again, mostly male, or mixed pairs). In Slovak tales the male hero can be:

- a poor village boy
- an orphan
- a shepherd
- a prince or a king

According to our research, nearly 67% of heroes were of humble origin while the rest of them (33%) were princes or kings. The hero faces a complication which can be cruel treatment at home, poverty, a need to find a bride, to fulfil the tasks assigned by some relatives of his future bride, save his village/country from a monster, or simply test his abilities on a journey. Each type of task and the methods applied to fulfil them throw light on the motivations and values that stand behind their acts. For example, the task of saving one’s relative appears frequently in a culture where the family is a highly prized value which is the case of the Slovak culture. This is proven in the tale by overcoming many difficulties and often readily sacrificing the hero’s own life to succeed. Of course, the hero is revived again and lives then happily ever

after. On the other hand, tasks connected with freeing the country from a monster or witchcraft point at the value of patriotism and/or collectivism as the hero sacrifices everything to help the suffering people. The noble quest is equally distributed whether the heroes are rich or of humble origin. Though in many Slovak folktales physical power plays an important role and the hero deserves his victory through hard work and suffering, it is the wit and cleverness that are most praised as the best way of solving difficult problems. Another typical aspect of the Slovak folklore is also the celebration of an unassuming hero – an “underdog” who is modest, has a deep respect for elderly people and follows obediently the advice of his parents or other well-wishers (Dobšinský, 2005). A typical Slovak hero achieves his goals by obeying his parents, sharing food with wayfarers, helping the weak ones, saving animals, having mercy on the vulnerable and defending the innocent.

### *The heroines*

In contrast with the strong hero, the heroines of the Slovak folk tales tend to be young innocent women, examples of virtuousness, purity and sometimes even naivety. Poor girls prevail (60 to 40%) over high-born ladies or princesses. They are all described as exceptionally beautiful and their beauty is often the source of their difficulties (envy, jealousy, lust) but also the reason why an attractive man (a king, a rich man) falls in love with them. In many tales, they have to leave their home as a consequence of banishment caused by a disagreement with their relatives. While in exile, they find their love and happily return home to their remorseful parent. This structure is typical for tales where the heroine is of noble origin.

The poor heroine is mostly an orphan who suffers under exploitation from her stepmother who hates her for her beauty often contrasted with her own ugly daughter. Such a type of heroine is predominant in Slovak folktales. These heroines are neither banished nor run away from home. They usually live with a person who harms them, accomplish various difficult or even dangerous missions and are eventually chosen and saved by a prince or a rich gentleman. The moral message of such heroines is transparent; good, humble, obedient, and virtuous young virgins always end up as happy women married to admirable men. The values of modesty, hierarchy, obedience, and forbearance are promoted. The plot reflects the ideal of a Christian woman – the Virgin Mary and the perception of the different gender roles men and women fulfilled in the Slovak culture.

### *Variety of villains*

We need to stress the importance of contrast as the basis of comparison between the good and the evil represented by the hero and the villain. The role of the villain is very important in a folk tale as he represents the culturally detested behaviour patterns, and his defeat reflects the desire of a cultural community to achieve an ideal state of affairs. As in the case of the heroes, the villains are manifold, male, and female, with or without magic, human or other. Their common feature and aim of their existence are to harm, defeat and destroy the hero. The hero and the villain have a shared desire (a person, a treasure, or a whole kingdom...) and this becomes the source of their conflict. The fight often seems to be unfair as the villain is either physically strong or has some extra powers but the hero/ine eventually overcomes all the difficulties and prevails.

The most powerful and very frequent type of villain in Slovak folklore is a dragon featured in around 20% of the stories. Its interpretation can be twofold; it represents either the power of nature that the ancestors in pagan times had to cope with or alternatively, consistent with the later Christian tradition, it can be the representation of the devil. Both interpretations bring important insight into the formative process of cultural development. The hero, in Slovak

folktales, fights and defeats a dragon (or even a succession of three dragons with a growing number of heads) and saves the princess and the whole kingdom. It is a symbolic fight and victory over the nature that the ancestors subconsciously craved for. Later, also the Christian yearning for redemption and defeat of the “powers of darkness” can be revealed in those tales. Another typical villain in Slovak folk tales is an old woman, either a cruel, heartless stepmother or a true witch. The first kind usually plots against a heroine while the second pursues mostly a male protagonist. She needs magic to be an equal opponent to a brave man while a stepmother does not need magic to terrorise her patient female victim. There, the reflection of high power distance and the masculine character typical for the Slovak culture can be noticed. 35% of the folktales feature a witch or a sorcerer which means that the dragon and witchcraft are present in more than half of the plots, that is they contain some magic element that works against the protagonist. We can interpret their frequency as an expression of vulnerability, and helplessness of the people facing the powers of nature.

On the other hand, the wretched stepdaughter invariably respects her tormentor, the stepmother, she never protests, and fully accepts her lot. The role of the villain serves to contrast the benign and mild character of the heroine. Though, if the protagonist is a male hero, he immediately takes up a fight against injustice, behaves as a brave, ‘true man’. The villain in both cases represents the worst and most deplorable attributes – hatred, jealousy, cruelty, deceit, and malice.

#### *Other features*

Symbols also play an important role in folktales. They carry a special meaning for the members of the cultural community and often serve as cultural metaphors. Two out of 3 tales included the element of nature in the storyline. The forest can protect, but in some cases its sinister appearance forebodes danger. Birds, horses, fish, and ants are the most frequent helpers of the protagonists. They represent the typical fauna surrounding the people. The symbolic power of nature, animals, and plants shows the strength of the bond between nature and people in Slovakia. They felt to be interconnected and often dependent on ‘Mother Nature’. Respect for nature brings success in the tales while harming it spells doom.

The two main objectives of a hero’s journey were the search for a bride (endogamy) or helping others. Both are strongly supported in the culture; the first leads to an improvement of the genetic pool and the other strengthens the ties among the members of the community. The rewards also bring an insight into the mindset of the audience. The achievements of the hero/ine are mostly rewarded by a bride/groom usually accompanied by some riches (half of the kingdom or a treasure). Again, the importance of the family is placed above any other reward and is interpreted as a path leading to happiness and contentment. The material reward in the form of some treasure or even half of the kingdom proves the people’s desire to improve their economic situation which was usually quite bad. They could not name a specific figure that would meet their expectations being mostly uneducated but the image of a half of a kingdom was so abstract and huge at the same time that it could nicely express the extent of their dreams.

The punishment of the villains is a specific aspect of the collected folktales. In their original versions, the punishments were really cruel, various forms of execution were used, the culprits were boiled in tar, cut into pieces, put into a barrel with nails and rolled down a slope, or beheaded. Later, the executions were replaced by milder forms of punishment such as exile, servitude, or poverty.



*The values*

As values are considered to be the core of any culture, their identification in folktales is very important. Our research resulted in a set of dominant values that are generally accepted as being still important in our current times and some that may have lost their leading position but are still identified as very positive and perhaps desirable. The following eight values achieved the highest ranks in our research:

- family
- perseverance
- forgiveness
- modesty
- loyalty
- kindness
- diligence
- obedience

Not surprisingly, the family was the most frequently appearing value in the folktales. It describes the relationship between parents and children, siblings, or spouses. The relationship between parents and children is mostly depicted as caring and full of love and sacrifice, though in some cases the children forget about their parents as soon as their situation improves. However, as the tales prove, a true hero always returns to share his/her happiness and wealth with them and looks after them in their old age.

A special case is made for a stepparent (mostly a stepmother with a daughter) who is usually cruel and heartless. She is often punished as the hero's or the heroine's main adversary. In some tales, siblings turn against each other, but always with a clear message that this is considered the most evil, and the end of the story brings strict punishment to the offenders. One of the folktales touched even the issue of incest as a strict taboo when a king wanted to marry his own daughter and she had to trick him to escape. The king repented his sins though and was forgiven for the sake of the family reunion. The moral of all the analysed stories is that the family is the most important refuge in people's lives; you can find love, help, and support in its circle repaying it with equal care.

Perseverance is very often praised in the tales when the hero or heroine has to complete often hopeless tasks, toiling on and bringing even the highest sacrifice rather than giving up always brings a turn of events and the success is well deserved. In a rural society such as that of the Slovak in the past, it was crucial that the peasants kept working on the land even under the hardest conditions.

Forgiveness is the next frequent value appearing in folktales. It is often linked to the value of family because the hero/ine shows mercy to their relatives who did not behave properly stressing the idea of family unity. Yet the hero/ine shows mercy also to other villains too but usually in those cases when the villain does not possess any magical powers. The message seems to be that magic is not to be trusted and should be eliminated from their lives. This reflects the people's fear of the supernatural and their religious, Christian background. Religiosity was not addressed directly in the tales, but it is perceivable. Mostly, it is shown in the form of greetings usual at those times involving a kind of blessing (*'God bless you with happiness'*) or a church, a chapel or a cross appearing in the story providing safety or a hiding place. It seems that religion was taken for granted, a fixed aspect of everyday life and therefore not necessary to be stressed in the tales.

The next frequently described value is modesty. The hero is mostly an unassuming young man or woman who knows his/her place and always chooses the outwardly least

attractive options (ugliest horse, cheapest gift, most difficult road...) but is invariably rewarded with the best of the best. The protagonist never boasts, even hides his achievements, and is revealed as a hero by others. On the other hand, the villains who are boastful and conceited are usually defeated, humbled, and punished.

Loyalty also ranks high in Slovak folktales. The protagonists show loyalty to both family members and friends, never hesitating to help and support. Moreover, villains are used for demonstrating that value through their contrasting actions. They betray others, leave them in difficult situations or cheat to get the rewards instead of the hero who trusted them. Kindness is celebrated in various forms. This can be showing mercy to the weak, helping others to solve their troubles or combined with forgiveness letting the villains get away with only light punishment. In a society, where people lived in closed, very small communities, this value was extremely important to preserve the well-being of all the members of the group. Hard work and a lot of effort supported by perseverance is the proper way to achieve one's goals. This is the message supported by a large number of tales. Unobtrusively, the stories point out that those who work hard are rewarded while those who are lazy get nothing or worse, they are eventually punished. The protagonists of the tales are usually industrious, hardworking young men or girls even princes or princesses who do what is needed and do not shy away from physical exertions.

The last of the top values appearing in the analysed Slovak folktales is obedience. In a high power distance society, this value is vital, especially within the family and in relationships with elderly people. The respect for age is demonstrated primarily by the repeated appearance of knowledgeable old men or women who after being greeted kindly and politely provide excellent advice or direct help to the protagonists. Those who do not treat the old and feeble ones with due care and respect are usually punished, defeated, or even die. Similarly, the hierarchy within the family is based on the amount of experience that the grandparents and parents could share with the young generation as they were the only resource of knowledge in a society where education was not an option.

### **Application of folktales in cultural studies**

We use folktales in the classroom on a regular basis for both teaching and testing purposes. The texts are full of clues about the culture in which they were created and transmitted from one generation to the next. Therefore, not only can the behaviour of the positive figures be used as a source of information but also their adversaries, the environment in which the plot takes place, the type of supportive characters, tools used, places, greetings, or relationships. We can use the stories, studying the basic cultural models to demonstrate the various layers of Hofstede's onion model which includes values, rituals heroes, and symbols as the main layers of the culture (Hofstede, 1991:9). With careful guidance, students can discover various cultural symbols, heroes, rituals, values, in other words, practices, as proposed in the abovementioned model. Similarly, any folktale can be analysed based on Hall's iceberg model and his theory of Primary Message Systems (Hall, 1973:39). This way, we can discover the more visible as opposed to the deeper aspects of culture and what activities dominated the life of the members of the community. But our classroom experience shows that folktales can be used very effectively also in practising value identification. We can list a number of reasons for using these stories:

- many of the tales have become quite popular and turned into cartoons, movies or plays so, we can state that students are familiar with them;
- the Slovak language is the mother tongue of the majority of students therefore, they can read the texts more quickly (efficiency);
- their cultural upbringing is beneficial for an easy understanding of the cultural background (this is why we recommend starting with one's own folktales);

- the analytical skills applied are universal and easily transmitted from one language to another;
- the tales truly test their cultural competence as they try to use their knowledge (about the culture) and practice comprehension with a positive mindset.

To demonstrate the use of folktales in the course on intercultural communication, we will describe the process of analysis of one story during a seminar. Familiarity with the plot is important because then the students can focus on the details of the text. After a quick reading time, we divide the students into smaller groups of preferably 3–4 members and they work together on the assigned tasks. They fulfil the following tasks:

- listing all the characters appearing in the text;
- assigning them a value grouping the positive, negative, and neutral ones together;
- identification of the protagonists, the heroes or heroines and the villains;
- discovering the environments in which the story develops and their impact on the events;
- finding symbols typical for the Slovak culture in the text;
- identification of the task(s) of the main characters;
- analysis of the methods and tools used to achieve them;
- finding (if present) rituals characteristic for the culture (greetings, work processes, habits, traditions);
- analysis of the role of magic (if present) and the reasons for its use;
- characteristics of the protagonists;
- identification of the values present in the tale;
- evaluation of their role in the past and at present (possible changes and reasons);
- finding proof of the Slovak cultural dimensions;
- summary of the moral lesson that children should have learned from it.

These tasks can then be assigned as homework with another folktale to get a better understanding of the analysis and as a follow-up, two versions of the same tale can be compared. We used the Slovak folktale Janko Hraško and the English version of Tom Thumb. The main storyline is similar but there are many interesting details for comparison. The tales can be also used as a part of a test to evaluate how they apply the studied theories to the text. The tasks require a practical approach that should be the main goal of the course.

## **Conclusion**

The paper aimed to show the importance of cultural studies and the use of folktales in courses on intercultural communication. The process of globalisation has increased the need for mutual understanding among various cultures. Intercultural competence has become an important and highly valued competence that needs to be developed in specialised courses. The courses focus the students' attention on various aspects of intercultural competence demonstrated on the ABC model. The knowledge collected about one's own culture can be later used to learn about other cultures as well.

Folklore is a rich source of information about cultures. One of its forms, folktales, can be successfully used for learning purposes as the stories are relatively well-known and therefore effective and they can disclose a lot of information about the mindset and values of people in the past. The texts are used to discover the appearing cultural layers and the potential developmental changes in the interpretation of various contexts provided by the plot of the stories.

The article describes the typical features of the tales, their function in the past and the process of their transmission. The research was based on the most recognised collection of Slovak folktales published by P. Dobšinský. The set of 90 tales was analysed and based on them we provided a profile of the Slovak culture. It describes the typical hero and heroine, the tasks they need to fulfil, their motivation, rewards, and values they represent. Similarly, the villains are analysed proving that even their evil deeds disclose the values the Slovak culture identified with. The third part of the article provided a description of the possible use of these folktales in seminars, to practice the use of cultural models and to identify the fundamental aspects of culture including symbols, heroes, rituals, values, motivations, or gender roles. Their use in the evaluation process of the course was suggested as well. The author is convinced that folktales are a very positive contribution to the study of cultures.

## References

- Dobšinský, P. (2008): *Prostonárodné slovenské povesti*. Zlatý fond SME: Bratislava
- Hall, E.T. (1973): *The Silent Language*. Anchor Books: New York
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations, Software of the Mind*. Harper Collins Business: London
- Hrivíková, T. (2020): Folk Tales and Fairy Tales as Transmitters of Cultural Values. In *Humanističke studije* no. 7, pp. 27-40, Univerzita Donja Gorica: Podgorica, Montenegro
- Sims, M. – Stephens, M. (2005). *Living Folklore: Introduction to the Study of People and their Traditions*. Utah State University Press: Logan, UT.
- Várhegyi, V. – Nann, S. (2012): *A framework model for intercultural competencies*. *Intercultool*. Available at: Intercultool: [www.intercultool.eu](http://www.intercultool.eu)
- Williams, J. (2010): *Transforming Fairy Tales*. [Cited: September 26, 2021] Available at: <http://teachersnetwork.org/TeachNetnyc/williams/fairytales.htm>
- Zipes, J. (2012): The Cultural Evolution of Storytelling and Fairy Tales: Human Communication and Memetics. In *The Irresistible Fairy Tale: The Cultural and Social History of a Genre* pp. 1–20. Princeton University Press: Princeton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9781400841820.1>

**Lakatos-Báldy Zsuzsanna**

Budapesti Gazdasági Egyetem  
Külkereskedelmi Kar  
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

**Kihívások egy különleges műfaj, a kiállításmegnyitók tolmácsolása során**

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.1.15>

*Jelen tanulmány részben a szerző azon korábbi kutatásainak folytatásaként született, amelyek a retorikai és stílusjegyek felismerésének és alkalmazásának szükségességét vizsgálták a tolmács számára. Ezek az ismeretek és készségek kritikusak a kulturális reáliák és a kulturális beágyazottság értelmezésében és közvetítésében is a nagyon sajátos műfajt képviselő kiállításmegnyitó beszédek tolmácsolásakor. A beszédstruktúrák, amelyek sokszor a klasszikus retorikai kereteket követik, segítenek bizonyos mértékig megkönnyíteni ezeknek az elemeknek a felismerését és azonosítását - ha a tolmács rendelkezik a szükséges ismeretekkel. Azonban a képzőművészeti kiállításmegnyitók esetében a tolmácsolás egyedülállóan bonyolult és sokoldalú kihívást jelent. Bár a tolmácsolási folyamat néhány szempontból hasonlít a szónoki beszédek fordításához, ezek a szövegek sokszor eltérnek a hagyományos retorikai formátumtól. A klasszikus retorikai elemek jelenléte mellett, ezek a szövegek gazdagok művészeti, történelmi, művészettörténeti referenciákban, művészeti korokra utalásokban, és számos más kulturális hivatkozásban, ideértve a kevésbé ismert kulturális reáliák használatát is. Ez a komplexitás nagy feladat elé állítja a tolmácsot. A jelen tanulmány célja, hogy betekintést nyújtson ebbe a bonyolult folyamatba, új szempontokat nyújtva a művészeti kiállításmegnyitók kontextusában végzett tolmácsolás kihívásainak és stratégiáinak vizsgálatához.*

Kulcsszavak: kulturális reáliák, tolmácsolás, performansz, regiszter, szövegalkotás

**Bevezetés**

*„Egy kiállítás alkalmával a művész mindazt, amit a világról gondol, fontosnak tart, alkotásaiban sűrítve tárja a közönség elé. E kommunikáció sikeressége minősíti egyrészt a művészt, másrészt a közönséget. A művészet a kommunikáció minősége. A kommunikációhoz három dolog szükséges. Egy művész, aki közölni kíván valamit, egy befogadó, akit érdekel a másik üzenete és a közeg, a képek, amelyeken keresztül ez a kommunikáció végbemegy. Tehát Önök nélkül nincs művészet!” (Zugor Zoltán, 2017).*

Ha ebbe a kommunikációs láncba negyedik félként belép egy tolmács is, a kommunikáció sikeressége ugyanolyan mértékben múlik rajta is, azaz felértékelődik a tolmács szerepe.

A kiállításmegnyitó beszéd külön műfajnak számít. Léte a művészeti eseményhez kötött, egyszeri és megismételhetetlen. Funkcióját a közönség szemszögéből vizsgálva – mennyiben az a kiállító művész gondolatainak és műveinek értelmezését segíti – a tolmács munkája a kiállítás fontos részét képezi, figyelembe véve azt is, hogy a szavak képtelenek a képi jelölés sűrűségét átadni. Fontos ebből a szempontból az, mi marad meg a nézőben, mint tudásanyag egy ilyen megnyitó tartalmából? Mennyiben rögzíti ezt a tudásanyagot a kiállítás későbbi megtekintése? Mennyiben befolyásolja az emlékezetet az előadó szuggesztivitása? De a tolmácsolás szempontjából az alapvető kérdés, hogy mekkora része van ebben a tolmácsnak?

Egy jó kiállításmegnyitó egyben performansz is, ami a tolmács szempontjából azt jelenti, hogy nemcsak egy előre megírt szöveget kell szóban lefordítani, előadni, hanem annak – közönségtől, előadótól, környezettől függő – helyben rögtönzött változatát, sőt hangulatát, dinamikáját is vissza kell adni, azaz részesének kell lenni egy performansznak. Mindebből következik, hogy a feladat sokkal nehezebb, mint egy egyszerű konzervatív tolmácsolás.

A szónoki beszéd, a hangalámondás és a szinkronszínészek által „meghangosított” filmfordítás csakúgy, mint a kiállításmegnyitók tolmácsolása esetében a hiedelmek, rituálék és

a szimbólumok kulturális reáliáinak értelmezése és célnyelvi közvetítése bizonyult a legnagyobb kihívásnak. Mindez még parttalan lexikával is párosul, hiszen a filmeknek és egy kiállításmegnyitónak is bármilyen témája lehet, és amint látni fogjuk, egy képzőművészeti kiállításmegnyitó beszéd is hemzseghet a természettudományos szakszavaktól. A precizitásnak is nagyon nagy szerepe van, hiszen a kiállított alkotásokon még egy apró tárgy sem szerepel véletlenül. Ismert példa, hogy egyes németalföldi portrékon – a mellékesen – látható gyümölcsök száma a család gyermekeinek számát jelenti. Itt minden jelentőséggel bír, és a befogadó számára nagyon fontos, hogy ismerje a kor, a hely, a történelem, a kultúra, sőt, az alkotó szimbólumrendszerét, és felismerje, hogy az adott helyzetben mi, milyen okból látható.

Jelen tanulmány egy saját élményű tolmácsolás példáján kívánja megvizsgálni, hogy a fordításelméleti alapelvek érvényesek-e, és ha igen, akkor hogyan valósulnak meg az esemény során.

Danica Seleskovitch és Marianne Lederer (2014:339) fordításelmélete szerint a tolmácsolás lényege az értelmezés, a kontextus, a kultúra és az eredeti üzenet átadása. A fordításelmélet négy alapelve épül:

1. Értelmezés: a tolmácsnak először meg kell értenie a forrásnyelvi szöveg vagy beszéd teljes és pontos értelmét és szándékát. A közvetítő feladata nemcsak a szavak és nyelvtani szerkezetek feldolgozása, hanem a szöveg mögötti jelentések és összefüggések észrevétele és kifejezése.
2. Kontextus és kultúra: az elmélet kiemeli a kontextus és a kultúra fontosságát a tolmácsolás során. A közvetítőnek figyelembe kell vennie a különböző kultúrák közötti közvetítés szükségességét, hogy a célnyelvű közönség számára érthető és releváns legyen a fordítás.
3. Az eredeti üzenet lényegének átadása: az elmélet szerint a tolmácsolás célja nem a szó szerinti átültetés, hanem az eredeti üzenet lényegének és szándékának megőrzése a célnyelven. A közvetítőnek az eredeti szöveg értelmét és hangulatát kell tükröznie a célnyelvi szövegben vagy beszédben.
4. Az egészre való koncentráció: az elmélet hangsúlyozza, hogy a tolmácsnak a teljes szövegre, mondanivalóra és kontextusra kell összpontosítania, nem pedig a szavakra és kifejezésekre egyenként. A közvetítőnek a forrásnyelvi szövegben vagy beszédben foglalt összefüggéseket és jelentéseket kell átadnia a célnyelven.

Kiegészítem ezt a szemponttal, hogy ebben az esetben, ha lehet, a szokásosnál még fokozottabb mértékben érvényes, hogy a tolmácsolás során figyelembe kell venni, hogy kinek a beszédét tolmácsoljuk, és kiknek szól a tolmácsolás. Retorikailag, stilisztikailag és a megfelelő regiszter szempontjából is meg kell felelnie az elhangzottaknak. „Fontosnak tartom továbbá, hogy a tolmácsnak ismert kifejezéseket kell használnia, és tiszta, elegáns nyelvezetet, valamint tudnia kell, hogy a szavak helyes kapcsolása meghatározó egy fordításban, illetve tolmácsolásban” (Tarnóczy, 1966:177).

### A forrásnyelvi szöveg

Forrásnyelvi szövegnek Pia Jardí, a Bécsben élő katalán művészettörténész spanyol nyelvű kiállításmegnyitóját választottam, kiemelve közülük a két legjellegzetesebbet, az „*Ót tér – akár a kéz, testünk a mérce*” (Eric Kressing) és a „*Biomás*” (Georgia Creimer) kiállítást, ahol a kiválasztás szempontjai a spanyol forrásnyelvi szöveg bonyolultsága, valamint a reáliák mennyisége és egyedisége voltak. Pia Jardí megnyitóját azért választottam, mert több alkalommal tolmácsoltam az ő megnyitóját, együttműködésünk több évre nyúlik vissza, azaz a szövegeket, retorikáját, stílusát jól ismerem. Ehhez járul a művészettörténész kiemelkedő

szakértelme és az általa képviselt rendkívül magas minőség, amely az esemény minden területére kiterjed.

Ez tetten érhető abban, hogy a kiállításmegnyitót csak katalán vagy spanyol nyelven hajlandó megtartani, tolmáccsal, mert állítása szerint tökéletesen pontosan csak az anyanyelvén tud fogalmazni. A tolmácsot előzőleg végigvezeti a kiállításon, és elmagyarázza, hogy miről mit fog mondani. Pontosítja a fontosabb reáliákat. Legutóbbi alkalommal erre példaként mesélt egy nagyon szemléletes anekdotát: *„Egy kis katalán faluban, a Pireneusok közelében a hét egy meghatározott napján volt egy helyi piac, és találtam egy diót áruló standot, ahol többek között a mogyorót és a mandulát marékszámra árulták.”* A „gra pat” katalánul – egy maréknyi, spanyolul *puñado* – az „ököl”-ből származik, ami azt jelenti „ami a kezében elfér, egy maroknyi, egy kis mennyiség”. Katalánul egyébként ezt a szót már nem használják. Majd az előadás részeként a színpadon állva megkérdezte – mintegy performanszá téve a beszédét és annak tolmácsolását – *„Nem tudom, hogy magyarul van-e hasonló "mérték", hogy mennyi fér el a kezében?”*. Szerencsére magyarul is van erre szavunk: a „maréknyi”. A megnyitót az előadó a maga és a tolmács kettősének előadásaként értelmezi.

### A forrásnyelvi szöveg és a tolmács

A tolmács számára az egyik legnehezebb feladat a kiállításmegnyitók tolmácsolása, mert nagyon sok szempontot kell ismernie és figyelembe vennie, és közvetíteni a következőket.

- A kulturális szempontokat és a kulturális reáliákat. *„A reália azon tárgyak gyűjtőfogalma, melyek egy-egy kultúrára, nyelvközösségre jellemzőek, és egy másik kultúra számára ismeretlenek. A reáliákat definiálják kultúrafüggő elemként is, mely esetben a kultúra fogalmát olyan szinten kell kezelni, mint a reáliáét.”* (Forgács, 2004:40).
- A retorikai, stilisztikai szempontokat. A retorika definíciója az ókortól kezdve tartalmazza a meggyőzést, amelynek hatni kell mind a forrásnyelven, mind a célnyelven. A dinamikus ekvivalencia jelentése az, hogy a célnyelvi szöveg ugyanazt a hatást váltja ki a célnyelvi kultúra közönségében, mint a forrásnyelvi kultúrával rendelkező közönségben (Nida, 1964).
- Érthetőségi szempontokat, még akkor is, ha esetünkben időben szétválik a szöveg és a mű. A relevanciaelmélet szerint a kommunikáció részben kódolt, és részben következtetéses (Veresné Valentinyi, 2020:78). Egy kiállítás esetében a következtetéseket a kiállításmegnyitó szövegben kódolt információ és kommunikatív kompetenciánk, továbbá a kiállítás képi anyaga és a vizuális kompetenciánk alapján vonjuk le.
- Az úgynevezett „kiállós tolmácsolás” felelősségét, az előadásmód szempontjait, és azt, hogy az előadást, mint performanszot kell kezelnie.

Ebben a tanulmányban csak a szakszavak és a kulturális reáliák fordítását elemzem néhány szövegen, mert a szöveg sűrűsége olyan magas, hogy csak ez kerülhetett bele a terjedelmi korlátok miatt. A későbbiekben folytatni kívánom az elemzést, kiterjesztve a retorikai és stilisztikai elemek vizsgálatára.

### Hipotézisek

1. Feltételezem, hogy a kiállítás előzetes megtekintése és megbeszélése nélkül nem lehetséges jó minőségű a tolmácsolás (reáliák pontosítása, szimbólumok értelmezése, mi miért került fel az alkotásokra és mit jelent).
2. Feltételezem, hogy a szakszavak és reáliák közvetítése, valamint azok rendkívül magas sűrűsége miatt a kiállításmegnyitók szövegének tolmácsolása (mint speciális szöveg) nehezebb, mint egyéb szövegeké.

3. Danica Seleskovitch és Marianne Lederer tolmácsolásra vonatkozó szempontjait ki kell elégtetni.

### Módszertan

A fordításokat bekezdésként táblázatba helyeztem. A táblázatban az első oszlop tartalmazza a megnyitó spanyol nyelvű szövegét, a második oszlop a kifejezéseket és reáliákat, a harmadik oszlop a humán fordítást, amelyet magam készítettem el. A témából „szervesen” következik (mennyire illik ide ez a kifejezés), hogy a művészeti és a természettudományos kifejezések, mi több, reáliák végig jelen vannak, és némely esetben átfedésbe kerülnek egymással. Kigyűjtöttem a természettudományos és művészeti szakszavakat, valamint reáliákat. Ahol a két terület szakszavai átfedésben vannak, ott nem képeztem belőlük külön kategóriát. Dőlt betűvel írtam a reáliákat.

1. táblázat. Példák Eric Kressing: „*Öt tér – akár a kéz, testünk a mérce*” című kiállításmegnyitójából: a kiállítás reáliái

Spanyol forrásnyelvi szöveg	Szakszavak és reáliák	Magyar célnyelvi változat
„Cinco espacios – como la mano” Eric Kressing La exposición „Nuestro cuerpo es la medida /”	- espacios - <i>exposición</i>	„Öt tér – akár a kéz” Eric Kressing A „Testünk a mérce / kiállítás”
“Cinco espacios – como la mano” fue creada como una instalación específica en cinco espacios de exposición del edificio histórico de la Casa de las Artes de Veszprém.	- espacios - <i>instalación</i> - espacios de exposición	„Öt tér – akár a kéz” című kiállítás kifejezetten helyspecifikus <i>installációként</i> jött létre a Művészetek Háza Veszprém történelmi épületének öt kiállítótermében.
En cada sala encontrará obras de diferentes materiales y formas: pinturas, esculturas, fotografías, instalaciones.	- obras - materiales - formas - pinturas - esculturas - fotografías	Minden egyes teremben különböző anyagú és formájú műveket – festményeket, szobrokat, fotókat, <i>installációkat</i> – találunk.

Ennek a kiállításnak az esetében is volt előzetes és magyarázatokkal ellátott látogatás a tolmács számára, ami nélkülözhetetlennek bizonyult. Enélkül ugyanis rendkívül nehéz lett volna megérteni a hangsúlyokat és összefüggéseket, különös tekintettel az „emberi, emberléptékű” számokra, mértékekre, dimenziókra és a kiállítás különleges tereire, melyeknek hangsúlyozottan kellett megjelenniük a tolmácsolásban. „*A célt tulajdonképpen a forrásnyelvi szöveg műfaja határozza meg, a fordítás/tolmácsolás rendeltetése pedig azt határozza meg, hogy egy nyelvközösségen belül kiknek szól a fordítás.*” (Tarnóczi, 1966:177)



2. táblázat. Példák Eric Kressing: „*Öt tér – akár a kéz, testünk a mérce*” című kiállításmegnyitójáról: a képzőművészet reáliái

Toda la exposición se articula en torno a una cuestión fundamental, relacionada con el lenguaje y la tradición del Arte Concreto y que representa la permanencia en la obra de Kressing.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lenguaje</li> <li>- tradición</li> <li>- <i>Arte Concreto</i></li> </ul>	A teljes kiállítás egy alapvető kérdés köré épül, ami a <i>Konkrét művészet</i> nyelvével, hagyományával függ össze, illetve Kressing munkásságában az állandóságot képviseli
El artista crea una síntesis no sólo entre las proporciones equilibradas entre las obras y la relación de cada pieza con el conjunto, sino también entre el Objeto y el Sujeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- artista</li> <li>- proporciones equilibradas entre las obras</li> <li>- la relación de cada pieza con el conjunto</li> <li>- <i>el Objeto y el Sujeto</i></li> </ul>	A művész nemcsak a művek egymás közti kiegyensúlyozott arányai és az egyes darabok teljeshez való viszonya között teremt szintézist, hanem <i>az Objektum és a Szubjektum</i> között is.

A bejárás azért is fontos, mert mint a fentiekből kiderül, nagyon fontos jól kezelni a hangsúlyos és nem hangsúlyos mondatrészek fordításának problémáját. Továbbá, a „szövegek értelmezése nem csak a kódolt üzenet alapján történik, hanem a hallgató kognitív környezete – a világra vonatkozó tudása, kulturális és szakmai ismeretei – alapján is” (Heltai 2014:20).

3. táblázat. Példák Eric Kressing: „*Öt tér – akár a kéz, testünk a mérce*” című kiállításmegnyitójából: műalkotások reáliái

Eric Kressing elige para sus obras de arte con extraordinaria sensibilidad, en contraste con los materiales fríos, rústicos y antisubjetivos de la expresión minimalista, maderas especiales que, con sus delicados y gráciles tonos pastel y sus elementos perfectamente armonizados, dejan una profunda impresión en todos los espectadores.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obras de arte</li> <li>- materiales fríos, rústicos y antisubjetivos</li> <li>- <i>la expresión minimalista</i>, maderas especiales</li> <li>- delicados y gráciles tonos pastel</li> <li>- elementos perfectamente armonizados</li> <li>- impresión</li> <li>- espectadores</li> </ul>	Eric Kressing műalkotásaihoz rendkívüli érzékenységgel választ – <i>a minimalista kifejezőmód</i> hideg, ipariális és antiszubjektív anyagaival ellentétben – olyan különleges faanyagokat, melyek finom, kecses, pasztell árnyalatokkal és tökéletesen egymáshoz hangolt elemeikkel minden szemlélőben mély benyomást keltenek.
A estos factores se suma la dimensión humana de las obras, que da calidez a los trabajos de Eric Kressing.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la dimensión humana</li> </ul>	Ezekhez a tényezőkhöz járul még a munkák emberi dimenziója, ami Eric Kressing műveinek melegséget kölcsönöz

A legnagyobb kihívás megtalálni a lefordítandó szövegben a megfelelő és odailő regiszttert. Az egyértelműsítés és referenciaválasztás meghatározza a megnyilatkozás kontextuális jelentését. A fordítandó szöveg bonyolultságát tekintve idézek egy részletet Georgia Creimer „*Biomass*” kiállításának megnyitójából:

4. táblázat. Példák Georgia Creimer „*Biomass*” kiállításának megnyitójából: természettudományos reáliák

Órganos como riñones que se transforman en retorcidas trompas,	- Órganos - riñones - trompas	Vesékhez hasonlatos szervek, melyek kifacsarodott csövekké válnak,
Cartílagos que surgen de misteriosas cavidades y que se alargan en extensiones tentaculares para desaparecer después, bulbos que se forman en medio de voluptuosos vientres. Entrelazados con estos órganos, filamentosos como largos tallos de plantas marinas dentro de los que parecen fluidos líquidos lechosos.	- cartílagos - cavidades - extensiones tentaculares - bulbos - vientres - filamentosos - tallos - plantas marinas - líquidos lechosos.	Porcok, mely rejtélyes üregekből bukkanak elő és csáp alakú nyúlványokká válnak, hogy aztán eltűnjenek, gumók, melyek terjedelmes hasüregekben képződnek. Tengeri növények hosszú száráként összefonódva ezekkel a szervekkel, melyekben tejszerű folyadékok tűnnek áramlani.

Ennek a bekezdésnek az az érdekessége, hogy a hallgató inkább képi vagy zenei impressziókat érzékeli, mint száraz szövegnek, megjegyezhetetlen, így a pontos fordítás is érdektelen, ha visszaadja azt az impressziót, amit az előadó közvetíteni kívánt. Érvényes, hogy „... a nyelvileg kódolt megnyilatkozás mindig aluldeterminálja a kommunikálni szándékozott gondolatot.” (Heltai 2009, 13)

Tekintve, hogy a kiállítás megnyitójának beszédje és egy film hangalámondás – a tolmács szempontjából – bizonyos mértékig hasonló, idézhető egy korábbi tanulmányom egyik megállapítása: „Megfigyelésem szerint a filmek esetében figyelmen kívül hagyhatók a kisebb jelentésbeli változások, és akár kisebb (néha még nagyobb) hibák is, ha a központi üzenet megmarad, mert a képi információ kiegészíti és korrigálja azt.” (Lakatos-Báldy, 2021:11). Igaz ez bizonyos mértékben a kiállítás megnyitójára is, azzal a különbséggel, hogy amíg a filmben a verbális és a képi információ egyszerre jelenik meg, egy megnyitón ez térben és időben kettéválik. Ugyanis először elhangzik a (verbális) megnyitójának beszédje, majd később, a kiállítás megtekintésekor történik meg a látvány, a vizuális információ befogadása és feldolgozása. Csatornaváltás történik a verbális és a képi anyag feldolgozásakor, mégpedig térben és időben eltolva, viszont „élőben” (Lakatos-Báldy, 2015:60).

A reáliák tekintetében az előadó értő közönséget feltételez, ugyanis azok a reáliák, amelyeket használ, nem abból a szempontból érdekesek, hogy a különféle kultúrákban mi minek felel meg (ez aránylag egyértelmű) hanem sokszor olyan szubkulturális művészi reáliákat használ, amely egy, az adott kultúrát nem jól ismerő hallgató számára nagyon sok magyarázatra szorul. Mivel nem elvárható a tolmácstól, hogy eleve kiváló ismerője legyen ennek a szubkulturának (Konkrét művészet - olyan művészeti irányzat, amely a vizuális formák, alakok, színek és textúrák által kifejezett absztrakt eszmékre és érzelmekre összpontosít. A konkrét művészetben az alkotások általában nem ábrázolnak ismert tárgyakat, helyzeteket vagy személyeket, hanem inkább a formák, vonalak és színek önmagukban való vizuális hatására fókuszálnak.), az előzetes tárlatvezetés ebből a szempontból is nagyon indokolt. Egyben ilyenkor derül ki a reáliákról, hogy szó szerint fordíthatóak-e, vagy körülírásra, explicitációra van szükség. Egyetlen példát kiragadva: a „*decimális metrikus mértékegységrendszer*” magyarul nem így hangzik, csupán metrikus mértékegységrendszer, a fizikában használt szakszó pedig SI mértékegységrendszer. A forradalmi korszakban Franciaország a metrikus rendszer első változatát használta. Ezt a rendszert a közvélemény nem fogadta jól. 1837 után a

metrikus rendszert újra bevezették, és a mai napig az elsődleges használati rendszer maradt.

Tolmácsként azonban azt feltételeztem, hogy a közönség inkább kihallja a spanyol szövegből ismerős szavakat, mintsem tudatában van a magyar megfelelőjének. Ezért akkor és ott úgy döntött, hogy egy explicitáció segítségével az eredetihez inkább közelítő megoldást választja, vállalva az esetleg kritikát is, ami a természettudományokban jártasabb hallgatóság részéről érheti.

Retorikai szempontból a szöveg egy rövid informatív bevezetéssel kezdődik, amelyben megjelennek a téma megadásának legfontosabb retorikai elemei és előrevetíti a mondanivalót, hogy felkészítse hallgatóságát arra, mit is fog hallani. Nincs tekintettel arra, hogy hallás után a közönség kevés dolgot tud megjegyezni, viszont amikor a témakifejtés végére ér, mégis a befejezettség érzetét kelti. Stílusjegyei a felsorolás, halmozás és nyomatékosítás. Tartalmazza az ismétlés, metafora, ellentét, hangulatfokozás elemeit, meglehetősen bonyolult mondatokat, halmozott képekkel, melyeket tartalmilag elég nehéz, hangulatilag viszont aránylag könnyű értelmezni, feldolgozni. Ezen elemek fordítására azonban terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmány nem tud kitérni.

Jelen esetben fennáll az a lehetőség is, hogy figyelmen kívül hagyhatók a kisebb jelentésbeli változások, és akár kisebb hibák is, ennyire összetorlódott képeket ugyanis a hallgatóság biztosan nem tud teljes mértékben megjegyezni. Az előadó a reáliák tekintetében nem feltételez különlegesen „értő” közönséget, ugyanis azok a reáliák, amelyeket használ, részben megfelelnek egy ismeretterjesztő cikk reáliáinak, részben pedig olyan művészettörténeti reáliahalmazt használ, melyet egy átlagosan művelt embernek nem nagyon kell magyarázni. Az derült ki a reáliákról, hogy nagyrészt szó szerint fordíthatóak, ritka, ami körülírásra szorult.

## Konklúzió

Az első feltételezésem az volt, hogy a kiállítás előzetes megtekintése és megbeszélése nélkül nem lehetséges jó minőségű tolmácsolás. Ez a feltételezés igaznak bizonyult. Hogy egy művész mit gondol, milyen indítékkal és mit miért jelenít meg egy alkotásán, és azt milyen kulturális, művészettörténeti, esztétikai és térbeli kontextusba helyezi, nézőként meglehetősen nehéz kitalálni. Mindebből a tolmács szempontjából legfontosabbak a fogalmak, a reáliák, azok pontosítása, a hangsúlyok elhelyezése, a fókuszok, továbbá a szöveg retorikai és stilisztikai felépítése és az előadás hangulata.

A második feltételezés az volt, hogy a szakszavak és a reáliák fordítása a kiállításmegnyitók esetében nehezebb, mint egyéb esetekben. Ez a feltételezés nem bizonyult igaznak. *„A reáliák fordításakor a fordítónak több szempontot is figyelembe kell venni. Az egyik ilyen tényező a reália szerepe. Ha nincs jelentősebb szerepe a reáliának az adott műben, akkor leginkább a kihagyás, vagy az általános fordítás műveletét alkalmazzák a fordítók. Ha viszont meghatározó szerepe van a reáliának a műben, célszerű körülírást vagy magyarázó betoldást alkalmazni.”* (Klaudy, 1997:16). A művészetekkel kapcsolatos reáliák – úgy tűnik – meglehetősen jól fordíthatóak, nemzetközileg jelentősen megegyeznek. Ennek feltehetően a műfaj fiatalsága az oka. A művészettörténet-írás a 19. században kristályosodott tudománnyá. Goethe megteremtette a világirodalom fogalmát, az (akkor) immár elismert szakemberek a „világművészet” fogalmában gondolkodtak (Művészettörténet Wikipedia), és ezt a különböző kultúrák és azok képviselői egyszerűen átvették. Megkönnyíthette ezt a különféle nagy kulturális műhelyek országokhoz, városokhoz kötöttsége. Ami azonban mégis nagyon nehézé teszi a feladatot, az a szöveg sűrűsége.

A harmadik feltételezés, kielégíteni Danica Seleskovitch és Marianne Lederer mind a négy feltételét a fent leírtak alapján, egyértelműen sikerült. Megvalósult a bejárással az, hogy a tolmácsnak a teljes szövegre, mondanivalóra és kontextusra kell összpontosítania, és a

forrásnyelvi szövegben vagy beszédben foglalt összefüggéseket és jelentéseket kell átadnia a célnyelven. Megvalósult, hogy a tolmácsoknak a nyelvi elemek mellett a különböző kultúrák közötti közvetítő szerepet is be kell tölteniük, hogy sikeresen hidalják át a kulturális és nyelvi különbségeket.

A Seleskovitch és Lederer által kidolgozott elmélet (2014) hozzájárult a fordítástudomány és tolmácsolási gyakorlatok alapvető alakításához, valamint a kultúrák közötti kommunikáció sikeresebbé tételéhez. Az elméletnek köszönhetően a tolmácsok és fordítók képesek megérteni és átadni a forrásnyelvi szövegek mögötti jelentéseket és összefüggéseket, miközben a célnyelvi közönség számára érthető és releváns módon közvetíti az eredeti üzenetet. Nagyon fontosnak tartom, hogy olyan dolgot tegyek kutatás tárgyává, amelyben tapasztalatom is van, mert a tolmácsolást nemcsak tanítom, hanem művelem is. Ezt erősségnek tekintem és ebből a tapasztalatból fakadóan szeretném még megjegyzem az alábbiakat:

- Ha jó az előadó (és a tolmács), a szuggesztív élő előadást – esetleg performanszt – semmi nem pótolhatja.
- Ha írott anyag is készül, abban a legkisebb tévedés sem engedhető meg – mivel egy kiállítás igen sokba kerül, és rendkívül fontos az alkotónak, rendezőnek (akik általában maximalisták). Nagyon magasak a minőségi követelmények.
- A tolmácsolásnak ugyanennek a magas minőségnek kell megfelelnie.

A tolmácsképzésben a kiállítás megnyitó beszédek tudomásom szerint nem szerepelnek, vagy csekély mértékben vannak csak jelen a tanított műfajok között, pedig nagyon is indokolt lenne a hangsúlyosabb jelenlétük, még akkor is, ha a tolmácsolási feladatok között viszonylag ritkán fordul elő. Ez ugyanis az az eset, amikor a tolmács nagyon erős reflektorfénybe kerül, és minimális korrekcióra sincs lehetősége egy esetleges tévesztés esetében. A jövőben a fordítástudomány és tolmácsolási gyakorlatok továbbfejlődhetnek a fenti fordításelmélet alapjain, új módszerek, technológiák és elméletek kidolgozásával, amelyek hozzájárulnak a nyelvi és kulturális akadályok leküzdéséhez és a világ egyre összekapcsolódóbbá válásához.

## Hivatkozások

- Forgács, E. (2004): *Reáliák és fordításuk Garaczi László műveiben*. In: Fordítástudomány: tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből. 6/2. 38-56
- Heltai, P. (2014): *Mi az, amit a gép nem tud fordítani?* Szaknyelv és szakfordítás Szent-István Egyetem, Gödöllő
- Klaudy, K. (1999): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica Kiadó.
- Lakatos-Báldy, Zs. (2015): *Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció*. Apertúra Film-Vizualitás-Elmélet online folyóirat: Szeged
- Lakatos-Báldy, Zs. (2021): *A filmfordítás mint kultúrák közvetítés*. BGE Magyar Tudomány Ünnepe Tanulmánykötet: Budapest
- Nida, E. A. (1964): *Toward a Science of Translating*. Brill. Leiden. DOI: <https://doi.org/10.1163/9789004495746>
- Seleskovitch, D. – Lederer, M. (2014): *Interpréter pour traduire*. Revue Romane. 50. 338-342. DOI: <https://doi.org/10.1075/rro.50.2.10ryd>
- Tarnóczy, L. (1966): *Fordítókalauz: a szakirodalmi fordítás elmélete és gyakorlata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: Budapest
- Veresné Valentinyi, K. (2020): *A blattolás a tolmács kompetenciáinak fejlesztésében*. Habilitációs dolgozat. Eszterházy Károly Egyetem. Neveléstudományi Doktori Iskola: Eger

## Internetes hivatkozások

Jardi, P. *Honlap* <http://www.piajardi.com/>

Lakatos-Báldy, Zs. *Apertura* <https://www.apertura.hu/2015/tel/lakatos-baldy-az-audiovizualis-forditas-sajatossagai-es-a-filmforditas-mmt-mterkulturalis-kommunkacio/>

Wikipedia: *Művészettörténet* <https://hu.wikipedia.org/wiki/M%C5%B1v%C3%A9szett%C3%B6rt%C3%A9net>

Zugor, Z. *A természetfotózás, a művészet és a zene – Kércz Tibor fotóiról* <https://magazin.apertura.hu/kiallitas/a-termeszetfotozas-a-muveszet-es-a-zen-kercz-tibor-fotoirol/8353/>,

Zugor, Z. *A művészet, mint minőségi kommunikáció* <https://tomorivilag.hu/2021/08/22/muveszet-mint-minosegi-kommunikacio/>



