



2023. 2. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete

2023. 2. szám

PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról*

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
**Asztalos-Zsembery Eszter, Bánhegyi Mátyás, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Demeter
Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Furka Ildikó, Jámbor Emőke, Keresztes Csilla,
Kiszely Zoltán, Kurtán Zsuzsa, Muráth Judit, Roman Timothy Pentsa, Rébék-Nagy
Gábor, 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, Hidasi Judit, Károly Krisztina

ISSN 2064-3381 (Online)

DOI-azonosító: <https://doi.org/10.48040/PL.2023.2>

Online elérhető: <http://szokoe.hu/porta-lingua/porta-lingua-2023-2-szam>

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2023

Tartalomjegyzék

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, SZAKFORDÍTÁS	7
DOBOS CSILLA: Az inter- és intralingvális ekvivalencia jellemzői a szakfordításba.....	9
EKLICS KATA – FEKETE JUDIT – SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT: Improving Assertive Communication Skills in Simulated Medical Encounters.....	23
VARGA ÉVA KATALIN – LENGYEL INGRID: A betegtájékoztató nyelv és betegjogi megfelelősége egy egészségügyi internetes portál „Orvos válaszol” rovatában.....	29
SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA	41
ITTZÉS DÁNIEL – SZABÓ MÁRIA – ZALATNAI ATTILA – FOGARASI KATALIN: A szaknyelvi standardtól eltérő angol terminusok a 21. századi kórbonctani diagnózisokban.....	43
POLCZ KÁROLY – VÁLÓCZI MARIANNA: A befektetői pitch terminológiájának műfajspecifikus megközelítése.....	57
SIROKMÁNY VIKTÓRIA – FOGARASI KATALIN – PATONAI ZOLTÁN: Accident or child abuse? Terminological requirements for clinical documentation of child injuries	65
SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS, HALLGATÓI MOTIVÁCIÓK	79
BÁNHEGYI MÁTYÁS – BOCZ ZSUZSANNA – FAJT BALÁZS: Gazdasági képzésben részt vevő egyetemi hallgatók intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi EU-s és hazai kontextusban.....	81
BERECZKY KLÁRA: Informatikai angol Moodle tananyagfejlesztés a Budapesti Gazdasági Egyetemen	95
JAKUSNÉ HARNOS ÉVA: Az EU Secure nemzetközi tananyagfejlesztő projekt.....	105
KRUTÁK ANITA: Latin alapú orvosi terminológia: tanulási szokások és nehézségek a magyar és a külföldi orvostanhallgatók körében	111
NAGY JUDIT – BÁNHEGYI MÁTYÁS: Kényszertávoktatásból személyes oktatásba: oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők hatásai Magyarországon tanuló koreai egyetemi hallgatók esetében.....	119
MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A (SZAK)NYELVOKTATÁSBAN.....	129
LUKÁCS ANDRÁS: Célnyelvi kultúra a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatóknak ajánlott magyar nyelvkönyvekben.....	131
PUTZ MÓNKA: A motiváció szerepe a „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv” kurzuson.....	139
SKADRA MARGIT – KERESZTES CSILLA: Az „Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez” című tankönyv bemutatása	149
A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI SZAKNYELVOKTATÁSI KERETEK KÖZÖTT	157
HAJDU ZITA – LÁZÁR TÍMEA – FARKAS JÁNOS – TAR ILDIKÓ – CZELLÉR MÁRIA: Hogyan járulhatnak hozzá a szaknyelvi kurzusok a munkaerőpiacon elvárt puha készségek fejlesztéséhez?	159

SZÉNICH ALEXANDRA – ASZTALOS RÉKA: A nyelvtanulók tanulási folyamatának támogatása – néhány példa a coaching-jellegű megközelítés alkalmazására a CORALL projekt kontextusában.....	169
VÁLÓCZI MARIANNA – POLCZ KÁROLY: Idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés pozitív pszichológiai intervenciókkal.....	179

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, SZAKFORDÍTÁS

Dobos Csilla

Miskolci Egyetem BTK
Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

Az inter- és az intralingvális ekvivalencia jellemzői a szakfordításban

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.1>

Napjainkban az élet számos területén egyre nagyobb igény mutatkozik arra, hogy a szakemberek tudásának egy része meghatározott – egyszerű, de a szükségesnél nem egyszerűbb – nyelvi formában eljusson a nem szakemberekig, a laikusokig. A nemzetközi kommunikációs színtereken az interlingvális fordítás biztosítja a szakemberek közötti tudásmegosztást, míg az intralingvális fordítás a szakemberek és a laikusok közötti tudástranszfert teszi lehetővé. Eltérő funkciójukból és az eltérő kommunikációs szintérből adódóan a fordítás ezen két típusát eltérő ekvivalenciaviszonyok jellemzik. Ezért célszerű egy új terminus, nevezetesen az intralingvális fordítási ekvivalencia terminusának a bevezetése a fordítástudományba, illetve a szaknyelvkutatásba. A terminus által jelölt jelenség vizsgálható önmagában és a nyelvek közötti fordításra jellemző ekvivalenciaviszonyokkal összevetve is. Mindkét esetben egy sajátos, csak az intralingvális fordításokra jellemző ekvivalenciaértelmezés az eredmény. Tekintettel a környezetvédelemre, a járványokra, az energiafelhasználásra és egyéb, az egész társadalmat érintő problémákra, az intralingvális fordítási ekvivalencia tanulmányozása kiemelt feladat a 21. század első évtizedeiben, mivel mindazon kommunikációs színtereken, ahol nem tudóközösségen belüli információmegosztás történik, az intralingvális fordításnak meghatározó szerep jut a társadalom széles rétegeinek a tájékoztatásában, az üzenet hatékony továbbításában és a kommunikációs veszteségek minimalizálásában.

Kulcsszavak: *inter- és intralingvális fordítás, szakemberek, laikusok, intralingvális fordítási ekvivalencia, információmegosztás*

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek társadalmi, gazdasági és geopolitikai változásai egyértelműen igazolták, hogy egyre nagyobb szükség van a tudománykommunikációra, vagyis – többek között – arra, hogy a szakemberek tudásuk egy részét közkinccsé tegyék, tehát olyan nyelvi formában jelenítsék meg, úgy fogalmazzák meg, hogy az a társadalom széles rétegei számára is befogadható, értelmezhető és érthető legyen. Az alábbiakban a tudásmegosztásnak arról az irányáról lesz szó, amely a tudósok szürkeállandója felől indul és a laikusok világa felé irányul, közvetítő (pl. intralingvális fordító) segítségével vagy anélkül. A közvetítők szerepét inter- és intralingvális fordítók, tolmácsok, újságírók, riporterek, szemlélők, bloggerek stb. tölthetik be, de fontos megjegyeznünk, hogy a 21. században ezt a feladatot egyre gyakrabban a tudósok, a kutatók vállalják magukra.

Amennyiben a nyelvi közvetítő szerepét ellátó személy nem az adott tudományterület kutatója, hanem például gazdasági újságíró, az ő szakmai tudásától és kommunikációs szándékától alapvetően függ a továbbított információ megbízhatósága és hitelessége. Ez utóbbi tényezőknek kulcsszerepe van a tudásmegosztás minőségében. Például a pandémia időszakában a laikusoknak számos információforrás állt a rendelkezésére, hogy tájékozódjanak a vírussal és a védekezéssel kapcsolatos kérdésekről, azonban a laikus nagyközönség tagjai rendszerint nem rendelkeztek azokkal a kompetenciákkal, amelyek segítettek volna a források megbízhatóságának és hitelességének a megítélésében. Ezért is született sok téves elmélet és még több téves döntés a Covid elleni védőoltás beadásával kapcsolatban. Ahhoz ugyanis, hogy a nem szakmabeliek, a nem professzionisták adekvát döntéseket tudjanak hozni az életüket vagy a társadalom életét érintő nagy horderejű (vagy akár jelentéktelenebb) kérdésekben, megbízható, hiteles és érthető információra van szükség (Dobos, 2018). Természetesen a

megbízhatóság, a hitelesség és az érthetőség még nem garantálja a helyes vagy helyesnek vélt reakciót, azonban megteremti a laikusok számára is a megfelelő válasz, cselekvés, reagálás vagy döntés alapjait és feltételeit.

Az intralingvális fordítás szerepe a tudásmegosztásban

Tudásmegosztás és tudománykommunikáció

Aczél Petra és Veszelszki Ágnes (2018) „*Egy új tudománykommunikációs modell szükségességéről. A sciXcom – modell*” című tanulmányukban axiómaként tekintenek az alábbi megállapításra: „... a tudománykommunikáció a tudomány szerves, valamennyi szintéren megnyilvánuló sajátja, amelynek sikere az akadémiai-szakmai és publikus sikert egyaránt szolgálja” (2018:6). A kommunikációs modell elnevezése (*sciXcom, science x communication, ejtsd: szixkom*) is ezt tükrözi: a tudománykommunikáció a tudományt egyrészt közvetíti, másrészt multiplikálja, terjeszti, vagyis megnöveli értékét és jelentőségét (Aczél–Veszelszki, 2018:6).

A tudásmegosztásnak azt a formáját, amely a tudomány képviselői és a laikusok világa között, a laikusok irányába valósul meg, a tudománykommunikáció egyik alapvető aspektusának tekintjük. A tudománykommunikáció átfogó értelmezése (vö. Aczél–Veszelszki, 2018:6) teljes mértékben megfelel a valóságnak, logikus és indokolt, azonban az intralingvális fordítás szempontjából egy szűkebb értelmezés a mérvadó. A tudománykommunikációnak az intralingvális fordítás és az intralingvális fordítási ekvivalencia szempontjából történő vizsgálata a tudománykommunikáció szinterei közül (vö.: „*valamennyi szintéren megnyilvánuló sajátja*”) a tudósok és a laikusok közötti kommunikációs színteret helyezi kutatásai fókuszába. Ez a színtér az egyik leggyakoribb: „*A tudománykommunikáció a nyilvános vagy közéleti kommunikáció egyik részterülete, amely tudományos témákban nyilvánul meg, és nagy többségében nem szakértőkből áll a célközönsége.*” (Aczél–Veszelszki, 2018:7)

A laikusok körében népszerűek az ún. „látható tudósok”, vagy más terminológiával „tudományos celebritások” (Aczél–Veszelszki, 2018:5–6), akik a közösségi média által a társadalom mindennapjainak a részeseivé váltak. Nem új jelenségről van szó, hiszen az érdeklődő és a tudomány iránt fogékony nagyközönség körében az elmúlt évszázadban is rendkívül népszerűek voltak az olyan tudósok és kutatók, mint például Öveges professzor (1895–1979) fizikus vagy Czeizel Endre (1935–2015) orvos, genetikus. A pandémia idején pedig olyan virológusok, biokémikusok és járványügyi szakemberek jelentek meg a laikus emberek életében és hétköznapijaiban, akikről korábban – feltételezhetően – nem is hallottak. Az energiaválság következtében szintén új szakemberekkel és új szakszavakkal ismerkedtek meg az átlagemberek a televízió műsoraiban vagy a különböző közösségi média felületeken, mert a házak szigetelése vagy a fűtési rendszerek korszerűsítése miatt fontossá vált számukra, hogy a szakemberek megosszák velük tudásukat és így ők is birtokában legyenek a megfelelő energiahatékonysági döntések meghozatalához szükséges releváns információknak. Az említett tudósok, kutatók és szakemberek közös ismérve, hogy mindannyian a tudománykommunikáció azon speciális kommunikációs színterén is szerepet vállalnak (vállaltak), ahol az üzenet célcsoportját a laikusok alkotják. A tudománykommunikáció kiemelt célja továbbá a tudományos *fake news*, a tudományosnak álcázott információk elleni küzdelem is. Az MTA 2022-ben indította el a négy évre szóló „*Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Programot*”, amelynek 4. alprogramja („Álhírek, áltudományos nézetek nyelvészeti azonosítása”) éppen ezzel a témával foglalkozik.¹

¹ https://mta.hu/mta_hirei/elindultak-az-akademia-nemzeti-programjai-112597

Fontos megjegyeznünk azt is, hogy a szakmai tartalom rendszerint nem teljes egészében, nem globálisan kerül megosztásra, hanem csak az adott helyzetben releváns mértékben és a célcsoport számára szükséges és indokolt minőségben, illetve mennyiségben. Ez pedig mindig az *itt és most* kérdése, vagyis az adott szituáció függvénye. Még nehezebb általánosságban válaszolni arra a kérdésre, hogy ki hoz, illetve ki hozhat döntést a fenti minőségi és mennyiségi paramétereiről. Amennyiben a kommunikáció- és a fordításelmélet szempontjából közelítjük meg a problémát, az intralingvális fordítási ekvivalencia nyújthat bizonyos támpontokat. Ezek a támpontok egyfajta gradualitást is megalapoznak.

A tudásmegosztást akadályozó tényezők

A tudásmegosztást számos tényező akadályozhatja. Ezek közé soroljuk például a szervezeti keretek (színterek) hiányát, a technikai és infokommunikációs akadályokat, a tudománykommunikációval szembeni negatív kutatói attitűdöt, esetlegesen a szándék hiányát vagy pozitív kutatói hozzáállás esetén az időhiányt és végül, de nem utolsósorban a kognitív különbségeket, valamint a nyelvi és terminológiai akadályokat. Az intralingvális fordítás ezen két utóbbi, tudásmegosztást akadályozó tényező áthidalásában nyújt hatékony segítséget.

Az inter- és az intralingvális fordítás egyaránt fontos szerepet játszik a tudásmegosztásban. Az azonos nyelvközösséghez tartozó tudósközösségen belül értelemszerűen nincs szükség semmilyen fordításra. A nemzetközi kommunikációs színtereken folyó, tudósközösségen belüli információmegosztást az interlingvális, a hazai kommunikációs színtereken folyó, azonos nyelvközösséghez tartozó tudósok és laikusok közötti tudástranszfert az intralingvális fordítás segíti. A hazai kommunikációs színtereken folyó, de idegen nyelvű forrásszövegre támaszkodó tudománykommunikációs közegben a tudósok és laikusok közötti tudástranszfer megvalósításához a fordítás mindkét típusára szükség van. Például a *Fungal Biology* tudományos folyóiratban megjelent „*Hyphal and mycelial consciousness: the concept of the fungal mind*”² című írást Werlein Anna biológus, mikológus „*Lehet-e tudatos a micélium?*”³ címmel fordította le inter- és intralingvális átalakítások segítségével (viszonylag) közérthető magyar nyelvre.

Örvendetes tény, hogy napjainkban egyre több pozitív példát látunk a tudománykommunikáció színtereinek bővülésére. A televízión, internetes portálokon és egyéb közösségi médiafelületeken kívül tanúi lehetünk a személyes jelenléte feltételező, nyilvános tudománykommunikációs formák elterjedésének is. Ilyen, egyre népszerűbb, a tudomány és a társadalom közötti kommunikációt biztosító színterek például a TudásPresszó⁴ (a Science Café-k mintájára), a TudásCseppek/TudományCseppek az óvodában⁵ (a Science for Kids mozgalom alapján), a Kutatók Éjszakája rendezvények, a Magyar Tudomány Ünnepe⁶ (MTÜ) rendezvénysorozat, a Mindentudás Egyetemei, a szabadegyetemek, a harmadik kor egyetemei, a senior akadémiák és a betegakadémiák. A felsorolt színterek közös jellemzője, hogy a tudomány, a kommunikáció és a társadalom metszéspontjában működnek, közös céljuk a tudományról szóló közérthető diskurzus, közös mottójuk pedig: Egyszerűen, de a szükségesnél nem egyszerűbben⁷.

² *Fungal Biology*, Volume 125, Issue 4, April 2021, Pages 257-259.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878614621000246>

³ <https://elitmed.hu/ilam/gondolat/lehet-e-tudatos-a-micelium>

⁴ <http://tudaspresszo.hu/>

⁵ <https://tudastars.hu/project/tudomanycseppek-az-ovodakban/>

⁶ <https://mta.hu/tudomanyunnep>

⁷ Einstein eredeti mondatának parafrázisa: „*Mindent a lehető legegyszerűbbé kell tenni. De attól nem egyszerűbbé.*” <https://quotepark.com/hu/idezetek/2090193-albert-einstein-mindent-a-lehető-legegyszerűbbé-kell-tenni-de-att/>

A tudósok és laikusok által kialakított tudománykommunikációs szinterek általános jellemzéséhez tartozik az a tény is, hogy a tudósok és a tudomány társadalmi elfogadottsága és népszerűsége, ha nem is a szükséges mértékben, de fokozatosan növekszik. Többek között ez is indokoltá teszi az intralingvális fordítási ekvivalencia elméleti, és ezzel párhuzamosan, illetve erre alapozva gyakorlatorientált vizsgálatát.

Az intralingvális fordítás mint a tudománykommunikáció egyik eszköze és a sciXcom-modell

A tudománykommunikáció multidiszciplináris kutatási terület, amelyben nívumként jelent meg a fordítástudomány és a fordítástechnika. Ezen két diszciplína, és kiemelten az intralingvális fordításra vonatkozó ismeretek azt hivatottak elősegíteni, hogy konkrét szövegek alapján elemezni tudjuk a szakemberek és a nem szakemberek közötti hatékony és eredményes kommunikáció fordításelméleti alapjait, fordítási módszereit, fordítástechnikai eljárásait és különböző nyelvi eszközeit, stratégiáit. Szerencsére a fordításelméleti keret és a gyakorlati háttér készen áll a kutatásokhoz, hiszen a múlt század közepe óta az interlingvális fordítás vizsgálata során hatalmas tudás halmozódott fel, amely eredményesen alkalmazható a tudománykommunikáció területén az intralingvális fordítás vizsgálatában és oktatásában is.

A tudománykommunikáció ugyanis egyfajta speciális kompetenciaegyüttesként is értelmezhető (Aczél–Veszelszki, 2018; Komár, 2020), amely tanítható és fejleszthető. Angolszász és német nyelvterületen a felsőfokú oktatási intézmények és a doktori iskolák régebbi tapasztalatokkal rendelkeznek ezen a területen, mint a hazai intézmények. Több angolszász egyetemen önálló szakként működik a *science communication*, Németországban pedig önálló intézetet hoztak létre a téma kutatására (Komár, 2020:91–92). A NaWik-ként (*Nationales Institut für Wissenschaftskommunikation*⁸) ismert, 2012-ben alapított szervezet különböző képzéseket kínál a tudománykommunikáció területén. Mottójuk: „*Tudomány. Érthetően.*” A *Wissenschaftskommunikation.de* internetes portál⁹ pedig folyamatosan tudósít a tudománykommunikáció területén megjelent legfrissebb hírekről, trendekről és témákról. Magyarországon jelenleg a Corvinus Egyetemen folyik tudománykommunikációs képzés, az ELTE TTK-n *Tudománykommunikáció a természettudományban* mesterszak¹⁰, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán *Tudománykommunikáció a természettudományban* szakirányú továbbképzés¹¹ működik, valamint a Semmelweis Egyetem *Egészség- és tudománykommunikáció*¹² címmel indít szabadon választható kurzust.

Aczél Petra és Veszelszki Ágnes a fentiekben már többször idézett tanulmányukban (2018) részletesen beszámolnak a Budapesti Corvinus Egyetemen működő *Tudománykommunikáció kutatócsoport* által kidolgozott sciXcom-modellről. A modell összegzi és logikus, jól tagolt, átlátható rendszerbe foglalja a tudománykommunikációs ismereteket és kompetenciákat, ezért biztos alapot kínál a tudománykommunikációs kompetenciafejlesztéshez és különböző szintű képzések kidolgozásához. A modell a tudománykommunikáció „közönségeként” hat célcsoportot határoz meg (tudományos, laikus, oktatási, befektetői, pályázatói közönség és adatbázisok). Az egyes célcsoportokhoz a szerzők további hat kategóriát rendelnek: altípusok, jellemző médiumok, kommunikációs szándék, kommunikációs tevékenység, kommunikációs készségek és képzési területek (Aczél–Veszelszki, 2018:13).

⁸ <https://www.nawik.de/ueber-nawik/>

⁹ [Wissenschaftskommunikation.de](https://www.wissenschaftskommunikation.de) – Ein Portal für all diejenigen, die Wissenschaft kommunizieren.

¹⁰ https://ttk.elte.hu/dstore/document/2030/tudkom_msc_levelezo_2013.pdf

¹¹ <http://sztekomm.hu/tudkomm/>

¹² <https://semmelweis.hu/innovacio/innovacionedzsmen/tudomanykommunikacio/>

A modell alapján a tudománykommunikátor – amennyiben célcsoportja a laikus közönség – a következő kommunikációs tevékenységeket végzi: „*ismeretterjesztő előadást tart, publicisztikát ír, blogot vezet, interjút ad, nyilatkozik, vitában vesz részt*” (Aczél–Veszelszki, 2018:13). Ezekhez a tevékenységekhez pedig az alábbi kommunikációs készségekre van szüksége: „*problémaérzékenység, figyelemfelhívás, meggyőzés, történetmesélés, szemléltetés, énbemutató, konfliktuskezelés*”. A tudománykommunikátor kommunikációs szándéka a modell szerint: „*A tudományos eredmények társadalmi problémákhoz kapcsolása: figyelemfelhívás, kritika vagy megoldáskeresés, a tudás – területi vagy saját – megosztása (közjó), szakmai közvitákban való részvétel (felelősségvállalás), a kutatás jelentőségének növelése (reprezentáció), énmárka, open access.*” (Aczél–Veszelszki, 2018:13).

Egyetértve a leírtakkal és elfogadva a modell egyes elemeinek relevanciáját, célszerűnek tartom a modell kiegészítését az intralingvális fordítási készségekkel, amelyek egyrészt hatékonyan járulnak hozzá a célcsoport befogadási erőfeszítésének optimalizálásához, másrészt elősegítik a kommunikációs szándék megvalósítását, a tudománykommunikációs tevékenység eredményes végzését.

Az intralingvális fordítási ekvivalencia

Néhány gondolat az intralingvális fordításról

Az intralingvális fordítás és az intralingvális fordítási ekvivalencia definiálása pontosan olyan nehéz feladat, mint az interlingvális fordítás és az interlingvális fordítási ekvivalencia meghatározása. Ezért indulunk ki a statisztikatudomány ismert aforizmájának parafrázisából, mely szerint „*alapjában minden definíció téves vagy rossz, de némelyik hasznos*”.¹³ Az alábbiakban tehát egy olyan, több ismérv felsorakoztatásából álló leírás következik, amely – remélhetően – „hasznos” és így alapokat, kiindulási és támpontokat kínál a további vizsgálódásokhoz.

- Nyelven belüli fordításkor a fordító az eredeti verbális jeleket ugyanannak a nyelvnek más verbális jeleivel fejezi ki (Jakobson, 1959:232–239).
- Nyelven belüli fordításkor ugyanaz a tartalom, ugyanazon a nyelven eltérő (más) nyelvi eszközökkel kerül kifejezésre (Eco, 2009; Heltai, 2011, 2014).
- A nyelven belüli fordítás magától értetődő, folytonos művelet, amelynek csak ritkán figyelünk a bonyolultságára és arra, hogy milyen fontos szerepet játszik a társadalomban (Steiner, 2005:27–29).
- Nyelven belüli fordításon azt a hermeneutikai (értelmezési, megértési és megértetési) fordítási folyamatot értjük, amelynek során az eredeti szöveget az eredeti szöveg szerzője vagy az intralingvális fordító különböző transzformációk révén célszöveggé alakítja át (Dobos, 2022a:247–262).
- A nyelven belüli fordítás egyfajta textuális fordítás (Torop, 1995), amely egy adott szöveg másik szöveggé történő alakítását jelenti ugyanazon a nyelven belül. A folyamat eredményeként szövegvariánsok jönnek létre (Lőrincz, 2014: 52).
- A nyelven belül fordítás a laikusokat mint célcsoportot érintő tudománykommunikációs forma egyik alapvető eszköze, amely segít áthidalni a tudósok és a laikusok világa közötti kognitív és kommunikációs szakadékot (Dobos, 2014a).

¹³ Az aforizma George Edward Pelham Box (1919-2013), a Wisconsin Egyetem statisztikaprofesszorának a nevéhez kötődik. Az eredeti aforizma: „Alapjában minden modell téves/rossz, de némelyik hasznos.”

- A szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás során a bonyolult információt egyszerűen, „célcsoport-barát” nyelvi eszközök segítségével kell megfogalmazni (Dobos, 2022d:38–64).
- A nyelven belüli fordítás olyan intralingvális interpretáció, amelynek eszközei a szinonímia, definíció, parafrázis, összegzés, összefoglalás, kommentár, magyarázó széljegyzet, vulgarizálás (bonyolult információ egyszerű megfogalmazása), komplex derivátum, paródia (az interpretáció extrém formája), képzett szó, származékszó (Eco, 2000, 2009:284).
- A nyelven belüli fordítás eszközei az explicitáció, a pragmatikai körülírás, a pragmatikai adaptáció, a regiszterváltás, a stílusváltás és a műfajváltás (Dobos, 2014b, 2022e).
- Az intralingvális fordítást különböző regiszterváltási stratégiák jellemzik. Ilyen lexikai stratégiák például a szaknyelvekre jellemző formális jelleg csökkenése, a terminusok számának csökkenése, a szavak kifejezésekké történő átalakítása, a hiperonímák gyakori használata, a parafrázisok és az explicitáció (Hill-Madsen, 2015:85–105).
- A nyelven belüli fordítás olyan nyelven belüli értelmező nyelvhasználat, amely másodlagos (függő) kommunikációs helyzetre jellemző. Típusai a következők: irodalmi művek átdolgozása gyermekek számára, irodalmi művek átdolgozása nyelvet tanuló külföldiek számára, régi szövegek mai nyelvre történő fordítása, tudományos szövegek népszerű-tudományos átdolgozása, szakszövegek átfogalmazása laikusok számára (Heltai, 2011:112–114).
- A legtöbb tudós és kutató nehéz feladatnak tartja az intralingvális fordítást, vagyis azt, hogy kutatási területéről hétköznapi regiszterben írjon vagy beszéljen (Zethsen, 2007: 281, 2009:809, Muñoz-Miquei, 2012:202–203).
- A nyelven belüli fordítás során használt átalakítások a szöveg makro- és mikroszintjét egyaránt érintik (Muñoz-Miquei, 2012:189–190).
- A szaknyelvről, például az egészségügyi szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás során a kommunikációban résztvevők eltérő szakmai ismeretei miatt ún. szelekciós folyamatok figyelhetők meg, melynek során az intralingvális fordító a szöveg befogadójának szempontjából nem releváns vagy túl bonyolult információkat kihagyja a célszövegből. Ugyanakkor sor kerül a nehezen értelmezhető, de fontos fogalmak explikálására, hogy a szöveg érthető legyen a befogadók számára (Muñoz-Miquei, 2012).

Az intralingvális fordítás értelmezésének és ebből adódóan vizsgálatának különböző lehetőségei vannak. Az intralingvális fordítást vizsgálhatjuk (1) mint a civilizáció létének egyik feltételét, (2) mint a fordítás egyik típusát, (3) mint az interpretálás speciális esetét, (4) mint nyelven belüli értelmező nyelvhasználatot, (5) mint nyelven belüli függő (másodlagos) szövegalkotást, (6) mint sajátos ekvivalenciaviszonyt, (7) mint több irányban megvalósuló egynyelvű kommunikációs folyamatot, (8) mint a műszaki dokumentáció készítési folyamatára jellemző nyelven belüli szakfordítás, (9) mint a tudománykommunikáció és a tudásmegosztás egyik alapvető eszközét, (10) mint nyelvi átfordítást adott tudományterületeken, (11) mint oktatási módszert, (12) mint a transzformációs fordítási modell egyik eljárási elemét és még hosszan folytathatnánk a sort (Dobos, 2022c: 38–61).

Az intralingvális fordítás típusainak egyik lehetséges csoportosítása

Az intralingvális fordítás többféle szempont szerint csoportosítható, jelen tanulmányban abból a klasszifikációból indulunk ki, amelyik az eredeti szöveg(ek) átalakításának a mértékét tekinti alapul (Dobos, 2014b:61–75). Ennek megfelelően megkülönböztetünk (1) lokális intralingvális fordítást, amikor az átalakítás az eredeti szövegnek csak meghatározott részeit,

például a terminológiát vagy bonyolultabb szókapcsolatokat, reáliákat stb. érinti. Ebben az esetben nem beszélhetünk célszövegről, mivel a nyelven belüli fordítás az eredeti szövegen belül, annak kereteiben és struktúrájában történik. A (2) globális intralingvális fordításkor az átalakítás az egész szöveget érinti, ezért itt másodlagos (függő) szövegalkotásról van szó. A harmadik típus (3) az általános intralingvális fordítás, amely több eredeti szöveget is érint, melyek alapján létrejön egyetlen másodlagos célszöveg. A második és a harmadik típusú intralingvális fordítás egyik sajátossága (de nem feltétele) az inter- és az intralingvális fordítás együttes jelenléte. Az alábbiakban egy-egy példa szemlélteti a bemutatott három intralingvális fordítási típust.

Lokális intralingvális fordítás

A lokális intralingvális fordítás esetében összetett jelentésű szavak, szakszavak, terminusok, rövidítések, mértékegységek, tudományos szóhasználatra jellemző szókapcsolatok és többszörösen összetett mondatok formájában megfogalmazott, bonyolult információ kerül lefordításra az eredeti szövegen belül. A szaknyelvi regiszterről köznyelvre történő intralingvális fordítás a leggyakrabban szinonimák, parafrázisok, definíciók, összegzések, összefoglalások, kommentárok vagy magyarázatok segítségével valósul meg.

A magyarázattal történő intralingvális fordítás egyik kiváló példája a pandémia időszakában jelent meg a *National Geographic* folyóirat 2021. februári számában egy, a vírusok birodalmáról szóló cikkben. A vírusok méretével kapcsolatos információt, nevezetesen azt, hogy egy Zika vírus mérete 50 nm (nanométer), a szerző, aki egyben az intralingvális fordítást végezte, a következő módon oldotta meg: „*A pontban ennek a mondatnak a végén kb. 55 millió Zika vírus férne el.*” (Quammen, 2021:76–104). Szintén jól illusztrálja a lokális intralingvális fordítást a zárójelben található magyarázat: *Légy olyan, mint egy proton! (Légy pozitív!)*.

Globális intralingvális fordítás

A globális inter- és intralingvális fordítás egyik nagyon jó példája az ún. szemlézés, más kifejezéssel az ún. szaklpszemle, amikor egy szakember ismerteti egy idegen nyelvű tudományos cikk tartalmát magyar nyelven. Erre példa Dr. Kazai Anita orvos, egészségügyi újságíró cikke, amely „*A depresszió szerotoninelméletét nem támasztják alá bizonyítékok*” címmel 2022 szeptemberében jelent meg az eLitMed.hu oldalon az „*Idegtudományok*” rovatban.¹⁴ Az orvos-fordító szemléje, vagyis inter- és intralingvális fordítás eredményeként létrehozott másodlagos szövege a „*The serotonin theory of depression: a systematic umbrella review of the evidence*” című tudományos cikk alapján született, amely a világ tíz, vezető pszichiátriai folyóirata között szereplő *Molecular Psychiatry* folyóiratban jelent meg 2022 szeptemberében.¹⁵ A célszöveg magyar nyelvű és (többé-kevésbé) közérthető.

Az inter- és intralingvális fordító, aki általában egy személy, ilyenkor egyfajta összegző fordítást végez, ami két-három hermeneutikai útvonalon valósulhat meg. Az egyik változat szerint a fordító lefordítja idegen nyelvről magyarra a teljes szakcikket, majd egy, az előzőtől teljesen eltérő, laikus közönség számára készít a magyar nyelvű tudományos cikk alapján egy nyelven belüli, regiszterváltással jellemezhető fordítást. Mivel az idegen nyelvű szakcikkek szemlézését jellemzően egy személy végzi, gyakran előfordul, hogy az interlingvális fordítás csak a fordító szürkeállományában létezik, papíron csak a rövidített és egyszerűsített magyar nyelvű változat lát napvilágot. A harmadik lehetőséget képviseli az a megoldás, amikor az idegen nyelvű szakszöveget nyelven belüli fordítással idegen nyelven is megjelentetik. Ekkor

¹⁴ <https://elitmed.hu/ilam/idegtudomanyok/a-depresszio-szerotoninelmeletet-nem-tamasztjak-ala-bizonyitek>

¹⁵ Moncrieff, J. et al. (2022): *The serotonin theory of depression: a systematic umbrella review of the evidence, Molecular Psychiatry* <https://www.nature.com/articles/s41380-022-01661-0?s=08>

a magyar fordító két utat választhat: lefordíthatja magyar nyelvre a már idegen nyelven intralingvális fordítással átdolgozott másodlagos szövegváltozatot, vagy az eredeti, idegen nyelvű cikk alapján készít egy inter- és intralingvális fordítást is magában foglaló újabb változatot. Kellő információ és hivatkozás hiányában olykor csak feltételezni lehet, hogy egy adott szakmai szaklapszemlét melyik módszer segítségével készítették el.

A globális intralingvális fordítás kiváló példája továbbá az ún. KÉK (könnyen érthető kommunikációs) regiszterbe történő fordítás is (vö. Dobos, 2022b:67–83).

Általános intralingvális fordítás

Napjainkban az általános intralingvális fordításnak a nyelv- és fordítástudományon messze túlmutató szerep jut. A nyelven belüli fordítás másik két típusának is kiemelkedő a jelentősége a generációktól örökölt és az aktuális szakmai tudás továbbadásában, illetve megosztásában, azonban az általános intralingvális fordítás átfogóbb alapra épül: olykor könyvek és szakcikkek, tanulmányok tucatjai, és nem túlzás azt állítani, százai képezik az eredeti szövegek halmazát. Elsősorban az intralingvális fordítás ezen típusára vonatkozik George Steiner megállapítása is: „Nem túlzás azt állítani, hogy a civilizáció azért létezik, mert megtanultunk nyelven belül fordítani.” (Steiner, 2005:27–29) A járványügyi, a környezetvédelmi vagy az energetikai elvárások teljesítésekor a társadalom széles rétegei feltételezhetően csak abban az esetben tanúsítják a megfelelő magatartást, ha megfelelő információval rendelkeznek az adott társadalmi elvárásokkal és feladatokkal kapcsolatban. Kiváló példája az általános intralingvális fordításnak a „Koronavírus kisokos”,¹⁶ amelyet 2020-ban az MTA „Hasznos tudnivalók a járvány idején, közérthetően – itt a koronavírus kisokos” címmel az alábbiak szerint méltatott:

„Az új honlapot, mely rengeteg közérthető információt tartalmaz a vírus terjedéséről, a megbetegedés tüneteiről és kezeléséről, valamint a védekezés szabályairól, három kutató biológus készítette és frissíti, a tartalmat pedig egy aneszteziológus és egy pulmonológus szakorvos ellenőrzi folyamatosan.”¹⁷

Hasonlóan jól illusztrálja az általános intralingvális fordítás lényegét és társadalmi szerepét Philipp Dettmer¹⁸ „Immune – A Journey into the Mysterious System That Keeps You Alive” (Dettmer, 2021a) című könyve, amelynek deklarált célja, hogy az olvasó egy intellektuális kiránduláson vegyen részt az immunrendszer világában és közérthető nyelven tegyen szert tudásra. Dettmer, aki rajongott az immunológiáért és akit lenyűgözött ez a csodás rendszer, az egyetemi tanulmányai alatt, egy szemináriumi projekt kapcsán kezdte el gyűjteni szóban forgó könyvének eredeti szövegeit, vagyis immunológiai könyveket, tankönyveket, az immunológia oktatásához használt kurrens szakirodalmat, lektorált szakfolyóiratokat. Könyve számos tudós és kutató sok-sok szakszövegére, könyvére, cikkére, tanulmányára és kutatókkal folytatott beszélgetésekre épül. Így született meg számos különböző tudományos forrás alapján az „Immune – A Journey into the Mysterious System That Keeps You Alive” (Dettmer, 2021a) című könyv, amely már ugyanabban az évben – többek között – német (Dettmer, 2021b), a következő évben pedig magyar nyelvre is lefordításra került (Dettmer, 2022). A német és a magyar fordítás esetében az általános intralingvális fordítással készült angol eredeti mű interlingvális fordításáról van szó.

¹⁶ <https://koronavirus-kisokos.eu/>

¹⁷ https://mta.hu/tudomany_hirei/hasznos-tudnivalok-a-jarvany-idejen-kozerthetoen-itt-a-koronavirus-kisokos-110533

¹⁸ Philipp Dettmer olyan tudománykommunikátor, aki az élet komplex jelenségeinek magyarázatát az életcéljává fogadta és akinek az immunrendszerrel való foglalkozás egész életében sok örömet okozott, és élethosszig tartó hobbjá lett. Tíz éve alapította meg a „Kurzgesagt” – „In a Nutshell” (Dióhéjban) YouTube csatornát, amelynek 17 millió követője van, azonban az immunrendszer nem mutatható be egy pár perces videóban.

Könyvének előszavában a szerző érinti az intralingvális fordítás és az intralingvális fordítási ekvivalencia kérdéseit is. Megállapítja, hogy a tudósok és kutatók, akiknek végtelen hálával tartozunk tevékenységükért, sajnos „sokszor nem valami jól választanak nevet az általuk felfedezett dolgoknak, és a kívülállók számára érthetetlen nyelvezetet használnak, amikor azokról értekeznek” (Dettmer, 2021a:15). Az immunológia területén az olyan terminusok, mint például a *hisztokompatibilitás*, a *delta T-sejtek* vagy az *interferon-kappa* nem igazán teszik vonzóvá a laikus olvasó számára az immunológiai témájú könyveket, ugyanakkor egészségügyi és gazdasági szempontból is nagyon hasznos lenne, ha a társadalom széles rétegei rendelkeznének bizonyos szintű immunológiai ismeretekkel. Rendkívüli bonyolultsága miatt az immunrendszer fontosságát és működését azonban nagyon nehéz elmagyarázni a laikusoknak (Dettmer terminológiájával: a kívülállóknak). Philipp Dettmer a következő módon összegzi a nyelven belüli fordítás módszerét és az intralingvális fordítási ekvivalencia lényegét:

„Ha túl messzire megyünk az egyszerűsítésben, akkor megfosztjuk a tanulót az evolúció szépséges és csodálatos zsenialitásától, amely a szinte végtelen komplexitás révén harcol az élőlények legfontosabb problémáival. Ha viszont túl sok részletet érintünk, a követése nagyon gyorsan agyzsibbasztóvá válik. Az immunrendszer minden elemének felsorolása egyszerűen túl sok.” (Dettmer, 2021a:15–16)

A fenti idézetben Dettmer megfogalmazta az intralingvális fordító egyik alapvető dilemmáját: Mennyit és milyen minőségben? A kérdés tehát az, hogy az eredeti szövegekből mennyi kerüljön a célszövegbe és milyen absztrakciós szinten. A könyv bevezetésében leírtak alapján az alábbi válaszokat, illetve elveket lehet megfogalmazni (vö. Dettmer, 2021a:16):

1. Nagyon óvatosan kell lavírozni a mennyiségi és minőségi lehetőségek határain belül.
2. Emberi nyelven kell írni.
3. Csak akkor szabad bonyolult szakkifejezéseket használni, ha feltétlenül szükséges.
4. Ha lehetséges, le kell egyszerűsíteni az összetett folyamatokat és bonyolult kölcsönhatásokat.
5. A tudományos ismeretekhez olyan hűnek kell maradni, amennyire csak lehetséges.
6. Nem baj, ha az egyes fejezetek bonyolultsága váltakozó.
7. Rendszeresen össze kell foglalni az addigi információkat.
8. Az a cél, hogy mindenki megértse, közben szórakozzon és valami hasznosat tanuljon is.

A lokális és a globális intralingvális fordítás a nyelven belüli tipikus átalakítási folyamat, míg az általános intralingvális fordítás nem sorolható a prototipikus nyelven belüli fordításokhoz.

Az intralingvális fordítási ekvivalencia jellemzői

A Dettmer által felvetett kérdés ma is a tudománykommunikáció és az intralingvális fordítás egyik fontos problémája. Vajon a szakemberek „mit” és „hogyan” ismertessenek meg tudományos eredményeik tárházából a laikusokkal? A „mit” kérdésre adandó válasz szétfeszíti jelen tanulmány kereteit, a „hogyan” vonatkozásában a választ a szakszerűség és a közérthetőség dichotóm relációja képezi. Ennek értelmében a tudósnak az a feladata, hogy diskurzus- és szövegszintű, valamint szintaktikai, morfoszintaktikai, lexikai, továbbá szemantikai és pragmatikai intralingvális fordítási eljárásokkal (pl. az egész üzenet megértése szempontjából kevésbé fontos információk kihagyása, terminológiai magyarázatok betoldása, metainformációs elemek betoldása, jelentésbővítés, teljes átalakítás stb.) elmagyarázza és érthetővé tegye a releváns információkat úgy, hogy az eredeti szöveg(ek) és a célszöveg között létrehozzon egyfajta speciális tartalmi ekvivalenciát. Ennek az a feltétele, hogy a tudós kutatási eredményeinek és a laikus által kódolt üzenet tartalmának – eltérő absztrakciós szinten és eltérő nyelvi formában, de – ugyanarra az entitásra kell vonatkoznia. (Dobos, 2022d) A tapasztalat

azt mutatja, hogy ezen feladat intuitív módon is teljesíthető, azonban a kommunikáció- és fordításelméleti ismeretek és kompetenciák elősegítik a tudásmegosztás eredményességét.

Az ekvivalencia nem a prototipikus interlingvális fordításra jellemző „privilegium”, hanem minden típusú fordítás sajátja. Az ekvivalencia értelmezése és definiálása a különböző fordítási típusok esetében többféle lehet, többek között azok eltérő céljai és funkciói miatt. Az intralingvális fordítási ekvivalenciát például értelmezhetjük a referenciális ekvivalencia (Klaudy, 2018:65) abszolút primátusát tükröző egyenértékűségi viszonyrendszerként, illetve a szövegek közötti egyéb ekvivalenciaviszonyok sajátos és specifikus megvalósulásaként.

Az intralingvális fordítási ekvivalencia egyik fő jellemzője a gradualitás (Dobos, 2023). Az egyes ekvivalenciatípusokban megfigyelhető gradualitás miatt nem mondhatjuk például, hogy a műfaji ekvivalencia terén egy adott (eredeti) szöveg és az intralingvális fordítással készült célszöveg egyenértékű, mivel a többi ekvivalenciatípusnál (az intralingvális fordítás jellegéből adódóan) tapasztalható gradualitás lehetetlenné teszi – még a legtöbb műfaji sajátosság megőrzése mellett is – a „teljes” műfaji ekvivalenciát. Több célszövegvariáns esetében pedig csak annyit állíthatunk, hogy például az első szövegvariáns nagyobb mértékű ekvivalenciát mutat, mint a második célszövegvariáns. Ebből következik és ezzel összefüggésben létezik az intralingvális fordítási ekvivalencia további sajátossága: a komplexitás (Dobos, 2023). Az inter- és az intralingvális fordítási ekvivalencia egyaránt a különböző ekvivalenciatípusok megvalósulásának komplexitásában minősíthető és értékelhető. A prototipikus interlingvális fordítási folyamatban a fordító az összes ekvivalenciaviszony lehető legtökéletesebb megvalósítására törekszik, míg az intralingvális fordítási folyamatban az ekvivalenciával szemben támasztott elvárások ettől teljesen eltérőek.

A háromféle egyenértékűségi viszonyt (referenciális, kontextuális és funkcionális) magában foglaló kommunikatív ekvivalencia létrehozásakor alapvető követelmény, hogy a célnyelvi szöveg a lehető legnagyobb mértékben hasonlítson az eredetire (Klaudy, 2018:65). A referenciális egyenértékűségi viszony, vagyis az, hogy a célszöveg a valóságnak ugyanazon szeletére, tényeire, eseményeire, jelenségeire vonatkozzon, mint az eredeti szöveg, mindkét fordítási típus közös jellemzője. A kontextuális egyenértékűségi viszony, vagyis az, hogy a célszöveg mondatai ugyanolyan helyet foglalnak el a célszöveg egészében, mint amelyet az eredeti szöveg mondatai foglalnak el az eredeti szöveg egészében (Klaudy, 2018:65), az intralingvális fordításra nem jellemző. Nem jellemző továbbá az intralingvális fordításra a funkcionális egyenértékűségi viszony sem, vagyis az, hogy a célszöveg ugyanazt az informatív, érzelemfelkeltő, felhívó stb. szerepet töltsse be a célcsoport körében, mint amilyen szerepet az eredeti szöveg betöltött az eredeti olvasók körében (Klaudy, 2018:65). Itt éppen ettől eltérő célokról beszélhetünk: az intralingvális fordítás funkciója és rendeltetése legtöbbször az eredeti szöveg alapvető tulajdonságainak az átalakítása.

Fontos célkitűzés lehet a célszöveg befogadásához, értelmezéséhez és megértéséhez szükséges feldolgozási erőfeszítés módosítása. A szakember–laikus kommunikációban a módosítás mindig a feldolgozási erőfeszítés csökkentését jelenti. Ennek érdekében módosításra kerül(het) az eredeti szöveg absztrakciós szintje, regisztere, terminológiai sűrűsége, műfaja, terjedelme, stílusa, hatása vagy funkciója. Mindez átalakítja azt is, hogy a másodlagos szöveg milyen mértékben függ az eredetitől. Amennyiben a szövegek közötti függőség minimalizálódik vagy megszűnik, ezzel párhuzamosan minimalizálódik vagy megszűnik a referenciális kapcsolat is, és így már nem beszélhetünk másodlagos szövegalkotásról, végső soron nem beszélhetünk fordításról sem. Vagyis az átalakítások és módosítások komplex rendszerben, graduálisan, de egy bizonyos határt (gradualitási szintet) nem átlépve végezhetőek el. Az alábbi példákat ezért inkább szórakoztató nyelvi és irodalmi játéknak tartjuk, illetve az intralingvális fordítás periférikus (a prototipikustól nagyon távol eső) jelenségeihez sorolhatjuk:

- Arany János: *Toldi* → Tudatos gondatlansággal elkövetett emberölés büntette (Szabó, 2010b:27);
- Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés* → Raszkolnyikov bűnös aljas indokból, előre kitervelt módon, több emberen elkövetett emberölés büntetésében (Szabó, 2010b:27);

Ide tartozik Dragomán György népszerű zanzajátéka¹⁹ is, amelyben ismert regények tartalmát kell megfogalmazni hat szóban:

- James Joyce: *Iffjúkori önarckép* → Vívódik-töpreng, vívódik-töpreng, innen el kell menni;
- Szabó Magda: *Abigél* → Engedetlen kislány megmentője a rejtőzködő kerti szobor;
- Hemingway: *Az öreg halász és a tenger* → Múltan merengő pecás nagy halat fog;
- Krúdy Gyula: *Szindbád* → Nagyokat eszik a múltjába utazó hajós

Érdekes megjegyezni, hogy itt is találunk szövegvariánsokat:

Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés*

- Gyilkosság után rengeteg beszélgetés, megvilágosodás Szibériában;
- Öregasszony meggyilkolása után büntudattól megtévelyedő szerencsétlen.

Gárdonyi Géza: *Egri csillagok*

- Félszemű drámája gyűrűjével egy várostrom árnyékában;
- Magyar hős török gyűrűt cserél gyermekre.

A különböző ekvivalencia típusok komplex rendszerének a középpontjában elhelyezkedő – a fordítás és a függő szövegalkotás tényét megalapozó és igazoló – referenciális ekvivalenciát is a gradualitás jellemzi, ezért különböző szintjei vannak. Ahogyan már említettük, a legmagasabb szintű referenciális egyenértékűség a prototipikus interlingvális fordításra jellemző, ahol ez alapvető és szigorú követelmény. A referenciális egyenértékűség feltétele az intralingvális fordításnak is, azonban a követelmények itt „lazábbak”, a gradualitási szintek „alacsonyabbak”. Ennek megfelelően a tudománykommunikáció tudós és laikus által kialakított színterén a célszöveg gyakran rövidebb az eredetnél, a célszövegben csökken a terminológiai sűrűség, ezzel együtt az absztrakciós szint, módosul a stílus, átalakulnak a műfaji sajátosságok stb. A nyelven belüli átalakítások célja az említett színterén a kommunikációs szándék felismerésének megkönnyítése, a befogadási erőfeszítés csökkentése, végső soron az információ értelmezése és megértése.

Kiváló példa az elmondottakra a *Gyermekek jogairól szóló egyezmény* (UN Convention on the Rights of the Child, CRC 1989²⁰) angolról magyarra történő interlingvális fordítása (Egyezmény: 1991. évi LXIV. tv.²¹), ahol a fordítók a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg közötti lehető legközelebbi ekvivalencia elérésére törekedtek, amely az összes ekvivalencia típusra vonatkozik. Ugyanakkor a magyar nyelvű szöveg (Egyezmény: 1991. évi LXIV. tv.) intralingvális fordításának elkészítése során a fő cél a referenciális ekvivalencia optimális, a fordítás célját kiemelten szem előtt tartó megtartása mellett az egyéb ekvivalenciatípusok területén a megfelelő gradualitási szint elérése volt. Amikor a törvény szövegét különböző életkorú gyermekek számára fordították le,²² a gradualitási szint (a fokozatosságon alapuló folyamat szintjei) a gyermekek életkorával párhuzamosan csökkent (Dobos, 2022e).

¹⁹ <http://gyorgydragoman.com/?p=1704>

²⁰ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>

²¹ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99100064.tv>

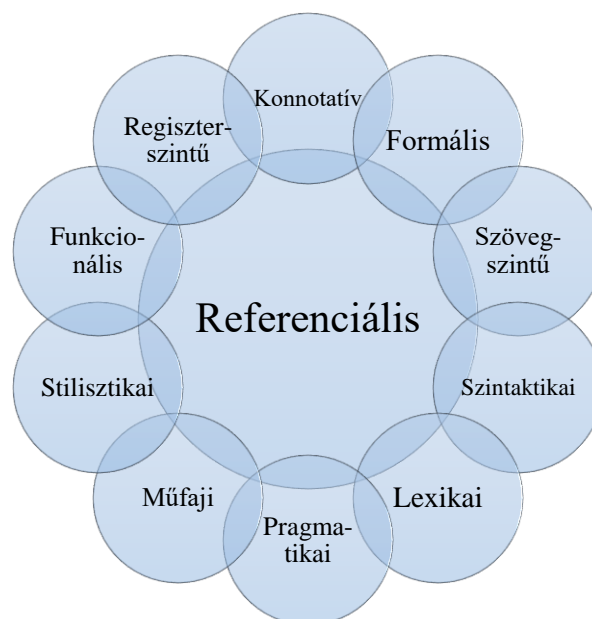
²² <https://unicef.hu/gyermekjogok>, https://www.nkp.hu/tankonyv/etika_6_nat2020/lecke_04_009
file:///C:/Users/dobos/Downloads/gyermekjogi-egyezmeny-gyereknyelven-2019.pdf

Amennyire a tudós–laikus tudománykommunikációs színtér jellemzői, azon belül kiemelten (1) a fordítás célja, (2) a célcsoport kognitív és kommunikációs ismeretei, valamint (3) a célcsoporttól elvárható optimális befogadási erőfeszítés lehetővé teszi, az intralingvális fordítók nagyon gyakran a „minimax elv” mentén alakítják át a szöveget és hozzák létre az intralingvális fordítási szövegvariánst. Ez az jelenti, hogy olyan fordítási stratégiákat és eljárásokat, valamint átváltási műveleteket alkalmaznak a fordítás során, amelyek a maximális kognitív és kommunikációs veszteségek minimalizálásával csökkentik a szándékolt és befogadott információ közötti különbséget. A Neumann János nevéhez köthető, általa pókerezés közben használt „minimax stratégia” (azt a lehetőséget kell választani, amely minimalizálja a maximális veszteséget) nemcsak a játékelméletben, hanem a döntéseméletben és számos más területen, köztük a fordításelméletben és fordítástechnikában is eredményesen alkalmazható. Sperber és Wilson (1986) mutatták ki, hogy a minimax elv az emberi kommunikáció új modelljét kínálja, Mérő László pedig (1996) a viselkedésbiológiai és a kommunikáció terén írta le rendkívül érdekesítő módon Neumann minimax elvének működését.

Az intralingvális fordítási ekvivalenciát tehát – egyik lehetséges és vélhetően „hasznos” definíciója alapján – egy olyan, több komponensből (ekvivalenciatípusból) álló komplex egyenértékűségi viszonyrendszerként értelmezhetjük (ld. 1. ábra), amelynek fő pillérét a referenciális ekvivalencia képezi. Az intralingvális fordítás esetében a referenciális ekvivalencia leginkább egy olyan, a kommunikációs színtér sajátosságaitól alapvetően függő, skálázható minőség, amely kisebb vagy nagyobb mértékben, de minden esetben jelen van.

Az intralingvális fordítási ekvivalenciát mint komplex egyenértékűségi viszonyrendszert több komponens (ekvivalenciatípus) alkotja, melyek száma és csoportosítása nem eleve meghatározott, hanem – szem előtt tartva a közöttük lévő rendkívül szoros kapcsolatot – az adott kutatás igényeihez igazítható. A fő pillér és a komponensek kapcsolatát, valamint a komponensek egymás közötti kapcsolatát kölcsönös függőségi viszony jellemzi. Az egyes alkotó komponenseket (ekvivalenciatípusokat) a gradualitás jellemzi. A gradualitási szintek egyes ekvivalenciatípusoknál számszerűsíthetők – például az eredeti és az intralingvális fordítással készült szövegvariánsok hosszúságának a szempontjából vagy a terminológiai sűrűség vonatkozásában –, azonban a legtöbb típus esetében elképzelhetetlen a matematikai megközelítés.

1. ábra. Intralingvális fordítási ekvivalencia modell



A statisztika területéről kölcsönzött, a fentiekben már említett aforizma értelmében „*Alapjában minden modell téves vagy rossz, de némelyik hasznos.*” Ezen megállapítás alól a szerző által (egyelőre kezdetleges formában felvázolt) intralingvális fordítási ekvivalencia modell sem kivétel, azonban talán hasznosnak bizonyul a további kutatásokhoz.

Összegzés

Az elért tudományos eredményeknek a tudomány világában történő publikálása mellett a tudománykommunikáció fontos célja a laikusok számára történő tudásmegosztás, vagyis a tudományos eredmények közvetítése, magyarázata, érthetővé tétele a nem szakemberek számára. „...*a tudománykommunikáció szükségszerűen magában hordozza nemcsak a tudományos ismeretek megosztását, de intellektuális értelemben is elérhetővé, hozzáférhetővé teszi ezeket az ismereteket a nyilvánosság számára.*” (Komár, 2020:87). Ezen célok megvalósításának egyik alapvető eszköze az intralingvális fordítás.

A cikkben a tudománykommunikáció, a szakemberek és a laikusok közötti tudásmegosztás, valamint az intralingvális fordítás, illetve az intralingvális fordítási ekvivalencia közötti összefüggések néhány aspektusa került bemutatásra. Ezek az alábbiakban összegezhetők:

- A tudománykommunikáció jelentősége egyre nagyobb a 21. század első évtizedeiben.
- A szakember-laikus tudománykommunikációs színtéren az információ továbbításának egyik fontos eszköze az intralingvális fordítás.
- Az intralingvális fordítás biztosítja a tudományos információ hatékony átadását, a szakemberek és laikusok közötti eredményes kommunikációt, a tudásmegosztás során keletkező veszteségek minimalizálását.
- Az intralingvális fordítás kutatása multidiszciplináris keretben valósítható meg, a kutatás egyik szilárd alapja a fordításelmélet és a fordítástechnika.
- Célszerű az intralingvális fordítási típusoknak és a nyelvi szinteknek megfelelően összegezni a legjobb fordítói stratégiákat és eljárásokat, feltérképezni a leghatékonyabban alkalmazható intralingvális átváltási műveleteket.
- A tudásmegosztás és az intralingvális fordítás vizsgálatának kulcskérdése az intralingvális fordítási ekvivalencia komplexitása és gradualitása.

Hivatkozások

- Aczél, P. – Veszelszki, Á. (2018): Egy új tudománykommunikációs modell szükségességéről. A sciXcom – modell. *JEL-KÉP: Kommunikáció, közvélemény, média*. 2018/4. 5–18. Online elérhető: http://communicatio.hu/jelkep/2018/4/JelKep_2018_4_Aczel_Petra__Veszelszki_Agnes.pdf. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2018.4.5>
- Dobos, Cs. (2014a): *Nyelv és jog*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- Dobos, Cs. (2014b): A nyelven belüli fordítás különböző típusai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. VIII/2. 61–75.
- Dobos, Cs. (2018): Érthetőség, közérthetőség és intralingvális fordítás. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. XII/1. 86–101.
- Dobos, Cs. (2022a): Néhány gondolat a tudománykommunikáció és az intralingvális fordítás összefüggéseiről. *Szellem és tudomány* 13/3-4. 247–262.
- Dobos, Cs. (2022b): A könnyen érthető kommunikáció mint a globális intra-lingvális fordítás egyik sajátos típusa. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica* 26/3. 67–83.
- Dobos, Cs. (2022c): Az intralingvális fordítás értelmezésének különböző lehetőségei. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15/3. 38–61
- Dobos, Cs. (2022d): A szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás szerepe a tudásmegosztásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15/2. 38–64

- Dobos, Cs. (2022e): Az intralingvális fordítások szerepe az interlingvális fordítás oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 15/1. 188–210
- Dobos, Cs. (2023): Az intralingvális fordítás jogi aspektusa: Fordítástudományi szempontok a jogi-közigazgatási területen. *Glossa Iuridica*. 10/3. 105–132. <https://doi.org/10.55194/GI.2023.3.6>
- Eco, U. (2009): *Quasi dasselbe mit anderen Worten. Über das Übersetzen*. Deutscher Taschenbuch Verlag: München. Eco, U. (2000): *Experiences in translation*. University of Toronto Press: Toronto
- Hill-Madsen, A. (2015): Lexical Strategies in Intralingual Translation between Registers. *HERMES-Journal of Language and Communication in Business* 2015/54. 85–105. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v27i54.22949>
- Heltai, P. (2011): Nyelven belüli fordítás. In: Geccsó Tamás, Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelvi funkciók – Stílus és kapcsolat*. Tinta Kiadó: Budapest 110–123.
- Heltai, P. (2014): *Mitől fordítás a fordítás? Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Eötvös József Könyvkiadó: Budapest 261–263.
- Jakobson, R. (1959): On Linguistic Aspects of Translation. In: Brower, R. A. (ed.) *On Translation*. Harvard University Press: Cambridge 232–239. Magyarul: Jakobson, R. (1986): Fordítás és nyelvészet. In: Bart, I. – Klaudy, K. (szerk.): *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Tankönyvkiadó: Budapest
- Klaudy, K. (2018): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Akadémiai Kiadó: Budapest. Online elérhető: <https://www.scribd.com/doc/79755312/Klaudy-Kinga-Bevezetes-a-forditas-elmeletebe>. <https://doi.org/10.1556/9789634541936>
- Komár, Z. (2020): *Tudománykommunikáció a doktori képzés hallgatóinak szemszögéből – avagy a tudománykommunikáció „elviselhetetlen könnyűsége”* *JEL-KÉP: Kommunikáció, közvélemény, média*. 2020/1. 85–102. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2020.1.85>
- Lőrincz, J. (2014): *Bábel tornya alatt. Kontrasztív nyelvészeti ismeretek*. 4 pont Nyomda: Eger
- Mérő, L. (1996): *Mindenki másképp egyforma*. Tericum: Budapest
- Muñoz-Miquei, A. (2012): *From the original article to the summary for patients: Reformulation procedures in intralingual translation*. Online elérhető: <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/303/193>
- Sperber, D. Deirde, W. (1986): *Communication and cognition*. Basil Blackwell: Oxford.
- Steiner, G. (2005): *Bábel után. Nyelv és fordítás. 1.* Corvina: Budapest
- Szabó, M. (2010): Nyelvi átfordítások a jogban. In: Szabó Miklós (szerk.) *Nyelvében a jog. Nyelvhasználat a jogi eljárásban*. Miskolc: Bíbor Kiadó. 9–29.
- Torop, P. (1995): *Totalnij perevod*. Tartu University Press: Tartu
- Zethsen, K. K. (2007): Beyond translation proper: Extending the field of translation studies. *TTR: Traduction, Terminologie, Redaction*. 20(1), 281–308. <https://doi.org/10.7202/018506ar>
- Zethsen, K. K. (2009): Intralingual translation: An attempt at description. *Meta*. 54/4. 795–812. <https://doi.org/10.7202/038904ar>

Források

- Dettmer, P. (2021a): *Immune – A Journey into the Mysterious System That Keeps You Alive*. Penguin Random House: New York
- Dettmer, P. (2021b): *Immun. Alles über das faszinierende System, das uns am Leben hält*. Ullstein Buchverlage GmbH: Berlin
- Dettmer, P. (2022): *Immun. A rendszer, amely megóv minket*. Open Books: Budapest
- Quammen, D. (2021): Világformáló társbérőink, a vírusok. *Vírusok birodalma. National Geographic*. 2021. február. 76–104.

Kata Eklics – Judit Fekete – Judit Szalai-Szolcsányi

University of Pécs Medical School
Department of Languages for Biomedical Purposes and Communication

Improving Assertive Communication Skills in Simulated Medical Encounters

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.2>

Assertive communication is a powerful communication skill in everyday clinical practice among staff members and in doctor-patient encounters. It has an important role in eliciting relevant information during patient interviewing, similarly, in shared decision-making or convincing patients of certain therapy options. The skills are also needed in delegating tasks or giving feedback to colleagues. Through simulated medical encounters, culturally appropriate assertive communication skills can be improved to tackle challenges in hierarchical healthcare contexts. Our comparative study analyses the results of a questionnaire survey of two simulation-based communication courses, where one explicitly aims to use assertive skills in clinical settings while the other implicitly encourages students to defend their opinions in doctor-patient scenarios. Blended-learning methods, support from clinicians and mentors in promoting self-confidence and self-esteem, constructive feedback from both simulated patients and the observers (linguists, psychologists), teamwork skills training and assertive communication techniques were applied to ensure the effectiveness of the courses. The article shares the verbal and non-verbal tools of assertive communication evaluated by the observers, and the self-evaluations of students, which focused on their own behavioural changes in terms of sense of responsibility, sense of failure and navigating between assertiveness and empathy.

Keywords: *assertiveness, communication skills, simulated patients, medical encounters, constructive feedback*

Introduction

Assertiveness was already defined almost forty years ago as the legitimate and honest expression of an individual's personal rights, feelings, and interests without denying or violating the rights of others (Alberti–Emmons, 1974; Delamater, 1986). Thus, assertive communication is normally direct and clarifies a person's need with the other interactant. It is a specific skill that some people are born with, but it also can be learnt. People with advanced skills in assertiveness can reduce interpersonal conflict-related stress and anxiety.

Assertiveness, as an important interpersonal skill, also addresses power relations among interactants. Individuals who demonstrate assertive behaviours normally have higher self-esteem and are often much more successful (Mansour et al., 2020). One's assertive behaviour may be formed by various cultural and social factors. Even more, personality traits could be a possible influential factor in exhibiting assertive communication; being extrovert (friendly and happy) or introverted (anxious, shy and having low self-esteem) have all been associated with people's self-reported assertive behaviour. Assertiveness also has its culture-bound connotations, meaning, students who can study in a fair working culture improve their self-confidence during and after the training, and are less anxious about the potential negative outcomes that could arise from speaking out. During communication courses, it is important to reflect on cross-cultural perspectives and teach cultural norms, cultural values that define social behaviours, and the use of verbal and non-verbal codes. Williams argues that assertiveness training enhances self-confidence, self-esteem, interpersonal relationships, personal achievements, and sense of control (Williams, 1984). Assertiveness is the skill to ask for what one needs, name difficult feelings such as anger and disappointment, and negotiate effectively with others. With references to the above, we can say that assertiveness and the power of saying "No" may have a positive effect on mental health.

Life or psychosocial skills, including assertiveness, enable individuals to take social responsibility, make decisions, and manage conflicts without doing harm to themselves or others. In health care, medical students may eventually become doctors who will have daily interactions with colleagues, patients, and their families, so appropriate social skills are imperative tools for teamwork and patient safety (Hamoud et al., 2011, Omura et al., 2017). Assertiveness is a crucial social skill referring to the ability to say "No", make requests, express positive and negative feelings, and initiate, maintain, and end a conversation. As a benefit, it increases self-confidence, improves interpersonal communications, and enables individuals to act in accordance with their interests without irrational anxiety. Previous research demonstrated that staff with advanced communication skills face fewer problems, make fewer mistakes, use fewer resources, and manage difficulties more efficiently (Ayhan–Seki Öz, 2021). Contrary to this, communication failures, like inadequate information, have negative outcomes, including misdiagnosis, more frequent malpractice, patient dissatisfaction, and noncompliance with therapies.

Recent studies investigated associations between assertive behaviour and interpersonal communication, self-esteem, psychological well-being, stress, anxiety, and depression, job satisfaction, cultural sensitivity, and the power of ‘saying no’ (Pourjali–Zarnaghash, 2010, Cantero-Sanchez et al., 2021). They agree that developing assertiveness requires clear communication. If improved well, junior doctors may be able to question senior doctors about the patient’s health-related interest, which may be very awkward, but individuals with the above skills will feel more in control, confident, and empowered, which will ultimately benefit their patients, teams, and colleagues. Gie Ok Noh (2021) states that communicating with patients, caregivers, and health-care providers proves to be challenging for nursing students; so the increasing work-related stress they experience during clinical training needs to be managed by empowering them with assertive tools.

According to research on assertiveness training, role-playing, modelling, and providing feedback are effective practical approaches to acquire speaking up skills (Hewson and Little, 1998). When developing assertiveness, Wolpe aimed to relieve the individual of social fears and to maintain a high level of self-esteem, regardless of the failures in life. Apart from these new accents, Wolpe continued Salter’s practice of building the capacity for the free expression of feelings, behavioural spontaneity, and freedom in communication with people on different levels (Patterson–Watkins, 1996; Wolpe, 1990). Lazarus (1966) identified four groups of habits, like the ones mentioned above, that were possessed by assertive personalities and were conditions for a fulfilling life: the ability to openly talk about one’s own desires and needs, to say "No", to openly talk about positive and negative feelings, and the ability to establish contacts, to begin, maintain and end a conversation. The assumption of equality, which means respect for our own and others' feelings, needs, and rights, is a critical aspect of assertive behaviour, as is the assumption of constructive cooperation, which focuses on taking responsibility for pursuing our own needs while assisting others in asserting theirs. In assertive communication training, the most important steps to learn are listening to others, applying assertive rights, and expressing ourselves in ‘me messages’ in a calm manner by using fact-based statements, open requests, verbalizing desires without anxiety, and saying “No” if needed. Our previous study (Eklics et al., 2022) revealed the importance of constructive feedback in improving students’ confidence and awareness; as we found, it also encourages the practice of assertive communication.

Method

Our comparative study analyses the results of a self-assessment of assertiveness questionnaire survey completed by participating students, and the observational results by instructors, ESP language and communication instructors and a psychologist, in two simulation-based medical

communication courses. To ensure the effectiveness of blended-learning methods, support from clinicians and mentors in promoting self-confidence and self-esteem, constructive feedback from simulated patients and the observers (linguists, psychologists), teamwork skills training, and assertive communication techniques were applied in both courses. The aim of the pilot study was to detect how different approaches can improve assertive skills.

The subjects of the study included twelve international and twelve Hungarian medical students attending courses like Taking Medical History with Actors: Simulation Practices in the MediSkillsLab, and Empathic and Assertive Communication in Clinical Practice. While the former provided an implicit approach, encouraging international students to stand up for themselves in doctor-patient scenarios and improving assertive communication skills through constructive feedback without clearly stating that we focused on it, the latter used an explicit approach, having presentations on empathy and assertiveness with sample scenarios and discussions.

The course with an implicit approach gave initial presentations on doctor-patient communication during history taking, highlighting verbal and non-verbal elements of patient-centred interviewing, and included weekly practices through simulated scenarios. During these scenarios, the students played the roles of doctors and/or medical students in teams, either while on practice in different hospital departments or during doctor-patient encounters with professional actors simulating patients. The task for the students was to take the medical history of the patient, lead the interview confidently with coherent turn-taking, break bad news, and inform the patient of therapeutic options. After the simulation practice, constructive feedback was provided by the actor-simulated patient, the clinician present, and the communication instructor, who reflected on behaviour, communication, and professional conduct.

The course with an explicit approach focused clearly on enhancing empathy and assertiveness in clinical settings. Week by week, theoretical background presentations were followed by simulated scenarios in which Hungarian students portrayed doctors and had one-on-one professional encounters with lay simulated patients, focusing on breaking bad news. After the role-play, the SP, peer students, a psychologist, and a communication instructor facilitated students' growth with constructive feedback on empathic and assertive communication.

Students from both courses were asked to take a self-assessment questionnaire survey during the final week of training. We applied the Rathus Assertiveness Schedule (Rathus, 1973), which contains 30 statements of different levels of assertive behaviour (passive, aggressive, passive-aggressive, and assertive). The students, using a scale (-3 to 3) assessed their assertiveness from -3=very much unlike me to 3=very much like me. The scoring categorized the participants into five different groups: -90- -20: very non-assertive/passive; -20-0: situationally non-assertive; 0-20: somewhat assertive; 20-40: assertive; and 40-90: aggressive.

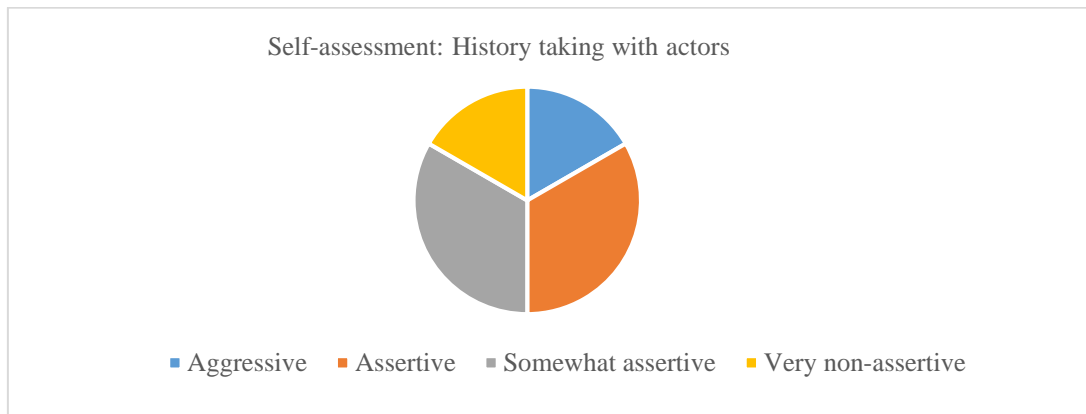
Our study also compared the observed behaviours of the students in the simulated scenarios in both courses. The instructors of the courses assessed the students on a scale of 1-5 for successfully completing the following tasks:

- 1) Initiating encounters: confidently greeting the patient, introduction, shaking hands, asking the patient to take a seat
- 2) Confident interviewing techniques: leading the conversations and actively listening to the patient, signposting thematic changes regarding history-taking elements
- 3) Managing patients' emotional responses: staying calm, focusing on the medical issues while expressing empathy, providing plans for future treatments, staying in the role, or having off-record comments
- 4) Closing the interactions: without feeling guilty or careless, finish the scenario and inform the patient that it is over, saying goodbye.

Results

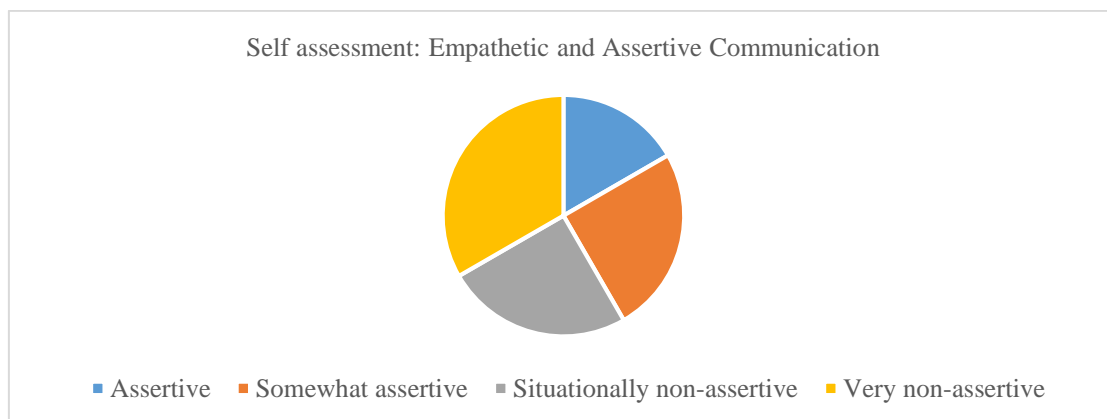
Results of the students' self-assessment based on the Rathus Assertiveness Schedule in the course that implicitly focused on improving assertiveness, Taking Medical History with Actors, showed that 66% of students consider themselves somewhat assertive and assertive. The extremes – very non-assertive or aggressive – represented only one third of the group.

Figure 1. Self-assessment of students based on the Rathus Assertiveness Scale in the course implicitly improving assertiveness.



In the course with the explicit approach, Empathetic and Assertive Communication in a Clinical Setting, the results of the students' survey revealed a shift towards non-assertive behaviour. Only 41% of the students assessed themselves as assertive or somewhat assertive, while 58% found themselves situationally non-assertive or very non-assertive.

Figure 2 Self-assessment of students based on the Rathus Assertiveness Scale in the course explicitly improving assertiveness.



Results of observations

In both courses, the assessment of students' success in *initiating encounters* was very similar, with the average score being 3. Despite the fact that there were only two (2) exceptionally outstanding achievements among international students in the course with an implicit approach, the average value did not change significantly. The observed *confident interviewing techniques* correlated with the students' self-assessment in the history-taking course with an average score

of 4 on the 1-5 scale, though *active listening* was significantly higher (5 compared to 3) in the empathetic course. About *managing patients' emotional responses*, more empathy was observed (9 students scoring 5) in the empathetic course, but more confidence (10 students scoring 4) was seen in *staying calm in the history taking* course. The area that participants from both courses struggled with was *closing the interactions*, where the average result was a score of 2. We believe that cultural differences, expectations, beliefs, and different norms may have been present in the background, and limited opportunity to practise these interactional moves may have influenced the results.

Discussion

Our pilot study compared the self-assessment of students and mentors' observation regarding assertive communication skills in two courses aiming to improve medical communication. We considered that using assertive communication tools with simulated patients contributed to the strengths of the courses, however, we were uncertain about the effectiveness of the differences in the applied approach, implicit vs. explicit. Based on the results, students' confidence, as an assertive skill, was more successfully and significantly improved with the help of regular constructive feedback in the implicit course than in the explicit one. Although, one must not exclude the role of international experience when comprehending this result. Active listening skills rated remarkably higher in the explicit, empathetic course among Hungarian students. Complete reasoning would also relate this result to Hungarian university students who listen in a more silent, receptive way than international ones. This demonstrates the positive outcome of the empathetic and assertive communication course, where more attention was given to listening skills as a major tool of empathy. Managing emotional responses was the strength of the students who completed the empathetic course. The survey and our observations confirmed that the main goal was to have empathetic assertiveness to tackle challenges in healthcare contexts.

One of the most important results from the study was the correlation between the mentors' observations and the students' self-assessment. This reinforced the need for further improvements in the shared understanding of the role of constructive feedback and the developed self-esteem and criticism of the students. Our pilot study had its limitations, such as the low number of participants as well as the cultural and norm differences among the students. In the future, we intend to revise and update our study by introducing identifications for each student (signs), testing in the first and last weeks of the programme to compare growth within the courses, and involving more observers for objective analysis throughout the training.

References

- Alberti, R. E. – Emmons, M. L. (1974): *Your perfect right: a guide to assertive behaviour*. (2d ed) Impact: San Luis Obispo, Ca..
- Ayhan D. – Seki Öz H. (2021): Effect of assertiveness training on the nursing students' assertiveness and self-esteem levels: Application of hybrid education in COVID-19 pandemic. *Nursing Forum*. 2021 Oct-Dec; 56/4. 807–815. <https://doi.org/10.1111/nuf.12610>
- Delamater, R. J. – McNamara, J. R. (1986): The social impact of assertiveness-Research findings and clinical implications. *Behavior Modification*. 10. 139–158. <https://doi.org/10.1177/01454455860102001>
- Eklics K. – Fekete J. – Hambuch A. – Halász R. – Szalai-Szolcsányi J. (2021): *Feedback-based approach in teaching medical interviewing*. SZOKOE-conference presentation.
- Cantero-Sánchez, J. et al. (2021): Evaluation of an Assertiveness Training based on the Social Learning Theory for Occupational Health, Safety and Environment Practitioners. *Sustainability*. 2021/13. <https://doi.org/10.3390/su132011504>

- Gie, O.N. – Myongsuk, K. (2021): Effectiveness of assertiveness training, SBAR, and combined SBAR and assertiveness training for nursing students undergoing clinical training: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*. 2021
- Hamoud, S.A. – El Dayem, S. – Ossman, L.(2011): The effect of an assertiveness training program on assertiveness skills and self-esteem of faculty nursing students. *Journal of American Science*. 2011/7. 1085–1096.
- Hewson, M.G. – Little, M.L. (1998): Giving feedback in medical education. *Journal of General Internal Medicine*. 1998/13: 111–116. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.1998.00027.x>
- Jakubowski, P. – Lange, A. (1978): *The assertive option: Your rights and responsibilities*. Research Press: Champaign, Illinois
- Lazarus, A. A. (1973): On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*. 4/5. 697–699. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80161-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80161-3)
- Mansour, M. et al. (2020): Reconciling Assertive Communication Skills With Undergraduate Nursing Education: Qualitative Perspectives From British and Saudi Newly-Graduated Nurses. *Health Professions Education*. 2020/6. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2020.02.001>
- Omura, M. et al. (2017): The effectiveness of assertiveness communication training programs for healthcare professionals and students: a systematic review. *International Journal of Nursing Studies*. 2017/76. 120–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.09.001>
- Patterson, C. – Watkins, S. (1996): *Theories of psychotherapy* (5th ed.). Harper Collins College Publishers: New York
- Pourjali, F. – Zarnaghash, M. (2010): Relationships between assertiveness and the power of saying no with mental health among undergraduate student. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010/9. 137–141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.126>
- Rathus, S. A. (1973): A 30-item Schedule for Assessing Assertive Behavior. *Behavior Therapy*. Volume 4. 398-406. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(73\)80120-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(73)80120-0)
- Qureshi, A.A. – Zehra, T. (2020): Simulated patient’s feedback to improve communication skills of clerkship students. *BMC Medical Education* 2020 20:15. <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.
- Smith, N. – Rhodes, K. – Vella, S. (2010): Use of simulation to deliver assertiveness training to medical students. In: *SimTect Health 2010: Education and Innovation in Healthcare*. 69–70
- Williams, J.M. (1984): Assertiveness as a Mediating Variable in Conformity to Confederates of High and Low Status. *Psychological Reports*. 55/2. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.2.415>
- Wolpe, J. – Lazarus, A. A. (1966): *Behavior therapy techniques: A guide to the treatment of neuroses*. Pergamon Press: New York.

Varga Éva Katalin¹ – Lengyel Ingrid²¹Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet²Belügyminisztérium – Integrált Jogvédelmi Szolgálat**A betegtájékoztató nyelvi és betegjogi megfelelése egy egészségügyi internetes portál „Orvos válaszol” rovatában**<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.3>

Az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény 13. §-a kimondja, hogy „A betegnek joga van arra, hogy számára érthető módon kapjon tájékoztatást, figyelemmel életkorára, iskolázottságára, ismereteire, lelkiállapotára, e tekintetben megfogalmazott kívánságára”. Ezzel szemben a második leggyakoribb betegjogi sérelem a tájékoztatáshoz való jog csorbulása, mivel a tájékoztatás nem megfelelő, és sokszor nem érhető a beteg számára. A páciensek és hozzátartozóik ilyen esetekben gyakran az interneten, különböző fórumokon keresnek választ a kérdéseikre. A tanulmány egy egészségügyi portál, a webbeteg.hu „Orvos válaszol” rovatának mozgásszervi betegségekkel kapcsolatos kérdéseire adott válaszokat vizsgálja az orvosi nyelvhasználat aspektusából. A koronavírus-járványt megelőző orvosi válaszokban a szakemberek gyakran akkor is idegen terminust használtak, amikor a pontos magyar megfelelő hiánya ezt nem indokolta. Az utóbbi három évben az orvosi válaszok minősége a törvényi előírások szempontjából sokat javult, különösen a relevancia és az empátia terén. Bár a fordulat közvetlenül nem köthető a koronavírus-járványhoz, megállapíthatjuk, hogy a járványügyi intézkedések és az orvoshoz jutás nehézségei felerősítették a kedvező folyamatot, és az internetes orvosi tanácsadás a továbbiakban is fontos területe marad a betegtájékoztatásnak.

Kulcsszavak: betegtájékoztató, telemedicina, orvos–beteg kommunikáció, terminológia, egészségügyi portál

Bevezetés

A 2000-es évek elejétől kezdve az infokommunikációs technológiák és a digitalizáció fejlődésével párhuzamosan egyre nagyobb teret nyernek mindennapjainkban az online orvosi szolgáltatások (Radó, 2020). Kialakult a *telemedicina* és a *telehealth* (tele-egészségügy) fogalma, amelyek közös jellemzője, hogy az egészségügyi szolgáltatás során az ellátásban részesülő és az ellátó személy közvetlenül nem találkozik, a kapcsolat valamilyen távoli adatátviteli rendszeren keresztül jön létre (Csákó, 2020; Sós, 2021). Bár a telemedicina körébe a hagyományos telefonos konzultációtól a távsebészetig az egészségügyi ellátások széles körét sorolják, az Európai Bizottság COM/2008/0689 közleménye alapján magában foglalja a megelőzéshez, a betegek diagnosztizálásához, kezeléséhez és nyomon követéséhez szükséges egészségügyi adatok és információk biztonságos továbbítását is (Csákó, 2020). A tele-egészségügy nem szinonimája, hanem hiperonimája a telemedicinának, fogalomkörébe ugyanis beletartozik az egészségfejlesztés, betegségmegelőzés, a média által nyújtott egészségügyi tájékoztatás, valamint „minden olyan hiteles egészségügyi információ, amely a számítógépekkel, táblagépekkel és okostelefonokkal elérhető portálokon lelhető fel” (Web5). Tágabb, köznyelvi értelemben a telemedicina alatt az e-mailben történő tanácsadást vagy a „kérdezz-felelek” jellegű orvosi oldalakon való tanácsadást is értik (Györffy et al., 2020).

Jelen tanulmányunk egy egészségügyi portál, a webbeteg.hu „Orvos válaszol” rovatának (Web6) mozgásszervi betegségekkel kapcsolatos kérdéseire adott válaszokat vizsgálja az orvosi nyelvhasználat szempontjából. Mivel a koronavírus-járvány első hulláma alatt különösen megnehezült az orvoshoz jutás, feltételeztük, hogy az „Orvos válaszol” rovatok több megkeresést kapnak, és ez hatással lesz az orvosok által adott válaszok minőségére is. Elemzésünket a 2017 júniusától 2020 márciusáig és a 2020 márciusától 2022 júniusáig tartó időszak összesen 616 orvosi válaszából összeállított korpuszon végeztük el. A járvány előtti és

a járvány utáni időszak szöveganyagából külön alkorpuszokat alakítottunk ki, amelyeket manuálisan és szoftveresen elemeztünk szövegtani és terminológiai szempontból is. Vizsgálatunkban arra kerestük a választ, hogy a telemedicina-szolgáltatások terjedésével relevánsabbak és a laikus betegek számára érthetőbbek lettek-e az orvosi válaszok, és ezzel jobban megfelelnek-e a betegjogi követelményeknek.

A tájékoztatáshoz való jog

A betegjogi sérelmek vizsgálata, tanulmányozása során a tájékoztatáshoz való jog sérelme releváns. 1999-ben már lezajlott hazánkban, a győri Petz Aladár Kórházban egy felmérés, amely 367 személyre terjedt ki, és egyaránt kérdezte a beteget és az egészségügyi szakdolgozót is. E vizsgálat a betegjogi ismeretekre, a betegtájékoztatás módjaira és annak részletességére is kiterjedt (Kovácsné Tóth, 2000). Tíz évvel később, 2009-ben a Szegedi Tudományegyetemen, klinikák szerinti bontásban zajlott egy nem reprezentatív felmérés 198 résztvevő bevonásával. E kutatás eredményeként megállapították, hogy a legtöbb hiányosság a tájékoztatás terén tapasztalható (Bacsó–Szondi, 2010).

A tájékoztatáshoz való jogról az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény (Web1) 13.§ paragrafusa rendelkezik. A törvény – többek között – kimondja, hogy: „*A beteg jogosult a számára egyéniesített formában megadott teljes körű tájékoztatásra*”; „*A betegnek joga van arra, hogy számára érthető módon kapjon tájékoztatást, figyelemmel életkorára, iskolázottságára, ismereteire, lelkiállapotára, e tekintetben megfogalmazott kívánságára*”. Ezzel szemben a második leggyakoribb betegjogi sérelem a tájékoztatáshoz való jog sérelme. A betegjogok rendszerint együttesen sérülnek, nehezen lehet azokat egymástól elválasztani, mivel az egyik betegjog megsértése gyakran maga után vonja a többi betegjog megsértését is. Az ilyen jellegű sérelmek a 2019. évi Integrált Jogvédelmi Szolgálat által elkészített publikus statisztika alapján az éves betegjogi képviselői megkeresések 28,6%-át (4748 db) teszik ki (Novák, 2019; Lengyel, 2022b). A betegjogi képviselői megkeresések esetszáma a 2016 és 2020 között eltelt öt évben 17,8%-kal emelkedett (Lengyel, 2022a; 2022b).

A betegjogi képviselői tevékenység során tapasztalható, hogy az úgynevezett nem orvosszakmai tárgyú betegpanaszok száma jelentősen kevesebb lenne, amennyiben az orvos/ápoló–beteg bizalmi viszonyban felmerülő kommunikáció javulna (Novák, 2019). Azok az esetek, amikor a beteg nem kap megfelelő tájékoztatást, információt, közvetve kihat a beteg további egészségi állapotára, esetenként újabb egészségügyi szolgáltatás igénybevételére készteti.

A betegtájékoztatás tartalma, terjedelme vonatkozásában mindenekelőtt annak céljából kell kiindulni. Ez teszi lehetővé, hogy a beteg minden szükséges információ birtokában, kellő megfontolást követően, megalapozott döntést hozhasson a beavatkozás elvégzéséhez való hozzájárulás kérdésében. A beteg tájékoztatása akkor tekinthető megfelelőnek, ha e cél elérésére alkalmas (Kovács, 2006). A korszerű bioetika alapelve az alapos és hatékony tájékoztatás, ez azonban akkor valósulhat meg, ha az informáló és az informált személy is ténylegesen megérti, miről is van szó a tájékoztatás során (Nemes, 2009). Több kutatás (Haes de, 2006; Flynn et al., 2006; Ommen et al., 2008; Andreassen et al., 2006) azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a betegek gyakran és szívesen engedik át a döntések feletti kontrollt az orvosnak (Lázár–Túry, 2009).

A tájékoztatás önmagában nem cél, hanem eszköz kell, hogy legyen, amelynek segítségével a beteg szabad és informált döntéseket hozhat. A tájékoztatás egy folyamat része, amelyben a beteg több különböző információforrást – köztük webes felületeket és írásbeli tájékoztató anyagokat – vehet igénybe. A szóbeli tájékoztatás alapvető, de a beteg számos esetben csak látszólag és rövid ideig érti azt, amit az ellátó személy elmond számára, kis időn

belül az információ tartalma kopik és egy döntési helyzetben esetleg rossz irányba befolyásolja a beteget.

A betegtájékoztatás tartalmi elemei között javasolt, hogy teljesüljön minél több opció a jogszabályban foglaltakból, a betegnek legyen lehetősége kérdései megfogalmazására, és a megfelelően tájékoztatott beteg ennek tükrében hozza meg döntéseit az egészségével, állapotával kapcsolatosan (Lengyel, 2022a). Napjaink elektronikai információs forradalma változásokat hozott az egészségügyben is. A betegnyilvántartásnak és -adminisztrációnak, a képalkotó vizsgálatok rögzítésének, a beteg- és szakember-tájékoztatásnak, a graduális és posztgraduális oktatásnak az internetalapúvá tétele gyorsá és egyszerűen elérhetővé tette ezeket a szolgáltatásokat (Felkai–Lengyel, 2019).

Az „Orvos válaszol” szolgáltatásokkal kapcsolatos korábbi kutatások

A hazai vizsgálatok alapján a magyar lakosság egészségműveltsége (*health literacy*) alacsony szintű (Fináncz et al., 2021). Az online egészségügyi portálok elősegítik a betegek egészségügyi információkhoz való jutását. Használatuk mérsékelten csökkentheti az egészségügyi dolgozók terhelését, és jelentős egészségnyerést idézhet elő a páciensek szempontjából (Bán et al., 2018). A koronavírus-világjárvány felgyorsította a telemedicina lehetőségeinek széles körű bevonását az ellátórendszerbe (Györffy et al., 2020). A felmérések alapján hazánkban a leggyakrabban használt telemedicinális eszköz az orvosi konzultáció (Csákó, 2020), ami e-mailen vagy egy egészségügyi portál online felületén keresztül is megvalósulhat (Mucsi, 2018).

A nyugat-európai országokban és Amerikában már az ezredforduló előtt léteztek internetalapú „Ask the Doctor” szolgáltatások. Egy 2002-es svédországi kérdőíves kutatást egy már négy éve működő weborvos oldal felhasználói körében végeztek el. A kérdezők a következőkben jelölték meg az internetes orvoshoz fordulás okait: számukra ismeretlen orvostól kérhettek tanácsot, megőrizhették anonimitásukat, az orvosoknak nincs idejük a betegek kérdéseire válaszolni, nehéz időt szakítani arra, hogy orvoshoz menjünk, nehéz időpontot kapni (Umefjord et al., 2003). A betegek hasonló igényeire hazánkban is több egészségügyi portál reagált, és a 2000-es évek elején – a betegtájékoztatást és a betegedukációt szolgáló tartalmakon kívül – „Orvos válaszol” rovatokat is indítottak. Az általunk vizsgált *webbeteg.hu* 2008 óta működik. A betegek anonim módon ingyenesen vagy minimális díjfizetés ellenében tehetik fel kérdéseiket az orvosszakértőknek a portálok online felületein. Megválaszolás után a kérdések és a válaszok publikusak lesznek: a kérdések internetes kereséssel elérhetővé válnak, a válaszok olvasása azonban többnyire csak a portál látogatói számára lehetséges.

Korábbi, 2017-ben végzett vizsgálatunkban a *webbeteg.hu* „Orvos válaszol” rovatának mozgásszervi betegségekkel és magasvérnyomás-betegséggel kapcsolatos kérdésein és válaszain (Varga–Lengyel, 2018) mindkét betegségcsoportból 10-10 választ elemeztünk az orvosi nyelvhasználat szempontjából. A vizsgálat fókuszában a válaszoknak az egészségügyről szóló 1997. évi CLIV. törvény betegtájékoztatásra vonatkozó 13.§ paragrafusa szerinti betegjogi megfelelése volt. A minta alapján megállapítottuk, hogy a válaszadó orvosok abban az esetben is használtak a laikusok számára nehezen vagy egyáltalán nem érthető idegen terminust, ha a magyar megfelelő hiánya ezt nem indokolta. Szinte minden válaszban előfordult többes szám első személyű állítmány, általános alany vagy személytelen szerkesztésű mondat. A válaszokban megjelenő általános megfogalmazás sem felelt meg a törvényben előírt „egyéniesített formában” megadott teljes körű tájékoztatás követelményének.

2017-ben vizsgáltuk a kérdésekben a weborvoshoz fordulás okát is, és úgy találtuk, hogy csak részben van átfedés a svédországi kérdőíves felmérés eredményeivel (Umefjord et al., 2003). Mivel az orvosi dokumentáció elsősorban az orvos–orvos kommunikációt szolgálja, és terminológiája a laikus számára nem érthető, a betegek gyakran kérik diagnózisok, vizsgálati

leletek, zárójelentések értelmezését. A 3–4 hetes szakorvosi kontrollvizsgálatra való várakozás alatt is szeretnék tudni, hogy mi van a leleten, vagy másodvéleményt szeretnének az orvos által javasolt terápia ellenőrzése céljából. A svédországi tapasztalatokkal egyezően hazánkban is gyakori, hogy az ellátó orvosnak nincs ideje a megfelelő tájékoztatásra (Umefjord, 2006). A betegek sokszor nem tudják megjegyezni az orvos hosszabb magyarázatában elhangzottakat (Sándor–Pilling, 2016). Sokan kényelmi szempontból a házi orvos vagy sürgősségi ellátás helyett veszik igénybe a weborvost. Mások az öndiagnosztika vagy önorvoslás során elvesznek az interneten található sokféle információ között, nem tudják eldönteni, milyen szakorvoshoz forduljanak. Vannak olyanok is, akik elhúzódó problémák terápiaja és prognózisa ügyében kérnek segítséget (vö. Mucsi, 2018).

Jelen tanulmányunkban a korábbihoz képest jóval nagyobb korpuszon, több mint 600, mozgásszervi betegségekkel kapcsolatos kérdésre adott orvosi válasz elemzésével végeztük vizsgálatunkat. Célunk annak megállapítása volt, hogy a vizsgált időszak mintegy öt éve alatt, különösen a koronavírus-világjárvány időszakában a betegek számára érthetőbbek lettek-e a weborvosok válaszai, és ezzel javult-e a betegjogi megfelelőségük.

Anyag és módszerek

Vizsgálatunk korpuszát a webbeteg.hu egészségügyi portál „Orvos válaszol” rovatának mozgásszervi betegségekkel kapcsolatos, 2017 júliusa és 2022 májusa között feltett kérdéseiből és az azokra adott orvosi válaszokból állítottuk össze. A kérdésekkel együtt kb. 144 160 szó terjedelmű. Jelen vizsgálatban csak az orvosok válaszait elemeztük. Az összesen 616 válasz hosszúsága változó volt, 12 szótól 350 szóig terjedt. A feltételezett változások feltárásának céljából a korpuszt két alkorpuszra bontottuk, a COVID19 járvány kezdete, 2022 márciusa előtti (precovid) és az azt követő (postcovid) időszakra. A precovid alkorpusz 33 hónapot ölel fel, 38 154 token terjedelmű, 357 választ tartalmaz, ami havonta átlagosan 10,81 választ jelent. Ezzel szemben a postcovid alkorpusz 30 069 tokenet tesz ki; a vizsgált időszak 27 hónapja alatt 259 válasz született, melynek havi átlaga 9,59, tehát a járványhelyzet ellenére sem tapasztalható növekedés a megkeresések számában.

Vizsgáltuk a válaszadó orvosok nemét is. Míg a precovid alkorpusz válaszai 189 (52,94%) orvosnőtől és 168 (47,05%) férfiorvostól származtak, a postcovid időszakban az arány lényegesen eltolódik a női orvosok javára. A 259 válaszból mindössze 34 (13,12%) származik férfiorvostól, többségük, 225 (86,87%) orvosnőtől.

A weborvosok válaszainak terminológiai és szövegtipológiai elemzése céljából a Sketch Engine (Web4) szoftverben két, együttesen kb. 68200 tokenet tartalmazó alkorpuszt hoztunk létre. Az anyagon szoftveres gyakorisági, a szöveg jellegzetes mintázatait feltáró N-grams és konkordancia-vizsgálatot, valamint kulcsszavas keresést végeztünk. Az anatómiai neveket, elváltozásokat, vizsgálati és kezelési módokat kifejező szavakat kulcsszavas terminológia-kivonatolással gyűjtöttük ki, amelyhez a Hungarian Web 2012 (*huTenTen12*) (Web3) általános nyelvi korpuszt használtuk referenciakorpuszként. A stilisztikai vizsgálatot manuálisan végeztük el, konkordanciák felhasználásával. A nyelvi adatok után zárójelben az alkorpusz nevét (Pre/Post) és az előfordulások számát adtuk meg.

Eredmények

A gyakorisági vizsgálat és az N-grams vizsgálat eredményei

A névelők, névmások, kötőszavak kiszűrése után létrehozott gyakorisági lista alapján mindkét alkorpusz legjellemzőbb szavának a *van* (Pre: 778; Post: 613, ebből a *lehet* módosítószói használatban Pre: 235; Post: 207) és a *nem* (Pre: 687; Post: 531) bizonyult. A *panasz* (Pre:236;

Post: 212) mindkét alkorpuszban a 6. helyen szerepelt. A weborvos megkérdezésének okára utalnak a *fájdalom* (Pre: 105; Post: 112) és a *probléma* (Pre: 87; Post: 106) szavak is. A panaszok leggyakoribb forrásait a *gerinc* (Pre: 114; Post: 136), *porckorong* (Pre: 122; Post: 112) és a *csigolya* (Pre: 107; Post: 95) anatómiai nevek jelölik. Az ellátórendszert a *vizsgálat* (Pre: 376; Post: 173), *kezelés* (Pre: 186; Post: 114) és a *lelet* (Pre: 98; Post: 124) szavak reprezentálják. Az első 25 szó között szerepelnek a megszólítások és az elköszönés udvariassági kifejezései (*kedves kérdező, üdvözlettel*) is. Az igék közül a *tud, ad, okoz, keres* a leggyakoribbak a precovid alkorpuszban, a postcovid alkorpuszban a *javasol* is. A *sajnos* (Pre: 48; Post: 80) módosítószó előfordulása majdnem duplája a postcovid alkorpuszban.

1. táblázat. A precovid és a postcovid alkorpusz szavainak gyakorisági listája

Precovid		Postcovid	
van	778	van	613
nem	687	nem	531
vizsgálat	376	üdvözlet	234
tud	285	kérdező	215
panasz	236	panasz	212
pontos	208	kedves	200
nélkül	205	vizsgálat	173
ad	187	kell	141
kezelés	186	gerinc	136
üdvözlet	183	okoz	126
kell	177	lelet	124
válasz	173	tud	123
alap	166	kezelés	114
kedves	154	fájdalom	112
kérdező	133	porckorong	112
mindenképpen	129	probléma	106
okoz	128	csigolya	95
porckorong	122	alap	95
keres	117	nincs	93
gerinc	114	jó	89
csigolya	107	javasol	89
fájdalom	105	sajnos	80
megfelelő	105	orvos	78
lelet	98	eset	71
eset	97	esetleg	70

A precovid alkorpusz leggyakoribb szavai közül a következők nem kerültek be a postcovid időszak első 25 leggyakoribb szava közé: *pontos, nélkül, ad, válasz, mindenképp, keres, megfelelő*. Ennek az az oka, hogy a precovid alkorpuszban 121 orvosi válasz tartalmazza a „*[vizsgálat] nélkül nem tudok pontos választ adni*” fordulatot, ami a postcovid alkorpuszban egyáltalán nem adható. A precovid alkorpusz további jellemző fordulatai: „*további kérdésekkel keressen bizalommal/bátran*”; „*mindenképpen keressen fel egy ortopédiai szakrendelést*”. A postcovid alkorpusz jellemző mintázatai a következők: „*[...] alapján nem lehet megmondani / nem tudom megmondani*”; „*kedves kérdező*”; „*mielőbbi jobbulást kívánok*”.

A kulcsszavas terminológia-kivonatolás eredményei

A *huTenTen12* általános nyelvi korpusz felhasználásával elvégzett kulcsszóelemzéssel kiemelt terminusok többnyire anatómiai nevek és elváltozások, kórképek nevei. A kinyert terminusok ezen kívül a következő szemantikai csoportokba sorolhatók: vizsgálati módszerek és beavatkozások, kezelések, szakorvosok és szakorvosi területek, gyógyszeres terápiák.

A leggyakrabban előforduló anatómiai nevek szinte mindegyike az elváltozások helyére utaló magyar megnevezés: *porckorong*, (ágyéki/nyaki/háti) *csigolya*, *ideggyök*, *kisízület*, *nyáktömlő*, *keresztcsont*, *gerinc*, *gerinccsatorna*, (kemény) *agyhártya*, *zárólemez*, *ízület*, *térdkalács*, *lágyrész*, *vállízület*, *csípőízület*, *porcállomány*, *ízfelszín*, *keresztzalag*, *porcrés*. Bár a megnevezések szinte mindegyike értelmezhető a magyar nyelvi kompetenciával rendelkező laikus számára is, az *ideggyök*, *kisízület*, *nyáktömlő* megértése minimális anatómiai ismeretek meglétét is feltételezi. Azt például bizonyára kevesen tudják, hogy a gerincvelőt az agyvelőhöz hasonlóan kemény és lágú agyhártya borítja, ezért nehezebben értelmezhető számukra a webbeteg következő, gerincproblémával kapcsolatos válasza: „*a kemény agyhártyán kis benyomatot okoz, de ideggyököt nem nyom*”.

Az egyetlen latinul használt anatómiai név a *meniscus* (*meniszkusz*), aminek az az oka, hogy ennek az anatómiai képletnek nincs rögzült magyar neve. Az orvosi válaszok rendszerint zárójelben adják meg az értelmezését: „*a belső porcok gyűrű (medialis meniscus) sérülése*”; „*Az MR vizsgálat felveti a meniszkusz (félhold alakú porc) szakadásának lehetőségét*”; „*a félhold alakú porcon (meniscus) a szakadás sem zárható ki*”. A magyarra csak körülírással lefordítható latin melléknevek használata magyar anatómiai nevek jelzőjeként azonban gyakori: „*A sacroiliacalis ízületek mellett, ami a keresztcsont és a csípőcsont közt van a medencében*”.

A csigolyák számozását a klinikai dokumentumokban a nagy C [*cervicalis* 'nyaki'], Th [*thoracalis* 'háti'], L [*lumbalis* 'ágyéki'], S [*sacralis* 'keresztcsonti'] betűkkel és római számokkal szokás megadni. A válaszokban ezek is megjelennek a leletek értelmezése során, sokszor explicit magyarázat nélkül: „*Lelete szerint az ágyéki gerincén meszesedés és kisízületi porckopás látszik, leginkább az LIV-V magasságban*”; „*Porcrés szűkület és porckorong előbóltosulás látható az LIII/IV és az LIV/V magasságban, utóbbi valószínűleg eléri és nyomja az eredő ideggyököt. Az utolsó, LV/SI porckorongon sérvésedés látszik, ami a bal oldali ideggyököt nyomja*”. Más esetekben magyarul is megfogalmazzák, hogy mely csigolyákról van szó: „*Az LIV-V nevű (alulról a második) csigolya közötti porckorongon középen kibóltosulás vagy sérvésedés*”.

A válaszokban a klinikai nyelvhasználatra jellemző betűszók is adatolhatók, pl. a „*Dist. mall. cum. laes. lig. TFA l.s.*” [=*Distorsio malleoli cum laesione ligamenti talofibularis anterioris lateris sinistri* 'bal boka rándulása az elülső ugrócsonti szalag sérülésével'] diagnózis értelmezése során: „*azt jelenti, hogy bokarándulás, a TFA szalag sérülésével. Ez a szalag a sípcsont és a szárkapocscsont alsó része között húzódik és a sérülését véleményezték*”.

A terminusok másik nagy csoportját az elváltozások jelentik. A postcovid alkorpuszban többnyire magyar terminusokat találunk: *porckopás*, *meszesedés*, *sérv*, *kibóltosulás*, *gerincferdülés*, *tartáshiba*, *elcsúszás*, *kopás*, *gerincbetegség*, *ideggyulladás*, *folyadékgyülem*, *gyulladás*, *felrakódás*, *kattogás*, *porckorongosérv*, *sérvésedés*, *derékfájás*, *derékfájdalom*, (magas) *húgysavszint*, *térdfájdalom*, *izomgyengeség*, *zsibbadás*, *beroppanás*. Leletértelmezéskor az idegen terminusokat rendszerint definíciókkal, magyarázatokkal világítják meg: „*A leletén spondylosis, köznyelvben meszesedés, a gerinc kopása; és a gerinc csigolyáit összekötő ízületek kopása a spondylarthrosis igazolódott az ágyéki gerincszakasz csigolyáin. Polydiscopathia azt jelenti, hogy a csigolyák közötti porckorongok is elfajultak, állományuk megváltozott, a gerincet érő behatásokat kevésbé tudják csillapítani. A protrusio disci akkor jön létre, ha az elfajult porckorongok le is laposodnak, olyannyira, hogy a csigolyák ívén túl előbóltosulnak.*”; „*A gyulladással derékpanaszokat okozhatja spondylodiscitis*

(csigolyaközi porckorongok és/vagy a csigolyatestek zárólemezeinek gyulladással megbetegedése), sacroileitis, reaktív arthritis és az ún. Seronegatív spondyloarthritisek betegségcsoportba tartozó betegségek.” A precovid alkorpuszban gyakoribbak a magyarázat nélkül hagyott görög-latin terminusok: „*Mediális tarsalis alagút szindróma esetében ha valamely képlet direkt nyomása okozza a panaszokat (exostosis, cysta vagy daganat) úgy természetesen a műtéti megoldás került előtérbe.*”; „*Enyhébb boka distorsionál szóba jön boka ortézis alkalmazása.*”

A vizsgálati módok közül a *betegvizsgálat, röntgen, képalkotó, MR/MRI, laborvizsgálat, arthroscopia*, a kezelések közül a *gyógytorna/gyógytornázik, fizioterápia, gerinctorna, borogatás/borogat, manuálterápia, gyógymasszázs, gerincfűző*, a gyógyszeres terápiák közül a *gyulladáscsökkentő, porcjavító/porcerősítő, ibuprofen, fájdalomcsillapító* és a *hialuronsav* fordultak elő a legtöbbször. A beavatkozások megnevezései között az *ízületi tükrözés* (Pre: 23; Post: 2) és idegen terminusa, az *arthroscopia* (Pre: 8; Post: 3) egyaránt adathozható: „*műtéti beavatkozás, térd arthroscopia (köznyelven: ízületi tükrözés) szükséges*”.

Az orvosi zsargon használata is előfordul a válaszokban, különösen a precovid alkorpuszban: „*Abszolút műtéti indikációnak nagyon szigorú kritériumai vannak*”.

A válaszok stilisztikai jellemzői

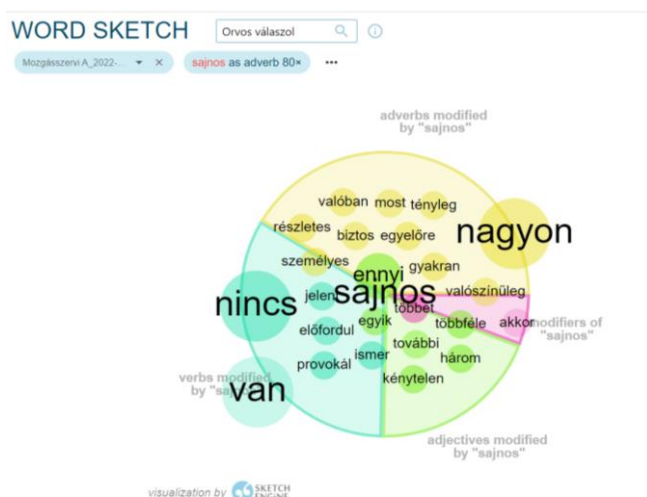
A precovid alkorpusz orvosi válaszainak legfőbb jellemzője a személytelen szerkesztésmód, emiatt leginkább a formális hivatalos stílussal kapcsolható össze (Ludányi–Varga, 2021). Legfőbb kifejezőeszköze a magyarból hiányzó passzívum helyettesítésére szolgáló *-ható/-hető* képzős igealakok és a befejezett melléknévi igenevek használata: „*Javasolható ismételt klinikai vizsgálat ortopéd/traumatológus kollégánál*”; „*azonnali idegsebészeti szakvizsgálat javasolt*”.

A korábbi időszak orvosi nyelvhasználatának másik jellemzője a feltételes mód használata: „*Érdemes lenne gyógytornászt keresni, kineziotape felhelyezésére, esetleg masszázs is megpróbálható*”; „*Én még nem javasolnék műtétet*”. A betegre vonatkoztatott feltételes mód a burkolt tanácsadás eszközként is válik: „*Mindenképpen felkeresnék egy baleseti, vagy ortopédiai szakrendelést*”.

A T/1. igealakok használata az orvosokra, mint a gyógyító tevékenységet végző személyek közösségére vonatkozik, a gyógyító folyamat közösségi jellegét hangsúlyozza (Kuna, 2016). Erre példa a következő mondat a vizsgált korpuszból: „*Elvileg 2-3 alkalommal szoktuk leszívadni a folyadékot, ha ezek után is visszatelődik akkor általában műtétet javasolunk*”. Az E/1. alakok kerülése azt jelzi, hogy a gyógyítás nem egy személyhez kötött feladatként konstruálódik meg a szövegben (Ludányi–Varga, 2021).

A postcovid alkorpusz orvosi válaszai személyesebbek, személyes felelősségvállalásról tanúskodnak. Ezt az E/1. igealakok – különösen a *javasol, gondol* ige – használatának növekedése is jelzi: „*átmenetileg gyulladáscsökkentő gyógyszer szedését javasolom*”; „*úgy gondolom, hogy nem feltétlen csak a műtét csökkenti majd a panaszát*”; „*azt tanácsolom, hogy menjen vissza az ortopédushoz*”; „*Én úgy tapasztalom, hogy a laza ízületi rendszerű és nem túl erős és fejlett izomzattal rendelkező egyéneknél kicsit gyakoribb a kattogás*”. Az E/1. használata a birtokos személyjelekben is megmutatkozik: „*tudomásom szerint*”; „*tapasztalatom szerint*”.

A válaszadó orvos személyre szabott kommunikációra való nyitottsága és empátiája a határozószók és módosítószók megnövekedett használatában is megnyilvánul. A jelenség a Sketch Engine szoftver adatvizualizációs eszközével is kimutatható (1. ábra).

1. ábra. A *sajnos* kollokációinak gyakorisága a postcovid alkorpuszban

Megbeszélés

Az elvégzett terminológiai és stilisztikai elemzés azt mutatja, hogy az utóbbi néhány évben, kb. 2019 végétől kedvező folyamatok érvényesülnek a válaszadó orvosok nyelvhasználatában.

A szoftveres elemzés alapján napjainkban az orvosok válaszaiban kevesebb az idegen terminus, mint a precovid korpuszban. Az előforduló többnyire latin eredetű vagy latinizált szavak nem orvosi terminusok, hanem sokkal inkább a köznyelvben is használatos műveltségi szavak, pl. *stabilizál*, *rehabilitáció*, *kompenzál*, *kontrollál*. Kevesebb a személytelen szerkesztésű *-ható/-hető* ige képzős alakot tartalmazó mondat. Míg a precovid alkorpuszban 228 ilyen alak fordult elő, a postcovid alkorpuszban számuk 167-re csökkent. A személyességet a befejezett melléknévi igenevek használatának visszaszorulása is jelzi: a *javasolt* a precovid alkorpusz 64 előfordulásához képest a postcovid alkorpuszban mindössze 25 találattal adathozható. Fokozatosan átadja a helyét a *javaslom* (Pre: 33; Post: 43) E/1. alakja utáni, a betegnek címzett felszólító igealakokat tartalmazó mellékmondatnak: „*ha fáj a térde terhelésre, javaslom, hogy ne erőltesse, inkább csak tehermentesen tornáztassa és szedjen porcjavító gyógyszereket*”. Az ige használata terén megfigyelhető személyesség az orvos vonatkozásában is gyakoribb: „*el tudok képzelni*”, „*felmerül bennem*”, „*panaszainak enyhülését kívánom*”.

A válaszok elemzése során sokszor negatív megközelítésű, illetve tartalmú válaszokat találtunk, pl. „*nem hiszem...*”; „*nem javaslom...*”; „*nem ajánlott...*”. A precovid alkorpuszban még gyakoriak voltak az elutasítással kezdődő válaszok, pl. „*Vizsgálat nélkül nem tudok pontos választ adni*”, annak ellenére, hogy ezután sokszor releváns válasz következett. Ugyanakkor a frissebb válaszokban változni látszik ez a szemléletmód. Bár a megfogalmazás tartalmi szempontból megegyező, a szövegkonstruálás megváltoztatása miatt mégsem érezzük elutasítónak a választ: „*Ilyen összetett problémára interneten nem lehet megfelelő választ adni. Remélhetőleg végeztek önnél vizsgálatokat is és vannak leletei, képalkotók a nyaki és háti gerincről, mert a fájdalmak a leírás alapján erről a területről erednek. A problémájának tehát valószínűleg van egy mozgásszervi, háti vagy nyaki gerinc területről származó eredete.*”

A magyarázatok *sajnos* továbbra is olykor nehezen vagy nem teljesen érthetők, túlzottan szakmai tartalmúak és a nyelvezetük is ennek megfelelő: „*itt kifejezett az előboltosulás, a durazsákokat is komprimálja, valamint a gerincvelő végrostokat is nyomja, és el is tolja azt*”. Ilyen esetekben nincs egyezés a hatályos jogszabályban foglaltakkal, mely szerint „*a betegnek joga van arra, hogy számára érthető módon kapjon tájékoztatást*” (Web1).

A betegek tájékoztatása egyszerű feladatnak tűnik, azonban alapvető fogalmak tisztázása szükséges e tekintetben. Tájékozott beleegyezés során az orvos–beteg kapcsolatra az erkölcsi kölcsönösség jellemző, az orvos a részletes tájékoztatás és döntés előkészítése szempontjából kulcsfontosságú. Kétirányú kommunikáció és folyamatos párbeszéd jellemzi e kapcsolatot, melynek eredményeképp a beteg tájékozottá, és ezzel együtt a döntései során magabiztossá válik (Elwyn et al., 2000). Sokszor az ellátók is meglepődnek, milyen komoly kérdéseket fogalmaznak meg a betegek, hiszen egy részük jól felkészült, tájékozott, olvasott beteg, és mivel az életükről van szó, tudni akarnak mindent a legapróbb részletekig. A bizalom is optimálisnak mondható, a beteg bíz az orvosában, és az orvos is bíz a beteg felelős döntésében, még akkor is, ha anonim, arctalan és nincs közvetlen orvos–beteg interakció mögötte.

Az orvosnak a beteggel folytatott konzultáció során a *„szervi elváltozás keresése mellett”* figyelembe kell venni, hogy betege mit gondol *„állapota eredetéről, jelentőségéről, prognózisáról”*, és hogy ez hogyan befolyásolja mindennapi életét (Bartha, 2005: 62). Az internetet használó betegek nemcsak ismeretszerzés, hanem az orvos–beteg interakció lerövidítése és egyszerűsítése céljából böngésznek a különböző oldalakon. A beteg, aki megkapja – vagy legalábbis úgy véli, hogy megkapta – a számára fontos és szükséges tájékoztatásokat, már nem kérdez az orvossal való találkozás során, ha egyáltalán ezután orvoshoz fordul. E helyzetet hátráltathatja, ha a beteg a világhálóról szerzett ismeretekkel felvértezve keresi fel kezelőorvosát, és esetlegesen emiatt keletkezik hiány a tájékoztatásban (Web2). Ez a magatartás az egészségre nézve sokszor téves, egészségkárosodáshoz vezető következtetés levonásához vezet (Felkai–Lengyel, 2019).

A weborvos válasza sok esetben nem hívja fel a kérdező figyelmét a jogi kompetencia és adatvédelem előírásaira: *„beszélje meg kérem az édesanyja kezelőorvosával”*: nem vizsgálja azt, ami adatvédelmi szempontból aggályos, a szolgáltatás anonim és publikus volta miatt a webes felületek napi használata pontosan ennek a helyzetnek kedvez. A válaszok egy jelentős része kiegészítő vizsgálatokat, véleménykérést fogalmaz meg, amely nem része a kérdésfeltevésnek, pl. *„lágyrész ultrahang vizsgálatot javaslok”*. Felmerül a kérdés, hogy a beteg részletes anamnézifelvétele, majd az azt követő vizsgálata és a teljes dokumentáció áttekintése hiányában ez etikai szempontból mennyire helyeselhető. Számos helyen a megkérdezett weborvos pozitív visszacsatolást ad a kérdezőnek, pl. *„valószínűleg jól sejtí”*, ami a betegelégedettség alapját képezheti.

Összegzés

Tanulmányunkban a webbeteg.hu egészségügyi portál „Orvos válaszol” rovatának mozgásszervi betegségekkel kapcsolatos orvosi válaszait elemeztük. Megállapítottuk, hogy mind terminológiai, mind betegjogi szempontból kedvező folyamatok indultak el. Kevesebb a csak szűk orvosszakmai körökben használt terminus, és a válaszok hangvétele is személyesebb, empatikusabb, ezzel jobban megfelelnek a törvény által előírt „egyéniessített” tájékoztatás feltételeinek. Bár a kedvező irányú folyamatok nem köthetők szorosan a COVID19 járvány kezdetéhez, a digitalizáció, a telemedicina fejlődése és az orvos–beteg viszonyban tapasztalható változások kétségkívül hatottak a válaszadó orvosok nyelvhasználatára is.

Hivatkozások

- Andreassen, H.K. et al. (2006): Patients who use e-mediated communication with their doctor: new constructions of trust in the patient-doctor relationship. *Qualitative Health Research*. 16/2. 238–248.
<https://doi.org/10.1177/1049732305284667>
- Bacsó, K. – Szondi, I. (2010): Betegjogok érvényesülése egy szegedi felmérés tükrében. In: Balogh E. – Homoki-Nagy, M. (szerk.) (2010): *Emlékkönyv Dr. Ruszoly József egyetemi tanár 70. születésnapjára*. Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar: Szeged
- Bán, A. et al. (2018): The role of internet-based healthcare services in the healthcare process: the example of a Hungarian health portal. *International Journal of Healthcare Technology and Management*. 17/2-3. 168–185. <https://doi.org/10.1504/IJHTM.2018.10019843>
- Bartha, A. (2005): Betegség Percepció kérdőív, és ami mögötte van. *Alkalmazott Pszichológia*. 7/1. 50–73
- Csákó, B. (2020): Telemedicina. *Infojegyzet* 2020/81. Országgyűlés Hivatala, Közgyűjteményi és Közművelődési Igazgatóság Képviselői Információs Szolgálat. Online elérhető: https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_81_telemedicina.pdf/26678aac-8d7c-8631-11cf-1cc93332435a?t=1605857740475
- Elwyn, G. et al. (2000): Shared decision making and the concept of equipoise: the competences of involving patients in healthcare choices. *British Journal of General Practice*. 50. 892-899
- Felkai, P. – Lengyel, I. (2019): Kéretlen e-mailek az orvos postafiókjában: ezek veszélyei az egészségnevelésre, a betegtájékoztatásra és a tudományos munkára. *Orvosi Hetilap* 160/43. 1706–1710.
<https://doi.org/10.1556/650.2019.31531>
- Fináncz, J. et al. (2021): Az egészségműveltség vizsgálatának megalapozása a koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében. *Új Pedagógiai Szemle*. 71/11-12. 19–38
- Flynn, K. A. – Smith, M. A. – Vanness, D. (2006): A typology of preferences for participation in healthcare decision making. *Social Science & Medicine*. 63. 1158-1169.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.03.030>
- Gyórfy, Zs. et al. (2020) A telemedicina lehetőségei a COVID–19-pandémia kapcsán a nemzetközi és a magyarországi tapasztalatok és ajánlások tükrében. *Orvosi Hetilap*. 161/24. 983–992.
<https://doi.org/10.1556/650.2020.31873>
- Haes, H. de (2006): Dilemmas in patient centeredness and shared decision making: a case for vulnerability. *Patient education and counseling*. 62/3. 291–298. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2006.06.012>
- Kovács, J. (2006): *A modern orvosi etika alapjai. Bevezetés a bioetikába*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Budapest
- Kovácsné Tóth, Á. (2000): Szakdolgozók és betegek véleménye a betegjogok érvényesüléséről, különös tekintettel a felvilágosításra. *Nővér*. 13/6. 13–17
- Kuna, Á. (2016): Személydeixis és önreprezentáció az orvos–beteg találkozón. *Magyar Nyelvőr*. 111/3. 316–332.
- Lázár, I. – Túry, F. (2009): Az orvos-beteg kapcsolat. In: Kopp, M. – Berghammer, R. (szerk.) (2009): *Orvosi pszichológia*. Medicina Könyvkiadó: Budapest
- Lengyel, I. K. (2022a): A betegtájékoztatás jogszabályi alkalmazásának vizsgálata felnőtt háziorvosi alapellátásban. *Lege Artis Medicinae* 32/3. 113–120. <https://doi.org/10.33616/lam.32.010>
- Lengyel, I. K. (2022b): A betegtájékoztatás, mint betegjog a felnőtt háziorvosi alapellátásban a hipertóniás betegek körében. Doktori értekezés, kézirat: Budapest.
- Ludányi, Zs. – Varga, É. K. (2021): A személyzeti dokumentáció jellegzetességei. In: Fóris, Á. – Bölskei, A. (szerk.) (2021): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Mucsi, E. (2018): A weborvos válaszol. Online elérhető: <http://gyogyitonokert.hu/wp/gyogyitonok/mucsi-eszter-a-weborvos-valaszol/>
- Nemes, L. (2009): *Egy tudománykutatáson alapuló bioetika körvonalai*. PhD értekezés. Online elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/90422/Nemes%20Laszlo%20ertekezes.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Novák, K. (2019): *Integrált Jogvédelmi Szolgálat éves szakmai beszámoló 2018*. Emberi Erőforrások Minisztériuma: Budapest
- Ommen, O. et al. (2008): Trust, social support and patient type – associations between patients perceived trust, supportive communication and patients preferences in regard to paternalism, clarification and participation of severely injured patients. *Patient education and counseling*. 73/2. 196–204.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.03.016>
- Radó, B. (2020): Web-Doktor szolgáltatás előnyei. A digitalizáció beférkőzése az egészségügybe. Online elérhető: <https://www.hungariamed.hu/159-web-doktor-szolgaltatas-elonyei>
- Sándor, I. – Pilling, J. (2016): Tévhitek az orvosi kommunikációról. *Orvosi Hetilap* 157/17. 644–648.
<https://doi.org/10.1556/650.2016.30446>

- Sós, A. (2021): Telemedicina fogalma, jelentése és jelentősége napjainkban. Online elérhető: <https://netborgogyasz.hu/telemedicina/>
- Tolnai, J. et al. (2019): *Telemedicina* (tananyag). SZTE ÁOK-TTIK, Orvosi Fizikai és Orvosi Informatikai Intézet. Online elérhető: http://eta.bibl.u-szeged.hu/2188/3/1_bevezets.html
- Umeffjord, G. – Petersson, G. – Hamberg, K. (2003): Reasons for Consulting a Doctor on the Internet: Web Survey of Users of an Ask the Doctor Service. *Journal of Medical Internet Research*. 5/4. e26. <https://doi.org/10.2196/jmir.5.4.e26>
- Umeffjord, G. (2006): *Internet consultation in medicine. Studies of a text-based Ask the doctor service*. Umeå University Medical Dissertations. New series No. 1034. Umeå University: Umeå
- Varga, É. K. – Lengyel, I. (2018): Betegtájékoztató egy egészségügyi portál „Az orvos válaszol” rovatában. Elhangzott: *Emberközpontú nyelvészet. Nyelvhasználat, társadalom, közérthetőség*. Miskolci Egyetem, BTK, Modern Filológiai Intézet Miskolc. 2018. január 22.

Internetes hivatkozások

- Web1 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.tv>
- Web2 arsoni. <https://arsboni.hu/betegjogok-a-tajekoztatas-fontossaga/>
- Web3 huTenTen12 https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fhuten12_hp2
- Web4 SE = Sketch Engine <https://app.sketchengine.eu/>
- Web5 Tolnai, J. et al. (2019): Telemedicina (tananyag). SZTE ÁOK-TTIK, Orvosi Fizikai és Orvosi Informatikai Intézet http://eta.bibl.u-szeged.hu/2188/3/1_bevezets.html
- Web6 webbeteg.hu. https://www.webbeteg.hu/orvos-valaszol/mozgasszervi_betegseg

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIAI

Ittész Dániel¹ – Szabó Mária¹ – Zalatnai Attila² – Fogarasi Katalin¹

¹ Semmelweis Egyetem, Szaknyelvi Intézet

² Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Kar
Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézet

A szaknyelvi standardtól eltérő angol terminusok a 21. századi kórbonctani diagnózisokban

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.4>

Tanulmányunkban a Semmelweis Egyetem Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézetében készült 37 kórboncolási jegyzőkönyv latin diagnózisait mutatjuk be. Kutatásaink során a diagnózisokban előforduló, a szaknyelvi standardtól eltérő alakokat vizsgáltuk meg. Elsőként általánosságban szólnunk a latin szövegösszefüggésbe ágyazott nem latin eredetű terminusokról. Már a klasszikus latinon alapuló orvosi terminológiában is előfordultak olyan kifejezések – mint pl. az arab eredetű 'gummi' terminus –, melyek ragozhatatlan szóként kerültek be az orvosi nyelvhasználatba. A mai latin nyelvű diagnózisokban elsősorban modern angol szakkifejezésekkel találkozhatunk, melyeket latin kontextusban olykor ragoz a dokumentum írója (pl. 'implantatio pacemakeris'). Ugyancsak angol eredetűek azok a betűszavak, melyek a hosszabb szakkifejezéseket tömörítik; ezek már sokkal kevésbé latinizált formában jelenítik meg az adott anatómiai képleteket (LAD). Az angol terminusokat használó diagnózisokban előforduló hibákat is számba vesszük: az egyszerű elírásokat, helyesírási hibákat, a mondat- vagy alaktani szempontból hibás szókapcsolatokat és a magyar grammatikai szabályok szerint összekapcsolt idegen szavakat ('graft-implantationem'). Dolgozatunk második részében az anyag terminológiai adatbázisban való feldolgozására mutatunk példát: a patológus szakma számára javaslatot teszünk arra, hogyan fordíthatjuk helyesen latinra, hogyan írhatjuk körül latinul a 20–21. század angol nyelvű terminusait, továbbá a hibás alakok javítási lehetőségeivel is foglalkozunk annak érdekében, hogy a modern terminusok hosszú távon grammatikailag helyesen épülhessenek be a latin nyelvű kórismékbe, és ezáltal a latin kontextusba ágyazva sajátos módon mintegy újra terminologizálódhassanak.

Kulcsszavak: kórbonctani diagnózis, nemlatin orvosi terminusok, nyelvi hibák, terminológiai adatbázis, terminologizáltság

Bevezetés

A magyar orvosi szaknyelven belül a patológia szakterülete különleges szerepet tölt be. Tevékenységi köre a halál okát feltáró kórboncolás mellett az idők során számos egyéb területtel bővült (Zalatnai, 2002), ugyanakkor a kórboncolások dokumentációjában mind a magyar nyelvű kül- és belvizsgálati leírások, mind pedig a kórboncolás során megfogalmazott kórismék nyelvezete máig megőrizte a magyar és latin orvosi terminológia hagyományos, nem ritkán archaikus elemeit (Fogarasi, 2017). Ezek terminologizáltsági foga a klinikum egyéb területein jelentősen csökkent, mivel használatuk még bejáratódottnak („*pragmatisch eingespient*”) sem tekinthető (Muráth, 2003). A patológus szakorvosok között is egyre kevesebben ragaszkodnak az archaikus magyar terminusok (pl. *bárzsing* 'nyelöcső', *borék* 'herezacskó') használatához, és azáltal, hogy az angol terminusok egyre nagyobb teret nyernek a klinikumban, a latin kórboncolási diagnózisok hosszú távú fennmaradását maguk is megkérdőjelezzik (Fogarasi, 2017).

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézete évek óta végez közös, interprofesszionális kutatást a Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézettel annak érdekében, hogy feltérképezzük a kórboncolási jegyzőkönyvekben és az orvostanhallgatók oktatásában használt mai terminológia kialakulását és fejlődésének tendenciáit. A Semmelweis Egyetem Levéltárában az 1800-as évek elejétől kezdve megőrzött, kézzel írt kórboncolási jegyzőkönyvek, valamint az Arányi Lajos által elsőként kiadott magyar nyelvű egyetemi tankönyv elemzésével lehetőségünk nyílik

nyomon követni a magyar kórboncolási szaknyelv és e terület magyar–latin terminológiájának kialakulását (Ittzés et al., 2021).

Tekintettel arra, hogy orvosszaknyelv-kutatásaink elsődleges célja a klinikusok munkájának és oktatói tevékenységének támogatása, patológus- és orvosszakmai együttműködésben közölt eredményeinkkel szeretnénk az oktatás színvonalának emelését és a szakemberek közötti kommunikáció hatékonyságának növelését szolgálni. Mivel a magyarországi orvoscépzés patológiából egyedülálló módon gyakorlatközpontú, és országunkban európai viszonylatban – a csökkenő tendencia ellenére (Harsányi et al, 2012) – máig kiemelkedően sok kórboncolást végeznek, e szakterület speciálisan hagyományörző terminológiája az angolnak mint az orvos- és egészségtudományban világszerte használt lingua francának a rohamos térnyerése miatt számos kihívással kell, hogy szembenézzon. Új eszközök, módszerek angol megnevezései, valamint eponimák használata vált szükségessé a kórboncolási diagnózisokban is, amelyek az elmúlt néhány évtized vívmányait, felfedezéseit tükrözik (Fogarasi, 2017). Mivel egyes anatómiai struktúrák esetében a klinikumban Magyarországon is egyre inkább elterjedt az angol anatómiai nevek betűszóval való rövidítése, amelyek a sok elemből álló, bonyolult latin anatómiai neveket tudják hatékonyan helyettesíteni (Fogarasi, 2018), ezek használata a hatékonyság elősegítésére a kórboncolási diagnózisokba is beszivárogni látszik.

Minthogy a hagyományos, latin nyelvű szerkezetekbe mint frazeoterminológiai egységekbe (Gréciano, 2006) ágyazott kórboncolási diagnózisok megalkotása még az idegen elemek jelenléte nélkül is szaknyelvi kihívást jelent a patológus szakorvosok számára, kutatócsoportunk folyamatosan diakrón és szinkrón módon is elemzi a kórboncolási terminológiahasználatot, és igyekszik támogatni a szakembereket abban, hogy e szakterület terminológiája a klinikum többi területével párhuzamosan fejlődve az egyéb klinikai diszciplínák technikai vívmányait a nyelvi kifejezés szempontjából integrálni tudja, amellett, hogy a kórboncolási szaknyelv és terminológia egyedülállóan hagyományörző jellegét is megtartja.

Annak érdekében, hogy a patológus szakorvosokat támogassuk a nemlatin kifejezések latin kórismékbe történő, terminológiai és grammatikai szempontból helyes beágyazásában, esettanulmányt végeztünk ezek előfordulásának és használatának elemzésére. Tanulmányunkban egy e célból végzett nagyobb, interprofesszionális kutatás egyik részeredményét mutatjuk be. A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében és Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézetében kórboncolási jegyzőkönyvek vizsgálatát kezdtük el oly módon, hogy elsősorban 19. századi dokumentumokat vizsgálunk nyelvi, terminológiai szempontból, és ezeket összevetjük a napjainkban keletkezett jegyzőkönyvekkel. Jelen munkánk a Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézetben írt 37 kórboncolási jegyzőkönyvhöz tartozó 504 latin nyelvű kórismét elemez egy kiemelt szempontból: a latin szövegkörnyezetben előforduló nemlatin (döntő többségében angol) terminusok használatát mutatjuk be.

Vizsgálódásaink során három témát járunk körül, három kérdésre keressük a választ: (1) Milyen alaktani jellegzetességei vannak a latin szövegbe került angol terminusoknak?; (2) Összeegyeztethető-e a kórboncolási diagnózisok évszázados magyarországi latin nyelvhasználatának hagyománya a nemzetközi orvostudomány mai angol terminológiájával?; és a második kérdéssel összefüggésben: (3) az angol kifejezések latinra fordítása nem veszélyezteti-e azok terminologizáltsági fokát (vö. Fluck, 1996:50; Felber–Schaefer, 1999:1733; Muráth, 2003:84; Fogarasi, 2012:92), azaz kifejezheti-e, kifejezi-e a latin fordítás ugyanazt a jelentést, mint amit az angol terminusok?

Nemlatin terminusok latin orvosi szövegekben és dokumentumokban

A nemlatin eredetű orvosi terminusok jelenléte latin szövegek környezetében nem új keletű jelenség. Már Celsus *De medicinájában* találkozunk a korabeli orvosi szaknyelvben görögül használt (és olykor görög betűkkel is írt) terminusokkal, melyek értelmét többnyire elmagyarázza, körülírja a szöveg, hogy így az olvasó számára egyértelművé váljon a latin kifejezés jelentése. Ezekben az esetekben tehát a közismert idegen, görög terminus értelmezi, magyarázza a kevésbé ismert latin szavakat.

„*Isdemque temporibus in tres partes medicina diducta est, ut una esset quae victu, altera quae medicamentis, tertia quae manu mederetur. Primam Διαιτητικήν [Diatētikēn] secundam Φαρμακευτικήν [Pharmakeutikēn] tertiam Χειρουργίαν [Kheirurgian] Graeci nominarunt.*” [Ugyanezekben az időkben vált három részre az orvoslás: úgyhogy volt egy, ami étellekkel, egy másik, ami gyógyszerekkel és egy harmadik, ami kézzel végezte a gyógyítást. Az elsőt diatētikének, a másodikat pharmakeutikének, a harmadikat kheirurgiának nevezték a görögök.] (*Prooem.* 9)

„*Quotiescumque dente exempto radix relicta est, protinus ea quoque ad id facta forfice, quam rizagran Graeci vocant, eximenda est.*” [Valahányszor a fog kihúzása után a gyökere bent marad, rögtön utána azt is egy erre a célra gyártott fogóval ki kell húzni, ezt a görögök rizagrának hívják.] (7,12,1) (web1)

A későbbiekben az egyéb nyelvekből kölcsönzött szavak morfológiai szempontból többféle módon épültek be a latin kontextusba. A ’mézga; gumi’ jelentésű egyiptomi *kemai*, *kemā* szó a klasszikus latinba több formában került be: a ragozhatatlan *commi/cummi/gummi* (*n*) alak mellett létezik a *cummis/commis/gummis*, *-is* (*f*) szó is. Ezek az alakok nagyon nagy valószínűséggel a görög τὸ κόμμι [to kommi] vagy τὸ κόμμι, -εως [to kommi, -eosz] átvételei lehetnek (Finály, 1884; Györkössy–Kapitánffy–Tegyey, 1993; Walde–Hofmann, 1938; Frisk, 1960). A *VIII. Magyar Gyógyszerkönyvben* többnyire a *gummi* (*n*) szó használatos (*Acaciae gummi* [Akáciamézga] (web2, web3, web4), *Acaciae gummi dispersione desiccatum* [Akáciamézga, porlasztva szárított vagy Akáciamézga, szárított diszperzió] (web2, web5, web6, web7), *Xanthani gummi* [Xantán gumi] (web2, web8, web9), de találkozunk deklinált alakokkal is (*Masticabilia gummis medicata* [Gyógyszeres rágógumik] (web10). A *The International Pharmacopoea* 10. kiadása is a semleges nemű alakot használja, viszont mivel csak az alanyesetet adja meg, nem tudjuk eldönteni, ragozhatatlan vagy ragozható szónak kell-e tekintenünk (*Acacia* [*Gummi arabicum*] (web11).

Más a helyzet az ipekakuána növényvel, melynek nevét – bár a dél-amerikai indián tupi-guarani *ipe-kaa-guéne* ’hányingert keltő kúszónövény’ szóból származik – a latinban deklinálható formában használjuk: *Ipecacuanha*, *-ae* (*f*). Rendszertani neve *Carapichea ipecacuanha*, a *VIII. Magyar Gyógyszerkönyvben* *Ipecacuanhae extractum fluidum normatum* (Ipekakuána folyékony kivonat, standardizált) (web2), *Ipecacuanhae pulvis normatus* (Ipekakuána-gyökérpor, standardizált) (web2), *Ipecacuanhae radix* (Ipekakuánagyökér) (web2) és *Ipecacuanhae tinctura normata* (Ipekakuána-tinktúra, standardizált) (web2) készítmények szerepelnek, a *Formulae Normales* 8. kiadásában pedig három köptető hatású orvosságban használják a növényt (*Infusum Ipecacuanhae* [Ipekakuánaforrázat], *Infusum Ipecacuanhae mite* [Kevesebb hatóanyagot tartalmazó ipekakuánaforrázat], *Mixtura pectoralis* [Köptető keverék] (web 12).

Szót kell ejtenünk az orvosi terminológiában elterjedt (többnyire angol eredetű) rövidítésekről is, amelyek sok esetben betűszó formájában használatosak (Ludányi–Varga, 2021). Ezekre most csak két példát említünk. A *LAD* rövidítéssel a bal koszorúér elülső leszálló ágát jelöljük (*left anterior descending artery*). Az anatómiai képletnek megvan a hagyományos latin elnevezése is (*ramus descendens anterior arteriae coronariae sinistrae*), de egyszerűsége miatt sokkal gyakrabban fordul elő nem angol szövegek környezetében is a rövidített forma. A google internetes kereső a teljes latin terminusra 491, míg a „LAD artery” keresőkifejezésre 82500 találatot adott. Ugyanezt figyelhetjük meg az AIDS-betegség esetében is: ennek is létezik

latin elnevezése (*Morbus HIV – morbus immunodeficientiae acquisitae cum morbis infectivis et parasitariis*), ez azonban gyakorlatilag nem használatos az orvosi terminológiában (web15).

Külön csoportba sorolhatók a modern szerzői nevek, eponimák. Ezek az anatómiai nomenklatúrában, a betegségnevek és az orvosi beavatkozások elnevezései között is megtalálhatók. Az anatómiai és a kórtani eponimák helyett (mellett) nagyon gyakran morfológiai, funkcionális szempontokat érvényesítő terminusokat (is) használ az orvostudomány. Nyelvtani felépítésükben nagy változatosságot figyelhetünk meg. Mindezt néhány példával az 1. melléklet táblázatában szemléltetjük (Donáth, 1969; web13; web14; web15; web16; web17).

Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy az orvosi terminológia latin kontextusába bekerülő nemlatin terminusok igen sokfélék lehetnek. Egyrészt sok egyéb nyelvből származnak, másrészt morfológiailag rendkívül változatos módon épülnek be a latin kontextusba, harmadrészt pedig olykor latin fordításaikkal párhuzamosan élnek tovább idegen testként a latin szövegek környezetében.

Anyag és módszerek

A kórboncolási jegyzőkönyvekből származó latin kórisméket a Semmelweis Egyetem Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézete anonimizált, digitális formában bocsátotta rendelkezésünkre, amelyekből a SketchEngine konkordanciaszoftverben szövegtörzset hoztunk létre. A latin diagnózisok korpuszán az angol terminusok szűrését manuális módszerrel végeztük el. Ezt követően a SketchEngine szoftver Concordance funkciójával megvizsgáltuk a diagnózisokon belül azokat a terminológiai egységeket, amelyekbe angol elemek ágyazódtak be. A leggyakrabban előforduló angol terminus, a *stent* szó vizsgálatát mutatjuk be a következő táblázatban.

1. táblázat. A *stent* szó kollokációi a vizsgált latin nyelvű diagnózisokban

Details	Left context	KWIC	Right context
1 doc#0	alcificatio et occlusio rami descendēntis arteriae coronariae sinistrae.	Stent	in coronaria dextra.
2 doc#0	Atherosclerosis arteriae coronariae sinistrae maioris gradus et implantatio	stentis	Fibrosis myocardii.
3 doc#0	tatus post cholecystectomiam.	stentis	in ductos biliferos.
4 doc#0	tricularum cordis.	stent-implantationem	in LAD.
5 doc#0	paticus.	Stent	in arteria coronaria.
6 doc#0	Nephrosclerosis arteriosclerotica.	stentis	in arteria coronaria dextra.
7 doc#0	dextris.	Stent	implantatio arteriae coronariae circumflexae.
8 doc#0	parietis posterioris ventriculi sinistri cordis.	Stent	implantatio in arteriam coronariam dextram.
9 doc#0	implantatio in arteriam coronariam dextram.	stent	Oedema pulmonum.

Az angol elemeket tartalmazó terminológiai egységeket funkcionális és grammatikai szempontból elemeztük, majd javaslatot tettünk a terminologizálásukat támogató, grammatikai és terminológiai szempontból is helyes használatukra.

Eredmények

Nemlatin terminusok a Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézet diagnózisában

A fenti általános áttekintés után a Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézetben írt latin nyelvű diagnózisokban használt nemlatin terminusokat vizsgáljuk meg. Elsőként sorra vesszük őket,

és kísérletet teszünk arra, hogy – amennyiben ez lehetséges – megállapítsuk: milyen grammatikai jellegzetességekkel írhatók le ezek a „testidegen” szakkifejezések.

Az 504 diagnózisban összesen 23 modern nemlatin terminus fordult elő (tehát az összes kórisme 1775 szavának 1,30%-a), ennek a 23 szónak a 78,26%-a angol köznévi terminus, 8,70%-a eponima és 13,04%-a betűszó.

Köznévi terminusok

Pacemaker: (1) *Implantatio pacemakeris*. (2) *Implantatio pacemakeris facta*. Mindkét kifejezésben latinul deklinált alakot találunk, mely alapján a **pacemaker, pacemakeris (m/f/n)* III. deklinációs szótári alakot rekonstruálhatjuk.

Bypass: (1) *Status post aorto-coronaria bypass*. (2) *Status post aorto-coronaria bypass duplicem*. (3) *Occlusio in aorto-coronaria bypass duplici*. A *bypass* szót a három példában ragozhatatlanként használta a diagnózisok írója. A (2) példa *duplicem* alakjából arra következtethetünk, hogy hím- vagy nőneműnek tekintette a szót. Külön kérdést vet fel az *aorto-coronaria* melléknév: csak valószínűsíthetjük, hogy ezt nem a *bypass* feltételezhető nőnemével „egyeztette” hibásan az író, hanem az (*arteria*) *coronaria* terminust kell látnunk benne, és így tulajdonképpen egy jelentéssűrítő összetett szóval van dolgunk: ’az aorta és a koszorúér között végzett bypass műtét’. Mindezek alapján a **bypass (m/f)* szótári alakra következtethetünk.

Stent: (1) *Stent in coronaria dextra*. (2) *Stent in arteria coronaria*. (3) *Implantatio stentis*. (4) *Impantatio stentis in ductos biliferos*. (5) *Implantatio stentis in arteria coronaria dextra*. (6) *Status post stent-implantationem in LAD*. (7) *Stent implantatio arteriae coronariae circumflexae*. (8) *Stent implantatio in arteriam coronariam dextram*. (9) *Thrombosis organisata in stent*. Az (1) és (2) példa alanyként használt *stent* szavából nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket. Nem úgy a (3), (4), (5) kifejezésből, melyekben a dokumentum fogalmazója, írója latinul a III. deklináció szerint ragozta a szót. Ennek azonban ellentmond a (9) példa, melyben a *stent* egyes számú ablativusként, tehát ragozhatatlan szóként szerepel. A (6), (7) és (8) diagnózisokban az eredetileg angol szó a latin *implantatio*val alkot egyetlen összetett szót a magyar nyelv grammatikai szabályainak (de nem a magyar helyesírásnak!) megfelelően, és hoz létre egy hibrid, zavaros összetételt. A kilenc példa alapján két szótári alakot hozhatunk létre: **stent (m/f/n)* vagy **stent, stentis (m/f/n)*.

Drain: (1) *Drain pleuralis l[ateris]. d[extr]*. (2) *Peritonealis drain*. (3) *Percutan transhepaticus drain insertio*. Az (1) és (2) példában alanyesetben áll a *drain* szó, a jelzőjeként szereplő *pleuralis* melléknévből hím- vagy nőnemre következtethetünk. A (2) kifejezés kapcsán felmerül az a kérdés is: vajon egy hibás latin szórendet látunk-e (a helyes *Drain peritonealis* [vö. (1) példa] helyett) pontos latin helyesírással vagy egy helyes magyar szórendet helytelenül, a latin helyesírás szabályai szerint leírva (a helyes *Peritoneális drén* helyett)? A (3) kifejezést a magyar szórend alapján fogalmazta meg írója, melyben kérdéses, hogy a *percutan transhepaticus* melléknevek a *drain* vagy az *insertio* szavak jelzői-e. Példáink alapján a **drain (m/f)* szótári alakra következtethetünk.

Shunt: (1) *Ventriculo-peritonealis shunt*. Egyetlen kifejezésben kerül elő a *shunt* szó. A *drain* (2) példához hasonlóan itt is kérdéses, hogy idegenes helyesírással lejegyzett magyar vagy magyar szórendben leírt latin jelzős szerkezetként értelmezzük-e a kifejezést. Amennyiben a második elképzelést fogadjuk el, a dokumentum írója a **shunt (m/f)* alakból indulhatott ki.

Rövidítések

- *ARDS* [*acute respiratory distress syndrom*]: a rövidítés egyszer fordul elő a vizsgált dokumentumokban. Mivel egyéb szóval nem áll szintaktikai kapcsolatban, nem tehetünk róla pontosabb megállapítást.
- *TEP* [*total endoprothesis*]: (1) *Status post TEP*. A rövidítés feloldása a tárgyesettel álló *post* előjárósó után is *total endoprothesis*.
- *LAD* [*left anterior descending artery*]: (1) *Status post stent-implantationem in LAD*. A rövidítés feloldása a tárgyesettel álló *in* előjárósó után is *left anterior descending artery*.

A néhány példa alapján azt állapíthatjuk meg, hogy az angol rövidítések rövidítésként terminologizálódtak, a latin diagnózisokban tulajdonképpen ragozhatatlan önálló szóvá váltak; az eredeti, rövidített szavak már nem éreztetik hatásukat a rövidítések használatában.

Eponimák

Barrett metaplasia oesophagi: A nyelöcsőnek a reflux következtében kialakuló, daganatmegelőző hámlésváltozását leíró eponimában a névadó Norman Rupert Barrett (1903–1979) ausztrál sebész nevét ragozhatatlan tulajdonnévként, főnévi minőségjelzőként angol/magyar szórendben használja a diagnózis írója. Szótári alakjának így a **Barrett (m)* formát tarthatjuk (web17).

Status post operationem ventriculi p[ro]p[ter]. *Bilroth II*: A Billroth-féle második operáció megnevezésében az író (egy hibás) előjárós szerkezetet használ, a *propter* 'miatt' szó ebben a kontextusban nem értelmezhető. Annyit azonban a hibás szóválasztástól függetlenül megállapíthatunk, hogy Christian Albert Theodor Billroth (1829–1894) német-osztrák sebész neve ragozhatatlan szóként került be a latin kontextusba. Kikövetkeztetett szótári alakja így **Billroth (m)* (web17).

A diagnózisokban előforduló modern terminusok jellemzői

Összefoglalva a fentebb idézett példák tanulságát, azt mondhatjuk, hogy a vizsgált dokumentumok latin kontextusában előforduló nemlatin szavakat többféle módon használják a diagnózisok írói, így a patológusdiskurzusban is alacsony szinten terminologizálódtak. Bár egyazon intézet falai között íródtak az elemzett szövegek (igaz, valószínűleg több orvos által), mégis sokszor egymásnak ellentmondóan, nemritkán grammatikai szempontból hibásan használják a nemlatin terminusokat. A nemlatin terminusoknak a latin kontextusban való használatából kikövetkeztethető grammatikai jellegzetességeit a 2. mellékletben mutatjuk be.

Megbeszélés

Javaslatok a (hibásan használt) nemlatin terminusok helyes használatára és kiiktatására

Ahogy az a fentebb leírtakból nyilvánvalóvá vált, a 21. század latinul már nem, vagy csak igen korlátozottan tudó orvosai, kórboncnokai által írt dokumentumokban előforduló nemlatin terminusok igen változatos képet mutatnak: akár helyesnek is értelmezhető alakok mellett több hibás formával is találkoztunk. Sőt, az önmagukban helyesnek tűnő alakok is sokszor ellentmondanak egymásnak, nyilvánvalóan azért, mert nincsen konszenzus ezen szakkifejezések latin szövegösszefüggésben való használatát illetően. Legfőbb feladatunknak azt tartjuk, hogy az orvostársadalom számára útmutatást adjunk: milyen nyelvileg helyes lehetőségek közül választhat a gyakorló orvos akkor, ha a fentebb említett és hasonló modern

terminusokat kell latin kontextusba illeszteni. Legalább ennyire lényeges, hogy egy másik szempontot is érvényesítsünk: a nyelvileg helyes alakoknak orvosszakmai szempontból is helytállónak kell lenniük, azaz – nagyon egyszerűen fogalmazva – ugyanazt kell jelenteniük, mint a modern szakkifejezéseknek. Csak így biztosítható ugyanis az, hogy a helyes nyelvi alakok a latin kontextusban – legalább a patológia szakterületén belül – terminussá válhassanak: az orvostársadalom számára egyértelműen meghatározható módon jelentsenek egy fogalmat, és használatuk a diskurzusközösségben egységes legyen (Muráth, 2003:84).

A nyelvtanilag hibás alakok kiküszöbölésére több lehetőséget látunk. Úgy véljük, hogy ezek mindegyike nemcsak helyes nyelvi és orvosi tekintetben, hanem indokolható is korábbi latin példákkal.

Elsőként a nyelvi szempontból legegyszerűbb változatot említjük meg. Ez alapján a modern nemlatin köznévi terminusokat, rövidítéseket az eredeti formában használjuk, ragozhatatlan semleges nemű főnévként. Az eponimákban előforduló tulajdonneveket szintén ragozhatatlan szóként, de az orvos természetes nemének megfelelően hím- vagy nőnemben építjük be a latin nyelvű orvosi dokumentumokba. Javasoljuk, hogy a már alkalmazott, közismert eponimákat ne változtassuk meg; úgy gondoljuk tehát, hogy a *morbus Parkinson* forma mellett a *parkinsonismus* alaknak is van létjogosultsága. Javaslatunkat egyrészt a fentebb idézett létező *gummi (n)* szóval támasztjuk alá, másrészt egy – igaz, nem orvosi, de – ókori szövegre, a *Vulgatára* hivatkozunk, melyben az ószövetségi könyvek címében gyakran találkozunk héber szavak, nevek latin átírásával ragozhatatlan formában (az olyan latinul deklinált alakok mellett, mint *Liber Tobiae*, *Liber Danihelis prophetae*): *Liber Bresith*, *Liber Ruth* (*Vulgata*, 1983). A feldolgozott 37 kórboncolási jegyzőkönyvben előforduló nemlatin terminusoknak ezen elvek szerint elvégzett javítását és helyes használatát a 3. mellékletben szereplő táblázatban foglaljuk össze.

Kétségtelen, hogy a 3. melléklet táblázatában javasolt alakok mind grammatikai, mind orvosszakmai szempontból megfelelőek; helyes voltak ellenére azonban nehézségek is felmerülhetnek értelmezésük során a hiányzó esetvégeződések miatt: először talán problematikus lehet az *implantatio pacemaker facta* vagy az *insertio percutanea transhepatica drain* kifejezés. Másik ellenvetésként említjük meg azt a tényt, hogy Magyarországon hagyományosan latinul íródnak a diagnózisok, és ebbe a kontextusba első látásra idegen testként ékelődnek a modern terminusok.

Az érthetőséget segíti elő és a hagyományos latin nyelvhasználatot is érvényre juttatja megfontolásra javasolt második, a köznévi terminusok és bizonyos rövidítések használatára vonatkozó javaslatunk. A tanulmányunk elején idézett Celsus-szöveget tartjuk szem előtt, melyben a tágabb jelentésű, még nem terminologizálódott latin nyelvű szót értelmezi a görög szakkifejezés. Mindezt a kérdéses terminusokra a 4. mellékletben bemutatott módon alkalmazhatjuk. Úgy véljük, hogy a 4. melléklet 2. és 4. oszlopában megadott kifejezések – jóllehet latin szóval fejezik ki az érintett műtét, orvosi eszköz nevét, melyet az idegen terminus pontosít, magyaráz – bonyolultabbak és a konkrét orvosi gyakorlatban nehezezebbek a 3. táblázat javaslatainál. Bevezetésük ezért a dokumentáció hatékonyságát és hatásosságát egyidejűleg csökkentené (vö. Fóris–Faludi, 2019).

Végül harmadik lehetőségként a modern nemlatin terminusok pontos latin fordítását említjük meg. Ezek a kifejezések nyelvileg bonyolultabbak a korábbiaknál, viszont maradéktalanul megfelelnek a fentebb már említett követelményeknek: orvosszakmai szempontból pontosan visszaadják a modern terminus jelentését; grammatikailag helyesen vannak megfogalmazva; illeszkednek a magyarországi latin nyelvű diagnózisírás hagyományába; használatukat alá tudjuk támasztani, indokolni tudjuk korábbi példával. Az 5. mellékletben megtalálható az a táblázat, melyben összefoglaljuk a megvizsgált kórbonctani diagnózisokban előforduló nemlatin köznévi terminusok és rövidítések latin megnevezésére tett javaslatainkat.

Mivel azonban a dokumentáció egységességét tekinthetjük a szakemberek közötti kommunikáció elsődleges céljának, a legegyszerűbbnek mégis az idegen elemek beépítése mutatkozik, hiszen ezek használata oly mértékben elterjedt és ismert, hogy a patológus és klinikus orvos közti kommunikációt is megkönnyíti. Ezek esetében azonban grammatikai szempontból nem tartjuk indokoltnak a latin grammatikából önkényesen átvett végződésekkel történő „latinizálásukat”, sokkal célravezetőbbnek gondoljuk végződés nélküli diagnózisba illesztésüket. A nemlatin elemek egységes használata a kórboncolási diagnózisokban Magyarországon nagymértékben elősegítené a dokumentáció egységességét, ezáltal hatékonyságát – a dokumentumokban megfogalmazott információknak a feldolgozási sebessége így gyorsabbá válhat –, hatásosságát (Fóris–Faludi, 2019), valamint az új, „idegen” kifejezések terminologizációs folyamatát. A kórboncolási szaknyelv szempontjából „újnak” számító angol elemek latin szerkezetekbe, frazeológiai egységekbe illesztése olyan, a kórboncolási jegyzőkönyv műfajára jellemző mintázatok (Kühtz, 2007) kialakulását támogathatja, amelyek mentén mind az orvostanhallgatók és a patológus szakorvosok egységes képzése, mind az újabb idegen eredetű terminológiai elemek beépítési stratégiája eredményesen valósulhat meg. Az új elemek megjelenése ezen a szakterületen is elkerülhetetlen, és – noha a test vizsgálata során, nem pedig kezelésében játszanak szerepet –, az újonnan kialakuló diagnózisok hozzájárulnak a kórboncolási ismeretrendszer klinikumhoz való közelítéséhez, amelyet a nyelv ilyen módon lesz képes visszatükrözni (Temmerman, 2000:71).

Konklúzió

Összefoglalva a fentieket, első megállapításunk arra vonatkozik, hogy a mai latin orvosi, közelebbről klinikai terminológia látszólag nem nélkülözheti a nemlatin terminusokat. Az elsősorban angol nyelvű szakkifejezések olyannyira elterjedtek, hogy nemcsak a mai írott és szóbeli tudományos nyelvhasználat ismeretében, hanem a vizsgált diagnózisok alapján is úgy tűnhet: az általuk jelölt fogalmakat nem lehetséges latin nyelven visszaadni. Második megállapításunk az angol terminusok általában következtelen és sokszor hibás használatára vonatkozott. Végül javaslatot tettünk ezen szakkifejezések javítására és latin kórismékbe illesztésére. Ezeknek a kifejezéseknek a használata lehetőséget teremt arra, hogy megőrizzük a diagnosztikai szaknyelv latin hagyományait (mi több, gazdagítsuk is azt!), és egységessé tegyük ezeknek a terminusoknak latin kontextusban való alkalmazását.

Hivatkozások

- Belák, E. (2007): *Lingua Latina medicinalis*. 2. jav. kiad. Semmelweis Kiadó: Budapest
- BNO-10 ([2010]): *BNO-10. A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása. Tizedik revízió. 1. köt. Kódnövekvő listák*. Átd. kiad. Melánia Kiadó: Budapest
- Donáth, T. (1969): *Anatomical Dictionary with Nomenclatures and Explanatory Notes*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Felber, H. – Schaefer, B. (1999): *Typologie der Fachwörterbücher*. In: Hoffmann, L. – Kalvenkämper, H. – Wiegand, H. E. (eds.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. De Gruyter: Berlin – New York.
<https://doi.org/10.1515/9783110158847.2.21.1725>
- Finály, H. (összeáll.) (1884): *A latin nyelv szótára a kútfőkől a legjobb és legújabb szótáriradalomra támaszkodva*. Franklin Társulat: Budapest
- Fluck, H.-R. (1996): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. 5., überarb. und erw. Aufl. A. Francke Verlag: Tübingen–Basel
- Fogarasi, K. (2012): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries. Contrasting Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PhD disszertáció. PTE Egészségtudományi Kar: Pécs

- Fogarasi, K. (2017): A kórboncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai. *Porta Lingua*. 95–108
- Fogarasi, K. (2018): A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In: Dombi, J. – Farkas, J. – Gúti, E. (szerk.): *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok*. SZAK Kiadó: [Bicske]
- Fóris, Á. – Faludi, A. (2019): A szakírás és a dokumentáció mint nyelven belüli szakfordítás. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. L'Harmattan: Budapest
- Frisk, H. (1960): *Griechisches etymologisches Wörterbuch*. 1. köt. Carl Winter Universitätsverlag: Heidelberg
- Gréciano, G. (2006): Zur Textrelevanz von Phraseologie im Bereich Medizin. In: Häcki Buhofer, A. (hrsg.): *Phraseology in Motion I. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie*. Schneider Hohengehren: Basel
- Györkössy, A. – Kapitánffy, I. – Tegye, I. (szerk.) (1993): *Ógörög–magyar szótár*. 2. kiad. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Harsányi, T. et al. (2012): Minőségi indikátorok alkalmazásának korlátai a gyógyító munka kórbonctani ellenőrzésében. In: Gódey, S. et al. (szerk.): *Minőség a vezetésben, minőség a gyakorlatban. Konferencia kiadvány*. [S. n.]: Debrecen
- Ittész, D. et al. (2021): XIX. századi archív kórboncolási jegyzőkönyvek terminológiai sajátosságai. In: Bányi, Sz. – Vigh-Szabó, M. (szerk.): *XXVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények (absztraktfüzet)*. MANYE – Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar: Veszprém
- Kühtz, S. (2007): *Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten*. Gunter Narr: Tübingen
- Ludányi, Zs. – Varga, É. K. (2021): A szemészeti dokumentáció jellegzetességei. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan: Budapest
- Muráth, J. (2003): *Zweisprachige Fachlexikographie*. Universitas Kiadó – Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Nagy, F. – Kováts, Gy. – Péter, Gy. (2007): *Latin nyelvtan a középiskolák számára*. 34. kiad. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. John Benjamins: Amsterdam–Philadelphia. <https://doi.org/10.1075/tlrp.3>
- Walde, A. – Hofmann, J. B. (1938): *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*. 1. köt. 3. kiad. Carl Winter's Universitätsbuchhandlung: Heidelberg
- Weber, R. et al. (hrsg.) (1983): *Biblia sacra iuxta vulgatum versionem*. 3. kiad. Deutsche Bibelgesellschaft: Stuttgart
- Zalatnai, A. (2002): Mi fán terem az a kórbonctan? *Magyar Orvosi Nyelv*. 2. 21

Internetes hivatkozások

- web1 <http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Celsus/home.html>
- web2 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2022_6_kozlemeny/Aktualizalt%20tartalom_5_6_2022_10_8.pdf
- web3 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2019_6_kozlemeny/0307_Acaciae%20gummi_9_8_kesz.pdf
- web4 https://ogyei.gov.hu/dynamic/8_2015%20kozlemeny_8_5%20anyaga/Acaciae%20gummi_8_5_kesz.pdf
- web5 https://ogyei.gov.hu/dynamic/6_8%20anyaga_Csillanak_pdf/Acaciae_gummi_dispersione_desiccatum_6_8.pdf
- web6 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2017_2_kozlemeny/0308_Acaciae%20gummi%20dispersione%20desiccatum_9_0_kesz.pdf
- web7 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2019_6_kozlemeny/Acaciae%20gummi%20dispersione%20desiccatum_9_8_kemia_lektoralando15kszhiszta.pdf
- web8 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2017_2_kozlemeny/Xanthani%20gummi_9_0_kesz.pdf
- web9 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2017_7_kozlemeny/Xanthani%20gummi_9_2_kesz.pdf
- web10 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2018_2_kozlemeny/Masticabilia%20gummi%20medicata_9_3_kesz.pdf
- web11 [https://digicollections.net/phint/pdf/b/6.1.2.Acacia-\(Gummi-arabicum\).pdf](https://digicollections.net/phint/pdf/b/6.1.2.Acacia-(Gummi-arabicum).pdf)
- web12 https://ogyei.gov.hu/dynamic/2021_eFoNoVIII/Osszefuzott_teljes_FoNoVIII.pdf
- web13 https://de.wikipedia.org/wiki/Jerome_D._Tossy
- web14 https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCnter_Imh%C3%A4user
- web15 <https://mediately.co/rs/icd>
- web16 <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2019/>
- web17 <https://www.whonamedit.com/>
- web18 <https://dictzone.com/magyar-orvosi-szotar/1%C3%A9gz%C3%A9si%20el%C3%A9gtelens%C3%A9g-szindr%C3%B3ma>

Mellékletek

1. melléklet. Eponimák az orvosi terminológiában

<i>Tudományág</i>	<i>Tulajdonnév</i>	<i>Tulajdonnév latinul</i>	<i>Eponima</i>	<i>Az eponima nyelvtani felépítése</i>	<i>Egyéb terminus</i>
Anatómia	Bartolomeo Eustachi(o) (1500-1510–1574)	Bartholomaeus Eustachius	<i>tuba Eustachii</i>	a latin tulajdonnév birtokos jelzőként latin szórendben	<i>tuba auditiva</i>
	Guido Guidi (1509–1569)	Vidus Vidius	<i>nervus Vidianus</i>	a latin tulajdonnévből képzett melléknévi jelző latin szórendben	<i>nervus canalis pterygoidei</i>
	Ludwig Edinger (1855–1918) Carl Friedrich Otto Westphal (1833–1890)	-----	<i>Edinger–Westphal nucleus</i>	a nem deklinálható modern tulajdonnév főnévi minőségjelzőként angol/német/magyar szórendben	<i>nucleus accessorius nervi oculomotorii</i>
Diagnosztika	James Parkinson (1755–1824)	-----	<i>morbus Parkinson</i>	a nem deklinálható modern tulajdonnév főnévi birtokos jelzőként latin szórendben	<i>paralysis agitans</i>
		-----	<i>parkinsonismus</i>	a modern tulajdonnévből képzett latinos főnév	
	Jerome D. Tossy (1932–2009)	-----	<i>Lux. articul. AC sec. Tossy III l. d. Luxatio articulationis acromioclavicularis secundum Tossy tertiaris lateris dextri</i>	a nem deklinálható modern tulajdonnév a <i>secundum</i> előljárószóval	-----
Beavatkozások	Günter Imhäuser (1912–1996)	-----	<i>Osteotomia femoris secundum Imhäuser</i>	a nem deklinálható modern tulajdonnév a <i>secundum</i> előljárószóval	-----

2. melléklet. A vizsgált diagnózisokban előforduló modern szavak grammatikai jellegzetességei*

<i>Morfológia</i>	Ragozhatatlan főnév (terminus), neme megállapíthatatlan	<i>in bypass duplice</i> (3) <i>stent</i> (9) <i>ARDS</i> <i>LAD</i> (1) <i>TEP</i> (1)
	Ragozhatatlan főnév, hím- vagy nőnemű	<i>post bypass duplicem</i> (2)
	Ragozhatatlan vagy ragozható főnév, neme megállapíthatatlan	<i>stent</i> (1) (2)
	Ragozhatatlan vagy ragozható főnév, hím- vagy nőnemű	<i>drain pleuralis</i> (1)
	Ragozhatatlan vagy semleges nemű ragozható főnév	<i>post bypass</i> (1)
	III. deklinációs főnév, neme megállapíthatatlan	<i>implantatio pacemakeris</i> (1) (2) <i>implantatio stentis</i> (3) (4) (5)
<i>Szintaxis</i>	Idegen helyesírású főnévi minőségjelzős szerkezet (eponima) magyar szórendben	<i>Barrett metaplasia oesophagi</i>
	Idegen helyesírású minőségjelzős szerkezet magyar szórendben	<i>percutan transhepaticus drain insertio</i> (3) <i>peritonealis drain</i> (2) <i>ventriculo-peritonealis shunt</i> (1)
	Idegen helyesírású összetett szó magyar szórendben	<i>aorto-coronaria bypass</i> (1) (2) (3) <i>drain insertio</i> (3) <i>post stent-implantationem</i> (6) <i>stent implantatio</i> (7) (8)
	Előjárás kifejezés (eponima) hibás prepozícióval	<i>operatio ventriculi pp. Bilroth II</i>

* Ebben a táblázatban (és a későbbiekben is) az utolsó oszlopban – a jobb áttekinthetőség kedvéért – a felsorolt példák fentebb már használt sorszámát is megadjuk.

3. melléklet. Nemlatin terminusok ragozhatatlan szóként latin kontextusban*

<i>Vizsgált alak</i>	<i>Javasolt alak</i>
<i>Implantatio pacemakeris. (1)</i>	<i>Implantatio pacemaker.</i>
<i>Implantatio pacemakeris facta. (2)</i>	<i>Implantatio pacemaker facta.</i>
<i>Status post aorto-coronaria bypass. (1)</i>	<i>Status post bypass aorto-coronarium.</i>
<i>Status post aorto-coronaria bypass duplicem. (2)</i>	<i>Status post bypass aorto-coronarium duplex.</i>
<i>Occlusio in aorto-coronaria bypass duplice. (3)</i>	<i>Occlusio in bypass aorto-coronario duplice.</i>
<i>Stent in coronaria dextra. (1)</i>	✓
<i>Stent in arteria coronaria. (2)</i>	✓
<i>Implantatio stentis. (3)</i>	<i>Implantatio stent.</i>
<i>Impantatio stentis in ductos biliferos. (4)</i>	<i>Implantatio stent in ductus biliferos.</i>
<i>Implantatio stentis in arteria coronaria dextra. (5)</i>	<i>Implantatio stent in arteriam coronariam dextram.</i>
<i>Status post stent-implantationem in LAD. (6)</i>	<i>Status post implantationem stent in LAD.</i>
<i>Stent implantatio arteriae coronariae circumflexae. (7)</i>	<i>Implantatio stent in arteriam coronariam circumflexam.</i>
<i>Stent implantatio in arteriam coronariam dextram. (7)</i>	<i>Implantatio stent in arteriam coronariam dextram.</i>
<i>Thrombosis organisata in stent. (9)</i>	✓
<i>Drain pleuralis l. d. (1)</i>	<i>Drain pleurale l. d.</i>
<i>Peritonealis drain. (2)</i>	<i>Drain peritoneale.</i>
<i>Percutan transhepaticus drain insertio. (3)</i>	<i>Insertio percutanea transhepatica drain.</i>
<i>Ventriculo-peritonealis shunt. (1)</i>	<i>Shunt ventriculo-peritoneale.</i>
<i>ARDS</i>	✓
<i>Status post TEP. (1)</i>	<i>Status post implantationem TEP.</i>
<i>Barrett metaplasia oesophagi.</i>	<i>Metaplasia oesophagi secundum Barrett.</i>
<i>Status post operationem ventriculi pp. Bilroth II.</i>	<i>Status post operationem ventriculi secundum Billroth II [secunda].</i>

* Ahogy ebben a táblázatban, úgy a 4., 5. mellékletben is, nemcsak a következetlenül és helytelenül használt nemlatin szavak helyes formáira teszünk javaslatot, hanem a diagnózisok latin kifejezéseiben előforduló hibákat is javítjuk.

4. melléklet. Latin szavak értelmezése nemlatin terminusokkal

<i>Nemlatin terminus</i>	<i>Latin terminus nemlatin magyarázattal</i>	<i>Vizsgált alak</i>	<i>Javasolt alak</i>
<i>pacemaker</i>	<i>instrumentum, quod pacemaker nominatur 'pacemakernek nevezett eszköz'</i>	<i>Implantatio pacemakeris. (1)</i>	<i>Implantatio instrumenti, quod pacemaker nominatur.</i>
		<i>Implantatio pacemakeris facta. (2)</i>	<i>Implantatio instrumenti, quod pacemaker nominatur, facta.</i>
<i>bypass</i>	<i>operatio, quae bypass nominatur 'bypassnak nevezett műtét'</i>	<i>Status post aorto-coronaria bypass. (1)</i>	<i>Status post operationem aorto-coronariam, quae bypass nominatur</i>
		<i>Status post aorto-coronaria bypass duplicem. (2)</i>	<i>Status post operationem aorto-coronariam duplicem, quae bypass nominatur.</i>
	<i>vasa per operationem, quae bypass nominantur, implantata 'a bypassnak nevezett műtét során beültetett erek'</i>	<i>Occlusio in aorto-coronaria bypass duplice. (3)*</i>	<i>Occlusio in vase/vasis per operationem aorto-coronariam duplicem, quae bypass nominatur, implantato/implantatis.</i>
<i>stent</i>	<i>tubulus, qui stent nominatur 'stentnek nevezett kis cső'</i>	<i>Stent in coronaria dextra. (1)</i>	<i>Tubulus, qui stent nominatur, in coronaria dextra.</i>
		<i>Stent in arteria coronaria. (2)</i>	<i>Tubulus, qui stent nominatur, in arteria coronaria.</i>
		<i>Implantatio stentis. (3)</i>	<i>Implantatio tubuli, qui stent nominatur.</i>
		<i>Impantatio stentis in ductos biliferos. (4)</i>	<i>Implantatio tubuli, qui stent nominatur, in ductus biliferos.</i>
		<i>Implantatio stentis in arteria coronaria dextra. (5)</i>	<i>Implantatio tubuli, qui stent nominatur, in arteriam coronariam dextram.</i>
		<i>Status post stent-implantationem in LAD. (6)</i>	<i>Status post implantationem tubuli, qui stent nominatur, in LAD.</i>

		<i>Stent implantatio arteriae coronariae circumflexae. (7)</i>	<i>Implantatio tubuli, qui stent nominatur, in arteriam coronariam circumflexam.</i>
		<i>Stent implantatio in arteriam coronariam dextram. (8)</i>	<i>Implantatio tubuli, qui stent nominatur, in arteriam coronariam dextram.</i>
		<i>Thrombosis organisata in stent. (9)</i>	<i>Thrombosis organisata in tubulo, qui stent nominatur</i>
<i>drain</i>	<i>tubulus, qui drain nominatur 'drainnek nevezett kis cső'</i>	<i>Drain pleuralis l. d. (1)</i>	<i>Tubulus pleuralis l. d., qui drain nominatur.</i>
		<i>Peritonealis drain. (2)</i>	<i>Tubulus peritonealis, qui drain nominatur.</i>
		<i>Percutan transhepaticus drain insertio. (3)</i>	<i>Insertio percutanea transhepatica tubuli, qui drain nominatur.</i>
<i>shunt</i>	<i>tubulus, qui shunt nominatur 'shuntnek nevezett kis cső'</i>	<i>Ventriculo-peritonealis shunt. (1)</i>	<i>Tubulus ventriculo-peritonealis, qui shunt nominatur.</i>
<i>TEP</i>	<i>implantatum, quod TEP nominatur 'TEP-nek nevezett implantátum'</i>	<i>Status post TEP. (1)</i>	<i>Status post implantationem implantati, quod TEP nominatur. **</i>

* Ebben a kifejezésben a *bypass* szó nem a műtétet, hanem az operáció során beültetett elkerülő érszakaszt jelenti, ahogy az az *occlusio in...* 'elzáródás ...-ben' kifejezésből nyilvánvaló. Külön nehézséget jelent, hogy az eredeti dokumentumból nem derül ki, az elzáródás csak az egyik vagy mindkét érben történt-e. Ezért adtuk meg a javasolt alakok között a latin kifejezést egyes és többes számban egyaránt. A két lehetőség közül azonban nem a nyelvésznek, hanem a patológusnak kell kiválasztania a boncolás során tapasztaltaknak megfelelő alakot.

** Az *implantatio implantati* kifejezés az azonos töből képzett két szó miatt igen mesterkéltnek hangzik, ezért ennek használatát – bár helyes és érthető is – nem javasoljuk.

5. melléklet. Modern nemlatin terminusok latin fordítása

<i>Nemlatin terminus</i>	<i>Latin terminus</i>	<i>Vizsgált alak</i>	<i>Javasolt alak</i>
<i>pacemaker</i>	<i>instrumentum ad cor stimulandum 'a szív stimulálására szolgáló eszköz'</i>	<i>Implantatio pacemakeris. (1)</i>	<i>Implantatio instrumenti ad cor stimulandum.</i>
		<i>Implantatio pacemakeris facta. (2)</i>	<i>Implantatio instrumenti ad cor stimulandum facta.</i>
<i>bypass*</i>	<i>interpositio [a beültetett ér S/G-ban: venae...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] ' [...] vénának az aorta és a [...] koszorúér / [...] koszorúér [...] ága közé való beültetése' (vö. Belák, 2007:90)</i>	<i>Status post aorto-coronaria bypass. (1)</i>	<i>Status post interpositionem venae [...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...]</i>
	<i>interpositio [a beültetett ér S/G-ban: venae...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] et [a beültetett ér S/G-ban: venae...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] ' [...] vénának az aorta és a [...] koszorúér / [...] koszorúér [...] ága közé való és [...] vénának az aorta és a [...] koszorúér / [...] koszorúér [...] ága közé való beültetése' (vö. Belák, 2007:90)</i>	<i>Status post aorto-coronaria bypass duplicem. (2)</i>	<i>Status post interpositionem [venae...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] et [venae...] inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...]</i>
	<i>vas/vasa inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] et inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] interpositum/interposita</i>	<i>Occlusio in aorto-coronaria bypass duplice. (3)</i>	<i>Occlusio in vase/vasis inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...] et inter aortam et arteriam coronariam [...] / ramum [...] arteriae coronariae [...]</i>

<i>stent</i>	<i>tubulus reticularis artificialis</i> [a beültetés helye in S/Acc-ban vagy P/Acc-ban**] <i>impositus</i> '[...]be behelyezett kis hálószerű mesterséges cső'	<i>Stent in coronaria dextra.</i> (1)	<i>Tubulus reticularis artificialis in arteriam coronariam dextram impositus.</i>
		<i>Stent in arteria coronaria.</i> (2)	<i>Tubulus reticularis artificialis in arteriam coronariam impositus.</i>
		<i>Implantatio stentis.</i> (3)	<i>Implantatio tubuli reticularis artificialis in [...]</i>
		<i>Implantatio stentis in ductos biliferos.</i> (4)	<i>Implantatio tubuli reticularis artificialis in ductus biliferos.</i>
		<i>Implantatio stentis in arteria coronaria dextra.</i> (5)	<i>Implantatio tubuli reticularis artificialis in arteriam coronariam dextram.</i>
		<i>Status post stent-implantationem in LAD.</i> (6)	<i>Status post implantationem tubuli reticularis artificialis in ramum anteriorem descendentem arteriae coronariae sinistrae.</i>
		<i>Stent implantatio arteriae coronariae circumflexae.</i> (7)	<i>Implantatio tubuli reticularis artificialis in arteriam coronariam circumflexam.</i>
		<i>Stent implantatio in arteriam coronariam dextram.</i> (8)	<i>Implantatio tubuli reticularis artificialis in arteriam coronariam dextram.</i>
		<i>Thrombosis organisata in stent.</i> (9)	<i>Thrombosis organisata in tubulo reticulari artificiali in [...]</i> <i>imposito.</i>
<i>drain</i>	<i>tubulus artificialis</i> [a behelyezés helye melléknévvél] <i>ad</i> [folyadék neve S/Acc-ban] <i>e(x)</i> [a szerv neve S/Abl-ban vagy P/Abl-ban] <i>deducendum/deducendam insertus</i> 'a [folyadék neve] elvezetésére [valahol levő / valamin keresztül] behelyezett kis mesterséges cső'	<i>Drain pleuralis l. d.</i> (1)	<i>Tubulus artificialis pleuralis ad [liquidum] e cavitate thoracis lateris dextri deducendum</i>
		<i>Peritonealis drain.</i> (2)	<i>tubulus artificialis peritonealis ad [liquidum] e cavitate abdominis deducendum</i>
		<i>Percutan transhepaticus drain insertio.</i> (3)	<i>Insertio percutanea transhepatica tubuli artificialis ad [liquidum] e(x) [...]</i> <i>deducendum</i>
<i>shunt</i>	<i>tubulus artificialis ad</i> [folyadék neve] <i>e(x)</i> [a szerv neve S/Abl-ban vagy P/Abl-ban] <i>in</i> [a szerv neve S/Acc-ban vagy P/Acc-ban] <i>deducendum/deducendam implantatus</i> 'a [folyadék neve] [valamiből] [valamin keresztül] [valamibe] való elvezetésére beültetett kis mesterséges cső'	<i>Ventriculo-peritonealis shunt.</i> (1)	<i>Tubulus artificialis ad liquorem e ventriculo [...]/ventriculis [...]</i> <i>cerebri per peritoneum in cavitatem abdominis deducendum implantatus.</i>
<i>ARDS</i>	<i>Syndroma insufficientiae respiratoriae acutae</i> (web18)***	<i>ARDS</i>	<i>Syndroma insufficientiae respiratoriae acutae</i>
<i>LAD</i>	<i>ramus anterior descendens arteriae coronariae sinistrae</i>	<i>Status post stent-implantationem in LAD.</i> (1)	<i>Status post implantationem tubuli reticularis artificialis in ramum anteriorem descendentem arteriae coronariae sinistrae.</i>
<i>TEP</i>	<i>endoprothesis totalis</i> [az ízület neve S/G-ban] 'teljes ízületprotézis'	<i>Status post TEP.</i> (1)	<i>Status post implantationem endoprothesis totalis [...]</i>

* A bypass műtétek többféle eljárást foglalnak magukban. Leggyakrabban az *aorta* és az egyik *arteria coronaria* közé ültetnek be egy saját lábszár vénát. Előfordulhat, hogy két (vagy akár több) ilyen vénás áthidalást is kell készíteni, ekkor beszélünk például *bypass duplexről*. Teflon műeret helyeznek be viszont akkor, ha csak az aortába történik a beültetés. Jelenleg vizsgált példánk mind az első típusú műtétet írják le. A (3) példában a *bypass* szó viszont nem a műtétet, hanem a beavatkozás során beültetett elkertülő érszakasz(oka)t jelenti, ahogy ezt az *occlusio in...* 'elzáródás ...-ben' kifejezés egyértelművé teszi.

** A mai orvosi terminológia ezt a klasszikus latinban nem jellemző alakot használja. Az *in-* igekötős igék vonzata szabályosan dativus (Nagy–Kováts–Péter, 2007).

*** A Szlovéniában összeállított online latin BNO-10-ben a *Syndroma distress respiratorium ad adultum* kifejezés szerepel (web15). A nyomtatott magyar kiadás J80 kód alatt a *Felnőttkori légzési distress szindróma* elnevezést adja meg (BNO-10, [2010]:396).

Polcz Károly – Válóczy Marianna

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

A befektetői pitch terminológiájának műfajspecifikus megközelítése

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.5>

A tanulmány egy olyan szempontrendszerre tesz javaslatot, amellyel a szaknyelvoktatás céljaira releváns módon leírható egy konkrét szövegműfajra jellemző terminológia. A szempontrendszer kialakítása a befektetői pitch, azaz a villámprezentáció műfaján alapul, de alkalmazható más műfajokra is. A vizsgálat korpuszát 45 befektetői pitch alkotja, amelyekből összesen 352 egyedi terminus került kivonatolásra. A vizsgált terminus-előfordulások száma ismétlődésekkel együtt összesen 1.173. Ezt követte azon szempontok meghatározása, amelyek alapján a terminusok a szaknyelvoktatás szempontjából viszonylag homogén csoportokba sorolhatók. A vizsgálat rámutat arra, hogy a befektetői pitch terminológiáját a következő négy szempont segítségével célszerű leírni: a terminusok forrásai, a terminusok típusai, az előfordulás gyakorisága és a terminusok transzparenciája. A viszonylag nagyszámú adathalmaz lehetőséget biztosít annak meghatározására is, hogy a terminusok milyen arányban képviseltetik magukat a fent sorolt szempontok szerinti csoportokban. Ez lényeges információval szolgál arról, hogy milyen háttérismeret és mely terminusok ismerete szükséges a műfaji jártasság megszerzéséhez. A kutatási eredmények iránymutatásként szolgálhatnak a műfajspecifikus terminológia oktatására irányuló tananyagok kidolgozásában a szaknyelvoktatás bármely területén.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, műfaj, terminológia, pitch, terminustranszparencia

Bevezető

Míg a szakterületspecifikus terminológia egy tárgykör terminológiáját igyekszik minél részletesebben leírni, a műfajspecifikus megközelítés az adott szövegműfajra jellemző terminológiát ragadja meg. A szaknyelvoktatásban használt nyelvkönyvek túlnyomó részben egy-egy tágabb vagy szűkebb szakterületre fókuszálnak – mint például a gazdaság (McKenzie, 2010), marketing (Farrall–Lindsley, 2008), menedzsment (McKeown–Wright, 2011), jog (Wallen–Phillips, 2008), környezettudomány (Lee, 2009), orvostudomány (Glendinning–Howard, 2007) – számos egyéb szakterülettel egyetemben. A szaknyelvoktatásban azonban gyakran felmerül az igény, mely szerint a nyelvtanulók minél rövidebb idő alatt kívánnak egy konkrét műfaj terminológiájában jártasságot szerezni. Ilyen a befektetői pitch, vagyis a villámprezentáció műfaja is, amely Daly és Davy (2016:182) értelmezésében „[...] egy ötlet vagy termék/szolgáltatás világos, kb. 2 perces strukturált előadása [...], amelynek célja, hogy a vállalkozó forráshoz jusson vagy üzleti tanácsot kapjon a potenciális befektetőktől”. A teljes kommunikációs eseményhez hozzátartoznak a befektetői kérdések és az azokra adott válaszok, valamint a befektetői döntések indoklása a pitch végén (bővebben l. Polcz, 2018, 2022). Károly Krisztina (2007:134) megközelítését követve a befektetői pitch-et szövegműfajnak tekintjük, amely a szöveg „konkrét megvalósulási formája”, és mint ilyen „adott céllal, adott társadalmi kontextusban, meghatározott közönség számára hajt végre egy konkrét retorikai cselekedetet”. A befektetői pitch műfajának kutatása egyre több figyelmet kap a szakirodalomban. A kutatások a pitch retorikai struktúrájára (Daly–Davy, 2016), az interperszonális készségekre (MacMillan–Siegel–Subba, 1985; Fried–Hisrich, 1994; Haines–Madill–Riding, 2003), az előadásmódra (Sanberg–Schweiger–Hofer, 1988; Mason–Rogers, 1997), a meggyőzés eszközeire és jelentőségére (Clark, 2008), a vállalkozók és a befektetők közötti interakcióra (Kanze at al., 2018), valamint a szaknyelvi oktatásra (Polcz, 2018) helyezik a hangsúlyt. A befektetői pitch terminológiájának részletes leírása a szaknyelvoktatás céljaira számottevő

figyelmet eddig nem kapott. Bár Polcz (2022) érintőlegesen már foglalkozott a befektetői kérdésekben előforduló terminusokkal, a teljes kommunikációs esemény terminológiája nem került feldolgozásra.

Jelen kutatás célja, hogy kvantitatív és kvalitatív megközelítésben konkrét példákkal illusztrálva felvázolja a befektetői pitch terminológiájának főbb sajátosságait a következő négy szempont mentén: (1) a terminusok forrásai, (2) a terminusok típusai, (3) a terminusok transzparenciája, valamint (4) a terminusok előfordulásának gyakorisága. Az eredmények iránymutatásként szolgálhatnak a műfaj angol nyelvű terminológiájának oktatásában és elsajátításában, valamint a kapcsolódó szaknyelvi tananyagok tervezésében.

Adatok és a vizsgálat módszere

A vizsgálat korpuszát a CNBC üzleti csatornáján sugárzott *Power Pitch* című műsor 45 adása alkotja a teljes kommunikációs esemény figyelembevételével, vagyis nemcsak az egyperces villámprezentációk terminológiai elemzését végeztük el, hanem az utána következő szövegrészekét is, azaz a befektetői kérdéseket, az azokra adott válaszokat, a befektetői értékeléseket és a befektetéssel kapcsolatos döntéseket. Egy szöveg időtartama kb. 5 perc, tehát a teljes korpusz hozzávetőleg 225 percnyi anyagot foglal magában. A szövegekből összesen 1.173 terminust gyűjtöttünk. Ez a szám tartalmazza a gyakorisági vizsgálatok szempontjából fontos terminusismétlődéseket is. A korpuszból kivonatolt terminusok száma ismétlődések nélkül 352. A terminusokat adatbázis-kezelő programba helyeztük, majd minden terminust kóddal láttunk el a négy vizsgált szempont szerint.

A terminusok forrása tekintetében a következő 10 szakterületet különböztettük meg: marketing, pénzügy, startup vállalkozások, menedzsment, jog, kereskedelem, információs technológia, környezetvédelem, logisztika és PR (public relations), valamint intézmények elnevezései. Ez utóbbiak külön csoportba sorolását két dolog indokolja. Egyrészt az ISO 704:2009(E) szabvány az intézményneveket nem tekinti terminusnak, másrészt pedig nem sorolhatók egyértelműen egyik szakterülethez sem, ismeretük azonban fontos lehet a műfaji jártasság megszerzése szempontjából.

A terminusokat típusok szerint a következő három csoportba soroltuk: egyszerű terminusok, komplex terminusok és szaknyelvi kollokációk. Mivel viszonylag nehéz pontos határvonalat szabni a külön írt komplex terminusok és a szaknyelvi kollokációk között, a több tagból álló alakulatokat a komplex terminusok egyik alcsoportjaként, szaknyelvi kollokációként kezeltük. A negyedik csoportot a korpuszban található rövidítések alkotják, amelyek kibontva komplex terminusokat vagy szaknyelvi kollokációkat alkotnak. A szaknyelvi kollokációk és rövidített formák külön-külön kategóriába sorolására mégis azért van szükség, mert oktatásuk más módszertani megközelítést igényel.

A terminustranszparencia tekintetében megkülönböztettük a fogalmilag transzparens, a nyelviileg transzparens és az intranszparens terminusokat. Az ISO 704: 2009(E) szabvány azt a terminust tekinti transzparensnek, amelynek jelentése – legalábbis részben – kikövetkeztethető az alkotóelemek jelentéséből (2009:39). A terminustranszparenciát a nyelvtanuló szempontjából határoztuk meg, amelyhez a Közös Európai Referenciakeret (KER) B2 általános nyelvi szintjét használtuk viszonyítási pontként. A terminus fogalmilag transzparensnek tekinthető, amennyiben alkotóelemeinek jelentése B2 nyelvtudással rendelkező nyelvtanuló számára jó eséllyel ismert, a terminus által jelölt fogalom az adott kontextusban kikövetkeztethető. A nyelviileg transzparens terminus esetében bár az alkotóelemek jelentése ismert, ebből nem következtethető ki a terminus által jelölt fogalom. Az intranszparens terminus legalább egy alkotóelemének jelentése ismeretlen, így a terminus által jelölt fogalom nem következtethető ki.

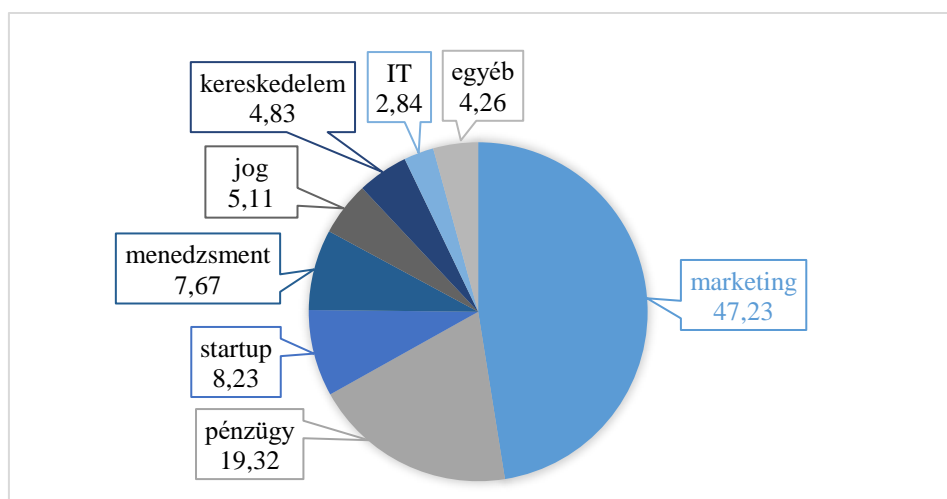
Az első három szempont kvantitatív vizsgálatában a terminusok egyszeri előfordulását vettük figyelembe. A negyedik szempont a terminusok előfordulásának gyakoriságát vizsgálja a mintában. Ezt a vizsgálatot a terminusisméltodésekkel, azaz mind az 1.173 terminus bevonásával végeztük el. Az adatbázisban végzett kódalapú lekérdezések segítségével feltérképezhető az adott műfajra jellemző terminológia a négy vizsgált szempont vonatkozásában.

A befektetői pitch terminusainak forrásai

A műfajspecifikus terminológiakutatásban a terminológiai forrásvizsgálat feltárja, hogy a vizsgált szövegműfajra jellemző terminusok mely tárgykörökre vezethetők vissza. A befektetői pitch terminológiai elemzése során fontos különbséget tenni a termék- és a műfajspecifikus terminológia között. A termékspecifikus terminológia azon termékekre vagy szolgáltatásokra jellemző terminusok összességére vonatkozik, amelyekhez a cég befektetőket keres. Ez minden pitch esetében egyedi, ezért kívül esik a műfajspecifikus megközelítés érdeklődési körén. Az általunk vizsgált befektetői pitch-ek esetében ilyen terminusok például az *absorption* (tápanyagfelszívódás), *developer* (ingatlanfejlesztő), *suction cups* (nanotechnológiában használt tapadókorong) stb. Ezzel szemben a műfajspecifikus terminológia az adott szövegműfajra jellemző, bizonyos gyakorisággal ismétlődő terminusokra fókuszál, mivel ezek alkotják azt a szókincset, amelyet a nyelvtanulóknak érdemes elsajátítani. Ezért a következőkben csak a műfajspecifikus terminusokkal foglalkozunk.

Az 1. ábra a befektetői pitch terminológiájának szakterületi forrásait és azok százalékos eloszlását mutatja be.

1. ábra. A befektetői pitch terminusainak forrásai százalékos megoszlásban



A grafikonon látható, hogy a befektetői pitch terminológiája túlnyomórészt a gazdaság különböző alterületeiből táplálkozik. A legmagasabb arányban a marketing terminológiája szerepel 47,23 százalékban, ezt követi a pénzügy 19,32 százalékkal. Viszonylag magas, 8,23 százalékos arányban találkozunk olyan terminusokkal, amelyek a startup vállalkozások terminológiájához köthetők. Ilyen például az *angel investor*, aki általában pénzügyi támogatást és mentorálást nyújt az induló vállalkozásoknak, a *series A funding round*, amely a befektetők részéről történő forrásbevonást jelenti, mint például az üzleti angyalok vagy a kockázati tőkések, valamint az *accelerator*, a szervezet, amely mentorálást, tőkét és üzleti kapcsolatokat biztosít a startup cégeknek. A menedzsment témakörébe sorolható terminusok 7,67 százalékban vannak jelen, míg a kereskedelemben használt terminusok 4,83 százalékban képviseltetik

magukat. A nem gazdasági területek közül a jogi terminológia szerepel a legmagasabb arányban (5,11%), ezt követi az információs technológia (2,84%). A további tárgykörök („egyéb” jelzéssel a grafikonon) 1% körüli részarányt képviselnek egyenként: környezetvédelem (1,42%), logisztika (1,42%), PR (0,85%) és intézmények egyedi elnevezései (0,57%).

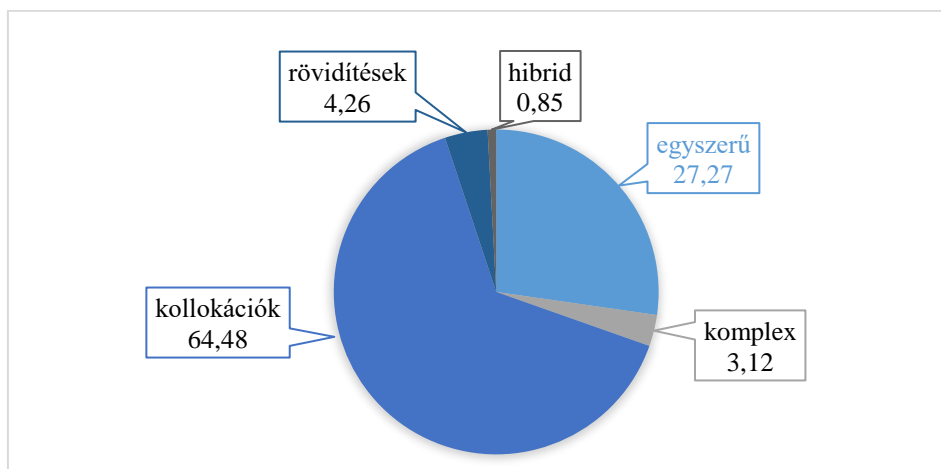
A terminusok típusai

Az ISO 704:2009(E) szabvány a megnevezések (*designations*) két fő csoportját, a terminusokat (*terms*) és az egyedi elnevezéseket (*appellations*) különbözteti meg. A terminust a következőképpen definiálja: „[...] egy vagy több szóból álló megnevezés, amely egy általános fogalmat nevez meg a szaknyelvben egy adott szakterületen” (ISO 704:2009(E):34). Ezzel szemben az egyedi elnevezés „egyedi fogalmakra” utal, vagyis olyan entitásokra, amelyekből csak egyetlen egy létezik. A vizsgált korpusz túlnyomó részben terminusokat tartalmaz, egyedi elnevezésekre csupán néhány példa található: *FDA – Food and Drug Administration* (az USA élelmiszer- és gyógyszerbiztonságért felelős szerve) vagy az *USDA – US Department of Agriculture* (az USA mezőgazdaságáért felelős szövetségi szerv).

A további kategorizálás szerint a terminusok egyszerű és komplex terminusokra bonthatók. Az ISO 704: 2009(E) kategorizálásban az egyszerű terminusok egy, míg a komplex terminusok több szótömből állnak. A komplex terminusokat írásmódjuk szerint további három alcsoportba sorolja: kötőjellel írottak, egybevontak és több különálló szóból álló összetételek. A különálló lexémákból álló összetett terminusokra frazeológiai egységként, vagyis szaknyelvi kollokációként (frazémaként) is tekinthetünk. Gläser (2007:138) szerint a szaknyelvi frazéma ismérvei a következők: lexikalizált, két vagy több lexémából áll, szakmaspecifikus területen használják, szemantikailag stabil, stilisztikailag semleges, valamint magától értetődő, abban az értelemben, hogy jelentése kompozicionális, vagyis levezethető az alkotóelemek jelentéséből. A jelentés kompozicionális jellege bizonyos esetekben megkérdőjelezhető, hiszen ahogy Gläser (1995:51) is elismeri, léteznek idiomatikus szaknyelvi frazémák, amelyeket ő szakzsargonnak nevez. A továbbiakban a szaknyelvi frazémák fogalmára a szaknyelvi kollokáció megnevezést használjuk. A vizsgált mintában is számos, bizonyos mértékben idiomatikus kollokáció található, mint például *evangelical sale* (a fogyasztó meggyőzése egy bizonyos probléma létezéséről és az arra szolgáló megoldás hasznosságáról), *first mover* (az elsőként piacra lépő cég), *seed round* (első hivatalos tőkebevonás).

A 2. ábra a terminustípusok előfordulásának arányát szemlélteti.

2. ábra. A terminustípusok százalékos megoszlása

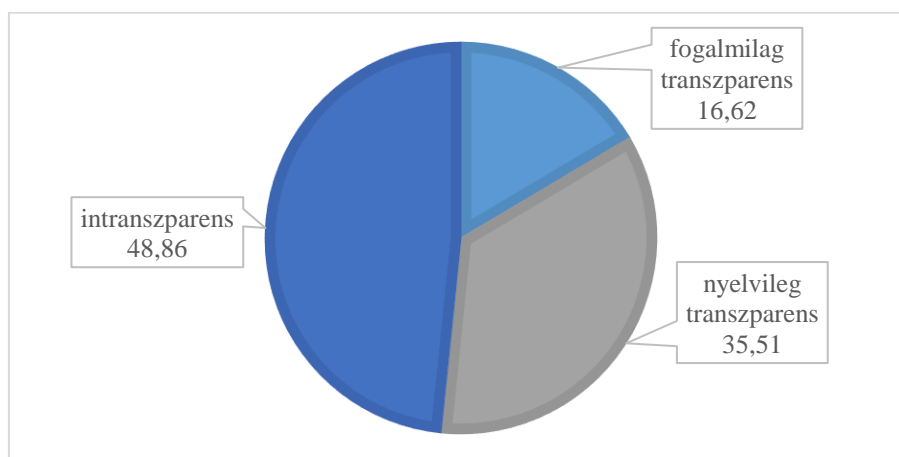


A legmagasabb arányt a szaknyelvi kollokációk képezik, amelyek 64,48 százalékban fordulnak elő a mintában. Ilyen például az *outreach strategy* (ügyfélszerzésre irányuló lépések összessége), *top-line sales* (árbevétel), *venture scale business* (kockázatos, de jól skálázható vállalkozás). Ezt követik az egyszerű terminusok 27,27 százalékban: *exit* (amikor az alapító tagok vagy a befektetők egyike kiszáll a vállalkozásból), *merchandising* (promóciós célú termékbemutató a nagy- és kiskereskedelmi egységekben), *monatization* (olyan eszközből történő bevétel-szerzés, amely eddig nem hozott bevételt). A szaknyelvi kollokációk nélkül a komplex terminusok 3,12 százalékban fordulnak elő: *ecosystem* (a startup vállalkozások és az azt segítő egyéb szervezetek rendszere), *crowdfunding* (egy üzleti koncepció közösségi finanszírozása), *wholesale* (nagykereskedelem). A 4,26 százalékban előforduló rövidített alakoknak is több típusa van. Az ISO 704: 2009(E) (52–53) szabvány ezeket a következőképpen határozza meg. A rövid forma esetében egy komplex terminus az eredetinel kevesebb lexémát használ a fogalom megnevezéséhez: *board of directors* – *board* (igazgatótanács). A betűszavakat a komplex terminus lexémáinak első betűiből képzik: *MSRP* – *manufacturer's suggested retail price* (gyártó által ajánlott fogyasztói ár), míg a szintén kezdőbetűkből álló mozaikszavakat szótagként ejtik ki: *software as a service* – *SaaS* [sæs] (az interneten előfizetéssel elérhető szoftver). A mintában található néhány hibridnek nevezhető terminus is, amelyek egy egyszerű terminus és egy rövidítés kombinációi: *VC firm* – *venture capital firm* (kockázati tőketársaság).

A terminusok transzparenciája

A 3. ábra a fogalmilag transzparens, a nyelviileg transzparens és az intranszparens terminusok arányát szemlélteti a mintában.

3 ábra. A terminustranszparencia százalékos megoszlása



A fogalmilag transzparens terminusok 16,62 százalékban jelennek meg, mint például a *brand loyalty* (márkahűség), *in-store promotion* (bolti promóció), *target audience* (célközönség) stb. Mivel a nyelvi forma B2 szinten jó eséllyel ismert, a terminus által megnevezett fogalom pedig alapvető gazdasági műveltséggel kikövetkeztethető, ezen terminusok elsajátítása általában nem jelent problémát. A nyelviileg transzparens terminusok aránya 35,51 százalék: *private label*, *same store sales*, *general partner*. Mivel az alkotóelemek jelentése általános nyelvből ismert, a nyelvtanuló hajlamos a tükörfordításból következtetni a fogalomra, ami bizonyos esetekben félrevezető lehet. A *same store sales* terminus tükörfordítása például *ugyanarra a boltra eső forgalom**, a terminus azonban a legalább egy

éve nyitva tartó üzletek forgalmára utal. Ebben az esetben tehát a tükörfordítás egy eltérő fogalmat nevez meg. A másik két példaként hozott terminus tükörfordítása (*private label – saját címke**; *general partner – általános partner**) nem nevez meg értelmezhető fogalmat, a nyelvtanuló azonban mégis hajlamos megelégedni ezekkel a jelentésekkel. A *private label* a nagy- vagy kiskereskedő sajátmárkás termékeire utal, amely nem tévesztendő össze a gyártó vagy a termelő márkájával, a *general partner* pedig az üzlettárs fogalmát nevezi meg, aki tulajdonrészrel rendelkezik a vállalkozásban. Természetesen léteznek olyan nyelvileg transzparens terminusok is, amelyek esetében a tükörfordítás egybeesik a szakma által elfogadott standard megnevezéssel: pl. *value proposition* (értékajánlat). A félrevezető tükörfordítások, vagyis „hamis barátok” kiszűrése a tévhitek megelőzése miatt lényeges, míg a standard tükörfordítások esetében is szükséges lehet a terminus által megnevezett fogalom tisztázása.

A terminustranszparencia szempontjából a legmagasabb arányt az intranszparens terminusok alkotják 48,86 százalékban. Ezen terminusok elsajátításának nehézsége abban rejlik, hogy sem a nyelvi, sem a fogalmi szint nem ismert, standardizált célnyelvi ekvivalensek nem minden esetben állnak rendelkezésre, továbbá a fogalmak értelmezése általában szakmai mélyismereteket igényel. Ilyen terminusok például a *seed round*, *patent pending*, *product curation* stb. A *seed round* megfeleltetése *induló befektetés* vagy *magvető befektetés*. Ez az első hivatalos befektetés, amelyet általában az üzleti angyalok és a kockázati tőkések bocsátanak a startup vállalkozás rendelkezésére. Ezt előzi meg a *pre-seed funding*, amely a cégalapítók saját befektetéseire utal, valamint ezt követhetik a finanszírozás további szakaszai, amelyeket a *series A*, *B*, és *C funding* vagy *round* terminusok jelölnek. A *patent pending* a prototípuson, marketinganyagon és az egyéb dokumentumokon elhelyezett ún. szabadalomfüggő megjelölés, amely arra figyelmezteti a versenytársakat, hogy a feltaláló már benyújtotta az ideiglenes szabadalmi bejelentést (*PPA – Provisional Patent Application*), vagyis a termék másolása vagy bármilyen jellegű bitorlása jogi lépéseket vonhat maga után. Ezzel kapcsolatban általában egy titoktartási megállapodást (*NDA – non-disclosure agreement*) íratnak alá a befektetőkkel. Bár az alkotóelemek jelentéséből a fogalom részben kikövetkeztethető, a pontos jogi tartalom rejtve maradhat. A *product curation* egy speciális rés piac vagy célcsoport igényeihez szabott termék kialakítására vonatkozik. A fenti magyarázatokból világos, hogy a szakmai mélyismeretet igénylő terminusok esetében elengedhetetlen a kapcsolódó fogalmak (pl. *patent pending*; *provisional patent application*, *non-disclosure agreement* stb.; *product curation*: *niche market*, *target demographics* stb.), egyes esetekben teljes fogalmi rendszerek tisztázása (*pre-seed funding*, *seed funding*, *series A*, *series B*, *series C* stb.).

A terminusok előfordulásának gyakorisága

A műfajspecifikus terminológiaelemzés talán legfontosabb eleme az adott műfajra jellemző terminusok előfordulási gyakoriságának azonosítása az adatbázisunk alapján. Az 1. táblázat a 15 leggyakrabban előforduló terminust, valamint az azokhoz kötődő képzett alakokat és kollokációkat mutatja be a vizsgált mintában. Az adatbázis szűrésével lehetőség nyílik a nyelvtanulók igénye és szintje szerinti terminológiai gyakorlatok tervezésére. A leggyakoribb terminusokat és azon belül a szaknyelvi kollokációkat tartalmazó tömörített tananyag birtokában a nyelvtanuló sokkal rövidebb idő alatt közel ugyanazt a releváns lexicát sajátíthatja el, mintha a teljes korpusz anyagát áttekintette volna, amire gyakran nincs lehetőség és hajlandóság a szűkre szabott időkeret szorításában.

1. táblázat. A terminusok előfordulásának gyakorisága

Terminus	Gyakoriság	Képzett alakok	Kollokációk
pitch	67	-	-
venture	46	-	venture capital, venture capital (VC) firm, venture capitalist
angel investor	35	-	-
founder	34	co-found, co-founder	-
scale	34	scalable	do at scale
revenue	30	-	advertising revenue, generate revenue, revenue channel, revenue model, revenue stream, revenue traction
traction	27	-	early traction, revenue traction, retail traction
retail	25	retailer	retail experience, retail location, retail performance, retail traction, retail relationship, retail strategy, retail store
space	25	-	marketspace, crowded space, competitive space
brand	24	-	brand alignment, brand ambassador, brand attributes, brand loyalty, brand positioning
board	23	-	board of directors, board member
margin	21	-	gross margin, net margin, margin structure
patent	20	-	provisional patent, patent pending, file a patent
distribution	17	distributor	distribution strategy, distribution agreement, distribution centre
competitive advantage	12	-	target customer, customer base, customer intelligence, customer benefit

Konklúzió

A fenti szempontok szerint elvégzett műfajspecifikus terminológiaelemzés nemcsak a befektetői pitch, de bármely egyéb műfaj terminológiájának oktatásában hasznos kiindulási pontként szolgálhat, átfogó képet nyújtva a műfajra jellemző terminusokról és tulajdonságaikról. Az adatbázis-kezelő program lehetőséget biztosít a terminusok különböző szempontú szűrésére, így könnyedén személyre szabható a nyelvtanulók tudásszintjének megfelelő tananyag.

A műfajspecifikus terminusok szakterületi forrásainak azonosítása arra mutat rá, hogy a műfajbeli jártasság megszerzésében mely szakterületek terminológiája játszik lényeges szerepet, míg a terminusok típusának meghatározása a nyelvi feladatok tervezését segíti. Az egyszerű és komplex terminusok esetében a szóképzés, a szinonima, antonima és definíció keresése, illetve a terminológiai asszociatív kapcsolatok alapján felépülő szófelhők, a szaknyelvi kollokációknál az alkotóelemek párosítása, az idiomatikus kifejezéseknél pedig a metaforikus jelentés értelmezése megkönnyíti a terminusok elsajátítását. A terminus transzparenciájának azonosítása abban nyújt segítséget, hogy meghatározzuk, melyek azok a terminusok, amelyek jó eséllyel ismertek vagy jelentésük kikövetkeztethető, valamint melyek azok, amelyek valószínűleg kevésbé ismertek, vagy az alkotóelemek jelentése félrevezető lehet. A gyakorisági vizsgálat eredménye biztosítja azt, hogy a szaknyelvrára szánt szövegek kiválasztása ne véletlenszerűen történjen, hanem az oktató tudatosan olyan anyagot és gyakorlatokat bocsásson a nyelvtanulók rendelkezésére, amelyek valóban a műfaj leggyakoribb terminusait tartalmazzák.

Meggyőződésünk szerint a terminológia műfajspecifikus megközelítése nemcsak hatékonyabbá teszi a terminológia oktatását, de a nyelvi gyakorlatokon keresztül a terminológiai tudatosság kialakításában is lényeges szerepe lehet.

Hivatkozások

- Clark, C. (2008): The impact of entrepreneurs' oral 'pitch' presentation skills on business angels' initial screening investment decisions. *Venture Capital*. 10/3. 257–279.
<https://doi.org/10.1080/13691060802151945>
- Daly, P. – Davy, D. (2016): Crafting the Investor Pitch Using Insights from Rhetoric and Linguistics. In: Alessi, G. M. – Jacobs, G. (eds) (2016): *The ins and outs of business and professional discourse research*. Palgrave MacMillan: New York. 182–203. https://doi.org/10.1057/9781137507686_10
- Farrall, C – Lindsley, M. (2008): *Professional English in Use. Marketing*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Fried, V. H. – Hisrich, R. D. (1994): Toward a model of venture capitalist decision-making. *Financial Management*. 23/3. 28–37. <https://doi.org/10.2307/3665619>
- Gläser, R. (1995): Relations between phraseology and terminology in English for special purposes. In: Glaser, R. (1995): *Linguistic features and genre profiles of scientific English*. Peter Lang: Frankfurt. 33–57.
- Gläser, R. (2007): Phraseological units in the language for special purposes. In: Fiedler, S. (2007): *English phraseology. A Coursebook*. GNV: Tübingen. 138–142.
- Glendinning, E. – Howard, R. (2007): *Professional English in Use. Medicine*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Haines, G. H. – Madill, J. J. – Riding, A. R. (2003): Informal investment in Canada: Financing small business growth. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*. 16/3-4. 13–40.
<https://doi.org/10.1080/08276331.2003.10593306>
- ISO 704: 2009(E). *Terminology work – Principles and methods*. ISO.
- Károly, K. (2007): *Szövegtan és fordítás*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Kanze, D. – Huang, L. – Conley, M. A. – Higgins, E. T. (2018): We ask men to win and women not to lose: Closing the gender gap in startup funding. *Academy of Management Journal*. 61/2. 586–614.
<https://doi.org/10.5465/amj.2016.1215>
- Lee, R. (2009): *English for Environmental Science in Higher Education Studies*. Garnet Publishing: Reading.
- Mason, C. M. – Rogers, A. (1997): The business angels' investment decisions: An exploratory analysis. In: Deakins, D. – Jennings, P. – Mason, C. (eds) (1997): *Small firms: Entrepreneurship in the 1990s*. Sage Publications: London. 29–46.
- MacKenzie, I. (2010): *English for business studies. A course for business studies and economics students*. Cambridge University Press: Cambridge.
- MacMillan, I. C. – Siegel, R. – Subba, P. N. (1985): Criteria used by venture capitalists to evaluate new venture proposals. *Journal of Business Venturing*. 1/1. 119–128. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(85\)90011-4](https://doi.org/10.1016/0883-9026(85)90011-4)
- Mckeown, A – Wright, R. (2011): *Professional English in Use. Management*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Polcz, K. (2018): A befektetői pitch az üzleti nyelvórán. In: Bocz Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2018): *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció - trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE: Budapest. 275–284.
<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.2>
- Polcz, K. (2022): Kockázati tőkések és üzleti angyalok kérdéseinek tartalomelemzése. *Porta Lingua*. 2. sz. 17–24.
- Sanberg, W. R. – Schweiger, D. M. – Hofer, C. F. (1988): The use of verbal protocols in determining venture capitalists' decision processes. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 13/1. 8–20.
<https://doi.org/10.1177/104225878801300204>
- Wallen, J. – Phillips, T. (2008): *English for Law in Higher Education Studies*. Garnet Publishing: Reading

Viktória Sirokmány¹ – Katalin Fogarasi¹ – Zoltán Patonai²

¹Department of Languages for Specific Purposes, Semmelweis University, Budapest

²Department of Traumatology and Hand Surgery, University of Pécs, Clinical Center

Accident or child abuse? Terminological requirements for clinical documentation of child injuries

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.6>

Since children are usually accompanied by an adult when they arrive at a healthcare facility, information about how the injury occurred also originates from the adult. To rule out the possibility of child abuse, the physician attending to child injuries should pay particular attention to whether the trauma marks on the child's body correspond to the circumstances of the injury as described by the adult, e.g., whether the injury could have occurred spontaneously in the event of an accident, taking the child's level of physical and mental maturity into consideration. As physical injuries to both the soft tissue and the skeleton heal more quickly in children than in adults, and the injury itself is the main evidence in any criminal proceedings, great care must be taken in documenting injuries. For this reason, forensic medicine has developed specialized literature on the requirements for documenting injuries in children. Such literature discusses in more detail the characteristics of each type of injury suffered by children. However, a challenging circumstance in clinical care is that the international diagnosis classification (ICD) currently used in Hungary does not treat child injuries separately, thus the pathologies, especially for bone fractures, cannot be coded in sufficient detail. In the present case study, we discuss the terminology used to describe child injuries in detail in comparison with the terminology used for adult injuries based on the literature. We then analyze the documentation of blunt force injuries in 45 clinical records of child injuries, with a special focus on the terms used to describe the external trauma marks and the pathology.

Keywords: terminology, child injuries, blunt force trauma, forensic medicine, forensic medical records, ICD classification

Introduction

The arrival of a child to a medical care unit presenting suspicious injuries has long been a deep and problematic, well-debated issue. Suspicions will arise when the injuries have well-definable presentations of child abuse. As defined by the NSPCC, „*Child abuse is when a child is intentionally harmed by an adult or another child – it can be over a period of time but can also be a one-off action. It can be physical, sexual or emotional and it can happen in person or online. It can also be a lack of love, care and attention – this is neglect.*”¹. However, many child injuries present without definite signs. The responsibilities of the medical care unit workers, for this reason, are without a question of utmost importance. Deciding whether a case is an accident or abuse requires a deep understanding of signs of abuse and not just on the physical but also on the psychosocial level (e.g., physical looks of the child, consistency in what the adult says about the accident, metacommunication of the child and parent, the way the information is delivered, etc.) (Sárközy, 2016).

Child injury heals quicker than those of adults (Skellern–Donald, 2011). Thus, written documentation is essential even when photo documentation is provided of the case. Our aim with this study was to map up how different types of child injuries are present in the latest but also the only piece of Hungarian literature concerning child abuse, to see if the diagnosis categories of ICD (International Classification of Diseases)² are suitable for diagnosing child

¹ <https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/> (Web1)

² <https://www.who.int/standards/classifications/> (Web2)

injuries and to investigate the extent to which authentic, anonymized child injury descriptions and Hungarian diagnoses are detailed to find out more about the practical reality.

Suspicious of child abuse

There are many factors that play a part in cases of child injuries. When arriving at a medical care unit, children are always accompanied by adults. For this reason, the source of information is the adult and not the child. Medical care workers have to rely on their perception of the situation. There are typical signs of abuse such as cigarette burns, spiral fractures on the long bones, injuries that occurred at different points in time, and bilateral subdural hematoma (shaken-baby syndrome) (Herczog–Kovács, 2004) which will necessitate more precise and well-focused documentation of the injuries for the legal procedures. However, if the origin of the injury is ambiguous, the parent should be questioned in more detail about the mechanism of the injury. Thus, questioning the adult about the place, time and type of injury is also important. The mismatches in what is said and what is visible on the child should awaken suspicions. Noting the child's physiological characteristics, locomotor activity, and risk of accidental injuries vs. injuries indicative of defense is also essential (Sárközy, 2016).

In 2014 Louwers et al. developed a 6-question questionnaire as a risk analysis in emergency care. These included the following points for consideration: inconsistency in the medical history taken from the parent, the unexplained delay between the time of injury and the time the child is taken to the hospital, the injury is not self-inflicted, the child-parent interactions are inadequate, the observations are inconsistent with the anamnesis and the home environment is not safe. Diderich (2013) also raised the red flag of disharmony between the child's behavior and the parent's attitude. According to Harris (2006), other signs indicative of abuse are if the area that has been injured is covered by clothing (e.g., upper arm, back, abdomen, gluteal regions and only these areas are affected. Sárközy (2016) (*see Table 1*) called attention to injuries on the dorsal or lateral surface of the body, on proximal regions of limbs rather than in the distal and emphasized that any injury of the genito-anal region should be considered as a case of child abuse.

The need for taking appropriate, accurate records of the injuries including pictures, descriptions, and documentation is of utmost importance when the suspicion of child abuse arises.

Table 1. Types of fractures indicative of abuse (Sárközy, 2016)

High Probability	Low Probability	Not Probable
Typical metaphyseal fracture	Multiple fractures, especially those that are bilateral and of different ages	Periosteal response
Fracture of ribs, with particular regard to the dorsal arch	Fractured fingers, especially in children who cannot walk independently	Fracture of the clavicle
Bone fracture of unusual location e.g. spine, acromion	Complex skull fracture	Diaphyseal fractures of long bones
		Linear fracture of the skull

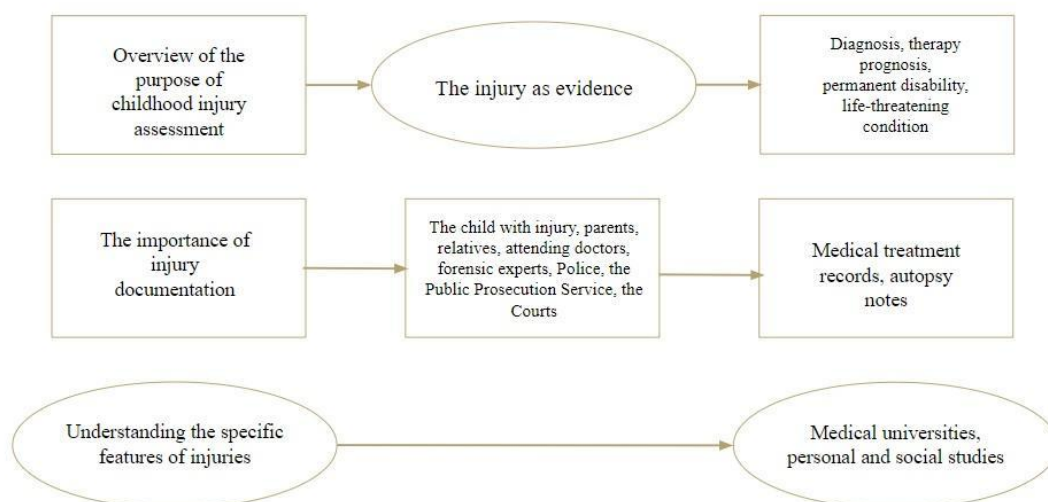
Related documentation

The importance of detailed, unambiguous recording of child injuries has never been under debate. The short and long-term effects and the importance of recording the diagnosis and documentation are demonstrated in *Figure 1* (Törő, 2006:35). However, the lack of focus on the terminological aspects of medical documentation has created many ambiguous records meaning that almost 15 % of the analyzed Hungarian medical reports could be only partly assessed by forensic experts (Fogarasi, 2012) although *medical terminology should accurately reflect the medical diagnosis*” (Christian et al., 2009:1410).

Under the continental legal system, which includes Hungary, court-appointed forensic experts are responsible for assessing the severity of injuries and the weapon involved in the event of a legal proceeding, and then for reconstructing the underlying mechanisms of the injuries. This assessment is conducted based on clinical documentation of accidents and assaults. If the victim survives, their medical records are used; in the event of a fatality, a forensic autopsy is performed. Chronologically, both the initial clinical care and the injury documentation are carried out by primary care physicians, who are the first point of initial contact to investigate the injury before, for example, the investigating authorities are consulted. These statements can be decisive in criminal procedure at a later date. (Schneider, 2017). However, in numerous cases, primary treating doctors are not aware of the fact that they are not only the first, but most probably also the only source of a lot of relevant information. (Fogarasi–Csongor–Schneider, 2014).

After treatment and the start of the recovery phase, the forensic interpretation of injuries cannot be fully performed, i.e. the fundamental mechanisms or the age of the injuries can no longer be reconstructed. By this time, key characteristics of soft tissue injuries such as hematomas and wounds may have changed – especially in children – or, in the case of open wounds, wound characteristics such as margins, edges and walls may no longer be visible due to surgical wound care (Fogarasi, 2012). A prior investigation showed that even in German and Austrian forensic institutions, where there is the facility to carry out an almost immediate forensic examination, the forensic assessment of already closed wounds could not be carried out completely (Fogarasi, 2012). Consequently, in cases of inadequate clinical documentation, important evidence can be lost forever (Schneider, 2017).

Figure 1 Forensic medical aspects of physical abuse in childhood (Törő 2006: 35)



The most emphasized quality requirements for documentation are that they should contain clear, professional and definitive statements. The key is the appropriate, accurate and consistent use of terminology (Fóris–Faludi, 2019) and accuracy, clarity and consistency (Medical Diagnostic Reports of Injuries /MDRIs, cf. Fogarasi 2012). MDRIs serve as evidence in child abuse cases; thus, their appropriacy and precision are highly important.

The first aim of the present study was to investigate how different types of child injuries are present in the latest and only piece of Hungarian literature concerning child abuse. Secondly, we also aimed to see if the ICD categories, equivalent to BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) categories in Hungarian³, are suitable for diagnosing child injuries. In Hungary, all diseases and disorders have to be coded in accordance with the ICD classification, and the statistical categories associated with the codes are also used as diagnoses, although these are broad classifications for statistical purposes and are not terminologically suitable for accurately describing injuries (Fogarasi et al., 2019). Thirdly, in this case study, we investigated the extent, to which authentic, anonymized child injury descriptions and Hungarian diagnoses are detailed to find out more about the practical reality.

Methods and Materials

In our study, a manual terminological contrastive analysis of a recently published Hungarian book on child abuse (Nagy–Törő 2016) and the relevant parts of the main Hungarian university textbook on forensic medicine (Sótonyi, 2011) was performed.

The suitability of the ICD classification (required in clinical practice for administrative reasons) for recording the names of childhood injuries in diagnoses was also studied. We performed a manual terminological analysis of the Hungarian version of Chapter XIX of the ICD classification focusing on the possible coding of child-specific injuries.

Our study analyzed 45 anonymized medical reports (see Appendix Figure 2 as an example) from the Traumatology Department of Balassa János Hospital in Tolna County. The study was performed under the Medical Research Council's permission (TUKEB permit number IV/7235-4/2020/EKU). The cases were documented in 2019 and 2020. The relevant parts of the dataset were divided into two sub-corpora within the Sketch Engine Software. The two sub-corpora were 1) Description of external signs of injuries; 2) Hungarian diagnosis.

A terminological concordance analysis (frequency list, keyword analysis, Ngrams /2,3,4,5/ of the 45 descriptions of external signs of injuries as well as the Hungarian diagnoses was performed using the Sketch Engine software. The analysis was performed especially focusing on child-specific blunt force injuries, their description and coding.

Results

Analysis of relevant literature

The study put the use of terminology most specifically relating to the main injury categories within relevant literature under contrastive manual investigation. The textbook on forensic medicine (Sótonyi, 2011) and the book on child abuse (Nagy–Törő, 2016) were analyzed. The two books were written in Hungarian and include the Latin equivalents of the terms but for a clearer understanding, the tables and this study includes both the original Hungarian and Latin terms as well as the English translation.

We found that the Hungarian and Latin terminology of blunt force injuries did not correspond in the two textbooks and they use terms and definitions in an ambiguous way (See Table 2). These ambiguity is signalled with bold letters in the table. Those expressions that were incorrectly used are underlined in the table.

³ <https://fogalomtar.aeek.hu/index.php/BNO> (Web3)

Table 2. Injuries – examples for inconsistent terms and definitions in relevant literature

A. Child abuse (Nagy–Törő, 2016: 38–40)	B. Forensic Medicine (Sótonyi, 2011)
Zúzott seb (<i>vulnus contusum</i>) i.e. Bruised wound	Hámzúzódásos sérülés (no Latin equivalent in book) i.e. Contusion/ Bruise
Horzsolt seb (<i>abrasio</i>) i.e. Abrased wound	Hámhorzsolásos sérülés (<i>abrasio</i>) i.e. Abrasion
Ronsolt seb (<i>vulnus lacerocontusum</i>) i.e. Lacerated wound	Repeztt sérülés (no Latin found) i.e. Laceration
Harapott seb (<i>vulnus morsum</i>) i.e. Bite wound	Harapott seb (<i>vulnus morsum</i>) i.e. Bite wound
Lőtt seb (<i>vulnus sclopetarium</i>) i.e. Shot wound	Lőtt seb (<i>vulnnus sclopetarium</i>) i.e. Shot wound
Vágott seb (<i>vulnus scissum</i> – INCORRECT USE the right term is <i>vulnus caesum</i>) i.e. Chop wound	Vágott seb (<i>vulnus caesum</i>) i.e. Chop wound
Metszett seb (<i>vulnus caesum</i> - INCORRECT USE the right term is <i>vulnus scissum</i>) i.e. Incised wound/ incision	Metszett sérülés/seb (<i>vulnus scissum</i>) i.e. Incision/incised wound

In the book on child abuse (See column A in Table 2), the term ‘seb’ (wound) was consistently used, however, ‘seb’ means a disruption of continuity. In the Sótonyi textbook (Column B in Table 2) the term ‘sérülés’ (injury) is used which is unambiguous as ‘sérülés’ does not necessarily imply a disruption of continuity, e.g.. ‘hámhorzsolásos sérülés’ (abrasion) does not either. In column A, the term ‘ronsolt’ means a lacerated, smashed wound but *vulnus lacerocontusum* is ‘zúzott seb’. Thus, the Hungarian term is inconsistent with its Latin translation.

Within the terminological discussion of sharp force injuries, we also found that the Nagy–Törő book cites the Latin equivalents of two terms inconsistently (see Table 2), calling a sharp force injury ‘metszett seb’ (incised wound) *vulnus caesum* (chop wound) and a ‘vágott seb’ (chop wound) *vulnus scissum* (incised wound) although all other textbooks and forensic experts use the Latin terms the other way round (Fogarasi, 2011).

Analysis of ICD classification: Chapter XIX

The analysis of Chapter XIX of the ICD classification included a search for injuries and fractures typical of children. We have not found any ICD categories for common fractures in children such as ‘zöldgally törés’ (greenstick fracture), ‘csattörés’/‘tórusz törés’ (buckle/torus fracture), ‘epifizeolízis’ (epiphyseolysis). It was also found that no other sharp or blunt injuries can be coded specifically for children, they are referred to as e.g., ‘felületes sérülés’ (superficial injury) or ‘nyílt seb’ (open wound) without reference to the underlying mechanisms.

Analysis of medical reports of child injuries – Description of external signs of injuries and the Hungarian diagnosis

The examination of 45 medical reports from the Traumatology Department of Balassa János Hospital in Tolna County was conducted using the Sketch Engine software. Two parts of the

reports were analyzed, the description of external signs of injuries (hereafter referred to as Injury description) and the Hungarian diagnoses.

Each injury described in Hungarian medical reports must include Hungarian and Latin diagnoses. The study examined how and with what terminology each type of description appears in both diagnoses. I compared the description of external signs of injuries with the Hungarian diagnosis, because the literal correspondence was mostly observable in this case, as the Latin diagnosis was missing in many cases. Thus, the extent of the Hungarian diagnosis matching the description was investigated. Matching is not meant as a literal match, but in its connotation, it is important that the description and diagnosis refer to the same mechanism of injury and in many cases the same symptoms, even if the diagnosis is a summary for the particular mechanism of injury, not a detailed description.

Terms were analyzed by first extracting a frequency list, we also performed keyword search, Ngram analysis (analysis of collocations, frequent patterns of terms) and concordance analysis. Table 3 represents the frequently used terms found in the two sub-corpora, the Injury description and the Hungarian diagnoses. Figure 3–12 in the Appendix shows the concordance analysis of each of the terms in Table 3.

Table 3. The most frequent entries in the frequency list of terms used in the two sub-corpora

Injury description	Hungarian diagnosis
none	fej
sérülés	sérülés
crepitatio, ütögetés	törés
zúzott/haematoma/duzzanat/duzzadt	zúzódása
abrasio	none

The Hungarian diagnosis most frequently included the term ‘fej’ (head) (*Figure 3*, see *Appendix*). In that injury context, the Hungarian diagnosis documented head injuries where usually the extent of the swelling, the bruising (‘zúzódás’) was described in the external description part which was preceded or followed by the terms ‘seb’ (wound), ‘törés’ (fracture) and ‘szuffúzió’ (suffusion). Mainly the extent of the injury was documented as seen in *Figure 4* (*Appendix*), the extent of the swelling, the area of the fractured bone, wound, and suffusion. The mechanism, however, was not mentioned in the Hungarian diagnosis. The Injury description (*Figure 5*, *Appendix*) was more detailed and more specific, e.g., ‘szúrás’ (stab), than the Hungarian diagnosis.

In the case of child injuries, during the assessment of the injury, the possibility of fracture is excluded by the physician searching for ‘crepitatio’, abnormal mobility, sensitivity to pressure, etc. In our corpus, when the diagnosis included ‘törés’ (fracture), the Injury description included ‘crepitatio’, signaling sensitivity to pressure (*Figure 6*, see *Appendix*). In *Figure 7* (*Appendix*), the term ‘ütögetés’ (percussion) also signals the same procedure of looking for fractures.

The injury description frequently included the term ‘zúzott’ (bruised) and the Hungarian diagnosis included ‘zúzódás’ (bruise). Based on their concordance analysis (*Figure 8*, *Appendix*) the terms ‘seb’ (wound) and the body parts were visibly accompanying the original terms (‘zúzott’, ‘zúzódás’). With the use of ‘seb’, however, a terminological discrepancy occurs as a bruise does not necessarily mean disruption of continuity (which is the definition of ‘seb’). The term ‘haematoma’ in the Injury description (*Figure 9*, *Appendix*) signals bruise/contusion. The concordance analysis showed that the most frequently used term next to it was ‘felszín’

(surface). The Ngrams had no reference to color, or age of injury, which would be essential diagnostic characteristics.

The term ‘duzzanat’ (swelling) was also frequent in the injury description of our corpus (Figure 10, Appendix), similarly to ‘duzzadt’ (swollen) (see Figure 11, Appendix), the use of which refer to /bruise/contusion. In the Ngrams, the most often used term with these was ‘kifejezett’ (expressed). The color and age (determining factors during child abuse cases) were only mentioned once by the term ‘livid’. The size and looks of the bruises were only described twice by ‘2 cm’ and ‘3 cm’, all the rest of the descriptions used general non-specific terms (e.g. ‘kissé’ (minor), ‘enyhén’ (slightly), ‘ujjbegynyi’ (fingertip size)).

Seeing the frequent use of the term ‘abrasio’ in the description (Figure 12, Appendix), the use of ‘horzsolás’ (abrasion) was checked in the Hungarian diagnosis but no result was found so the description and the diagnosis were inconsistent. This concordance analysis also showed that the depth, size and details of the injuries were mentioned in ambiguous ways, e.g. ‘ujjbegynyi’ (finger tip size), ‘200Ft-snyi’ (size of a 200 Ft coin). The term ‘felületes’ (superficial) occurred with ‘abrasio’ but nothing described which layer of the skin was injured. The most frequent word in the corpus was ‘nem’ (no/not). It occurred 64 times (see Table 4).

Table 4. The occurrence of ‘nem’ (no/not) in the corpus

Word	Frequency ² ↓
1 .	166 ***
2 ,	164 ***
3 a	76 ***
4 nem	64 ***
5 bal	35 ***
6 jobb	26 ***
7 :	21 ***
8 az	21 ***
9 látható	20 ***
10 nyomásérzékeny	18 ***

Discussion

Our study analyzed the use of terminology in relevant literature regarding blunt force injuries. The contrastive manual analysis of the Hungarian books on forensic medicine (Sótonyi, 2011) and child abuse (Nagy–Törő, 2016) found inconsistencies in the use of terms relating to injuries of all underlying mechanisms, especially regarding the Latin terms of sharp force injuries. The Nagy–Törő book used the word ‘seb’ (wound) for injuries whereas previous literature (Fogarasi 2011) and terminological analyses pointed out that ‘seb’ means disruption of continuity (Sótonyi, 2011) but injuries such as abrasion or contusion do not necessarily involve that. It is, however, important to note that the Sótonyi book uses both ‘sérülés’ (injury) and ‘seb’(wound) with the term ‘metszett’ (incised) as sérülés (injury) is a collective category.

In the Nagy–Törő book the term ‘roncsolt’ (crushed) was used with the latin term ‘*vulnus lacerocontusion*’ (meaning lacerated-contused wounds ‘zúzott seb’), however, the definition did mention that the wound was a mixture of a ruptured and contused wound so it was only the Hungarian term that was inconsistent as it differed from terminology found in previous studies (i.e. ruptured and contused wound is ‘zúzott seb’ or ‘repszett seb’ (Fogarasi, 2012). Laceration in the Sótonyi book is also called ‘ruptured injury’ i.e. ‘repszett sérülés’.

Sharp force injuries include incision and chop wound, '*vulnus scissum*' and '*vulnus caesum*', respectively (Fogarasi, 2014, Diriczné Barna, 2016). The Nagy–Törő book referred to incised wound as '*vulnus caesum*' and chop wound was '*vulnus scissum*' (Nagy–Törő, 2016:38-40), using the two terms in reverse, which could cause further terminological mistakes in diagnoses as these two terms were found to be used inconsistently in practice in connection with adult injuries, entailing the possibility of criminal legal consequences (Schneider et al., 2018).

Having analyzed chapter XIX of the Hungarian ICD codes, in line with the literature (Tománé, 2019) we found that child-specific injuries such as 'zöldgally törés' (greenstick fracture), 'csattörés/tórusz törés' (buckle/torus fracture) or 'epifizeolízis' (epiphyseolysis) or Shaken baby syndrome have no coding. These codes were created for a general description of injuries for statistical purposes (Fogarasi et al., 2019) and thus it is not appropriate to describe injuries². We have also found that blunt injuries cannot be appropriately coded either, they are rather referred to as 'felületes sérülés' (superficial injury) or 'nyílt seb' (open wound), which is in line with the literature (Fogarasi et al., 2019).

The analysis of 45 medical reports from the Traumatology Department of Balassa János Hospital in Tolna County was carried out using the Sketch Engine software. The 'description of external signs of injuries' (injury description in short) and the 'Hungarian diagnosis' were analyzed. The frequency list was extracted first, then keyword search, Ngram analysis, and concordance analysis commenced.

Based on the concordance analysis, it can be stated that head injuries were most frequently documented in the analyzed corpus. When the physician assesses an injured child, 'crepitatio', spondylolisthesis and abnormal mobility, sensitivity to impact or pressure are checked (Suneja et al. 2020). In our corpus, when the diagnosis included 'törés' (fracture), the injury description contained 'crepitatio' describing sensitivity to pressure (Figure 6, Appendix). The term 'ütögetés' (percussion) also shows the same assessment procedure (i.e. looking for fractures).

The term 'zúzott' (bruised) was frequent in the injury description, parallel with 'zúzódás' (bruise) in the diagnosis. The concordance analysis of these two terms (Figure 8) showed that they are accompanied by the term 'seb' (wound) and the names of bodyparts. However, a wound does not necessarily imply the presence of disruption of continuity in the skin, which is the definition of a wound (Sótonyi, 2011; Lazarus et al. 1994). Using the term wound instead of injury is a terminological mistake, which may be misleading and can cause confusion in medical professionals. The term 'haematoma' in the injury description also refers to bruise/contusion, which is again not necessarily a disruption of continuity in the skin. The concordance analysis showed the 'haematoma' is followed or preceded by 'felszín' (surface) most frequently. However, the Ngrams revealed no reference to the color or the age of the injury, which would be crucial in child abuse cases (Jackson et al., 2016:183).

The term 'duzzanat' (swelling) and 'duzzadt' (swollen) were also frequent in the injury description (Figure 10-11, Appendix), their use describe bruise/contusion. The Ngram showed that 'kifejezett' (expressed) accompanied these two terms. Again, no reference to color or age of the injury was described but the term 'livid' was used only once. The size and looks of the bruises were only described twice by the terms '2 cm' and '3 cm', all the rest of the descriptions used general, non-specific terms such as 'kissé' (minor), 'enyhén' (slightly), 'ujjbegynyi' (fingertip size). In the case of a child abuse, these medical reports as primary source of proof may not suffice and may be misleading or ambiguous.

The frequent use of 'abrasio' in the injury description made us check for 'horzsolás' (abrasion) in the Hungarian diagnosis but no result was found assuming an inconsistency between the two parts of the medical reports. The concordance analysis of the two terms also showed the ambiguous use of describing the depth, size and details of these injuries by using terms such as 'ujjbegynyi' (fingertip size), '200 Ft-snyi' (size of a 200 Ft coin). The term

‘felületes’ (superficial) was used with ‘abrasio’ but no description was given about what layer of the skin was injured. This description would also be very defining as to the severity of the injury (Pierce, 2010), thus, a detailed description can be critical.

The most frequently used word in the corpus was the word ‘nem’ (no/not) occurring 64 time (Table 4). The results of recent research (Halász–Fogarasi 2018) have shown ‘no’ being the most common term in medical documents, it records the non-existence of certain symptoms, which greatly facilitates differential diagnosis.

Conclusion

In conclusion, Hungarian literature dealing with child injury is rare and the only textbook that exists is ambiguous in the use of terms and definitions relating to injuries. The inconsistency may lead to confusion and the use of ambiguous terms in the documentation and in child abuse cases, a confusing diagnosis can modify the outcome of a legal proceeding.

Chapter XIX of ICD codes in Hungary does not include codes that can differentiate between child and adult injuries. The codes do not include child-specific injuries such as greenstick fracture, torus fracture, or epiphyseolysis, which, in the case of child abuse, would be essential as the medical report of the physician meeting the child as the first point-of-care is an essential document in a child abuse case. Therefore, extension of the international coding system should be reconsidered.

The diagnoses of child injuries are lacking details regarding the exact underlying mechanisms, and additionally, there is an absence of detailed injury descriptions recording the exact size, depth, color, and wound characteristics. If details such as the color, exact size, and in the case of blunt force injuries the shape of an injury or wound are missing, the rule-out of abuse is missing too. The shape of an injury, especially of a hematoma can refer to an object the injury was inflicted with.

Our study used 45 medical reports so the low sample size is a limitation. Thus, a more detailed terminological and statistical analysis of medical diagnostic reports of child injuries is needed to be able to determine how a terminological standardization of literature and documentation is possible in order to enhance the early clinical detection of possible child abuse cases.

References

- Christian, C.W. et al. (2009): Abusive Head Trauma in Infants and Children. *Pediatrics*. 123/5. 1409–1411. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0408>
- Diderich, H. M. et al. (2013): A new protocol for screening adults presenting with their own medical problems at the Emergency Department to identify children at high risk for maltreatment. *Child abuse & neglect*, 37/12. 1122–1131. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.04.005>
- Latin-magyar, magyar-latin szótár az MK-6603 Orvosi latin című tankönyvhöz. In: Diriczné Barna, Gy. (2016): *Orvosi Latin*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest. MK-6603.
- Fogarasi, K. (2011): Seb típusok és sebjellemzők terminológiája az igazságügyi orvostanban. In: Boda, I. K. – Mónos, K. (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció: MANYE XX. : a XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE): Debrecen. 320–327.
- Fogarasi, K. (2012): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries. Contrastive Terminological Analyses of Hungarian, Austrian and German Medical Diagnostic Reports*. PhD Dissertation.
- Fogarasi, K. – Schneider, P. – Bajnóczky, I. (2014): Helyes szakkifejezéseket tartalmazó látletelek jelentősége a büntetőeljárásban. *Magyar Orvosi Nyelv*. 14/2. 78–81.
- Fogarasi, K. – Csongor, A. – Schneider, P. (2019): Are ICD-10 categories suitable for diagnosing injuries? Multidisciplinary analyses of the English, German, and Hungarian ICD-10 diagnosis categories. *Scripta Manent*. 13/2. 112–132.

- Fóris, Á. – Faludi, A. (2019): A szakírás és a dokumentáció mint nyelven belüli fordítás. In: Fóris, Á. – Bölcssei, A. (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Budapest: L'Harmattan.
- Harris, T.S. (2010): Bruises in Children: Normal or Child Abuse? *Journal of Pediatric Health Care*. 24/4. 216–221. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2009.03.007>
- Herczog, M. – Kovács, Zs. (2004): *A gyermekbántalmazás és elhanyagolás megelőzése, felismerése és kezelése. 1. sz. Módszertani levél*. Országos Gyermekegészségügyi Intézet: Budapest.
- Jackson, A. et al. (2006): Let the Record Speak: Medicolegal Documentation in Cases of Child Maltreatment. *Clinical Pediatric Emergency Medicine*. 7. 181–185. <https://doi.org/10.1016/j.cpem.2006.05.001>
- Lazarus, G.S. et al. (1994): Definitions and guidelines for assessment of wounds and evaluation of healing. *Arch Dermatol*. 130/4. 489–493. <https://doi.org/10.1001/archderm.1994.01690040093015>
- Louwens, E. C. et al. (2014): Accuracy of a screening instrument to identify potential child abuse in emergency departments. *Child abuse & neglect*. 38/7. 1275–1281. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.11.005>
- Pierce, M. C. et al. (2010): Bruising characteristics discriminating physical child abuse from accidental trauma. *Pediatrics*. 125/1. 67–74. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3632>
- Sárközy, S. (2016): A fizikai bántalmazás traumatológiai és sebészeti aspektusai. In: Nagy, A. – Törő, K. (szerk.): *Gyermekbántalmazás*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Budapest. 51–81.
- Schneider, P. (2017): *Die klinisch-medizinische Dokumentation von vorsätzlichen Körperverletzungsdelikten durch stumpfe und scharfe Gewalt im Strafverfahren und die Folgen unzureichender Beschreibung und unpräziser Terminologie*. PhD Dissertation. University of Pécs
- Schneider, P. – Patonai, Z. – Gergely, P. – Fogarasi, K. (2018): Testi sértés vagy emberölési kísérlet? Pontatlan orvosi szakkifejezések használatának hatása a büntetőeljárás kimenetelére. *Belügyi Szemle: A belügyminisztérium szakmai tudományos folyóirata*. 66/9. 147–163. <https://doi.org/10.38146/BSZ.2018.9.8>
- Skellern, C. – Donald, T. (2011): Suspicious childhood injury: formulation of forensic opinion. *Journal of paediatrics and child health*. 47/11. 771–775. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01773.x>
- Sótonyi, P. (2011): *Igazságügyi orvostan*. Semmelweis Kiadó: Budapest.
- Suneja, M. et al (eds.) (2020): *DeGowin's Diagnostic Examination, 11e*. McGraw Hill. <https://accessmedicine.mhmedical.com/content.aspx?bookid=2927§ionid=247752571>
- Tománé Mészáros, A. – Vingender, I. (2019): A gyermekbántalmazás kutatásfejlődésének kiemelkedő lépései – A megrázott gyermek szindróma (Shaken Baby Syndrome - SBS) = Additive information and interesting facts about the history of child abuse – Shaken Baby Syndrome (SBS). *Kaleidoscope History*. 10/19). 76–91. <https://doi.org/10.17107/KH.2019.19.76-91>
- Törő, K. (2016): A gyermekkori fizikai bántalmazás igazságügyi orvostani vonatkozásai. In: Nagy, A. – Törő, K.: *Gyermekbántalmazás*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Budapest. 31–50.

Sources

- Web1 <https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/>
- Web2 <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>
- Web3 <https://fogalomtar.aEEK.hu/index.php/BNO>
- Web4 https://www1.health.nsw.gov.au/pds/ActivePDSDocuments/GL2014_012.pdf

Appendix

Figure 2. Medical report (example taken from the corpus)

<p>Szül. év:2002 Orvosi ellátás éve:2019</p>	
<p>Az előzményi adatok (a sérült vagy kísérő közlése alapján a sérülés elszívódásának ideje, helye és körülményei, az eszméletlen állapot időtartama, a fogyasztott szeszes ital megjelölése és mennyisége): A fiatal és a nevelő elmondása alapján: Nevelő kíséretében érkezik [redacted] látelet felvétele céljából. 2019.08.04. Este [redacted] kiment az otthonból (21 óra körül), (volt gyógyszerári központhoz - "betonos"-nak említi) [redacted] és [redacted] követték, valamint [redacted] barátja [redacted] saját cigarettájából kértek, aki nem szeretett volna adni. Ekkor szóváltásba keveredtek, melyet követően [redacted] fellökte, haját húzta [redacted] hajánál fogva a fejét a betonba ütötte, torkát szorongatta, arcát karmolta össze-vissza. Majd [redacted] lefogta [redacted] mije [redacted] az arcát illetve hasát kezdte lábával rúgni. [redacted] nem segített sem a lányoknak, nem [redacted] ezek néztek a történések. [redacted] barátja kezdetől fogva ott volt a helyszínen, próbált is segíteni, azonban [redacted] elmondása szerint [redacted] megütötte [redacted] is. Ezt követően [redacted] 23 óra körül visszament az intézetbe, átöltöztet és elindult a buszállomásra azzal a céllal, hogy [redacted] hazamegy anyukájához. Rendőrség útközben rátalált, visszavitették az intézetbe. [redacted] elmondása szerint az elmúlt 1 hétben biztosan nem fogyasztott állandó gyógyszerein kívül egyéb gyógyszert, droghasználatot negál. A verekedés kapcsán eszméletvesztésről megbízható információ nem nyerhető [redacted] Vizeletet mai napon már ürített, véresnek, cola színűnek nem látta. Reggel felkelest követően zsiabdát a feje, szédült, hányinger, hányás nem volt. Fején kívül egyéb testtájékot nem fájlat. Szexuális inzultust negálja.</p>	
<p>A sérüléssel összefüggő panaszok. Reggel felkelest követően zsiabdát a feje, szédült, hányinger, hányás nem volt. Fején kívül egyéb testtájékot nem fájlat.</p>	
<p>Jelen állapot (általános fizikális, belgyógyászati állapot): Acutan jó általános állapot. Az arcon mkét arcfélen, homlokon, mellkas középső részén több kb 3cm-s vonalszerű felületes hámsérülés, némelyik hyperaemias udvarral körülvéve, mkét oldali járomcsont felett kb 0,75x2cm-s suffusionnal imponáló elváltozás, járomcsontok nyomásra érzékenyek, nevelő elmondása szerint mkét arcfél fel van duzzadva, jobb oldalon parietalisan nyomásra fájdalmat jelez, külsérelmi jel nem látható, a jobb emlő felső felületén a bimbóudvartól 1 cm-re egy 2x2,5m-s haematoma. Bal alkaron korábbi falcolás nyomai. Sarok felett ill. mko Achilles in felett korábbi irritáció nyoma. Medence és borakosár nyomásra nem érzékeny, bal oldalon sacralisan néhány felületes abrasio. Egyebekben bőre tiszta, turgora megtartott, oedema, icterus, cyanosis nincs. Nyálkahártyák kp.vérbővek.Lobosság nincsen. Magnagyobbodott nyirokcsomók nem tapinthatóak. Szája tiszta, nyelve nedves, bavoat. Garatképletek kp.vérbővek, lobmentesek. Tüdo felett mko. érdes alaplégzés. Zőre és oldalkülönbség nincs. Tiszta ritmusos szivhangok, zőre nem hallható. Kompenzált keringés. Bal bordaív alatt ill. a jobb hasfélben nyomásra fájdalmat jelez, ezen területeknek megfelelően izomvédekezés észlelhető, vesék ballotálásra nem érzékenyek, kp élénk bélhangok. Egyebekben hasa puha betapintható, egyéb kóros rezisztencia és nyomásérzékenység nem tap. Máj nem tap, lép nem itélhető meg. Meningeális izgalmi jelei nincsenek, tarkó szabad.Neurológiai gőcjelei nincsenek.</p>	
Vérnyomás: 113/75 Hgmm	Pulzus: 62/min
<p>Az idegrendszeri állapot (reflexek, Romberg-tűnet, pupillák stb.), valamint az agyrázkódásra utaló tünetek (eszméletvesztés, emlékezetkiesés, vegetatív tünetek): Koponya normális konfigurációjú, külsérelmi nyomok lást fenn. Gerincen patológiás görbület nem látható. Tudata tiszta, tarkója szabad, meningealis jelek nincsenek. Visus ép, látótere konfrontális módszerrel megtartott, látászavarról (szikralátás, hom. látás, látóterkiesés nincsen). A pupillák egyenlők, közepesen tágak, ép szélűek, kerekék, centrálisan helyezkednek el, fényre és accomodatorióra jól reagálnak. Nystagmus nincs. A szemmozgások minden irányban szabadok. Strabismus nincs. Az arc szimmetrikus, n.facialis jól innervál. Hallás ép. Garatreflex kiváltható, szimmetrikus, kiöltött nyelv nem devial, mozgásai szabadok, nyelés ép. Az izomzat tónusa, trophiája, ereje norm., szimmetrikus. A mélyreflexek testszerte kp. élénkek, szimmetrikusak. Babinski tűnet negatív. Vegetatív tünete nincs. Célkísérletek rendben. Rombergben dőlés nélkül megáll, nehezített Rombergben bizonytalan. Érzészavart nem jelez. Beszéde ép, aphasia nincs. Járása ép. Éber, orientált.</p>	
<p>Az alkoholos állapot fizikális jelei (alkoholos lehelet, kötőhártyák állapota stb.) és pszichés tünetek (beszéd, magatartás, tájékozódás, emlékezőképesség stb.): alkoholos állapotra utaló jeleket nem észleltünk Beszéde ép, aphasia nincs. Járása ép. Éber, térben, időben orientált. Kérdésekre adekvált válaszokat adott.</p>	
<p>A külsérelmi nyomok (sebek) helye: Az arcon mkét arcfélen, homlokon, mellkas középső részén több kb 3cm-s vonalszerű felületes hámsérülés, némelyik hyperaemias udvarral körülvéve, mkét oldali járomcsont felett kb 0,75x2cm-s suffusionnak imponáló elváltozás, járomcsontok nyomásra nem érzékenyek, nevelő elmondása szerint mkét arcfél kissé fel van duzzadva (fiatal szerint nem). Jobb oldalon parietalisan nyomásra enyhe fájdalmat jelez, külsérelmi jel nem látható, a jobb emlő felső felületén a bimbóudvartól 1 cm-re egy 2x2,5m-s haematoma. Bal alkaron korábbi falcolás nyomai. Sarok felett ill. mko Achilles in felett korábbi irritáció nyoma. Medence és borakosár nyomásra nem érzékeny, bal oldalon sacralisan néhány felületes abrasio</p>	
<p>A szakorvosi leletek (RTG stb.) részletes feltűntetése: 2019.08.05 Ultrahang Vizsgálat [redacted] PR Hepar, cholecysta, choledochus,pancreas, mkét vese, lép UH képe norm. A hasi nyagerek épek, környezetükben magnagyobbodott nyirokcsomók nem látszik. Path. kokárda nem mutatható ki. Szabad hasi folyadék nincs. Hólyag üres, kismedence nem vizsgálható. Vélemény: Negatív hasi UH. Hasi szervsérülés nem igazolható.</p>	
<p>A sérült ellátása (gyógykezelés, kötés, műtét, rendelőintézetbe, fekvőbeteg gyógyintézetbe irányítása stb.): Hasi UH vizsgálat során hasi sérülés nem igazolódott. Vizelet vizsgálat során amiláz érték emelkedetebb, ezért kiegészítő labor vizsgálatokat indikálunk, mely során normál serum amiláz és lipáz értéket észleltünk, mely vizsgálatokkal a hasnyálmirigy sérülés nagy valószínűséggel kizártuk. Vizelet vizsgálata során vese zűzódására, sérülésére utaló eltéréseket nem észleltünk(vér-neg). Vitális paraméterek norm. tartományban voltak. Obszervációknk ideje alatt tűnet, panasz nem jelentkezett. Osztályos felvételét terveztük, további obszerváció céljából, azonban Kitti fenyegetőzt, hogy megszökik. Gyám ambulancián személyesen jelentkezett, a gyermek édesanyjával. Kitti ígéretet tett, hogy az édesanyjától nem szökik el, a gyám jóváhagyását adta, hogy az édesanyjához mehet.</p>	
<p>A kórisme (magyarul és latinul): A fej többszörös felületes sérülése</p>	
<p>Vélemény:</p>	
<p>Megjegyzés (pl. várható-e maradandó testi fogyatékoság vagy súlyos egészségromlás): Az elvégzett ambuláns vizsgálatok alapján nem várható testi fogyatékoság.</p>	

SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS, HALLGATÓI MOTIVÁCIÓK

Bánhegyi Mátyás¹ – Bocz Zsuzsanna² – Fajt Balázs¹

Budapesti Gazdasági Egyetem

¹ Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék² Külkereskedelmi Kar, Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék**Gazdasági képzésben részt vevő egyetemi hallgatók intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi EU-s és hazai kontextusban**<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.7>

A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete 2021-ben és 2022-ben nagymintás kérdőíves vizsgálatot végzett az egyetem elsőéves hallgatói körében az újonnan felvett diákok intézményválasztási és nyelvtanulási motivációjáról. Cikkünkben e két év tendenciáit és trendjeit írjuk le, illetve ezeket hasonlítjuk össze a 2020-ban ugyanezen területen végzett vizsgálatunk adataival. Eredményeink alapján elmondható, hogy a hallgatók számára lényeges az idegennyelv-tanulás lehetősége és minősége. Ebből következően – adataink szerint – egy magyar felsőoktatási intézmény akkor lehet sikeres, ha szakmai ismereteken kívül a szaknyelvtanulást és a nyelvi képzés lehetőségét biztosítja hallgatói számára. Eredményeink a magyarországi felsőoktatási intézmények döntéshozói és oktatói számára lehetnek különösen hasznosak.

Kulcsszavak: *diplomamentő-program, felsőoktatás, idegennyelv-tanulási motiváció, nyelvvizsga, nyelvvizsga-kötelezettség*

Bevezetés

Tanulási célokat és a munkaerőpiaci igényekre reagáló oktatást vizsgáló – a jelen cikkhez hasonló témájú – korábbi tanulmányok Magyarországon középiskolások továbbtanulási céljait (Lengyel–Török, 2012), valamint a felsőoktatás tömegesedésének hatásait (Polónyi, 2012) elemezték. A hallgatók idegen nyelvi tanulási céljait feltáró, egyetemi szinten végzett kutatásokból kevés áll rendelkezésünkre: a magyarországi felsőoktatási intézményekben az olasz mint idegen nyelv választásának motivációival Dettai (2019) foglalkozott, azonban egyéb nyelvek kapcsán végzett kutatásokról nincsenek ismereteink. A felsőoktatási intézmények vezetői és oktatói számára az ilyen jellegű tanulmányok megállapításai azonban lényeges információkat tartalmazhatnak. Annál is inkább így van ez, mert e vezetőknek és oktatóknak döntéseik meghozatalakor érdemes tisztában lenniük a hallgatók intézményválasztási és tanulási motivációival, hogy az oktatást ezen hallgatói célok és elvárások mentén tudják szervezni és megvalósítani. Ebből kiindulva a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete már évek óta nagymintás kérdőíves vizsgálatot végez az egyetem elsőéves hallgatói körében, hogy pontos képet kapjon az újonnan felvett diákok intézményválasztási és nyelvtanulási motivációjáról. Adatok immár három év vonatkozásában állnak rendelkezésünkre (vö. Bánhegyi–Fajt, 2021), így bizonyos tendenciák és trendek azonosíthatók, amelyek lényeges információkkal szolgálhatnak a BGE és más intézmények döntéshozói és oktatói számára. Tanulmányunkban ezen tendenciák és trendek azonosítását és leírását kíséreljük meg, így is elősegítve a hallgatói igényekhez való minél nagyobb mértékű, felsőfokú intézményi alkalmazkodást.

Cikkünkben először áttekintjük a jelen helyzet európai uniós és magyarországi nyelvtanulási-politikai háttérének legfontosabb állomásait, majd a nyelvtanulási motiváció

jelenleg leginkább elfogadott elméletét ismertetjük. Ezt követően a kutatási módszerek kapcsán a résztvevőkről, az adatgyűjtési eszközről és az adatgyűjtés menetéről, majd az adatelemzés módszereiről írunk, amelyet az eredmények leírása, ismertetése és megvitatása követ. Tanulmányunkat rövid konklúzió zárja.

Elméleti háttér

Tanulmányunk elméleti részében a nyelvtudás és a nyelvoktatás európai uniós és magyarországi helyzetét és háttérét tekintjük át, minden esetben kitérve a különféle oktatási szintek tekintetében a magyarországi helyzet rövid értékelésére. Ezt követően pedig az idegennyelv-tanulási motiváció egyik, Magyarországon elterjedt elméletét ismertetjük.

Oktatáspolitikai háttér: nyelvtudás és nyelvoktatás az Európai Unióban és Magyarországon

Európai uniós csatlakozása után Magyarország követte az EU nyelvpolitikai céljait. Ezek Nikolov (2009:43) megfogalmazásában a következők voltak: „*az EU nyelvpolitikai célkitűzése az olyan – anyanyelvén kívül további két nyelven – kompetens, nyitott, toleráns állampolgárok kiművelése, akik használható szintű nyelvtudásuk segítségével meg tudnak felelni az interkulturális kommunikációs kihívásoknak, képesek külföldön idegen nyelven tanulni, munkát vállalni, és nyelvtudásukat személyes szükségleteik kielégítésére, szakmai fejlődésük érdekében kamatoztatni.*” Az EU a megalapításától kezdve – tekintettel a tagországok nyelvi sokszínűségére – az idegennyelv-tudást alapvető készségnek tartja: idegen nyelveket minden tagország polgárának el kell sajátítania, hogy ily módon is növelhesse személyes képzési és foglalkoztatási kilátásait. Ez a törekvés mind a mai napig cél maradt az EU-ban, ahogyan ezt Lukácsi (2021) a sikeres idegen nyelvi kommunikáció kapcsán a nyelv és a szakmai tudás kapcsolata és a kettő együttes fontossága vonatkozásában kifejti.

Az Európai Bizottság 2017-ben a tisztességes munkafeltételekről és növekedésről tartott, szociális témákat érintő csúcstalálkozón vázolta fel elképzelését, miszerint az európai oktatási térségben referenciaértékként 2025-re az anyanyelve mellett mindenki két másik nyelvet is ismerjen majd (Európai Bizottság, 2017). Ezt követően az Európa Tanács 2019. május 22-én ajánlást fogadott el (Európa Tanács, 2019), amelyben a tagállamok számára a kötelező iskolai oktatás keretében történő nyelvtanulás még nagyobb támogatását sürgeti a már meglévő, nyelvorientált, EU-s szintű cselekvési programok (pl. Erasmus+ program, Nyelvek Európai Napja stb.) mellett. Ennyi támogatás közepette nem meglepő talán az az adat, hogy az Eurostat 2019-es felmérése szerint (Eurostat, 2019a) az európai középiskolások leggyakrabban az alábbi nyelveket tanulják (csökkenő sorrendben): angol, spanyol, francia, német, olasz, illetve orosz.

A magyar helyzetről a 2000-es évek első évtizedének végén megírt elemzésében Nikolov (2007) azt hangsúlyozza, hogy már a 2001-es és a 2005-ös Eurobarometer adatok azt mutatták, hogy az európai nyelvtanulók – és így a magyar diákok – motivációi erősen gyakorlatiasnak mondhatók. A diákok elsősorban külsőleg motiváltak: konkrét szakmai célok – pl. külföldi munkavállalás és tanulás – miatt tanulják a nyelvet, motivációik terén ezzel szemben kevésbé jelentős szerepe van a turizmusnak, valamint a más emberek és kultúrák megismerésének. A nyelv e tekintetben elsősorban egyéb célok eléréséhez szükséges eszköznek tekinthető az EU-ban.

Az idegen nyelvek iránti magyarországi érdeklődés terén egy 2010-es KSH-jelentés (Központi Statisztikai Hivatal, 2010) már rámutatott arra, hogy Magyarország 2007-ben a tanult idegen nyelvek számát illetően az általános iskolai felső tagozatos nyelvoktatás terén az EU tagállamai között holtversenyben az utolsó négy hely egyikén volt. A középfokú oktatásban a tanult idegen nyelvek száma ekkor szintén az EU-27 átlaga alatt volt. Talán ennek is volt

köszönhető, hogy Magyarországon a felsőfokú intézményekbe történő felvételi eljárás során már ekkor többletpontot jelentett a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte, azaz a felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt igyekeztek bátorítani és díjazni a megfelelő nyelvtudás megszerzését.

A közelmúltban az Európai Bizottság 2018-as jelentése arra hívta fel a figyelmet, hogy a magyarországi fiatalok hetvenkét százaléka pusztán egy idegen nyelven tud írásban és szóban kommunikálni (Európai Bizottság, 2018). Ezzel szemben azonban megemlítendő, hogy az Eurostat 2019-es adatai (Eurostat, 2019b) alapján Magyarországon a középiskolai diákok 66%-a tanul kettő vagy annál több idegen nyelvet. Ez az adat az EU-átlagnál magasabb, ami komoly előrelépést jelentett a 2014 és 2019 közötti időszak tekintetében, hiszen az adatok 40%-os emelkedést mutatnak azon magyarországi középiskolások körében, akik két idegen nyelvet tanulnak. A 2019-es jelentés egyúttal megemlíti azt is, hogy Magyarországon a legelterjedtebb idegen nyelv a középiskolások körében az angol volt, ezt követte a német, ugyanakkor a francia és a spanyol bővülése is megfigyelhető. Az általános iskolák jelentős részében (20%-ukban) a német nyelv oktatása is jelen volt.

A KSH 2021. októberi adatai alapján elmondhatjuk, hogy bár az elmúlt években Magyarország felzárkózott az idegennyelv-tudás terén, még mindig van lehetőség előrelépni: míg 2007-ben Magyarországon a 25–64 éves korú népességnek csak 25%-a beszélt legalább egy idegen nyelvet, addig 2021-ben ez az arány már 42% volt (KSH, 2021). Sajnos az adat így is jócskán elmarad az Európai Unió 65%-os átlagától. A több idegen nyelvet beszélők terén is van hova fejlődnie hazánknak: Magyarországon a megkérdezettek 14%-a nyilatkozott úgy, hogy kettő vagy több idegen nyelvet ismer, míg az Európai Unióban a válaszadók 29%-a állította ugyanezt.

Rozgonyi Zoltán, a Nyelvtudásért Országos Nyelvoktatási és Nyelvvizsgáztatási Szakmai Egyesület elnöke úgy vélekedik (Szalai, 2022), hogy a 30 év alattiak nyelvtudása sokkal jobb a korábbi állapotokkal összehasonlítva, de Magyarország még mindig hátul kullog. A fiatalok jobb nyelvtudása szerinte alapvetően annak köszönhető, hogy Magyarország most már sokkal intenzívebben kapcsolódik be az európai mobilitási programokba és sokkal tágabb lehetőségek nyíltak meg az idegen nyelvek használatára, ami növeli az idegennyelv-tanulási motivációt. Az elnök szerint egyébként a középiskola elvégzéséig látogatott 1000 nyelvórának elégnek kellene lennie arra, hogy egy átlagos képességű diák eljusson legalább az általános B2-es nyelvtudás szintjére.

A felsőoktatás és az idegennyelv-tudás vonatkozásában megállapítható, hogy „A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény” néhány átmeneti rendelkezésétől eltekintve az alapképzésben – amennyiben a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg – egy középfokú, „C” típusú általános nyelvi vagy középfokú (B2 szintű) általános nyelvi, komplex vizsga, a mesterképzésben pedig a képzési és kimeneti követelményekben meghatározott államilag elismert, vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga megszerzése az oklevél kiadásának előfeltétele. Egy eredetileg szigorodó szabályozás alapján, a 2011-ben előkészített, majd 2015-ben törvénybe iktatott és végül 2019 őszén visszavont szabályozás szerint 2020-tól csak az felvételizhetett volna államilag finanszírozott felsőoktatási intézménybe, akinek van B2-es szintű, komplex nyelvvizsgálója vagy emelt szintű érettségije. E szabályozás visszavonásához képest megengedőbb az a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlésére vonatkozó, felsőoktatást érintő későbbi rendelkezés, amelyet 2022 nyarán jelentett be a Magyar Kormány. Ugyan e változtatás mellett továbbra is előírás marad, hogy a középiskolai érettségi keretében legalább egy idegen nyelvből vizsgát kell tenni, a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosítása 2022. december 20-i hatállyal viszont már nem teszi kötelezővé kimeneti feltételként nyelvvizsga letételét. Ez utóbbi módosítás ugyanakkor lehetőséget biztosít a felsőoktatási intézményeknek arra, hogy az államilag elismert nyelvvizsga mellett más

nyelvtudásmérési formákat alkalmazzanak az elsajátítandó idegen szaknyelvi ismeretek mérésére.

A 2011. évi CCIV. törvény módosítása így rendelkezik:

„49/A. § A felsőoktatási intézmény gondoskodik az adott szakon szerzhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismeretek oktatásáról, a tanterv részeként biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a hallgató megszerezhesse a tantervben meghatározott, az adott szakon szerzhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismereteket. A felsőoktatási intézmény a tantervben foglaltak szerint biztosítja a tudásmérés lehetőségét a hallgató részére és értékeli az idegen szaknyelvi ismeretek megszerzését. A felsőoktatási intézmény a tantervben meghatározhat az idegen szaknyelvi ismeretként elfogadható államilag elismert nyelvvizsgát vagy más nyelvtudásmérést”.

Ez a rendelkezés akár merőben átszabhatja az egyetemre készülők és az egyetemi diplomával rendelkezni kívánók hozzáállását a nyelvtanuláshoz és a nyelvvizsgáláshoz. A fentiekből látható tehát, hogy bár a magyar fiatalok kezdenek felzárkózni az EU-s átlaghoz a nyelvtudás terén, nyelvtanulási eredményeik még elmaradnak uniós társaikétól. Mivel a felsőoktatás az utolsó olyan szint, ahol ezek a fiatalok formális nyelvi képzésben vehetnek részt, a felsőoktatás szerepe e tekintetben felértékelődik.

Idegennyelv-tanulási motiváció

A nyelvoktatás európai hátterének és magyarországi helyzetképeének áttekintése után az alábbiakban az idegennyelv-tanulási motiváció egyik jelentős elméletét vázoljuk föl, amely a korábbi empirikus kutatások eredményei alapján adekvát módon írja le a magyarországi angolul tanulók idegennyelv-tanulási motivációját (Dörnyei et al., 2006; Kormos–Csizér, 2008). Az idegennyelv-tanulási motiváció kérdésköre azért fontos e tanulmány szempontjából számunkra, mert ez a motiváció nagymértékben meghatározza az idegennyelv-tanulási folyamat célkijelöléseit és a folyamat sikerességét (Dörnyei, 2005; Dörnyei, 2020; Dörnyei–Ryan, 2015).

Az idegennyelv-tanulási motivációt leíró második nyelvi motivációs érendszer kidolgozásakor Dörnyei (2005, 2009) a pszichológiából merítve egyrészt a Markus és Nurius-féle (1986) lehetséges szelfek elméletére, valamint Higgins (1987) szelf-diskrepancia elméletére támaszkodva az idegennyelv-tanulási motivációt három dimenzió mentén határozza meg. Az első dimenzió az ideális második nyelvi én, amely a szelf szintjén helyezkedik el és az összes dimenzió közül ez a leginternalizáltabb, azaz ez szerves és integrált részét képezi a nyelvtanulók személyiségének. Az ideális második nyelvi én azt jeleníti meg, hogy a nyelvtanuló mennyire tudja elképzelni azt, hogy később kompetens célnyelvi (azaz idegen nyelvi) beszélő és nyelvhasználó lesz, tehát hogy a munkájában vagy a hétköznapi élete során adekvát módon tudja majd használni az adott idegen nyelvet. A motivált nyelvtanulási viselkedés azáltal megy végbe, hogy a tanuló felismeri a jelenlegi nyelvtudása, illetve az elérni kívánt tudásszint közötti különbséget, amely arra készteti, hogy időt és energiát fektessen a célnyelv hatékonyabb elsajátításába.

A második dimenzió a szükséges második nyelvi én, amely a nyelvtanuló környezetében élők által támasztott vagy kijelölt céloknak és elvárásoknak való megfelelés mértékét írja le. E célok és elvárások jöhetnek a nyelvtanuló barátaitól, ismerőseitől, családtagjaitól vagy egy nyelvtanulói csoportban akár a csoporttársaktól is. Az ideális második nyelvi énhez hasonlóan a szükséges második nyelvi én is a szelf szintjén helyezkedik el, azonban az utóbbi sokkal kevésbé internalizált, így kisebb szerepet is játszik a nyelvtanulók hosszabb távú motivációjának fenntartásában. A harmadik és egyben utolsó dimenzió a nyelvtanulási élményeket foglalja magában és az idegennyelv-órákkal kapcsolatos élményeket és az azokhoz kapcsolódó nyelvtanulói attitűdöket fedi le. A korábbi kutatások eredményei

(Dörnyei et al., 2006; Kormos–Csizér, 2008) alapján úgy tűnik, hogy a hazai idegennyelv-tanulási kontextus esetében főképpen az ideális második nyelvi én és az idegennyelv-tanulási élmények határozzák meg a nyelvtanulók idegennyelv-tanulási motivációját.

A magyarországi felsőoktatási intézmények a fent ismertetett, tágabb és szűkebb kontextusban próbálják a munkaerőpiac elvárásai szerint hallgatóik idegen nyelvi igényeit kiszolgálni és oktatásukat biztosítani. A BGE a fenti kihívásokra úgy reagál, hogy az intézményben a nyelvoktatás beépül a tantervi, kötelező óraszámába és széles nyelvi kínálatot ajánl fel hallgatóinak, így is elősegítve Magyarország idegennyelv-tudás terén tapasztalható felzárkózását és a többnyelvűség megvalósulását. A fenti oktatáspolitikai történeti háttér ismeretében, valamint a második nyelvi motivációs énrendszer fent ismertetett elméletére támaszkodva a jelen tanulmány keretei között felhasznált kérdőívünk a BGE gólyáinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációit kutatta és mérte. Kutatásunk módszereit, valamint az adatok és azok elemzését alább adjuk közre.

Kutatási módszerek: résztvevők, adatgyűjtési eszköz és az adatgyűjtés menete

Az egyetem újonnan felvett hallgatói számára készült, intézményválasztási és nyelvtanulási kérdőívet idén immár harmadik alkalommal töltöttük ki: adatokat 2020, 2021 és 2022. I. félévében vettünk fel. A vizsgálat során arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen intézményválasztási és nyelvtanulási motivációk állnak amögött, hogy hallgatóink egyetemünket választották felsőoktatási tanulmányaik céljából. Kutatási eszközünk megegyezik a korábbi évek során használt kutatási eszközünkkel (lásd: Bánhegyi–Fajt, 2021): az adatgyűjtéshez saját készítésű, online kérdőívet használtunk. A kérdőív egyik részében ötfokú Likert-skálán tettük mérhetővé az intézményválasztás okait: az alkalmazott Likert-skála 1-től („egyáltalán nem lényeges számomra”) 5-ig („nagyon lényeges számomra”) terjedt. A résztvevők összesen 10 intézményválasztási motivációhoz kapcsolódó állítás vonatkozásában kellett, hogy eldöntsék, milyen mértékben fontosak számukra az adott kijelentések. A komplex szakmai B2-es vagy komplex általános C1-es szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy egyetemi tanulmányaik alatt azt a nyelvet szeretnék-e tanulni, amelyből van már nyelvvizsgájuk és ezáltal bővíteni kívánják ezt a nyelvtudásukat, vagy inkább más nyelvet szeretnének tanulni. Ehhez a témához kapcsolódóan összesen öt állítást fogalmaztunk meg, és az ezekhez kapcsolódó hallgatói válaszokat a korábbi állításokhoz hasonlóan szintén Likert-skálán tettük mérhetővé. A kérdőív egy másik részében az idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli terveikről kérdeztük a hallgatókat. A kitöltőket kérdeztük még a középiskolában általuk tanult idegen nyelvekről, valamint a BGE-n tanulható, választható idegen nyelvek általuk felállított prioritási sorrendjéről.

A jelen tanulmányban felhasznált kérdőív skálái és kérdései az alábbi témák köré csoportosulnak:

1. intézményválasztási motivációk (pl. magas szakmai tudást biztosító intézmény);
2. középiskolai tanulmányok során tanult idegen nyelvek;
3. egyetemi tanulmányok során megjelenő idegennyelv-tanulási célok (pl. inkább továbbfejleszteni-e résztvevőink egy adott nyelvből meglévő tudásukat vagy inkább egy új nyelvet szeretnének-e elkezdni tanulni);
4. idegennyelv-tanulással kapcsolatos rövid, illetve hosszú távú célok (pl. munkaerőpiacon hasznosítható nyelvtudás);
5. intézményünkben választható idegen nyelvek személyes prioritási sorrendje.

A kérdőívet 2020 őszén, 2021 őszén és 2022 őszén intézményünk három karáról összesen 1947, 1694, illetve 1044 hallgató töltötte ki, közülük 2020-ban 34,6% (n=673) volt

férfi és 65,4% nő (n=1274), 2021-ben 33,8% (n=574) volt férfi és 66,2% nő (n=1120), míg 2022-ben 36,6% (n=382) volt férfi és 62,5% nő (n=653). A kitöltők száma az adott évfolyam kérdőívkitöltési hajlandóságára utal, amelynek nagy jelentőséget e tanulmány szempontjából nem érdemes tulajdonítani, mivel minden évben az I. évfolyamosok több, mint 25%-a töltötte ki a kérdőívet, amely a tanulmány céljai szempontjából (trendek megállapítása) elégségesnek mondható. Az adatokat online módon Google Forms segítségével gyűjtöttük. Az adatok elemzését SPSS 28.0 elemző szoftverrel végeztük, a fenti témákat mérhetővé tevő, 1-5 közötti értékeket megjelenítő Likert-skálák esetében kiszámoltuk az átlagokat, valamint a szórásokat, amelyeket összevetettünk a korábbi évek eredményeivel, hogy tendenciákra tudjunk rámutatni. Elemzésünk során tehát leíróstatisztikákra támaszkodtunk.

Eredmények és diszkusszió

Az alábbiakban kutatásunk eredményeit ismertetjük a fent bemutatott öt témakör köré csoportosítva. Az adatok ismertetése során gyakran utalunk vissza a 2020-as év adataira és hasonlítjuk össze a 2021-es és a 2022-es év adatait a korábbi adatfelvétellel. Ahogy fentebb már említettük, 2020-ban első ízben a BGE három kara elsőéves diákjainak bevonásával hasonló felmérést végeztünk. Erről a kutatásról részletesebben egy korábbi tanulmányunkban (Bánhegyi–Fajt, 2021) írtunk.

Intézményválasztási motivációk

A hallgatók intézményválasztással kapcsolatos motivációi alapvetően két csoportra oszthatók: ezeket az 1. táblázat foglalja össze a kérdőív állításai alapján. Az első állításcsoport (1., 3., 4., 6., és 10. állítás) az egyetem által kiadott oklevél munkaerőpiaci megítélésére, illetve az egyetem által nyújtott elméleti és gyakorlati képzés színvonalára, valamint annak a diákok környezetében élők által a képzés színvonala kapcsán megfogalmazottakra vonatkozik. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a BGE-diploma munkaerőpiaci vonatkozásaira adott válaszok – a 10. állítás kivételével – a három év viszonylatában 4 feletti (4,10) átlagot mutatnak: azaz hallgatóink továbbra is azt gondolják, hogy a BGE-n szerzett diplomával jó eséllyel indulnak a munkaerőpiacon. A kitöltők szerint a munkaerőpiaci esélyek növeléséhez szorosan hozzátartozik az idegen nyelvek ismerete. Az idegen nyelvi ismeretek bővítése és elmélyítése céljából – amely fontos a hallgatói attitűdöt mérő kérdőívünket kitöltő hallgatók megítélése szerint – a BGE három kara az egyetem hallgatói tekintetében az idegen nyelvi ismeretek fejlesztéséhez 11 idegen nyelv oktatásával járul hozzá, ami a válaszadók számára komoly motivációt és vonzerőt jelenthet az intézményválasztáskor.

A második állításcsoportban (2., 5., 7., 8. és 9. állítás) megfogalmazott kijelentéseket – amelyek az egyetemi idegennyelv- és szaknyelvoktatás ingyenes elérhetőségére és annak színvonalára vonatkoztak – fontos tényezőnek tekintik a válaszadók. Összességében elmondható, hogy a megkérdezettek három év átlagában is fontosnak tartják a BGE által kínált nyelvtanulási lehetőségeket: 2020-ban ezen állításcsoport átlaga 4,10 volt, 2021-ben 4,20 és 2022-ben 3,69, ami a három év egészét tekintve közel 4-es átlagot mutat (3,99). A 2022-es alacsonyabb adat vélhetőleg azzal magyarázható, hogy a válaszadók körében a karok hallgatói létszámának arányaihoz képest felülreprezentált a Pénzügyi és Számviteli Kar, ahol a diplomához egy nyelvből szükséges teljesíteni az előírt nyelvvizsga-követelményt, így az idegen nyelvi képzés diverzitásának ügye feltehetően kevésbé fontos a hallgatók számára.

1. táblázat. A hallgatók intézményválasztással kapcsolatos motivációi

		2020		2021		2022	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1.	Szeretnék versenyképes diplomát kapni.	4,53	0,73	4,57	0,69	3,95	0,90
2.	A BGE-n a nyelvoktatás része a tanulmányoknak és a tantervnek, és így ingyenes.	4,48	0,87	4,53	0,86	3,69	0,75
3.	A BGE-n a nyelvoktatás része a tantervnek, azaz kötelező.	4,24	1,03	4,29	0,99	3,54	1,05
4.	Az egyetemen magas szintű a nyelvoktatás.	4,18	0,98	4,24	0,93	3,56	1,13
5.	Szaktól függően egy vagy két szakmai nyelvvizsgám is lesz a diplomám mellé.	3,99	1,13	4,07	1,07	4,17	1,00
6.	Az egyetemen széles nyelvi kínálatból választhatok.	3,90	1,16	3,96	1,15	3,51	1,20
7.	Ez az egyetem az elméleti képzés mellett magas szintű gyakorlati képzést is nyújt.	4,40	0,76	4,37	0,79	4,00	0,87
8.	BGE-s diplomával könnyen kapok jól fizető állást.	4,36	0,79	4,39	0,79	4,08	0,88
9.	Hallottam, hogy a BGE-n magas szinten folyik a szakmai tárgyak oktatása.	4,20	0,84	4,19	0,85	4,17	0,77
10.	Barátom, családtagom, ismerősöm is a BGE-re járt vagy jár, és elégedett a képzéssel.	3,49	1,40	3,48	1,43	3,82	1,02

Középiskolai tanulmányok során tanult idegen nyelvek megoszlása

Az egyetemi idegennyelv-oktatás struktúrájának kialakításakor támpontot jelenthet annak ismerete, hogy a válaszadók milyen idegen nyelveket tanultak középiskolai tanulmányaik során, hiszen a nyelvtanulási tapasztalatok és a középiskolában megszerzett tudás is befolyásolhatja, hogy a hallgatók az egyetemi évek alatt milyen idegen nyelvet szeretnének tanulni. A kérdőív adatai alapján összességében elmondható, hogy a tanult idegen nyelvek sorrendisége nem változott a 2020-as méréshez képest. Három év viszonylatában ugyan nem mondhatóak el jelentős különbségnek, de mindenesetre lassú emelkedést mutatnak az adatok. Első idegen nyelvként továbbra is legtöbbször az angolt választották. 2020-ban a megkérdezettek 76,1%-a, 2021-ben 77,79%-a és 2022-ben 78,94%-a nyilatkozott úgy, hogy középiskola tanulmányai alatt az angol nyelv volt az első választott idegen nyelve, ami illeszkedik az összeurópai trendhez (Eurostat, 2020). Az angol további erősödéséhez képest a német nyelv választása ugyan 20% alatt van, ám jelenléte stabil, csekély mértékű csökkenő tendenciát mutatva. A német után következnek, de jelentősen kisebb mértékben vannak jelen az újlatin nyelvek, amelyeket sporadikusan követnek egyéb nyelvek is, ahogy az a 2. táblázatban látható.

A nyelvválasztással kapcsolatos tendenciák nagymértékben tükrözik a felsőoktatásban a különböző idegen nyelvi szakokra jelentkezők és felvettek számához kapcsolódó általános trendeket: Cseppentő (2021) kutatása azt mutatja, hogy az idegennyelv-szakok esetében egyértelműen az rajzolódik ki, hogy a bolognai folyamat elindulása, vagyis az osztott képzés bevezetése óta az angol nyelv népszerűsége továbbra is töretlen, míg a többi nyelv népszerűsége – a saját adataink, illetve az imént hivatkozott források szerint is – fokozatosan csökkenő tendenciát mutat.

2. táblázat. Első évfolyamos hallgatók középiskolában elsőként tanult idegen nyelveinek megoszlása

idegen nyelv	2020		2021		2022	
	hallgatók száma	százalék	hallgatók száma	százalék	hallgatók száma	százalék
angol	1.481	76,1%	1.310	77,79%	806	78,94%
német	378	19,4%	309	18,35%	168	16,45%
francia	29	1,5%	23	1,37%	21	2,06%
spanyol	21	1,1%	22	1,31%	12	1,18%
olasz	10	0,5%	8	0,48%	8	0,78%

szlovák	9	0,4%	3	0,18%	3	0,29%
orosz	7	0,3%	6	0,36%	3	0,29%
román	6	0,3%	1	0,06%	0	0,00%
kínai	3	0,1%	2	0,12%	0	0,00%
szerb	2	0,1%	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat
ukrán	1	<0,1%	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat

Felmérésünkben az is kiderült, hogy a középiskolában tanult második idegen nyelvek körében továbbra is a német mondható a legnépszerűbbnek. 2020-ban a megkérdezettek 44,66%-a, 2021-ben 44,82%-a, 2022-ben pedig 40,76%-a választotta, ami csekély mértékű csökkenést mutat. Emellett a leggyakrabban választott második idegen nyelv kategóriában az angol megtartotta a második helyet: 2020-ban a megkérdezettek 23,12%-a, 2021-ben 22,88%-a, 2022-ben pedig 20,62%-a választotta. A németet és az angolt követik az újlatin nyelvek, majd pedig szórványosan megjelennek más idegen nyelvek is, pl. orosz, latin, szlovák.

A rendelkezésre álló adatokból az is látható, hogy 2020-hoz képest megnőtt azok száma, akik nem tanultak második idegen nyelvet középiskolás éveik alatt. 2020-ban 4,07%, 2021-ben 4,29%, a 2022-es felmérésben pedig már 11,3% nyilatkozott úgy, hogy nem tanult második idegen nyelvet. Ez az adat egyébként ellentmondani látszik az Eurostat 2019-ben publikált adatainak (Eurostat, 2019c), amelyek azt jelzik, hogy a kettő vagy több idegen nyelvet tanuló magyar diákok száma 2019-ben az uniós átlag (60%) felett volt, ami a fenti alacsony értékeket nem indokolja. E jelenség magyarázata a kérdőívet kitöltő diákok által látogatott iskolatípusokban (gimnázium, szakgimnázium, technikum) és az adott középiskolákban rendelkezésre álló nyelvi kínálatban keresendő.

Az egyetemi tanulmányok során megjelenő idegennyelv-tanulási célok

Az adatfelvétel során arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók számára egyetemi tanulmányaik során mennyire fontos nyelvtudásuk fejlesztése, illetve annak a célnak a megvalósítása, hogy önállóan legyenek képesek fejleszteni azt. A válaszokat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. A válaszadók idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztésére irányuló tervei egyetemi tanulmányaik alatt

		2020		2021		2022	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
11.	Mennyire fontos az Ön számára, hogy tanulmányai alatt továbbfejlessze nyelvtudását?	4,68	0,68	4,73	0,64	4,65	0,72
12.	Mennyire fontos az Ön számára, hogy tanulmányai alatt olyan nyelvtudást kapjon, amelyet a későbbiekben önállóan fejleszteni tud?	4,56	0,76	4,64	0,70	4,58	0,77

A három év átlagát tekintve elmondható, hogy a válaszadók számára legalább annyira fontos nyelvtudásuk továbbfejlesztése (4,68), mint a már megszerzett nyelvtudás autonóm módon történő továbbfejlesztése (4,59). Annak érdekében, hogy még pontosabb képet kapjunk a hallgatók rövidebb célú motivációról, további állításokat fogalmaztunk meg, amelyek még jobban konkretizálják a válaszadók nyelvtanulási szándékait. Ezeket a 4. táblázatban foglaljuk össze.

4. táblázat. A válaszadók idegennyelv-tanulással kapcsolatos, rövid távú tervei

		2020		2021		2022	
		hallgatók száma	%	hallgatók száma	%	hallgatók száma	%
18.	Kiváló nyelvtudással szeretnék rendelkezni, amely a munkaerőpiacon azonnal hasznosítható.	1.315	66,80	1.184	69,89	735	70,40
19.	A diplomához szükséges nyelvvizsgát szeretnék tenni.	1.139	57,90	1.000	59,03	616	59,00
20.	Szeretném bepótolni a nyelvtudásomat jelenleg jellemző hiányokat.	814	41,40	764	45,10	527	50,47
21.	Egy új idegen nyelv vonatkozásban szeretnék kezdő szintről B2 (vagy szakmaival bővített B2) szintre jutni.	766	38,90	730	43,09	469	44,92
22.	A diplomához előírt nyelvvizsga-kötelezettségen felül további nyelvvizsgát szeretnék tenni.	679	34,50	603	35,59	411	39,36
23.	Teljesíteni szeretném a tanulmányi kötelezettségeimet, nyelvvizsgázni csak később szeretnék.	119	6,00	74	4,36	79	7,56

A válaszadók az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci értékét tartották a legfontosabbnak mindhárom évben, és – ha csekély mértékben is de – nőtt azok száma, akik kezdő szintről szeretnének B2-es (vagy szakmaival bővített B2) szintű nyelvtudáshoz jutni. Az adatokból az is látszik, hogy a nyelvvizsgálási kedv továbbra is megvan a válaszadókban: ugyan legtöbbször – a három év átlagában (58,64%) – a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgát szeretnék letenni, a megkérdezettek kb. egyharmada viszont további nyelvvizsga letételét is tervezi. Ezek az eredmények összhangban vannak Novák és Morvai (2019) eredményeivel, akik szintén azt találták, hogy az egyetemi hallgatók egy része esetében a nyelvvizsga letételére az elsődleges motivációt a diploma megszerzése jelenti. Korábban Einhorn (2012) tanulmánya is hasonló eredményekre jutott, amely megállapította, hogy a magyar nyelvtanulók egy része elsősorban a nyelvvizsga megszerzésére törekszik.

Kutatásunk adatai szerint a nyelvvizsga-kötelezettségek teljesítését halasztani kívánók száma stabilan 10% alatt maradt, a megkérdezettek közel fele pedig fontosnak tartja a nyelvtudásában meglévő hiányosságok pótlását. Kutatásunk adataiból a nyelvvizsgálási kedv és a motiváltság tekintetében összességében az állapítható meg, hogy a felsőoktatási törvény módosítása – miszerint 2024-től intézményi hatáskörbe kerül annak eldöntése, hogy az egyes felsőoktatási képzőhelyek milyen nyelvvizsga-kötelezettséget állapítanak meg hallgatóik számára (EduLine.hu, 2022), amely intézkedés potenciálisan visszavethetné a nyelvvizsgálási kedvet – egyelőre nem érezhető.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli tervek

Abból a feltevésből indultunk ki kérdőívünk tervezése és tanulmányunk kapcsán, hogy az intézményünkbe jelentkező hallgatók valószínűleg hosszabb távon is tervezi nyelvtanulási karrierjét és többek közt emiatt is választja intézményünket. Az egyetemre újonnan felvettek körében e hosszabb távú nyelvtanulási stratégiának – tapasztalataink alapján – két fontos iránya lehet: valaki vagy egy új nyelv megtanulásába fog bele, vagy a már meglévő, szakmai B2-es vagy általános C1-es szintű komplex nyelvvizsgálója birtokában kívánja tökéletesíteni nyelvtudását. Az első opciót 2020-ban a válaszadók 14,3%-a választotta, majd ez a szám 2021-ben jelentős emelkedést mutatott (43,5%), 2022-ben pedig a megkérdezettek kb. egyharmada (32,7%) érezte fontosnak az erre vonatkozó állításban megfogalmazottakat. Ez az adat

kongruens a szakirodalom megállapításával: Márcz (2015) szerint a sikeres nyelvvizsgázás a diákokat akár egy új idegen nyelv tanulására is sarkallhatja. Az imént leírt, növekvő tendencia hasonlóképpen alakult a már meglévő nyelvtudás tökéletesítését célul kitűzők esetében is (14. állítás): 2020-ban 10,4%, 2021-ben 29,4%, 2022-ben pedig 38,2% volt a már meglévő nyelvtudásukat tökéletesíteni szándékozók aránya.

Kérdőívünk 15. állítása arra irányult, hogy a hallgatók mennyire tartják fontosnak egy olyan nyelv tanulását, amelyet már korábban tanultak, de nem tettek belőle nyelvvizsgát. Adataink alapján az látható, hogy egyre többen tűzték ki ezt célul: az ilyen választ adók száma megháromszorozódott 2020-hoz képest. A 16. és a 17. állítás arra irányult, hogy mennyire érzik fontosnak a hallgatók angol, német vagy francia nyelven szakmai tárgyak hallgatását vagy ugyanezen nyelveken mintaterven kívüli, szabadon választott tárgyak tanulását. A kérdőív adatai azt mutatják, hogy ezek a lehetőségek kevésbé fontosak a hallgatók számára: a megkérdezettek csupán kb. 10%-a nyilatkozott úgy, hogy ez a lehetőség fontos számára, ugyanakkor a 2020-as válaszokhoz képest emelkedett azok száma, akiknek fontos az intézmény által kínált ilyen lehetőség. Az 5. táblázat számszerűsíti a leírtakat.

5. táblázat. A válaszadók idegennyelv-tanulással kapcsolatos jövőbeli tervei

		2020	2021	2022
		%	%	%
13.	Inkább egy másik idegen nyelvet tanulnék kezdő szintről.	14,30	43,50	32,70
14.	Inkább abból a nyelvből tökéletesíteném nyelvtudásomat, amelyből már most rendelkezem legalább C1 szintű komplex vagy B2 szintű szakmai komplex típusú nyelvvizsgával.	10,40	29,40	38,20
15.	Inkább egy másik olyan nyelv tanulását folytatnám, amelyet már korábban tanultam, de amelyből nem rendelkezem az előbb említett vizsgák valamelyikével.	10,40	34,40	32,50
16.	Nem kifejezetten nyelvet tanulnék, hanem a nyelvi kurzus helyett angol, német vagy francia nyelvű órák keretében szakmai tárgyakat hallgatnék.	4,40	11,30	13,40
17.	Nem kifejezetten nyelvet tanulnék, hanem a nyelvi kurzus helyett a szakom mintatantervén kívüli, szabadon választott tárgyakat hallgatnék angol, német vagy francia nyelven.	4,40	11,00	12,00

A BGE-n választható idegen nyelvek személyes prioritási rendje

A kutatásban résztvevőket személyes idegennyelv-tanulási preferenciájukról is megkérdeztük. A 6. táblázatban szereplő adatok azt mutatják, hogy a 2020-ban kapott eredményekhez képest nem történt számottevő változás az adatokban. Három év viszonylatában tendenciaként megfogalmazható, hogy legtöbben (a válaszadók 27%-a) angolul szeretnének tanulni. Az angolt a spanyol követi 20% alatti választási aránnyal. A németet mindhárom év mérései szerint a megkérdezettek 17%-a választaná. A német után a legvonzóbb az olasz nyelv, amelynek kedveltsége csekély – hibahatáron belüli – mértékű emelkedő tendenciát mutat: míg 2020-ban a megkérdezettek 12%-a, addig a rákövetkező két évben 13% választaná az olaszt. A francia az idegennyelv-választási preferenciák között konstans módon 9%-os kedveltségi arányt tudhat magáénak, míg az orosz nyelv népszerűsége a felmérés résztvevői körében csökkenő tendenciát mutat: 2020-ban a válaszadók 8%-a, 2021-ben 7%-a, 2022-ben pedig 6%-a választaná az oroszot. A japánt, a koreait, a portugált vagy a kínait a megkérdezettek 2-3%-a választaná, míg a többi nyelv (lovári, latin, szlovák, román, ukrán, héber, horvát, szerb) egyáltalán nem kelti fel a BGE hallgatóinak érdeklődését. Ennek egyik oka abban keresendő, hogy a válaszadók közül nagyon kevesen tanultak a középiskolában az angoltól vagy a némettől eltérő idegen nyelveket első idegen nyelvként (Bánhegyi–Fajt, 2021), következésképpen kevés nyelvtanulási

tapasztalattal rendelkeznek és talán kevésbé tartják szem előtt a kisebb nyelvek (részben hiánynyelvek) kínálta lehetőségeket. Ennek magyarázatául kitérünk Einhorn (2012) egy korábbi kutatására, aki azt találta, hogy az európai idegen nyelvi kínálat szűkösnek nevezhető: azaz Európában sem mutatkozik nagy igény a kisebb nyelvekre, így vélhetőleg ez a tendencia Magyarországra is érvényes lehet. Továbbá az is tény, hogy a magyarországi nyelvi kínálat nem bővült az elmúlt években (Eurostat, 2020), így nem volt a fentiekől eltérő idegen nyelv választására lehetőség sem. Összességében az látható, hogy a hallgatók nyelvválasztási preferenciái három év viszonylatában is stabilan az angolt célozzák meg, és a kevésbé oktatott nyelvek esetében sem állapítható meg kiugró különbség a preferenciák tekintetében (6. táblázat).

6. táblázat. Első évfolyamos hallgatók idegennyelv-tanulási preferenciái 2020-2022

idegen nyelv	2020		2021		2022	
	hallgatók száma	%	hallgatók száma	%	hallgatók száma	%
angol	1.632	27	1.426	27	892	27
spanyol	1.149	19	984	18	578	18
német	1.036	17	896	17	554	17
olasz	738	12	698	13	416	13
francia	560	9	478	9	300	9
orosz	457	8	368	7	206	6
japán	159	3	196	4	112	3
koreai	106	2	115	2	72	2
portugál	99	2	92	2	50	2
kínai	95	2	97	2	78	2

A fenti adatokra tekintettel tanulmányunk főbb megállapításai a következők:

- a középiskolai tanulmányok alatt az angol nyelv volt összességében a legnépszerűbb idegen nyelv, amelyet a német követ;
- a BGE hallgatói továbbra is azt gondolják, hogy az egyetemen szerzett diplomával jó eséllyel fognak munkát kapni;
- a válaszadók az idegennyelv-tudás munkaerőpiaci értékét tartják a legfontosabbnak;
- az egyetemi idegennyelv- és szaknyelvoktatás ingyenes elérhetőségét és annak színvonalát lényeges körülménynek tekintik a válaszadók;
- az egyetemi nyelvoktatás során legtöbben angol szaknyelvi órákra szeretnének járni, ezt követi népszerűségben a spanyol, a német, az olasz, a francia, az orosz, valamint alacsony érdeklődés mellett a japán, a koreai, a portugál és a kínai nyelv;
- a hallgatók nyelvvizsgázási kedve a nyelvvizsga-moratórium és a 2022-ben bejelentett felsőoktatási kimeneti követelmények terén való változtatások dacára sem csökken;
- a hallgatók továbbra is fontosnak érzik a már meglévő nyelvtudásuk tökéletesítését és az általuk már beszélt, de nyelvvizsgával nem igazolható nyelvből való nyelvvizsga letételét;
- a válaszadók elsősorban a diploma megszerzéséhez szükséges nyelvvizsgát szeretnék letenni, valamint egy részük további nyelvvizsga letételét is tervezi;
- válaszadóink úgy gondolják, hogy lényeges nyelvtudásuk továbbfejlesztése és a már megszerzett nyelvtudás autonóm módon történő továbbfejlesztése is;
- szabadon választott tárgyak idegen nyelven való hallgatása iránti érdeklődés terén enyhe emelkedés figyelhető meg, de az orientálódás e tárgyak iránt nem számottevő.

Összefoglalás

A 2021-es és a 2022-es évből származó, fent ismertetett adatokat a 2020-as adatfelvétellel összehasonlítva összességében elmondhatjuk, hogy a vizsgált három év tekintetében jelentős változásokat és mozgásokat nem azonosíthatunk. Ez azt jelzi, hogy a BGE-re felvételizők stabilan érdeklődnek az idegen nyelvek iránt és a gazdasági felsőoktatásban tudatosan keresik a nyelvtanulás lehetőségét. Ezt a hallgatók azzal magyarázzák, hogy a diploma megfelelő szintű idegennyelv-tudással kiegészülve jelentősen segíti őket a munkaerőpiaci lehetőségeik kiaknázásában. Ezenkívül a válaszadók számára lényeges az idegennyelv-tanulás ingyenes lehetősége és tantervi kurzusként való elérhetősége is.

A fenti összefoglaló megállapítások azt mutatják, hogy a mai felsőoktatási piacon egy gazdasági képzést folytató egyetem – és vélhetően ezzel együtt számos más képzési területen működő felsőoktatási intézmény is – akkor lehet sikeres, ha a szakmai ismeretek mellett továbbra is hangsúlyt helyez a szaknyelvoktatásra és biztosítja a szakmai ismertekhez kapcsolódó nyelvi képzés lehetőségét hallgatói számára. Ezek a megállapítások jelenleg különösen fontosak és jelzésértékűek, hiszen az egyetemek szabadon dönthetnek arról, hogy az általuk ajánlott képzési programok kimeneti követelményei terén milyen idegen nyelvi elvárásokat fogalmaznak meg belépő diákjaik számára és hogy ezen célok elérését a tantervek keretei között hogyan és milyen eszközökkel teszik lehetővé.

Irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (2022.09.21.)
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): *A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi*. *Porta Lingua*. 2021/1. 87-98. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>
- Cseppentő, K. (2021): Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében. *Porta Lingua*. 2021/1. 99-107. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.8>
- Dettai, M. J. (2019): *A hazai felsőoktatási intézményekben folyó olasznyelv-oktatás motivációs kérdései*. (PhD-értekezés). ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalization: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853598876>
- Dörnyei, Z. – Ryan, S. (eds.) (2015): *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York: Lawrence Erlbaum. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781410613349>
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2009) (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters. 9-42. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. (2020): *Innovations and challenges in language learning motivation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429485893>
- EduLine (2022): *Jön a végleges nyelvvizsga-ammesztia: benyújtották a diplomaszerezés szabályait felpuhító javaslatot*. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20221019_nyelvvizsga_diploma_torvenyjavaslat (2022.09.21.)
- Einhorn, Á. (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 18/3. 22-34.
- Európa Tanács (2019): A Tanács ajánlása (2019. május 22.) a nyelvtanítás és a nyelvtanulás átfogó megközelítéséről. *Európai Unió Hivatalos Lapja*. 2019 C 189/03.
- Európai Bizottság (2017): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának. Az európai identitás megerősítése az oktatás és a kultúra révén Az Európai Bizottság hozzájárulása a 2017. november 17-i göteborgi vezetői találkozéhoz*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=COM:2017:673:FIN> (2022.09.21.)
- Európai Bizottság (2018): The European education area. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2186> (2022.09.21.)

- Eurostat (2019a): *Which are the foreign languages studies most commonly.* <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/11581523/Most+common+foreign+languages.jpg/ceb8b48e-f374-4552-8093-57c553b44441?t=1632467608667>
- Eurostat (2019b): *What share of students learn two or more foreign languages?* <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4187653/11581523/Most+common+foreign+languages.jpg/ceb8b48e-f374-4552-8093-57c553b44441?t=1632467608667>
- Eurostat (2019c): *Foreign language skills statistics.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics
- Eurostat (2020): *What languages are studied the most in the EU?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1>
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94/3. 319-340. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*. 58/2. 327-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Központi Statisztikai Hivatal (2010): Idegennyelv-tanulás. *Statisztikai Tükör*. 4/62. 1-2.
- Központi Statisztikai Hivatal (2021): 1.24: Idegennyelv-ismeret. <https://www.ksh.hu/ffi/1-24.html>
- Lengyel, J. – Török, T. (2012): 11-12. évfolyamos szegedi gimnazisták továbbtanulási elképzelései. *Iskolakultúra*. 22/10. 58-75.
- Lukácsi, Z. (2021): Új utak a nyelvi mérésben. *Modern Nyelvtanítás*. 25/3-4. 45-64. Online elérhető: <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1476>
- Magyar Országgyűlés. Egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról (T/1623.). <https://www.parlament.hu/irom42/01623/01623.pdf>
- Márcz, R. (2015): Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: Előtanulmány. *Iskolakultúra*. 25/2. 48-57. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.2.48>
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*. 41/9. 954-969. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Nikolov, M. (2007): A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika: Nyelvtanításunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (ed.) (2007): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 43-72.
- Novák, I. – Morvai, L. (2019): Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*. 9/2. 303-317. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- Polónyi, I. (2012): *Felsőoktatás és a gazdaság? Szép, új felsőoktatási világ Magyarországon.* *Iskolakultúra*. 12/1. 50-56.
- Szalai, L. (2022): Kell-e nyelvvizsga egy diplomásnak? *Mandiner*. 2022. augusztus 13. https://mandiner.hu/cikk/20220810_kell_e_nyelvvizsga_egy_diplomasnak

Köszönetnyilvánítás

A szerzők ezúton köszönik meg a következő személyeknek az alábbi segítségüket: Dr. Asztalos Rékának, a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Gazdasági Szaknyelvek Tanszéke oktatójának a kérdőív első verziójának egyes kérdéseire vonatkozó javaslatát; Dr. Dósa Ildikónak, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszéke tanszékvezetőjének, Dr. Hegedüs Gyulának, a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Gazdasági Szaknyelvek Tanszéke tanszékvezetőjének és Dr. Válóczy Mariannának, a Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszéke tanszékvezetőjének a kérdőív első verziója kérdéseinek véleményezését; Sárvári Kristófnak, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kara Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszéke demonstrátorának az adatok feldolgozásában és a statisztikák elkészítésében nyújtott segítségét.

Berezky Klára

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Informatikai angol Moodle tananyagfejlesztés a Budapesti Gazdasági Egyetemen

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.8>

Az ún. digitális bennszülöttek, a Z generáció (Garai–Fodor–Csercsa, 2020) felsőoktatásban történő megjelenésével egyidőben szükségessé vált az, hogy az oktatásmódszertan kövesse a diákok tanulási szokásainak megváltozását. A tanulási környezet átalakulásával a régi tanítási módszerek háttérbe szorulnak, a hagyományos, egyoldalú kommunikációra építő, előadás jellegű tanórák átalakulnak, a kompetenciák fejlesztése ugyanakkor egyre inkább digitális úton történik. Korunk információs társadalmában a tapasztalatokon keresztül megszerezhető tudástartalmak előállítására és megosztására új kihívásokba ütközik: a tartalom mellett, a megosztás módja válik meghatározóvá a hatékonyság mérése szempontjából. A digitális pedagógia (Prievara–Lénárd–Katona, 2020) egyre inkább törekszik az egyéni igényeknek történő megfelelésre, mint például a hosszabb vagy rövidebb tanulási időt igénylő tanulók, betegség vagy ösztöndíj miatt távollévők vagy lemaradók felzárkóztatása, érdeklődőbb tanulók tudásvágyának kielégítése, tudományterületek közötti átfedések megvilágítása stb. Ezekre az aktuális igényekre reagálva készült a BGE informatikai angol szaknyelvi elektronikus tananyaga, amely a tükrözött osztályterem (Tóth, 2014) elvére építve teszi lehetővé a fenti célok elérését. A tananyag jó példa arra, hogy a digitalizált tananyag nem teszi feleslegessé a tanár munkáját, csak átalakítja azt, emellett jelentősen megkönnyíti a tanulók előrehaladásának követését és értékelését.

Kulcsszavak: informatikai angol szaknyelv, Moodle digitális tananyag, tükrözött osztályterem, kompetenciafejlesztés, Z generáció

Bevezetés

Az oktatás minden szintjén rendszeresen felmerül a tananyagkorszerűsítés kérdése; az utóbbi években azonban nem a tudomány fejlődése a fő mozgatórugója ennek a kérdésnek, hanem a tanulók életmódjának, tanulási szokásainak az előző generációkhoz képest radikális változása. Úgy tűnik, a hagyományos bevált tanítási módszerekkel, papíralapú tananyagokkal nem sikerül megszólítani az oktatásban napjainkban részt vevő tanulókat. Számos tanulmány ezt a jelenséget korosztályi problémának tartja (Németh–Hild–Csongor, 2019; Juhász, 2017; Garai–Fodor–Csercsa, 2020), következésképpen az oktatásnak kell olyan új megoldásokat kínálnia, amelyekkel ez a generáció sikeresen megszólítható.

A Z generáció jellemzői

A *digitális bennszülött* és a *digitális bevándorló* fogalma Prensky (2001) munkájára nyúlik vissza. Prensky szerint a modern, egyre inkább digitalizálódó környezet, az infokommunikáció terjedése az előző generációkhoz képest gyökeresen változtatja meg a gyermekek életét és tanulási szokásait. A szerző neurobiológiai kutatási eredményekre¹ hivatkozva valószínűsíti, hogy az új vizuális médiával és infokommunikációs technológiával átítatott környezetben felnövő gyermekek agya a korábbi generációktól eltérően fejlődik, ezért másképp viselkednek,

¹ Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a neuroplaszticitásról szóló kutatás hivatkozása Prensky cikkében egy magazinnak adott interjú, az eredeti forrás ez alapján nem azonosítható.

mint az őket tanító, tudásukat nagyrészt könyvekből szerző generációk. Ezek alapján felveti, hogy az általa digitális bennszülötteknek nevezett tanulók más oktatási módszereket és tanítási tartalmat is igényelnek, mivel az őket tanító, más generációs tanárok korábban jól bevált módszerei nem keltik fel érdeklődésüket, előadásmódjukra a Z generáció többsége szerint nem érdemes odafigyelni, mert unalmas. Utóbbi megállapítást szintén megerősíti Tóth (2014) tanulmánya, aki több más kutatóval együtt felveti, hogy emiatt az oktatás tartalmát és módját kell hozzáigazítani ahhoz az új módhoz, ahogyan az új generáció tanulni képes és szeret. Mindez azon tanárok feladata, akik, mint *digitális bevándorlók* csak több-kevesebb nehézség árán tájékozódnak a digitális világban és nem kevés előítélettel viszonyulnak a számukra tiszteletlennek és figyelmetlennek tűnő tanulók felé.

A digitális bennszülöttek korosztályára számos néven hivatkozik a szakirodalom, többek között *Z generáció, postmillenaristák, évezred utániak, Facebook-generáció, digitális bennszülöttek, zappers, vagyis kapcsolgatók, instant online korosztály, dotcom gyerekek, netgeneráció, iGeneráció* (Pál-Töröcsik, 2013), hogy csak a leggyakoribbakat említsük. Általában az 1995-től, esetenként 1982-től, illetve 1991-től 2010-ig, időnként 2012-ig születetteket sorolják ide (Pál-Töröcsik, 2013; Juhász, 2017).

A Z generáció főbb jellemzői dióhéjban, hogy folyamatosan, akár napi öt óránál is többet vannak online (Stohl, 2021), a mobilnet és az okostelefon segítségével, bármikor bármilyen információhoz hozzá tudnak férni veleszületettnek tűnő digitális tudásuk segítségével, ami az előző generációkéénak többszöröse. A digitális készülékek alkalmasak annak biztosítására, hogy bármely tartalom minden percben kéznél legyen számukra; ebből adódik, hogy kevés dologra tekintenek úgy, mint, amit érdemes megjegyezni, megtanulni. Sőt odáig is elmennek, hogy rákérdéznek, tényleg fontos-e az adott információ. Korábbi generációk számára érthetetlen kifejezésekkel kommunikálnak egymással, az esetek nagy többségében digitális eszközökön még egymás személyes jelenlétében is (Tari, 2011). Utóbbi tény alapján általánosan feltételezik róluk, hogy személyes kapcsolataik jelentéktelenek, bár ezt több kutatás is cáfolja (McCrindle-Wolfinger, 2010; Selwyn, 2008). A digitális bennszülöttek vagy *homozappiensek* (Veen-Vracking, 2006) számára az előző generációkhoz hasonlóan fontos a barátokkal, ismerősökkel való személyes kapcsolat, csak ezt jelentős részben digitális eszközökkel valósítják meg. McCrindle és Wolfinger (2010) szerint társadalmi kapcsolataikat a valós és a virtuális világban párhuzamosan élik meg.

A generáció jellemzésére is ráillik a „*globális*” (Garai-Fodor-Csercsa, 2020) szó, a generációjukra ható élmények globálisan egységesnek tekinthetőek, mindenhol ugyanazokat a zenéket, filmeket, ételeket, divattrendeket fogyasztják. A folytonos online jelenlétből következően a világ eseményeiről jól tájékozottak, jól kezelik a folyamatos információáradatot, erősségük a multitasking. Emellett – vagy több szerző szerint emiatt – az érzelmi intelligenciájuk számottevően lassabban fejlődik a korábbi generációkhoz viszonyítva, érzelmi eszköztáruk viszonylag fejletlen, számos helyzetben még segítségre szorúlnak. Ennek egyik megnyilvánulása, hogy jóval tovább gyerekek maradnak, minden téren pl. vásárlási döntéseikben, médiafogyasztásukban is a játékos, élményszerű elemeket preferálják (Juhász 2017; Pál-Töröcsik, 2013). A felnőtté válás kitolódását jelzi például a házasságkötés, gyermekvállalás, stabil munkahely, állandó lakóhely kialakításának időbeli kitolódása (McCrindle-Wolfinger, 2010), valamint a gyermekkor és felnőttkor határának elmosódása (Fodor-Jäckel-Szilágyi, 2017). Sem a pozíció, a tekintély tisztelete, sem a szabályok betartása nem erőssége ennek a generációnak, ami a korábbi generációs tanárok módszereivel szembeni ellenálláshoz vezethet (Stohl, 2021). Könnyű belátni, hogy ez a hozzáállás, valamint a téves önértékelés adta túlzott magabiztosság a majdani munkahelyeiken a korábbi generációk várható túlsúlya miatt további konfliktusokat szül. A fentiek alapján úgy tűnik, a gamifikáció azon kevés tanítási módok egyike, amelyek pozitív fogadtatásra találnak a Z generáció körében.

A szinte végtelenített online lét további következménye a valós helyzetekben megmutatkozó kommunikációs nehézség pl. féltékenység, elmagányosodás, konfliktuskezelési problémák, agresszió (Stohl, 2021). Fontos tudni, hogy a globálisan egybefonódott világban a jövő Z generációs munkavállalói az internet jóvoltából a világon bárhol elérhetők és képesek lesznek munkába állni. A szakirodalom feltételezi, hogy nem fognak ragaszkodni egy adott pozícióhoz vagy helyhez, számos munkahelyváltásra kerülhet sor a jobb feltételek reményében (Juhász, 2017; Pál–Töröcsik, 2013), sőt gyors előléptetést, versenyképes fizetést várnak el. Érdekes módon a munkavégzés minősége kiemelkedő fontosságú számukra. Ennek elérését megnehezíti, hogy figyelemkoncentrációjuk rövid (Tari, 2011), egyes források szerint az előző generáció 12 másodpercénél is kevesebb, mindössze 8 másodperc. Munkavállaláskor további problémákhoz vezethetnek szövegértési, információfeldolgozási nehézségeik, mely készségeket Stohl (2021) a tanulmányok alatt fejlesztendő területként azonosítja.

A Z generáció társadalmi felelősségtudata jóval meghaladja a korábbi generációkét, ami megmutatkozik környezetkímélő termékeket preferáló vásárlásaikban, társadalmi ügyek (pl. a szegénység elleni küzdelem) felvállalásában is (McCrindle–Wolfinger, 2010; Juhász, 2017, Pál–Töröcsik, 2013; Fodor–Jäckel–Szilágyi, 2017). Tapscott és Williams (2008) kiemelik, hogy ez a generáció lelkesen működik együtt a közös célok elérése érdekében és szívesen épít a tömeges kollaboráció erejére. Mi több, nemcsak fogyasztók, hanem közreműködők, alkotótársak kívánnak lenni. Ezt könnyen meg is tehetik, mivel elődeiknél képzetesebb és anyagilag jobban ellátott generációnak számítanak (McCrindle–Wolfinger, 2010), ezen kívül hajlamosak szinte teljes életüket a nyilvánosság elé tárni a közösségi oldalakon.

Néhány szerző (McCrindle–Wolfinger, 2010; Selwyn, 2009) felhívja azonban a figyelmet, hogy a sok fent leírt, határozott és egyértelmű vélemény, elítélő jelző sem nem véletlen, sem nem érdek nélkül való. Számos tanulmány anélkül értekezik a Z generáció technológiahasználatairól, hogy empirikus kutatást végeztek volna; az is előfordul, hogy a cikk megjelenését egy technológiai gyártó szponzorálta. Ezek egy része strukturálatlan megfigyelésre és szóbeszédre támaszkodik. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fiatalok digitális technológiahasználata sokkalta árnyaltabb, mint azt a közvélemény felszínesen gondolja. Igaz ugyan, hogy nagyrészt szórakoztató tartalmakat és online játékokat keresnek, de sokszor híján vannak azoknak az ismereteknek, amelyek segítségével elérhetnék a számukra készült fontos, vagy ismeretterjesztő forrásokat (Stohl, 2021). A tanárok, könyvtárosok és informatikusok feladata tehát megmutatni a fiataloknak, hogy milyen választási lehetőségeik vannak és megtanítani őket a média kritikus és kreatív használatára (Selwyn, 2009). Figyelembe véve, hogy éppen ez a Z generáció egyik legfontosabb célja, óriási lehetőség nyílik a tanárok számára, hogy kielégítsék a fiatalok azon vágyát, hogy ne csak passzív fogyasztói, hanem közreműködői, formálói legyenek a jelenlegi technológiai társadalomnak.

A Z generáció tanulási szokásai

A Z generáció immáron belépett a felsőoktatásba. Az oktatók átlagos életkora a magyar felsőoktatásban 47,5 év (Fokozatváltás, 2016), ami az X generációnak felel meg, vagyis a korosztályi különbségekből adódó konfliktusok esélye fennáll. A nehézségek áthidalásához érdemes áttekinteni a digitális bennszülöttek tanulási preferenciáit. Több, 2014 és 2018 között készített hazai és külföldi felmérés alapján a Z generáció által a tananyaggal szemben elvárt jellemzők közül Stohl (2021) az alábbiakat említi. A számukra ideális tananyag:

- digitális,
- bárhol elérhető,
- alkalmas egyéni tanulási utakra,
- sok játékos elemet tartalmaz,
- interaktív,

- személyre szabott visszajelzést ad,
- inkább képi információkat (videókat, vagy prezentációkat), mint szövegeket tartalmaz,
- sok gyakorlati feladatot, szerepjátékot tartalmaz,
- valós problémákat tartalmaz,
- átláthatóan mutatja be az egyes tananyagelemek egymásra épülését,
- számszerűsíthető,
- könnyen átalakítható a számonkéréshez.

A hallgatói preferenciák között szerepel, hogy az oktatás módja foglalja magában a jelenléti és távoktatás minden lehetőségét (hibrid vagy blended learning formátumban); az oktató pedig inkább facilitátor és mentor legyen, mint csak a tudás forrása. Kiderült, hogy a Z generáció is előnyben részesíti a személyes kapcsolatot tanuló társaival és tanárával egyaránt, ugyanakkor megelégszik a minimális tudásszint elérésével, nem törekszik jobb jegyek megszerzésére. Stohl (2021) az innovatív tanítási módszerek, például információs és kommunikációs eszközök (IKT) alkalmazása, projekt módszer, játékosítás mellett teszi le a voksát, mivel ezek bizonyítottan alkalmasak és szükségesek a Z generáció sikeres megszólítására, ezen kívül fejlesztik a kritikai gondolkodásukat. Utóbbi fontos szempontot több kutató is megerősíti (Cameron–Pagnato, 2017; Moore–Jones–Frazier, 2017). A hibrid tanulási mód jelenléti óráin a Z generáció preferálja az okos osztálytermeket, projekt munkát, gyakori értékelést, személyre szabott visszajelzést, és annak lehetőségét, hogy szabadon dönthetik el, hogy egyénileg vagy csoportosan dolgozzák ki a feladatokat.

Hogyan tanítsunk a digitális bennszülötteket?

Míg a közelmúltban még arról folyt a vita, hogy kell-e vagy sem digitális technológiát használni az oktatásban, ill. hogy az oktatást zavarja-e vagy segíti a technológia (Németh–Hild–Csongor, 2019), ma már egyértelmű, hogy digitális tartalmak alkalmazása az oktatás minden területét tekintve jelentős mértékben elősegíti a tanulás folyamatát (Fajt–Bereczky, 2021). A nyelvtanulás tekintetében az IKT-eszközök pozitívan hatnak a nyelvi készségekre (Kétyi, 2016; Collins–Halverson, 2018). Napjainkra a digitális megoldások alkalmazása általánossá vált az oktatás-szervezés minden területén pl. adatkezelés, adminisztrációs feladatok, órák tervezése, információcsere, teljesítményértékelés (Prievara–Lénárd–Katona, 2020).

Ugyanakkor érdekes kettősség figyelhető meg a digitális tananyagok és IKT-eszközök használatával kapcsolatban. Egyfelől a nemzetközi és hazai kutatás hasznosnak, sőt elengedhetetlennek tartja felhasználásukat a 21. századi oktatási folyamatokban (ld. Kétyi, 2017; Prievara–Lénárd–Katona, 2020), és már a 2000-es évek közepétől rendelkezésre állnak. Az IKT-eszközök számos előnyös tulajdonsággal rendelkeznek: a digitális tananyag bárhol, bármikor elérhető; betegség, ösztöndíj, sporttevékenység, vagy más okból távollévő tanulók is fel tudnak zárkózni az osztályhoz, sőt akár online is beléphetnek az óra folyamatába passzív, de még aktív közreműködőként is, a tanár közreműködésével vagy anélkül is készíthetnek a tanulók digitális tartalmakat, például videókat, amelyeket megoszthatnak a csoportban. A digitális technológia használatával megnőhet a korábban nehezen kivitelezhető innovatív jellegű, felfedező, élményszerű (adott esetben nemzetközi) projekt feladatok alkalmazási aránya is. Szintén jelentős előny, hogy a tanár munkaideje a már kész tananyag használatakor számottevően jobban hasznosul, a tanulói előrehaladás könnyen átlátható, nyomon követhető, a tanulók egyre nagyobb mértékben vállalnak felelősséget saját tanulásukért (Prievara–Lénárd–Katona, 2020).

Mindamelletts számos negatív aspektusra is fény derült, például, hogy az online tananyagok használata jelentős megterhelést jelent az emberi agynak, valamint, hogy bár a tanár választhat a számára legmegfelelőbb platformok közül, a tanulók nem. A megnövekedett

kognitív terhelés a hibaarány növekedésének kockázatával jár. Könnyen eshetünk abba a hibába is, hogy az IKT-eszközök használatával egyidőben lemondunk a pedagógiai tervezésről (Prieara–Lénárd–Katona, 2020). A digitális tananyagok gyakorlati alkalmazásához tanulás-szervezési módszert is kell választanunk, ha az egész kurzus folyamán szeretnénk alkalmazni őket. Ezek közül a 21. századi munkaerőpiacon elvárt készségek fejlesztéséhez Tóth (2014) az alábbiakat említi: *gamification*², *digital storytelling*³, *synced classroom*⁴, és *flipped classroom*, vagyis tükrözött osztályterem. A digitális tananyag elsajátítása a hagyományos frontális oktatáshoz képest teljesen más, tanulóközpontú feldolgozási módszereket igényel. Ez megfelel a Z generáció igényeinek is, több tanulmány eredményei azt mutatják, hogy előnyben részesítik a *facilitátor* szerepű tanárt (Stohl, 2021; Fisher–Baird, 2009, idézi Selwyn, 2009).

A Covid19 járvány óta a felsőoktatásban már nem ismeretlen a *blended learning* fogalma (Fajt–Bereczky, 2021), ennek számos változata a jelenléti oktatás és a tanulók tanórán kívüli egyéni munkájának változó mértéke szerint kiváló lehetőséget biztosít a digitális tananyagok pedagógiai alkalmazására a tartalomalapú nyelvoktatás területén. A digitális tananyag segít megvalósítani az élményszerű, tanulóközpontú pedagógiát a szaknyelvi tananyag-tartalmak felfedezésére alkalmas tanulási környezet létrehozásával. A jelenléti órákon megvalósíthatjuk a digitális pedagógia azon alapelvét, hogy a tanulók számára releváns, valós problémák megoldására biztosítunk lehetőséget (Prieara–Lénárd–Katona, 2020). Ezekben az esetekben a megoldása, illetve a megoldás elérésének módja a hallgatók számára előre nem ismert.

Az elektronikus tananyagfejlesztés tanításmódszertani háttere

A Z generációs hallgatók aktuális igényeire reagálva készült a BGE „Informatikai angol szaknyelv” tananyaga, mely a tükrözött osztályterem (Csillik, 2017; Tóth, 2014) elvére építve teszi lehetővé a fenti célok elérését. A gyakorlatban a tükrözött osztályterem módszer a tanulók tanóra előtti egyéni felkészülésével kezdődik, amikor megismerkednek az írott vagy videó formátumban rendelkezésükre álló tananyaggal, ez alapján pedig ellenőrző kérdések, nyelvi tananyag esetén további szókészletbővítő feladatok segítségével ráhangolódnak a tananyagra, illetve megtanulják az alapfogalmakat. A további tananyagfeldolgozás a tanórán folytatódik, ahol kérdéseket tehetnek fel a tananyaggal kapcsolatosan, valamint csoportos gyakorlati tevékenységek, például problémamegoldás, során mélyítik el ismereteiket. Látható tehát, hogy a hagyományos oktatáshoz képest a tükrözött osztályteremben megfordul a sorrend: amit korábban az órán végeztek, az alapfogalmak megismerése, megismerkedés a témakörrel, az most óra előtt otthon, vagy más helyszínen történik; a hagyományosan tanóra utáni gyakorlás pedig immáron a tanóra eleme. Az új felosztás lehetőséget teremt a tanultak részletesebb megismerésére, a tudás elmélyítésére és gyakorlati felhasználására (Tóth, 2014).

² „A *gamification* vagy *gamifikáció* kifejezés a *game* („játék”) szóból ered, jelentése nagyjából „játékosítás”. Ez a digitális pedagógiai kultúrában nemcsak azt jelenti, hogy a videojátékok motivációs erejét próbáljuk bevenni az oktatásba, hanem azt is, hogy a játékot – mint a gyermekre (is) jellemző általános tanulási formát – pedagógiai modellként alkalmazzuk. [...] a játékot mint tanulási modellt használjuk a hatékonyabb tanulás, elsősorban a folyamatos motiválás érdekében.” (Jakab–Alexandrov–Horváth, 2016:47)

³ „[...] egy új tanulás-szervezési eljárás, mely a digitális történetmesélés nevet kapta. A diákok ma jellemzően digitális eszközök igénybevételével jelenítik meg az adott témában adekvát történeteiket és emelik be azokat az internet nyilvános terébe – a módszer tehát illeszkedik a számukra megszokott audiovizuális közlésmódhoz. A komplex tanítási-tanulási eljárás segíti a tanulók kreatív tartalomszervezését, miközben lehetővé teszi az érzelmi kapcsolat kialakítását egymás történeteikhez.” (Lanszki, 2016:82)

⁴ A tanulók a tanár által megadott téma, ill. tartalom alapján önállóan irányítják saját tanulásukat, miközben a tanár *facilitator* szerepet tölt be; valamint azt is meghatározza, hogy a tanulóknak mikor, hol és milyen célból szükséges szinkronizálni, azaz figyelmüket ismét a tanárra összpontosítani. (Heick, 2020)

Ahhoz, hogy a tükrözött osztályteremben a „tükrözött tanulás” (Tóth, 2014:2) is megvalósuljon, bizonyos alapvető feltételek is szükségesek. A pedagógus megteremti a rugalmas környezetet és a tanulói interakciók lehetőségét és kereteit, folyamatosan monitorozza a tanulók munkáját, sokrétű tudása alapján kiegészíti azt. A tanár már nem az információ elsődleges forrása, a tanulók maguk építik tudásukat, értékelik saját előrehaladásukat. A pedagógus szerepe lehetővé tenni a tanulók képességeiknek megfelelő bevonódását a közös tudásépítésbe, elérhetővé tenni a fogalmak és folyamatok megértését szolgáló tananyagtartalmakat és tevékenységeket a tanulók egyéni sajátosságainak és szükségleteinek szem előtt tartásával; valamint folyamatos visszajelzést és értékelést nyújtani a monitorozási tevékenységük alatt gyűjtött észrevételeik alapján (Tóth, 2014).

A fejlesztés folyamata

A tananyagfejlesztés célja korszerű elektronikus informatikai angol szaknyelvi tananyag biztosítása mind tantermi, mind pedig vegyes, online és offline, oktatás esetére gazdaságinformatika szakos hallgatóknak. A fejlesztést egyeztetés előzte meg azon kollégákkal, akik ugyanazon évfolyamon a BGE Pénzügyi és Számviteli Karán párhuzamosan tanítják ugyanazt az „Informatikai angol szaknyelv” tantárgyat, különböző csoportokban, egységes tananyag alapján. A tananyagfejlesztés alapjául a tantárgy célját közös megegyezéssel az alábbiak szerint fogalmaztuk meg: nyelvi rugalmasság fejlesztése, melynek eredményeképpen a hallgatók informatikai szakmai kommunikációs helyzetekben bármilyen angol anyanyelvű és nem anyanyelvi beszédpartnerrel meg tudják értetni magukat, a véleményüket ki tudják fejezni, tudnak érvelni, vitatkozni. A képzés végére a hallgatók képesek szócikket értelmezni, egyéni és team-prezentációkat tartani szakmai témáról, szakmai megbeszéléseken részt venni, valamint szakmai témakörökben egyénileg kutatást végezni.

A fejlesztés megkezdése előtt a BGE Oktatásfejlesztési Irodája 15 órás gyakorlati felkészítő, valamint 5 óra tanulási cél alapú tananyagtervezési képzést nyújtott minden tantárgyfejlesztésre vállalkozó kollégának a Moodle e-learning keretrendszer használatáról, videókészítésről és H5P interaktív feladatok készítéséről, valamint a keretrendszerbe illesztéséről. Ezután minden tanár maga fogott neki a tantárgya digitális tananyagának elkészítéséhez, amihez konzultációs lehetőséget is biztosított az Iroda.

A tananyagfejlesztés, a tananyag digitális formába öntése jelentős időbefektetést igényel. Nem informatikus végzettségű tananyagfejlesztőként meg tudom erősíteni a Tóth (2014) által mért 17-18 órát, amit az első saját videó elkészítése, szövegírás, helyszín és szereplő előkészítése, többszöri rögzítés, kép és hang vágása, végül pedig a tananyagba ágyazása vett igénybe, még úgy is, hogy a videó a Prezi Videó alkalmazással készült, ahol előre kiválasztható sablonok segítik az előadás közben történő tartalommegosztást. A teljes tananyag elkészítése körülbelül négy hónapot vett igénybe a tanításon kívül rendelkezésre álló időből úgy, hogy a fejezetek témái és a feladatok egy része valamilyen formában már rendelkezésre állt.

Bár az egységes tananyag előállításához fontos lett volna ugyanazokat a feladattípusokat használni, mint amik a nem digitális tananyagban már léteztek, ezt nem lehetett teljes mértékben kivitelezni, mivel nem minden órán alkalmazott feladattípushoz tartozik a Moodle keretei közé illeszthető digitális változat; ezek helyett más jellegű gyakorlatokat kellett alkalmazni. Ide nemcsak az élő információcserére épülő feladatokat kell érteni, hanem azokat is, amelyekre számos egyéni megoldás létezik, melyeket órán meg tudnak vitatni a tanulók, az elektronikus tananyagba azonban túlzottan időigényes lenne ennyi változót beépíteni. Szintén korlátot jelentett, hogy nem minden feladathoz lehet több helyes megoldást hozzárendelni; például a feleletválasztós kérdésekhez lehet, de a szövegkitöltős, vagy párosító feladatokhoz nem. A memóriajáték feladatoknál a keretrendszer korlátai miatt nem lehet kifejezések tagjait

párosítani, csak ugyanazt az egy kifejezést lehet szerepeltetni mindkét kártyán. A képnézegetős feladatnak ugyanakkor a szakmai szókincs elvont, összetett tartalma jelentett korlátot, mivel a megtanítandó kifejezésekhez nehéz volt olyan képeket találni, amelyekből az egyetlen helyes megoldást biztonsággal azonosítani tudná a tanuló.

A tananyagfejlesztésnek nem volt része az elkészült digitális tartalmak tanórai felhasználásának leírása. Mivel ennek részletezése meghaladná jelen írás kereteit, erre most nem térünk ki.

Az elkészült elektronikus tananyag bemutatása

A tananyag hét fejezetet tartalmaz, a leckék nem épülnek egymásra, önállóan is elvégezhetőek, bár természetesen a kurzus tanmenetéhez illeszkedő sorrendben szerepelnek. A célfelhasználó generáció elvárásainak megfelelően a tanulók a saját tempójukban haladhatnak, átélhetik a felfedezés élményét, egyéni igényeiknek megfelelően akár többször is elvégezhetnek egy feladatot, azonnali visszajelzést kapnak a válaszaik helyességéről. Az elektronikus kurzusba beiratkozott hallgatók számára a hozzáférés időben és térben nem korlátozott, megteremti a tükrözött osztályterem módszerrel történő tananyag-elsajátítás kereteit, az előzetes felkészülés után tanórára érkező hallgatóknak több lehetőséget biztosít a tanultak gyakorlati alkalmazására, elmélyítésére, a tananyaghoz kapcsolódó valós problémák megoldására.

Az első két fejezet két olyan területen mutatja be az informatika alkalmazását, amelyre a BGE hallgatói szakosodhatnak: megismerkedhetnek a bankügyletek és a logisztika alapvető fogalmaival, folyamataival és az ezek leírásához szükséges szókészlettel. A következő fejezet a mesterséges intelligencia fejlődését, működési mechanizmusait és az ezeket leíró szakmai szövegek szókészletét, tipikus nyelvtani sajátosságait mutatja be. A kiberbiztonságról szóló fejezet az interneten ránk leselkedő veszélyekről és lehetséges online támadásokról, visszaélésekről szól. Az adatbányászatot ismertető fejezetből megtudhatják a hallgatók, mi a különbség az információ és az adat között, hogyan nyerhető ki nagy mennyiségű adat és mire használhatjuk az így kinyert adatokat. A tananyag a munkaerőpiacon elengedhetetlenül fontos készségek közül az álláskereséssel, karrierépítéssel és a prezentációs készségekkel kiemelten foglalkozik.

A tananyag az informatikusok munkájában megjelenő tipikus területek szókészletét, mindennapi tevékenységeik szituációit, a kommunikációhoz szükséges készségeket mutatja be és gyakoroltatja. A tananyag szerkezete egységes, minden fejezet tartalmaz interaktív videót, amelyben a területek szaktekintélyei magyarázzák el a területek legfontosabb fejlesztéseit és híreit, újdonságait. A videók nemcsak anyanyelvi, hanem nem anyanyelvi beszélőket is megjelenítenek, ezáltal fejlesztve egy valós munkahelyi környezetben előforduló angol nyelvvaltozatok megértését. Minden fejezethez tartozik egy fogalomtár, amelyben a leckében előforduló alapfogalmak angol nyelvű definícióit találják a hallgatók. A fogalomtár hasznos segítség nemcsak a leckével történő ismerkedés során, hanem a szövegalkalmazásokra történő felkészüléshez, ismétléshez is. A fogalomtárat a hallgatók is bővíthetik, ezzel segítve egymás tanulását. A feladatok többször ismételhetőek, ezzel is támogatva a tanultak rögzülését, a minél bővebb szakmai szókincs elsajátítását, a nyelvtanilag helyes szerkezetek alkalmazásának rutinná válását.

A feladatok a gamifikációs értékelés⁵ alapelveire építve számos játékos jellegű, valamint csoportosan megoldandó feladatot tartalmaznak. A játékosítás nemcsak a

⁵ A gamifikációs értékelés az egyes feladatok elvégzéséért kapott pontok gyűjtésére épül. „A pontok folyamatos visszajelzést nyújtanak, hiszen minden (pontozandó) aktivitás után megjelennek, a szintek azonban csak egy adott pontmennyiség elérése után lépnek életbe [...]. A jelvények vagy tanúsítványok, ettől eltérően, egy adott eseményt igazolnak vissza. Például, ha a hallgató elvégz egy különleges feladatot, vagy elér egy adott szintet, a rendszer megjutalmazhatja egy speciális jelvénnel. A pontok, szintek és jelvények alkalmazásával egy olyan komplex, de

feladattípusokban nyilvánul meg, hanem az elvégzett tananyagok mennyisége alapján elérhető szintekben és további kitzúzó formátumú jutalmakban is. A tanulók nemcsak a saját maguk által elért szinteket láthatják, hanem a csoporttársak átlagos előrehaladását is, ami további tanulásra motiválja őket. Minden fejezet önellenőrző feladattal zárul, ami lehet feleletválasztós teszt, rövid összefoglaló esszékérdés vagy pedig csoportosan elkészítendő beadandó feladat. A fenti elemek szintén szerepelnek a Z generáció tanulási preferenciái között.

A tükrözött osztályterem módszer gyakorlati alkalmazását talán a prezentációs készségfejlesztést és álláskeresőt célzó fejezetek példázzák a legjobban, melyek elvégzése során a hallgatók valós élethelyzetekben gyakorolják a véleménykifejtést és érvelést. Az álláskereső folyamatát ismertető fejezetben minták alapján készítik a hallgatók önéletrajzot és motivációs levelet egy saját maguk választotta valódi álláshirdetésre jelentkezve. Már ezen a belépő ponton megtanulják, hogy olyan pozíciót válasszanak, amelynek betöltésére alkalmasak végzettségük és készségeik alapján. Szintén megismerik a sikeres önéletrajz és motivációs levél készítésének technikáját, valamint a lehetséges állásinterjú kérdéseket és az interjúztatók által preferált válaszlehetőségeket. Az állásinterjú-szimulációk a gyakorlati órákon kellő rutinnal vértetik fel a hallgatókat a rájuk váró első valós interjúhelyzetre.

A másik készségfejlesztő fejezet a prezentációs készségek elsajátítását célozza. Az előzetes tanóra előtti felkészülés során interaktív videók alapján ismerik meg a hallgatók a hatékony prezentációk készítésének elemeit a vizuális segédeszközöktől, a figyelemfelkeltő szövegíráson és retorikán át a testbeszédig. Az interaktív videó a fontos információtartalmak elhangzása után megáll, és a képernyőn megjelenő kérdés megválaszolása segít a hallottak értelmezésében. A kérdés lehet igaz/hamis, feleletválasztós egy vagy több jó megoldással, illetve pár szó kitöltését váró feladat, információk sorba rendezése, ill. ábrán elhelyezése. A tanultak gyakorlati kipróbálása a tanórán párban, kiscsoportban előadott kisebb prezentációk formájában zajlik, mielőtt a vizsgafeleletet kiváltó egyéni prezentációt bemutatják a hallgatók. Az ismeretek elmélyítését szolgálja továbbá a TED Talk prezentációk elemzése egyéni beadandó feladat keretében.

Az online tananyag alkalmas a tanórát megelőzően önálló felkészülésre, a szakterületeken történő tájékozódásra. A tanulók az órákra már alapvető ismeretekkel felvértezve érkeznek, megtanulták a szükséges szókészletet, megismerkedtek a tipikus nyelvtani szerkezetekkel és műfajokkal. Így több idő marad az órán a kommunikatív idegennyelvi pár- és csoportfeladatokra, szóbeli gyakorlásra, véleménykifejtésre, önálló prezentáció bemutatására, projektfeladatokra. Szükség esetén online oktatásra is alkalmas a tananyag. Az önellenőrző feladatok segítségével a hallgatók egyénileg is felkészülhetnek a gyakorlatvezető tanárok által meghatározott tudásfelmérésekre és a zárthelyi dolgozat feladataira, ezzel önállóságra, a saját tanulásuk iránti felelősségvállalásra is szoktatva a hallgatókat.

Konklúzió

Az információs társadalomban felnőtt tanulók, immáron hallgatók, számos kutatás szerint előnyben részesítik a számukra könnyebben kezelhetőnek tűnő digitális, vagy digitális elemeket is tartalmazó tananyagokat. Jelentős azoknak a tanulóknak a száma is, akik kényszerű, vagy választott távollét miatt nem tudnak részt venni a jelenléti oktatásban. A Moodle keretrendszerben a Z generáció számára is hiteles, figyelemfelkeltő és tanulási igényeikhez alkalmazkodó tananyagot kíséreltem meg létrehozni. A tartalomalapú nyelvoktatásra alkalmas digitális tananyag a fordított osztályterem elvének felhasználásával blended learning formában történő oktatásra, illetve teljesen online oktatásra is alkalmas.

mégis transzparens visszajelzési és értékelési rendszert lehet kiépíteni, mely a fejlődésre és a gyűjtögetésre épít, miközben kialakítja és fenntartja a hatékony tanulás alapvető motivációs jellegét.” (Fromann–Damsa, 2016:78)

A fejlesztés épít a felhasználók többségét alkotó Z generáció megismert tulajdonságaira, például nagyfokú online jelenlétre és jártasságra a digitális eszközhasználatban, együttműködési hajlandóságra, interaktív és gamifikációra épülő tanulási környezet igényére. A digitális tananyag a tükrözött osztályterem tanulásszervezési módszeren alapul. Ennek kereteit ugyan megteremti, de a tükrözött tanulás elérése a tanáron múlik. A tananyagot használó tanár részéről szükséges alkalmazkodni az új tanári szerephez, melyben inkább a tanulási folyamat facilitátora, mint központi információforrás.

További kutatás szükséges a tanulási eredmények összehasonlítása céljából a Moodle-tananyaggal és a hagyományos tananyaggal tanuló csoportok között. Szintén felmerül egy gyakorlati tanári útmutató elkészítésének szükségessége az órai tanulásszervezés megkönnyítésére a tükrözött osztályterem módszerrel történő tanulásszervezéshez.

Fontos lenne kideríteni, hogy milyen mértékben játszik szerepet az IKT-tananyagok alacsony számában a tanárok idegenkedése a technológiától, félelmük a lecseréléstől, helyettesíthetőségtől, ill. az a tény, hogy az egyetemen meglévő LMS rendszerben részben már vannak digitális tanulási elemek. Ezeket az oktatók nem szeretnék duplikálni, és ezzel egyidőben a hallgatók sem szeretik, ha két felületen kell dolgozniuk. Szintén megvizsgálandó, hogy egy Moodle-tananyagot mennyire könnyű mobiltelefonon használni, mivel ez az az eszköz, ami a legtöbb hallgatónak rendelkezésére áll és a tanórára is magával viszi.

Hivatkozások

- Cameron, E. A. – Pagnattaro, M. A. (2017): Beyond Millennials: Engaging Generation Z in Business Law Classes. *Journal of Legal Studies Education*. 34/2. 317–324. <https://doi.org/10.1111/jlse.12064>
- Collins, A. – Halverson, R. (2018): *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. Teachers College Press: New York
- Csillik, O. (2017): Hibrid oktatás (blended learning). In: Daruka, M. (szerk.) (2017): *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem: Budapest
- Fajt, B. – Bereczky, K. (2021): Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása. *Porta Lingua*. 49–57. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.4>
- Fodor, M. – Jäckel, K. – Szilagyi, T. P. (2017): Challenges of starting a success career from the aspect of the Z generation. *FIKUSZ '17 Proceedings*. 93–107. Online elérhető: https://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/FIKUSZ_2017_Proceedings_0222_0.pdf
- Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia. Cselekvési Terv 2016-2020.* (2016): Emberi Erőforrások Minisztériuma: Budapest
- Fromann, R. – Damsa, A. (2016): A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *Új pedagógiai szemle*. 66:3–4. 76-81
- Garai-Fodor, M. – Csercsa, K. (2020): Z-generáció az oktatás világában. In: Csiszárík-Kocsir, Á. – Garai-Fodor, M. (szerk.) (2020): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században X./2. A környezeti változások és az új kihívások hatásai a szervezetek működésére*. Óbudai Egyetem, Keleti Károly Gazdasági Kar: Budapest
- Heick, T. (2020): What Is The Sync Teaching Method? <https://www.teachthought.com/technology/the-sync-teaching-method/>
- Heick, T. (2020, szeptember 6): *The Sync Teaching Method: A Blended Approach To Self-Directed Learning*. Teachthought. Online elérhető: <https://www.teachthought.com/technology/the-sync-teaching-method/>
- Jakab, Gy. – Alexandrov, A. – Horváth, H. A. (2016): Bevezetés a digitális pedagógiai kultúrába. *Új Pedagógiai Szemle*. 66/3-4. 45–52
- Juhász, Cs. (2017): Z generációs hallgatók felsőoktatási motivációjának vizsgálata. *Közép-Európai Közlemények* 10/2. 131–41. Online elérhető: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/vikekkek/article/view/12434/12293>
- Kétyi, A. (2016). *IKT-val támogatott módszerek hatékonysága felnőttek nyelvoktatásában*. PhD disszertáció. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola: Szeged
- Kétyi, A. (2017): A digitális hype-on túl – a 21. századi tanár digitális eszköztára. *Prosperitas*. 4/4. 57–80
- Kovács, I. (2014). CLIL – Early competence in two languages. In: Kovács, J. – Benkő, É. T. (Eds.) (2014): *The World at Their Feet: Children's Early Competence in Two Languages through Education*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó

- Lanszki, A. (2017): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. *Új pedagógiai szemle*. 66:3-4. 82-88
- McCordle, M. – Wolfinger, E. (2010): Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. (Keszeg, A. ford). *Korunk*. 21/11. 13–18
- Moore, K. – Jones, C. – Frazier, R. S. (2017): Engineering Education for Generation Z. *American Journal of Engineering Education*. 8/2. 111–125. <https://doi.org/10.19030/ajee.v8i2.10067>
- Németh, T. – Hild, G. – Csongor, A. (2019): Szaknyelvoktatás 2.0. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. 323-333
- Pál, E. – Törőcsik, M. (2013): *Irodalmi áttekintés a Z generációról*. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Prensky, M. (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*. 9/5. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*. 9/6. 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prievara, T. – Lénárd, A. – Katona, N. (2020): *Digitális pedagógia a közoktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem: Eger
- Selwyn, N. (2009): The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*. 61/4. 364–379 <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Stohl, R. (2021): „Így neveld a sárkányodat!” – A Z generáció képzési és tanulási szokásairól. *Honvédségi Szemle*. 2. 116-127. <https://doi.org/10.35926/HSZ.2021.2.9>
- Tapscott, D. – Williams, A. (2008): *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. Atlantic: New York
- Tari, A. (2011): *Z generáció: klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*. Tericum Kiadó: Budapest
- Tóth, R. (2014): Tükrözött osztályterem, az Információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere. *Fluentum: Nemzetközi gazdaság- és társadalomtudományi folyóirat*. 1/3. 1–14.
- Veen, W. – Vrakking, B. (2006): *Homo Zappiens: Growing up in a digital age*. Continuum: London

Jakusné Harnos Éva

Nemzeti Közszerológálati Egyetem
Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar
Nemzetközi Biztonsági Tanulmányok Tanszék

Az EUSecure nemzetközi tananyagfejlesztő projekt

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.9>

2020-ban a Nemzeti Közszerológálati Egyetem vezetésével, öt egyetem részvételével benyújtott, „Interdiszciplináris tréning az EU Biztonsága, Rezilienciája és Fenntarthatósága területén – Egy szimulációs gyakorlattal bővített tömeges nyílt online kurzus (EUSecure)” című pályázat elnyerte az Európai Unió támogatását. A feladat angol nyelvű tananyag kialakítása, amely jelenléti, blended és tömeges nyílt online képzéseken (MOOC) alkalmazható. A kurzus célja az Európai Uniót érintő sokrétű biztonsági kihívások bemutatása 15 modulban, a katonai biztonságtól az élelmiszer- és vízbiztonságig. A fejlesztés többféle szaknyelvi területet foglal magában, és korszerű pedagógiai módszereket alkalmaz, mint például a kollaboratív és kooperatív tanulás, a szimuláció és a szerepjáték. Emellett új technológiai lehetőségeket is kihasznál, köztük a podcastot és a videó-előadásokat. Jelenleg a blended változat pilot kurzusai zajlanak a résztvevő öt egyetemen, és 2023 tavaszára várható a MOOC bemutatása. Az interaktív feladatok kipróbálása mellett folyamatban van a tankönyv nemzetközi munkacsoportok által írt fejezeteinek véglegesítése. A cikk ismerteti a munkát megelőző igényfelmérés eredményeit és a tananyagfejlesztés szakaszait, beleértve a tartalmi és szerkezeti egységesítést, valamint az eltérő alkalmazáshoz kapcsolódó pedagógiai módszerek kialakítását.

Kulcsszavak: interdiszciplináris tananyag, blended kurzus, MOOC, nemzetközi együttműködés, szimuláció

Bevezetés

2020-ban a Nemzeti Közszerológálati Egyetem által vezetett konzorcium, amelynek tagjai egyetemünk mellett a Pireuszi Egyetem (Görögország), a Fernando Pessoa Egyetem (Portugália), a Salentói Egyetem (Olaszország), valamint a Sapientia Erdélyi Magyar Egyetem (Románia), jelentős pénzügyi támogatást nyert felsőoktatási tananyagfejlesztésre az Európai Unió Erasmus+ pályázatán. A projekt azonosítószáma 2020-1-HU01-KA203-078719, címe „Interdiszciplináris tréning az EU Biztonsága, Rezilienciája és Fenntarthatósága területén – Egy szimulációs gyakorlattal bővített tömeges nyílt online kurzus (EUSecure)” (*Interdisciplinary Training on EU Security, Resilience and Sustainability (EUSecure) - A Simulation Supported Massive Open Online Course (SimMOOC)*). A projekt szakmai irányítója Dr. Molnár Anna egyetemi tanár, a Nemzeti Közszerológálati Egyetem Nemzetközi Biztonsági Tanulmányok Tanszékének vezetője.

A megvalósítás időkerete 2020. szeptember 1-től 2023. augusztus 31-ig terjedt. A munka eredményeként nemzetközi oktatói részvétellel olyan felsőoktatási tananyagot kellett kidolgozni, amely interaktív formában összefoglalja az Európai Uniót érintő biztonsági kockázatokat, azok veszélyeit és a velük szemben kialakítható ellenállóképességet. A fejlesztés célja olyan angol nyelvű, angoltól legalább B2 szintű tudást igénylő, választható tantárgyat létrehozni, amelyet egyszerre lehet bevezetni a partneregyetemeken. A csoportos osztálytermi és online egyéni tanulást lehetővé tevő blended kurzusok a 2022/23. tanév őszi félévében elkezdődtek. A tavaszi félévben a tömeges nyílt online kurzust (MOOC) más egyetemek hallgatói is felvehették, és az online modulok teljesítése, valamint az online tesztek sikeres kitöltése után krediteket és oklevelet kaptak. Az alábbiakban összefoglalom a projekt tapasztalatait és eredményeit.

Szükségletelemzés és tervezés az előkészítő szakaszban

A tananyag tartalmának a tudományos háttérét a biztonság szektorális elmélete adta (Buzan et al., 1998), amely szerint a biztonság összetett fogalma nem csupán a katonai erőviszonyok mérlegelését foglalja magában, hanem az emberi közösségek működésének egymással kölcsönös összefüggésben álló, más tényezőit is vizsgálja. Eszerint a kutatás érdekében a biztonság hat részterületre osztható: katonai, politikai, gazdasági, társadalmi, környezeti, és kiberbiztonsági szektorra. A katonai szektor tanulmányozásától eltekintettünk, mivel az Európai Unió nem katonai szövetség, és működésében mostanáig inkább az úgynevezett „puha hatalom” szempontrendszerére állt a középpontban.

A kurzus témaköreinek meghatározásához szükségletelemzést végeztünk, amely során kérdőíves kutatás keretében igyekeztünk felmérni, milyen biztonsági kockázatok foglalkoztatják leginkább a hallgatókat (EU Secure Intellectual Output 1:132–193). Például a „Mit tekint az EU-t érő legnagyobb biztonsági fenyegetéseknek?” kérdésre adott leggyakoribb egyetemi hallgatói válaszok a következők voltak: 1. Terrorizmus; 2. Megtévesztés és álhírek; 3. Illegális migráció; 4. Kiberfenyegetések; 5. Pandémia; 6. Természeti katasztrófák.

A kutatás alapján készített statisztikáknak megfelelően alakítottuk ki a modulok témaköreit:

1. Világtrendek
2. EU-befolyás a multipoláris világban
3. Nemzetközi kormányzás: multilaterális intézmények, normák, rezsimek
4. Tengerbiztonság
5. Kiberbiztonság és a mesterséges intelligencia kockázatai
6. Vízbiztonság és vízügyi geopolitika
7. Közösségi média és álhírek
8. Fenntarthatóság, ellenállóképesség és fejlődés
9. Klímabiztonság
10. A nemzetközi fejlesztési együttműködés politikai gazdaságtana
11. Közegészségügy
12. Humanitárius műveletek és válságkezelés
13. Interdiszciplináris kurzus a kritikus infrastruktúra védelméről
14. Kvalitatív módszertan
15. Transzdiszciplináris szimulációs gyakorlat
16. Energiabiztonság
17. EU Secure LITE (egy modul középiskolásoknak)

A kvalitatív módszertan modul célja az volt, hogy a tanulmányozott modulokban felbukkanó témákban önálló kutatásra ösztönözze és készítse fel a hallgatókat. A transzdiszciplináris szimulációs gyakorlat megtervezésében és lebonyolításában a Nemzeti Közszolgálati Egyetemnek több éves tapasztalata van (Hülvelly et al., 2017), mivel tanévenként egy közös közszolgálati gyakorlatot szervez a különböző karok hallgatóinak. E gyakorlatok során az ország biztonságát fenyegető, feltételezett veszélyhelyzet kezelésében és a veszély elhárításában minden kar hallgatói (például jövőbeni közigazgatási és nemzetközi kapcsolatok szakértők, rendőrtisztjelöltek, katonatisztjelöltek, katasztrófavédő tisztjelöltek) a választott hivatásuknak megfelelően kapnak feladatokat. A 17. modul tartalmában és nyelvileg egyszerűsített, egyben rövidített: célja, hogy lehetőséget nyújtson az érdeklődő középiskolásoknak a kurzus kipróbálására. A témákat (közösségi média és álhírek, valamint egészségügy és betegségmegelőzés) a középiskolások életkorának megfelelően választottuk a

többi modul feladataiból. Minden modulnak a vezető kidolgozója valamelyik partneregyetem volt, de a megalakított munkacsoportokba minden egyetemről vártunk jelentkező oktatókat. Így 3–6 fős csoportok jöttek létre. A munkacsoportok a tervezési folyamat zárásaként rövid tanulmányokat írtak, amelyekben felvázolták a választott témaköreiket érintő legfontosabb biztonsági kérdéseket.

A kézikönyv és az interaktív feladatok

A tananyagfejlesztés második szakaszában a munkacsoportok egy-egy vezető oktató szervező tevékenysége mellett minden modulhoz megírták a kurzus tankönyvének fejezeteit fél, vagy egy ív terjedelemben. A fejezetek tartalmazzák az adott témakörre vonatkozó legfontosabb szakirodalmi hivatkozásokat, és áttekintik a megoldásra váró, jelentős biztonsági problémákat. A csoportok a projektvezetők irányításával két–három hetente online megbeszéléseket és beszámolókat tartottak, mivel a projekt megvalósításának kezdetén még érvényben voltak a COVID-járvány miatti korlátozások. A tankönyv megírásával párhuzamosan digitalizálható, interaktív feladatsorokat dolgoztunk ki minden modulhoz a korszerű oktatási módszereknek megfelelően. Minden modulhoz kétszer két tanórát készítettünk elő, amelyekhez egységes szerkezetet alkottunk, több módszertani megbeszélést követően.

A szerkezeti séma a következő volt:

1. A téma bevezetése: rövid olvasott szövegértési feladat, majd a probléma megértésének ellenőrzése 3-4 feleletválasztásos tesztkérdéssel (10 perc).
2. A téma (legalább egy részterületének) részletesebb kibontása: olvasott szövegértési feladat (egy, legfeljebb két oldal), majd a megértés ellenőrzése 3-4 feleletválasztásos tesztkérdéssel (15 perc).
3. 3-5 videóra rögzített online előadás, diákkal, amelyek a téma további szempontjait foglalják össze (3-5 x 10-20 perc). Minden előadást 3-4 feleletválasztásos tesztkérdés követ.
4. 2 podcast interjú külső szakértőkkel (esetleg más tudományterület nézőpontját bemutatva) egyenként legfeljebb 5 percben. Az interjúk megértését 3 feleletválasztásos tesztkérdés ellenőrzi.
5. A témakörhöz kapcsolódó interaktív feladat. Például: szerepjáték, irányított vita, problémamegoldó feladat, virtuális csoportmunka (40-50 perc).
6. Záróteszt feleletválasztásos kérdésekkel, amelyek a modul tartalmának egészére, és a tágabb összefüggések megértésére vonatkoznak (beleértve a tankönyvnek a modulhoz tartozó fejezetét is).
7. Kötelező irodalom (a tankönyv modulhoz tartozó fejezete) és ajánlott irodalom (a tananyagban hivatkozott forrásokon kívül a témáról szóló, a hallgatók számára érdekesnek gondolt könyvek, honlapok, filmek vagy filmrészletek).

A feladatokat a munkacsoportok tagjai több változatban is elkészítették, mert a tervezett egyéni tanulási utak lehetővé teszik az online feladatok közötti kötetlen navigációt: a hallgatók az érdeklődésüknek megfelelően választhatnak bizonyos résztémákat, többször megnézhetik a videó-előadást, meghallgathatják a podcastot, vagy megismételhetik valamelyik tesztet. A blended oktatási formában pedig a tanárnak van lehetősége választani. A modul teljesítésének feltétele a tananyag feldolgozása és a tesztek sikeres teljesítése.

Módszertani irányelvek és technikai megoldások

A tananyagfejlesztés során nagy hangsúlyt fektettünk a hallgatók kritikus gondolkodásának kiaknázására és erősítésére. Ez összhangban áll a felsőoktatásban tapasztalható módszertani megújulással, amely a korábbinál nagyobb mértékben épít a hallgatók önálló problémaelemző és -megoldó képességeire (Davis–Barnett, 2015). A Nemzeti Közszerológati Egyetem Kreatív Tanulás Programja (A Kreatív Tanulás Program célja, n.d.) hasonló törekvéseket tartalmaz.

Az UNESCO honlapjának ajánlása szerint a kritikus gondolkodás erősíti a kreatív gondolkodást, mert felteszi a megfelelő kérdéseket, összekapcsolja az új információt a meglévő tudással, felülvizsgálja a hiedelmeket és feltételezéseket, és logikusan érvel (UNESCO, n.d.). Amint Hughes fogalmaz (2014: 2), alapjában véve a kritikus gondolkodás abból áll, hogy rájövünk, valami igaz-e, vagy részben igaz, vagy egyáltalán nem igaz. Az ismeretek bővítésének köreit úgy terveztük meg, hogy a tanulás folyamatának megtervezésében felhasználtuk Bloom taxonómiájának a szakirodalomban ismert felosztását a megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás szakaszaira figyelve (Anderson–Krathwohl, 2001). A problémamegoldó feladatok tekintetében a kritikus gondolkodás elősegítése mellett a kollaboratív tanulás szempontjait vettük figyelembe, amelyek illeszkednek a tudás csoportos interakcióban való létrehozásának ciklusaihoz (Engeström, 1999:384). Ezek magukban foglalják a kérdésfeltevést, a történeti vagy empirikus tapasztalatok elemzését, új megoldás modellezését, az új modell vizsgálatát, majd bevezetését, végül a folyamat megértését és az új gyakorlat megszilárdítását. Az összetett és gyakran aggasztó problémák bemutatásával arra szeretnénk ráébreszteni a hallgatókat, hogy a megszerzett tudásukat és a kreativitásukat felhasználva képesek lesznek megoldást találni a jövő kihívásaira.

A modulok szerkezetének egységesítése szükséges volt a tervezett digitalizáció érdekében. Azonban még ennek a munkafázisnak a megkezdése előtt létrehoztunk egy honlapot (EUSecure honlap), hogy bemutathassuk a projektet, és adatokat gyűjthessünk a látogatók számáról. A digitalizációt nehezítő váratlan fordulatként a portugál partnerintézmény nehézségei miatt az egyetemünknek kellett magára vállalnia ezt a feladatot. A tananyagfejlesztő projekt így nem várt, de jelentős technikai fejlesztést is eredményezett: az informatikai szakértőink kitűnően, és rendkívüli kreativitással saját megoldásokat dolgoztak ki. A biztonsági környezet gyors változását bizonyítja, hogy a 2022-ben kezdődött orosz–ukrán fegyveres konfliktus következtében a nemzetközi politikai diskurzusban előtérbe került az energiahordozók és az energiaellátás kérdése. A projektvezetők ezért beiktattak egy további témakört és szakértőket kértek fel egy újabb tankönyvi fejezet megírására: létrejött a fentebb már említett 16. modul Energiabiztonság címmel.

A program eseményei és szakmai eredményei

A projekt alapító dokumentuma előírja a kurzus népszerűsítését a részt vevő országok intézményeiben. Ennek megfelelően több eseményt tartottunk, amelyek során lehetőség nyílt az oktatói munkacsoportok és a hallgatók személyes találkozására, valamint a kurzus interdiszciplináris és gyakorlatias jellegének megfelelően az érintett külső intézmények (például minisztériumok, helyi katasztrófavédelmi, vagy rendészeti szervek, vízgazdálkodási szakértők, illetve biztonság- és védelempolitikai elemzők) bevonására. A disszemináció keretében 2022 tavaszán információs napokat tartottunk minden részt vevő egyetemen, amelynek eseményeibe online bekapcsolódtak a partneregyetemek oktatói, akik rövid prezentációban ismertették a munkacsoportjuk eredményeit, majd válaszoltak a hallgatók és a vendégek kérdéseire. A tervekben workshopok is szerepeltek a szakmai megbeszélések és az oktatói mobilitás elősegítésére. 2022 áprilisában a Nemzeti Közszerológati Egyetemen, majd

2022 novemberében a Sapientia Egyetemen találkoztak a projekt vezetői és munkatársai. A projektet záró, értékelő workshop 2023 júliusában a Fernando Pessoa Egyetemen volt.

A hallgatók és az oktatók számára minden bizonnyal a projekt fénypontja a nyári egyetem és a téli egyetem, amelyek során minden országból 10-10, összesen 50 hallgató, valamint a nemzetközi oktatói közösség részvételével kurzusok keretében teszteltük a tananyagot. Az EUSecure Nyári Egyetem 2022 júliusában a Salento Egyetemen, Leccében volt, az EUSecure Téli Egyetemet pedig 2023 februárjában a Pireuszi Egyetemen tartottuk. A projekt költségvetése lehetővé tette, hogy a hallgatók utazási és szállásköltségeit átvállaljuk, beleértve a szervezőmunkát. Ezért minden intézményben pályázatot hirdettünk az érdeklődő hallgatóknak, amelynek során a nyelvtudás, továbbá a tanulmányi teljesítmény (például szakkollégiumi és tudományos diákköri részvétel) és közéleti tevékenység figyelembevételével kialakított pontrendszer alapján választottuk ki a nyertes pályázókat. Az oktatók Erasmus+ mobilitásra pályázhattak. A projekt egyik eredménye az, hogy erősíti a felsőoktatási együttműködés hálózatát, mert minden részt vevő intézmény kötött Erasmus+ megállapodást, ha korábban nem rendelkeztek ilyen kapcsolattal.

A kurzus tesztelésekor lehetőséget adtunk a hallgatóknak a modulok közötti választásra, amelyek közül bizonyos számút igazoltan teljesíteniük kellett. Minden modulban nemzetközies voltak a tancsoportok. A zárónapon szimulációt tartottunk, amelyben előzetes felkészítés alapján mindenkinek szerepe volt (kiscsoportokban). Például a Nyári Egyetemen európai uniós vitát rendeztünk az egészségügyi unió lehetőségéről és szükségességéről, amelyben a hallgatók a tagállamok álláspontját adták elő szerepjátékban. Az előzetes kutatómunkát a megadott szempontok alapján maguk végezték el, és tanulságos volt látni, ahogyan eljátszották az Európai Parlament vitáiban megfigyelhető fordulatokat és viselkedésformákat. A kurzus egyik eredményének az tekinthető, hogy a fiatalok tapasztalatot szerezhettek egymás felkészültségéről és vitakultúrájáról. A pedagógiai cél az együttműködésre és konszenzusra, de ugyanakkor az önálló és kritikus gondolkodásra való ösztönzés volt. A vitanap elnöke a szimulációt kidolgozó oktató volt, aki csak a rendtartás érdekében avatkozott be. A modulok tesztelése minden esetben hallgatói véleményezéssel zárult, amelynek az eredményeit figyelembe vesszük a tananyag véglegesítésekor.

Konklúzió

Az EUSecure tananyagfejlesztő projekt eredményeképpen a Nemzeti Közszoigálati Egyetemen a 2022/23. tanév őszi félévétől már választható a HNBTTMA38 kurzuskódú „EU Security, Resilience and Sustainability” tantárgy. A jelenléti oktatásban zajló kurzus 56 órából áll, amelyből 28 óra előadásként, 28 óra szemináriumként tartandó. Az órák online anyaga egyéni tanulás keretében, a hallgató döntései alapján teljesíthető. Ezzel erősíteni szándékoztuk a tanulói autonómiát: nemcsak a témaköröket, hanem (részben) az időbeosztását is maga választhatja meg a hallgató. A kurzus teljesítéséhez és a kreditek megszerzéséhez minimum hét modult kell teljes egészében elvégezni. Ugyanakkor a jelenléti oktatás 28 órájában az összes témakört feldolgozzuk, és a hallgatók a csoportos, interaktív feladatokat is elvégzik. Az oktatói munka online, név nélküli hallgatói véleményezéséből értékes visszajelzéseket kapunk. A „*Security, Resilience and Sustainability of the European Union*” című, szakmailag és nyelvileg lektorált tankönyv a tavaszi félévben jelent meg. A vállalt disszemináció keretében a 2022/23. tanév tavaszi félévében vetélkedőt hirdettünk az érdeklődő középiskolásoknak, akiknek a tanárhoz eljuttattuk az EUSecure LITE tanári kézikönyvet is, amely röviden tartalmazza a középiskolásoknak szánt tananyag irányelveit és célkitűzéseit, valamint módszertani javaslatainkat.

A hároméves munka az oktatók esetében sokrétű tapasztalatot eredményezett. Egyrészt erősítette egyetemünk nemzetközi kapcsolatait az Erasmus+ program keretein belül. Másrészt

korszerű, interdiszciplináris megközelítési módot dolgoztunk ki a mai biztonsági problémák megértésére. Ehhez a szemlélethez természetesen kapcsolódtak a modern módszertani törekvések, amelyeket megerősítettek a partnerintézményekben jelentkező, hasonló célkitűzések. Az oktatók szakmai kapcsolatainak és kutatói hálózatainak fejlesztése mellett a digitális kompetenciáinkat is gazdagította a közös munka és az informatikai szakértőkkel való folyamatos konzultáció. Emellett a hallgatók kapcsolatainak fejlesztése, a biztonság kérdéseinek megismerése, és az Európai Unióról, valamint más nemzetközi intézményekről szerzett ismereteik bővítése, megszerzett tudásuknak a valós élet kontextusába helyezése is kiemelt eredménynek tekinthető.

Az EUSecure tananyagfejlesztő projekt tapasztalatai felhasználhatók az oktatási tevékenységünk módszertani megújításában, amelyhez mindennek alapján nagyobb eséllyel pályázhatunk újabb Erasmus+ támogatásokra. Ezt bizonyítja, hogy már folyamatban van a hibrid hadviselésről szóló, hasonló koncepción alapuló tananyag fejlesztése nemzetközi részvétellel, a Nemzeti Közzolgálati Egyetem Hadtudományi Karának vezetésével.

Hivatkozások

- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson: London
- Buzan, B. – Wæver, O. – de Wilde, J. (1998): *Security: a New Framework for Analysis*. Lynne Rienner Publications: Boulder. <https://doi.org/10.1515/9781685853808>
- Davis, M.– Barnett, R. (2015): *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Palgrave Macmillan: Basingstoke. <https://doi.org/10.1057/9781137378057>
- Engeström, Y. (1999): Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: Engeström, Y.– Miettinen, R.– Punamaki, R.-L. (szerk.): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press: Cambridge. 377-404. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.025>
- Hülvely L.– Kovács G.– Schweickhardt G.– Téglási J.– Varga János (2017): *Közzolgálati műveletirányítási rendszerek – a közös közzolgálati gyakorlat elméleti alapjai*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest

Internetes források

- A Kreatív Tanulás Program célja. <https://www.uni-nke.hu/oktatas/kreativ-tanulas-program/celok>
- EUSecure honlap <https://www.eusecure.org/>
- EUSecure Intellectual Output 1. Situation analysis, curriculum mapping, needs assessment, case studies and best practices*.132–193 https://www.eusecure.org/_files/ugd/c90373_4917d72015e84d65b9b64a7ccbbf99ae.pdf
- Hughes, J. (2014): *Critical Thinking in the English Classroom*. <https://www.elionline.com/eng/teachers-area/critical-thinking>
- UNESCO (n.d.): *Critical Thinking*. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/critical-thinking>

Kruták Anita

Szegedi Tudományegyetem
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

Latin alapú orvosi terminológia: tanulási szokások és nehézségek a magyar és a külföldi orvostanhallgatók körében

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.10>

A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar elsőéves magyar és külföldi hallgatói, illetve az előkészítő évfolyam hallgatói két féléven keresztül tanulnak latin alapú orvosi terminológiát magyar és angol nyelven. A kurzus célja, hogy a hallgatók elsajátítsák az egészségtudományok tanulásához szükséges latin nyelvi háttérrel, továbbá, hogy megismerkedjenek a latin és a görög nyelvhez köthető orvostudományi terminológiával. A magyar és a külföldi hallgatók ugyanazon nyelvtani tematika szerint haladnak, azonban a terminológiai követelmények valamennyire eltérnek: a magyar hallgatók és az előkészítő évfolyamon tanulók részletesebben tanulják az anatómiai elnevezéseket, mint az elsőéves külföldi hallgatók. Két magyar, három külföldi és két előkészítő csoport (összesen 63 fő) körében végeztem anonim, önkitalós kérdőíves felmérést a második félév végén. A magyar és angol nyelvű kérdőívek egy- és többválaszos, nyitott és félig zárt kérdéseket tartalmaztak. A felmérés rákérdezett a korábban tanult nyelvekre, a hallgatók tanulási szokásaira és nehézségeire. Arra kerestem a választ, hogy vajon a magyar és a külföldi hallgatók tanulási szokásai hasonlítanak-e vagy mennyiben térnek el a latin terminológia tanulását tekintve, illetve ugyanazok vagy különböző területek okoztak-e nekik nehézséget a tantárgy tanulása során. A felmérés eredményei azt mutatják, hogy a magyar és a külföldi hallgatók tanulási szokásai eltérnek, és más-más területek nehezítik a tanulási folyamatot. Tanulmányomban ennek a felmérésnek az eredményeit mutatom be.

Kulcsszavak: latin terminológia, elsőéves orvostanhallgatók, kérdőíves felmérés, tanulási szokások, tanulási nehézségek

Bevezetés

Habár a latin ma már holt nyelvnek számít, mégis egy magyar orvos minden nap aktívan használja a munkája során, pl. ambuláns lapok, kórházi zárójelentések, vagy beutalók megírásakor, de egy egyszerű recept megírása is igényel bizonyos fokú latintudást. Ennek a latin nyelvi tudásnak a megalapozásában van kiemelkedő szerepe a latin orvosi szaknyelvnek. Ennek tanítása során számos kérdés merül fel a pedagógiai módszertannal kapcsolatban, és ezért fontosnak tartom, hogy folyamatos visszajelzést kapjunk a hallgatóktól arról, hogy mi az a tananyag vagy terület, amin változtatnunk kellene a tanítás során. A kulcsszó itt a változás és az ahhoz való viszony, amely a tanulót és a tanárt egyaránt érinti (Einhorn, 2021). Tehát elkerülhetetlen, hogy új tanítási módszereket vezessünk be, illetve a tananyag elosztásán változtassunk, amennyiben a hallgatói igények ezt mutatják. Ehhez viszont fel kell mérnünk, hogy a hallgatóknak mely terület okoz problémát a tanulás során, illetve milyen eszközök segítségével könnyíthetjük meg a tanulási folyamatot, például online eszközök bevezetésével. Ez utóbbi egyrészt nagymértékben megkönnyítheti az oktató munkáját, másrészt motiválhatja a hallgatót a tanulásban (Csongor–Németh–Hild, 2018). Ebben a tanulmányban egy ilyen hallgatói kérdőíves felmérést és annak eredményeit ismertetem.

A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karának Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportja biztosítja a *Latin alapú orvosi terminológia* kurzust a magyar, angol és az előkészítő programban részt vevő hallgatók számára. Ezt a kötelező, 0 kredites, aláírásra teljesítendő tárgyat két féléven keresztül, heti 1x90 percben tanulják a hallgatók az első évfolyamon, illetve az előkészítő képzésen. Azonban az

utóbbi esetében jegyet kapnak a hallgatók mindkét félév végén. A kurzus nyelve magyar és angol.

A *Latin alapú orvosi terminológia* kurzus célja, mint ahogyan a nevében is benne van, hogy a hallgatók elsajátítsák az egészségtudományok tanulásához szükséges latin nyelvi háttérrel, továbbá, hogy megismerkedjenek a latin és a görög nyelvhez köthető orvostudományi terminológiával. Tehát nem kizárólag a nyelvtan tanítására fókuszálunk, hanem emellett az anatómiai terminológia és a klinikai terminusok megértéséhez és azok alkalmazásának elsajátításához nyújtunk segítséget.

A tavalyi év során a külföldi hallgatók, tehát az elsőéves és az előkészítő angol program hallgatói, a csoport oktatói által összeállított *Latin Based Medical Terminology* című tankönyvből tanultak (Brandl et al., 2021). A magyar hallgatókkal azonban az *Orvosi latin* című tankönyvet használtuk (Diriczne Barna, 2020), amelyben a hangsúly nagyrészt a terminológián van (anatómiai terminológia és a klinikai terminusok), és ezért nagyon kevés nyelvtani feladat található benne. Így a nyelvtan gyakorlására a saját magam által összeállított feladatlapokat használtam. A 2022/2023-as tanévtől azonban rendelkezésünkre áll egy új feladatgyűjtemény is a „zöld könyv” mellé, ugyanis a tanszéki oktatók által összeállított angol nyelvű feladatgyűjteményt lefordítottuk magyar nyelvre kisebb változtatásokkal (Brandl et al., 2022). A nyelvtani tematika ugyanaz az elsőéves magyar és angol, illetve az előkészítő program hallgatói számára. A terminológiai követelmények azonban különböznek. A magyar és az előkészítő hallgatók esetében a különböző szervrendszerek anatómiai nomenklatúráját és az ezekhez kapcsolódó klinikai terminusokat vesszük végig a két félév során. A terminológiai követelmény nem párhuzamos az anatómia előadás és gyakorlat követelményeivel, ugyanis az utóbbi testtájként halad. Az elsőéves külföldi hallgatók esetében azonban anatómiára vonatkozó terminológiai követelmény nem volt, kizárólag a nyelvtan, illetve a görög és latin klinikai terminusok adták a tananyagot, viszont a 2022/23-as tanévtől náluk is bevezetésre került az anatómiai terminológia. A tananyagból a hallgatók mindegyik képzési forma esetében félévente két alkalommal írásban vizsgáznak, ez általában a 7. és a 13. héten történik. Az utolsó vizsgák központi jellegűek, minden elsőéves magyar és külföldi hallgató egyszerre vizsgázik az oktatók által közösen összeállított feladatsorból a Coospace felületén.

Az elsőéves orvostanhallgatók tanulmányaik megkezdését követően már az első héten megismerkednek az orvosi latin nyelvvel az anatómia előadás, illetve a bonctermi gyakorlat alatt, és hetente akár 100-120 új terminussal is találkozhatnak a két kurzus során. Ezek a kifejezések többnyire kettő vagy többtagú birtokos- és jelzős szerkezetek. Ezekből, latin nyelvi előképzettség hiányában, többnyire nem értenek semmit a hallgatók, tehát a latin nyelvi kurzus fő célja az első pár hétben, hogy megalapozza az anatómiai terminológia nyelvtani részét. Azaz megtanítjuk a főnevek egyes és többes számú alany- és birtokos esetét minden deklinációban, illetve a melléknevek rendszerét és a főnév-melléknév egyeztetést. A terminológiát tekintve az első félévben a testrészek, a mozgásszervrendszer, a szív- és érrendszer, a nyirokrendszer és a légzőrendszer anatómiai terminológiáját, illetve az ezekhez kapcsolódó klinikai terminusokat (pl. betegségek, kóros állapotok, vizsgálati, illetve műtéti eljárások) kell elsajátítaniuk a hallgatóknak. A félév végére a hallgatók komplex kifejezések fordítására és megalkotására képesek.

A második félév nyelvtana az első féléves nyelvtani anyagra épül, és kiegészül az egyes és többes számú tárgy- és határozóesettel, illetve a klinikai terminológiában használatos előjárószavakkal. Ebben a félévben összetett kifejezések, diagnózisok fordítása a feladat, illetve rövidebb kórboncolási jegyzőkönyveket fordítunk. A terminológiai tananyagot az emésztőrendszer, a kiválasztó rendszer, az endokrin rendszer, az idegrendszer és az érzékszervek rendszere adja. Az első félévhez hasonlóan itt is az ezekhez kapcsolódó betegségek, műtéti eljárások megnevezését kell elsajátítaniuk a hallgatóknak. Ez a félév kiegészül még a receptírással, azaz a hallgatók megtanulják mik a recept fő részei, illetve

hogyan kell receptet írni. Azonban ennek a félévnek az anyagára a hallgatóknak majd csak harmad- és negyedévben (pl. farmakológia) lesz szükségük, így a diákok számára úgy tűnhet, hogy sokkal több az új anyag, több az ismeretlen szó.

Összességében tehát csak a feltétlenül szükséges nyelvtani ismeretek megtanítására szorítkozunk. Azaz nem tanítjuk a részes esetet, hiszen az orvosi latinban nem használatos. Továbbá az igeragozási rendszerből is csak a recepteken előforduló felszólító módú igéket tanítjuk meg. A jövőben pedig terveink között szerepel egy új tankönyv megírása, ahol a hallgatói igényeknek megfelelően a terminológia és a nyelvtan az elsőéves bonctermi gyakorlat tematikájával lesz párhuzamos.

A kérdőíves felmérés leírása

A 2021/22-es tanév második félévének végén azt szerettem volna felmérni, hogy az első és második félév során a hallgatók mennyi időt szántak tanulásra, milyen segítséget használtak az órára és a vizsgára történő felkészülés során, illetve hogy a tananyag mely része okozott nehézséget. Továbbá azt is szerettem volna látni, hogy a tanulási szokások, illetve nehézségek esetében van-e különbség a magyar és az angol nyelvű programban részt vevő hallgatók között. A felmérés eredményeiből származó tanulságok levonásával az volt a célom, hogy a hallgatók igényeit, észrevételeit is figyelembe véve járuljak hozzá a kurzus továbbfejlesztéséhez.

Résztevők

A kismintás felmérésben két magyar, három angol nyelvű programon tanuló elsőéves csoport és két előkészítő csoport (összesen 63 fő) vett részt. Ezek a csoportok a saját csoportjaim voltak. A második félév végén, a központi vizsga megírása után, az utolsó órán történt meg a felmérés. Mivel az utolsó órán nem minden hallgató jelent meg, így kevesebben töltötték ki a kérdőívet: a két magyar csoportból 20 fő, az elsőéves, angol nyelvű képzésben részt vevő három csoportból összesen 26 fő, a két előkészítő évfolyamon tanuló csoportból pedig összesen 17 fő.

Módszerek

A felméréshez egy saját készítésű kérdőívet használtam, amelyet az utolsó órán töltöttek ki a hallgatók. A kérdőív anonim és önkitöltős volt. A magyar és angol nyelvű kérdőívek egy- és többválaszos, nyitott és félig zárt kérdéseket tartalmaztak. A kérdőív rákérdezett a korábban tanult nyelvekre, továbbá a hallgatók tanulási szokásaira és nehézségeire.

A kutatás eredményei

A következőkben ismertetem a kérdőíves felmérés eredményeit. Ennek kapcsán először beszámolok a hallgatók nyelvi előképzettségéről, majd bemutatom, hogy mennyi időt töltöttek átlagosan tanulással. Végül pedig arra térek ki, hogy mely területe(ke)t találták nehéznek a tantárgy tanulása során, illetve melyik félévet találták nehezebbnek és miért.

Nyelvi előképzettség

A kérdőív első kérdése arra vonatkozott, hogy a hallgatók tanultak-e másik nyelvet, vagy nyelveket a latint megelőzően (1. táblázat). Úgy gondoltam, hogy korábbi nyelvtanulási élményeik, tapasztalataik, szokásaik megkönnyíthetik egy új nyelv tanulását.

Az eredményekből láthatjuk, hogy a hallgatók többsége több nyelvet is tanult már a latint megelőzően. Minden magyar hallgató tanult angolul (100%), és emellett legalább még

egy nyelvet. Nagyrészt német volt a második nyelv (70%), illetve ezt követték az újlatin nyelvek, a spanyol (25%), a francia (20%) és az olasz (5%). A hallgatók többsége, 11 fő (55%) két nyelvet tanult, 7 fő (35%) három nyelvet, és 2 fő (10%) pedig négy nyelvet az egyetemi tanulmányait megelőzően.

Az angol programon tanuló hallgatók esetében az angol kötelező, hiszen ez a tanulmányaik során használt közvetítő nyelv. Emellett pedig kötelezően tanulniuk kell magyar nyelvet is az első évtől kezdve. Az első évfolyamos 26 hallgató közül 7 fő (27%) az angolon kívül nem tanult korábban más nyelvet, az előkészítő évfolyamon pedig a 17 főből 6-ra (35%) igaz ugyanez. Akik tanultak az angol mellett más nyelvet, azok többnyire a német, francia, olasz, spanyol és héber nyelvet jelölték meg.

1. táblázat. Milyen nyelveket tanult korábban vagy tanul jelenleg is?

Képzés Nyelv	Magyar hallgatók - I. évf.(n=20)	Külföldi hallgatók – I. évf.(n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
angol	20 (100%)	26 (100%) – oktatás nyelve 7-en (30%) csak angolt tanultak előtte	17 (100%) – oktatás nyelve 6-an (35%) csak angolt tanultak előtte
magyar	anyanyelv	26 (100%) – kötelező kurzus	17 (100%) – kötelező kurzus
német	14 (70%)	6 (23%)	2 (12%)
olasz	1 (5%)	2 (8%)	1 (6%)
francia	4 (20%)	7 (27%)	3 (18%)
spanyol	5 (25%)	2 (8%)	-
kínai	-	3 (12%)	-
arab	-	1 (4%)	-
héber	-	-	3 (18%)
orosz	1 (5%)	1 (4%)	-
lengyel	-	1 (4%)	-
japán	-	1 (4%)	-
török	-	1 (4%)	-

A második kérdés (2. táblázat) a kurzust megelőző latin nyelvi tanulmányokra kérdezett rá. A táblázatból láthatjuk, hogy a korábbi tanulmányaik során latint tanuló hallgatók aránya minimális. A felmért magyar hallgatók 25%-a tanult latint az általános és középiskolában hosszabb-rövidebb ideig. Akik érettségiztek latin nyelvből, vagy más oktatási intézményben egészségügyi latint tanultak korábban, az év elején kérelmezheték a felmentésüket a kurzus alól, így ők értelemszerűen nem töltötték ki a kérdőívet. Az angol programban részt vevő hallgatók közül összesen egy fő tanult korábban latint, az előkészítő évfolyamon pedig senki.

Tehát azt láthatjuk a számokból, hogy a hallgatók nagy többsége több nyelvet tanult már a kurzust megelőzően, ami arra engedne következtetni, hogy egy újabb nyelv tanulása nem okozhatna nehézséget. A korábban latint tanulók száma elenyésző, így a középiskolából hozott ismeretekre nem alapozhattunk.

2. táblázat. Tanult-e latint az egyetemi tanulmányait megelőzően?

Képzés Válasz	Magyar hallgatók - I. évf. (n=20)	Külföldi hallgatók – I. évf. (n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
Igen	5	1	-
Nem	15	25	17

Tanulási szokások

A tanulási szokásokra vonatkozóan két kérdést tettem fel. Az első kérdés a tanulással töltött idő mennyiségére irányult (3. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók többsége csak a vizsgák előtti (7. és 13. hét) tanulást preferálta. A magyar hallgatók nagy része (60%) kizárólag a vizsgák előtt tanult, 20% tanult egyszer egy héten, illetve saját válaszként megjelölték például az órán, és a minden másnap történő tanulást is. A 26 elsőéves külföldi hallgató 35%-a egyszer egy héten, 50%-a pedig kizárólag a vizsgák előtt tanult. 2 fő minden nap, 2 fő az órán tanult, 1 hallgató pedig közvetlenül az óra után. Az előkészítő évfolyam hallgatói esetében kiegyenlítettebb az arány. Ugyanannyian tanultak csak a vizsgák előtt, mint ahányan legalább egyszer egy héten (41-41%). Itt is mindössze két hallgató tanult minden nap. A csak a vizsgák előtt tanuló diákok ilyen magas arányát az magyarázhatja, hogy habár a tantárgy kötelező, de 0 kredites és aláírásra teljesítendő, tehát nem számít bele a tanulmányi átlagba. Így a hallgatóknak nincs meg a motivációjuk arra, hogy a minimálisnál több energiát és időt fektessenek a tantárgy elvégzésébe.

3. táblázat. A két félév során átlagosan mennyi időt töltött tanulással?

Válasz \ Képzés	Magyar hallgatók - I. évf.(n = 20)	Külföldi hallgatók – I. évf. (n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
Minden nap tanult	-	2 (8%)	2 (12%)
Egyszer egy héten	4 (20%)	9 (35%)	7 (41%)
Csak a vizsgák előtt	12 (60%)	13 (50%)	7 (41%)
Soha	-	-	-
Egyéb	- csak az órán: 1 (6%) - minden másnap: 1 (6%) - néha–néha: 1 (6%) - vizsgák előtt 2 hétig napi egy óra: 1 (6%)	- órán: 2 (8%) - óra után: 1 (4%)	- minden 3. héten: 1 (6%)

A második kérdés azt mérte fel, hogy a hallgatók milyen segítséget használtak a tanulás során (4. táblázat). Több válasz megjelölésére volt lehetőség. Láthatjuk, hogy a három képzés esetében különbözőek az eredmények. A magyar hallgatók 80%-a latin nyelvkönyvet használt segítségként, 40%-uk Quizletet, illetve egyéb, tanulást segítő programot, 30%-uk a csoporttárssal történő tanulást részesítette előnyben, 25%-uk pedig internetes oldalakat, videókat használt. Az elsőéves külföldi hallgatók is nagyrészt a tankönyvet használták (42%), ezt követték az internetes oldalak és videók 27%-kal. A magyar hallgatóktól eltérően jóval kisebb arányban használtak tanulást segítő programot, vagy alkalmazást (8%). A csoporttárssal történő tanulás is hasonlóan alacsony arányt ért el (8%). Ezzel ellentétben az előkészítő évfolyamon a csoporttárssal történő tanulást jelölték meg a legtöbben (47%), és meglepő módon a hallgatók 29%-a semmilyen segítséget nem használt a tanulás során. Mindössze egy hallgató jelölte meg a tanári segítségkérést.

4. táblázat. Használt-e segítséget a latin terminológia tanulása során?

Válasz \ Képzés	Magyar hallgatók - I. évf.(n=20)	Külföldi hallgatók – I. évf.(n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
Latin nyelvkönyv	16 (80%)	11 (42%)	1 (6%)
Internetes oldalak, videók	5 (25%)	7 (27%)	2 (12%)
Quizlet, vagy egyéb hasonló programok	8 (40%)	2 (8%)	1 (6%)
Csoporttárssal történő tanulás	6 (30%)	2 (8%)	8 (47%)
Egyéb	-	-	- tanári segítség: 1 (6%)
Semmi	-	7 (27%)	5 (29%)

Tanulási nehézségek

A kérdőív utolsó két kérdése a tanulási nehézségekre vonatkozott. Arra a kérdésre, hogy mely tananyagrészt találták a legnehezebbnek, a hallgatók többnyire eltérő válaszokat jelöltek meg (5. táblázat). Ennél a kérdésnél is több választ lehetett megjelölni. Az elsőéves magyar hallgatók esetében leginkább a szavak tanulása és a nyelvtan okozott nehézséget, a fordítást és a görög szóelemeket, terminusokat csak 10-10% jelölte meg. Az angol nyelvű program hallgatóinál is hasonló az arány a nyelvtant illetően, de az elsőéves hallgatóknál mindössze 27% jelölte meg a szótanulást, és ez utóbbit az előkészítő évfolyam hallgatói közül a legtöbben. Meglepő, hogy a fordítást és a görög szóelemeket arányaiban kevesebb hallgató találja nehéznek mindhárom évfolyamon, sőt, az előkészítő évfolyamon senki nem jelölte meg ezt a választ. Utóbbi oka feltehetően az, hogy az előkészítő évfolyamon tanuló hallgatók két fél éven keresztül tanulják a *Medical English* tárgyat, ahol a szervrendszerekkel együtt veszik a hozzájuk kapcsolódó görög és latin eredetű klinikai terminusokat.

5. táblázat. Mit talált a legnehezebbnek a tantárgy tanulása során?

Terület \ Képzés	Magyar hallgatók - I. évf. (n=20)	Külföldi hallgatók - I. évf. (n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
Kiejtés	-	1 (4%)	-
Szókincs, szavak tanulása	13 (65%)	7 (27%)	9 (53%)
Nyelvtan (deklinációk, melléknév-főnév egyeztetés stb.)	8 (40%)	13 (50%)	8 (47%)
Fordítás	2 (10%)	5 (19%)	5 (29%)
Görög szóelemek	2 (10%)	5 (19%)	-

Végül megkérdeztem a hallgatókat, hogy melyik félévet találták nehezebbnek és miért (6. táblázat). Ebben az esetben sem születtek egybehangzó válaszok. A magyar hallgatók többsége (55%) az első félévet találta nehezebbnek, míg a külföldi hallgatók többsége (65%) a második félévet jelölte meg. Ennél a kérdésnél indoklást is kértem, így láthatjuk, hogy az indoklások mindhárom évfolyamon hasonlóak voltak. Akik az első félévet jelölték meg, indoklasként legtöbbször azt adták meg, hogy az új nyelv miatt kellett némi idő, hogy „belerázódjanak”. A második félévet megjelölő hallgatók leginkább azt emelték ki, hogy több a nyelvtani elem, ezen belül az előljárószavak és a két új eset (tárgy- és határozóeset), illetve több új szót kell megtanulni. Az előkészítő évfolyam hallgatói megjelölték még a receptírást és a mondatfordítást is mint nehézséget.

6. táblázat. Melyik félévet találta nehezebbnek és miért?

	Magyar hallgatók - I. évf. (n=20)	Külföldi hallgatók - I. évf. (n=26)	Előkészítő évf. (n=17)
Első félév	11 (55%) - sok új szó volt - bele kellett rázódni, mert teljesen új nyelv	7 (30%) - új nyelv volt - nem voltak hozzászokva	3 (18%) - semmit nem értett - először tanult latint - új nyelv volt
Második félév	8 (40%) - prepozíciók miatt - több nyelvtan, új esetek - szókincs miatt (számok)	17 (65%) - több és bonyolultabb nyelvtan - több szó - görög szóelemek	13 (76%) - új esetek és a prepozíciók - több új szó - több nyelvtan

		- más órákon is több anyag	- a tárgy- és határozó esetet nehéz megkülönböztetni - receptírás nehéz - mondatfordítás
Mindkettő ugyanolyan nehéz volt	1 (5%)	1 (4%)	1 (6%)

Konklúzió

A latin orvosi szaknyelv tanítása komplex feladat, hiszen nemcsak a nyelvtant kell megtanítanunk, hanem annál jóval több tudást kell átadnunk, elsősorban az orvosi latin nyelv megértésére és annak használatára kell megtanítanunk a hallgatókat. Ezért törekednünk kell arra, hogy a tanítás során a hangsúlyt arra a tananyagrésze helyezzük, amely több gyakorlást igényel. A jelen tanulmányban bemutatott kérdőíves felmérés eredményei azt mutatják, hogy a magyar és a külföldi hallgatók tanulási szokásai bizonyos tekintetben eltérnek, és más-más területek nehezítik a tanulási folyamatot, ezért a három képzési formán eltérő tanítási, illetve tanulási módszerre lehet igény.

A kérdőívek alapján kapott visszajelzések arra ösztönöztek, hogy új módszertani eszközöket vezessenek be. Például a felmérés egyik eredménye, mégpedig hogy mennyi időt töltenek a hallgatók tanulással, arra a változtatásra sarkallt, hogy a 2022/23-as tanévtől bevezettem a házi feladatot a magyar és a külföldi hallgatók számára. Minden óra végén 2-3, nyelvtannal, illetve terminológiával kapcsolatos feladatot kapnak a hallgatók otthoni megoldásra. A könyvhöz nem tartozik megoldókulcs, így a diákok nem esnek kísértésbe, hogy gondolkodás nélkül leellenőrizték a megoldásokat. Bár a házi feladat nem kötelező jellegű, de az eddigi tapasztalataim azt mutatják, hogy a hallgatók többsége megcsinálja hétről-hétre, így ösztönözve magukat arra, hogy ne csak a vizsgák előtt tanuljanak, továbbá, így le tudják ellenőrizni, mennyire értették meg az órán elhangzott anyagot, az otthon felmerült kérdéseiket pedig feltehetik a következő órán. A félév végén a hallgatói visszajelzések azt mutatták, hogy hasznosnak találták a heti rendszerességgel adott házi feladatokat.

Az oktatás során elő kell segítenünk a hallgatók eredményes tanulását, ezért a jövőben nagyobb hangsúlyt szeretnék fektetni az IKT-eszközök órán történő alkalmazására. Eddig kizárólag a Coospace felületére feltöltött feladatokon gyakorolhattak, de a felmérésből látszik, hogy a hallgatók egy része szívesen használ egyéb online felületet tanulásra, mint például a Quizlet, a Kahoot vagy a Learningapps.

Hivatkozások

- Brandl, G. et al. (2022): *Latin alapú orvosi terminológia*, JatePress: Szeged
 Brandl, G. et al. (2021) : *Latin Based Medical Terminology*, JatePress: Szeged
 Csongor, A. – Németh, T. – Hild, G. (2018): Online eszközök az orvosi szaknyelvtanításban. In: Bocz, Zs. – Besznyák R. (eds.): (2018): *Porta Lingua – 2018. Szaknyelvtanítók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest*
 Diriczné Barna, Gy. (2020): *Orvosi latin*, Műszaki Könyvkiadó: Budapest
 Einhorn, Á. (2021): A szaknyelvtanításhoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. *Porta Lingua*. 2021. Szaknyelvtanítók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. <https://doi.org/10.48040/PL.2021.3>

Internetes hivatkozások

- Kahoot: <https://kahoot.it/>
 Learningapps: <https://learningapps.org/>
 Quizlet: <https://quizlet.com/>

Nagy Judit¹ – Bánhegyi Mátyás²

¹Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Angol Nyelvészeti Tanszék

²Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

Kényszertávoktatásból személyes oktatásba: oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők hatásai Magyarországon tanuló koreai egyetemi hallgatók esetében

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.11>

Magyarországon a 2020-2021-es tanév tavaszi féléve és a 2021-2022-es tanév őszi féléve más-más oktatási környezetben valósult meg: a tavaszi félévet a kényszertávoktatás, míg az őszi félévet a személyes oktatás jellemezte. Az ezen félévekben a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) tanuló koreai diákok teljesítménye a kényszertávoktatást követő, őszi félévi, személyes oktatás során érzékelhetően visszaesett. Tanulmányunk erre a jelenségre keres magyarázatot az érintett koreai hallgatók között elvégzett, félstrukturált, kvalitatív interjúkutatás segítségével. Eredményeink azt mutatják, hogy a teljesítmény-visszaesést a vizsgálatban részt vevő hallgatókra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők eredményezik. Egyúttal lényeges megállapításunk, hogy a kényszertávoktatást követő, személyes oktatásba való átmenet során is támogatni kell a hallgatókat.

Kulcsszavak: COVID-19, nemzetköziesítés, koreai hallgatók, kultúrafüggő tényezők, kényszertávoktatás

Bevezetés

Magyarországon a 2020-2021-es tanév tavaszi féléve és a 2021-2022-es tanév őszi féléve más-más oktatási környezetben valósult meg: a tavaszi félévet a kényszertávoktatás, míg az őszi félévet a személyes oktatás jellemezte. A Magyarországon e félévekben tanuló, külföldi hallgatók szintén ezekben az oktatási környezetekben végezték tanulmányaikat. A Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) tanuló koreai diákok teljesítménye a kényszertávoktatást követő, őszi félévi, személyes oktatás során érzékelhetően visszaesett, főleg a szóbeli készségek terén. Tanulmányunk erre a jelenségre keres magyarázatot tekintetbe véve az ezen hallgatókra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők hatásait. Kutatásunk annyiban hiánypótló, hogy koreai egyetemi hallgatók magyarországi teljesítményét vizsgálja, illetve hogy rámutat annak a szükségességére, hogy a kényszertávoktatást követő, személyes oktatásba való átmenettel is foglalkoznia szükséges a nyelvpedagógiának mind elméleti, mind gyakorlati oldalról közelítve a kérdést.

Tanulmányunk felépítése a következő: az elméleti részben összefoglaljuk azokat a kihívásokat, amelyek a koreai hallgatók számára külföldi oktatási környezetben általában problémát jelentenek, valamint röviden leírjuk azokat a COVID-19 járvány miatti nehézségeket, amelyek magyarországi, illetve koreai oktatási környezetben ismertek. Ezután ismertetjük kutatásunkat, amelyet az eredmények bemutatása és azok megvitatása követ. Tanulmányunkat rövid konklúzió zárja.

Elméleti háttér

Tanulmányunk elméleti háttere egyrészt a koreai hallgatók számára ismeretlen oktatási környezetekben átélt nehézségekkel, másrészt pedig a COVID-19 járvány alatti magyarországi és koreai felsőoktatás pedagógiai-módszertani nehézségeivel foglalkozik. A szakirodalom alapján az első téma kapcsán elmondható, hogy a kollektivista kultúrából érkező koreai

hallgatók számára (Juszczyk–Kim, 2020) az individualista típusú oktatási környezetekben – amelybe ebből a szempontból a magyarországi felsőoktatás is tartozik – általában 1) a szociokulturális értékek és normák, valamint 2) a koreaiak által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek jelentenek kihívást. Alább ezt a két területet térképezzük fel alaposabban főként a szóbeli készségekre összpontosítva, ahol a vizsgált koreai egyetemi hallgatók magyarországi teljesítményesése a leginkább érzékelhető volt.

A szociokulturális értékek és normák kapcsán az amerikai és a koreai oktatási környezeteket összehasonlítva Liu (2001) és Lee (2009) azt találta, hogy az órákhoz való hozzászólás és beszéd nagyban különbözik az individualista és a kollektivisták típusú oktatási környezetben: míg Koreában csak a tanulási folyamatot előre vivő megszólalásokat díjazták, az amerikai környezetben a megszólalás az egyéni tanulási folyamat velejárója és jele, így mindenképpen elismerendő. Ebből következően a koreaiak vélekedése szerint a megértés a hallgatón belül megy végbe és nem szükséges hozzá verbalizálás, így a koreai hallgatók gyakran jóval kevesebbszer szólalnak meg az órán, mint más nemzetiségű, individualista kultúrákban nevelkedett társaik.

Lee (2004) arra világít rá, hogy – talán a fentiek miatt is – a koreai hallgatók gyakran passzívak az órákon és amennyiben nem név szerint szólítják őket, elkerülik a megszólalást. Tipikusan a tanárt vagy társaikat hallgatják, nem szeretnek szerepelni. Ez nyilvánvalóan jóval kevesebb hallgatói megnyilatkozást és érzékelhetőség szempontjából alacsonyabb aktivitási szintet takar. Ezen kívül problémás lehet a koreaiak számára az osztályteremben való megszólalás olyan esetekben is, ha csoporttársaik velük nem azonos korúak és neműek (Lee, 2009): Koreában az idősebb beszélhet először, illetve a nemek tekintetében a hölgyek, és ezeket a szabályokat a legtöbb osztályban be is tartják, ami nem jellemzi az individualista típusú osztálytermeket.

A koreai hagyományokat követve a koreai hallgatók Shin (2005) szerint jobban szeretnek másokra figyelni és másoktól tanulni, mint hogy saját magukat hozzák olyan helyzetbe, hogy mások tanuljanak tőlük. Így igyekeznek elkerülni az olyan helyzeteket, ahol ők a tudás forrásai és ahol tőlük egy személyben származnak új információk. Ennek következtében a koreaiak megfontoltan és csak olyan esetekben szólalnak hozzá az órákhoz, ha biztosak abban, hogy válaszuk megfelelő (Lee, 2009). Kim (2013) szerint a legtöbb koreai hallgató érzelmi és pszichológiai értelemben stresszt él át, ha mások előtt kell megnyilvánulnia az órán: általánosságban félnek hibázni és tartanak azoktól a negatív visszajelzésektől, amelyeket társaiktól esetlegesen kaphatnak. Az ilyen helyzeteket úgy minimalizálják, hogy kevésbé aktívak az órán.

A koreaiak által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek kapcsán Shin (2008) azt hangsúlyozza, hogy – az individualista oktatási módszerektől különbözően – a koreai oktatási rendszer a hallgatókat befogadó szerepbe kényszeríti, nem pedig olyan aktív, résztvevő szerepet vár el tőlük, ami az individualista oktatási környezeteket jellemzi. A koreai hallgatóknak nehéz ezt a szakadékot áthidalniuk, különösen olyan helyzetekben, ahol egy idegen ország teljesen új oktatási környezetében vannak már amúgy is. Tsui (1996) rávilágít arra, hogy a koreai és az individualista rendszer a hiba fogalmát is máshogyan kezeli: az individualista környezetben a hibázás a tanulás velejárója, míg a koreai rendszerben a hibázás – és főként a többszöri hibázás – a nemtörődomség és a nem megfelelő agyi kapacitás jele, amivel a beszélő az arcvesztést kockáztatja.

Kang (2005) szerint a koreai osztálytermek még mindig előadásalapúak: az oktatási folyamat során a koreaiak az ideálisnál kevesebbszer hagyatkoznak osztálytermi beszélgetésekre és az interaktív tudásmegosztás egyéb módszereire. A koreai hagyomány inkább azokat díjazza, akik az órán csendesek, figyelnek és megfelelő jegyzeteket készítenek. Ezt a részvételi formát viszont az individualista típusú oktatás nem preferálja. Shin (2008) úgy vélekedik, hogy ezen kívül probléma még az is, hogy a koreai hallgatók passzivitását sokan –

helytelenül – a nem megfelelő tudásnak vagy az önbizalom hiányának tulajdonítják, nem pedig a koreai hallgatók felszégességének vagy éppen annak, hogy arra várnak, hogy felszólítsák őket.

Végezetül Lee (2009) szerint a koreai hallgatók nincsenek minden esetben tisztában az osztálytermeket jellemző diskurzusunormákkal, pl. mikor szólaljanak meg, hogyan jelezzék, hogy szólni kívánnak, hogyan vegyék át másoktól a szót, mennyit beszéljenek és hogy mik a tanári és a diákszerep beszédjellemezői. Ezen hiányosságaik miatt a koreai diákok ismeretlen tanulási környezetekben inkább nem szólalnak meg.

A szociokulturális értékek és normák, valamint a koreai hallgatók által ismerttől eltérő oktatási gyakorlatok és módszerek mellett foglalkoznunk kell a kényszertávoktatással is, mivel annak és a jelenléti oktatásnak a különbségei szintén relevánsak a jelen kutatás szempontjából a vizsgált tanulási környezet miatt. A COVID-19 járvány világszintű elterjedése az oktatási intézmények – köztük az egyetemek – bezárását, illetve online oktatási módra történő áttérését is eredményezte (Toquero, 2020). Ez megtörtént Magyarországon és Dél-Koreában is 2020 márciusában, illetve azt követően azon időszakokban, amikor a vírushelyzet a legaggasztóbb volt. A kivételes szituáció minden érintett féltől – beleértve ebbe a hallgatókat is – gyors alkalmazkodást követelt meg (Smith és mtsai., 2020) és hirtelen technológiai váltást tett szükségessé (Fackler–Sexton, 2020). Tulajdonképpen a kényszertávoktatásról valódi tapasztalatokkal az oktatási rendszer nem rendelkezett (Benedek, 2020). Fontos továbbá megjegyezni, hogy a kényszertávoktatást követően a hallgatók egy részének helyzete is hasonló volt az oktatók által korábban átéltekhez: a felsőfokú tanulmányaikat kényszertávoktatásban kezdő hallgatók nem rendelkeztek jelenléti, felsőoktatási tapasztalattal, így számukra – a jelenléti közép- és felsőfokú oktatási környezet különbségei miatt – a „visszaállítás” részben ugyanúgy egy új oktatási helyzetet eredményezett, amihez hozzá kellett szokni.

Erre tekintettel az alábbiakban leírjuk azokat a főbb területeket, ahol a hallgatók a kényszertávoktatás alatt segítséget kaptak, minden egyes esetben kitérve arra, hogy ezekből a kényszertávoktatás alatti helyzetekből milyen potenciális problémák következhetnek a visszaállítás során. A jelenléti oktatásba való visszatérés szempontjából három egymással szorosan összefüggő területen érdemes foglalkozni a kényszertávoktatással: 1) IKT-eszközök használata, 2) a hallgatók tanulástámogatása, valamint 3) az oktató-hallgató interakció.

Az IKT-eszközök használata kapcsán magyar és koreai tanulmányok egybehangzóan azt állítják, hogy a hallgatók nem feltétlenül tanulás, hanem inkább szórakozás céljára használják legtöbbször ezeket az eszközöket (Fekete, 2020; Lee–Kim, 2020). Ennek köszönhetően a hallgatók egyáltalán nem rendelkeztek olyan szintű felhasználói tudással, mint ahogyan az a generációjuktól a kényszertávoktatás esetében remélhető lett volna (Ali, 2020). A kényszertávoktatás alatt alkalmazott új, oktatási célú IKT-eszközök használata nehézséget okozott a hallgatóknak, ahogyan arról a magyar helyzet kapcsán Proháczik (2021), valamint Hargitai, Sasné Grósz és Veres (2020) is ír. Ezt Lee és Kim (2020), valamint Bozkurt és mtsai. (2020) a koreai helyzet tekintetében is megerősítik, továbbá ennek a kérdésnek a fontosságára a digitális oktatás kapcsán King–South (2017) és Kirschner (2017) is felhívják a figyelmet. Tehát pusztán az a tény, hogy a hallgatók ismernek és használnak IKT-eszközöket még nem teszi őket képessé arra, hogy specifikus, oktatási célú IKT-eszközöket megfelelő szinten használjanak.

Tévedés azt hinni, hogy a jelenléti oktatásnak nincsenek meg a saját IKT-eszközei és hogy ezek használatához nem tartozik felhasználói tudástartalom. Míg a kényszertávoktatásban már alkalmazott, digitális eszközök és szoftverek a jelenléti oktatás során a hallgatók számára otthonosabbá varázsolhatták az osztálytermi környezetet (pl. ppt bemutatók, online platformok stb.), addig a hagyományos, főként szóbeliségen alapuló feldolgozási módok használata ugyanolyan zavaró lehetett a kényszertávoktatáshoz szokott diákok számára, mint a jelenléti oktatásból kényszertávoktatásra történő átállás a jelenléti felsőoktatáshoz szokott hallgatóknak.

A hallgatók tanulástámogatása szükséges volt a kényszertávoktatás megfelelő biztosításához. Magyar viszonylatban Dombi és mtsai. (2021), a koreai helyzet tekintetében Bozkurt és mtsai. (2020) szerint az oktatás minősége mellett hangsúlyt kellett fektetni a hallgatók tanulástámogatására is. Az otthoni tanulás támogatása – McLoughlin és Lee (2010) szerint – ideális esetben négy alapelv mentén történik: a tanulók képesek legyenek megfelelő döntéseket hozni az oktatásukkal összefüggésben, a tanulási folyamat során sokféle készségre legyen szükségük és ezt a tudásmérés elismerje, a tanulási környezet változatos legyen, a részükre adott oktatói visszajelzés és értékelés pedig személyre szabottan történhessen. Ezen felül egyes kutatók szerint a technológia kezelése a tanulástámogatás vonatkozásában az egyik legfontosabb tényező: egyrészt az infrastruktúrát, másrészt az online tanulást – mint pl. tananyag-használatot, online tartalmat, internetes tartalom elérését és használatát – szükséges elsajátíttatni (Shin, 2020). A koreai kényszertávoktatással kapcsolatos megállapítások egyik legfontosabbika, hogy egyes kutatók szerint megfelelő és tiszta útmutatókat volt szükséges kidolgozni arra vonatkozóan, hogy ebben az oktatási környezetben hogyan kell tanulni (Bozkurt et al., 2020), ami azt jelzi, hogy a koreaiak írásos, felhasználói útmutatókat várnak el, illetve üdvöznének.

A jelenléti oktatásra való visszatérés során szintén szüksége lett volna a hallgatóknak tanulástámogatásra, hiszen a jelenléti oktatás a kényszertávoktatástól eltérő hallgatói döntéseket kíván, valamint egyúttal másfajta készségfejlesztési módszertant és tudásmérést tesz szükségessé. A változatos tanulási környezetet más eszközök biztosítják, ezen kívül az oktatói visszajelzés és értékelés eszközei is különböznek. Fontos az is, hogy míg a kényszertávoktatás vonatkozásában a technológia alkalmazásának sikeressége nagyban meghatározza a hallgatók ezzel az oktatási formával való elégedettségét (Aixia–Wang, 2011; Hamzah et al., 2015), addig a jelenléti oktatásnál nem tudunk egyértelműen egy ilyen kulcsfontosságú sikertényezőt azonosítani.

Az oktató–hallgató interakció összefüggésében egy koreai forrás arra hívja fel a figyelmet, hogy a kényszertávoktatásra való áttérésnél meg kellett tanulni az új, online helyzetre jellemző oktató–hallgató interakciókat is (Han–Sal, 2022). Az is új, ám jól érzékelhető fejlemény volt, hogy a kényszertávoktatási időszak óráin az interakció mennyisége csökkent (Fajt–Török–Kövé, 2021; Deés, 2020). Ezt a megállapítást erősíti Chou (2002) elemzése is, aki mindezt még korábban az aszinkron oktatási helyzetek – mint amilyen egyes esetekben a kényszertávoktatás is – kapcsán általánosan vázolta fel azt fejtve ki, hogy ilyen esetekben a személyes oktatással összehasonlítva több volt az egyirányú kommunikáció. Az ismételt személyes oktatásnál az interakció mennyisége és iránya megint változott. A szakirodalom továbbá arra is rámutat, hogy a kényszertávoktatás során az oktató fő szerepe az információforrás helyett (Horváth–Czirfusz–Misley–N. Tóth, 2021) sokkal inkább a facilitátor felé mozdult el (Nagy–Fekete, 2020), azonban a hallgatók nem feltétlenül ezzel a szereppel asszociálták az oktatót a személyes oktatási környezetben. A fentiek okán a jelenléti oktatásra való visszaállásakor is fel kellett volna készíteni a hallgatókat az órai interakciókban bekövetkező változásokra. E felkészítés hiányát jól illusztrálja, hogy a jelenléti oktatási környezetben több hallgató pl. nem tudott megfelelően részt venni a pármunkákban vagy csoportmunkákban, illetve hogy nehezen szólaltak meg a többiek előtt vagy éppen teljes passzivitásba burkolóztak.

Az elméleti rész zárásaképpen álljon itt egy olyan lényeges megállapítás a hallgatók kognitív működésével kapcsolatban, amely cikkünk írásának indíttatását erősíti: „*A legnagyobb hiba az lenne, ha a gyerekekre kognitív gépekként tekintenénk, akiket egyszerűen csak újra be kell kapcsolni a Covid-19 által okozott trauma után.*” (Jansen et al., 2020:3; idézi: Bozkurt et al., 2020; BM fordítása). Úgy tűnik tehát, hogy egyes vélekedések szerint a kényszertávoktatás hatását és az újbóli, személyes oktatásra való visszaállást szintén oktatói segítségnyújtásnak

kellene kíséernie, ami a legtöbb esetben elmaradt, és amelynek a fent leírt, digitális környezet utáni, személyes oktatási környezetre kellett volna felkészítenie a hallgatókat.

A kényszertávoktatás idején a nem személyes oktatást jellemző, fent ismertetett problémák és akadályok legfőbbjét a koreai hallgatók minimalizálni tudták: az órákon „ismeretlenségbe” tudtak burkolózni, illetve alacsonyabb aktivitásuk nem tűnt fel a magyar hallgatók szokásosnál vagy a korábbinál alacsonyabb aktivitási szintje mellett (Deés, 2020; Horváth–Czirfusz –Misley –N. Tóth, 2021). Ez a stratégia a Magyarországon tanuló, vizsgált koreai hallgatók esetében azonban érzékelhető teljesítménycsökkenést hozott az újbóli, személyes oktatás alatt. Ezen jelenség okainak feltárását tűzte ki célul kutatásunk, melynek módszereit alább ismertetjük.

Kutatási módszer

A kvalitatív kutatás résztvevői a 2021/22-es tanév őszi félévében a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán (KRE BTK) humántudományi szakterületen tanuló, koreai diákok voltak, akik két koreai partnerintézményből érkeztek. Az ebben a félévben a KRE BTK-n tanuló összes koreai cserediák bekerült a mintába, hogy minél tágabb képet kapjunk a koreai diákok által átélt nehézségekről. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. A nemek megoszlása tekintetében a mintában egy férfi és hat nő volt. A hét főből ketten negyedik évfolyamos, öten pedig második évfolyamos hallgatók voltak. A negyedik évfolyamosok rendelkeztek már koreai jelenléti felsőoktatási tapasztalattal, a második évfolyamosok azonban nem.

Az adatokat feltárási céllal, félstrukturált interjú segítségével gyűjtöttük, amelyet angol nyelven folytattunk le. A szakirodalomra támaszkodva az interjú angol nyelvű kérdéseit úgy állítottuk össze, hogy azok alkalmasak legyenek a szakirodalom által jelzett potenciális problémák feltáráására, de arra is lehetőséget biztosítsanak, hogy a hallgatók szabadon és hosszabban is kifejtessék a magyarországi jelenléti oktatásban eltöltött félévükkel, illetve egyéb kapcsolatos pontokkal összefüggő észrevételeiket. Az interjúkérdéseket előzetesen pilotoltuk a 2021/22-es tanév tavaszi félévében a KRE BTK-n tanuló koreai hallgatókból két diák segítségével online találkozó keretében. A visszajelzések alapján a kérdések megfogalmazását javítottuk és az így véglegesített kérdéseket használtuk fel az interjúk során.

Az interjúkérdések a következők voltak (Nagy Judit fordítása):

- Az Ön számára mi volt a legnehezebb az online oktatásból a jelenléti oktatásba való visszatérésben?
- Mit gondol, ugyanezek a nehézségei lettek volna Koreában is a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásba való átállás során? Ha nem, miért nem? Mi lett volna más?
- Ha voltak nehézségei, hogyan birkózott meg velük? Volt-e és ha igen, mi volt az, amivel nem sikerült megbirkóznia?
- A kulturális különbségek hozzájárultak a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásra való áttérés kihívásaihoz? Ha igen, hogyan?
- Kérjük, ha van a nehézségekkel kapcsolatos, témába vágó története, azt ossza meg velünk.
- Kérjük, hogy ha a témához kapcsolódó egyéb releváns története van, azt ossza meg velünk.

Az adatfelvétel a 2021/22-es tanév őszi félév januári vizsgaidőszakának közepén történt a KRE BTK-n. Az interjúk során a résztvevőkről semmilyen személyes adatot nem gyűjtöttünk és ilyen adatokat ebből következően nem is társítottunk az interjúk szövegéhez; a megfelelő adatvédelmi eljárás lefolytatása után az interjúk digitálisan rögzítésre kerültek, majd az ezekből

készült leíratot használtuk fel a kutatás során, amelyből tartalomelemzés segítségével azonosítottuk a témaemléteket. Az adatok elemzését a megalapozott elmélet (Glaser–Strauss, 1967; Bryant–Charmaz, 2007) elnevezésű tartalomelemzési módszerrel készítettük el: a témaemlétekből a két szerző lehetséges kategóriákat képzett; ezeket egymással megvitatták; ahol nem volt egyetértés, ott konszenzusra jutottak a kategóriákat illetően; végül ezek alapján kerültek kialakításra azok a végleges kategóriák, amelyeket az elemzés céljára felhasználtunk.

Eredmények és megvitatás

Az első kérdésre (*Mi volt ön számára a legnehezebb az online oktatásból a jelenléti oktatásba való visszatérésben?*) két válaszadó is az eltérő osztálytermi interakciós mintákat említette. Mindkét válaszadó elmondta, hogy otthon a kényszertávoktatás alatt az oktató dominálta a diskurzusteret, jobban kézben tartva az órát. A hallgatónak ebben a térben az óra végén volt lehetőségük korlátozott számban kérdéseket feltenni. A magyarországi jelenléti oktatás során azonban a diákokra jóval aktívabb szerep hárult és elvárás volt például az, hogy a diákok is tegyenek fel diáktársaiknak kérdéseket a kiselőadások után, ami a koreai hallgatók számára nem volt magától értetődő. Továbbá a magyarországi jelenléti órákon vett szövegek feldolgozásánál a saját hallgatótársaik megállapításait is kommentálniuk kellett, ami nem, vagy csak nagyon nehezen sikerült. Ezek az említések egybevágóak Lee (2009) megállapításaival a diskurzusunormák ismeretének a hiányáról vagy az azzal kapcsolatos nehézségekről.

A másodéves válaszadók a szóbeliség dominanciáját és annak különböző következményeit emelték ki. Volt, akinek – Kim (2013) érzelmi és pszichológiai stresszre vonatkozó megállapításával összhangban – a mások előtti megnyilvánulás okozott problémát. Több hallgatónak – Lee (2009) megállapításával összezsengve – a saját vélemény kommunikálása és a spontán reagálás jelentett kihívást, valamint a csakis szóban elhangzó diszkusszió konzekvenciájaként levonható információk jegyzetelhetősége okozott problémát. Az utóbbi problémát részben megmagyarázza Kangnak (2005) a koreai oktatási rendszerről írott cikke, amely azt hangsúlyozza, hogy az ország oktatási rendszere előadás- és írásalapú.

A küldő országból jelenléti oktatási tapasztalatokkal rendelkező két hallgató egyrészt a közlekedés, másrészt a beadandókkal kapcsolatos kutatás időigényes voltára hívta fel a figyelmet. Előbbi univerzális probléma, míg utóbbi – a hallgató véleménykifejtése alapján – azzal is kapcsolatba hozható, hogy nem ismerte a magyarországi kutatási infrastruktúrát, és bizonyos esetekben a beadandók elkészítéséhez szükséges információk megszerzése jelentősen lassította a kutatási folyamatot. Erre érdemes lehet a hallgatók orientációja során figyelemmel lenni.

A második kérdés kapcsán (*Mit gondol, ugyanezek a nehézségei lettek volna Koreában is a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásba való átállás során?; Ha nem, miért nem?; Mi lett volna más?;*) két kivétellel minden válaszadó úgy vélte, hogy más nehézségekkel konfrontálódott volna Koreában, mint Magyarországon. Arra, hogy miben tértek el ezek a nehézségek, szinte az összes válaszadó Magyarország viszonylatában a szóbeliség hangsúlyosságát említette, ami szerintük nem jellemezte volna a jelenléti oktatásra történő visszaállást Koreában. A szóbeliségen belül az elvárt tanórai szóbeli aktivitást, a szóbeli házi feladatokat mint ismeretlen feladatot, illetve a diákok nagyobb arányú órai részvételét jelölték meg különbségnek, amit a szakirodalom is alátámaszt (Kang, 2005; Liu, 2001; Lee, 2009; valamint Shin, 2008). Egy válaszadó nem tudta megítélni, hogy lett volna-e különbség, mivel koreai jelenléti tapasztalattal nem rendelkezett. Az egyik negyedéves hallgató pedig azt jelezte, hogy amit Magyarországon tapasztalt, az nem tér el lényegesen a koreai jelenléti oktatással kapcsolatos élményeitől.

A harmadik kérdésre (*Ha voltak nehézségei, hogyan birkózott meg velük?; Volt-e és ha igen, mi volt az, amivel nem sikerült megbirkóznia?;*) adott válaszokból egyértelműen

kirajzolódik, hogy a hallgatók legtöbbször a kortárscsoporthoz fordultak segítségért, ha problémájuk volt. Az egyetemi hallgatók esetében a korcsoporttal való sokszínű és hatékony együttműködés szignifikáns voltát Lee és Lee (2022) is megerősíti. Amiben a Magyarországon tanuló koreai hallgatók segítséget kértek társaiktól, az az instrukciók, az órai feladatok és a házi feladatként elvégzendő tevékenység értelmezése voltak. Ezenkívül Tsui (1996) és Kim (2013) hibáktól való félelemre és érzelmi-pszichológiai stresszre vonatkozó megállapítása is visszaköszön a kutatásunkban részt vevő diákok válaszaiban: a koreai hallgatók stresszként éltek meg több tevékenységet. Fontos megjegyezni, hogy szinte minden válaszadó megemlítette a támogató, befogadó osztálytermi légkört mint olyan tényezőt, amely segítette a koreai diákoknak leküzdeni a magyar jelenléti oktatással kapcsolatos nehézségeket. Egy hallgató – ellentétben a teljes csoport előtt való megnyilatkozásokkal – a pármunkát és a kiscsoportos munkát olyan feladatokként jelölte meg, amelyeknek jelentős felkészítő szerepük volt abban, hogy végül sikeresen tudott megnyilatkozni az egész csoport előtt.

A negyedik kérdés (*A kulturális különbségek hozzájárultak a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásra való áttérés kihívásaihoz?; Ha igen, hogyan?*) kapcsán egy kivétellel az összes válaszadó úgy vélte, hogy a kulturális különbségeknek szerepe volt a kihívásokban. A válaszok a magyar egyetemi kultúra szóbeliségétől az osztálytermi interakciós minták és elvárások különbözőségén (ld. Shin, 2008), valamint a koreai nyelvtanulási kultúra vizsgaorientáltságán (Choi–Park, 2013; DeWaelche, 2015) át a tanári szerepekig sokféle témát érintettek. Erre való tekintettel megállapítható, hogy nem egységes a hallgatók véleménye a különbségek mibenlétéről. Az egyik negyedéves hallgató nem volt benne biztos, hogy a kulturális különbségek szerepet játszottak-e egyáltalán a jelenléti oktatásra való áttéréssel kapcsolatos kihívásokban. Kérdésre elmondta, hogy egyrészt nehéz különválasztani az oktatási módból és a kultúrából eredő különbségeket bizonyos esetekben, másrészt ő egyik tényezőt sem érezte kihívásnak, mert korábban tanult már máshol külföldön és Koreában részt vett jelenléti oktatásban is.

Az ötödik kérdésre (*Kérjük, ha van a nehézségekkel kapcsolatos, témába vágó története, azt ossza meg velünk*) összesen négy másodéves válaszadó reagált. Történetek helyett példákat hoztak fel, illetve implicit módon kéréseket fogalmaztak meg arra vonatkozólag, hogy mi segíthetné őket a magyar jelenléti oktatás még sikeresebben történő abszolválásában. Három esetben fogalmazódott meg arra vonatkozó kérés, hogy lássák leírva is a szóban kapott információkat (pl. az elolvasandó források és cikkek adatait, amelyeket a magyar hallgatók segítségével szerencsére minden esetben tudtak azonosítani). Ez egybevág Bozkurt és mtsai.-nak (2020) a kényszertávoktatással kapcsolatosan megfogalmazott megállapításával, amely szerint írásos útmutatás elérhetővé tételét kell szorgalmazni. Egy válaszadó azt is megemlítette, hogy szóbeli házi feladatról nem hallott korábban, ezért ismeretlen volt számára a „műfaj”; egy másik diák pedig a koreai fordítást hiányolta az instrukciók esetében, ami elbizonytalanította, hogy jól értette-e a feladatot. (Koreában az idegen nyelvű feladatlapok tipikus módon tartalmazzák az instrukciók koreai nyelvű fordítását is még a felsőoktatás szintjén is.)

Végül a hatodik kérdésre (*Kérjük, hogy ha a témához kapcsolódó egyéb releváns története van, azt ossza meg velünk*) három másodéves résztvevő adott választ. Az első a személyes fejlődésére helyezve a hangsúlyt, elmondta, hogy honnan indult nyelvileg, amikor Magyarországra érkezett és milyen nagy örömmel tölti el, hogy képes angol nyelven szóban jóval hatékonyabban kommunikálni a Magyarországon eltöltött félév után. A második és a harmadik történet a kortárscsoport által nyújtott segítség és a magyar hallgatókkal való együtt tanulás öröme köré épült. Mindkét esetben valamiféle mentor szerepet töltöttek be a magyar hallgatók (órára való felkészülés segítése, közösen vállalt kiselőadás, kiselőadások kapcsán kérdésfeltevés gyakorlása, kiselőadás nyelvi és tartalmi átnézése és véleményezése), ami nagyban segítette a koreai hallgatókat a kurzusok sikeres teljesítésében és hálával töltötte el őket. Összességében mind a hét interjúalanyról elmondható, hogy a kényszertávoktatásról a

jelenléti oktatásra való áttérést sikerként élték meg, és hogy a megtapasztalt nehézségek ellenére a félév végén pozitívnak és sikeresnek értékelték a KRE BTK-n eltöltött személyes oktatásban megvalósuló félévüket és tanulási tapasztalataikat.

A fentiekből látható, hogy az interjúalanyok megállapításai nagyrészt kongruensek a szakirodalomban fellelhető, a szociokulturális értékek és normák, illetve az eltérő oktatási gyakorlatokra és módszerekre vonatkozó megfigyelésekkel és megállapításokkal. Érdeemes továbbá a koreai hallgatók által átélt nehézségek kapcsán megjegyezni, hogy Shin (2008) szerint sokan – Shin tapasztalatai alapján tévesen – azt gondolják, hogy a koreai hallgatók külföldi tanulási nehézségeit az önbizalom hiánya okozza. Kutatásunk erre a megállapításra rácsafol, hiszen a szóbeli interjúk során ez a problémakör többször előkerült és a hallgatók egyöntetűen úgy fogalmaztak, hogy nincs elég önbizalmuk ahhoz, hogy magukat sikeres nyelvtanulóként lássák, így nem is mutatják magukról ezt a képet a külvilág felé.

Következtetések

Kutatásunkból az alábbi következtetéseket vonhatjuk le: a koreai hallgatóknak problémát okozott az online oktatás után a személyes oktatásra való visszatéréskor a magyarországi bölcsész- és társadalomtudományi oktatási környezet vonatkozásában a szóbeliség dominanciája, valamint a hallgatóktól elvárt órai interakció minősége és mennyisége. A kutatás résztvevői az általuk átélt problémák megoldásait a támogató légkörű pármunkában és csoportmunkában, a magyar hallgatók által a koreai hallgatók számára nyújtott mentorálásban, az oktatók részéről a koreai hallgatókkal való foglalkozás terén a kulturális különbségek és a koreai hallgatók korábbi oktatási tapasztalatának figyelembevételében, valamint az oktatás során az írásbeliség növelésében és írott instrukciók adásában látják.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatási projekt megvalósítását motiváló hallgatói teljesítményvisszaesést legfőképpen a vizsgálatban részt vevő diákokra ható, korábbi oktatási élmények és kultúrafüggő tényezők eredményezték. Ennek fényében a koreai hallgatókat fogadó magyarországi intézmények tekintetében a következő javaslatok fogalmazhatók meg. Mivel a koreai hallgatók erősen szolgáltatásfüggők (Shim–Kim–Martin, 2008), ezért elvárják, hogy az új oktatási helyzetre a fogadó intézmények készítsék fel őket. Erre tekintettel a jelenléti oktatás esetén a koreai diákok az oktatótól a magyar hallgatókhoz képest több irányítást és segítséget várnak. A kényszertávoktatásból a személyes módra való átmenet szintén tréningezést és kiemelt figyelmet kíván: nem lehet adottnak venni, hogy az újbóli személyes oktatáshoz a koreai hallgatók nem várnak segítséget. Továbbá a koreai kultúra, illetve oktatás írás-, vizsga- és oktatócentrikus volta miatt a koreai vendéghallgatóknak a magyar jelenléti oktatási környezetbe való beilleszkedése – az európai nemzetek hallgatóival összehasonlítva – időigényes és sok erőfeszítést kíván.

Végezetül elmondhatjuk, hogy kutatásunk adataira támaszkodva és a kényszertávoktatásról szóló szakirodalom megállapításai alapján – miszerint az IKT-eszközök használata nehézséget okozott a hallgatóknak (Bozkurt és mtsai., 2020); új, online helyzetre jellemző oktató–hallgató interakciók elsajátítása szükséges (Han–Sal, 2022); csökken a kényszertávoktatási időszak óráin az interakció mennyisége (Fajt–Török–Kövér, 2021; Deés, 2020) – következtetni lehet azokra a potenciális problémákra, amelyek a kényszertávoktatásról a jelenléti oktatásra történő visszaállás esetében koreai vendéghallgatók magyarországi tanulmányai során előfordulhatnak. Erre tekintettel lényeges megállapításunk, hogy a kényszertávoktatást követő, személyes oktatásba való átmenet során is támogatni kell a hallgatókat.

Hivatkozások

- Aixia, D. – Wang, D. (2011): Factors influencing learner attitudes toward e-learning and development of e-learning environment based on the integrated e-learning platform. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*. 1/3. 264-268. <https://doi.org/10.7763/IJEEEE.2011.V1.43>
- Ali, W. (2020): Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic amid the COVID-19 pandemic: The Philippine context. *Higher Education Studies*. 10/3. 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Benedek, A. (2020): A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7/3. 185-192. <https://doi.org/10.3311/ope.386>
- Bozkurt, A. et al. (2020): A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*. 15/1. 1-126.
- Bryant A. – Charmaz, K. (2007): Grounded theory research: methods and practices. 1-28. In: Bryant A. – Charmaz K. (szerk.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*. SAGE: Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Choi, H.J. – Park, J.H. (2013): Historical analysis of the policy on the college entrance system in South Korea. *International Education Studies*. 6/11. 106-121. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n11p106>
- Chou, C.C. (2002): A comparative content analysis of student interaction in synchronous and asynchronous learning networks. In: *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. 1795-1803. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2002.994093>
- Deés, Sz. (2020): Hallgatói vélemények a COVID-19 világjárvány hatásaként bevezetett online oktatásról. *Acta Periodica (Edutus)* 20. 26-39. Online elérhető: <https://www.edutus.hu/cikk/hallgatoi-velemenyek-a-covid-19-vilagjarvany-hatasakent-bevezetett-online-oktatasrol/>. <https://doi.org/10.47273/AP.2020.20.26-39>
- DeWaele, S. A. (2015): Critical thinking, questioning and student engagement in Korean university English courses. *Linguistics and Education*. 32/B. 131-147. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.10.003>
- Dombi, J. – Sipos, N. – Vörös, Z. – Egervári, D. – Simon, K. – Fodorné Tóth, K. – Ambrus, A. J. (2021): Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*. 31/11-12. 130-152.
- Fackler, A. K. – Sexton, C. M. (2020): Science Teacher Education in the Time of COVID-19: A Document Analysis. *Electronic Journal for Research in Science & Mathematics Education*. 24/3. 5-13.
- Fajt, B. – Török, J. – Kövér, P. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. 31/6. 72-100.
- Fekete, I. (2020): Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*. 5/2. 251-275.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter: New York. <https://doi.org/10.1097/00006199-196807000-00014>
- Hamzah, W. M. A. F. W. – Ali, N. H. – Saman, M. Y. M. – Yusoff, M. H. – Yacob, A. (2015): Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 10/2. 30-34. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4355>
- Hargitai, D. M. – Sasné Grósz, A. – Veres, Z. (2020): Hagyományos és online tanulási preferenciák a felsőoktatásban – A COVID-járvány kihívásai. *Statistikai Szemle*. 839-857. <https://doi.org/10.20311/stat2020.7.hu0839>
- Horváth László – Czirfusz Dóra – Miskey Helga – N. Tóth Ágnes (2021): Alkalmazkodási stratégiák a távolléti oktatás során hallgatói, oktatói és intézményi szinten. *Neveléstudomány*. 2021/3. 23-42 DOI: <https://doi.org/10.21549/NTNY.34.2021.3.2>
- Han, J-H. – Sal, H. J. (2022): Acceptance of and satisfaction with online educational classes through the technology acceptance model (TAM): the COVID-19 situation in Korea. *Asia Pacific Education Review*. 23/11. 403-415. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09716-7>.
- Juszczyk, S. – Kim, S. (2020): Distance Learning in the Polish and Korean Universities During COVID-19 Pandemic. *The New Educational Review*. 115-127. <https://doi.org/10.15804/tner.20.62.4.10>
- Kang, S. J. (2005): Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*. 33. 277-292. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.10.004>
- Kim, J. (2013): Oral Communication Needs of New Korean Students in a US Business Communication Classroom. *Global Business Languages*. 18. 81-96
- King, J. – South, J. (2017): *Reimagining the Role of Technology in Higher Education: A Supplement to the National Education Technology Plan*. US Department of Education, Office of Educational Technology: Washington.

- Kirschner, P. A. – Bruyckere, P. D. (2017): The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education* 67. 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>.
- Lee, A. – Lee, S. J. (2022): Korean university students' significant learning experiences and associated generic skills: A qualitative essay review. *Frontiers in Education*. 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.886375>
- Lee, D. – Kim, M. (2020): University students' perceptions on the practices of online learning in the COVID-19 situation and future directions. *Multimedia-Assisted Language Learning*. 23/3. 350-377.
- Lee, G. (2009): Speaking up: Six Korean students' oral participation in class discussions in US graduate seminars. *English for Specific Purposes*. 28. 142-156. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.01.007>
- Lee, K. S. (2004): *Cultural learning and linguistic characteristics of Korean students in the United States: Perceptions of professors and students*. Fordham University: New York.
- Liu, J. (2001): *Asian students' classroom communication patterns in U.S. universities: An emic perspective*. Ablex: Westport, CT.
- McLoughlin, C. – Lee, M-J. W. (2010): Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*. 26/1. 28-43 <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Nagy, Á. – Fekete, M. (2020): OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. 7(3). 203-207. *Pedagogical Research*. 5(4). em0063. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.389>
- Prohász, Á. (2020): A tantermi és online oktatás összehasonlító elemzése. *Opus et Educatio*. 7/3. 208-119. <https://doi.org/10.3311/ope.390>
- Rab, Á. (2018): A digitális kultúra jellemzői. 58-63. In: Nemeslaki A. (szerk.): *Információs Társadalom*. Dialóg Campus Kiadó: Budapest.
- Shim, Y. T. – Kim, M. – Martin, J. N. (2008): *Changing Korea – Understanding Culture and Communication*. Peter Lang: New York.
- Shin, H. (2005): Exploring the possibilities for EFL critical pedagogy in Korea – a two-part case study. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*. 2/2. 113-138. https://doi.org/10.1207/s15427595cils0202_3
- Shin, H. (2020): Technological Innovation in Public Education in the Era of COVID-19: Focusing on Distance Education Policy in South Korea. *Asian Journal of Innovation and Policy*. 9/2. 207-222.
- Shin, I. (2008): Necessary Skills in English for Korean Postgraduate Engineering Students in London. *Educate – Special London Issue*. 8. 50–61.
- Singelis, T. M. – Bond, M. H. – Sharkey, W. F. – Lai, C. Y. S. (1999): Unpackaging culture's influence on self-esteem and embarrassment: The role of self-construals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 30. 315– 341. <https://doi.org/10.1177/0022022199030003003>
- Smith, J. – Duckett, J. – Dorsey-Elson, L. – Moon, J. – Hayward, A. – Marshall, D. (2020): Teaching lessons from COVID-19: One department's story of transformation--an HBCU narrative. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*. 5/2. 13–32. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2443>
- Toquero, C. M. (2020): Challenges and Opportunities for Higher Education amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*. 5/4. em0063 <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Tsui, A. (1996): Reticence and anxiety in second language learning. 145-167. In: Bailey, K. – Nunan, D. (eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge, UK

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A (SZAK)NYELVOKTATÁSBAN

Lukács András

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

Célnyelvi kultúra a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatóknak ajánlott magyar nyelvkönyvekben

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.12>

A Stipendium Hungaricum program elsőéves ösztöndíjas hallgatóinak magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson kell részt venniük. A Tempus Közalapítvány a honlapján a kurzussal kapcsolatos javaslatok megfogalmazásán túl egyfajta könyvajánlóként megemlíti a „leggyakrabban használt tankönyveket”, továbbá javaslatot tesz arra is, hogy milyen kulturális elemeket tartalmazzanak a kimeneti követelmények. A tanulmányban bemutatott összehasonlító elemzés arra a kérdésre ad választ, hogy mennyire nyújtanak segítséget a Tempus Közalapítvány által említett tankönyvek a szintén a Tempus Közalapítvány által javasolt kulturális elemek elsajátításában. Ezáltal e tanulmány egyfajta fogódzót kíván nyújtani a nyelvtanárnak abban, hogy melyik könyv használata esetén melyik kulturális tartalom esetében szorulnak majd további kiegészítő forrásokra.

Kulcsszavak: *Stipendium Hungaricum, magyar mint idegen nyelv, tankönyv, kultúra, kulturális elemek*

Bevezetés

2020 ősze óta a Stipendium Hungaricum program elsőéves ösztöndíjas hallgatóinak magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson kell részt venniük. A programot koordináló Tempus Közalapítvány honlapja (Web1, Web2) részletes tájékoztatást nyújt a programról, illetve javaslatokat tesz a kurzus szervezésével és lebonyolításával kapcsolatban is (heti 2x2 óra bontásban, legfeljebb 20 fős csoportlétszámmal) továbbá felsorolja a „leggyakrabban használt tankönyveket” és az általa javasolt kimeneti követelményeket. A célkitűzéseket részletezve a grammatikai minimumon és az elvárt alapszókincsen túl felsorolja a tanítandó kulturális tartalmakat is. A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy a Tempus által felsorolt nyelvkönyvek közül melyikben mennyire vannak jelen ezek a kulturális tartalmak. Az szóban forgó könyvek a *Lépésenként magyarul 1.* (Durst, 2017), a *Jó reggelt!* (Gyöngyösi–Hetesy, 2019), a *Hungarolingua Basic Level 1–2.* (Marschalkó, 2010, 2014), valamint a *MagyarOK Kompakt* (Szita–Pelcz, 2019).

Kultúra, illetve kulturális tartalmak

A „kultúra” szó jelentésére számos definíció létezik, így a kulturális tartalmak meghatározása is sokféleképpen lehetséges. Kroeber és Kluckhohn (1952) például 165 definíciót és további mintegy másfélszáz megállapítást és idézetet gyűjtöttek össze a kultúra fogalmáról, így csak az ő gyűjteményükben is mintegy háromszázra rúg a megfogalmazások száma, amely repertoár azonban azóta tovább bővült többek között Haviland (1987), Howard (1989), Hofstede (1991), Trompenaars és Hampden-Turner (1997) kultúrameghatározásaival. Jelen tanulmány azonban eltekint ezek részletezésétől, hiszen a vizsgálat célja csupán az, hogy a Tempus Közalapítvány által kulturálisnak tekintett tartalmakra mutasson rá a már említett tankönyvekben. A kulturális tartalmak listája a következő elemekből áll a Tempus Közalapítvány honlapja szerint: • Segélyhívószámok Magyarországon • Udvarias viselkedés az alapvető hétköznapi szituációkban. A tegeződés és a magázódás szokásai Magyarországon • Ismert magyar városok

- Ismert magyar személyek • Helyi kulturális nevezetességek • Magyar ünnepek • Néhány hungaricum • Magyar ételek, italok és alapanyagok • Alapvető információk Magyarországról, a magyar kultúráról, népről.

A kulturális tartalmak megjelenése, illetve hiánya a vizsgált tankönyvek szövegeiben

Egyszerű összehasonlító elemzéssel kideríthető, hogy a Tempus Közalapítvány honlapján felsorolt kulturális tartalmak hogyan jelennek meg, illetve egyáltalán megjelennek-e az egyes nyelvkönyvekben. A tanulmány az alábbiakban pontról pontra számba veszi az említett kulturális tartalmakat és rámutat ezek meglétére, illetve hiányára a négy „leggyakrabban használtként” megjelölt tankönyvben. A ritkábban fellelhető kulturális tartalmak esetében az oldalszám jelölésével is segítem az olvasót, hogy könnyebben rábukkanjon a tárgyalt részre az adott tankönyvben. A sűrűbben előforduló kulturális elemek, mint például város- és ételnevek esetében azonban mellőzöm az oldalszámot, mert a sok oldalszám csak zavarná az áttekinthetőséget és érdemben nem tenne hozzá a jelenség megértéséhez.

Segélyhívószámok Magyarországon

A Tempus kulturális tartalmakra vonatkozó fenti felsorolásában első helyen szerepelnek a magyarországi segélyhívószámok. Jóllehet magyar telefonszámokra más könyvben is találunk példát (pl. a *Jó reggelt!* 34. oldalán, a *MagyarOK Kompakt* 26. oldalán), a magyarországi segélyhívószámokra csak a *Hungarolingua Basic Level 1* tér ki, a 15. oldalon.

Udvarias viselkedés az alapvető hétköznapi szituációkban. A tegeződés és a magázódás szokásai Magyarországon

Az udvariasság egyik legfeltűnőbb verbális kifejeződése a megfelelő köszönési formán túl a tegeződés, illetve magázódás helyes alkalmazása. Meglepő módon a *Hungarolingua Basic Level* ez utóbbira nem fordít hangsúlyt. A 31. és 32. leckében (34. és 36. oldal) felbukkan ugyan néhány magázó alak, ám magyarázat nélkül, és jóllehet a szótár-részben szerepel a „maga” és az „ön” szó, a nyelvtani rész igeragozási táblázataiból hiányoznak a magázó igealakok. A többi vizsgált nyelvkönyvben viszont a várokozásoknak megfelelően bőséges példákat lehet találni erre a kulturális elemre. A különbség legfeljebb abban jelentkezik, hogy melyik könyv milyen hamar, milyen magyarázattal és milyen példákkal tárja a nyelvtanuló elé a tegeződés és a magázódás közötti különbségeket: a *Lépésenként magyarul 1.* például a 2. leckében (9. oldal) kezd el foglalkozni a magázódás kérdésével, a *MagyarOK Kompakt* szintén a 2. leckében (16. oldal), míg a *Jó reggelt!* a 3. leckében (28. oldal).

Ismert magyar városok

Említés szintjén kivétel nélkül mindegyik vizsgált nyelvkönyvben találkozunk ismert magyar városok nevével. Az egyes könyvekben az alábbi településnevek fordulnak elő.

- *Lépésenként magyarul 1.*: Szeged, Budapest, Debrecen, Pécs, Sopron, Szolnok, Győr és Szentes.
- *Jó reggelt!*: Budapest, Visegrád, Szentendre, Debrecen, Szeged és Pécs.
- *Hungarolingua Basic Level*: Debrecen, Budapest, Szeged, Szolnok, Miskolc, Siófok, Eger és Sopron.
- *MagyarOK Kompakt*: Budapest, Szeged, Debrecen, Pécs, Sopron, Orfű, Tihany, Siófok, Keszthely, Székesfehérvár, Eger és Miskolc, valamint Buda külön is szerepel.

Ismert magyar személyek

Ismert magyar személyekre explicit módon csak a *Lépésenként magyarul 1.* tér ki, igaz, csak kép és rövid jellemzés, illetve meghatározás szintjén: a 212. oldalon kerül elő Semmelweis Ignác, Erzsébet királyné, Petőfi Sándor és Széchenyi István neve és arcképe. A kiegészítendő feladat formájában megjelenő meghatározások a következőképpen szólnak: *Ez a vékony ember, költő. Ez a szoknyás nő, magyar királyné. Ez a szakállas férfi, a „legnagyobb magyar”. Ez a bajszos férfi, magyar orvos, az „anyák megmentője”.*

Implicit módon a *MagyarOK Kompakt* is az olvasó elé tár egy ismert magyar személyről szóló információt, amennyiben a nyelvtanulóban tudatosul, illetve inkább tudatosítják, hogy a 160. oldalon található könyvábbrázolás borítóján a „Krúdy” felirat egy magyar író nevét jelöli. Még inkább implicit módon viszont akár szinte mindegyik tankönyvben találhatunk példákat ismert magyar személyekre, amennyiben a nyelvkönyvekben szereplő közterületek nevei gyakran viselik valamely ismert magyar nevét (pl. Széchenyi tér a *Lépésenként magyarul 1.* 120. oldalán, Kossuth tér a *Jó reggelt!* 141. oldalán, Balassi utca a *MagyarOK Kompakt* 184. oldalán). Ezek az utca-, illetve térnevek ugyan nem tudatosítják a nyelvtanulóban, hogy ismert magyar emberekről van szó, viszont jó alkalmat kínálhatnak a nyelvtanárnak, hogy egy ilyen irányú kulturális kitérővel gazdagítsa a hallgatók ismereteit.

Helyi kulturális nevezetességek

Kulturális nevezetességeket mindegyik nyelvkönyv említ, ám rendkívül eltérő formában és váltakozó részletességgel.

A *Lépésenként magyarul 1.* szinte csak a budapesti Parlamentre (15., 184. és 185. o.), illetve a Vár (185. o.) utal, valamint minimális tájékoztatást kínál Debrecen, Eger, Szolnok, Budapest, Szeged és Pécs városáról a 78. oldalon. A 9. feladatban el kell döntenie a nyelvtanulónak, hogy melyik állítás igaz, melyik hamis a városokkal kapcsolatban: „Debrecenben van villamos.” „Egerben van vár.” „Debrecenben nincs folyó.” „Szolnokon van színház.” „Budapesten öt metró van.” „Szegeden vannak hegyek.” „Pécsen van villamos.” A 10. feladatból pedig kiderül, hogy „Egerben van egy szép vár és vannak nagyon jó borok”, Debrecenben „nagyon szép az egyetem és a Nagyerdő”, Budapest „egy nagyon szép város”, valamint, hogy „Szeged nagyon jó hely” és „nyáron van színháza a Dóm előtt”.

A *Jó reggelt!* című könyvnél az utolsó leckéig kell várni a kulturális nevezetességekre, akkor viszont a szerzők több oldalt is szentelnek ennek a témának, igaz, jobbra csak Budapest vonatkozásában. A Vár, a Hősök tere, a Gellérthegy, a Parlament, a Lánchíd, a Halászbástya, a Szépművészeti Múzeum, és az Állatkert nevét kell a látványosságokat ábrázoló képekhez párosítani a 163. oldalon. A 166. oldalon említésre kerül a Margit-híd és az Erzsébet-híd neve is, a 164. oldalon pedig új látnivalóként szerepel a Margitsziget, Mátyás-templom, Bazilika, Városliget, a cirkusz, a vidámpark és a Széchenyi-fürdő is. A korábbi leckék csak elvétve és néha egészen implicit módon említenek kulturális nevezetességeket. A „tér” szót megjelenítő ikon például a Hősök terét ábrázolja a 108. oldalon, a 110. oldalon pedig a főváros egyes jól ismert helyeire kérdez rá a *Mi ez Budapesten?* című feladat (ahol az Uránia, Puskin, Corvin mozik, illetve egyesek szerint valószínűleg a Westend, Mammut és az Aréna Pláza is kulturális nevezetességnek tekinthető). A 137. oldalon az az általánosnak mondható kijelentés olvasható Visegrádról, hogy „A Duna mellett [van].”, valamint hogy „Nagyon szép hely, van ott egy vár is.”

Meglepő módon a *Hungarolingua Basic Level* egyetlen kulturális nevezetességekre kitérő részlete egy határon túli város látnivalóit sorolja. Az első kötet 54. oldalán található, *Körutazás Kelet-Szlovákiában* címet viselő, brosúrát imitáló programismertetőjében a kassai „magyar vonatkozású műemlékek” közül a „Szent Erzsébet Székesegyházzal, az Orbán

toronnyal, az Állami Színház épületével, a Márai házzal, a ferencesek templomával, a Lócsei-házzal” ismerkedhet meg az utazásra jelentkező képzeletbeli vendég, azaz a nyelvtanuló.

A *MagyarOK Kompakt* az 55. oldalon az útbaigazítás témakörét Eger példáján gyakoroltatva ugyan nem a város kulturális nevezetességeihez segít odatalálni, de a párbeszéd melletti Eger-térképen jól láthatók az olyan híres kulturális nevezetességek, mint a vár, a minaret vagy éppen a bazilika. Az 58. és 59. oldalon pedig két település, Sopron és Orfű „bemutatására” vállalkozik a könyv, de megmarad az általánosságok szintjén, semmilyen konkrét helyi látnivalót nem nevez meg, bár a híres Tűztorony legalább képi szinten megjelenik a Sopront taglaló oldalon.

Magyar ünnepek

A magyar ünnepek bemutatására a *Jó reggelt!* egyáltalán nem tér ki. A *Lépésenként magyarul* 1. lapjain már megjelenik a sajátosan magyar ünnepnek tekinthető névnap. Először implicit módon ad lehetőséget a névnap ünnepének említésére a 7. oldalon azáltal, hogy a március 24-ével kezdődő hetet megjelenítő asztalinaptár-ábrán az adott napokhoz tartozó névnapok is olvashatók. Később, a 234. oldalon a 4. feladat sem részletezi ugyan, hogy pontosan milyen ünnep is ez, a „Boldog névnapot!” köszöntési forma azonban már elkerülhetlenné teszi az ünnep tartalmának rövid ismertetését.

A *Hungarolingua Basic Level* második kötetének 26. oldala említést tesz a névnapról, valamint ugyanitt szerepel a „karácsonyeste” is, amely a magyar karácsonyozásban megkülönböztetett jelentőséggel bír, ám talán szerencsésebb lett volna az elterjedtebb, december 24-re használt „szenteste” kifejezést használni.

A *MagyarOK Kompakt* a *Nyelvtani munkafüzet* részében, a 216. oldalon feladat formájában ismerteti meg a nyelvtanulót néhány magyar település ünnepének, illetve fesztiváljának a nevével, valamint időpontjával, a 242. oldalon pedig a dátumok gyakoroltatása kapcsán nemcsak a Mikulás, hanem a nemzeti ünnepeink időpontját is megtanítja.

A magyar ünnepek bemutatására, magyarozatára azonban egyik könyv sem tesz kísérletet.

Néhány hungaricum

A hagyományosan nagy kezdőbetűvel írandó „Hungaricum” főnévként is használható semleges nemű melléknév a latinban, jelentése „magyar”. A kis kezdőbetűs „hungarikum” egy, a 2012-es évtől törvényileg szabályozott gyűjtőfogalom, „*amely egységes osztályozási, besorolási és nyilvántartási rendszerben olyan megkülönböztetésre, kiemelésre méltó értéket jelöl, amely a magyarságra jellemző tulajdonságával, egyediségével, különlegességével és minőségével a magyarság csúcsteljesítménye*” (Web3).

A jelenleg 83 hungarikumot az Agrár- és élelmiszergazdaság, Egészség és életmód, Épített környezet, Ipari és műszaki megoldások, Kulturális örökség, Sport, Természeti környezet, valamint Turizmus és vendéglátás címet viselő kategóriákba sorolják (Web4). A nyelvkönyvekben szinte kizárólag csak az étel- és italnevek között bukkannak fel hungarikumok. Az étel- és italneveken kívül hungarikumok közül csupán a „Mohácsi busójárás” kerül elő (a *MagyarOK Kompakt* 216. oldalán), illetve a főváros egyes nevezetességeinek említése, amely téma a „Budapest – a Duna-partok, a Budai Várnegyed és az Andrássy út” nevet viselő hungarikumhoz kapcsolható. Tekintve, hogy az étel- és italnevek, valamint az ünnepek, illetve nevezetességek is külön-külön kategóriákként szerepelnek a Tempus honlapján a kulturális témák tekintetében, a „Néhány hungaricum” megjegyzés nem bővíti érdemben a kulturális elemek halmazát, így e tanulmány sem tér ki külön ezekre, hanem a többi kategóriánál tárgyalja.

Magyar ételek, italok és alapanyagok

Minthogy a táplálkozás alapvető szükséglet, az ételekkel, élelmiszerekkel kapcsolatos tananyag is elengedhetetlen része minden nyelvkönyvnek. Nem jelentenek ez alól kivételt a vizsgált magyar nyelvkönyvek sem. Vizsgálódásomban azokra az ételekre, italokra összpontosítottam, amelyeket a köztudat sajátosan magyarnak tekint. Ennek viszonylag objektív ismérve lehet, ha az adott étel, illetve ital nevének hű fordítása idegen nyelvre, például a minden Stipendium Hungaricumos hallgató által beszélt angol nyelvre nehézségbe ütközik, tehát angolul csak körülírással vagy megközelítő fordítással, esetleg szóátvétellel utalhatunk a magyar gasztronómia eme különlegességeire. A fordítási nehézségeket jelentő szavak körének megállapítására egy általános magyar–angol szótár (Ország–Futás–Kövecses, 1998) mellett egy ételszótár (Galla, 2018) és egy pincérszótár (Stephanides, 2019) is segítségemre volt.

Ezek alapján az alábbi magyar(os)nak tekinthető étel- és italnevek bukkannak fel az egyes könyvekben:

- *Lépésenként magyarul 1.*: pogácsa, szilvapálinka, gulyásleves, pálinka, pörkölt, rántott hús, paprikás krumpli, palacsinta, lángos, gulyás, lecsó és halászlé.
- *Jó reggelt!*: gyümölcsleves, kifli, pirospaprika, zsemle, főzelék, gulyásleves, halászlé, újházi tyúkhúsleves, paprikás krumpli, paprikás csirke, túrós csusza, hortobágyi húsos palacsinta, marhapörkölt, galuska, somlói galuska, krémes, dobos torta, pálinka, Egri bikavér, rántott sajt, babfőzelék.
- *Hungarolingua Basic Level*: az első kötetében kakaós csiga, kifli, zsemle, lecsó, a második kötetében csak a lecsó bukkán fel, az 53. oldalon.
- *MagyarOK Kompakt*: kifli, zsemle, gulyásleves, lecsó, palacsinta, pörkölt, gulyás, halászlé, töltött káposzta, paprikás csirke, bableves, túrós csusza, somlói galuska és paprikás krumpli.

Némiképp meglepő lehet, hogy a legismertebb magyar ételnek tartott gulyás egyáltalán nem bukkán fel a *Hungarolingua Basic Level* köteteiben, illetve talán az is, hogy a tapasztalat szerint szinte minden külföldi hallgató által ismert és közkedvelt kürtőskalács említése mindegyik könyvből kimaradt.

Alapanyagok tekintetében három könyvnél is tapasztalható, hogy egy(-egy) étel összetevőjeként tanítja meg vagy gyakoroltatja ezeket a szavakat. A *Lépésenként magyarul 1.* a 91. oldalon hét tipikusan magyarnak tartott ételhez adja feladatul az alapanyagok hozzárendelését, a *Hungarolingua Basic Level* az első kötet 64. oldalán a lecsó receptjét osztja meg, míg a *MagyarOK Kompakt* a 66. oldalon a lecsó mellett a gulyásleves és a palacsinta hozzávalóit is felsorolja.

Alapvető információk Magyarországról, a magyar kultúráról, népről

A Tempus Közalapítvány által meghatározott kilenc kulturális tartalom közül az utolsó pont az, amelynek teljesülése a legnehezebben ellenőrizhető vagy legalábbis rendszerezhető, hiszen az „alapvető információk” kifejezés nem elég egyértelmű, meglehetősen tág teret hagyva az értelmezési lehetőségeknek, és némiképp akár feleslegessé is téve az első nyolc pont elkülönítését. Ennek fényében, valamint terjedelmi okok miatt is, a teljesség igénye nélkül, csak a szemléltetés kedvéért említem az alábbiakban olyan „alapvető információk” megjelenését az egyes nyelvkönyvekben, amelyek nem sorolhatók a korábbi pontokban felsorolt kulturális tartalmakhoz.

A *Lépésenként magyarul 1.* 12. oldalának alján olvasható párbeszédéből kiderül, hogy Magyarországon 18 éves kortól vásárolhatunk sört, azaz szeszes italt. A 47. oldalon a „Milyenek” kérdésre példamondatként szerepel, hogy „*A magyar lányok szépek.*” A 64. oldal 5. feladatában az egyik mondat úgy hangzik, hogy „*A magyarok általában 12-kor ebédelnek.*”

A *Jó reggelt!* számos kulturális elemre és alapvetőnek tekinthető információra hívja fel a nyelvtanuló figyelmét a 166–167. oldalon található, *Magyarország és Budapest* címet viselő feladatsorában. A 166. oldalon található feleletválasztós teszt többek között rákérdez arra, hogy mekkora a főváros lakossága, melyik híd van a vár előtt, milyen színű a villamos, hova mennek az emberek futni, hol van a Halászbástya, továbbá az ételek témakörét is érinti. A 167. oldalon pedig rövid olvasmányok mesélnek arról, hogy milyen Magyarország, milyen az idő Magyarországon, milyen Budapest, mi van Budán és mi van Pesten, mi van Buda és Pest között, milyen a budapesti közlekedés, valamint milyenek a magyar ételek és italok. A 205. oldalon a 35. tesztkérdés megoldása szerint „*A magyar nők szépek.*” Hasonlóképpen a 234. oldalon a 25. tesztkérdés megoldása szerint „*A magyar lányok nagyon szépek.*”

A *Hungarolingua Basic Level* az első kötet 13. oldalán a magyar nevek sorrendjéről („*family name comes first, followed by the given name(s)*”), egyes keresztnemek külföldi párhuzamairól, illetve egyediségéről, a vezetéknevek esetleges angol nyelvű megfelelőiről ad tájékoztatást. A 16. oldalon említi először a magyar pénznemet, és – a többi vizsgált könyvtől eltérően – rögtön fel is sorolja az összes érmét és bankjegyet, egy-egy képpel illusztrálva mindegyiket. A 65. oldalon olvasható „*Minden bor Etyekre vezet*” gondolat nincs részletezve ugyan, de egyértelmű utalás a bor és a település szoros kapcsolatára.

A *MagyarOK Kompakt* 24. oldalának 19. feladata szűkszavú, de klasszikusnak mondható földrajzi bevezetést nyújt Magyarországhoz. Megadja az ország területét, lélekszámát, illetve a főváros nevét és lélekszámát is, valamint a térképen láttatja az ország területének alakját, főbb domborzatait és vizeit, jelöli és megnevezi a nagyobb városait. Az 57. oldalon a 32. feladat újabb lehetőséget kínál a Magyarországgal kapcsolatos ismeretek bővítésére fényképek és egyszerű mondatok segítségével, amelyekből megtudhatja a nyelvtanuló, hogy Magyarországon vannak „*szép múzeumok*”, „*érdekes fesztiválok és kiállítások*”, „*gótikus és barokk templomok*”, „*kitűnő kávézók, éttermek és szállodák*”, „*jó iskolák és egyetemek*”, „*népszerű mozik és színházak*”, „*hangulatos kocsmák: borozók és sörözők*”, „*szép parkok és gyógyfürdők*”, illetve „*olcsó és drága közlekedési eszközök*”, valamint azt is, hogy Magyarországon nincsenek „*tengerek*”, „*nagyon magas hegyek*”, illetve „*olimpiai stadionok*”.

Összegzés és konklúzió

A tankönyvekben megjelenő kulturális tartalmakra irányuló vizsgálat eredményéről az 1. táblázat ad könnyen áttekinthető összefoglalást. A formai keretek okozta helyszükére tekintettel a táblázatban a kulturális tartalmakra a Tempus Közalapítványnál szereplő hosszabb kifejezések helyett csak egy-egy szó utal, illetve a hosszabb című tankönyvek sem szerepelnek teljes címükkel. Az árnyaltabb eredmény érdekében a táblázat értékei háromfokozatú skálán mozognak, ahol a 0 a kulturális tartalom említésének hiányát, az 1 az említés meglétét, a 2 pedig az adott kulturális tartalomnak a puszta említésen túlmutató részletezését/bemutatását jelöli. A kulturális tartalmak utolsó kategóriája annyira tág, hogy a kivitelezhetetlennek tűnő árnyalt skálázás helyett a + jel mutatja azt, hogy mindegyik könyv esetében lehet találni példát az alapvető információk említésére, illetve részletezésére is.

1. táblázat. Kulturális tartalmak a vizsgált nyelvkönyvekben

	Lépésenként	Jó reggelt!	Hungarolingua	MagyarOK
Segélyhívó	0	0	2	0
Udvariasság	2	2	2	2
Városok	2	2	2	2
Személyek	2	0	0	0
Nevezetességek	1	1	1	1
Ünnepek	0	0	0	1
„hungaricumok”	0	0	0	0
Ételek, italok	1	1	2	2
Alapvető információk	+	+	+	+

A táblázatból kitűnik, hogy a Tempus Közalapítvány által javasolt kulturális tartalmakat egyik ajánlott nyelvkönyv sem tartalmazza maradéktalanul, így e tankönyvek önmagukban nem elegendők a honlapon célkitűzésként szereplő kulturális tartalmak közvetítésére. E megállapítás azonban nem jelent semmiféle értékítéletet az említett tankönyvekkel kapcsolatban, hiszen e könyvek még az SH-sok számára kötelező magyaroktatás bevezetése előtt, a Tempus által megállapított kulturális tartalmakat összegző lista közzétételét megelőzően készültek, tehát nem lehet rajtuk számon kérni ilyen jellegű „hiányosságokat”.

A Stipendium Hungaricum ösztöndíjjal érkező hallgatókat oktató magyartanárnak azonban hasznos tudnia, hogy – amennyiben meg kíván felelni a Tempus által támasztott elvárásoknak – melyik tankönyvnél milyen kulturális tartalmak esetében szorul a tankönyvön kívüli további kiegészítésre. Ebben igyekezett ez a vizsgálat az oktatók segítségére lenni.

Felmerülhet a kérdés, hogy a Tempus honlapján nem említett, de az SH-s hallgatók oktatásában szintén használatos könyvekben milyen mértékben vannak jelen a vizsgált kulturális tartalmak. Ez azonban már egy következő kutatás tárgyát képezné.

Hivatkozások

- Durst P. (2017): *Lépésenként magyarul 1.* Szerzői kiadás.
- Galla Gy. (szerk.) (2018): *Ételszótár – Étlapírás 7 nyelven.* Mezőgazda Kiadó: Budapest
- Gyöngyösi L. – Hetesy B. (2019): *Jó reggelt!* Semmelweis Egyetem, Egészségtudományi Kar: Budapest
- Haviland, W. A. (1987): *Cultural Anthropology.* Holt, Rinehart and Winston: New York:
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations. Software of the Mind.* McGraw-Hill: London:
- Howard, M. C. (1989): *Contemporary Cultural Anthropology.* Scott, Foresman & Company: Glenview
- Kroeber, A. L. – Kluckhohn, C. (1952): *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions.* Vintage Books: New York
- Marschalkó G. (2010): *Hungarolingua Basic Level 1.* Debreceni Nyári Egyetem: Debrecen
- Marschalkó G. (2014): *Hungarolingua Basic Level 2.* Debreceni Nyári Egyetem: Debrecen
- Ország L. – Futász D. – Kövecses Z. (1998): *Magyar–angol nagyszótár.* Akadémiai Kiadó: Budapest
- Stephanides É. (2019): *Pincészsótár.* Tinta Kiadó: Budapest
- Szita Sz. – Pelcz K. (2020): *MagyarOK Kompakt.* Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar: Pécs
- Trompenaars, F. – Hampden-Turner, Ch. (1997): *Riding the Waves of Culture.* Nicholas Brearley: London

Internetes hivatkozások

- Web1 A Stipendium Hungaricum ösztöndíjasok számára nyújtandó magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzus (Tempus Közalapítvány, 2020.11.13.)
https://tka.hu/docs/palyazatok/mid_kurzus_kimeneri_kovetelmenyek_0302.pdf (Utolsó letöltés: 2022.12.09.)

- Web2 Magyar mint idegen nyelv és kultúra oktatása a Stipendium Hungaricum ösztöndíjasok számára* (Tempus Közalapítvány, 2020.11.13.)
<https://tka.hu/palyazatok/13151/magyar-mint-idegen-nyelv-es-kultura> (Utolsó letöltés: 2022.12.09.)
- Web3 Mik azok a Hungarikumok?* (Hungarikumok Gyűjteménye – Magyar Értéktár)
<http://www.hungarikum.hu/hu/content/mik-azok-hungarikumok-0> (Utolsó letöltés: 2022.12.09.)
- Web4 Hungarikumok listája* (Hungarikumok Gyűjteménye – Magyar Értéktár)
http://www.hungarikum.hu/sites/default/files/hungarikumok-lista_2021.01.22.pdf (Utolsó letöltés: 2022.12.09.)

Putz Mónika
Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet

A motiváció szerepe a „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv” kurzuson

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.13>

A Semmelweis Egyetem angol nyelvű képzésében részt vevő fogorvostan-hallgatók három évig tanulnak magyar fogorvosi szaknyelvet. Célunk az, hogy a hallgatók a klinikán magabiztosan tudjanak kommunikálni a betegekkel és az asszisztensekkel. Mivel a fogorvosok képzése egyetemünkön különösen gyakorlat-központú, a hallgatók a klinikai gyakorlatok során számos fogorvosi beavatkozást is elvégeznek. A magyar szaknyelvi kommunikációs készségek elsajátításának ezért a betegek megfelelő tájékoztatása és biztonsága szempontjából is kiemelten fontos szerepe van. A Szaknyelvi Intézetben évek óta sikerrel működik a kötelező három év magyar fogorvosi szaknyelvtanulást követően szabadon választható tárgyként felvehető „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv” kurzus, ahova negyedéves és ötödéves hallgatókat várunk. Bemeneti követelmény a sikeres szigorlat a „Magyar fogorvosi szaknyelv” című tárgyból. Jelen tanulmányban a „Haladó” kurzusra jelentkező hallgatók motivációját vizsgálom, amelynek kiemelkedően nagy a szerepe a nyelvtanulás sikere szempontjából. Kérdőíves felmérésem eredményei alapján a szaknyelvtanulási motiváció hosszú távú fenntartásához több interkulturális és egyéni tényező is hozzájárul: az országunkról kialakult kép, a kulturális érdeklődés, a jövőbeli tervek, a korábbi nyelvtanulás során szerzett pozitív vagy negatív tapasztalatok, más nyelvek ismerete, az oktató személye, a klinikai gyakorlatokon szerzett tapasztalatok, valamint az idősebb hallgatók befolyása.

Kulcsszavak: fogorvosi szaknyelv, kommunikáció, motiváció, beszédértés, beszédképesség

„Csak betegség mellett készülhetnek beteggyhoz: a betegség maga fogja őket oktatni, s nem csak a betegséget magyarázó tanár... Egyesítsétek az elméletet gyakorlattal, mint az életben van, és látogassák, ha orvosokká készülnek, mielőtt lehet a kórodákat; tegyenek a beteg körül mindent, mit orvosnak értenie, tudnia kell.” (Markusovszky, 1857:18)

Bevezetés

A Semmelweis Egyetem angol nyelvű képzésében részt vevő fogorvostan-hallgatók három évig tanulnak magyar fogorvosi szaknyelvet. Célunk az, hogy a hallgatók a klinikán magabiztosan tudjanak kommunikálni a betegekkel és az asszisztensekkel. Mivel a fogorvosok képzése egyetemünkön különösen gyakorlat-központú, a hallgatók a klinikai gyakorlatok során számos fogorvosi beavatkozást is elvégeznek. A magyar szaknyelvi kommunikációs készségek elsajátításának ezért a betegek megfelelő tájékoztatása és biztonsága szempontjából is kiemelten fontos szerepe van. A külföldi hallgatóink lehetőséget kapnak arra is, hogy (hasonlóan a magyar anyanyelvű hallgatókhoz) már az egyetemi évek alatt megtapasztalják a valódi (fog)orvos–beteg kapcsolatot, és ezáltal megfelelő kommunikációs rutinra is szert tesznek.

A III. évfolyamon kezdődik a hallgatók klinikai gyakorlati képzése, amely szigorú oktatói irányítással és felügyelettel végzett „tancélos betegellátás” keretein belül zajlik. Ennek során pl. a Fogpótlástani Klinikán a hallgatóknak a klinika által meghatározott fogpótlásokat kell elkészíteniük. A gyakorlati képzés során először teljes lemezes fogpótlásokat készítenek. A betegek berendelése az oktatási tematika szerint történik.

A Szaknyelvi Intézetben évek óta sikerrel működik a kötelező három év magyar fogorvosi szaknyelvtanulást követően szabadon választható tárgyként felvehető „Haladó magyar orvosi- és fogorvosi szaknyelv” kurzus, ahova negyedéves és ötödéves hallgatókat várunk. A negyedévesek szívesen folytatják a tanulást, és az ötödévesek is örömmel

csatlakoznak az államvizsga előtt az ismereteik felfrissítése céljából. A kurzus bemeneti követelménye a sikeres szigorlat a „Magyar fogorvosi szaknyelv” című tárgyból.

Jelen tanulmányban a „Haladó” kurzusra jelentkező hallgatók motivációját vizsgálom, amelynek kiemelkedően nagy a szerepe a nyelvtanulás szempontjából, ez a siker egyik legfontosabb feltétele (Csizér, 2007). A kutatás célja a motiváció feltérképezése – gyakorlati hasznot remélve –, hiszen az eredményeket felhasználhatjuk az alsóbb évfolyamok képzésének esetleges átstrukturálása során. A diákok motivált tanulási viselkedésének magyarázata a szakirodalom szerint (Csizér, 2007; Dörnyei, 2001; Gardner, 2004) az integratív motivációra (adott kultúrához, nyelvhez, beszélőihez való vonzódás), az ehhez szorosan kapcsolódó „második nyelvi motivációs én-rendszerre” (Dörnyei, 2005), „ideális nyelvi énképre” (Dörnyei, 2005), az instrumentális motivációra (a nyelv jövőbeli hasznossága a tanuló számára) támaszkodik. Ehhez járul hozzá az idegen nyelvi önbizalom (Clement, 1980). Clement modellje szerint egyenes arányosság van az anyanyelvi beszélőkkel való kapcsolat mennyisége és a nyelvi önbizalom között (Clement–Cruddenier, 1985). Csizér és Kormos (2006) kutatása szerint is azok a hallgatók rendelkeznek nyelvi önbizalommal, akik több anyanyelvi beszélővel állnak kapcsolatban.

Mit jelent ez a hallgatóinkra vetítve? A hatodik félévben vesznek részt klinikai gyakorlaton először, amikor az utolsó félév „kötelező” szaknyelvi óráit tartjuk. Ebben a félévben érezhetően megnő a tanulási kedv, hiszen amiről eddig csak hallottak az oktatóktól és a felsőbb éves hallgatóktól az valóra válik: az órákon megannyiszor gyakorolt mondatok, kérdések, utasítások már a kezelőhelyiségben, a szék mellett hangzanak el. Akik eddig motiváltak voltak, pl. mert „elhitték”, hogy fontos lesz a magyar szaknyelv ismerete, természetesen tovább szárnyalnak, de nem elenyésző azoknak a hallgatóknak a száma sem, akik ebben a félévben próbálják behozni a lemaradást. Ennek megfelelően a „Magyar fogorvosi szaknyelv” c. tárgy szigorlatán (a hatodik félév végén) évről évre jó eredmények születnek. A kutatásokban megjelenik a „milió” szerepe (Gardner 1985, Csizér 2007), de ezzel az elemmel nem dolgozom, a szülőktől való fizikai távolság és a hallgatók életkora miatt.

A minta

Az angol nyelvi képzésben negyedévre beiratkozott hallgatók közül az elmúlt tanévben 20-an folytatták a szaknyelv tanulását, a 2021-2022-es tanévben 25-en, a 2020-2021-es tanévben 13-an, 2019-2020-as tanévben 10-en jártak a csoportba. Azok a hallgatók tehát, akikhez a kérdőívet eljuttattam, összesen 58-an vannak. A nemek aránya: 30 nő (52%), 28 férfi (48%). A 2019-es évfolyam 10 hallgatója pilot csoportként működött közre a kérdőív összeállítás utáni validálás során.

A kérdőív előállítása és megbízhatósága, statisztika

A kérdőív összeállítása során a szakirodalomban fellelhető iránymutatásoknak megfelelően jártam el (Gardner 1985, 2004; Dörnyei–Csizér, 2012; Csizér–Kormos 2008; Dörnyei 1990, 1994, 2007; Pálkás, 2012, 2013). A Gardner által szerkesztett kérdőívet vettem alapul, ezt adaptáltam – a szakirodalmi javaslatokat figyelembe véve – a Szaknyelvi Intézet feltételeinek megfelelően (célnyelvi környezet, egyetemista korosztály, magyar fogászati szaknyelv, a szülői bátorítás szerepe minimális).

Az eredeti 7 fokú Likert skálát 5 fokúra változtattam a pilot hallgatók próbamérés során adott visszajelzései nyomán. A validálás során nemcsak a pilot évfolyam válaszai alapján változtattam meg néhány mondat megfogalmazását, de egy hallgató segítségével a „hangos gondolkodtatás módszere” (Pálkás, 2012) használatával is alakítottam a megfogalmazáson. Az értelmezést zavaró kifejezéseket javítottam, néhány helyen az állítások sorrendjén is változtattam. A kérdőív nyelve az angol, megfogalmazásában figyelembe vettem, hogy nem

angol anyanyelvű hallgatóknak szólnak az állítások. Egyszerű megfogalmazás, logikus mondatszerkesztés és érthetőség volt a cél. Mindegyik elem kitöltése kötelező, enélkül nem lehet továbbhaladni a kérdőívben.

Gardner kérdőívének adaptált változatához két nyitott kérdést is adtam, abból a megfontolásból, hogy – bár ezek értékelési módja eltér a kérdőív többi részének értékelésétől – a motivációt tekintve pontosabb, egyedibb válaszokat kaphatok, a hallgatók azt érzik, hogy nincsenek keretek közé szorítva, valóban fontos, amit leírnak. Ez nagyobb aktivitást igényel a hallgatók részéről, és a feldolgozása is nehezebb, de így kaphatunk teljes képet.

A statisztikai számításokat az XLMinor Analysis ToolPak segítségével (az Excel bővítménye) készítettem. Először varianciaanalízist végeztem (ANOVA: Analysis of Variance) egy statisztikai interferencia módszer segítségével. A t-próbához hasonlóan az ANOVA is azt segít kimutatni, hogy az adatsorok közötti különbségek statisztikai szempontból szignifikánsak-e. Az ANOVA a csoportokon belüli varianciaszinteket elemzi a csoportokból vett mintákon keresztül. Ha az adatsorokon belül nagy a variancia (az adatok szórása az átlagtól), akkor nagyobb az esélye annak, hogy az adatokból kiválasztott minta átlaga véletlenszerűen eltér.

A kérdőív belső konzisztenciájának meghatározására Cronbach alfa értéket számítottam. A vizsgálat a kérdőív megbízhatóságát méri, értéke 0 és 1 közötti; általában 0,6 felett tekinthető megbízhatónak a teszt. Esetünkben a Cronbach alfa=0,815, miszerint a teszt megbízható. Ez a mérőszám a skálátételeket az összes lehetséges módon kétfelé osztja és minden alkalommal korrelációt számít a két rész között. A Cronbach alfa az így kapott összes korrelációs érték átlaga.

1. táblázat. ANOVA és Cronbach-alfa számítások

ANOVA						
<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
Rows	95,81863636	49	1,955482375	5,416461557	0	1,360049946
Columns	3687,568636	43	85,75741015	237,5381754	0	1,385132263
Error	760,6813636	2107	0,3610258014			
Total	4544,068636	2199				
	MS Error/MS Rows=0,184622375					
	1-0,184622375=0,815377625					
	Cronbach alfa=0,815					

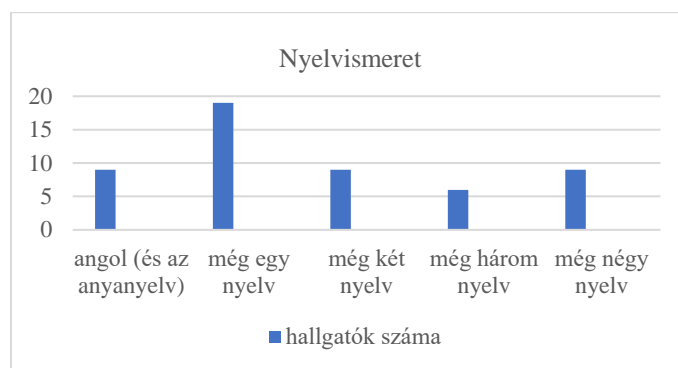
A kérdőív kitöltése, válaszok összegzése

A kérdőív kitöltésére 2022. október 10-17 között került sor. A hallgatókhoz a kérdőív Google űrlap formájában jutott el. Az érintettek tehát a kérdőív kitöltését nem papíralapon, hanem online végezték – egy link segítségével, az anonimitás biztosítása mellett. Az online forma közelebb áll ehhez a generációhoz és környezettudatosság szempontjából is kedvezőbb. A válaszok összegzése az űrlap lezárását követően október 18-án kezdődhetett.

Elemzés

A lehetséges 58 válaszadóból (30 nő, 28 férfi) 50-en töltötték ki a kérdőívet, ez a teljes populáció 86%-a. A kitöltést végző hallgatók esetében a nemek aránya 50-50% (25 nő, 25 férfi). Az életkoruk átlagosan 24,64 év, 8-an 23 évesek, 12-en 24 évesek, 20-an 25 évesek, 10-en 26 évesek. A hallgatók nyelvismerete (a magyar nyelvet nem számítva) a következőképpen alakul: 9-en csak angolul (és az anyanyelvükön), 19-en még egy nyelven, 9-en még két nyelven, 6-an még három nyelven, 9-en még négy nyelven beszélnek (1. ábra).

1. ábra. Nyelvismeret

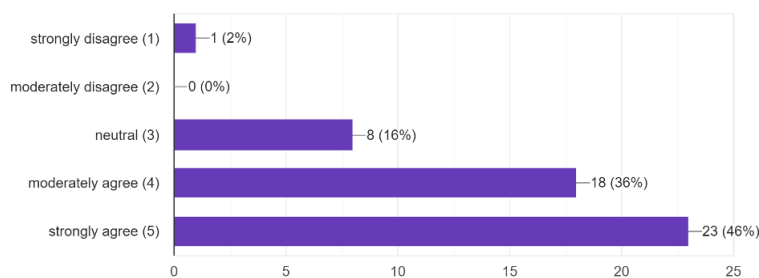


A kérdőív a demográfiai részt és a nyitott kérdéseket nem számítva 44 folyamatosan számozott állítást tartalmaz. Mindegyik után 5 fokú Likert skálán választhattak a hallgatók a következők közül: „strongly disagree (1), moderately disagree (2), neutral (3), moderately agree (4) és strongly agree (5)”. A 44 állítás 6 témakörből került ki, az első témakör az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdöt, a második témakör az idegen nyelvek iránti érdeklődést, a harmadik a magyar (fogászati szak)nyelvhez fűződő viszonyt, a negyedik és ötödik rész az integratív és instrumentális motivációt, a hatodik rész a szorongás, önbizalom, beszédértés, beszédkésztség kérdéseit vizsgálta. (Az utolsó két nyitott kérdés pedig célzottan a „Haladó kurzussal” volt kapcsolatos.) A következőkben a teljesség igénye nélkül mutatok meg néhány diagramot a hallgatói válaszok alapján az érdeklődés felkeltése céljából, a fenti témakörök szerint. Az anyag elemzése még folyamatban van, a teljes varianciaelemzés, valamint a nyitott kérdésekre adott válaszok elemzése és a témakörök részletes vizsgálata még nem készült el. A diagramok számozása és angol feliratozása az eredeti 44 állítás alapján történt.

A kérdőív első témaköre az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűd volt, összesen 8 állítás alapján történt a vizsgálat. Az anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos viszony a következő diagramon látható, amelyből kiderül, hogy milyenek látnak minket, magyarokat az itt élő külföldi hallgatók, könnyű-e velünk kijönni, barátságosak vagyunk-e. Mindössze 46% ért egyet a diagram címében jelzett állítással (2. ábra), további 36% „mérsékelten” ért egyet, tehát összességében 82%-tól kaptunk (4)-es vagy (5)-ös osztályzatot. A kérdőív kitöltése utáni beszélgetések során elmondták a hallgatók, hogy a magyarok nagyon kis százaléka hajlandó angolul segítséget nyújtani pl. ügyintézés során. Jobb a helyzet, ha a hallgatók magyar nyelven próbálkoznak, de – elmondásuk szerint – sajnos sok esetben úgy tesznek a magyarok, mintha nem is értenék őket. Teljesen más a helyzet a klinikán, ahol a közös munka és a közös cél összekapcsolja őket a magyar betegekkel és az asszisztensekkel is, így a kommunikáció is gördülékenyebb.

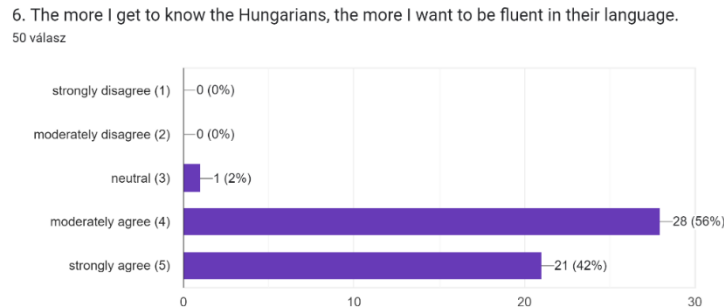
2. ábra. „A legtöbb magyar nagyon barátságos, könnyű a magyarokkal kijönni.”

2. Most Hungarians are very friendly and easy to get along with.
50 válasz



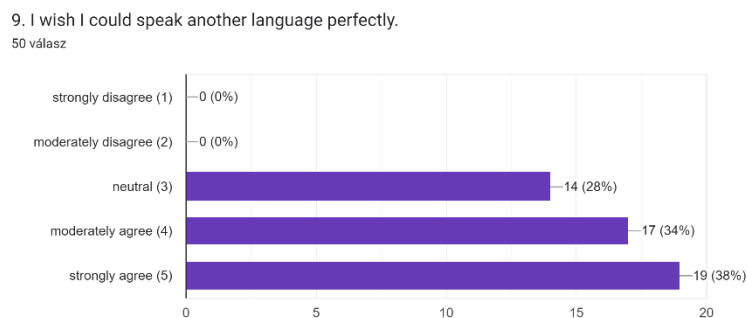
Örvendetes eredmény, hogy a hallgatók nyitottak arra, hogy megismerjék a magyarokat, ahogyan a következő diagramon látható (3. ábra), mindössze 2% (azaz 1 hallgató) közömbös ebben a kérdésben.

3. ábra. „Minél jobban megismerem a magyarokat, annál folyékonyabban szeretném beszélni a nyelvüket.”



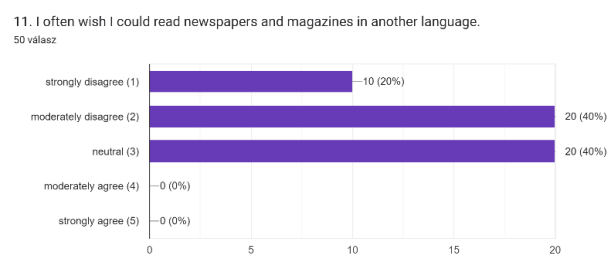
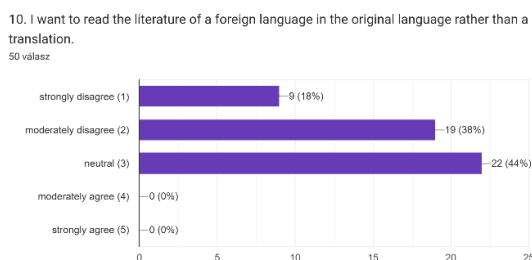
A második témakörben az idegen nyelvek iránti érdeklődést vizsgáltam összesen 10 állítás alapján. Kiderült a válaszokból, hogy a hallgatók fontosnak tartják a nyelvtudást, 72% szeretne tökéletesen beszélni egy másik nyelvet és csak 28% számára közömbös ez (4. ábra).

4. ábra. „Bárcsak tökéletesen tudnék beszélni egy másik nyelvet is.”

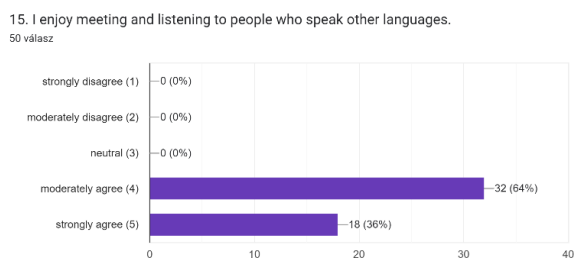


Azonban az is egyértelműen kiderül, hogy a nyelvtudás számukra messze nem azt jelenti, hogy eredetiben szeretnék olvasni a klasszikusokat (5. ábra, 10. kérdés) vagy akár újságokat, magazinokat forgatnának (6. ábra, 11. kérdés). Valószínűsíthetően a technikai lehetőségek (pl. fordítóprogramok elterjedése) miatt már nem is igénylik ezt. Nyilvánvaló, hogy a beszélt idegen nyelv használata fontos számukra (az írott idegen nyelvvel szemben). Nyitottak, érdeklődőek, hiszen 100% egyetért abban, hogy „szereitek más nyelveket beszélő emberekkel találkozni és hallgatni őket” (7. ábra). A nyelvtudás tehát érték, de ez a hallgatók számára egyértelműen a beszélt nyelvet jelenti.

5-6. ábra. Az idegen nyelven történő olvasásra vonatkozó állításokkal kapcsolatos hallgatói reakciók



7. ábra. „Szeretek más nyelveket beszélő emberekkel találkozni és hallgatni őket.”



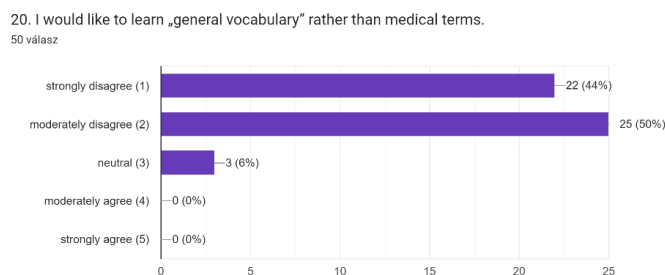
A harmadik témakör a magyar (fogászati szak)nyelvhez fűződő viszonyt volt hivatott felmérni 10 állítás alapján. Válaszaikkal az intézetünkben folyó magyaroktatásról adnak pozitív visszajelzést, a hallgatóink szeretnek magyarul tanulni (8. ábra).

8. ábra. „Nagyszerű dolog magyarul tanulni. Szeretek magyarul tanulni.”

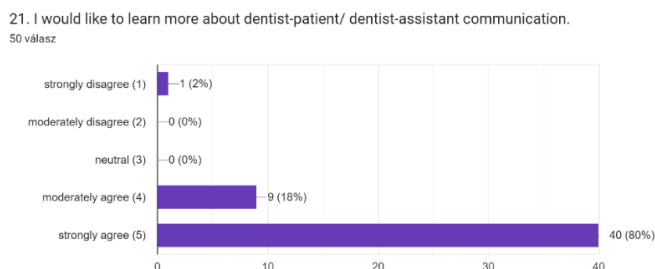


A képzés során a klinikák elvárása szerint szaknyelvet oktatunk, általános nyelvet csak az első félévben tanulnak a hallgatók. Ezért is merült fel a jogos kérdés, hogy igényelnék-e a hallgatók a nagyobb mennyiségű általános nyelvi ismeretet. A válasz a következő két diagramról olvasható le. 94% nem szeretne általános nyelvet tanulni a szaknyelv helyett (9. ábra) és 98% a szaknyelvi ismereteit szeretné még tovább bővíteni (10. ábra). A képzésünk struktúrája tehát nemcsak a klinikai igényeknek, de a hallgatói igényeknek is megfelel.

9. ábra. „Szeretnék szaknyelv helyett inkább általános nyelvet tanulni.”



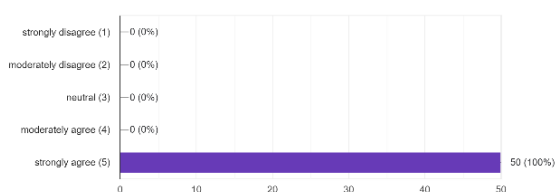
10. ábra. „Szeretnék többet tudni a fogorvos-beteg, fogorvos-asszisztens kommunikációról.”



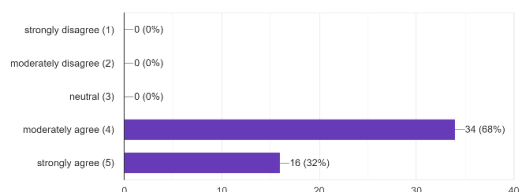
A bevezetőben említettem, hogy Csizér és Kormos (2006) kutatása szerint is azok a hallgatók rendelkeznek nagyobb nyelvi önbizalommal, akik több anyanyelvi beszélővel állnak kapcsolatban. Ezzel párhuzamba állítható a következő diagram, amely szerint a hallgatók 100%-a egyetért azzal az állítással, hogy „*a magyar nyelvtanuláshoz való hozzáállásom pozitívan változott a klinikai munka megkezdésével*” (11. ábra). A magyar betegekkel való találkozások valóban megváltoztatták a hallgatók hozzáállását, hiszen a betegekkel és asszisztensekkel való kommunikációt „*könnyűnek és szórakoztatónak*” tartják (12. ábra). Talán azért, mert sok félévnyi órai szerepjáték után a valóságban is megtörténik minden, amire készültünk.

11-12. ábra. A magyar nyelvvel kapcsolatos attitűd a klinikai munka során

23. My attitude towards learning Hungarian has positively changed (with the clinical work) in third year.
50 válasz



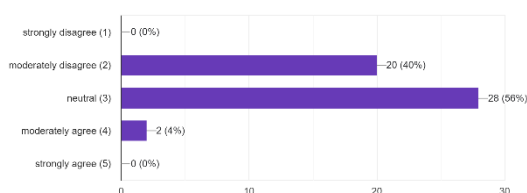
25. I find it easy and fun to communicate with patients/ assistants.
50 válasz



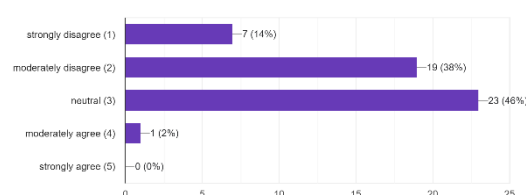
A negyedik és ötödik témakör az integratív és instrumentális motiváció kérdéseire épül hat állítás alapján. A hallgatók egyértelműen a klinikai gyakorlatokra készülnek a nyelvtanulással. A tanulásuk során nem játszik szerepet az, hogy az „utca emberét” megértsék (vásárlás, szórakozás stb. alkalmával) (13. ábra) és a magyar diákokkal sem keresik a közös programok lehetőségét (14. ábra). A legtöbben saját mikrokörnyezetükben élve csak a céljaik eléréséhez, klinikai gyakorlatok (15. ábra), szakvizsga, esetleges későbbi budapesti munka miatt használják a nyelvet. Egyáltalán nem fontos tényező az, hogy pl. „*a nyelv tanulása tájékozottabbá tenné őket*” (16. ábra) vagy az, hogy 5-6 itt töltött év alatt szinte elvárható lenne, hogy megtanulják a nyelvet. A céljuk egyértelműen instrumentális, a nyelv eszköz számukra a gyakorlatokon való részvételhez.

13-16. ábra. A magyar nyelv fontosságára vonatkozó állításokkal kapcsolatos hallgatói reakciók

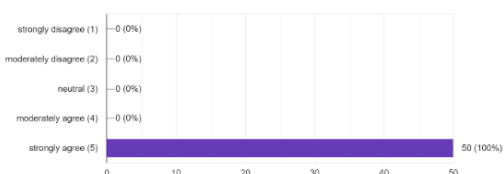
29. Studying Hungarian can be important for me because it will enable me to better understand Hungarian people in the street (shopping, going out, eating out...).
50 válasz



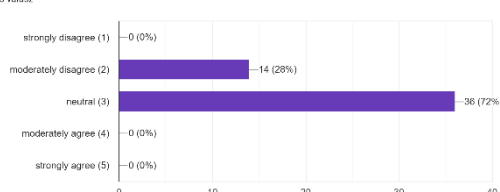
30. Studying Hungarian can be important for me because I will be able to participate more freely in the activities of Hungarian students.
50 válasz



31. Studying Hungarian can be important for me because it will enable me to better understand Hungarian people in the clinics.
50 válasz



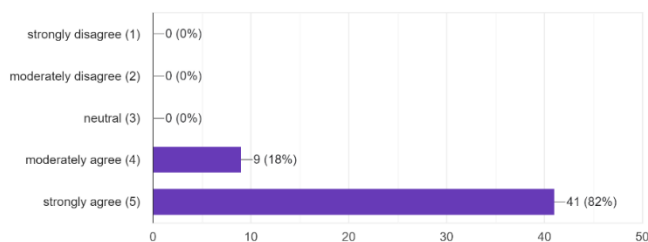
33. Studying Hungarian can be important for me because it will make me a more knowledgeable person.
50 válasz



A hatodik témakör fókuszában a szorongás, önbizalom, beszédértés, beszédképesség vizsgálata áll 10 állítás segítségével. Az egyik legfontosabb állítás ebben a részben, hogy „*elhiszem, hogy képes vagyok megtanulni magyarul*”. Ezzel mindenki egyetért, tehát a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról szóló – és az elsőéves hallgatók körében terjedő – legenda csak mítosz (17.ábra).

17. ábra. „Elhiszem, hogy képes vagyok megtanulni magyarul.”

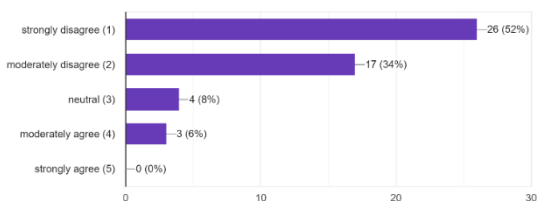
37. I believe that I am able to study Hungarian.
50 válasz



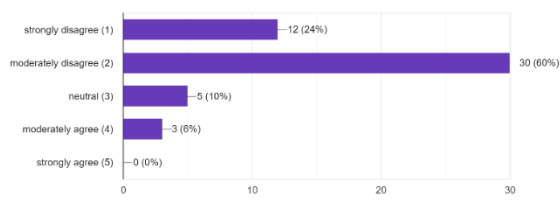
Érzékeny terület az érthetőség és a beszédértés (18–19.ábra). A kérdőív alapján a hallgatóink attól kevésbé tartanak, hogy a betegek nem értik majd őket (erre nagyon jól tudunk az órákon készülni), hiszen 52% nem tart ettől, 34% is csak „mészkelten”. A klinikán elhangzó beszéd (betegek, asszisztensek megnyilvánulásai) megértése kapcsán 24% nem tart attól, hogy nem érti majd, miről van szó, és 60% is csak „mészkelten” tart ettől. A diagramok összehasonlítása során látható, hogy a hallgatók magabiztosabban beszélnek, mint értenek. De mindkét esetben csak néhány hallgató (6-6%) jelez szorongást, félelmet. Célunk az, hogy egyre több olyan hallgatónk legyen, aki egyáltalán nem tart a betegekkel való kommunikációtól a klinikán.

18-19. diagram. A beszédképességről és a beszédértésről szóló állításokkal kapcsolatos hallgatói reakciók

40. I am afraid not to be understood in the clinics.
50 válasz



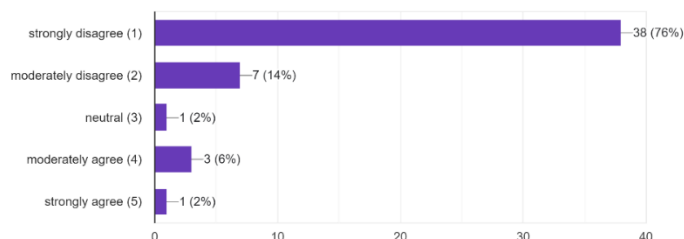
41. I am afraid that I will not understand my patients in the clinics.
50 válasz



Hasonlót mutat egy következő diagram (20. ábra), itt is az látható, hogy szerencsére kevés esetben társul szorongás a nyelvtanulók klinikai beszélgetéseihez, 45 hallgató (90%) egyáltalán nem tapasztalja ezt az érzést.

20. ábra. A szorongásról

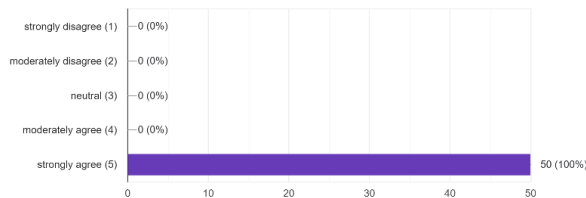
39. I get nervous and confused when I am speaking Hungarian in the clinics.
50 válasz



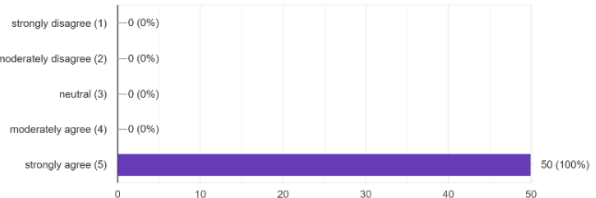
Az utolsó két állítás a „Haladó kurzus” létjogosultságát hivatott felmérni (21-22. ábra), az eredmény egyértelműen mutatja, hogy a hallgatóknak fontos a heti rendszerességű találkozás, mert segítséget kapnak a klinikán felmerült kommunikációs problémák megoldásában.

21-22. ábra. A hallgatók véleménye a Haladó kurzus létjogosultságáról

43. It is important for me to have a („Hungarian Advanced”) lesson every week where I can ask my questions related to the language.
50 válasz



44. Attending „Hungarian Advanced Class” makes me feel that I get help with the language whenever I need it.
50 válasz



Konklúzió

A visszajelzések szerint a legnagyobb változást a tanulási kedv terén a harmadéves klinikai gyakorlatok jelentik, hiszen egész idő alatt erre készültünk. A legmotiválóbbr „elem” a hallgatók számára a betegekkel és asszisztensekkel folytatott valódi kommunikáció. Ehhez egyértelműen a szaknyelvi ismereteiket kell bővíteni, a beszédkézség és a beszédértés folyamatos fejlesztésével, hogy a szorongást elkerüljük.

A nyelvtanulásról szerzett korábbi tapasztalatok, más nyelvek ismerete pozitívan befolyásolják a tanulási folyamatot, csakúgy mint az oktató személye. A képzés végéig szükségük van egy „kapocsra”, aminek szerepét az oktató tölti be, így tökéletes választás számukra a „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelvi kurzus”. A motiváció a fogorvosi szaknyelvet oktató tanár segítségével és világos célkitűzéseivel fenntartható azokban a félévekben, amikor még nincsenek klinikai gyakorlataik.

A hallgatók egyik fő motivációja a magyar (fogorvosi szak)nyelv tanulása során az instrumentális motiváció. Kevesen akarnak itt maradni, még kevesebben integrálódni, csupán a képzésük ideje alatt akarják a nyelvünket eszközként használni a céljaik eléréséhez. Nincs szükség tehát a képzés áttervezésére, az általános nyelvi ismeretekből nem igényelnek többet, mint amennyit az első félévben megkapnak. A nyelvtanulás számukra egyértelműen a kommunikációra való képességet jelenti, az írott formái nem fontosak számukra.

Hivatkozások

- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*. 44(3). 417–448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Csizér K. – Kormos J. (2006): Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései: Egy interjúkutatás eredményei. *Iskolakultúra*. 11. 12-20
- Csizér, K. (2007): A nyelvtanulási motivációk vizsgálata. *Pedagógiai folyóiratok* 2007/6.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2008): The Relationship of Intercultural Contact and Language Learning Motivation among Hungarian Students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 29. 30–48. <https://doi.org/10.2167/jmmd557.0>
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation an Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 78/3. 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (1998): Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*. 2. 203–229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>

- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2012): How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. In: Mackey, A – Gass, S. M. (eds.) *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide, First Edition*. 74–94. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Gardner, R. C. (1985): *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. The University of Western Ontario, Canada.
- Gardner, R. C. (2004): *Attitude/ Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. The University of Western Ontario, Canada.
- Lavrakas, P. (2008): *A felmérési kutatási módszerek enciklopédiája*, 1. kiadás. SAGE.
- Markusovszky, L. (1857): Az orvos-gyógyszerész tanuló ifjúsághoz. *Orvosi Hetilap, Honi és külföldi gyógyászat és kórbúvárlat közlönye*. 18.
- Pálinkás, M. (2012): The language learning motivational characteristics of technical university students: The case of English. *Porta Lingua*. 297-306.
- Pálinkás M. (2013): Modelling the Internal Structure of the Motivation of BME Students to Learn English. *Porta Lingua*. 289-296.
- Salkind, N. J. (2015): *Mérési és statisztikai enciklopédia* 1. kiadás. SAGE.

Skadra Margit – Keresztes Csilla

Szegedi Tudományegyetem
Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar
Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport

Az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* című tankönyv bemutatása

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.14>

*A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karán az angol nyelvű képzés hallgatói nyolc féléven át tanulnak magyar mint idegen nyelvet. Az első három szemeszterben heti négy órában általános magyar nyelvi órákon vesznek részt a hallgatók, a negyedik félév pedig átmenetet képez az általános és az orvosi szaknyelv között. Ezután a hallgatók az ötödiktől a nyolcadik szemeszterig kifejezetten a magyar orvosi szaknyelvvvel ismerkednek a nyelvórák és a klinikai nyelvi terepgyakorlatok keretében. Az elmúlt évek során a Kar oktatói és hallgatói részéről felmerült az igény egy olyan új nyelvkönyv bevezetésére a negyedik félévre, amely összekötő kapocs szerepét tölti be az általános és szaknyelvi tanulmányok között. Ennek hatására készült el az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* című tananyag, amelyet először a 2021/2022-es tanév második félévében használtunk az angol programban. A tanulmány első része röviden bemutatja a magyar mint idegen nyelv képzést a Karon, majd ezt követően magát a tankönyvet. Először a könyv globális szerkezetét ismerteti, bemutatja, hogy egy-egy lecke milyen alegységekből épül fel, majd kitér a tananyaghoz kapcsolódó néhány módszertani kérdésre is.*

Kulcsszavak: magyar mint idegennyelv, módszertan, orvosi szaknyelv, orvosképzés, tananyagfejlesztés

Bevezetés

Az elmúlt években számos magyar mint idegen nyelv (MID) kiadvány jelent meg a tankönyvpiacra, azonban ezek többsége az általános magyar nyelv tanítását tűzi ki célul (Durst, 2013, 2017; Kiss–Molnár, 2009; Marschalkó, 2011; Szita–Pelcz, 2013). Az utóbbi időben azonban egyre nagyobb igény mutatkozik az olyan MID könyvekre is, amelyek egy bizonyos szakterülethez kapcsolódnak. Ennek egyik kiváltó oka, hogy jelentősen megnőtt a magyarországi felsőoktatásban tanuló külföldi hallgatók száma, akiknek az általános nyelven túl a tanulmányaikhoz köthető szaknyelvi ismeretekre is szükségük van ahhoz, hogy a magyar célnyelvi környezetben érvényesülni tudjanak. Ezt támasztják alá a KSH adatai is (Web1, 2021), a 2010/2011-es és a 2020/2021-es tanév között a külföldi hallgatók aránya jelentősen megnőtt a magyar felsőoktatásban. A teljes hallgatói létszámhoz viszonyítva tíz év alatt 6,9%-ról 17%-ra emelkedett az arányuk, ami hallgatói létszámban kifejezve azt jelenti, hogy 15 ezer főről 32 ezerre nőtt, a külföldi hallgatói létszám megduplázódott. A legnagyobb arányban az egészségügyi képzéseken tanulnak külföldi hallgatók (32%). A KSH 2022-es adatai alapján (Web2, 2022) a 2021/2022-es tanévben több mint 40 ezer külföldi hallgató folytatott tanulmányokat Magyarországon felsőoktatási intézményben, ami az összes hallgatónak majdnem 14%-át jelenti.

Marty (2021) tanulmányában felhívja a figyelmet, hogy az orvosi karok növekvő hallgatói létszámának köszönhetően szükségszerű, hogy a szaknyelvi oktatásban részt vevő tanárok az adott terület módszertanát kidolgozzák, hiszen annak illeszkednie kell a speciális hallgatói igényekhez. Az orvosképzésben részt vevő legtöbb hallgatónak ugyanis csak a tanulmányaik befejezéséig, legfőképpen a kórházi gyakorlatok során van szüksége a magyar orvosi szaknyelvre. Az elmúlt években a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karának (SZTE SZAOK) Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoportjánál (Szakcsoport) is elindult a magyar mint idegen nyelv tekintetében egy megújulási folyamat, amelynek fő célja, hogy a nyelvoktatás még erőteljesebben a hallgatói

igényekhez igazodjon és ezáltal hatékonyabb legyen. Ezen törekvés egyik eredménye, hogy az elmúlt pár évben több új tananyag is kidolgozásra került a Szakcsoportban (Balogh–Skadra, 2015; Skadra–Balogh, 2016; Keresztes et al., 2022; Skadra, 2022).

Az SZTE SZAOK magyar mint idegen nyelv képzésének jellemzői

A Szegei Tudományegyetem 1985 óta kínál angol nyelvű orvoscépzést a külföldi hallgatók számára, majd 1999-ben ez kiegészült a német nyelvű orvoscépzéssel is (Web3, 2022). A fő különbség a két képzés között, hogy az angol program hallgatói a teljes orvosi képzést elvégezhetik Szegeden, azonban a német nyelvű képzés csak az első két évet, tehát az elméleti képzést biztosítja a hallgatóknak. A német programban tanulóknak az első két év teljesítése után másik egyetemen kellett folytatniuk a tanulmányaikat a mostani 2022/2023-as tanévig, azonban a 2023/2024-es tanévtől az egyetem előreláthatólag elindítja a német programban is a hat éves képzést.

Az angol nyelvű orvoscépzés tanterve előírja a hallgatók számára a kötelező MID órákat. Ennek legfőbb oka, hogy a külföldi hallgatóknak a harmadévtől kezdve szakmai gyakorlataik során a betegekkel is kommunikálniuk kell, amelynek sikeres megvalósulásához a magyar orvosi nyelv ismerete elengedhetetlen. A hallgatók négy éven át tanulják kötelezően a *Hungarian Language I-VIII.* tárgyakat, majd ötödéven lehetőségük van választható óráként még felvenni a *Medical History-Taking in Hungarian I-II.* órákat. A hallgatók az első két év során heti 2x90 percen, majd a harmadik és negyedik évben heti 3x45 percen tanulnak magyarul. A 8 félév során az értékelés írásbeli és szóbeli számonkérésekre alapul, azonban ez az ötödik félévtől kiegészül a klinikai nyelvi terepgyakorlati teljesítményük értékelésével is. A kötelező terepgyakorlat is az elmúlt évek módszertani újításainak az egyike a Karon. Célja, hogy a hallgatók a szaknyelvi órákon tanult ismereteiket valós élethelyzetekben is kipróbálják, lehetőséget kapjanak a gyakorlásra, ezért a harmad- és negyedéves hallgatók félévente többször klinikai környezetben, valós betegekkel vesznek fel anamnézist nyelvtanári kíséret mellett. Majd a klinikán megszerzett ismereteiket, tapasztalataikat a magyarórán megbeszélik és értékelik.

A hallgatók az első három félévben főleg általános nyelvi ismeretekre tesznek szert a MID órákon, ahol a magyarországi tartózkodásukhoz szükséges nyelvi és kulturális ismereteket szereznek. Ennek a három félévnek a tananyagát a *Multikulti* (Balogh–Skadra, 2015) tankönyv biztosítja. A könyv alapvetően általános nyelvi ismereteket közvetít, de emellett törekszik arra is, hogy a célközönség néhány speciális igényét is figyelembe vegye már a nyelvtanulás kezdetétől. Ezt elősegítendő a könyv párbeszédeinek állandó szereplői orvosok, nővérek, betegek és a különböző egészségügyi karok hallgatói. A tananyag néhány nyelvtani jelenséget is az általános nyelvkönyvektől eltérően vezet be. Az igeikötős igéknél több orvosi szaknyelvhez köthető ige is megjelenik a könyvben, mint például a *bead, megvizsgál, megműt, megmér, elájul* igék. A birtokos végződéseket a tankönyvek általában a család szókinccsével összekötve mutatják be, azonban itt először a testrészek és szervek témakörével összekapcsolva sajátítják el ezt a hallgatók. Az előbbi példák ellenére is elmondható, hogy az első három félév főként az általános magyar nyelvre összpontosít, mint például az étkezés, szabadidő, ruházat, család témakör feldolgozása, de a tananyag néhol kiegészül az orvostanhallgatók számára fontos szaknyelvi szavakkal is.

Kezdetben a hallgatók az első négy félévben tanultak általános nyelvet Szegeden, és csak harmadévből kezdtek megismerkedni az orvosi szaknyelv alapjaival. Idővel felmerült az igény, hogy a hallgatók már úgy kezdjék meg harmadéves tanulmányaikat, hogy rendelkezzenek alapvető orvosi szaknyelvi ismeretekkel is, ezért 7–8 évvel ezelőtt a negyedik félév tananyaga átdolgozásra került. Kezdetben Halász (2015) *Anamnézis magyarul. Magyar orvosi szaknyelv kezdőknek* című könyvének kivonatolt változatából tanultak a hallgatók. Az

évek alatt számos olyan saját anyag is készült, amely kifejezetten a *Multikulti* tananyagra épült, így néhány éve fogalmazódott meg a gondolat, hogy ezeket a feladatlapokat további feladatokkal és magyarázatokkal kiegészítve önálló kiadvánnyá szerkesszük össze. Ennek hozadékaként jelent meg 2022-ben a Medicina Könyvkiadó Zrt. gondozásában az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* (Skadra, 2022) című szaknyelvi tankönyv.

Célcsoport, célkitűzések

Az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* könyv fő célcsoportja az orvostanhallgatók, azonban az összeállításakor fontos szempont volt az is, hogy a Szakcsoport nemcsak az orvostanhallgatók MID-képzését látja el, hanem a fogorvostan-hallgatókét és a gyógyszerészhallgatókét is, így olyan részek is belekerültek, amelyek az ő szaknyelvi képzésüket is megalapozzák. Ezt a célt szolgálja például a testrészeknél a fogak pontos megnevezése, valamint a 4. lecke tartalma, amely *A gyógyszerértárban* címet kapta. Habár a könyv célcsoportja elsődlegesen az egészségügyi karokon tanuló hallgatók, segítséget nyújthat azoknak a nem magyar anyanyelvűeknek is, akik Magyarországon kezdenek el az egészségügyben dolgozni, de természetesen azoknak a laikusoknak is, akik egy esetleges orvosi és/vagy fogorvosi vizsgálat, kórházi ellátás vagy gyógyszerértári vásárlás során szeretnék az alapvető kifejezéseket megérteni, használni, hiszen ezeket legtöbbször az általános nyelvkönyvek nem tartalmazzák vagy csak kevésbé részletesen.

A könyv kidolgozása előtt szükséges volt először a legfontosabb célokat és szempontokat meghatározni, amelyek mentén a könyv összeállításra került. Ezek közül a legfontosabb tartalmi cél az volt, hogy a tananyag az első három félévben a *Multikulti* (Balogh–Skadra, 2015) által megszerzett ismeretekre épülve a negyedik félévben átmenetet nyújtson az ötödik félévtől induló tisztán szaknyelvi képzéshez. Halász–Rébék–Nagy (2019:178) felhívja rá a figyelmet, hogy az orvos–beteg kommunikáció nagyon sok különböző szituációt ölelhet fel, például az anamnéziszfelvételt, döntéshozatalt, rossz hír közlését, de ezek közül a külföldi orvostanhallgatók magyar nyelvű kommunikációja leginkább az anamnéziszfelvételre korlátozódik, éppen ezért fontos, hogy a szaknyelvi oktatás főként erre a területre irányuljon. Ezt tartottuk szem előtt a tananyag összeállításánál. Fontos célkitűzés volt ezért, hogy a könyv végére a hallgató képes legyen általános anamnéziszfelvételre magyar nyelven, és erre alapozva a harmadéves szaknyelvrókon tovább tudjon majd építkezni.

A legfontosabb formai célkitűzés az volt, hogy a könyv színes, képekkel illusztrált kiadvány legyen. Mátyás (2017:42) is kiemeli, hogy a MID-órák általában nagyban építenek a vizuális ingerekre, amelynek a legfontosabb alapja a tankönyv. A tankönyvek formai megjelenése már magában is kivált a hallgatók részéről pozitív vagy esetlegesen negatív viszonyulást a nyelvórákhoz. A pozitív cél elérése érdekében az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* nagyban épít a vizuális ingerekre, ezért számos színes illusztrációt tartalmaz, amelyekhez a rajzokat Jécsai Zoltán készítette.

Az összeállítás előtti fontos kérdés volt még, hogy a nyelvkönyv egynyelvű legyen vagy használjon közvetítőnyelvet is. Ebben a döntésben a legnagyobb szerepet a hallgatói visszajelzések jelentették. A hallgatók előzetesen egy–egy témakör feladatait már tesztelték a nyelvórákon belső jegyzet formájában. Ezek a feladatok, nyelvtani magyarázatok még közvetítőnyelv nélkül készültek, azonban a hallgatói vélemények a legtöbb esetben hiányolták, hogy a feladatmeghatározásokat csak magyarul kapták meg, valamint számos nyelvtani résznél igényelték a részletesebb angol nyelvű magyarázatot is, ezért végül ezek a részek angol közvetítőnyelvvél készültek el.

A tankönyv felépítése

Az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* kilenc leckéből és a könyv végén egy összesített magyar–angol szólistából áll. Az első hét lecke felépítése megegyezik. Mindegyik lecke egy–egy szaknyelvi témakörre összpontosít, és a leckék négy fő részből állnak: *A. Szókincs; B. Nyelvtan; C. Gyakorlás; D. Szólista*. A nyolcadik lecke rendhagyó, a könyv megírásakor aktuális járványhelyzet hívta életre, és a *COVID19 kisokos* címet kapta. Egy oldalnyi terjedelemben olyan mondatokat tartalmaz, amelyeken keresztül a világjárványhoz köthető szavakat és kifejezéseket (például *távolságtartás, karantén, védőoltás, kijárási tilalom*) ismernek meg a hallgatók. A kilencedik lecke a korábbi leckéktől eltérően már nem négy részre tagolt, hanem orvos–beteg, fogorvos–beteg és gyógyszerész–beteg párbeszédet tartalmaz. Ezek a dialógusok mind az előző leckékben elsajátított ismeretekre építenek. A párbeszéd mindegyike valamilyen feladatot is ad, például: *Azonosítsa az anamnéziszfelvétel tipikus részeit a párbeszédben.; Egésztse ki a párbeszédet a megadott szavakkal.*

A könyv 7. oldalán található tartalomjegyzék táblázat formájában mutatja be a leckék felépítését. Tartalmazza a leckék címét, a lecke szókincsének a témakörét és az ahhoz kapcsolódó nyelvtan pár szavas leírását. Az első hét lecke címe: *1. Az emberi test; 2. Mi a panasza?; 3. Ki hol dolgozik?; 4. A gyógyszertárban; 5. Az idő; 6. Kérdések; 7. Mit mond az orvos?*. A leckék címei az abban található szókincsre utalnak. Például a harmadik *Ki hol dolgozik?* című lecke az egészségügyi dolgozók megnevezését, az egészségügyi épületek és helyek szókincsét vezeti be. A szókincshez kapcsolódó nyelvtan pedig az irányhármasság végződéseire vonatkozik.

A leckék először az „*Szókinsz*” (*A*) részben az új szókinszet mutatják be. Ez mindig olyan formában történik, hogy a hallgató aktív részese legyen a szókinsz megismerésének. A leckék a szókinsz bevezetésénél támaszkodnak legjobban a vizualitásra, és a hallgatók legtöbbször rajzokhoz köthető feladatokon keresztül ismerik meg az új szavakat és kifejezéseket. Például: *„Nézze meg az alábbi képeket, és beszéljék meg a szavak jelentését!”; „Egésztse ki a mondatokat és a képek alapján beszéljék meg, mit jelentenek az igék!”; „Írja a képek alá a megfelelő szavakat!”; „Párosítsa a mondatokat a képekkel!”.*

Az „*Szókinsz*” részt követi a „*Nyelvtan*” (*B*) szakasz, amely a szókinszhez kapcsolható nyelvtant mutatja be, a hallgató számára megoldandó feladatokat nem tartalmaz, csak a nyelvtan leírását angol nyelven magyar példamondatokkal. Ez a rész a már korábban megtanult nyelvtani ismereteket ülteti át szaknyelvi környezetbe. Mivel az „*Szókinsz*” rész a hallgató számára minden fejezetben sok új terminust tartalmaz, fontos szempont volt, hogy a hallgatókat ne terheljük számukra eddig ismeretlen, új nyelvtani szabályokkal is, hanem a már meglévő nyelvtani tudásukra építsünk. Ezt a célt erősíti a nyelvtani részeknél az is, hogy a leírásban mindig megtalálható, hogy az adott nyelvtant hol tudja a hallgató a *Multikulti* tananyagban újra átnézni: *„Ismételje át a birtokos esetet az alábbi táblázat és a Multikulti 173. oldala segítségével.”; „Beszéljék meg a következő igék használatát jelen és múlt időben. A Multikulti 88., 103. és 233. oldalán található igeragozási táblázatokat ismételje át.”; „Ismételjék át a kérdőmondatok szórendjét a táblázat segítségével. Az igekötős igék szórendjéről a Multikulti 15. fejezetében is tanult, nézze át újra az ott tanultakat is.”*

Fontos volt azonban az is, hogy azok számára is feldolgozható legyen a könyv nyelvtana, akik esetleg korábban más tananyagból tanultak magyarul, ezért az *Elsősegélyben* is megtalálhatóak a nyelvtani magyarázatok, de csak szaknyelvi kontextusban. Például a 2. lecke igeragozási táblázatai csak olyan szaknyelvhez köthető igéket használnak, amelyek a leckében kerültek bevezetésre, például *hányni, izzadni, szédülni, köhögni*. A nyelvtani résznél fontos kiemelni, hogy a könyv mindig teljes nyelvtani táblázatokat mutat be, tehát az összes személy és szám alakját az igeragozásnál és a birtokos végződéseknél is, azonban szem előtt tartva a

célcsoportot, ezért kiemelve a számukra fontos *én* és *ő/Őn* formákat a többi közül, hiszen az orvos–beteg párbeszédekben legtöbbször erre a két alakra van szükségük.

A harmadik „*Gyakorlás*” (C) részben a lecke új ismereteinek a gyakorlására van lehetőség. A feladatok összeállításánál meghatározó volt, hogy a feladatok fenntartsák a hallgatók érdeklődését, ezért a tananyag törekszik arra, hogy a feladatok ne csak egy–két típusfeladatot tartalmazzanak, hanem minél változatosabbak legyenek. Ezt tükrözik a könyvben található feladatmeghatározások is, például „*Mit lát a képen?*”; „*Alkosson összetett szavakat!*”; „*Melyik nem illik a sorba?*”; „*Fejezze be a mondatokat!*”; „*Írja át a mondatokat múlt időbe!*”; „*Keresztretjtvény!*”; „*Válaszoljon a kérdésekre!*”; „*Kérdezzen rá az aláhúzott szavakra!*”; „*Párosítsa a kérdéseket a válaszokkal!*”. Az „*Szókincs*” részen kívül ebben a szakaszban is nagy szerepet kaptak a képek.

A negyedik „*Szólista*” (D) rész a leckék utolsó része, amely az aktuális lecke összes új szavát tartalmazza. A szaknyelv elsajátításának elengedhetetlen feltétele a nagyszámú új szaknyelvi szó és kifejezés bevezetése, ezért lényeges volt, hogy az új szókincsről átlátható képet kapjanak a hallgatók, ezt segíti elő ez a rész is. A Dóla (2020:73–74.) által is leírt két módszertani megközelítés, tehát az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé haladás, valamint a gyakoriság és hasznosság mentén történt az új szavak és kifejezések kiválasztása a leckékhez. Dávidovics (2021:23) tanulmányában rámutat arra, hogy a mostani orvostanhallgatók nagyrésze már ahhoz a generációhoz tartozik, aki aktívan használja a modern technológiát is tanulmányai során, ezért a tanulási motivációját nagyban elősegíti a szaknyelv tanulása során a gamifikáció, tehát a játékos eszközök felhasználása a tanórán is. Az *Elsősegély* könyv esetében ezt hivatott elősegíteni, hogy a „*Szólista*” szavai leckénkénti bontásban megtalálhatóak a *Quizlet* nevű online felületen is, ahol a hallgatók virtuális szóképpel és különböző játékos feladatokkal tudják gyakorolni az új szavakat (Web4). A 8. és 9. rendhagyó fejezet után egy összesített magyar–angol szólista is található a könyv végén.

Pragmatikai sajátosságok

A magyarul beszélő külföldi hallgatók esetében gyakran megfigyelhető, hogy nyelvtanilag helyes, azonban pragmatikailag mégsem a szituációhoz illő mondatot alkotnak. Maróti (2003:167) egy szociopragmatikai példával, amelyben a kínai vendéglős a tegezés/magázás szabályait helytelenül használja a vendégeivel szemben, szemlélteti ezt a jelenséget. Ennek kapcsán felhívja a figyelmet, hogy a nyelvtani hibákkal ellentétben, ebben az esetben az anyanyelvű beszélő gyakran nem a beszélő nyelvtudásáról alkot véleményt, hanem esetlegesen a beszélő személyiségét ítéli meg negatívan, amely akár a külföldiekről alkotott sztereotípiákhoz és a velük szembeni előítéletekhez is vezethet. Erre az egészségügyi szakember–beteg párbeszéd esetében is figyelmet kell fordítani, hiszen ezekre a helyzetekre is a magázó forma használata a jellemző, azonban a külföldi orvostanhallgatók gyakran megszegik ezt a pragmatikai szabályt, és helytelenül tegező formát használnak. Ezt elkerülendő, az *Elsősegély* végig kizárólag a magázó formákra épít, kerüli a tegező alakú mondatokat. Ezt erősíti a már korábban említett megoldás a nyelvtani részeknél is, hogy az *én* forma mellett az *ő/Őn* alak mindig ki van emelve a többi közül, és a tegező *te* alak csak a ragozási táblázat teljessége miatt jelenik meg, azonban kevésbé hangsúlyosan, mint az *ő/Őn* alak. Erre azért is szükség van, mert az angol közvetítőnyelvben, de legtöbb esetben a hallgatók saját anyanyelvén sem különül el a magázó és tegező forma, így gyakran nem is érzik a hallgatók, hogy mennyire udvariatlannak tűnhet egy egészségügyi szakember–beteg szituációban a tegező forma használata.

Marthy (2021:124) szerint hasonló problémát okozhat a felszólító mód nem megfelelő használata is a betegekkel szemben, hiszen a direkt felszólítások („*Vegye le az ingét!*”) egy orvosi vizsgálat során akár sértő is lehet a beteg számára, különösképpen, ha a *kérem* szó

használata nélkül történik. Ezt elkerülendő a felszólító mód használata helyett be lehet vezetni a *tessék+főnévi igenév* használatát, ami azért is előnyös, mert így az igeragozást is el lehet kerülni, és ez nagyban megkönnyíti a nem magyar anyanyelvű beszélők számára a mondatalkotást. Az *Elsősegély* is ezt a megoldást választotta az orvosi utasítások tanításánál, és a direkt felszólítás helyett a *tessék+főnévi igenév* formát alkalmazza, valamint a *legyen szíves+főnévi igenév* alakot is bevezeti.

Összegzés

Magyarországon az elmúlt években megnőtt a felsőoktatásban a külföldi hallgatók száma, ez a tendencia főleg az egészségügyi karokon mutatkozik meg. A folyamat azt is előidézte, hogy a legtöbb egyetemen megélnékült a szaknyelvoktatás, maga után vonva a módszertan fellendülését és új szaknyelvi könyvek megjelenését is.

Az *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez* könyv fő célközönsége az egészségügyi karokon, legfőképpen az orvosi karon tanuló külföldi hallgatók. A könyv célja, hogy megismertesse a nyelvtanulókkal az egészségügyi szaknyelv alapjait. Módszertani alapelve, hogy a hallgatók már meglévő általános nyelvi tudását emelje át a már korábban tanult nyelvtanok és az újonnan bevezetett szakszókincs segítségével szaknyelvi környezetbe. Az új szókincs és a gyakorlófeladatok nagy része a vizuális ingerekre épít, ezért a könyvben jelentős szerepet kapnak a képek. Az utolsó fejezet szakember–beteg párbeszédet tartalmaz, azonban szükséges megjegyezni, hogy ezek csak típuspárbeszéd. A hatékony nyelvtanuláshoz elengedhetetlen, hogy a tanórákon ezt további szóbeli gyakorlással egészítsék ki a szaknyelvtanárok.

A tananyaghoz kapcsolódó jövőbeni célkitűzések közé tartozik egy, a párbeszédre alapuló hanganyag összeállítása, az online segédanyagok bővítése, valamint a könyv német közvetítőnyelven való megjelentetése is, ami várhatóan még idén, 2023-ban megtörténik.

Hivatkozások

- Balogh, E. – Skadra, M. (2015): *Multikulti, Hungarian for Foreigners*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest
- Dávidovics, A. (2021) Szaknyelvoktatás és gamifikáció. *Porta Lingua* (1). 21–33.
<https://doi.org/10.48040/PL.2021.2>
- Dóla, M. (2020): Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához. L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Durst, P. (2013): *Hungarian the Easy Way I*. Design Kiadó: Szeged
- Durst, P. (2017): *Lépésenként magyarul I*. Durst, Péter: Szeged
- Halász, R. – Rébék-Nagy, G. (2019): Az orvostanhallgatói magyar szaknyelv oktatásáról. *Porta Lingua*. 175–186
- Halász, R. (2015): *Anamnézis magyarul. Magyar orvosi szaknyelv kezdőknek*. Halász, R: Pécs
- Keresztes et al. (2022): *Hungarian Language for 3rd Year Medical Students*. University of Szeged: Szeged
- Kiss, G. – Molnár, I. (2009): *Jó szórakozást magyarul!*. Molilla könyv: Budapest
- Maróti, O. (2003): Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 166–172.
- Marschalkó, G. (2011): *Hungarolingua .Basic Level I*. Debreceni Nyári Egyetem: Debrecen
- Marthy, A. (2021): A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben. In: Bándli-Pap-Zajacz (eds.) *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv*. ELTE: Budapest
- Mátyás, D. (2017): Vizuális anyagok a magyarórán. *EduLingua*. (3) 2. 39–50.
<https://doi.org/10.14232/edulingua.2017.2.4>
- Skadra, M. – Balogh E. (2016): *Multikulti, Ungarisch für Ausländer*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest
- Skadra, M. (2022): *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest
- Szita, Sz. – Pelcz, K. (2013): *Magyarok I. Magyar Nyelvkönyv + Nyelvtani Munkafüzet A1-A2*. Pécsi Tudományegyetem: Pécs

Internetes hivatkozások

- Web1 KSH, Központi Statisztikai Hivatal (2021): *Felsőoktatás, 2020/2021*
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/felsooktatas2021/index.html> (Letöltve: 2022. december 29.)
- Web2 KSH, Központi Statisztikai Hivatal (2022): *Oktatási adatok 2021/2022 (előzetes adatok)*
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas2122e/index.html> (Letöltve: 2022. december 29.)
- Web3 University of Szeged: *The brief history of medical education in Hungary and Szeged*
<http://www.med.u-szeged.hu/fs/introducing-the-faculty/the-brief-history-of> (Letöltve: 2022. december 30.)
- Web4 Quizlet (2022):
https://quizlet.com/Margit_Skadra/folders/elsegegy_a_magyar_orvosi_nyelvhez/sets (Letöltve: 2022. december 31.)

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI A SZAKNYELVOKTATÁSBAN

Hajdu Zita – Lázár Tímea – Farkas János – Tar Ildikó – Czeller Mária

Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi és Kommunikációs Intézet

Hogyan járulhatnak hozzá a szaknyelvi kurzusok a munkaerőpiacon elvárt puha készségek fejlesztéséhez?

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.15>

A hallgatók foglalkoztathatóságát javító készségek közé tartozik az idegen nyelvek ismerete, ugyanakkor a szakmai idegen nyelvi kurzusok, a nyelvtudás bővítésén túl, alkalmasak egyéb munkavállalói, vállalkozói vagy vezetői kompetenciák fejlesztésére is. Idetartoznak a döntéshozó, tervezési, szervezési, együttműködési, problémamegoldó, tárgyalási, prezentációs, interkulturális és informatikai készségek, amelyeket a munkáltatók egyre gyakrabban ellenőriznek új munkaerő felvételekor. A munkavállalói és nyelvi kompetenciák párhuzamos fejlesztése egyúttal új oktatói feladatot biztosít a nyelvtanároknak és az idegen nyelvi intézeteknek. A tanulmány ismerteti a puha készségek munkaerőpiaci jelentőségét, valamint azt, hogy a szakmai idegen nyelvi órákon – az általános és szakmai nyelvi készségek fejlesztésével párhuzamosan – milyen tevékenységek, feladatok vagy informatikai programok segíthetnek a fenti kompetenciák kialakításában és erősítésében. E kompetenciák szaknyelvi kurzusokba történő tartalmi és módszertani beépítése állt kutatásunk középpontjában. Idegennyelv-oktatás esetében természetes, hogy a kommunikációs készségek az elsődlegesek, a hallgatók számára pedig kiemelten fontos, hogy a szaknyelvi kurzusok a felvételi eljárás lépéseire segítsenek felkészülni. Bár ezen új oktatási struktúra alkalmazásának még csak az első éveinél tartunk, elmondhatjuk, hogy a hallgatók nagyobb önbizalommal és bátorsággal indulnak el az álláskeresés lépcsőfokain.

Kulcsszavak: munkaerőpiac, felvételi eljárás, szaknyelvoktatás, puha készségek, informatikai készségek

Bevezetés

Tanulmányunk elsődleges célja a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán folyó jó gyakorlat bemutatása, melyből megtudhatjuk, hogyan lehet fejleszteni a munkaerőpiacon elvárt puha készségeket a Kar gazdasági szaknyelvi kurzusain. Mik is azok a puha készségek? A szakmához kötődő és dokumentumokkal igazolható kemény készségekkel szemben ezek olyan nem szakmaspecifikus munkavállalói vagy foglalkoztathatósági kompetenciák, amelyek a munkavégzés módjára, illetve a munkavállalók egymás közti kapcsolatrendszerére és kommunikációjára vonatkoznak (Cimatti, 2016). További elnevezések: nem-kognitív, univerzális, transzverzális, interperszonális, személyes vagy szociális készségek, ezen kívül a magyar nyelvű szakirodalom is használja az angol *soft skills* szakkifejezést. Mivel e készségek munkaerőpiaci jelentősége egyre növekszik, a munkaadók törekszenek arra, hogy a felvételi eljárás során a jelölteket ebből a szempontból is ellenőrizzék. Tanulmányunk további célja bátorítani a gazdasági szaknyelvet oktató tanárokat arra, hogy merjék beépíteni a kurzuskövetelményekbe e készségek professzionális fejlesztését, melyekkel a hallgatók a munkaerőpiacon sikeresebben helytállhatnak, s ezáltal a napjainkban sokat vitatott egyetemi nyelvoktatás, szaknyelvoktatás szükségessége is megerősítést nyerhet.

Tanulmányunkban az alábbi kutatási kérdésekre szeretnénk választ adni: Milyen tartalmi elemekkel és milyen módszerekkel valósítható meg a szervezetek által elvárt *soft skillek* fejlesztése a gazdasági szaknyelvi órákon? Elsősorban a szaknyelvi kurzusok tartalmi oldalát szükséges finomhangolni, s ezáltal a hallgatók egy széles tudásbázis kiépítése mellett fejleszthetik az interperszonális, kommunikációs vagy problémamegoldó készségüket. A módszereket tekintve, szimulációs vagy játékszemplétes megközelítés segítségével a hallgató elsajátítja a felelősségteljes gondolkodást, a megszerzett tudás és készségek megfelelő

használatát, és így egy szélesebb szakmai és társadalmi környezetben elhelyezett tananyag-szemlélet jön létre. A játékeladatok további célja a kreativitás fejlesztése (Kostikova et al., 2021).

A nem szakmaspecifikus, munkaerőpiaci készségek fejlesztésének leghatékonyabb módja természetesen a gyakorlat; a leendő munkavállaló számára viszont az álláskeresés folyamán tudatosságot és magabiztosságot ad, ha már korábban, tét nélküli szituációban találkozott a puha készségek fogalmával, típusaival és főképp gyakorlati jelentőségével. Az oktatási intézmény számára pedig versenylőnyt biztosít, ha a nem kognitív készségek fejlesztését is felveszi az oktatási palettájára. Éppen ezért támogatandó a puha készségek iskolai környezetben történő fejlesztése (Barton, 2017; Kostikova et al., 2021).

A foglalkoztathatósági kompetenciák munkaerőpiaci jelentősége

A multinacionális vállalatok több újdonságot is magukkal hoztak a magyar munkaerőpiacra. Nőtt a felsőfokú végzettséggel rendelkezők iránti igény, így a diplomások száma emelkedett. A tényleges nyelvtudás és az informatikai ismeretek is kiemelten fontossá váltak (Fülöp, 2008). A nagy, külföldi cégek telephelyválasztását elsősorban a képzett munkaerő elérhetősége indokolta. A szervezetek a pályakezdő diplomásoktól képzettségen és tapasztalaton túl egyéb kompetenciákat is elvárnak. Ennek következtében, a szaktudás mellett megnőtt a soft skillek jelentősége, hiszen ezen kompetenciák nincsenek adott munkakörhöz rögzítve, hanem hasznosíthatók, átvihetők több foglalkoztatási ágazat, esetleg munkahely között is. A munkáltatók értékelik azon munkatársaikat, akik rendelkeznek a megfelelő kompetenciákkal és személyiségjegyekkel ahhoz, hogy termelékenységükkel hozzájáruljanak a szervezet sikereihez (Tang, 2019). Napjainkra felértékelődött a csapatmunkában való részvétel, az írásbeli és szóbeli kommunikációs és a problémamegoldó képességek jelentősége. Az olyan pozitív tulajdonságok, mint például az érdeklődés és az alkalmazkodóképesség szintúgy teret nyertek az elvárások között (Pollard et al., 2015). Új trendként jelent meg a vállalkozások oldaláról, hogy már nem feltétlenül elengedőek a magas fokú szakmai ismeretek, ha nem egészülnek ki olyan kompetenciákkal, mint az együttműködő képesség, idegennyelv-tudás, kommunikációs készség vagy a tolerancia (Tóthné-Hlédik, 2014). Több szektorban, mint például a *Shared Services Centerek* területén az elhivatottság, a motiváltság, az együttműködés vagy éppenséggel a hűség mind olyan személyes készségek, amelyek a sikeres munkavégzés fontos elemei (Juhász, 2017). A közgazdász szakmát illetően olyan kompetenciák jelentek meg elvártként, amelyek hozzájárulnak a csapatban való munkához, a kreativitáshoz, az alkalmazkodáshoz, illetve a konfliktusok hatékony kezeléséhez. Ezen felül a nyitottságot és a logikus gondolkodást is felettebb fontos tényezőként tüntetik fel a munkaadók (Balogh, 2014).

Magyarországon a 2000-es években az idegennyelv-tudás és a kommunikációs készség is igen gyakran szerepelt az elvárt kompetenciák között (Bajzát, 2011). A kis- és középvállalkozói szektorokban is megjelent a nyelvtudás iránti elvárás, pedig itt nem jellemző a multikulturális környezet. A számviteli pozíciókat betölteni vágyók esetében is elvárásként jelenik meg az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia (Balázsinné-Kardos, 2016).

A változások nem kerültek el a vezetőket sem, akik esetében a tényleges nyelvtudásra helyeződött a hangsúly, illetve egyre jellemzőbbé vált a felsőfokú nyelvtudás iránti igény (Karcics, 2012). A munkahelyen való helytállás feltételévé vált – elsősorban a globalizációnak köszönhetően – az olyan képességek birtoklása, amelyek segítségével egy vezető egy kulturálisan sokszínű munkavállalói csoportot is képes irányítani. A globális gondolkodásmód fontos követelmény az ilyen közegben dolgozó vezetők számára (Hanges et al., 2016; Matveev, 2017). A puha készségek a munkabérré is szignifikáns befolyással lehetnek, hiszen a kommunikációs készségek és a vezetői képesség az utóbbi időben egyre fontosabb pozíciót tölt be az egyének bérezésének megállapításakor (Balcar, 2014).

Az Európai Unió 2008-ban elfogadott ajánlása következtében létrejöhetett az Európai Képesítési Keretrendszer (Web 1). Ennek célja a képesítések átláthatóságának növelése volt. Magyarországon 2013-ban történt fontos előrelépés a Magyar Képesítési Keretrendszer formájában, mely átláthatóbbá kívánta tenni az oktatási rendszereket. A munkaerőpiaci elvárásokat ezen keretrendszerek alkalmazásával vizsgálva megállapítható, hogy a kommunikáció, a problémakezelés és a szakmai ismeretek alkalmazása vált a legjelentősebb kompetencia-csoporttá (Móré et al., 2016).

A felsőoktatási intézmények képzéseinek átformálása, gyakorlatorientáltságra való áttérése rendkívül fontos annak érdekében, hogy a szervezetek által támasztott kompetenciaelvárásoknak a pályakezdők meg tudjanak felelni. A szervezetek igényeiket minél egyértelműbben, közérthetőbben törekednek megfogalmazni, hiszen ez hosszú távú sikerük egyik kulcsa (Tóthné, 2016). Az egyetemek leghatékonyabban akkor járnak el, ha képzésük során a hallgatók idegennyelv-tudását, problémakezelő képességeit és kommunikációs kompetenciáját fejlesztik (Balogh, 2014). Az oktatási intézmények és a szervezetek közötti kommunikáció egyre fontosabbá válik, ahogy a kulcskompetenciák térnyerése fokozódik az elvárások listáján. Az intézmények képzéseibe célszerű lenne beilleszteni az ezen kompetenciák elsajátítását segítő programokat (Varga et al., 2017). A *hard* és *soft skilleket* érdemes egy oktatási intézménynek úgy integrálnia a képzésébe, hogy azok fejlesztése szimultán mehessen végbe. Ezen készségek kialakítását és fejlesztését tűzte ki célul számos munkahelyi tréning is, hiszen ezáltal növelhető a munkavállalók produktivitása (Balcar, 2016).

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a szaknyelvi kurzusokon az idegen nyelvi és általános kommunikációs készségeken túl, az alábbi kompetenciák kialakítása vagy javítása lenne kívánatos: problémák és konfliktusok kezelése, együttműködési és alkalmazkodóképesség fejlesztése, valamint az új jelenségek vagy kultúrák iránti nyitottság kialakítása. Mindezek a kompetenciák akár az általános nyelvórák tartalmába is beilleszthetők, a szaknyelvi kurzusoknak viszont kötelező elemei.

A munkavállalói készségek integrálása a szaknyelvi kurzusok tananyagába

A szakirodalom a munkavállalói kompetenciák vagy puha készségek oktatásának több módját elemzi. Ezek egyike egy önálló, munkaerőpiaci vagy interperszonális készségekkel foglalkozó kurzus bevezetése, ami azonban számos országban akkreditációs eljárást igényel, és emiatt időben akár többéves csúszást okoz. Egy másik alternatíva, hogy a munkaerőpiaci készségek fejlesztése épüljön be bizonyos szaktárgyak tematikájába, ami viszont az adott tárgyak tananyagát túlságosan bővítené. A harmadik vizsgálandó lehetőség a puha készségek beépítése az idegen nyelvi kurzusok tematikájába, mivel ezek a kurzusok egyébként is kommunikáció fókuszúak (Fakhretdinova et al., 2020). E tanulmány szerzőinek azért is erre az opcióra esett a választása, mert egyúttal profilbővítési lehetőséghez juttatja a felsőoktatásban helyét kereső szaknyelvi képzést.

A szaknyelvi kurzusok elsődleges célja a leendő munkavállalók felkészítése az álláskeresés szakaszaira, valamint a munkaköri feladatokra, ezért a tartalom összeállításában a szakirodalmon kívül (Fakhretdinova et al., 2020; Robles, 2012; Tevdovska, 2015) humán erőforrás vezetők tanácsait és tapasztalatait is figyelembe vettük. A nyelvi és munkavállalói készségek párhuzamos fejlesztése céljából olyan tartalmakat, feladatokat, projekteket integrálunk a gazdasági szaknyelvi kurzusok tematikájába, amelyek munkahelyi szituációkon keresztül vezetnek be a leendő munkavállalókat a munka világába, nyelvi és szituációs magabiztosságot adnak, valamint a technikai, technológiai készségeket is fejlesztik. A hallgatók számára elsődleges, hogy a szaknyelvi kurzusok a munkafelvételi eljárás folyamataira, annak idegen nyelven folyó részeire segítsenek felkészülni (1. táblázat).

1. táblázat. Munkavállalói és nyelvi készségek párhuzamos fejlesztése

	Fejlesztendő nyelvi funkciók	Kialakítandó/fejlesztendő munkavállalói készségek
Álláskereső	<ul style="list-style-type: none"> szókincsbővítés szövegértés 	<ul style="list-style-type: none"> önismeret tervezés kutatás kritikus gondolkodás közösségi oldalak
Álláspályázat/ (videó) önéletrajz elkészítése	<ul style="list-style-type: none"> szókincsbővítés írás-készség mondatszerkesztés beszédkészség kiejtés 	<ul style="list-style-type: none"> tervezés, logikus felépítés meggyőző beszéd/írásmód világos, jól követhető beszéd reflexió/kritikus gondolkodás (már meglévő videó CV-k elemzése, egymás videóinak elemzése) együtműködés empátia gyakorlása önbecsülés javítása
Állásinterjú	<ul style="list-style-type: none"> mondatszerkesztés beszédkészség udvarias kérdések 	<ul style="list-style-type: none"> világos, jól követhető, meggyőző beszédmód tárgyalási készség
Első hét az új munkahelyen	<ul style="list-style-type: none"> pontos beszéd-/ és szövegértés udvarias kér(d)és 	<ul style="list-style-type: none"> odafigyelés képessége (aktív figyelem és/vagy reflexió) alkalmazkodóképesség interkulturális érzékenység/tudatosság
Az első projekt	<ul style="list-style-type: none"> szinte minden nyelvi készség és sokféle nyelvi funkció 	<ul style="list-style-type: none"> tervezés/szervezés/időgazdálkodás kezdeményező-készség döntéshozás problémamegoldás/konfliktuskezelés együtműködés/csapatmunka prezentációs készség numerikus adatok bemutatása/kezelése

Forrás: Szerzők saját szerkesztése

Gazdaságtudományi karunk szakjai a gazdasági, üzleti élet munkaterületeire készítik fel a hallgatókat, ezért a gazdasági szaknyelvi kurzusok során az idegen nyelvi készségekkel párhuzamosan azokat a személyes vagy interperszonális puha készségeket fejlesztjük, amelyek az üzleti, gazdasági munkakörökben a szakirodalom (Robles, 2012), illetve a gyakorlat alapján elvártak. Ezek közül a legfontosabbak:

- világos/hatékony kommunikáció,
- prezentációs készségek,
- együtműködés/csapatmunka,
- odafigyelés képessége (aktív figyelem és/vagy reflexió),
- döntéshozás, kezdeményező-készség,
- tervezés/szervezés/időgazdálkodás/priorizálás,
- problémamegoldó/konfliktuskezelő készség,
- interkulturális kompetencia,
- alkalmazkodóképesség,
- informatikai kompetencia.

A fenti munkavállalói készségeket általában a tananyagba beleszöve fejlesztjük, kivéve az interkulturális kompetenciát, ami önálló fejezetet alkot minden tananyagban. A gazdasági szaknyelvi órákon elsősorban a kommunikációs készségek (írásbeli, szóbeli) fejlesztése valósul

meg. Ez továbbra is prioritás, törekszünk arra, hogy a hallgatók ki tudják fejezni a gondolataikat, világosan tudjanak érvelni különböző szakmai szituációkban. További cél, hogy fejlődjön kritikus gondolkodásuk és problémamegoldó képességük, képesek legyenek elemezni, értékelni és alkalmazni a már megszerzett tudást a későbbi munkájuk során. Mindehhez az első lépés az, hogy tudjanak együttműködni másokkal, tudjanak csoportban dolgozni, gyakran olyan egyénekkal is, akik más szociális vagy kulturális háttérrel rendelkeznek. Szintén fontos tudatosítani a hallgatókban az élethosszig tartó tanulás mibenlétét, fejleszteni kell az információmenedzsment készségeiket, mely alatt azt értjük, hogy tudják, hogyan kell feldolgozni, értelmezni releváns információkat.

A szaknyelvi órákon végzett szimulációs tevékenységek során lehetőség van arra, hogy a különböző szakok kurzusain eddig elsajátított tudást és ismeretet a gyakorlatban kipróbálják, alkalmazzák, és így csökken annak a lehetősége, hogy majdan a munkaerőpiacon kommunikációs nehézségekbe ütköznek. A gazdasági szaknyelvi órákon használt anyagok akkor érik el a céljukat, ha az adott szaknyelvet a hallgatók megtanulják helyesen és magabiztosan használni a különböző tantermi tevékenységek (például játékok, szerepjátékok, szimulációs gyakorlatok, prezentációk, esettanulmányok stb.) során. Megjegyzendő, hogy készségfejlesztés csak sok gyakorlással, kiscsoportokban lehet hatékony. Hallgatói részről pedig egyre inkább elvárás, hogy az óra kötetlen légkörű és szórakoztató legyen, mert csak így köthető le a hallgatók figyelme, és így léphetünk versenyre az informatikai eszközök más célú alkalmazásaival.

Az új dolgozók kiválasztásakor a nagyobb szervezetek egyre gyakrabban alkalmaznak a puha készségeket speciálisan felmérő tesztekkel, például helyzetfelismerő, szóbeli prezentációs készséget felmérő tesztet, kompetenciafókuszú interjúkat stb. Az alábbi példák olyan üzleti, irodai környezetből származó szituációk/feladatok, amelyeket nagy cégek alkalmaznak a felvételi eljárás folyamatában, és a jelöltek nem-kognitív készségeit hivatottak megítélni. Az alább részletezett helyzetmegítelő képességet felmérő és fejlesztő feladatok számos szociális készség meglétét tesztelik, a válaszok elemzése, megbeszélése pedig fejlesztésüket segíti, és egyúttal beszédgyakorlat is.

1. Davidnek a munkahelyén minden napra van egy listányi teendője, amit a nap végére be kell fejeznie. Általában ez sikerül, de néha előfordul, hogy a munkanap már a vége felé jár, és még nem tudott minden feladatot teljesíteni. Kérdés: mi a legjobb megoldás az alábbiak közül és miért?

- A) Végezzen el annyi feladatot, amennyit tud a nap végéig, a többit csúsztassa át a következő napra.*
- B) Kérje meg a főnökét, hogy segítsen jobban megszervezni a feladatait.*
- C) Egy kolléga segítségét kellene kérnie.*
- D) Minden reggel időt kell szánnia arra, hogy az aznap elvégzendő feladatait megtervezze és megszervezze.*

A helyes válasz (D) indoklása: rövidtávon ugyan nem jelent megoldást, viszont azt mutatja, hogy a jelölt tudatában van annak, hogy fontossági sorrendet kell felállítania és a munkáját aszerint szerveznie, mert csak így lesz hatékony a munkavégzése. A feladat a következő puha készségek fontosságát emeli ki: elsősorban prioritizálás, ezen kívül felelősségérzet, önállóság, proaktivitás és teljesítmény-centrikusság. Ezen készségek fontosságának tudatosítása a helytelen válaszok elemzése során is történhet, például a B) és C) opciók választása azt mutatja, hogy a jelölt probléma esetén azonnal mások segítségét kéri, ahelyett, hogy maga próbálná megoldani azt. Ez a felelősségvállalás és önállóság alacsony szintjére utal.

2. Sara főnöke a napokban nem tartózkodik az irodában. Két nappal ezelőtt Sara egy sor tennivalót kapott, amit már ügyesen, gyorsan befejezett. Mi legyen Sara leghatékonyabb következő lépése?

- A) Nézzen körül, hogy valamelyik kollégájának van-e szüksége segítségre. Ez érdekesebb, mint üldögni.
- B) Hívja fel a főnökét, és kérdezze meg, mi lenne a saját munkáját leginkább segítő következő feladat.
- C) Tanulmányozzon olyan munkaanyagokat, amik általában a munkaköréhez tartoznak.
- D) Érdeklődjön az irodában, hogy tud-e valakinek segíteni, mivel fontos a csapatszellem.

Mivel a kérdés a hatékonyságra vonatkozott, a helyes válasz a B). A feladat a következő nem-kognitív készségekre fókuszál: hatékonyság, teljesítmény-centrikusság, helyes fontossági sorrend megtalálása (Web 2).

Informatikai készségek használata a szaknyelvoktatásban

A foglalkoztathatósági készségek fejlesztésében a fentebb említett személyes és szociális tulajdonságok (*soft skills*), valamint a szakmai és technikai tudás (*hard skills*) egyfajta ideális egyensúlyának kialakítása szintén az egyetemi szaknyelvoktatás egyik hangsúlyos feladata (Web 3). Ahogyan azt disszertációjában Faragó (2019) megemlíti, a szakmai és technikai tudás iránti igény az infokommunikációs kor sajátos tulajdonsága, a 21. század jellegzetessége, mely gyökeres változást hozott és hoz napjainkban is a kultúra minden területén, ezzel teljes mértékben átalakítva a tanulás-oktatás folyamatát. A modern kor eszközeihez tartoznak a digitális eszközök, melyeken keresztül minden korosztály – de leginkább a fiatalok, köztük az egyetemi hallgatók – ismereteket szerez, megnyilvánul mások előtt, érvényesíti igényét, hogy egy adott csoporthoz tartozzon, információt ad és szerez, új dolgokat fedez fel, főleg vizuális élményeken keresztül. Mindezek a digitális eszközökön keresztül érhetők el a leggyorsabban, valamint a legegyszerűbben, és a technika folyamatos előrehaladása (pl. újabb és újabb telefon, laptop, tablet, PC és egyéb eszközök, funkciók és applikációk) erősíti és felgyorsítja ezt a folyamatot.

Mindez rengeteg pozitív és negatív hatással jár. Tanulmányunk a modern tanulási környezet azon pozitív hatásait emeli ki, melyek sikeresen fejleszthetők a szaknyelvi óra keretein belül. Robles (2012) rámutat arra, hogy a szaktudás és a munkához szükséges technikai szakértelem (*hard skills*), valamint az emberi készségek és a személyes tulajdonságok, amelyekkel az egyén rendelkezik, fontosak minden munkahelyen, az álláskeresőknél pedig előnyt élveznek azok, akik mindkét készséggel rendelkeznek, és azokat alkalmazni is tudják. Egy 2019-es, magyarországi kutatás (Juhász, 2020) többek között azt vizsgálta, hogy mennyire segíti a digitális kompetencia a megkérdezettek életének különböző területeit. Ötös skálán (1=egyáltalán nem, 5=teljesen igen) 4,20 erősségűnek jelölték a kompetencia fontosságát a mindennapi munkavégzésükben, 4,15-nek a tanulásban, illetve új tudás megszerzésében és 4,18-nak a mindennapi életükben. Ugyanez a tanulmány megállapította, hogy a digitális tudás megszerzése még mindig iskolai keretek között történik. A felsőoktatás szintjén a digitális készségek fejlesztése természetesen elsősorban a szaktárgyi oktatók feladata, gyakorlásukra viszont az idegen nyelvi kurzusok ideális terepet biztosítanak.

Jelen tanulmány e fejezete a Debreceni Egyetem Gazdasági Szaknyelvi és Kommunikációs Intézetének mindennapi gyakorlatából mutat be – a teljesség igénye nélkül – mindenki számára elérhető, a tanulás folyamatát jelentősen megkönnyítő online eszközöket és alkalmazásokat, amelyekkel a hallgatók, többek között a memóriatechnikájukat, szakszókincsüket, nyelvtani ismereteiket, írásos kommunikációhoz szükséges szaknyelvi ismereteiket stb. is élvezetes módon fejleszthetik: 1. Quizlet, 2. Online szótárak, 3. Mini online

projekt készítése a szaknyelvi órán. Ezek a programok, módszerek egyszerre segítik az informatikai eszközök, programok használatának gyakorlását, valamint az idegen nyelvi tanulási folyamatot, s mindezt interaktív módon.

Ahogy azt Faragó (2019:14) is említi, „... a modern tanulási környezetben a tanuló nem csupán passzív felvevője az információnak, hanem aktív szerepben jelenik meg. Az oktató szerepe is megváltozik, nem a tudás egyedüli birtokosa”. Az infokommunikációs eszközök a fentebb említett sajátosságaik miatt vonzzák magukhoz a tanulókat/hallgatókat, és új eszközöket adnak a pedagógusok/oktatók kezébe is. Innen már csak egy lépés, hogy a pedagógus épp azt ajánlja a fiatalnak, amit az amúgy is szeret, illetve aktívan azzal tölti idejének jelentős részét: audiovizuális információt, játékokat, versenyt, eredmények megosztását, csoporttal való közlését – csak épp a szaknyelvi ismeretek fejlesztése érdekében! Erre kiváló példa a Quizlet, mely már IOS-re és Androidra is letölthető applikáció formájában, illetve asztali gépen, vagy tableten is használható. A Quizlet alkalmazás kifejezetten alkalmas a szaknyelvi órák anyagának elsajátításához: pl. a hallgató összeállítja saját megtanulandó szólistáját (*study set*), és a Quizlet e szavakkal különféle gyakorlatokat készít, a hallgatók/tanulók pedig az írás/hallás/videó/játék/verseny feladatokon keresztül „játszva” tanulnak. E feladatokat nem szokványos tanulási környezetben is el lehet végezni, például buszon, vonaton, sorban állás közben, mellyel időt spórolhatnak, ugyanakkor a szavak megtanulása élvezetes (auditív, vizuális, kinetikus) információbevitellé válhat. A Quizlet így elősegíti a memóriatechnikák fejlesztését és megerősítését, megkönnyíti az információ tárolását és előhívását, elősegíti az Oxford (1992) által megállapított mentális kötések, kapcsolatok kialakítását, képek és hangok rögzítését, az adott információ alapos áttekintését, valamint különböző cselekvések útján történő rögzítését. Mivel a megtanulandó szólistát a diák válogatja össze és tölti fel, mindig az adott órai szavakat, vagy a szerinte fontosnak ítéltet tartalmazza saját *study set* gyűjteménye. Mindez aktivizálja és érdekessé teszi a tanulási folyamatát. Az aktív tanulás felbecsülhetetlen előnye a passzív tanulással szemben, hogy a hallgató motivált, elemzi és szintetizálja az információt, azt könnyebben rögzíti először rövid, majd hosszú távú memóriájában, s végül a valós munkahelyi környezetben is alkalmazni tudja majd (Web 4).

Az online források megjelenése és fejlődése az oktatás minden területére hatással volt, így a szaknyelvoktatásra is. Hallgatóink egyre inkább „digitális bennszülöttek”, akik jobban boldogulnak el a virtuális térben, mint oktatóik, mégis szükségük van az oktató szakmai irányítására ahhoz, hogy megtalálják a szakmailag magas színvonalú, a szaknyelvi ismeretek bővítéséhez elengedhetetlen, megbízható forrásokat (Lew, 2015).

Az önálló szótárhasználat szintén a hallgatók aktív tanulását, valamint informatikai ismereteinek bővítését segíti elő, különösen, ha jövőbeli foglalkozásukhoz nélkülözhetetlen, csupán online elérhető szakmai információkat és szakszavakat találnak, pl. az online szótárakban, szakemberek számára összeállított két- vagy többnyelvű kifejezés-gyűjteményekben, vagy számos egyéb szakmai fórumon. Intézetünk szaknyelvi óráin a következő online szótárak, illetve fordítói fórumok használatának bemutatására kerül sor (csupán a legfontosabbakat említve): Glosbe, Linguee, Hunglish Korpusz, Kudoz terminológiai kereső, ill. haladó szintű csoportok/szakfordító hallgatók esetében az EUR-LEX többnyelvű kereső adatbázisa. Munkánk során megismertetjük hallgatóinkat a kifejezetten online szótárhasználat kialakításához és fejlesztéséhez szükséges kompetenciákkal, a szótárhasználat hatékony alapszerveletivel és stratégiáival, majd ezeket gyakorolják a szaknyelvi órákon és otthoni feladatokon keresztül. Erre vonatkozó feladat pl. turizmus szakirányú hallgatók esetében a repülőgépen tipikusan alkalmazott kifejezésekből (pl. *legspace*, *in-flight meal*, *overhead locker* stb.) összeállított kétnyelvű (magyar-angol) szakszógyűjtemény elkészítése önállóan vagy csoportosan, majd annak közzététele a csoport számára az e-learning rendszeren keresztül. Az így szerzett szakmai (szakszókincs bővítése) és technikai tudás (keresőgépek használata, e-learning készségek fejlesztése) fejlesztik a csoport tagjainak IKT kompetenciáit,

valós szakmai tudást adnak, és a kemény és puha készségek (együttműködés, megosztás) egyaránt eredményesen fejleszthetők a szaknyelvoktatás keretein belül.

A munkahelyi elvárások teljesítésében fontos szerepet játszik az írásbeli kommunikáció IKT-eszközökkel történő fejlesztése. Ide sorolható – a teljesség igénye nélkül – a Microsoft Word, az Excel, valamint a munkahelyek által mindenhol megkövetelt e-mail, amerikai típusú önéletrajz, kísérőlevél, beszámoló és memorandum professzionális megírása elektronikus eszközökkel, az interkulturális-infokommunikációs követelményeknek megfelelően, valamint internet-alapú projekt munka és prezentáció elkészítése. A szaknyelvi óra feladata megismertetni a hallgatókat az írásbeli teljesítmény típusával, hosszával, stílus és formai követelményeivel, az írásbeli teljesítmény minőségének értékelésével, és az arra alkalmazott kritériumokkal.

Terjedelmi okokból csupán egy konkrét példát mutatunk be. Az internet alapú mini-projekt elkészítése a szaknyelvi órákon a következő módon segíti az új, eddig talán még a magyar nyelvben meg sem honosodott idegen szakszavak használatát: három-négy hallgató csoportot alkot, és álláshirdetést keres az interneten valamely gazdasági tevékenységet folytató külföldi cégnél. Listába (pl. Excel táblázatba) rendezik az új/hasznos szakszavakat, mellettük feltüntetik az internetalapú szótárban található fonetikus kiejtést (melyet audio változatban is meghallgathatnak). Elemzik az álláshirdetés jellegzetes mondatszerkesztését, stílusát, nyelvtani jellegzetességeit. Mindezek alapján ppt-t készítenek, azt bemutatják a tanórán, ezután pedig megbeszélés, valamint a fenti szempontok szerinti szóbeli, majd az oktató által végzett írásbeli javítás és értékelés következik. A projekt legfőbb célkitűzése a technikai eszközökkel közvetített szakmai kompetencia megszerzése, mely pozitívan hat a személyes és szociális tulajdonságokra is (Robles, 2012).

Konklúzió

A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karán a gazdasági képzésben részt vevő hallgatók számára előírt követelmény a szaknyelvi félévek teljesítése, amelyeknek szerves része a leendő munkavállalók foglalkoztathatósági készségeinek fejlesztése is. Az eddigi kurzusértékelés az oktatók gyakorlati tapasztalatára, valamint a hallgatóktól kapott informális visszajelzésekre épült. A következő szakaszban történik a hallgatók formális, írásbeli értékeléseinek feldolgozása.

Az értékelés első fázisának visszajelzései alapján kijelenthetjük, hogy a munkavállalói és nyelvi készségeket párhuzamosan fejlesztő gazdasági szaknyelvi kurzusok elvégzése után jelentősen nőtt a hallgatók önbizalma, magabiztossága, javult a szóbeli és írásbeli kommunikációs készségük, sokkal nagyobb hajlandóságot mutattak arra, hogy elfogadják mások véleményét, s nagyobb tiszteletet tanúsítottak hallgatótársaik, valamint más kultúrák iránt. Továbbá olyan aktív tanítás-tanulási tevékenységekben vettek részt, amelyek informatívak és szórakoztatóak voltak számukra. Tudatosult bennük a nem-kognitív készségek, különösen a munkatársakkal és vezetőikkel való kommunikáció fontossága.

A puha készségek beépítése a szaknyelvi kurzusokba számos előnyt kínál, amelyek túlmutatnak a nyelvtudáson. Ezek a készségek mind az egyén, mind a szakmai környezet számára értékesek és számos hozadékkal járnak. A szaknyelvoktatás során a kommunikációs készségek fejlesztésével növelhetjük a hatékony interakciót, a nyelvi készségek folyamatos fejlesztésével pedig a hallgatók sokkal tisztábban és magabiztosabban fogják magukat kifejezni. Az interkulturális készségek fejlesztése javítja a kulturális érzékenységet és hozzájárul a különböző nézőpontok, vélemények jobb megértéséhez. További hozadékként említhetjük azt is, hogy a puha készségek fejlesztése során a nyelvtanulók alkalmazkodóképessége is fejlődik, mivel a hallgatóknak el kell igazodniuk a különböző nyelvtani szabályok, szókincs és kulturális normák között. Az itt kifejlesztett

alkalmazkodóképesség később különféle élethelyzetekben is jól alkalmazható. A puha készségek fejlesztését célul kitűző nyelvtanítás a hallgatók problémamegoldó-képességét, az idővel való gazdálkodását is fejleszti, rugalmasabbá és fegyelmezettebbé teszi a leendő munkavállalókat.

A puha készségek fejlesztésére számos stratégia és megközelítés létezik, mely egyben ajánlás is arra, hogy mások hogyan használhatják a fentebb leírtakat. Fontosnak tartjuk a strukturált tevékenységek tervezését, úgymint a csoportmunkát, a szimulációs szerepjátékokat, a vitákat és prezentációkat a kommunikációs, interperszonális és prezentációs készségek fejlődése érdekében. Jó stratégiának tartjuk a kulturális témájú tevékenységek beépítését a kurzusokba, mely magában foglalhatja az irodalom, a filmek, a zene és a céltudat szokásainak feltárását a kulturális érzékenység és a kultúrák közötti kommunikációs készségek előmozdítása érdekében. Célszerű a feladatokat határidőkkel ellátni, ezáltal fejlődik a hallgatók időgazdálkodási készsége is. Érdemes lehetőséget teremteni a hallgatóknak a hálózatépítésre, tehát arra, hogy anyanyelvi beszélőkkel vagy különböző kultúrákból származó egyénekkal személyesen vagy virtuális platformokon keresztül különböző hálózatok részei legyenek. Jó stratégia a hallgatók reflektív tanulásra történő ösztönzése, amely során reflektálnak nyelvtanulási útjukra és a fejlesztett puha készségekre. A szaknyelvi kurzusokon nagyon fontos a folyamatos konstruktív visszajelzés és értékelés, mely során olyan értékeléseket kell beépíteni, amelyek nemcsak a nyelvi készségeket, hanem a puha készségeket is értékelik. A puha készségek értékelése az idegen nyelvi kurzuson természetesen csak szóban történhet, és nem alkothatja az osztályzat részét.

A fent említettek alapján beláthatjuk, hogy a szaknyelvi kurzusokba beépített, puha készségeket fejlesztő gyakorlatok bátorító és személyiségfejlesztő hatásúak, ugyanis egy egyedülálló, gazdagító közös tudáscsere megy végbe az egyéni és csapatmunkák során, s ezáltal az aktív tanulási folyamat szerepe megerősítést nyer. Természetesen a tartalom fejlesztése, valamint az új módszerek felkutatása folyamatos, a projekt következő része két feladatot foglal magába: egyrészt a hallgatók írásbeli értékelésének feldolgozását, másrészt nagyobb számú helyi munkaadóval történő mélyinterjúk készítését az elvárt puha készségekről.

Hivatkozások

- Bajzát, T. (2011): *A mérnökök kommunikatív és interkulturális kompetenciája: elvárások és felkészítés*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem
- Balázsiné Farkas, K. – Kardos, B. (2016): A KKV-szektor gyakorló számviteli szakembereinek a pályakezdő számvitelesek kompetenciáira vonatkozó értékelése. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*. 47/12. 46-60. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2016.12.05>
- Balcar, J. (2014): Soft skills and their wage returns: Overview of empirical literature. *Review of Economic Perspectives*. 14/1. 3-15. <https://doi.org/10.2478/revecp-2014-0001>
- Balcar, J. (2016): Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*. 27/4. 453-470. <https://doi.org/10.1177/1035304616674613>
- Balogh, G. (2014): *Integratív tehetségmenedzsment szempontrendszer a gazdasági felsőoktatásban*. Egyéni-szervezeti tehetségmenedzselés és területi tehetséggazdálkodás a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar példáján. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem0359
- Barton, J. H. (2017): Wanted: Soft skills for today's jobs. *PDK International*. 98/5. 12-17. <https://doi.org/10.1177/0031721717690359>
- Cimatti, B. (2016): Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for quality research*. 10/1. 97
- Fakhretdinova, G. – Dulalaeva, L. – Suntsova, M. (2020): Integrating Soft Skills into English Language Teaching in Engineering Education. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Porto, Portugal*. <https://doi.org/10.1109/EDUCON45650.2020.9125389>
- Faragó, B. (2019): *Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése: IKT eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében*. Doktori disszertáció, Eszterházy Károly Egyetem. <http://doi.org/10.15773/EKE.2019.011>

- Fülöp, G. (2008): Vállalati tapasztalatok és elvárások a fiatal diplomások foglalkoztatásánál. Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a gazdaságtudomány köréből. *Acta Oeconomica*. 105-144
- Hanges, P. J. – Aiken, J. R. – Park, J. – Su, J. (2016): Cross-cultural leadership: Leading around the world. *Current Opinion in Psychology*. 8. 64-69. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.013>
- Juhász, K. (2017): SSC szektor-lehetőségek a munkaerőpiacon és az oktatásban. *TAYLOR*. 9/3-4. 51-59
- Juhász, T. (2020): Digitális kompetencia a mindennapjainkban. *Új munkaügyi szemle*. 3. 44-53
- Karcsics, É. (2012): Vezetőkkel szemben támasztott munkaerő-piaci kompetenciaelvárások a Heti Világgazdaság és a The Economist álláshirdetéseinek elemzése alapján. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*. 43/1. 31-44. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2012.01.03>
- Kostikova, I. – Holubnycha, L. – Girich, Z. – Movmyga, N. (2021): Soft Skills Development with University Students at English Lessons. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 13/1. 398-416. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/378>
- Lew, R. (2015): Research into the use of online dictionaries. *International Journal of Lexicography*. 28/2. 232-253. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecv010>
- Matveev, A. (2017): Describing Intercultural Competence. *Intercultural Competence in Organizations*. Springer, Cham. 3-26 https://doi.org/10.1007/978-3-319-45701-7_1
- Móré, M. – Kozák, A. – Szabó, G. (2016): Munkaerőpiaci elvárások az egységes képesítési keretrendszer tükrében. *TAYLOR*. 8/3. 131-142
- Oxford, R. L. (1992): Research on second language learning strategies. *Annual review of applied linguistics*. 13. 174-187. <https://doi.org/10.1017/S0267190500002452>
- Pollard, E. et al. (2015): Understanding employers' graduate recruitment and selection practices: main report. Research paper, UK
- Robles, M. (2012): Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*. 75/4. 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Tang, K. N. (2019): Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*. 18/2. 1-9
- Tevdovska, E. S. (2015): Integrating soft skills in higher education and the EFL classroom: Knowledge beyond language learning. *SEEU Review*. December 2015. 95-106. <https://doi.org/10.1515/seeur-2015-0031>
- Tóthné, T. T. (2016): Kompetencia vállalati, munkavállalói és felsőoktatási szemmel. In: Csiszárík-Kocsir Á. (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században: VI. tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar: Budapest. 413-432
- Tóthné, T. T. – Hlédik, E. (2014): Mit várnak el a nagyvállalatok a pályakezdőktől? In: Nagy I. Z. (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században: IV. tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar: Budapest. 387-408
- Varga, E. – Boda, H. – Szira, Z. (2017): Gazdálkodj okosan (a kompetenciákkal)! – Kompetens munkáltatók és leendő munkavállalók felmérése. In: Csiszárík-Kocsir Á. (szerk.): *Vállalkozásfejlesztés a XXI. században: VII. tanulmánykötet*. Óbudai Egyetem Keleti Károly Gazdasági Kar: Budapest. 701-724

Internetes hivatkozások

- Web 1 <https://europa.eu/europass/hu/europass-szolgaltatasok/az-europai-kepesitesi-keretrendszer>
- Web 2 https://www.jobtestprep.com/test-player?testid=sjt_admin_sample&nodeid=3032
- Web 3 <https://resources.workable.com/hr-terms/hard-skills-vs-soft-skills>
- Web 4 <https://spark.school/active-learning-vs-passive-learning/>

Szénich Alexandra – Asztalos Réka

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

A nyelvtanulók tanulási folyamatának támogatása – néhány példa a coaching-jellegű megközelítés alkalmazására a CORALL projekt kontextusában

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.16>

A nyelvtanításról, szaknyelvtanításról folyó szakmai diskurzus állandó eleme az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kultúraváltás szükségessége. E komplex témakör egyik meghatározó tényezője a tanári szemléletváltás, az elmozdulás a hagyományos tanárközpontú megközelítéstől a tanulói döntéseknek nagyobb teret adó, a tanulási folyamatot támogató tanári szerep irányába. A tanári szerepkör bővülését jelzik a különböző angol nyelvű megnevezések is: advisor, coach, consultant és facilitator. A közelmúltban sokan foglalkoztak a tanácsadás és a nyelvi coaching területével, számos különböző megközelítésben. Az Erasmus+ stratégiai partnerségen alapuló CORALL projekt (Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of LSP 2019-2022) célja a hallgatók autonóm nyelvtanulásának fejlesztése és az ehhez kapcsolódó pedagógiai kultúraváltás elősegítése a projekt címében szereplő coaching-oriented/coaching-jellegű szemlélet alkalmazásával. Utóbbi kifejezést a CORALL projekt számára alkottuk meg. A projekt céljai közé tartozik a tanulók tudatosságának fejlesztése tanácsadó/coaching-szemlélet alkalmazásával. Mivel a coaching technikák megfelelő alkalmazásához képzés szükséges, a projektben képviselt nyelvtanítás elsősorban a coaching-szemléletű hozzáállást helyezi előtérbe. Tanulmányunkban összefoglaljuk a „coaching-oriented” szemlélet lényegét, és néhány példán keresztül bemutatjuk, hogyan jelenik meg ez a megközelítés a CORALL projektben létrehozott eszközökben és modulokban.

Kulcsszavak: autonóm nyelvtanulás, módszertan, coaching-szemlélet, tanári szerep, nemzetközi projekt

Bevezetés

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az Erasmus+ stratégiai partnerségen alapuló CORALL projekt (Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of LSP, 2019-2022) elméleti keretrendszerét, valamint néhány olyan eszközt, amely a projekt keretében jött létre. A hat európai egyetem¹ együttműködésén alapuló projekt célja az volt, hogy ösztönzően járuljon hozzá a nyelvtanulói autonómiát támogató (szak)nyelvtanításhoz és tanulásához. A projekt során létrehozott, főként angol nyelvű eszköztár elemeit alkalmazhatják szaknyelvtanítók nyelvi kurzusokhoz kapcsolódóan vagy szaknyelvtanításban részt vevő hallgatók kurzustól független nyelvtanulás során. A létrehozott anyagok a projekt honlapjáról elérhetőek², bővebb információk pedig Szénich és Asztalos (2022) tanulmányában található. Cikkünkben elsőként az elméleti alapokat, a nyelvtanulási autonómiát és a coaching-jellegű megközelítést tárgyaljuk, röviden kitérve a reflexió szerepére, ezt követően bemutatunk néhány eszközt a projekt alapját képező megközelítés szemléltetésére. A coaching-jellegű szemlélet komplexitása miatt jelen keretek között lehetetlen vállalkozás lenne e megközelítés teljes körű bemutatása, ezért választottuk tanulmányunk tárgyaként azt, hogy a projektben létrehozott, a reflexióhoz strukturált segítséget nyújtó eszközök közül mutatunk be néhányat a közel 40 elemet tartalmazó szaknyelvtanítási eszköztárból (*Output 2*) és a modulok közül (*Output 3*).

¹Budapesti Gazdasági Egyetem; Polytechnic Institute of Guarda, Portugália; University of Chemistry and Technology, Prága, Csehország; Haaga-Helia University of Applied Sciences, Helsinki, Finnország; Beuth University of Applied Sciences, Berlin, Németország; University of Economics, Bratislava, Szlovákia

² <https://corallprojecteu.wixsite.com/presentation>

A további eredmények megtalálhatók a projekt honlapján (*Output 1* – fogalmi keretrendszer, *Output 4* – esettanulmányok és *Output 5* – felhasználási útmutató tanároknak).

Elméleti háttér

Az első szellemi termék (*Output 1*) részeként sor került az autonóm nyelvtanulás és a CORALL projekt számára alkotott coaching-jellegű megközelítés fogalmi keretrendszerének meghatározására. Az ezzel kapcsolatos, a honlapról elérhető anyagok képezik a következő áttekintés kiindulópontját.

A nyelvtanulási autonómia

A nyelvtanulási autonómia sokrétű, komplex jelenség, leírása interdiszciplináris megközelítést igényel. Ennek megfelelően a témával foglalkozó szakirodalom az adott fókuszról függően számos különböző megközelítési lehetőséget kínál (Chong–Reinders, 2022; Oxford, 2003, 2015; Tassinari, 2012). A különböző definíciók központi elemét képezi az értelmezés, amely szerint az autonómia a nyelvtanuló felelősségvállalása a tanulásért (Benson, 2001, 2011; Little, 1999, 2020a, 2020b; Mynard, 2019; Oxford, 2015). Az így értelmezett tanulási autonómiában a következő négy aspektus játszik szerepet (Oxford, 2003; Sudhershana, 2012): technikai, pszichológiai, szociokulturális és politikai-kritikai aspektus. Technikai szempontból az autonómia a tanulás irányításához szükséges tudást foglalja magában, míg a pszichológiai perspektíva a tanulók jellemzőire összpontosít és többek között a metakognitív tudást, a reflexiós képességet, a tanulási folyamatok során fontos szerepet játszó érzelmek kezelését és motivációs erőforrásokat öleli fel. Szociokulturális perspektívából az autonómia fejlődése a másoktól és másokkal együtt tanulás kihívásának elfogadását jelenti. Végül a politikai-kritikai perspektíva a tanulók kibontakozásának útjába állított akadályok leküzdését foglalja magában (Benson, 2001; Kumaravadivelu, 2001; Oxford, 2003).

A komplex dinamikus rendszerként felfogható autonóm tanulási készség (Oxford, 2015 szakirodalmi áttekintése alapján; Tassinari, 2012) az eredményes tanulás alapfeltétele (Little, 2017). Az autonómia egyéntől és kontextustól függően eltérő módon és mértékben valósulhat meg (Benson 2011; Tassinari, 2012). Részét képezi a fenti négy aspektus értelmében többek között az, hogy a tanuló képes tanulási folyamatának irányítására, valamint a tanulás tartalmáért és a tágra értelmezett tanulási környezet alakításáért való felelősségvállalásra (Benson 2001); tudja, hogyan tanuljon és milyen forrásokat és stratégiákat használjon; képes a saját magáról mint tanulóról és a saját tanulási folyamatáról való mély gondolkodásra, a másokkal való együttműködésre és kommunikációra, valamint a motivációjának és érzelmi állapotának kezelésére (Mynard, 2019; Tassinari, 2012).

Az autonóm tanulási készség megfelelő lehetőségek és támogatás mellett fejlődik és fejleszthető, ehhez azonban olyan oktatási környezetre van szükség, amely teret ad a tanulói felelősségvállalás gyakorlásának és a tanulók megkapják a szükséges támogatást (Benson, 2011; Little 1999; Scharle–Szabó, 2000). Az osztálytermi tanulásra fókuszáló megközelítések kiemelik a tanár központi szerepét az autonóm nyelvtanulás kialakításában és támogatásában (Benson, 2011; Everhard, 2016; Godwin-Jones, 2011; Jimenez–Lamb–Vieira, 2017; Lamb, 2017; Little, 2007). A nyelvtanulói autonómia úgy is felfogható, mint átmenet a tanár által kezdeményezett és a tanár által irányított tanítási környezetből a tanuló által kezdeményezett és tanuló által irányított tanulási környezetbe (Dam, 2020; Little, 2017). Az autonóm tanulóvá válás tanári támogatásának számos összetevője és módja van, de a fokozatos bevezetés, a tudatosítás és a reflexió támogatása központi szerepet játszanak ebben a folyamatban (Scharle–Szabó, 2000; Tassinari, 2012, 2017).

A coaching-jellegű támogatás

A tanári és tanulói szerep változásának tematizálása a tanulási autonómiáról folyó diskurzus része. Ez a változás tükröződik a szakirodalomban a „tanár” megnevezés helyett alternatívaként megadott kifejezésekben is: *facilitator, counsellor, advisor, coach, consultant, guide, mentor* és *tutor* (Lennon, 2020). A kifejezések mögöttes tartalmai a tanárok/nyelvoktatók autonóm tanulási környezetben betöltött szerepének értelmezését segítik, az autonóm tanulás támogatásának más-más módját előtérbe helyezve.

A felsorolt kifejezések között szerepel az *advisor* (tanácsadó) és a *coach* kifejezés is. A felsőoktatásban a nyelvi tanácsadás rendszere az önálló nyelvtanulási központokhoz kapcsolódóan alakult ki. Emellett az üzleti életből más területeken elterjedő coaching is teret nyert az oktatás és a nyelvoktatás világában a tanulás optimalizálásának elősegítésére. Az utóbbi tíz évben sokan foglalkoztak a nyelvi tanácsadással és coachinggal. Ennek megfelelően a két terület folyamatosan formálódik, alakul és mindkét területen számos eltérő megközelítés létezik (Kleppin, 2019; Kovács, 2022). A két fogalmat az autonóm tanulóval foglalkozó szakirodalomban sokszor szinonimaként emlegetik (lásd Kleppin–Spänkuch 2014; Mynard, 2019). Kleppin és Spänkuch kiemeli, hogy a nondirektív nyelvi tanácsadás és a nyelvi coaching eltérő elméleti háttérrel rendelkezik, ám a két fogalom funkcióit és alapelveit tekintve számos rokon vonást mutat és közös az alapvető célkitűzésük is: az autonóm nyelvtanulás támogatása (Kleppin–Spänkuch, 2014; Spänkuch, 2018). A *coaching-jellegű megközelítés* a CORALL projekt számára alkotott kifejezés, azt hivatott megjeleníteni, hogy a projekt elméleti háttere a nyelvi coachinghoz áll közelebb. E megfogalmazásban szerepet játszott az is, hogy a projekt a tanári és nyelvtanulói szerepfelfogást nem a tanári tanácsok és a tudásátadás irányába szeretné bővíteni, ami a tanácsadás szóval könnyebben asszociálható. A következőkben a coaching-jellegű támogatási módszert vesszük górcső alá. Kiindulási pontként Kleppin és Spänkuch (2012:41) meghatározását választottuk:

„A nyelvi tanácsadás/coaching olyan támogatást jelent a nyelvtanulók számára, amely lehetővé teszi, hogy reflektáljanak a tanultakra, és ezáltal új lehetőségeket alakítsanak ki maguk számára, hogy saját képességeikre, készségeikre és kompetenciáikra támaszkodva egy konkrét tanulási cél elérése érdekében sikeresen tanuljanak.” (szerzők saját fordítása)

A nyelvi coaching tehát támogatást, strukturált segítséget jelent a nyelvtanulással kapcsolatos reflexiók ösztönzéséhez. A folyamatban a nyelvtanuló önkéntesen vesz részt és egyenrangú partner, aki saját maga legjobb ismerője, „szakértője”, aki támogató segítséggel képes arra, hogy saját erőforrásaira (képességeire, készségeire, kompetenciáira) támaszkodva optimalizálja a tanulási folyamatát (Kleppin, 2019; Kleppin–Spänkuch, 2012; Spänkuch, 2018). A coachingban alapvető, hogy a lehetőségek értelmezésében mindig a nyelvtanuló és nem a támogató coach nézőpontja jelenti a kiindulási pontot (Kovács, 2022; Spänkuch, 2018). Fontos az eredményorientáltság és a coach pozitív hozzáállása: bízik abban, hogy a nyelvtanuló képes a saját maga számára legmegfelelőbb megoldás megtalálására, még abban az esetben is, ha a tanuló maga ebben kételkedik (Web2³). A nyelvi coaching számos területen segítheti a nyelvtanulót, többek között a célmeghatározásban, a nyelvtanulói önismeret fejlesztésében, az egyéni lehetőségek feltérképezésében, akcióterv/tanulási terv kialakításában, nyelvtanulási nehézségek feltárásában és az azokkal való megküzdésben (Kovács, 2019, 2020, 2022; Spänkuch, 2018). Megvalósítási formái is sokfélék: egyéni vagy csoportos; személyes vagy online; szóbeli vagy írásbeli; nyelvi központhoz vagy nyelvtanfolyamhoz kapcsolódó vagy azoktól független; teljes coaching folyamat vagy egyes elemekre fókuszáló; különböző

³ <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/how-to-developlearner-autonomy-59>

csoportokat megcélzó (például nemzetközi diákok); coach által segített folyamat, *peer- vagy self-coaching* (Bradell, 2017; Kovács, 2022; Mynard, 2012; Spänkuch, 2018).

A nyelvi coaching nem helyettesíti a nyelvoktatást, hanem kiegészíti, gazdagítja azt, új távlatokat ad, mélyebb szinten támogatja a tanulási folyamatot (Kovács, 2020, 2022; Mercer, 2022). Abban segíti a tanulót, hogy a folyamatos reflexió révén jobban megismerje önmagát mint nyelvtanulót, tanulási körülményeit, forrásait, és ezek ismeretében vegye át a felelősséget a tanulási folyamatáért és hozzon tájékozott és tudatos döntéseket az eredményes nyelvtanulása érdekében (Spänkuch, 2018). A felsőoktatás kontextusában ez különösen fontos, tekintve az egyéni felelősségvállalás hangsúlyosabb szerepét, illetve a hallgatói célok, motivációk és nyelvtudási szintek heterogenitását, az intézményen belüli és kívüli nyelvtanulási lehetőségek sokféleségét (Kleppin–Spänkuch, 2014). A coaching-szemléletű támogatás az intézményes oktatás keretében kínált, jellemzően heterogén nyelvi szintű résztvevőkből álló nyelvi kurzusok esetében is segítheti a hallgatókat a számukra legmegfelelőbb megoldások megtalálásában.

De lehet-e a nyelvtanár, a szaknyelvoktató nyelvi coach? Bár a tanári kompetenciák egy része átfedésben van a nyelvi coachinghoz szükséges kompetenciákkal, a szakma képviselői között konszenzus van arra vonatkozóan, hogy e tevékenység gyakorlásához hosszabb képzés szükséges (Kleppin, 2019; Kleppin–Spänkuch, 2012, 2014; Kovács, 2019, 2022). A CORALL projekt kiindulási alapja az a felfogás, hogy a coaching-szemlélet megértése bővítheti a 21. században a nyelvoktatásban rendelkezésre álló megközelítések repertoárját, ezért olyan szaknyelvoktatókat szólít meg, akik korábban nem vettek részt coach képzésen. A projekt szellemi termékei révén elsődlegesen a coaching-szemlélet megismertetésére helyezi a hangsúlyt, nem pedig a képzést igénylő technikák és eszközrendszer alkalmazására, támaszkodva ebben Radatz megállapítására, mely szerint a coaching nem technika, sokkal inkább hozzáállás (Radatz 2008, idézi Kleppin–Spänkuch, 2014:105). A projekt számára alkotott *coaching-jellegű megközelítés* kifejezés ezt a szemléletmódot hivatott megjeleníteni. A cél tehát nem az általánosan ismert egyéni coaching folyamat megvalósítása, hanem a nyelvi coaching olyan elemeinek alkalmazása, amelyek „*áthatják a teljes tanítási/tanulási folyamatot*” (Kovács, 2019:n.o.), támogatva ezzel az autonóm tanulást és lehetőséget adva a nyelvtanulói felelősségvállalás gyakorlására. A nyelvtanulók partnerként kezelése, az átláthatóság növelése, az egyéni jellemzők, célok és preferenciák figyelembevétele és a pozitív, elfogadó légkör megteremtése mellett kiemelt szerepet kap a nyelvtanulói tudatosság fejlesztése, a reflexió ösztönzése, legyen szó nyelvi kurzushoz kapcsolódó vagy attól független nyelvtanulásról. A tanár/szaknyelvoktató szerepe ebben a szemléletben nem az, hogy megoldási javaslatokat tegyen, hanem inkább az, hogy a reflexiót ösztönözve támogassa a nyelvtanulót, hogy saját erőforrásainak és lehetőségeinek számbavételével tájékozott döntést hozzon nyelvtanulásával kapcsolatban azokon a területeken, amelyeken döntési lehetősége van.

A CORALL projekt keretében létrehozott eszköztár sokszínű és számos módon alkalmazható. A projekt szemléletében a coaching-jellegű megközelítés nem igényli az autonóm tanulás és a coaching módszer teljes körű alkalmazását, sokkal inkább ösztönzi az adott oktatási kontextus korlátozó tényezőinek (például tantervi előírások) figyelembevételével az egyes eszközök és elemek kis lépésekkel történő bevezetését.

A reflexió

Az autonóm nyelvtanulásnak fontos része az önreflexió, azaz a tudatos gondolkodás a tanulás folyamatáról és eredményeiről (Little, 1996, 2017; Mynard, 2019; Scharle–Szabó, 2000; Spiczéné, 2016; Tassinari, 2012; Wenden, 2001). A reflexiónak számos definíciója van a szakirodalomban, de a legtöbb szerint kiemelkedően fontos a metakognitív, azaz a tudásról való gondolkodás (McCarthy, 2013). A reflexió célja a múltbeli tapasztalatok tudatos vizsgálata és megértése, annak érdekében, hogy a nyelvtanuló ezek figyelembevételével hozzon tudatos

döntéseket (Boud–Keogh–Walker, 1985; Dam–Legenhausen, 2010; Little, 1996, 2017; McCabe–Thejll–Madsen, 2020; McCarthy, 2013), ezáltal átvéve az irányítást a nyelvtanulása felett. Az önreflexió fontos eleme az autonóm nyelvtanulás értékelésének is, mivel ez hagyományos eszközökkel nem mérhető (Dam–Legenhausen, 2010). A metakognitív összetevők mellett érzelmi eleme is lehet a reflexiónak (Boud–Keogh–Walker, 1985) és érintheti a nyelvtanulás különböző területeit. Benson (2001) szerint a reflexiónak három szintje van: vonatkozhat a célnyelvre, a tanulási folyamatra vagy a tanulási szokásokra. Az önreflexiót ajánlott a célnyelven elvégezni, akár alacsonyabb nyelvi szinteken is, ezzel fejlesztve a célnyelvi és a kommunikációs készségeket is (Dam–Legenhausen, 2010). Mindemellett a reflektív és metakognitív készségek a nyelvtanuláson kívül az élet más területein is alkalmazhatóak (Spiczéné, 2016).

A reflexió strukturált támogatása lehetővé teszi a perspektívaváltást és az észlelés kitérítését (Kleppin–Spänkuch, 2014; Spänkuch 2018). A nyelvtanulással kapcsolatos tudatosítás és a reflexió fejlesztéséhez számos eszköz áll rendelkezésre, a kifejezetten erre a célra fejlesztett tananyagoktól és feladatoktól kezdve, folyamatorientált munkafázisokon át a tanulási naplókig (McCarthy, 2013; Scharle–Szabó, 2000; Spiczéné, 2016; Tassinari, 2012).

A coaching-jellegű megközelítés alkalmazása a CORALL projekt kontextusában: néhány példa a nyelvtanulói reflexió támogatására

A CORALL projekt honlapján a coaching-jellegű megközelítés fogalmi keretrendszerének meghatározását tartalmazó első szellemi termékénél (*Output 1*) található a szakirodalom feldolgozásán alapuló jó gyakorlatok gyűjteménye, amely ötleteket adott a projektben kifejlesztett saját eszközökhöz is. A jó gyakorlatok gyűjteménye több témakört ölel fel és többek közt coaching eszközöket is bemutat például a nyelvtanulási célok kitűzése, a tervezés, az önreflexió és a vizualizáció területén. Olyan ismert eszközök is szerepelnek itt, mint például a *GROW modell*, vagy a *SMART célok*, amelyek egyrészt inspirálták a saját eszközök kidolgozását is, másrészt beépültek a projekt során fejlesztett eszközökbe, azok elemeként.

A CORALL projektben létrehozott eszközök és modulok a második és harmadik szellemi termékénél (*Output 2* és *3*) találhatóak. Ezek megalkotásánál a fent megfogalmazottaknak megfelelően a coaching-jellegű szemlélet középpontba állítása volt a kiindulópont. A cél az volt, hogy ezek az anyagok úgy segítsék az autonóm nyelvtanulás fejlesztését, hogy a partnerintézmények oktatási kontextusát figyelembe véve támogassák a coaching-jellegű hozzáállást a coaching képzéssel nem rendelkezők körében. Továbbá alkalmazásuk nem függ attól, hogy az adott felsőoktatási intézmény rendelkezik-e önálló nyelvtanulási központtal, illetve attól sem, hogy a nyelvtanulás/nyelvtanulás kurzushoz és/vagy tananyaghoz kötött-e. Az eszközök és a modulok kidolgozásánál meghatározó szerepet kapott a nyelvtanulási folyamatban az átláthatóság növelése (például követelmények, értékelési kritériumok meghatározása), a tanulói tudatosság fejlesztése és a reflexió ösztönzése az autonómia minden területére vonatkozóan (lásd négy aspektus), valamint a nyelvtanulók támogatása, hogy saját erőforrásaikat megismerve és figyelembe véve tájékozott döntéseket hozzanak nyelvtanulásukkal kapcsolatban.

A következőkben a tanulói reflexióra lehetőséget adó CORALL eszközök közül mutatunk be néhányat: a releváns témakörök megbeszélésére lehetőséget kínáló eszközöktől az egyéni reflexió ösztönzésének lehetőségein át a coaching témának szentelt modulig. A kiválasztás célja, hogy rövid áttekintést nyújtson a projektben alkalmazott reflexiót támogató lehetőségek széles köréről, a teljesség igénye nélkül, hiszen a reflexió a sokszínű projektanyagban a legtöbb eszköz és modul részét képezi.

A legegyszerűbb lehetőség a reflexió ösztönzésére az autonóm tanulás szempontjából releváns témakörök megbeszélése. Két példa erre az *Autonomous learning Part 1 – Group*

discussion és a *Reflection about teacher roles* (mindkét eszköz elérhető magyarul is). Ezeknél az eszközöknél változatos inputok segítik a témáról való gondolkodást: képek mindkét eszköznél szerepelnek, emellett az autonómia témánál fogalommeghatározás, közmondás, angol nyelvű rövid szöveg és képregény, az autonóm tanuló jellemzőit és kompetenciáit bemutató ábra és modell is van az inputok közt, amelyek száma és jellege az adott kontextusnak megfelelően alakítható. A reflexió ösztönzésénél döntési pontként merül fel, hogy az adott csoportban a tanult nyelv vagy az anyanyelv alkalmasabb-e a gondolatok megfelelő mélységű kifejtésére. Az eszközök egy része azért készült több nyelven, hogy lehetőség legyen az adott oktatási kontextusnak megfelelő választásra, de szükség esetén további nyelvekre is lefordíthatóak. Emellett az eszközök a többnyelvűséget is ösztönzik. Erre egy példa a magyar nyelvű *Autonóm nyelvtanulás 1*, amely angol nyelvű inputokat is tartalmaz. Az eszközt A2 szintű német nyelvi kurzuson próbáltuk ki úgy, hogy az angolul jól tudó hallgatók a kiscsoportban összefoglalták társaiknak a fontosnak tartott tartalmakat.

A témakörök megtárgyalásánál fontos kiemelni, hogy nincs jó vagy rossz megoldás, nem a tanár által „elvárt” tartalmak felfedezése a cél, hanem a coaching-jellegű megközelítés értelmében a hallgatók saját elképzeléseinek feltárása és egymással való megosztása. A megbeszélés történhet nagyobb és kisebb csoportokban, mérlegelendő az is, hogy szükség van-e közös megbeszélésre vagy elegendő, ha a hallgatók csak saját csoportjukban osztják meg egymással véleményüket. Az eszközök „alpanyagok”, így a kontextusnak megfelelően alakíthatók és kiegészíthetők. A korábbi tanulási tapasztalatokat összegző tanári szerepek megbeszéléséhez (milyen tanártípussal találkoztak eddig nyelvórán és ez hogyan hatott tanulásukra) például szervesen kapcsolódhat a nyelvtanulói szerepekre való reflektálás ösztönzése. Ezen szerepekről való gondolkodás a nagyobb tanulói felelősségvállalást és aktivitást igénylő autonóm nyelvtanulás kapcsán elengedhetetlen.

A csoportos megbeszélés mellett az egyéni reflexió ösztönzésére is készültek eszközök. A két megközelítés (csoportos és egyéni reflexió) nem is különíthető el élesen egymástól, mivel több eszköznél a csoportos megbeszéléshez kapcsolódik egyéni reflexió is, illetve a CORALL eszközök nagy része kurzuson kívüli egyéni nyelvtanulás során is használható. Ebben az esetben a csoportos megbeszélés helyett a témakör egyéni átgondolása a feladat. Az egyéni reflexió ösztönzésének számos módja van, a legegyszerűbb a kérdéssorok alkalmazása az autonóm (szak)nyelvtanulás egyes területeihez. Számos eszközhöz készült ilyen önreflexiót támogató feladat. Az előbb bemutatott *Autonomous learning Part 1 – Group discussion* elnevezésű eszközhöz is kapcsolódik egy angol, német és magyar nyelven elérhető kérdéssor (*Autonomous learning Part 2 – Self-reflection*), de itt említhető a dolgozat utáni reflexiót támogató kérdéssor is (*Reflection after a test for LSP*, magyarul és németül is elérhető), amely az eredménnyel való elégedettség mellett a dolgozatra való felkészülést tematizálja, és ezek alapján a következő tesztre való felkészüléshez és az elért eredmény javításához is gondolatokat gyűjt. A kérdéssorok kiegészülhetnek ismert coaching eszközökkel, például skálákkal, coaching kerékkel vagy más vizuális eszközzel.

Az egyéni reflexió további módja a szövegalkotás, akár tartalmi támpontok mentén. Az *Open-book exam instructions* (magyarul is elérhető) eszköz a csoportos zárthelyi dolgozat megírását zárja le egyéni reflexiót kérő szöveggel, melyhez tartalmi támpontok is tartoznak. A reflexió kapcsán fontos itt is felhívni a hallgatók figyelmét, hogy nem a vélelmezett tanári elvárásnak való megfelelés a cél, hanem az átgondoltság. A két magyar nyelven is elérhető modul a szaknyelvi vizsgára és egy szaknyelvi szóbeli feladatra való felkészülést támogatja autonóm módon (*Preparation for a language exam in LSP autonomously* és *Preparing for a speech in LSP autonomously*). Mindkét modulban az autonóm tanulás fontos témaköreit lehet megbeszélni, tehát a célkitűzés és a tervezés mellett a tanulási folyamat monitorozása és az önreflexió témakörét is. Mindkét modul része a reflektív írás, azaz néhány, az egyes tanulási szakaszokat lezáró reflektív szöveg és a modul végi önreflexió megírása, amelyeknél a tanulók

kérdéskatalógusból választhatnak saját tanulási folyamatuk szempontjából releváns kérdéseket, és ezeket fejtik ki az elvárt terjedelemre vonatkozó előírásnak megfelelően. A reflektív írás értékelése a modul értékelésének része. Az értékelés rendszerét és kritériumait a modulban szereplő javaslat alapján a hallgatókkal együtt érdemes kidolgozni, ennek keretében fontos a reflexió szerepét tematizálni és együtt megállapodni az értékelés kritériumairól. Az értékelésnél fontos szempont, hogy nem a tartalom, hanem az igényesség, a reflexió mélysége, a terjedelmi és tartalmi követelményeknek való megfelelés játszhatnak szerepet (tárgyalt témakörök/kérdések száma). Mindkét modul megvalósítható a nyelvi kurzushoz kapcsolódóan vagy attól függetlenül. Nyelvi kurzushoz kapcsolódó tanuláskor a coaching-jellegű támogatás megvalósulásához a tanár és a nyelvtanulók számos különböző módon és felületen kommunikálhatnak egymással, például meg lehet határozni külön időkeretet a kiscsoportos és egyéni konzultációkra, illetve a tanár és/vagy tanulócsoporthoz írásos visszajelzéseket adhatnak egymásnak az erre kijelölt felületeken (például csoportfórum, közösen szerkeszthető felületek kommentjei).

A szóbeli és írásos reflexió a gyakorlást, a kommunikációs készségek fejlesztését igényli anyanyelven és a tanult idegen nyelven is. A *Managing the self* modul, amely bevezetést nyújt a nyelvtanulási autonómia fontos területeibe (például a tanulói autonómia fogalmának áttekintése, motiváció, célmeghatározás, nyelvtanulási stratégiák és személyes tanulási stílus, önértékelés és szükségletelemzés, időmenedzsment, együttműködés és társas visszajelzés), a reflexió és reflektív írás témakörében is elmélyíti a modullal foglalkozók tudását. A CORALL projekt keretében készült eszközök és modulok az adott oktatási kontextushoz igazíthatók, az adaptáláshoz az eszközök elején található útmutatók és az esettanulmányok (*Output 4*) is tartalmazzák támpontokat, például a reflexióhoz kapcsolódóan is. Mivel a reflexióhoz kevésbé szokott hallgatók számára problémát jelenthet az írásos forma, az egyéni írott önreflexió feladat típusa helyett választható a szóbeli reflexió vagy közös megbeszélés is. Ezen kívül a feladatlapok tartalma ajánlasként értelmezendő, a reflexióra ösztönző kérdések, témakörök szintén igény szerint változtathatóak, továbbá a nyelvtanulók nyelvi szintjének megfelelően választható lehet a reflexió nyelve is. Amint egy kipróbálás eredménye mutatta, a reflexió nyelvének megválasztása különböző szempontokból is ösztönzően hathat.

Egy nyelvi szint szempontjából heterogén összetételű német nyelvi kurzuson az értékelési rendszer a játékosítást és az autonóm tanulást ötvöző CORALL eszközön (*Gamification in course assessment to enhance learner autonomy*) alapult. A hallgatók a nyelvtanulói autonómia fejlesztésének céljával számos esetben kaptak döntési lehetőséget a feladatok kiválasztásánál. Döntésüket egy feladat típus-gyűjtemény segítette, amely tartalmazta az egy tankönyvi leckéhez kapcsolódó állandó feladatokat, leckéktől független állandó feladat típusokat és a nyelvtanulási autonómiához kapcsolódó feladatokra vonatkozó javaslatokat. A feladatok gyűjteménye az említett CORALL eszközön alapult, a kurzus anyagának megfelelően konkrét javaslatokkal kiegészítve. A nyelvtanulási autonómia fejlesztéséhez kapcsolódó feladat típusok egyik eleme volt a különböző tematikájú írásos reflexiók készítése. A tanulók egy része szívesen alkalmazta ezt a feladat típusot, az önreflexió használat mellett többen a rendszeres német nyelvi szövegalkotás örömét is felfedezték, míg mások az anyanyelvükön írtak. A játékosítás pontrendszere lehetővé tette az idegen nyelvű szövegek magasabb pontszámmal való értékelését. A pontozás során a nyelvhelyességet nem értékeltük, amennyiben a szöveg mondanivalója érthető volt, de a hallgatók nyelvi teljesítményükről is kaptak megerősítő, pozitív megfogalmazású visszajelzést és coaching-jellegű kérdések segítettek további szövegalkotásukat.

A reflexió támogatására még két további példát emelünk ki. A tanulási naplók a reflexió támogatásának ismert eszközei. Az elméleti kereteket és jó gyakorlatokat összegyűjtő *Output 1* a tanulási naplók típusaival is foglalkozik. Az *Output 2* eszközeinél a finn partner által kidolgozott angol nyelven elérhető tanulási naplók a nyelvtanulási célok mellett a nyelvtanulás

kontextusán túlmutató, a felsőoktatásban és a munka világában releváns témákat tárgyalnak, mint az autonóm tudás-/információgyűjtés (*Learning Journal for the Autonomous Search for Knowledge*); a kurzushoz vagy projekthez kapcsolódó autonóm tanulás reflektív összefoglalása (*Learning Journal for a Reflective Summary of Autonomous Learning*); az autonóm tanulás irányítása multikulturális projektcsapatokban (*Learning Journal for Managing Autonomous Learning in Multicultural Project Teams*). Az eszközök a finn felsőoktatást alapvetően jellemző csoportmunkára reagálnak, vagy úgy, hogy az egyéni reflexiót csoportos megbeszélés előzi meg, vagy úgy, hogy a csoport működése a reflexió tárgya. Az eszközök bevezetése a tanulási napló céljainak és lépéseinek megbeszélésével, a reflexió elveinek és előnyeinek csoportos megvitatásával vagy egyéni átgondolásával indul. A bejegyzések gyakorisága eltérő, a naplók átgondolandó kérdések és témakörök, valamint pontos instrukciók révén strukturált módon támogatják az egyéni és csoportos reflexiót. A tanári feladatok leírásánál a coaching-jellegű megközelítés érvényesül: visszajelzést adnak a tanulási naplók tartalmáról és formájáról, bátorítják a tanulókat és jó példák bemutatásával ösztönzik a munkát.

Az önreflexió kiindulási alapját képezhetik tesztek is. A szemeszter elején szokásos szükségletelemzés (*Needs analysis at the beginning of the term*) a DIALANG diagnosztikus teszt kitöltésével indul és lehetővé teszi a hallgatóknak, hogy vélt és valós nyelvtudási szintjükre reflektáljanak. A portugál partner *Learning support tools – Test your personality to contribute to learner awareness through testing, reading and storytelling* elnevezésű eszköze ismert személyiségteszten alapul. Az angol nyelvű teszt kitöltését és az eredmények értelmezését a szókincs feldolgozása előzi meg, a kitöltés és feldolgozás menetét pedig hasznos tippek segítik. Az eredmény értelmezéséhez és „hasznosításához” a tanult nyelv használatát igénylő történetmesélés módszerének alkalmazása ad lehetőséget. Az eszköz arra ösztönöz, hogy a nyelvtanuló saját életéből vett példákkal támassza alá, mennyire látja megalapozottnak vagy tévesnek a teszt eredményét.

A *Coaching questions* modul a self-coaching témakörét helyezi a középpontba. A modulban a hallgatók szövegek és videók segítségével feltérképezik a coaching legfontosabb alapelveit, a coaching azon elemeit és módszereit, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy konkrét és célzott coaching kérdéseket tegyenek fel saját maguknak a nyelvtanulásukkal kapcsolatban. Ehhez kapcsolódóan megismerkednek a coaching kérdések és a *GROW* modell alkalmazásával, valamint annak használatával az autonóm nyelvtanulásban. A modul alkalmazható nyelvi kurzus részeként vagy kurzuson kívüli nyelvtanuláskor. Utóbbi esetben előnyös, ha a tanulónak lehetősége van tanárral konzultálni.

Konklúzió

A nyelvtanulási autonómia megvalósítása a hagyományos tanárközpontú megközelítés szerepértelmezéseire képest új kihívás elé állítja a tanárokat és a nyelvtanulókat egyaránt. A megszokottól eltérő hozzáállás és tevékenységek mindkét fél számára többletmunkát jelentenek, de a felelősségvállalás, a motiváció és az eredményesség új dimenzióit is beemelik az oktatásba. A CORALL projekt eszközei révén ehhez a szerepváltáshoz igyekszik kedvet csinálni és arra ösztönözni a nyelvoktatás résztvevőit, hogy a különböző intézményi kontextusban adott mozgásteret kihasználva kis lépésekben induljanak el az autonómia felé vezető úton.

A CORALL projekt 2022 november végén lezárult. A projekt során fejlesztett eszközök és modulok szerkeszthető formában letölthetők a honlapról. Amellett, hogy az összes anyag elérhető angol nyelven, néhány eszköz magyar, német, illetve spanyol nyelven is hozzáférhető. Az angol nyelvű anyagok más nyelvi kurzusokon is felhasználhatók, illetve inspirációt jelenthetnek hasonló saját eszközök kidolgozásához. Az eszközök, modulok és esettanulmányok alkalmazását segíti az ötödik szellemi termék (*Output 5*), amely interaktív

prezentáció formájában tanároknak szóló felhasználási útmutatót és tanácsokat tartalmaz, illetve segédanyagokat hasonló új eszközök létrehozásához is.

Hivatkozások

- Benson, P. (2001): *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. Longman: London
- Benson, P. (2011): What is new in autonomy? *The Language Teacher*. 35/4. 15-18.
<https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-4>
- Boud, D. – Keogh, R. – Walker, D. (1985): Promoting reflection in learning: A model. In: Boud, D. – Keogh, R. – Walker, D. (eds.) (1985): *Reflection: Turning experience into learning*. Kogan: London
- Braddell, A. (2017): *Citizens' Curriculum guide to Non-directive coaching*. Learning and Work Institute: Leicester
- Chong, S.W. – Reinders, H. (2022): Autonomy of English language learners: A scoping review of research and practice. *Language Teaching Research*. 0/0. <https://doi.org/10.1177/13621688221075812>
- Dam, L. (2020): Developing language learner autonomy: The teacher as action researcher. In: Sedláčková, K. – Chovancová, B. – Bilová, S. (eds.) (2020): *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing Limited: Hong Kong. <https://doi.org/10.21832/9781847692672-009>
- Dam, L. – Legenhausen, L. (2010): Learners Reflecting on Learning: Evaluation versus Testing in Autonomous Language Learning. In: Paran, A. – Sercu, L. (eds.) (2010): *Testing the Untestable in Language Education*. Multilingual Matters: Bristol/Buffalo/Toronto
- Everhard, C. J. (2016): What is this thing called autonomy? *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 548-568
- Godwin-Jones, R. (2011): Emerging technologies - Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*. 15/3. 4-11
- Jimenez Raya, M. – Lamb, T. – Vieira, F. (2017): *Mapping Autonomy in Language Education*. Peter Lang: Frankfurt-am-Main. <https://doi.org/10.3726/b11095>
- Kleppin, K. (2019): Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 46/5. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2019-0024>
- Kleppin, K. – Spänkuch, E. (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*. 46.. 41-49. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.09>
- Kleppin, K.– Spänkuch, E. (2014): Fremdsprachenlerner beraten /coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? *Fremdsprachen Lernen und Lehren*. 43/1. 94-108
- Kovács, G. (2019): Language Coaching in the 21st century. *EFL Magazine*. 2019.06.07.
- Kovács, G. (2020): Empowering the Language Learner Through Language Coaching in a Workplace Environment. *Humanising Language Teaching*. 22/1
- Kovács, G. (2022): *A Comprehensive Language Coaching Handbook*. Pavilion Publishing and Media Ltd: Shoreham by Sea, West Sussex
- Kumaravadivelu, B. (2001): Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. 35/4. 537-560.
<https://doi.org/10.2307/3588427>
- Lamb, T. (2017): Knowledge about language and learner autonomy. In: Cenoz, J. – Gorter, D. (eds.) (2017): *Language Awareness and Multilingualism*. Springer International Publishing: Cham, Switzerland.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_14
- Lennon, J. (2020). Advisor, Counselor, Mentor, Coach – What Should We Call Ourselves? In: Sedláčková, K. – Chovancová, B. – Bilová, S. (eds.) (2020): *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing Limited: Hong Kong
- Little, D. (1996): Az autonóm nyelvtanulás. *Modern nyelvoktatás*. 2/1-2. 3-9
- Little, D. (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall, S. – Crabbe, D. (eds.) (1999): *Learner autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Little, D. (2007): Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1/1. 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Little, D. (2017): Introduction: The autonomy classroom: procedures and principles. In: Little, D. – Dam, L. – Legenhausen, L. (2017): *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research*. Multilingual Matters: Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781783098606>
- Little, D. (2020a): The Future of Language Learner Autonomy: Theory, Practice, Research. In: Sedláčková, K. – Chovancová, B. – Bilová, S. (eds.) (2020): *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing Limited: Hong Kong

- Little, D. (2020b): Introduction. In: Ludwig, C. – Tassinari, G. – Mynard, J. (eds.) (2020): *Navigating foreign language learner autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing Limited: Hong Kong
- McCabe, G. – Thejll-Madsen, T. (2020): *Reflection Toolkit / Definition of reflection*. Available at: <https://www.ed.ac.uk/reflection> (Accessed 31.08.2021)
- McCarthy, T. (2013): Levels of Reflection: The Mirror, the Microscope and the Binoculars. *International Journal of Self-Directed Learning*. 10/1. 1–22
- Mercer, S. (2022): Foreword. In: Kovács, G. (2022): *A Comprehensive Language Coaching Handbook*. Pavilion Publishing and Media Ltd: Shoreham by Sea, West Sussex
- Mynard, J. (2012): A suggested model for advising in language learning. In Carson, L. – Mynard, J. (eds.) (2012): *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context*. Routledge: Abingdon, UK
- Mynard, J. (2019): Learner Autonomy: research and Practice. *Humanising Language Teaching*. 21/2
- Oxford, R. L. (2003): Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D. – Smith, R. C. (eds.) (2003): *Learner autonomy across cultures: language education perspectives*. Palgrave Macmillan: London. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- Oxford, R. L. (2015): Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 9/1, 58-71. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995765>
- Scharle, Á. – Szabó, A. (2000): *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press: Cambridge
- Spänkuch, E. (2018): Sprachlern-Coaching. Befähigen statt Belehren. *Magazin Sprache*. Goethe-Institut
- Spiczéné Bukovszki, E. (2016): *Az önálló nyelvtanulóvá nevelés lehetőségei: felsőoktatási szaknyelvtanárok nézetei a nyelvtanulói autonómiáról*. (PhD disszertáció). Eszterházy Károly Egyetem, Eger
- Sudhershnan, A. (2012): *Fostering autonomy in intercultural language learning in the foreign language classroom: a case study of international students learning English at a higher education institution in Ireland* (PhD disszertáció). Dublin City University
- Szénich, A. – Asztalos, R. (2022): Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül. *Modern Nyelvoktatás*. 28/3-4. 110–121. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.110.121>
- Tassinari, M. G. (2012): Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremd-sprachen Lehren und Lernen*. 41/1. 10–24
- Tassinari, M. G. (2017): Autonomie auf den Lehrplan setzen: So geht es. *Magazin Sprache*. Goethe-Institut.
- Wenden, A. L. (2001). Meta-cognitive knowledge in SLA: The neglected variable. In: Breen, M. P. (ed.) (2001): *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Pearson UK: London

Internetes hivatkozások

- Web1 Corall projekt <https://corallprojecteu.wixsite.com/presentation>
- Web2 ITTA projekt <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/how-to-developlearner-autonomy-59>

Válóczy Marianna – Polcz Károly

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

Idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés pozitív pszichológiai intervenciókkal

<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.17>

Az idegen nyelvi íráskészség egy rendkívül összetett produktív készség, amely a nyelvi kompetenciák mellett számos egyéb, szociolingvisztikai, kognitív, metakognitív, stratégiai kompetencia együttes működését igényli. Az idegen nyelvi írástanítási stratégia így nemcsak nyelvi szempontból fontos, hanem azért is, mert egy sor egyéb készség fejlesztésére ad lehetőséget. A tanulmány áttekinti az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati háttérére vonatkozó szakirodalmat, kitérve az íráskészség fejlesztésének a nyelvtanulási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepére, az írásfeladatok komplexitására, a tudatosság, a felelősségvállalás, az érzelmek és a motiváció szerepének jelentőségére. A tanulmány továbbá megvizsgálja, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia által kínált keretek és intervenciók hogyan tudják támogatni az idegen nyelvi íráskészség fejlesztését az új generációs fiatal felnőttek (egyetemista korosztály) esetében olyan „új típusú” írásfeladatokkal, amelyek figyelembe veszik az új hallgatói generációk sajátosságait és elsősorban is a 21. századi képességek fejlesztését helyezik a fókuszba. Egy kiscsoportban végzett mikroutatás azt mutatta, hogy érdemes a pozitív pszichológia eszköztárából meríteni az íráskészséget fejlesztő feladatok tervezésekor, mert a feladatok ilyen irányú, tudatos tervezése változást hozhat az írásfeladatok iránti gyakran nem túl pozitív nyelvtanulói attitűdben.

Kulcsszavak: íráskészség-fejlesztés, pozitív pszichológia, karaktererőségek, nyelvtanulási motiváció, felelősségvállalás

Bevezetés

A négy alapkészség – beszéd, olvasás, hallásértés, íráskészség fejlesztése – közül az utóbbi évtizedekben elsődlegesen a beszéd-készség került a nyelvoktatás módszertan fejlesztési irányainak fókuszába. Ennek több, nyilvánvaló oka is van. Az idegen nyelvi beszéd-készség a nyelvtudás szintjének leglátványosabb megnyilvánulása. A kommunikatív nyelvoktatási módszerek is elsősorban a szóbeli kommunikáció és az ehhez kapcsolódó készségek (interaktivitás, szociális, szociokulturális kompetenciák stb.) fejlesztését veszik célba. Az idegen nyelvi olvasás és hallásértés fejlesztése az internetes források robbanásszerű megnövekedésével leegyszerűsödött; szinte automatikussá vált a Z generáció (1995 és 2009 között születettek) és az alfa generáció (2009 után születettek) tagjai közül azoknak az aktív, nyitott, motivált középiskolás-egyetemista korú nyelvtanulóknak a számára, akik nagy mennyiségben fogyasztanak írott és méginkább hang- és videóalapú tartalmakat.

Az íráskészség fejlesztése némileg vesztesként kerül ki a folyamatból. Ennek csak az egyik oka a szóbeli készségek fejlesztésére tolódott hangsúly. További okokat találhatunk az új generációs fiatalok személyiség/attitűd/képességbeli jellemzőiben, tanulási folyamathoz való hozzáállásában is. A Z és az alfa generáció globális netgeneráció; több, intenzívebb impulzusra van szükségük, hogy motiváltak legyenek a tanulási folyamat során a középiskolában és az egyetemen, kevésbé kedvelik a hosszabb koncentrációt, nagyobb erőfeszítést igénylő feladatokat, pragmatikusak és céltudatosak.

Gyakori tapasztalat a középiskolás és egyetemista korosztálynál, hogy a feladatokat a legkevesebb energia- és időráfordítással igyekeznek megoldani, az írásfeladatokat túl nehéznek, túl nagy energiabefektetést igénylőnek érzik. Nem ritka, hogy egy-egy feladatot a netről „összeollózt” tartalmakkal igyekeznek kiváltani, amellyel éppen a feladat lényege – az önálló, kreatív produkció, számos kognitív, affektív és metakognitív stratégia aktív használatának lehetősége – veszik el.

Az egyetemista korosztályhoz tartozó nyelvtanulók nem igazán értik, illetve érzik át az írás (nyelv)tanulásban betöltött szerepének fontosságát, sem pedig azt a személyes elégedettséget, amit egy valóban önállóan, tudatos stratégiákkal, egyúttal személyesen mélyen bevonódva elkészített írás adhat.

Ugyanakkor az idegen nyelvi íráskészség, a tanárok íráskészség-fejlesztésre alkalmazott módszerei és ebben az irányban való tudatossága és elkötelezettsége igen fontos terület. Az írástanítási stratégia nem csak nyelvi szempontból fontos, számos egyéb készség fejlesztését teszi lehetővé az ún. 21. századi készségek közül is, mint például: kritikai gondolkodás, problémamegoldás, kutatási készségek, kérdésfeltevés, kreativitás, asszertív kommunikáció, együttműködés, kíváncsiság, kezdeményezőkézség, kitartás, rugalmasság, vagy akár vezetési készség, társadalmi és kulturális tudatosság.

A munkaerőpiac az üzleti életben elhelyezkedni kívánó, friss diplomásoktól a magas szintű szaknyelvi tudás és az ún. 21. századi képességek (pl. komplex problémamegoldás, kritikus gondolkodás, érzelmi intelligencia, empátia, rugalmas gondolkodás, együttműködés, szociális, kommunikációs és interkulturális képességek, tolerancia, tudatosság, önállóság, alkalmazkodóképesség, vezetői és döntéshozó képesség és felelősségvállalás) megléte és gyakorlati alkalmazása mellett elvárja a magas szintű érzelmi kompetenciák és az ehhez kapcsolódó *soft skillek* (puha készségek) meglétét is, amelyek fejlesztéséhez szintén jól kapcsolhatók idegen nyelvi írásfeladatok. Emellett a digitális oktatás előtérbe kerülése is lehetőséget teremt arra, hogy az íráskészség-fejlesztés technikáinak új irányt adjunk a webes felületek, technológiák által kínált lehetőségekre szélesebb körben és tudatosabban építve, a nyelvtanulók mélyebb bevonását, aktívabb szellemi részvételét igénylő, újragondolt feladatokkal.

A Z és alfa generációk tagjainak jellemzője az is, hogy a korábbi generációkhoz képest kreatívabbak, kifinomult informatikai érzék, erős információéhség és gyakorlatiasság jellemzi őket, kockázatvállalóbbak, jobban képesek szimultán tevékenységek végzésére és a kortárs csoportok kiemelkedően erős egymásra hatása érvényesül. Ezek mind olyan jellemzők, készségek, amelyekre jól építhetők lehetnek innovatív szemléletű íráskészség-feladatok.

A tanulmány áttekinti az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati háttérére vonatkozó szakirodalmat, kitérve arra a kérdésre, hogy miért érzélik nehéznek a fiatal felnőtt nyelvtanulók az idegen nyelvi írásfeladatokat. A tanulmány második részében az írás azt vizsgálja, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia által kínált keretek és intervenciók hogyan tudják támogatni az idegen nyelvi íráskészség fejlesztését olyan „új típusú” írásfeladatokkal, amelyek figyelembe veszik az új hallgatói generációk sajátosságait, és elsősorban is a 21. századi képességek fejlesztését helyezik a fókuszba.

Elméleti háttér

Az idegen nyelvi (L2) íráskészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati háttérének jelentős szakirodalma született az elmúlt húsz évben (Hyland, 2016). A kutatók kiemelik, hogy a négy alapkészség közül, az íráskészség fejlesztésére azért is különösen érdemes hangsúlyt fektetni, mivel komplex, produktív készségről van szó (Golkova–Hubackova, 2015; Hasibuan, 2013; Langan, 2001), amelynek elsajátítása számos kognitív és metakognitív tanulási stratégia aktív használatát igényli (Cohen, 2014). Az írásfeladattal kapcsolatos tanulási élmény akkor lesz igazán hatásos és maradandó, ha a nyelvtanuló számára érdekesítő, aktuális, lehetőleg személyesen releváns témához kapcsolódik a feladat, illetve amennyiben az írásfeladat céljáról, megvalósításának lépéseiről pontos képet adunk a nyelvtanulóknak (Santangelo–Graham, 2015). A két utóbbi tényező jelentősen növelheti a feladat elvégzése során megélt motiváltságot.

Nehézségek észlelése az írásfeladatok során

Több kutatás is igazolja, hogy az íráskészség elsajátítása a legnehezebb a négy készség közül (Barkaoui, 2016; Daud et al., 2016; Hussain, 2017). Az írásfeladatok nehézsége egyrészt a megoldáshoz szükséges anyanyelvi íráskészség problémákból, másrészt a célnyelvi tudás hiányosságaiból, illetve a szöveg retorikai megközelítésének különbségeiből adódik (Archibald, 2001; Barkaoui, 2016). Nehézséget okoz, hogy az íráskészség feladatok a nyelvi készségeken túl számos kognitív, affektív, szociális, szociokulturális készség működésbe lépését is igénylik (Ellis, 2015).

A folyamat során a lexikai, morfológiai és mondattani alapok után a szövegkohézióra, a szintaktikai struktúrákra (McCutchen–Perfetti, 1982), illetve a tervezés és áttekintés kognitív stratégiáinak használatára (Abbott et al., 2010) is fókuszálnia kell a nyelvtanulónak. A szövegalkotáshoz problémamegoldó stratégiák alkalmazása is szükséges (Lee–Chodorow–Gentile, 2016) és a nyelvtanulónak figyelembe kell vennie a megalkotandó szöveghez kapcsolódó retorikai célokat is (Hussain, 2017). A kutatások arra is rámutattak, hogy az íráskészségbeli hiányosságok általában kritikai gondolkodási készség nehézségekkel is párosulnak (Sheldon, 2011).

Írásfeladat motiváció – felelősségvállalás

A klasszikus felfogás alapján az írásfeladatok megvalósításának szakaszai a tervezés, a vázlatkészítés, a szövegalkotás és az áttekintés fázisai (Hyland, 2003). Ugyanakkor, ha tanárként az íráskészség oktatásában szigorúan ezt a rendet követjük, akkor kizárjuk, hogy az írás, mint a szabad önkifejezés eszköze motiváló tényezőként működjön (Pfeiffer–Sivasubramaniam, 2016). Az írásfeladat az énkép fejlesztésének is fontos eszköze. Pfeiffer és Sivasubramaniam (2016) kvalitatív kutatása arra mutat rá, hogy a kifejezetten önkifejezés fókusszal végrehajtott írásfeladatok intenzíven fejlesztik a nyelvtanulók íráskészségét és a feladat iránti motivációjukat.

Emellett az is fontos, hogy a nyelvtanulóknak hangsúlyozzuk, hogy az írásfeladat egy kiemelten összetett folyamat, amelynek megvalósítása során felelősséget kell vállalniuk (Handayani, 2017). A feladatok fókuszában a kritikai gondolkodás és a problémamegoldás kell, hogy álljon. Amennyiben a nyelvtanulók folyamatként tekintenek az írásfeladatra, és nem a végeredményre, az „írástermékre”, a beadandó és értékelésre kerülő produktumra fókuszálnak, jobb minőségű írások kerülnek ki a kezük alól (Matthee–Turpin, 2019). Hyland (2003) az L2 íráskészség fejlesztéséhez egy tágabb megközelítést hangsúlyoz, amely elsődlegesen a megalkotandó szöveg szociális funkciójára, kontextusára, céljára és célközönségére fókuszál.

Az érzelmek szerepe az írásfeladatban

Számos kutatás bizonyította az attitűdök, meggyőződések és az érzelmek kiemelt szerepét az írás folyamatában (Burning–Horn, 2000; Cheng, 2002; Hu, 2022). Azok a nyelvtanulók, akik pozitívabb hozzáállással bírnak az írástevékenységhez, várhatóan sokkal elmélyültebben végzik el a feladatot. Az írás élvezete és az írásteljesítmény között pozitív korreláció mutatkozik (Zumbrunn et al., 2019). A pozitív érzelmek elősegítik a kreatív stratégiahasználatot, a szöveg kidolgozását, a kritikai értékelést és monitoring folyamatát is (Pekrun et al., 2002).

A szakirodalom foglalkozik a nyelvtanulók személyiségjegyei és az írásbeli szövegalkotási stratégiahasználat összefüggéseivel is. He (2019) arra a következtetésre jutott, hogy az extrovertált személyiségű nyelvtanulók, akik kevesebb negatív érzelmet, szorongást élnek meg, aktívabban használnak az írás során kognitív, metakognitív, szociális és affektív

stratégiákat is. Bailey (2019) hasonló eredményre jutott az idegen nyelvi szorongás és az írásbeli szövegalkotási stratégiahasználat összefüggéseit vizsgálva.

A fentiek alapján a tudatosság, a felelősségvállalás, a fókuszált figyelem a stratégiahasználatban, az érzelmek, a feladat élményként való megélése, az önkifejezés mind igen fontos tényezői az idegen nyelvi írásfeladat sikeres megvalósításának; ezért úgy véljük, hogy érdemes lehet megvizsgálni, hogy a pozitív pszichológia által kínált intervenciók hogyan vehetőek be az idegen nyelvi íráskészség fejlesztésének támogatására.

Pozitív pszichológia és idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés

A pozitív pszichológia Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály kutatásai nyomán indult útjára a 2000-es évek elején (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000). Az eszmeáramlat szellemi alapját egyrészt a humanisztikus pszichológia elméletei képezik, másrészt Csíkszentmihályi „flow” koncepciója (Csíkszentmihályi, 1991, 2015), Barbara Fredrickson (2002) pozitív érzelmek hatására kialakuló „jóllét” elgondolása és Seligman személyes fejlődéssel kapcsolatos PERMA modellje (Seligman, 2018). A pozitív pszichológia fő érdeklődési területei közé tartozik a pozitív szubjektív tapasztalatok hatása, a jóllét, virágzás, boldogság, flowélmény, pillanatok örömteli élvezetének (*savouring*) kérdései, az egyéni karaktererőségek vizsgálata és társadalmi szinten az ún. pozitív intézmények és szociális felelősség kérdésköre.

A cél elsősorban nem a meglévő pszichés problémák orvoslása (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000), hanem a patológiás állapotok megelőzése, az életminőség javítása, a szubjektív pszichológiai jólléthez vezető út keresése egyéni és társadalmi szinten, az optimizmus, kitartás, felelősségvállalás, spiritualizmus, jövőorientáció, kreativitás, tolerancia kulcsfogalmak mentén. Eszményképe a saját sorsáért felelős ember, aki képes a fejlődésre, a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására (Oláh, 2012).

A pozitív pszichológia eszmeáramlatának hatása és eredményei különleges jelentőségűek. Társadalmi szintű igény mutatkozik arra, hogy a pozitív pszichológia tudományos megalapozottsággal támogassa a minőségi és hatékony emberi létet, a személyes erősségek kibontakoztatását, a boldogulást az élet minden területén. Ez a megközelítés az elkötelezett és motivált, felelősséget vállaló, fejlődésre törekvő létet határozza meg a nehézségek leküzdésére és önmegvalósításra és öröme alkalmassá tevő állapotként (Bagdy, 2020).

A pozitív pszichológia képviselői arra is rámutattak, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között (Seligman et al., 2009). A pszichés jóllét hatékonyabb tanulási folyamatot eredményez (Seligman et al., 2009), így vélhetően a pozitív pszichológia elméleti elgondolásai (például a belső motiváció felkeltése, az önindította tevékenység, a kíváncsiság központi szerepe, a tudás pozitív értékének hangsúlyozása, a karaktererőségek, a fejlődésorientált gondolkodásmód és a kognitív, érzelmi, morális és szociális képességek fejlesztésének szükségessége) és gyakorlati intervenciói az oktatás, így a nyelvoktatás területén is érvényesek lehetnek.

A kutatások azt bizonyítják, hogy a pozitív pszichológia elvein alapuló pszichológiai és pedagógiai intervenciók segítik a személyiségfejlődést és támogatják a didaktikai célok és oktatási módszerek hatékony megvalósítását. Nemzetközi és hazai szinten is számos, a pozitív pszichológia eszmerendszerére építő, „*positive education*” program valósult már meg (Seligman–Adler, 2018; Ladnai, 2019), amelyek jótékony hatását a tanulás eredményességére (a koncentrációs képességre, kooperációra, problémamegoldási és megküzdő képességre) és a tanulói jóllétre (optimizmus, pozitív érzelmek megélése, empátia) számos empirikus kutatás igazolta (Parks–Layous, 2016; Seligman–Adler, 2018).

Karaktererősségek és íráskészség-fejlesztés

A pozitív pszichológia egyik fő érdeklődési területe a karaktererősségek vizsgálata. Seligman (1999) alapdefiníciói alapján, Peterson és Seligman (2004) megalkotta a *Values in Action* (VIA) klasszifikációt, amely összegzi a jó, egészséges emberi élet jellemzőit az alapvető emberi erényekre és erősségekre fókuszálva. Hat főerényhez tartozóan 24 karaktererősséget határoz meg: Bölcsesség/tudás erősségei: Kreativitás, Kíváncsiság, Ítézőképesség, A tanulás szeretete, Perspektíva; Bátorság erény erősségei: Bátorság, Kitartás, Őszinteség, Vitalitás; Emberiesség erősségei: Szeretet, Kedvesség, Társas intelligencia; Igazságosság erősségei: Csapatmunka, Méltányosság, Vezetői képesség; Mértékletesség erősségei: Megbocsátás, Alázatosság, Körültekintés, Önszabályozás; Transzcendencia erősségei: Szépség, Hála, Remény, Humor, Spiritualitás). Minden erősséghez konkrét szituációs témákat/viselkedési helyzeteket rendel; az erősségeket pontos és mérhető kritériumrendszer mentén rendszerezi. A kutatások bizonyították a karaktererősségek fejlesztésének jótékony hatását az élet különböző területein. Az eredmények azt mutatják, hogy a karaktererősségek fejlesztésére szolgáló intervenciók minden esetben pozitívan hatnak a jóllét valamely összetevőjére (Ghielen et al., 2017), a karaktererősségek használata növeli a teljesítményt és a problémamegoldó képességet (Cable et al., 2015), a motivációt (Peterson–Seligman, 2004), a feladat iránti elkötelezettséget, a megküzdést (Harzer–Ruch, 2015), és a kitartást (Govindnij–Linley, 2007). Tanulási környezetben növelik a feladatba való bevonódást, a csoportkohéziót (Quinlan et al., 2015) és egyfajta jellemépítő élettapasztalattal bírnak (Peterson–Seligman, 2004).

A karaktererősségek fejlesztésének pedagógiai alkalmazására vonatkozóan is számos empirikus kutatás igazolta, hogy az ilyen irányú pedagógiai intervenciók növelik a tanulási folyamat hatékonyságát. A nyelvtanulás során a karaktererősségek tudatosítása és azok nyelvtanulási gyakorlatban való használata segítségével várhatóan fokozható az adott tevékenységbe való belemerülés, a belső motiváció, a pozitív érzelmek megtapasztalása a nyelvtanulási, illetve a nyelvórai tevékenységek alatt, a nyelvórai jóllét. A nyelvtanulóknak tudatosodhatnak újabb megküzdési, stresszkezelési és problémamegoldó technikák és javulhat a nyelvi csoportokban az együttműködés képessége (Válóczy, 2022). A karaktererősségekre számos nyelvórán alkalmazható, pozitív pszichológiai intervenció építhető, többek között írásfeladatok is.

Az erősségfókuszú oktatási módszer megvalósításához érdemes a felismerés és tudatosítás–tervezés–gyakorlás–önreflexió fázisait követni (Lavy, 2019); azaz először tudatosítani a nyelvtanulóknak a karaktererősségek fontosságát, a tanulási folyamat eredményességében betöltött szerepét; beszélgetni a saját erősségekről, kitölteni a VIA karaktererősségek kérdőívet¹, majd reflektálni az eredményekre, eltérésekre vonatkozóan (Válóczy, 2022). A tervezés során a nyelvtanulók kiválaszthatnak egy-két karaktererősséget, amelyet pl. a nyelvórai feladatok megvalósítása során alkalmazni próbálnak majd. Példa lehet: a vezetői képesség vagy humor erősítése a csoportmunkában, a kreativitásé a szituációs feladatokban, az önszabályozásé az autonóm tanulás megtervezésében. Az írásfeladatokban jól érvényre juthatnak, kiemelhetőek, illetve erősíthetőek például a kritikus gondolkodás, a társadalmi felelősségvállalás, a kreativitás, a spiritualitás, a jövőorientáltság, a kitartás, vagy a perspektíva/holisztikus gondolkodás karaktererősségek.

Az írásfeladatokat mind a gyakorlás, mind a monitoring/önreflexió fázisába be lehet építeni. Például a VIA teszt alapján beazonosított öt fő karaktererősségük közül a nyelvtanulók kiválasztanak hármat és készítenek egy kb. 200 szavas esszét, arról, hogy ezek az erősségek milyen hatással voltak az eddigi életükre vagy hogyan tudják majd ezeket a szakmai karrierjükben kamatoztatni. A nyelvtanulók fogalmazhatnak múltbéli személyes élményekről is, olyan történetet mesosztva, amelyben valamely karaktererősségüket jól tudták kamatoztatni.

¹ <https://www.viacharacter.org/survey/account/register#adult>

A monitoring fázisában reflektálhatnak a csoport egy másik tagjának valamely erősségére, amelyet láthatóan jól tudott érvényre juttatni a félév során a csoportos és projektmunkákban, vagy amelyet meglepőnek tartottak.

Rövidebb, ugyanakkor hatékony és motiváló lehet a „napi írásos erősségtudatosítási gyakorlat” (Lavy, 2019) idegen nyelven: egy olyan adott napi tevékenység rövid leírása, ahol valamely karaktererősségét sikerült használnia, a hozzá kapcsolódó érzések megfogalmazásával, tudatosításával (Pl: „*Elégedettséget és megkönnyebbülést éreztem, miután bemutattam a marketingprezentációm spanyol nyelven*”). A tevékenység során használt karaktererősség azonosítása után értékeli 1-10-es skálán, hogy mennyire élvezte a tevékenységet, illetve szintén 1-10-es skálán, hogy mennyi energiát nyert a tevékenységből. A rövid írásos feladatot érdemes rendszeressé tenni, mert nagyon jól fejleszti az erősségek tudatosítását, egyúttal mélyebb bevonódást és motiváltságot is eredményez a saját erősségekről való gondolkodás.

A karaktererősségek használata és a munkahelyi környezetben való jóllét és sikeresség pozitív összefüggéseire több kutatás rávilágított (Meyers–van Woerkom, 2016), így várhatóan a karaktererősségek fontosságának tudatosításával, azokra fókuszáló nyelvórai gyakorlatokkal közvetetten a nyelvtanulók jövőbeli, munkahelyi jóllétéhez, sikerességéhez is hozzájárulhatunk.

Mindfulness és íráskészség

Egy jól alkalmazható „újgenerációs” stratégia lehet az íráskészség fejlesztésére a mindful tanulási modell is.

A mindfulness eredendően buddhista meditációs technika, majd a későbbiekben a pozitív pszichológia fontos elemévé vált. A mindfulness egyfajta jelen pillanatra fókuszáló, éber figyelem, jelentudatosság (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2009; Kolb, 2009). Feldolgozás- és ítéletmentes, jelenközpontú tudatosságot lehetővé tevő metakognitív képességet értünk alatta, a figyelem gyakorlásának egy olyan specifikus módját, amely mentes a reaktivitástól és elfogadó, kíváncsi attitűddel párosul. Kapcsolódó társfogalmak az introspekció, a flow vagy az intrinzik motiváció, a két legfontosabb összetevője pedig a figyelem önszabályozása és az élményorientáltság (Bishop et al., 2004).

A mindfulness-t az 1980-as évektől alkalmazzák a pszichológiában stresszcsökkentő, mindennapi tudatosságot fejlesztő programként, illetve mára széles körben alkalmazzák iskolákban, cégeknél, vezetői tréningeken. A kutatások alapján bebizonyosodott, hogy a rendszeres éberségmeditáció fokozza az érzelmekkel kapcsolatos agyterületek működését, az érzelmi intelligencia növelését, az empátia képességét, hatással van az egyén számára releváns információk hatékony feldolgozására, javítja az immunrendszer működését (Bishop et al., 2004).

A mindfulness-t tanulási modellként is alkalmazzák, lévén, hogy a stratégia számos olyan készséget fejleszt, amely növeli a tanulási folyamat eredményességét (ld. figyelem fókuszálása, az érzelmi intelligencia, az általános jóllét és a stressztűrő képesség növelése, a kreativitás és a személyes készségek fejlesztése (Albrecht–Albrecht–Cohen, 2012)). A mindful tanulási modell alapja, hogy a tanulási folyamat során a tanuló a) képes megfigyelni és tudatosítani a saját gondolatait, érzéseit, észleléseit és érzelmeit; b) képes megfogalmazni ezeket az érzéseket; c) tudatosan működik; d) elfogadó, nem reaktív módon áll hozzá a személyes élményeihez; és nem ítélezik, nem értékeli ezeket a személyes tapasztalásokat (Baer et al., 2006). Ez a hozzáállás önmagában is ösztönzi a kritikai gondolkodás kialakulását, elősegíti a saját tanulási folyamatokról való gondolkodást és a tanult elemek eredményesebb felhasználását (Teper et al., 2013; Wang–Liu, 2016).

A mindful osztályteremben a tanár megtanítja a nyelvtanulókat, hogy tudatosan kövessék és gondolják át a saját nyelvtanulási folyamatuk előrehaladását, releváns módon és tudatosan használják a tanultakat. Bátorítja a nyelvtanulókat a gondolkodásra, törekszik elérni, hogy érdekeltek legyenek abban, hogy a „tanulás” megtörténjen és erre erőfeszítést is tegyenek (Wang–Liu, 2016). A mindful tanulás fokozza a tanulási folyamat alatti bevonódást, támogatja az aktív részvételt és motiváltságot (Tuyan–Kabadayi, 2018; Piscayanti, 2018), és hatással van a nyelvi készségek eredményesebb fejlődése mellett a nyelvtanulók személyes készségeinek fejlődésére, a kommunikációs és együttműködési készségre, kritikai gondolkodásra és kreativitásra.

A mindfulness és az íráskészség-fejlesztés között számos kapcsolódási pontot találhatunk. Ahogyan a mindfulness, az írás is segít a gondolataink, érzéseink rendszerezésében. A mindful technikákkal mélyebb betekintést nyerünk a saját belső világunkba, gondolatainkba, másrészt módunk van arra, hogy egyfajta távolságtartással, tudatosan, ítélkezés és reakciómentesen figyeljük meg, hogy mi zajlik az elménkben. Ugyanerre kiválóan alkalmas az írás is. Mindkét folyamat hasonlóan lassú. Egy kreatív, jól átgondolt írásfeladat önmagában egy mindfulness gyakorlat. Mindkettő késleltetni igyekszik az inger és az arra adott válasz közötti időt, lehetőséget ad az elmélyülésre, az újragondolásra, újratervezésre. Made és társai (Made et al., 2020) kontrollcsoportos empirikus kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a mindful stratégiával tanított csoport tagjai íráskészségének mért eredményei (nyelvtan, szókincs, tartalomszerkesztés és számos egyéb összetevő) a kísérleti időszak végén szignifikánsan jobbak voltak, mint a kontrollcsoporté.

A korábban idézett Wang és Liu (2016) szerzőpáros kutatása is azt bizonyította, hogy a mindful tanulás segíti a nyelvtanulókat, hogy az írásfeladatokban jobban elmélyüljenek, és azokat jobban átgondolják. A mindful tanulási folyamat fejleszti a tanulók nyitottságát az új információkra és a tanulói tudatosságot, egyúttal a gondolkodásmódjuk és a kreativitásuk is fejlődik (Noone et al., 2016; Rahman, 2017; Wang–Liu, 2016). Jobban tudnak koncentrálni, a feladatok során nagyobb az önbizalmuk és a motiváltságuk, aktívabban bevonódnak, képesek a dolgokat/témákat több perspektívából megvizsgálni és intenzívebben támaszkodnak a saját erőforrásaikra, gondolataikra, az önkifejezésre (Made et al., 2020; Wang–Liu, 2016). A tanulási folyamat tudatosításával a nyelvtanulók tudatosabban kezelik a saját gondolataikat, kreatívabbak, képesek a kritikus gondolkodásra.

Szerencsés, ha a mindful tanulási modellt alkalmazó írásfeladat projektjellegű: pontosan meghatározott céllal, tudatosan felépített feladatsor, egy közösen meghatározott, a csoport tagjai számára ösztönző, akár provokatív témával vagy problémával kapcsolatosan nagy mennyiségű célnyelvi információ begyűjtése után csoportokban vita és brainstorming szervezése, ahol a nyelvtanulók kifejezhetik a véleményüket, megoszthatják az ötleteiket, javaslataikat. A végeredmény, a célkitűzésben meghatározott írásfeladat ezáltal egy tudatosan felépített gondolkodási és tanulási folyamat terméke lesz, a felvetett problémát több szemszögből megvizsgáló, arra alternatív megoldásokat kínáló, a nyelvtanulót várhatóan aktívan bevonó munka, amely során számos 21. századi készsége fejlődhet (Noone et al., 2016; Saputra et al., 2020). A feladatokat alacsonyabb nyelvi szinteken is kipróbálhatjuk, egyszerűbb témákkal, szűkebb szókincsel, rövidebb és egyszerűbb írásproduktum elvárásával is hasonlóan elérhetjük a fenti célokat.

Loop writing, személyes blog és social media

A mindful modell elgondolásához közel áll egy már jóval a mindfulness irányzat megszületése előtt használt technika, a *loop writing* (Elbow, 1981), amely egyszerre épít a tudatosságra, a kontrollra és a kreativitásra. A loop technika lényege egy téma több perspektívából és

írás technikával való körbejárása, amely váltogatja a szabad írás és a gondolkodás–tudatos tervezés fázisait. Például:

1. Határozz meg egy számodra releváns „kutatósi” kérdést, problémát (nyelvi szinttől függően egészen egyszerű kérdés is lehet, fontos, hogy egy problémára keresse a választ).
2. Írd le a gondolataidat szabadon, 10 perc alatt.
3. Keress metaforákat a problémára. Például: a kérdésed/ problémád milyen színű, milyen dal vagy videó tudná szimbolizálni, milyen érzelemhez kapcsolható?
4. Írj egy rövid dialógust (2-3 kérdés–válasz) két szereplő között a témáról, leírva a helyszínt is.
5. Írj a témáról két nyilvánvaló hazugságot/valótlan állítást, két nyilvánvaló tényadatot és két olyan állítást, ami nem igaz, de lehetne akár igaz is.
6. Végül írj egy tömör újsághírt a témáról. (Elbow, 1981., 8. fejezet).

Kiváló gyakorlat perspektíva (és stílus-) váltásra, ha ugyanazt a témát megpróbáljuk egy másik ember szemszögéből látva leírni (pl. egy óvoda vagy egy politikus szemszögéből), vagy ha az írást több különböző célközönségnek készítjük el. Kérhetjük a nyelvtanulókat, hogy írják le a legmeghökkenőbb dolgokat, amelyek spontán eszükbe jutnak, vagy egy-egy témával kapcsolatban fogalmazzák meg kizárólag az ösztönösen felbukkanó érzelmeiket. A *loop writing* technika és a mindful írásfeladatok is építenek az introspekció hasznosságára: a saját érzelmi és mentális folyamatok észlelése és tudatosítása aktívabb bevonódást és motiváltságot eredményezhet.

Az internetes blogírás és social media felületek nyelvoktatásban való felhasználásáról is született már jó néhány kutatás; Nimmagadda és Abhishek (2018) könyve a digitális média nyelvoktatásban való felhasználási lehetőségeiről részletesen tárgyalja a lehetőségeket. A személyes blog és a social media felületek felhasználásának fő előnyei az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztés szempontjából, hogy erősítik a csoport összetartását, motiváló, ösztönző tartalmak kerülhetnek fel, amelyek kommentelésre, személyes véleménynyilvánításra sarkallhatják a nyelvtanulókat, illetve további, nyelvtanulásra alkalmas tartalmakat oszthatnak meg egymással gyorsan és hatékonyan a közös felületeken. Úgy tudják fejleszteni az íráskészségüket, hogy a társaikkal vannak interakcióban, számukra releváns témákról osztják meg a gondolataikat, amely fejleszti a kritikai gondolkodási képességüket, egyúttal a saját tanulási folyamatukért való felelősségvállalást is (személyesen releváns témákkal foglalkoznak, visszajelzést kapnak másoktól, rálátnak a saját fejlődésükre a blog felületén létrejött portfólióban stb.)

Valamely közösségi média felületen zárt csoportot alakíthatunk ki a nyelvtanulói csoportunknak, ahol előre meghatározott cél és pontrendszer mentén tölthetnek fel célnyelvi tartalmakat a hallgatók. Az ösztönző-értékelő pontrendszerben kiemelt hangsúlyt kap a feltöltött tartalmak célnyelven történő kommentelése.

Egyetemista nyelvtanulói csoport írásfeladatok iránti attitűdjeinek változása pozitív pszichológiai intervenciók nyomán

Az írásfeladatok fejlesztésére alkalmas pozitív pszichológiai intervenciók közül néhányat egy kisebb pilot kutatás keretében alkalmaztunk egy hallgatói csoporton egy féléves üzleti szaknyelvi kurzus keretében. Arra voltunk kíváncsiak, hogy vajon az írásfeladatokhoz való viszonyulásuk változik-e a kurzus megkezdése és vége között, miután a félév során négy alkalommal pozitív pszichológiai elvekre és technikákra építő írásfeladatokkal találkoznak.

A minta egy 19 fős, gazdaságtudományi területen, BA képzésen tanuló, harmadéves egyetemista csoport volt, 21-24 évesek. A hallgatók egy öt kérdésből álló, hét fokozatú Likert

skálás kérdőívet töltöttek ki (1=legkevésbé jellemző, 7=nagyon jellemző) a szemeszter elején és végén, amelyben beszélték, hogy a) mennyire érzik nehéznek az idegen nyelvi írásfeladatokat; b) mennyire érzik azokat motiválónak; c) mennyire aktívak a feladatok elvégzése közben (mennyi energiát fektetnek bele, mennyire képesek bevonódni egy-egy feladat elvégzésekor); d) mennyire magabiztosan és önbizalommal fognak az írásfeladatokhoz és e) mennyire tudatosan végzik el azokat.

A mikrokutatás nem reprezentatív, csak az adott csoportra érvényes eredményei azt mutatták, hogy az adott hallgatói csoport tagjai viszonylag nehéznek érzékelik az írásfeladatokat (5,8-as átlag), általában nem érzik különösebben motiválónak a feladatokat (átlag: 4,4) és igyekeznek viszonylag kevés energiabefektetéssel elkészíteni azokat (átlag: 4,2). Relatíve alacsony az írásbeli feladatok elvégzéséhez a nyelvi önbizalmuk (átlag: 4,9) és kevésbé tudatosan végzik el azokat (4,6).

Az alkalmazott technikára – mindfulness modellre, karaktererőségek elméletére és *loop writingra* – építő írásfeladatok során a kezdeti bizalmatlanság és passzivitás után a hallgatók egyre motiváltabbakká váltak, egyre aktívabban vonódtak be a feladatok minőségi megvalósításába. A szemeszter végi kérdőívek tanúsága alapján, kisebb mértékben, pozitív irányba mozdult el az írásfeladatok iránti nyelvtanulói attitűd a vizsgált csoportban (nehézségészlelés átlag: 5,4, motiváltság a feladatok elvégzése közben: átlag 5,6; aktivitás-bevonódás átlaga: 5,1; nyelvi önbizalom átlag: 5,0; tudatosság átlag: 4,8). Viszonylag nagyobb mértékű attitűdbeli változás látható a motiváltságban és a feladatokba való bevonódás, aktivitás és energiabefektetés területén

A pilotkutatást érdemesnek tartjuk a jövőben jelentősen nagyobb mintán elvégezni, illetve egyúttal érdemes lehet mérni a pozitív pszichológiai intervenciók alkalmazásának hatását az íráskészségbeli teljesítményre, például kontrollcsoportos kutatást végezni egy a szaknyelvi kurzuson egy mindful stratégiákkal támogatva oktatott csoport és egy hagyományos csoport önálló szövegalkotási feladat során elért eredményeit (nyelvhelyesség, szókincs, kohézió stb.) összevetve.

Összegzés

A tanulmány megkísérelte áttekinteni az idegen nyelvi íráskészség-fejlesztésre vonatkozó szakirodalom pozitív pszichológia elveivel és lehetőségeivel összefüggésbe hozható fontosabb irányait, kitérve az íráskészség fejlesztésének a nyelvtanulási folyamatban betöltött kiemelkedő szerepére, az írásfeladatok komplexitására, a tudatosság, a felelősségvállalás, az érzelmek és a motiváció szerepének jelentőségére. A szakirodalmi források alapján kiemelte az írásfeladatok által fejleszthető készségek kiemelkedően széles körét, köztük a munkaerőpiac által nagyra értékelt 21. századi készségek sorát. Megvizsgált néhány olyan pozitív pszichológiai és pedagógiai intervenciót, amelyek alkalmasak lehetnek az íráskészség fejlesztésére az új fiatal felnőtt generációk (az egyetemista korosztály) számára, így például a karaktererőségekhez és a mindful tanulási modellhez kapcsolható feladatok. Egy kiscsoportban végzett empirikus mikrokutatás azt mutatta, hogy érdemes a pozitív pszichológiai és pedagógiai stratégiákkal, technikákkal megtámogatni az íráskészséget fejlesztő feladatokat, mert a feladatok ilyen irányú, tudatos tervezése változást hozhat az írásfeladatok gyakran nem túl pozitív megítélésében a nyelvtanulók körében.

Hivatkozások

- Abbott, R.– Berninger, V. – Fayol, M. (2010): Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*. 102. 281-298
- Albrecht, N. J. – Albrecht, P. M. – Cohen, M. (2012): Mindfully Teaching in the Classroom: a Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(12). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Archibald, A. (2001): Targeting L2 Writing Proficiencies: instruction and areas of change in students' writing overtime. *International Journal of English Studies* 1(1). 153-174
- Baer, R. – Smith, G. T. – Hopkins, J., – Krietemeyer, J. – Toney, L. (2006): Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*. 13(1). 27–45
<https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Bailey, D. R. (2019): Conceptualization of second language writing strategies and their relation to student characteristics. *Journal of Asia TEFL*. 16(1). 135. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.1.9.135>
- Barkaoui, K. (2016): What and When Second-Language Learners Revise When Responding to Timed Writing Tasks on the Computer: The Roles of Task Type, Second Language Proficiency, and Keyboarding Skills. *The Modern Language Journal*. 100(1). 320-340 <https://doi.org/10.1111/modl.12316>.
- Bishop, S. et al. (2004): Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 9. 76-80 <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Burning, R. – Horn, C. (2000): Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. 35/1. 25-37.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Cable, D. – Lee, J.J. – Gino, F. – Staats, B. R. (2015): How Best-Self Activation Influences Emotions, Physiology and Employment Relationships. *NOM Unit Working Paper*. Harvard Business School. 16-29.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2662057>
- Cheng, Y. S. (2002): Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. 2nd edition. Routledge: London.
<https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Csikszentmihályi M. (1991; 2015): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Libri Kiadó: Budapest
- Daud, N. S. M. – Daud, N. M. – Kassim, N. L. A. (2016): Second language writing anxiety: cause or effect? *Malaysian Journal of ELT Research*. 1(1). 1-19
- Elbow, P. (1981): *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process*. Oxford University Press: New York
- Ellis, R. (2015): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press: Oxford
- Fredrickson, B. L. – Joiner, T. (2002): Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science*. 13. 172-175 <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Ghielen, S. T. S. – van Woerkom, M. – Meyers, M. C. (2017): Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology*. 13/6. 1–13
<http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164>
- Golkova, D. – Hubackova, S. (2015): Productive Skills in Second Language Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 143. 477–481 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.520>
- Handayani, N. (2017): Becoming the Effective English Teachers in the 21st Century: What Should Know and What Should Do? *1st English Language and Literature International Conference (ELLiC)*. 156–164
- Harzer, C. – Ruch, W. (2015): Your Strengths are Calling: Preliminary Results of a Web-Based Strengths Intervention to Increase Calling. *Journal of Happiness Studies*. 1-20 <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9692-y>
- Hasibuan, K. (2013): *Teaching Writing as Productive Skills*. Language Development Centre. 4(2). 1–22
- Hu, N. (2022): Investigating Chinese EFL Learners' Writing Strategies and Emotional Aspects. *LEARN Journal*. Language Education and Acquisition Research Network. 15(1). 440-468
- Hussain, S. S. (2017): Teaching Writing to Second Language Learners: Bench-marking Strategies for Classroom. *Arab World English Journal*. 8 (2). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.15>
- Hyland, K. (2003): Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing*. 12(1). 17-29 [https://dx.doi.org/10.1016/s1060-3743\(02\)00124-8](https://dx.doi.org/10.1016/s1060-3743(02)00124-8)
- Hyland, K. (2016): Methods and methodologies in second language writing research. *System*. 59. 116-125
<https://dx.doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Kabat-Zinn, J. (2009): *Bárhova mész ott vagy. Éberségmeditáció a mindennapi életben*. Ursus Libris
- Kolb, D. (2009): Mindfulness and Experiential Learning. *OD Practitioner*. 41(3). 13–18
- Ladnai Attiláné (2019): A "pozitív pedagógia" lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség. Neveléstudományi folyóirat*. 4. 25-48
- Langan, J. (2001): *College Writing Skills*. The Mc Graw Hill Companies: New York

- Lavy, S. (2019): A Review of Character Strengths Interventions. In: Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. *Applied Research Quality Life*. 1–24.
<https://dx.doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
- Lee, Y.W. – Chodorow, M. – Gentile, C. (2016): Investigating Patterns of Writing Errors for Different L1 Groups through Error-Coded ESL Learners' Essays. *Foreign Languages Education*. 23(1). 169–190.
<https://doi.org/10.15334/FLE.2016.23.1.169>
- Made, J.S. – Kadek, S. – Piscayanti; Dewa, A.E.A (2020): The Effect of Mindful Learning on Students' Writing Competency. *JPI*. 9 (4). 553-564 <https://dx.doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i4.25484>
- Meyers, M. C. – van Woerkom, M. (2016): Effects of a Strengths Intervention on General and Work Related Well-Being: The Mediating Role of Positive Affect. *Journal of Happiness Studies*. 1–19.
<https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x>
- Mathee, M. – Turpin, M. (2019): Teaching Critical Thinking, Problem Solving and Design Thinking: Preparing IS Students for the Future Machdel Mathee. *Journal of Information Systems Education*. 30(4). 242–252
- Mccutchen, D. – Perfetti I, C. A.: 1982. Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*. 2. 113–139. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.113>
- Nimmagadda, S.R. – Abhishek, K. (2018): *Digital Media Assisted Language Learning*. Cyberwit.net.
- Noone, C. – Bunting, B. – Hogan, M. J. (2016): Does Mindfulness Enhance Critical Thinking? Evidence for the Mediating Effects of Executive Functioning in the Relationship between Mindfulness and Critical Thinking. *Frontiers in Psychology*. 6(2043). 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02043>
- Oláh, A. (2012): A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*. 67(1). 3–11. <https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1>
- Parks, A. C. – Layous, K. (2016): Positive psychological interventions. In: Norcross, J. C. – VandenBos, G. R. – Freedheim, D. K. – Krishnamurthy, R. (eds.) (2016): *APA handbooks in psychology: Applications and methods*. American Psychological Association. 439–449. <https://doi.org/10.1037/14861-023>
- Pekrun, R. – Goetz, T. – Titz, W. – Perry, R. (2002): Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*. 37 (2). 91– 105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Peterson, C. – Seligman, M. E. P. (2004): *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association – Oxford University Press: Oxford
- Pfeiffer, V.F. – Sivasubramaniam, S. (2016): Exploration of self-expression to improve L2 writing skills. *Per Linguam*. 32.2. 95-108 <https://doi.org/10.5785/32-2-654>
- Quinlan, D. M. – Swain, N. – Cameron, C. – Vella-Brodrick, D. A. (2015): How 'other people matter' in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*. 10(1). 77–89 <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Seligman, M. E. P. (1999): The President's Address (Annual Report). *American Psychologist*, 54(8). 559–562
- Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018): Positive Education. In: Helliwell, J.F. – Layard, R. – Sachs, J. (Eds.) (2018): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council. 52–73
- Seligman, M. E. P. – Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55(1). 5–14 <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman M.E.P – Ernst, R.M. – Gillham, J. – Reivich, K. – Linkins, M. (2009): Positive Education. Positive Psychology and classroom Intervention. *Oxford Review of Education*. 35. 293–311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Santangelo, T. – Graham, S. (2015): *How Writing Instruction, Interventions, and Assessment Can Improve Student Outcomes*. Middle School Matters Program No. 5. George W. Bush Institute. Education Reform Initiative.
- Saputra, M.J. – Piscayanti K.S. – Agustini, D.A.E. (2020): The Effect of Mindful Learning on Students' Writing Competency, *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*. 9(4):553
<https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v9i4.25484>
- Piscayanti, K. S. (2018): The power of mindful learning in professional development course. *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education (GC-TALE)*. 42. 1–5
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200100>
- Sheldon, E. (2011): Rhetorical differences in RA introductions written by English L1 and L2 and Castilian Spanish L1 writers. *Journal of English for Academic Purposes*. 10(4). 238–251
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.08.004>
- Rahman, M. A. (2017). *Writing to Be: Mindful Composition to Promote Writing Transfer*. St. Cloud State University.
- Tuyan, S. – Kabadayi, B. (2018): Cultivating Mindfulness in the EFL Classroom: An Exploratory Study. In: Barkhuizen, G. – Burns, A. – Kenan, D. – Wyatt, M. (Eds.) (2018): *Empowering Teacher- Researchers, Empowering Learners*. IATEFL. 67–73

- Teper, R. – Segal, Z. V. – Inzlicht, M. (2013): Current Directions in Psychological Science Inside the Mindful Mind: How Mindfulness. *Current Directions in Psychological Science*. 22(6). 449–454.
<https://doi.org/10.1177/0963721413495869>
- Válóczy, M. (2022): Karaktererősítések a nyelvórán - Pozitív pszichológiai intervenciók az egyetemi nyelvoktatási gyakorlatban. *Modern nyelvoktatás*. 28/1-2. 6–17. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.6.17>
- Wang, Y. – Liu, C. (2016). Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *The IAFOR Journal of Education*. 4(2). 142–155.
<https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>
- Zumbrunn, S. – Marrs, S. – Broda, M. – Ekholm, E. – DeBusk-Lane, M. – Jackson, L. (2019): Toward a more complete understanding of writing enjoyment: A mixed methods study of elementary students. *AERA Open*. 5(2). 1–16. <https://doi.org/10.1177/2332858419850792>

Internetes források

<https://positivepsychology.com/character-strength-examples-interventions-worksheets>
<https://www.viacharacter.org/survey/account/register#adult>

