



2024. 2. szám

# Porta Lingua

cikkek, tanulmányok  
a hazai szaknyelvoktatásról és  
-kutatásról

**SZOKOE**

Szaknyelvoktatók és -Kutatók  
Országos Egyesülete

2024. 2. szám

# PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról  
és -kutatásról*

**SZOKOE**

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:  
**Szabó Csilla**

Szerkesztő:  
**Besznyák Rita**

Olvasószerkesztő:  
**Bocz Zsuzsanna**

Lektorok:  
**Balogh Dorka, Bánhegyi Máttyás, Bánki Tímea, Besznyák Rita, Bocz Zsuzsanna, Csatár Péter, Einhorn Ágnes, Engel Izolda, Fischer Márta, Fogarasi Katalon, Furka Ildikó, Jámbor Emőke, Keresztes Csilla, Kurtán Zsuzsa, Lesznyák Márta, Maróti Orsolya, Nicholas Palmer, Somssich Réka, Sturcz Zoltán, Szabó Csilla, Szemők Ildikó, Varga Anikó, Varga Éva Katalin**

Idegen nyelvi lektor:  
**Nicholas Palmer**

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

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

**ISSN 2064-3381 (Online)**

DOI-azonosító: <https://doi.org/10.48040/PL.2024.2>

Online elérhető: <http://szokoe.hu/porta-lingua/porta-lingua-2024-2-szam>

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

Budapest  
2024

## Tartalomjegyzék

<b>A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, SZAKFORDÍTÁS .....</b>	<b>5</b>
BALOGH DORKA: <i>Legal translators' perception of machine translation and its implications on the methodology of legal translator training .....</i>	<b>5</b>
BÓDI ZOLTÁN: <i>A közérthetőséget akadályozó jelenségek és hátterük a közigazgatási szaknyelv esetében .....</i>	<b>15</b>
HEGEDŰS ANITA – SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT – EKLIKS KATA: <i>A modalitás megjelenése hivatalos levelekben orvosi angol tanulói korpusz alapján .....</i>	<b>25</b>
SZABÓ CSILLA: <i>Szakfordítók technológiai kompetenciája a digitális korban: fókuszban a gépi fordítás és a mesterséges intelligencia .....</i>	<b>33</b>
<b>SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA .....</b>	<b>49</b>
KISS KATALIN – POLCZ KÁROLY– VÁLÓCZI MARIANNA: <i>WhatsApp Me or the role of word conversion in the language of social media .....</i>	<b>49</b>
STURCZ ZOLTÁN: <i>Műnyelv: szaknyelvfogalmunk történeti előzménye.....</i>	<b>67</b>
VARGA ÉVA KATALIN – MÁGOCSI NYINA: <i>Betűszók a mai orosz banki és orvosi szaknyelvben .....</i>	<b>85</b>
<b>SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS, HALLGATÓI MOTIVÁCIÓ .....</b>	<b>97</b>
BAJZÁT TÜNDE: <i>Szaknyelvtanulási motiváció a Miskolci Egyetemen.....</i>	<b>97</b>
BÁNHÉGYI MÁTYÁS – NAGY JUDIT – FAJT BALÁZS: <i>Korean and Hungarian university students' EFL Learning motivation and EFL anxiety in Hungarian tertiary education: A small-scale comparative analysis .....</i>	<b>109</b>
SKADRA MARGIT – KISS MARIETTA – KERESZTES CSILLA: <i>Az orvostanhallgatók nemzetiségi összetételének szerepe a magyar mint idegen nyelv órákon .....</i>	<b>123</b>
<b>A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI A SZAKNYELVOKTATÁSBAN.....</b>	<b>135</b>
BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA: <i>Tananyagfejlesztés kezdő spanyol orvosi szaknyelv órákon a mesterséges intelligencia segítségével.....</i>	<b>135</b>
FAJT BALÁZS – KÖVÉR PÉTER – VÉKÁSI ADÉL: <i>Német gazdasági szaknyelvet tanuló egyetemisták szótárhasználati szokásai.....</i>	<b>145</b>
SZALAI-SZOLCSÁNYI JUDIT – HEGEDŰS ANITA – EKLIKS KATA: <i>A klinikai kommunikáció fejlesztésének eszközei: empátiatérkép és empátiaskála .....</i>	<b>153</b>

**Dorka Balogh**

Pázmány Péter Catholic University  
Faculty of Law and Political Sciences  
Foreign Language Department

## **Legal translators' perception of machine translation and its implications on the methodology of legal translator training**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.1>

*The paper introduces the results of a questionnaire in which qualified legal translators with a law degree reflect on their practical experiences and impressions regarding machine translation. The 37 respondents of the survey – all of them law graduates – obtained their legal translator qualifications at a post-graduate specialist training course that has been running at the Faculty of Law of the Pázmány Péter Catholic University, Budapest since 2004. The questionnaire was designed with the aim of surveying the impact of the rapid development of machine translation quality on the rationale and viability of legal translator training, and to detect the changes needed to be implemented in the structure of the training in the opinion of practising legal translators. The data received partly confirmed the preliminary assumption that although there is still unwavering demand for such a training, significant changes in its structure and curriculum would be indispensable. The responses provide insight into legal translators' views on the nature of their work in the changed translation environment (including, e.g., employment opportunities or their own attitude towards the translation work). The results of the survey may provide methodological clues not only for legal translation trainers but also for translator trainers of other special fields.*

Keywords: *legal translator training, machine translation, translator engines, CAT tools, translation methodology*

### **Introduction**

Parallel with the astonishingly fast improvement of machine translation (MT) quality in recent years, the translation industry is undergoing considerable transformation, and if translator training courses want to keep up with the changes, they must respond quickly and adjust curricula to the newly shaping translation environment.

Although legal translation still seems to be a troublesome domain for MT engines (e.g. Killman, 2024), experts in the field are divided over the question whether human legal translation will ever be fully replaced by machine translation. For some of them, this is merely a matter of time, while others insist that the complexity of legal translation will hardly ever allow the machine to avoid all the pitfalls and tackle the issues inherent in the legal translation process (Šarčević, 1997; Hilal, 2023). There is a long list of characteristics of the legal language that differentiate it from other languages for special purposes, thereby making it extremely challenging to translate, the most frequently quoted obstacle being the system-bound nature of legal terms, which stems from the incongruities between legal systems (combined with the fact that there is no physical reality behind legal concepts to which they can be related). Therefore, during the translation process, in addition to the communicative situation, the translated text must be situated within the given legal framework(s) and the relevant branches of law, and legal translators must often resort to comparative law methods to determine the type and degree of equivalence between legal concepts. For a more detailed description of the topic, see e.g. Šarčević, 1997:244–253; Sandrini, 2018:514-518; Prieto Ramos, 2014:122–124; Engberg, 2013:10–18; Fischer, 2010; Tamás, 2017; Balogh, 2020:25–35.

Accuracy and confidentiality are key issues in legal translation, but machine-translated legal texts can hardly be considered reliable without human intervention. The nature of this intervention, however, is getting to be very different from the set of tasks traditionally

performed by legal translators: simultaneously with the improvement of MT a major shift has occurred in their profiles with the tedious and less-creative post- or pre-editing tasks demanding an increasing share of their work. This also implies that traditional legal translator training methodologies, syllabi, curricula and the focal points of the training must be reviewed, with more attention paid to language technology and technology-related competences better adjusted to the requirements of the market (Kenny, 2020). Such an adjustment raises a lot of questions regarding the structure and methodological priorities of legal translator training. To be able to address the emerging questions, it is crucial to carefully examine the entire context of the translation industry (including all its actors) and to find out how translator trainers and translators themselves feel about their changed role.

With these pressing issues in mind, the author of this paper (also program leader of a post-graduate legal translation training) conducted a survey among practicing legal translators in the summer of 2023 to discover how they see the state of affairs in the special domain of legal translation. The survey was conducted in the hope that the responses would provide some guidance on what changes the translators would find pivotal in the curriculum of a given legal translator training course (more details on the background to the course will be given in the next section of the paper). Indeed, the 37 responses received proved to be highly useful in terms of translator training methodology, in addition to providing interesting and useful insight into the professional experiences of legal translators regarding the nature of the legal translation work in the previously described changing translation environment, including, e.g., employment opportunities or the translators' own attitude towards the work they perform. The results of the survey add a piece to the jigsaw puzzle unveiling professional translators' attitudes to the recent technological changes in the translation industry and are complementary to similar (although not domain-specific) surveys (see e.g. Hunnec, 2021 or Sulyok, 2023.)

### **Background to the questionnaire – participants and research methodology**

All 37 respondents of the questionnaire graduated from the legal translator training courses launched for the first time in 2014 at the Faculty of Law and Political Sciences of PPKE (Pázmány Péter Catholic University, Budapest). The training, which was running as a three-semester full-time postgraduate specialist course (in the Hungarian-English language pair), can be considered unique, as it was the first legal translator training course in Hungary hosted by a faculty of law and not a faculty of humanities (as was the general practice). Applicants to the training were supposed to have obtained a legal degree and hold a B2 level language examination in English. In addition to these application criteria, applicants had to take an entrance exam where their reading comprehension and text production skills were tested both in English and Hungarian, whereby, finally, 14-15 participants were selected each year. Participants who passed the final exams successfully at the end of the third semester received a certificate that qualified them as: "Lawyer specialised in legal translation". Regarding quality assurance, it is worth mentioning that the satisfaction index of the training was outstandingly high compared to other post-graduate trainings launched by the faculty.

It is also important to note that at the time of the launching of the training, both trainers and students found personal presence extremely beneficial, as it established team spirit, friendships between students and between trainers and students were formed, which proved to be highly motivating for both parties. However, with the speedy improvement of MT (and also considering the fact that distance learning has become a general practice in the post-COVID times), personal presence might no longer be as important as before, which raises the possibility of switching to online or hybrid training in future.

From the 100 graduates of the past 9 years, 37 returned the questionnaire. Most of the respondents were aged between 30 and 50, with an average age of 41, which correlates with the

fact that they were attending the training after obtaining their legal degrees and (most of them) spending a few years working in the legal profession, while a few years have also passed since they finished the training. The age of the respondents is presented in the table (Table 1) below.

Table 1. Age of respondents

Age group	Percentage
Betw. 20-30	5.5%
Betw. 30-40	40.5%
Betw. 40-50	45.9%
Betw. 50-60	8.1%

Regarding respondents' experience in legal translation, options were given to choose from: undertaking translation assignments 1) regularly, 2) occasionally, 3) translating only for personal purposes and 4) never translating. As can be seen in the table below (Table 2), most of the respondents (almost 46%) undertake translation assignments occasionally, which indicates that they work as legal translators part-time, besides having a main job (most probably working primarily in the legal field). 29.7% of the respondents translate regularly, 21.6% engage in translation merely for personal purposes and there was one respondent who reported to undertake no translation assignments.

Table 2. Respondents' experience in legal translation

Frequency of undertaking translation assignments	Percentage
Regularly undertakes translation assignments	29.7%
Occasionally undertakes translation assignments	45.9%
Translates only for personal purposes	21.6%
Does not translate at all	2.8%

As for the methodology of the research, the instrument of the quantitative data collection was a questionnaire designed in Hungarian, created with Google Forms and sent out electronically to all students who have obtained a certificate as legal translators at the legal translator training course introduced above. The questionnaire contained both closed and open-ended questions, as well as Likert-scale items. Open-ended questions were used to supplement respondents' answers given to closed questions or Likert-scale choices, and most of them were optional. Participation in the survey was voluntary and the anonymity of the respondents was guaranteed.

## Results and discussion

In this section of the paper, respondents' answers will be presented in the same order as they appear in the questionnaire. Responses with the highest relevance to this study will be discussed in more detail.

### *Frequency of usage of CAT tools and/or machine translation engines for translation*

Respondents were asked to choose from 4 options regarding the regularity of the usage of computer assisted (CAT) tools (e.g., translation memories like, e.g., Memoq or Trados) and/or machine translation engines (like, e.g., Google translate or DeepL). More than half of the respondents (55.6%) regularly use both CAT tools and MT engines, while 25% of them use both CAT tools and MT engines occasionally, and 25% use CAT tools and MT engines occasionally for private purposes. Table 3 presents a summary of the responses. More than one option could be selected.

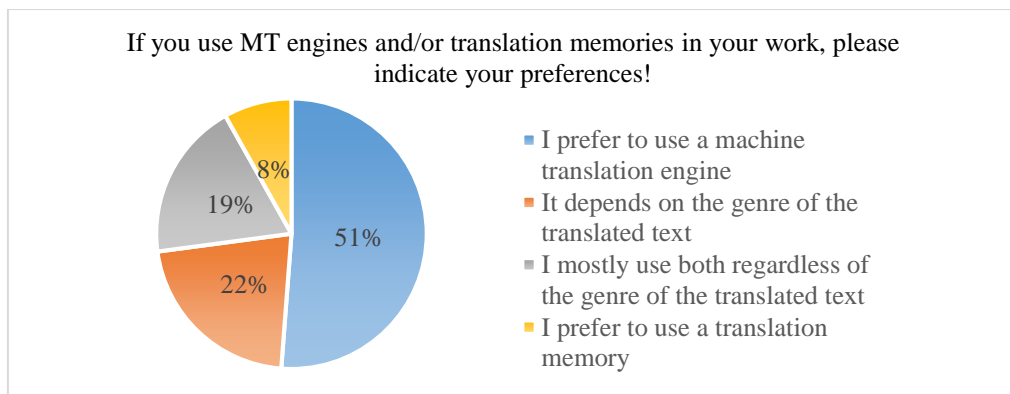
Table 3. Usage of CAT tools and/or MT engines

Frequency of usage	Percentage
I regularly use CAT tools and/or MT engines	55.6%
I occasionally use CAT tools and/or MT engines	25%
I occasionally use CAT tools and/or MT engines when translating for private purposes	25%
I never use CAT tools and MT engines	2.8%

***Preferences regarding the usage of CAT tools and machine translation engines***

Respondents who confirmed the usage of CAT tools and/or MT tools were asked to indicate their preferences regarding these devices. MT engines were preferred by 51% of the respondents, while only 8.1% preferred to use translation memories. 21.6% of them said their preferences depended on the genre of the translated text, and 18.9% confirmed using both MT engines and translation memories regardless of the genre of the translated text (Figure 1).

Figure 1. Preferences regarding the usage of CAT tools and machine translation engines



It might be presumed that the 8.1% of respondents who preferred translation memories were specializing in translating only a few given legal genres (e.g., contracts) operating with a similar sentence or even text patterns and phraseology, in which case translation memories can be extremely helpful by speeding up the work.

Respondents were also asked whether they experienced any differences between MT engines and those who said yes (64.5%) were asked to name the translation engine they find the best. DeepL Translate was by far the most popular MT engine with 80% of respondents opting for it as the best one, Google Translate and eTranslation were preferred by 5-5% and apparently there was some confusion as to what an MT engine means, as Glosbe and even EUR-lex were also named by some.

***Differences in the quality of machine translation regarding the language direction and the genre of the translated text***

As regards language direction (EN-HU or HU-EN), no difference was found in MT quality by 51.4% of the respondents, while 28.6% of them found that MT quality was better from Hungarian into English. Interestingly though, the ratio of those regarding MT quality better from English into Hungarian was also fairly high, namely, 20%. One optimistic conclusion that can be drawn from these results is that the MT quality of under-resourced languages, such as Hungarian, is also improving fast enough and probably keeping up with widely spoken languages.

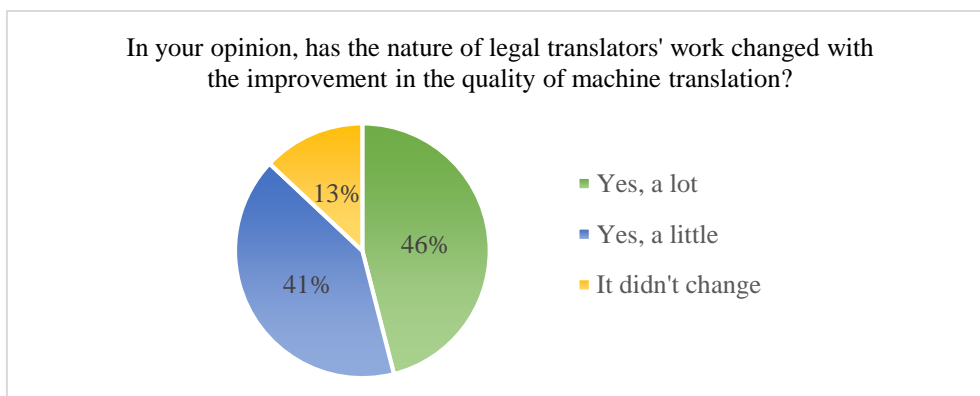


As for the genre of the translated text, 67.6% of the respondents thought that genre did not influence MT quality, however, 32.4% of them stated the opposite. Those who thought that genres do have something to do with the quality of MT were offered the option to explain or illustrate their point with examples, and here a summary of their findings is presented: MT quality is better in the case of 1) frequently translated genres, such as, e.g., contracts; 2) EU documents; and 3) texts on international law, while MT quality is worse in the case of 1) less standardized genres, such as, e.g., judicial documents; 2) genres with hugely complex content and complicated sentence structures, such as, e.g., EU Court of Justice materials and 3) texts on civil law.

### *Changes in the nature of the work performed by legal translators*

Next, respondents were asked if they had experienced any changes in the nature of legal translation work as a consequence of MT quality improvement. 87% of them said they did, and 13% of them said they did not. 46% of those experiencing changes stated that legal translators' work had changed a lot, while in the opinion of the remaining 41% it had changed a little. The responses are illustrated in Figure 2 below.

Figure 2. Changes in the Nature of the Work Performed by Legal Translators



Respondents who experienced changes could optionally give explicit explanations and examples regarding the nature of the changes. The points listed below represent the changes cited by many, thus, they reflect the general views of most of the respondents. Each point is illustrated with a quotation by a respondent, cited literally:

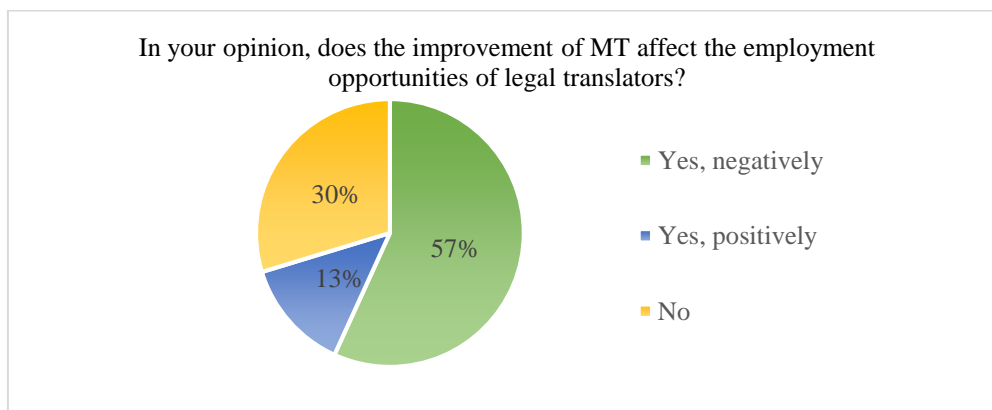
- The speed of the translation process has accelerated. (*"The focus shifted from translation to proofreading, greatly speeding up the pace of work."*)
- There is less work commissioned, and clients tend to be satisfied with lower quality. (*"High-quality work of a particularly high standard is rarely needed, quantity is more important, and MT is very practical for clients due to the usually tight timeframe and cost-optimisation."*)
- There has been a shift in the skills and competences required from legal translators and there is a greater emphasis on post-editing rather than creative work. (*"Often they don't even ask for translation, just proofreading."*)
- There is huge pressure on translators to be more efficient. (*"Translation of a longer text in a given time is expected."*)
- Traditional translator skills are at risk. (*"... as a consequence, active text creation skills are eroded".*)

Nevertheless, there were several views striking optimistic notes and hinting that despite the many challenges, humans cannot be disregarded in the legal translation workflow due to the specific characteristics of legal translation. (“[...] *human legal research work remains very significant. In the case of court materials e.g., the terminology and institutional designations of the relevant legislation must be followed consistently. In this sense, legal translation, by its very nature of being based on thorough research, remains highly personalised.*”)

### ***Changes in legal translators’ employment opportunities***

The next question surveyed respondents’ opinions about the employment opportunities of legal translators, and whether they were affected by the fast improvement of MT. This question is closely related to the previous one (on changes regarding the work done by legal translators), consequently, overlaps between the answers given to these two questions could be observed. The answers are presented in Figure 3.

Figure 3. Changes in Legal Translators’ Employment Opportunities



A significant proportion of the respondents, namely 57% said yes, employment prospects were affected negatively; while 13% said yes, positively; and 30% said no. Here again, respondents who answered ‘yes’ were offered the option to elaborate on their answers, and the fact that all of them commented on the topic shows that they are seriously concerned with the issue, which is not surprising: if translation is your bread-winning profession, a lot is at stake. Here again, several correlating thoughts were conveyed, a selection of which is presented below, with opinions about both positive and negative impacts represented.

- Human translators cannot compete with the machine in terms of quantity. (“*If you calculate the remuneration for the work done ‘by sheer volume’, the machine will always beat you.*”)
- Although humans cannot compete with machines in terms of quantity, top-notch quality legal translation can only be prepared by humans. (“*If quality work is needed, human translators will still be hired.*”) (“*Many people think they can use MT. I think we learned to translate during the training, so we can confidently override the machine.*”)
- Unfortunately, many clients tend to be satisfied with lower-quality translation. (“*In-house, many people are content with Google Translate and do not hire a legal translator.*”)
- Some clients are not aware of the risks carried by MT, which stops them from appreciating the work of a conscientious and prepared legal translator. They think they can rule out legal translators and do the translation themselves with the help of MT engines. (“*My father who doesn't speak much English communicates with his clients using DeepL. He doesn't understand why and what I studied for such a long time (for 3 semesters) in the training.*”)

I found quoting this last comment relevant because it reflects the attitude of lay people who do not realize or acknowledge how the pitfalls hidden in legal translation jeopardize the success and authenticity of legal translation. Should this approach get prevalent, it might seriously impact the employment prospects of legal translators.

The answers given to this question reveal that the respondents had been contemplating the situation before and that they still value and are proud of their skills and competences acquired by translator training. In fact, this was reinforced by their answers given to the next question, which asked them if their own attitude to work was affected by the improvement of MT: 54.1%, a relatively high proportion of the respondents answered that it was not affected; 29.7% said it was affected positively; and 16.2% said it was affected negatively.

### ***Legal translators' suggestions for changes in legal translator training***

Finally, respondents were asked if they would implement changes in the structure of the legal translator training scheme they attended if they were to enrol in it today. The results in this case came as a surprise, because, in spite of my expectations for everyone suggesting changes, almost 46% of the respondents said there was no need for changes, while the narrow majority, 51.4% opted for implementing changes. One respondent said there would be no need to enrol, as the present circumstances eliminated the rationale for legal translator training. Nevertheless, the proportion of respondents suggesting changes (51.4%) is still large, and the ideas they put forward are genuinely valuable.

In most answers, the relevance of post-editing and problem-solving skills, more IT and language technology are emphasized and some of the respondents propose the idea of introducing a subject covering the interferences and correlations between the disciplines of language and technology. A few (exactly 5) respondents suggest that more ground should be given to grammar. This idea is valid and even crucial in the context of the training in question where participants have legal degrees but typically lack the linguistic background, but it would not be as relevant in the case of a Master-level legal translator training where most attendees come from the domain of humanities with BA-level degrees in linguistics.

There were further interesting comments that were too specific to the training (and its trainers) in question to be discussed here, while there was also a set of relevant views given on the prospects of legal translation, court interpretation, ChatGPT and the regulation of AI in general, which fall out of the scope of this study. However, I would like to highlight an opinion (expressed by several respondents) that seems to counterbalance the trials and tribulations faced by translator training courses under the pressure of the present circumstances and can be considered universally valid for all teaching and training contexts: it is about the personality and authenticity, in other words, the charisma of the trainers, which, by boosting motivation, makes the learning experience enjoyable and enduring.

### ***Methodological implications of the survey results***

The suggestions overviewed in the previous section of the study reinforce the preconception that changes regarding the structure and the content of the training (and legal translator trainings in general) are unavoidable and that the changed translation environment enables for the training to be held online or with a hybrid method. Due to the shift in competences (e.g. Prieto Ramos, 2024; Hilal, 2023) required from legal translators, shortening the training time (from 3 to 2 semesters) might also be considered.

After finding out that the majority of the respondents preferred using translation engines rather than translation memories (TMs), the question arises whether classes on the use of TMs (e.g. Memoq or Trados) should be fully replaced by classes on pre- and post-editing machine-translated texts, as well as on quality assurance (Prieto Ramos, 2015). Without doubt, the ratio

and timeslot including classes covering translation-related language technology and reinforcing the competences that have become more relevant (like post-editing) should be carefully deliberated, together with defining and balancing the elements of the changed skillset (e.g. Pym, 2013; Prieto Ramos, 2024) needed for legal translation. As for the know-how of developing translation students' post-editing skills, Kóbor and Szlávik provide helpful functional methodological advice backed by survey-results (Kóbor, 2023; Szlávik, 2023; Kóbor–Szlávik, 2024).

Regarding the skillset needed to be acquired by legal translation trainees, distinction must be made between graduate and postgraduate training programs. As mentioned before, the priority given to linguistic competence versus subject-matter competence depends on the type of degree awarded by the training (MA or post-graduate). The ratio of lessons focusing on soft skills as opposed to hard skills is also subject to the type of training: soft skills (e.g., negotiation techniques, time-management, cooperation or teamwork) are less relevant in post-graduate trainings where attendees usually arrive equipped with some work experience, having at least partly acquired such skills. In this case, priority should be given to hard skills (i.e. competences that can directly be applied in the actual translation process), even more so, because participants who are typically working adults are especially sensitive to time spent inefficiently, let alone, wasted. Conversely, in the case of MA students, soft skills are just as important as hard skills if the aim of the training is to prepare them for real life and survival in the translation market.

## **Conclusions**

The results of the survey gave useful insight into how legal translators experience and evaluate the changes brought about by the dramatic improvement of machine translation quality. As the respondents to the questionnaire are practicing legal translators, their views are authentic and as such, are safe to be considered and relied on by all legal translator trainers who would like to adapt translation training to the trends ongoing in the translation industry. Furthermore, the answers also reveal the changes that have occurred in the attitude of clients as a result of MT quality improvement – which, in my opinion, is a relevant point that definitely needs further investigation.

It could be seen that the answers were sometimes contradictory, which is logical when taking into account the complexity and diversity of legal translation and the large scope of legal translation scenarios: after all, the work patterns of legal translators are influenced by various individual circumstances, such as, e.g., working full time or part time, translating for only a few or several clients, for the same set of clients or a varied clientele, working with the same or different legal genres, being self-employed or employed by a firm, etc..

On a final note, the results of the survey confirm that human participation in the legal translation process remains unavoidable (at least for the time being) and that there is still a strong rationale for legal translator training, albeit with a few adjustments implemented in the curriculum regarding the timeframe and the method (online or onsite) of training, the ratio of using TMs versus MT engines and also the ratio of soft versus hard skills, with special emphasis placed on post-editing. The issue of evaluation and testing must also be addressed. The number of competent legal translators may decline in future, partly because the increasing competition calls for par excellence performance, and partly because – due to the changing circumstances and job profile of legal translators – a decrease might be expected in the number of those who choose to pursue the profession.

Finally, I would like to take the opportunity to express my thanks and gratitude to all those who took the time and effort to fill in and send back the questionnaire. I found the answers tremendously insightful, the process of assessing them rewarding and illuminating, and the results hugely beneficial.

## References

- Balogh, D. (2020): *Műfajtudatosság a jogi szakfordításban és szakfordítóképzésben*. Doctoral dissertation. ELTE Digital Institutional Repository. Eötvös Loránd University: Budapest.  
<https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/51565?key=Balogh%20Dorka>
- Engberg, J. (2013). Comparative law for translation: The key to successful mediation between legal systems. In: Borja Albi, A. – Prieto Ramos, F. (eds.), *Legal Translation in Context: Professional Issues and Prospects* (pp. 9–25). Peter Lang
- Fischer M. (2010): *A fordító mint terminológus, különös tekintettel az európai uniós kontextusra*. Doctoral dissertation. ELTE Digital Institutional Repository. Eötvös Loránd University: Budapest
- Hilal, Ö. B. (2023): Rethinking Translator Competence in the Machine Translation Era. *Translogos*. 6/1. 45–74. DOI: <https://doi.org/10.29228/transLogos.54>
- Hunnect survey (2021): *The state of machine translation among Hungarian translators*.  
<https://hunnect.com/state-of-machine-translation-among-hungarian-translators/>
- Kenny, D. (2020): Technology and Translator Training. In: O’ Hagan, M. (ed.) (2020): *The Routledge Handbook of Translation and Technology*. Routledge: New York. Kindle edition. 498–515. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315311258-30>
- Killman, J. (2024): Machine translation literacy in the legal translation context: a SWOT analysis perspective. *The Interpreter and Translator Trainer*. 18/2. 271–289. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2024.2344282>
- Kóbor, M. (2023): Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben. Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához. *Modern Nyelvoktatás*. 29. 1–2. 7–23. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.7.23>
- Kóbor, M. – Szlávik, Sz. (2024): Hibaazonosítás és -tudatosítás az utószerveztési kompetencia fejlesztésében. *Fordítástudomány*. 26/1. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.26.1.4>
- Prieto Ramos, F. (2014): Parameters for Problem-Solving in Legal Translation: Implications for Legal Lexicography and Institutional Terminology Management. In Wagner, A. et al. (eds.): *The Ashgate Handbook of Legal Translation*. Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315612706>
- Prieto Ramos, F. (2015): Quality Assurance in Legal Translation: Evaluating Process, Competence and Product in the Pursuit of Adequacy. *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique*. 28. 11–30. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-014-9390-9>. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11196-014-9390-9>
- Prieto Ramos, F. (2024): Revisiting translator competence in the age of artificial intelligence: the case of legal and institutional translation. *The Interpreter and Translator Trainer*. 18/2. 148–173. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2024.2344942>
- Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta*. 58/3. 487–503. DOI: <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Sandrini, P. (2018): Terminology Work In Different Domains: Legal Terminology. In J. Humbley et al. (eds.): *Languages for Special Purposes: An International Handbook*. De Gruyter Mouton. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110228014-026>
- Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International: Alphen aan den Rijn
- Sulyok, K. (2023): Kérdőíves felmérés a fordítói, a lektori és az utószerveztési kompetencia megítéléséről a fordítóiparban. *Fordítástudomány*. 25/2. 34–57. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.25.2.3>
- Szlávik, Sz. (2023): Az utószerveztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*. 29.1–2. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.35.48>
- Tamás D. M. (2017): *Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest



**Bódi Zoltán**

Magyarságkutató Intézet  
Nyelvtervezési Kutatóközpont  
Színház- és Filmművészeti Egyetem  
Németh Antal Drámaelméleti Intézet

## **A közérthetőséget akadályozó jelenségek és hátterük a közigazgatási szaknyelv esetében**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.2>

*A közigazgatási szaknyelv sajátossága, hogy közvetítő szerepe van a jogszabályok által előírt módon működő közigazgatási hivatalok és a címzett ügyfelek között. Ezt a kommunikációs célt úgy tudja elérni, hogy a szakmai tartalmat a standardhoz legjobban közelítő nyelvhasználattal adja közre. A közigazgatási szaknyelv rétegzett, és elvileg léteznie kell egy olyan rétegnek is, amely eléri az előbb említett kommunikációs célt. A kutatási probléma abban áll, hogy a közérthetőség célját jellemzően nem éri el a közigazgatási kommunikáció. Kutatásomban egyrészt bemutatom, hogy ezen a területen milyen nyelvstratégiai tervek, intézkedések történtek a hazai és a nemzetközi szinten. Nemzetközileg az egyesült államokbeli és az egyesült királyságbeli Plain Language és az ennek nyomán az Európai Unióban megindult Clear Writing mozgalom az irányadó. Áttekintem, hogy az előzőek nyomán Európában hol, milyen általános nyelvpolitikai és konkrét nyelvstratégiai intézkedések születtek a közérthető közigazgatási kommunikáció előmozdítására. Másrészt egy közérthetőségi tréningorozat tapasztalatai alapján példákon keresztül bemutatom a közérthetőséget akadályozó nyelvhasználati jellemzőket és hátterüket a hazai gyakorlatban.*

Kulcsszavak: közigazgatási szaknyelv, közérthetőség, nyelvstratégia, Clear Writing, Plain Language

### **Cél és kiindulási pontok**

A tanulmányomban fel kívánom tárnai, mi akadályozza a közigazgatási kommunikáció közérthetőségét. Ehhez felhasználok a saját tréningtapasztalataimat, valamint kitérek a nemzetközi gyakorlatra is. Célom, hogy bemutassam, milyen követelményei vannak a közigazgatási kommunikáció közérthetőségének, ezekről mit gondolnak a közérthetőségi tréningen részt vevő hivatalnokok. További célom, hogy bemutassam a kutatásom alapjául szolgáló „Közérthetően a hivatalban” című tréninget, annak körülményeit, módszereit. Arra is szeretnék kitérni, hogy mindezek miként valósulnak meg a hivatali gyakorlatban. Megfigyelői munkamódszert választottam, amelyben a később bemutatandó tréning résztvevőinek a véleményéből emelem ki az általánosítható meglátásokat, valamint a tréning alapjául szolgáló hivatali iratmintákból emelek ki néhány példát.

Megállapításaimnak sajátos perspektívát ad, hogy a vizsgálatom középpontjában álló hivatalban zajló kommunikáció közérthetőségére vonatkozó megállapításaimat a tréningen részt vevő hivatalnokok megjegyzéseire alapoztam, és ezeket összevettem a közérthetőség nyelvi, kommunikációs szempontjaival. A tréner a résztvevők véleményét interaktív, egymásra reflektáló, akár vitát is generáló tréningszakaszban tárja fel. Majd a megállapításokat a tréner rendszerezi, szükség esetén kiegészíti, és a gyakorlati szakaszban a hivatal által kiindulópontként kiválasztott iratmintákon a tréningen részt vett hivatalnokok csoportos és egyéni munkában végeznek szövegátalakítási műveleteket. Ebben a tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt nem nyílik lehetőségem minden részletre kiterjedő, az összes lebonyolított tréning tapasztalatait bemutató részletes, empirikus elemzésre, csak a legáltalánosabb jellemzőket emelem ki.

A közigazgatási szaknyelv közérthetősége elsősorban az írásbeliséggel kapcsolatban merül fel. Közérthető az az írott hivatalos szöveg, amelyről a jogilag képzetlen, együttműködő

és megfelelő szövegértési képességgel rendelkező ügyfél számára már első kézbevitel során kiderül a feladó, a tárgy, könnyen átlátható, hogy milyen szerkezeti elemei vannak a szövegnek, világos a tagolása, felépítése, és első olvasatra érthető a lényeg (Bódi, 2023).

A közigazgatási szaknyelv a jogi szaknyelvet használja, viszont nemcsak a jogászoknak, hanem a laikus ügyfeleknek is szól. A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzett (Kurtán, 2003). Kurtán Zsuzsa a jogi szaknyelv sajátosságait a szaknyelvet regiszterként jellemző felfogás alapján elemzi (Kurtán, 2020). A magas absztrakciós szintű szaktudományos réteg, a köznyelvhez jobban közelítő szakmai köznyelvi réteg mellett kell vagy kellene léteznie a köznyelvhez kapcsolódó, laikusokhoz szóló rétegnek is. Ez utóbbinak kell közérthetőnek lennie. Ugyanakkor a jogszabályoknak is a laikusok a címzettjei, tehát közérthetőnek kellene lenniük, viszont ezek jellemzően a magasabb absztrakciós szintű jogi szaknyelven íródnak. Az ellentmondást feloldhatja Zódi Zsolt észrevétele, miszerint a jogszabályok összefüggő, koherens szövegek, amelyek az egész rendszert tekintve nem redundánsak. Ebből következik, hogy közérthetőségüket gyakran az gátolja, hogy a belső utalások, az egyes jogszabályi szövegek értelmezéséhez ismerni kell a teljes jogszabályi környezetet is (Zódi, 2018).

A közigazgatási szaknyelvi szövegek közérthetővé tétele intralingvális fordítás (Dobos, 2013). Adorján Mária kontrasztív, interlingvális korpuszstilisztikai kutatásában is tesz hasznosítható megállapításokat a magyar közigazgatási szaknyelv közérthetőségére. Megállapítja, hogy az angol–magyar szaknyelvi fordítási folyamatban a legnagyobb fordítási nehézséget az angol és a magyar szaknyelv stílusbeli, pragmatikai különbségeinek érzékeltetése okozza (Adorján, 2020). A kontrasztív korpuszstilisztikai elemzés egyik konklúziója az, hogy a laikusoknak szóló magyar gazdasági-közigazgatási szövegek stílusa ragaszkodik a jogi szaknyelvhez, az emelkedett irodalmi stílushoz, és ez a megértést is akadályozza. Az angol hivatalos stílus viszont közérthető, egyszerű, közvetlen, és ez erősíti a laikusok és a hivatalos szervek, közreműködők közti bizalmat, erősíti a demokratikus viszonyokat (Adorján, 2020).

A laikus ügyfélnek is joga van megérteni, amit előírnak neki a hivatalok. Az érthetetlen, távolságtartó nyelvhasználat korlátozza a demokratikus joggyakorlást azáltal, hogy a laikus befogadót nyelvi szempontból is hátrányos helyzetbe hozza. Hasonló helyzetbe kerülhet, mint a stigmatizált kisebbségi beszélők egy domináns idegen nyelvi környezetben (Jánk–Rási, 2023). Ha egy hivatal nem a közérthetőséget tartja szem előtt, akkor hasonló jelenségek játszódhatnak le, mint a Jánk István által iskolai nyelvi diszkriminációnak nevezett folyamatban (Jánk, 2016). Iskolai kontextusban a nyelvi hátrányos helyzet és az ebből eredő diszkrimináció az iskola és a tanuló eltérő nyelvvaltozatából ered, illetve abból, hogy az iskola nem a tanuló nyelvvaltozatát követeli meg. Jánk elsősorban a nyelvjárási háttérű tanulókat érő nyelvi hátrányt vizsgálta, de a jelenség hasonlít arra, amikor a laikus ügyféltől olyan hivatali nyelvvaltozat ismeretét várják el, amely valójában távol áll tőle.

Ez a tanulmány a *Közérthetően a hivatalban* című közérthetőségi tréningorozat tapasztalatait foglalja össze. A Magyarságkutató Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpontja 2019 szeptembere óta tartja a Nemzeti Adó- és Vámhivatal munkatársainak ezt a tréninget. Eddig körülbelül háromezer NAV-alkalmazott vett részt rajta. A hibrid lebonyolítású képzési programnak két szakasza van. Az első a NAV Moodle-felületén hozzáférhető interaktív, videóbejátszásokkal és feladatokkal ellátott digitális tananyagból áll, amely a feldolgozandó témát két nagy tematikus egységre bontja: (1) kommunikáció, hivatali nyelv és közérthetőség; (2) az adóhatósági szakterületek iratmintáinak közérthetőségi elemzése.

Kötelező a digitális tananyag megtekintése, a kiírt feladatok megoldása. A résztvevő csak ezután vehet részt a második, részvételi szakasz munkájában. Itt először a kiadott feladatok megbeszélésén keresztül tréning módszertannal, interaktív, közös dialógus és vita formájában feltárjuk a résztvevők észrevételeit a hivatali nyelv közérthetőségét akadályozó és az azt segítő tényezőkről. Majd a problémák összegzése után a hivatalban használatos iratmintákon végzünk egyszerű, majd komplex, sokszempontú szövegmódosító műveleteket a közérthetőség



javítására. A tréning hangsúlyos része a páros vagy egyéni munkában elvégzett feladatok közös megbeszélése, értékelése és a tapasztalatok összegyűjtése.

A digitális tananyag, a feladatok, az összefoglalók és prezentációk anyagát a tréning szakmai gazdája, a Magyarországi Kutató Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpont munkacsoportja úgy állította össze, hogy áttanulmányozta, elemezte és összegezte a NAV által rendelkezésünkre bocsájtott iratmintákat és a hatóság szakterületei szerint csoportosította a közérthetőséget akadályozó szempontokat. Hazánk legnagyobb központi hivatala, a NAV iratmintáinak tanulmányozása alapján alapos képet alkoshatunk a közigazgatási szaknyelv közérthetőségét elősegítő és az azt akadályozó tényezőkről.

## **A hivatal és az ügyfél kommunikációs kapcsolata**

A közigazgatási szaknyelv közvetíti a hatóság és az ügyfél között. A hatósági döntések jogi és szakmai tartalmát úgy kell közvetíteni az ügyfélnek, hogy a jogi forrás és a hatósági irat státusza, tartalma azonos legyen (Ilja, 2016), továbbá a szakszerűségüket, pontosságukat megtartva a köznyelvhez lehető legközelebb álló nyelvváltozatban szóljanak a laikus ügyfélhez.

A hatóságok a jogi előírásoknak megfelelően kötelesek működni és kommunikálni<sup>1</sup>. A jogszabályok és a jogi eljárások nyelvét viszont a laikus ügyfelek jellemzően nem értik (Zódi, 2018; Vinnai, 2017). Ez ellentmondás. A modern jog az élet egyre több területét szabályozza, aminek az a nyelvi következménye, hogy egyre több nem jogi kifejezést gyűjt magába a jogi szaknyelv. Zódi szerint a jogi szaknyelv ezeket a kifejezéseket sajátos jogi jelentéssel ruházza fel, és ez jelentősen megnehezíti, hogy a laikusok megértsék (Zódi, 2018).

A közigazgatási szervek jogszerű működésének követelménye és egyben biztosítéka is a hivatalokban működő belső jóváhagyási (kiadmányozási) rend, valamint a keletkezett iratok és döntések törvényességi felügyeleti rendszere. A közigazgatási szervek döntései ellen a jogszabályok rendelkezésének megfelelően jogorvoslattal is lehet élni. Erről a hivatalok tájékoztatják is az ügyfeleket. A hivatalok könnyebben tudják képviselni az érdekeiket az igazságszolgáltatási szakaszban, ha már eleve jogi szaknyelven írják az ügyfeleknek szóló iratokat. A hivatalos okiratok nyelvhasználata nem az ügyfél elvárásaihoz igazodik, hanem inkább a jogorvoslati és igazságszolgáltató szervekéhez, jogászokéhoz. Ez kommunikációs szakadékot okoz a hivatal és a laikus ügyfél között (Bódi, 2023).

A közigazgatási szervek a közérthető kommunikáció iránt nem feltétlenül tudnak vagy akarnak elköteleződni. Ha a laikus ügyfél nem érti a közigazgatási szaknyelvet, akkor közhelyes, sztereotip véleményt alkoshat, például, hogy a hivatalok szándékosan kommunikálnak érthetetlenül az ügyfelekkel, mert így is hangsúlyozni szeretnék a dominanciájukat, és így is csökkenteni szeretnék az ügyfelek érdekérvényesítő képességét. Mellesleg a hivatal valóban fölérendelt szerepet tölt be, hisz az állam presztízse és a jog ismerete áll mögötte, az ügyfél pedig ehhez képest alárendelt pozícióban van. A „szolgáltató hivatal” jó kommunikációs arculat, ám ezt az alapvető hierarchiát nem képes teljesen feloldani. Másik gyakori közhely, hogy a hivatalok azért írnak le mindent bonyolult jogi szaknyelven, mert különben a jogászoknak nem maradna munkájuk. A sort lehetne még folytatni.

Némiképp tompítja a sztereotípiákat az, hogy a „Közérthetően a hivatalban” tréningünk tapasztalata alapján állíthatjuk, hogy a közigazgatási szaknyelv hivatali ügyfélszolgálatokon használatos szóbeli változata közérthető. Ebben a változatban ugyanis a hivatalnokok a szakszerűség megtartása mellett automatikusan áttérnek a közigazgatási szaknyelvnek a laikusok számára is közérthető változatára. A közérthetőséget segíti a szóbeliség interaktív jellege, pillanatnyisága, az ügyféllel zajló közvetlen dialógus, továbbá az ügyfélszolgálati hivatalnoknak az a célja, hogy az ügy meg legyen oldva. Ez olyan társadalmi kommunikációs

<sup>1</sup> 2016. évi CL. törvény az általános közigazgatási rendtartásról. 1. és 2. § Forrás: <https://njt.hu/jogszabaly/2016-150-00-00> (letöltés időpontja: 2024. 09. 14.)

helyzet, amelyben a részt vevő felek együttműködésre és kölcsönös megértésre koncentrálnak. A „Közérthetően a hivatalban” című tréningünk tapasztalata alapján ugyanezt a célt írásban nem képes elérni a közigazgatás.

### **A közérthetőség szakirodalmi előzményei**

A jogi, közigazgatási nyelv közérthetőségének akadályaival számos kutatás foglalkozik. Ezúttal a Miskolci Jogi Korpuszon végzett kutatások lényegesebb megállapításaira utalva kísérlem meg bemutatni a jogi, közigazgatási kommunikáció érthetőségének akadályait (Vinnai, 2017; Szabó–Vinnai 2018).

Vinnai Edina rámutat, hogy a közérthetőség kutatása és bizonyítása nehéz, mert ugyan vannak erre vonatkozó jogi előírások, amelyeket a büntetőjogi eljárások során igyekeznek is betartani, ám Vinnai kutatásai alapján erősen kétséges, hogy a laikusok valóban megértették-e az eljárás során a tájékoztatás, a magyarázat szövegét (Vinnai, 2017). Vinnai azt is megállapítja, hogy a jogi eljárásokban a köznyelv és a jogi szaknyelv között folyamatosan zajló intralingvális átfordítási műveletek csökkentik annak az esélyét, hogy a laikusok megértsék, hogy mi zajlik az eljárásokban (Vinnai, 2017). Bár Vinnai Edina hivatkozott kutatásai a büntetőeljárásokra vonatkoznak, megállapításai érvényesíthetők a közigazgatási kommunikációra is.

Zódi Zsolt tanulmányából kiderül, hogy a laikusok, az ügyfelek már a jogi, közigazgatási, hivatali kommunikációs helyzet miatt is nehezebben értik a hivatali nyelvet, hisz az ügyfél a hatósággal szemben egyenlőtlen, alárendelt kommunikációs szerepben van (Zódi, 2018). Zódi nemzetközi és hazai példák alapján a jogi nyelv közérthetőségének több akadályát nevezi meg, például a szóhasználat sajátosságait, a szakkifejezéseket, a túlzott precizitásra való törekvést, a terjengős, szószaporító fogalmazást, a bonyolult mondatszerkesztést, a sok közbeékelést, az indokolatlan nominalizációt. Továbbá azt is megállapítja a tanulmány, hogy a hosszas mondatszerkesztés csak akkor gátolja a megértést, ha az összetartozó részek el vannak választva egymástól. Ám míg a szakkifejezések használata szükségszerű, addig a mondatszerkesztésből és a stílusból eredő közérthetőségi akadályok elkerülhetők lehetnének. Ezeket a megállapításokat támasztja alá a Miskolci Jogi Korpusz elemzésével foglalkozó több tanulmány is (Balogh, 2018; Dobos, 2018; Kurtán, 2018a; Kurtán, 2018b; Sajgál, 2018; Vincze, 2018). Ugyanakkor Zódi szerint is nehezen lehet egyértelmű kritériumokat megfogalmazni a jogi, közigazgatási kommunikáció közérthetőségéről, mert az érthetőséget jelentősen befolyásolja a nyelvtani, grammatikai követelmények mellett a hatósági eljárások, az ügy ismerete, tehát a pragmatikai helyzet is (Zódi, 2018).

A „Közérthetően a hivatalban” című tréningorozatunk eredményeképpen valószínűsíthetjük, hogy a közérthetőséget leginkább az alábbi tényezők zavarják:

- áttekinthetetlen szerkezet és forma,
- felesleges és magyarázat nélküli terminológiahasználat,
- a laikus ügyféltől eltérő hivatali logikát követő szerkezet,
- az összetartozó részek szétválasztása a mondatszerkezetekben,
- a háttérben álló adattartalmakra, forrásokra, jogszabályokra való hivatkozás olyan módon, hogy az megakasztja a mondat, a szövegrész értelmezését,
- funkciótlan bőbeszédűség, bonyolult, közbeékelésekkel ellátott mondatszerkezetek,
- funkciótlan, logikátlan, személytelen mondatszerkesztés (Bódi, 2023).

## **A közigazgatási szaknyelv közérthetőségének akadályai a „Közérthetően a hivatalban” című tréning tapasztalatai tükrében**

A nemzeti adó- és vámhatóságnál ugyan megfogalmazódott már a közérthetőség igénye, hisz évek óta van közérthetőségi irodájuk, működik a közérthetőségi programjuk, és ennek része a „Közérthetően a hivatalban” című tréningprogramunk, viszont a gyakorlatban csak részeredmények vannak. Az adóhatóság által a tréning előkészítésére biztosított iratminták áttanulmányozása alapján állíthatjuk, továbbá adózó állampolgárként is tapasztalhatjuk, hogy írásbeli kommunikáció során az adóhatóság a számára rutinszerű jogi szaknyelvet használja. A tréningek előkészítés során, az adóhatósági működés áttekintésekor, valamint a tréningeken a hivatalnokok megnyilatkozásaiból tapasztaltuk, hogy az eljárásokat ellenőrző, törvényességi felügyeletet ellátó, valamint a fellebbezést elbíráló adóhatósági szervek és más jogorvoslati szervek (bíróóságok) is ezt a nyelvváltozatot várják el, ebben járatosak.

A „Közérthetően a hivatalban” tréningprogramunkban általános véleményként rajzolódott ki az, hogy azokkal az ügyfelekkel nehéz megértetnie magát a hivatalnak, akik nem akarnak együttműködni a hivattal. Ez nyilvánvalóan elkerülhetetlen. A tréning résztvevőinek általános véleménye szerint az viszont javítható lenne, hogy az ügyfelek rendelkezzenek a szükséges jogi-közigazgatási alapképességgel. A résztvevő hivatalnokok véleménye szerint ugyanis különösen a magánszemélyekre jellemző, hogy a hivatali, közigazgatási működés megértéséhez szükséges legalapvetőbb jogi alapképességgel sem rendelkeznek.

A hivatali hagyományok szerint eleve bonyolult az okiratok szövegezése, és ezt tetézi, ha az ügyfelek szövegértési kompetenciája nem éri el a kívánatos szintet. A tréningen részt vevő hivatalnokok szerint a NAV ügyfélkörre gyakorlatilag az ország teljes lakosságára kiterjed, ezért gyakran fordul elő, hogy olyan ügyfeleknek küldenek hivatalos írott szöveget, akik nem rendelkeznek olyan szövegértési képességgel, amely szükséges lenne egy hivatali ügy leírásának értelmezéséhez.

A nemzeti adó- és vámhatóság és általában a nagyobb közigazgatási szervek a számos ügycsoport és a széles ügyfélkör miatt csak úgy tudnak érdemben működni, ha a hivatalnokok iratmintákból dolgoznak. Az iratmintákat a jogászok, a szakértők állítják össze, és az eljárást intéző hivatalnok csak a konkrét ügy aktuális adatait helyettesítheti be az iratmintába, a többi részt nem szerkesztheti. Az iratmintákat úgy állítják össze, hogy megfeleljenek a jogi előírásoknak. Tehát az iratminták elszakadnak az aktuális ügyfélről.

A közhivatalokban a hivatalos iratok kibocsájtási rendje során szükségszerűen érvényesül a belső hierarchia: okiratok csak vezetői jóváhagyással mehetnek ki. Ennek köszönhetően a felettesek érvényesíteni tudják a hivatali szaknyelvi hagyományokat. A „Közérthetően a hivatalban” című tréningek résztvevőinek általános véleménye, hogy a közérthetőség nem szempont a hivatali hagyományokban, hanem inkább a pontos jogszabályi megfelelésen van a hangsúly, és nem veszik figyelembe a címzett szempontjait.

A program egyik trénerként azt tapasztaltam, hogy az áttekinthető, a tartalomnak és az érthetőségnek megfelelő nyelvhasználathoz szükséges nyelvi, grammatikai, mondattani és szövegtani ismeretek erős hiánya is jellemző a tréningen részt vevő hivatalnokokra. Ezért maguk a hivatalnokok is csak esetlegesen tudják érvényre juttatni a közérthetőségi követelményeket. Azt is el kell ismerni, hogy a közérthető, egyszerű fogalmazást jelentősen akadályozza, ha egy ügy összetett, mert azt nehéz egyszerűen leírni és interpretálni. Különösen úgy, hogy a tréningen részt vevő hivatalnokok beszámolója szerint egyre csak szaporodnak a hivatalos szövegműfajok tartalmi elemeire vonatkozó előírások, amelyek növelik a szövegterjedelmet és a tartalmi összetettséget.

De Beaugrande és Dressler szövegszerzési ismervei is gyakran csorbulnak a hivatali szövegekben. A szerzőpáros klasszikus modellje szerint ahhoz, hogy egy konstrukció megfeleljen a szöveggel kapcsolatos elvárásoknak, az alábbi ismereteknek kell megfelelnie. A

szöveget alkotó mondatok grammatikailag és jelentéstanilag jól kapcsolódjanak, legyenek összefüggőek, ez a kohézió és a koherencia ismérve. A befogadó képes legyen azonosítani a szövegalkotó szándékát (szándékoltság), hajlandó és képes legyen a felhasználó befogadni (elfogadhatóság), az információartalma számára értelmezhető legyen (hírérték), a szöveg illeszkedjen a kommunikációs helyzethez (helyzetszerűség), és a befogadó értse, hogy az adott szöveg milyen más szövegekhez kapcsolódik (intertextualitás) (de Beaugrande–Dressler, 2000). A kohéziót biztosító tartalmi és logikai szerkezetek, az érthető mondat szerkesztés leginkább azért sérül, mert sok mondat nem követi a tartalomnak és kontextusnak megfelelő szerkezeti sorrendet, a kiemelt szórend, a mondatfókusz szerkesztése zavaros, az összetartozó szerkezeti elemek (különösen az alany–állítmány) gyakran túl messzire kerülnek a mondatban. Jól illusztrálja ezeket a következő példa, amelyet a „Közérthetően a hivatalban” című tréning iratmintagyűjteményéből idézek, és ez éppen egy olyan részlet, amely elég szöveghűen emeli át a jogszabályi szöveget:

*„Az adózás rendjéről szóló 2017. évi CL. törvény (a továbbiakban: Art.) 50. § (1) bekezdése alapján havonként, a tárgyhót követő hónap tizenkettedik napjáig elektronikus úton bevallást tesz az adó- és/vagy társadalombiztosítási kötelezettségeket eredményező, természetes személyeknek teljesített kifizetésekkel, juttatásokkal összefüggő valamennyi adóról - ide nem értve a kamatjövedelem adót -, járulékokról és/vagy a (2) bekezdésben meghatározott adatokról a munkáltató; a kifizető (ideértve az egyéni vállalkozónak nem minősülő természetes személy munkáltatót is); és a Tbj. 56/A. § (4) bekezdése szerinti kötelezett.”*

Érthetőbb lenne a fenti szöveg, ha pontokba szedjük a felsorolásokat, és úgy alakítjuk át a szerkezeti sorrendet, hogy követhetőbb legyen: ki, mit, hogyan, meddig vall be, továbbá áttekinthetőbbé teszi a mondatot, ha a jogszabályi hivatkozás a szövegrészlet végére kerül.

*„A munkáltató; a kifizető (ideértve az egyéni vállalkozónak nem minősülő természetes személy munkáltatót is); és a Tbj. 56/A. § (4) bekezdése szerinti kötelezett bevallást tesz az alábbiakról:  
- adó-, illetve társadalombiztosítási kötelezettségeket eredményező, természetes személyeknek teljesített kifizetésekkel, juttatásokkal összefüggő valamennyi adóról - ide nem értve a kamatjövedelem adót,  
- a járulékokról, valamint a (2) bekezdésben meghatározott adatokról.  
A bevallást havonként, a tárgyhót követő hónap tizenkettedik napjáig elektronikus úton kell megtenni. A rendelkezés alapja: az adózás rendjéről szóló 2017. évi CL. törvény (a továbbiakban: Art.) 50. § (1) bekezdése.”*

Az iratmintákban a koherenciát biztosító elemek gyakran nem szolgálják ki az olvasó elvárásait, nem a mindenkori ügyfél logikáját követi a szövegszerkezet, hanem inkább az ügy alapjául szolgáló jogszabályokét. A kötelező tartalmi és szerkezeti elemek nehezen azonosíthatók, nincsenek alcímek, a szerkezeti elemek sorrendje nem felel meg az ügyfelek elvárásainak. Például kifejezetten jellemző, hogy a fizetési kötelezettség határidejének meghatározása csak jogszabályismerettel értelmezhető. Jól illusztrálja ezt a „Közérthetően a hivatalban” című tréning iratminta-gyűjteményéből származó egyik végzés részlete:

*„A kiszabott mulasztási bírság összegét e határozat véglegessé válásától számított 15 napon belül – a fizetésre kötelezett adószámára, adóazonosítójára való hivatkozással – kell megfizetni a Magyar Államkincstárnál vezetett 10032000--01076301 számú NAV Adóztatási tevékenységgel összefüggő bírság, mulasztási bírság és önellenőrzéssel kapcsolatos befizetések bevételi számlára 226 adónemkód feltüntetésével. A határozat véglegessé válásának napja – fellebbezés hiányában – a fellebbezés benyújtására nyitva álló határidő lejártát követő nap.”*

Érthetőbb lenne a fenti szöveg az alábbi módon:

*A kiszabott mulasztási bírság összegét e határozat véglegessé válásától számított 15 napon kell megfizetni. A határozat véglegessé válásának napja – fellebbezés hiányában – a fellebbezés benyújtására nyitva álló határidő lejártát követő nap. A mulasztási bírságot a Magyar Államkincstárnál vezetett 10032000--01076301 számú NAV Adóztatási tevékenységgel összefüggő bírság, mulasztási bírság és önellenőrzéssel*

*kapcsolatos befizetések bevételi számlára kell befizetni. A közlemény rovatban fel kell tüntetni a 226 adónumkódot, a fizetésre kötelezett adószámát vagy adóazonosítóját.*

A hivatalos iratminták sajátossága, hogy beszerkesztik az iratba az egyes ügýtípusokra vonatkozó összes lehetséges részletet, ezért szinte mindig van az iratmintában a konkrét ügy szempontjából irreleváns részlet, és emiatt sokkal nehezebben találja meg az olvasó a lényegét.

A hivatali szövegek közérthetőségének hiányát a területre vonatkozó központi nyelvpolitika és nyelvstratégia hiánya is okozza. Amíg nincs olyan következetes nyelvpolitikai akarat, amely a közigazgatási intézmények kommunikációját a közérthetőség irányába terelné, addig nem is érvényesülhet hatékony nyelvstratégia sem, és a mindenkori ügyfél érdeke háttérbe szorul. Sem a laikus ügyfelek nem értik igazán a hivatalokat, sem a hivatalok az ügyfeleiket.

### **A hazai és nemzetközi gyakorlat áttekintése**

A közérthető közigazgatási kommunikációra való törekvés nemzetközi jelenség, következésképpen érdemes követni a bevált nemzetközi tapasztalatokat. A hivatali nyelv közérthetőségének a hiánya miatt alkották meg az Egyesült Államokban a *Plain Language* és az Egyesült Királyságban a *Clear Writing* mozgalmat, majd később ezt követte az Európai Unió is. Az Amerikai Egyesült Államok szövetségi szinten szabályozza a hivatalos iratok közérthető fogalmazásának követelményét, és ennek van szervezeti háttere, írásos útmutatókat is kiadnak (Field, 2016).<sup>2</sup> Az Európai Unió pedig a Bizottság Fordítási Főigazgatóságán keresztül közöl ajánlásokat a közérthető hivatali nyelvhasználatra.<sup>3</sup> Svédországban egyetemi szinten folyik a nyelvi konzultánsok képzése, akik jogi és nyelvészeti ismeretek birtokában képesek a szakmai és hivatalos szövegek közérthetővé formálására (Strandvik, 2016).

A hazai politikai, közigazgatási gyakorlat még nem jutott el a fent említett államok megoldásainak szintjére, de jelentős tudományos eredményeink vannak a jogi szaknyelv leírásában, a terminológiai kutatásokban, a Miskolci Jogi Korpusz megalkotásában és elemzésében. A helyi próbálkozások közül ki kell emelni a Magyar Nyelvstratégiai Intézet (MANYSI) és a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) 2015–2018 rendvédelmi szóvivő szakirányú továbbképzését, amelyben közérthető kommunikációs képzési modul is volt, valamint született egy belső használatra rendelt tankönyv is a témáról (Antal–Bódi, 2016). Szintén a MANYSI–NKE együttműködésének eredménye volt az a közérthető kommunikációs tréning, amely a kormányhivatalok állami tisztviselőinek szóló felsőoktatási képzés keretében folyt ugyanebben az időszakban. A MANYSI, majd az utódszervezete, a Magyarorsággutató Intézet (MKI) Nyelvtervezési Kutatóközpontja és a NAV 2018. évi előkészítés után 2019 óta sikeresen működteti a fentebb már részletesen bemutatott „Közérthetően a hivatalban” című tréningjét, amely mintaként szolgálhat a teljes magyar közigazgatás számára.

Az MKI Nyelvtervezési Kutatóközpontja részt vett 2019-ben a Kúria „Kézikönyv a bírósági határozatok szerkesztéséhez polgári ügyekben” című szakmai anyagának (röviden: „Stíluskönyv”-nek) a kidolgozásában. Ennek az írásbeli útmutatónak a javaslatait a bíróknak be kell tartaniuk. A „Stíluskönyv” legnagyobb része konkrét nyelvi, nyelvhasználati útmutatót tartalmaz (Országos Bírósági Hivatal, 2019).

Az MKI Nyelvtervezési Kutatóközpontja dolgozik a magyar nyelvstratégián, amely részterületekre bontva tárgyalja az alapvető nyelvstratégiai területeket, így a jogi-közigazgatási

<sup>2</sup> Plain Language Action and Information Network (2011. May). Federal Plain Language Guidelines. <https://www.plainlanguage.gov/guidelines/>; letöltés időpontja: 2024. február 13.

<sup>3</sup> European Commission, Directorate-General for Translation (2021). 24 Clear Writing tips. [https://commission.europa.eu/system/files/2021-10/cw\\_tips\\_all-languages-booklet\\_web.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2021-10/cw_tips_all-languages-booklet_web.pdf); letöltés időpontja: 2024. február 13.

kommunikáció közérthetőségéről is tartalmaz állapotleírást és intézkedési tervet (Bódi–Jánk–Katona, év nélkül).

### **Következtetések**

1. A tréningprogram résztvevői az ügyfelekkel tapasztalható kommunikációs akadályok legfőbb okai között említették azt, hogy az állampolgárok jogi-közigazgatási műveltsége alacsony, és sokukban nem tapasztalható az adóhatósággal való együttműködés szándéka. Az nyilvánvaló, hogy aki nem akar együttműködni a hatósággal, azzal nehéz kommunikálni. Az viszont beszédes, hogy a hivatalnokok a kommunikációs zavarok felelősségét elsősorban az ügyfelekre helyezik át, és kevésbé ismerik fel, hogy a közérthetőségről a laikus ügyfél egészen mást képzel, mint egy szakképzett hivatalnok. A tréning során a közérthetőség iránti érzékenységet, az ügyfél fejével való gondolkodás fontosságát erősítjük.
2. A tréningen felszínre került egy általános probléma is, mely szerint az állampolgárok általános nyelvi, szövegértési képessége erősen megnehezíti a pontosságra, szakszerűsége, jogszerűsége törekvő hivatali nyelvi szövegek megértését. Ennek a helyzetnek a javítására vonatkozó stratégiai javaslatok viszont meghaladják ennek a tanulmánynak a kereteit.
3. Az is fontos eredmény, hogy a „Közérthetően a hivatalban” tréningen kiderült, hogy gyakran a hivatalnokok nyelvi ismeretei is hiányosak, különösen az áttekinthető mondatszerkesztés, a közlésszándéknak megfelelő mondatszörend, a nominális szerkesztés, a köznyelvi és szaknyelvi regiszter közötti váltás, valamint az áttekinthetőséget szolgáló szövegtagolás tekintetében. Ezeknek az ismereteknek a bővítése szintén olyan összetett stratégiai folyamat, amelynek a részletes kidolgozására ezúttal nincs lehetőségem, pusztán annyit jegyzek meg, hogy a közérthető fogalmazásnak sok esetben nincs jogi relevanciája, azaz például a követhető, jól érthető szórendet nem tiltja semmiféle jogszabály. A tréningen kiemelt hangsúlyt helyezünk ennek az összefüggésnek a felismertetésére.
4. A tréning megerősítette azt az általános elképzelést is, hogy a közigazgatási szervek közérthető kommunikációját akadályozzák a hivatalok belső (nyelvi) hagyományai. Továbbá az iratminták szükségszerű részletezései és a potenciális jogorvoslati fórumok nyelvi elvárásainak való megfelelés miatt a hivatalos szövegek gyakran célt tévesztenek, és nem az ügyfél nyelvén, hanem a jogász nyelvén szólalnak meg.
5. Általános eredménynek tekinthető, hogy a tréningek során kirajzolódott, hogy ugyan a meglévő jogi előírások megfogalmazzák a közérthető hivatali kommunikáció szükségességét, ám a gyakorlatban ez nehezen valósul meg, mert más előírások viszont a közérthetőség ellen szólnak. A tréningen részt vevő hivatalnokok véleménye szerint például a hatósági szövegek terjedelme egyre csak nő a kötelező tartalmi elemeket előíró jogi szempontok szaporodása miatt. Szükség lenne arra, hogy a jogalkotás és a jogalkalmazás folyamatába az eddiginél sokkal pontosabban és rendezettebben illesszék be a közérthetőség szempontjait.

A végső konklúzió az, hogy központi nyelvpolitikai akarat szükséges a teljes jogi és közigazgatási kommunikáció közérthetővé tételére – a kezdeményezések, a jogi rendelkezések és a stratégiai tervek ellenére ez eddig még nem teljesen valósult meg a gyakorlatban. Ehhez a teljes magyar hivatali kultúrát is módosítani kell, és központi alapelvvé kell nyilvánítani a közérthetőséget és ennek eléréséhez célzott tréningprogramokat és felsőoktatási képzéseket kell indítani. Ehhez jogi-közigazgatási, nyelvtudományi és felsőoktatási kutatási együttműködésre van szükség.

## Hivatkozások

- Adorján, M. (2020): Kontrasztív stilisztika: lehetséges útirány a fordítóképzésben. In: Kovács T. – Adorján M. (szerk.) (2020): *Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés*. Károli Gáspár Egyetem – L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Antal Zs. – Bódi Z. (szerk.) (2016): *Útmutató a rendőrségi közlemények célszerű és szabatos megfogalmazásához. Rendvédelmi kommunikáció I. Belső használatra*. Nemzeti Közszerkesztési Központ: Budapest
- Balogh D. (2018): Alanyi szerkezetek a magyar jogi nyelvben. In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Bódi Z. (2023): A magyar hivatali nyelv és a nyelvi identitás kapcsolata. In: Bíró Cs. – Nagy D. (szerk.) (2023): *A Magyarországi Nyelvtudományi Intézet évkönyve 2022*. Magyarországi Nyelvtudományi Intézet: Budapest  
DOI: <https://doi.org/10.53644/MKIE.2022.43>
- Bódi Z. – Jánk I. – Katona J. Á. (szerk.) (év nélkül): *Magyar nyelvstratégia*. Kézirat, megjelenés alatt. Magyarországi Nyelvtudományi Intézet, Nyelvtervezési Kutatóközpont: Budapest
- de Beaugrande, R.– Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Corvina: Budapest
- Dobos Cs. (2018): Állítmányi szerkezetek a magyar jogi nyelvben. In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Ilja, M.-E. (2016): Köszöntő beszéd. In: Katona J. Á. – Maleczki J. (szerk.) (2016): *Jogalkotás érthetően – A pontos fogalmazás művészete. Clear Writing*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet: Budapest
- Jánk I. – Rási Sz. (2023): Hungarian as a minority and majority language in different language policy contexts. *Current Issues in Language Planning*. DOI: 10.1080/14664208.2023.2256069
- Jánk I. (2016): Nem-e magyart tanítunk – Nyelvi alapú diszkrimináció az iskolában. In: Kozmács I. – Vančo I. (szerk.) (2016): *Sztenderd – nem sztenderd. Standard – nem standard. Variációk egy nyelv változataira. Válogatás a 18. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Antológia Kiadó: Lakitelek
- Országos Bírói Hivatal (2019): Kézikönyv a bírósági határozatok szerkesztéséhez polgári ügyekben. Belső használatra. Országos Bírói Hivatal: Budapest
- Kurtán Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Kurtán Zs. (2018a): Mellérendelés a magyar jogi nyelvben. In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Kurtán, Zs. (2018b): Központosítás a magyar jogi nyelvben. In: Szabó, M. – Vinnai, E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Kurtán Zs. (2020): A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzettsége és a közérthetőség. *Porta Lingua 2020*. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról. SZOKOE: Budapest. 123–134.
- Sajgál M. (2018): Alárendelés a magyar jogi nyelvben. In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Strandvik, I. (2016): Közérthető nyelvhasználat Svédországban. In: Katona J. Á. – Maleczki J. (szerk.) (2016): *Jogalkotás érthetően – A pontos fogalmazás művészete. Clear Writing*. Magyar Nyelvstratégiai Intézet: Budapest
- Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Vincze V. (2018): A Miskolci Jogi Korpusz nyelvi jellemzői. In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc
- Vinnai E. (2017): *Jog és nyelv határán. A jogi nyelvhasználat nemzetközi és hazai kutatása*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Zódi Zs. (2018): A jog érthetőségének határai. Meg tudják-e oldani a nyelvészek a jogi szövegek érthetlenségének problémáját? In: Szabó M. – Vinnai E. (szerk.) (2018): *A törvény szavai*. Bíbor Kiadó: Miskolc

## Internetes hivatkozások

- European Commission, Directorate-General for Translation (2021): *24 Clear Writing tips*. [https://commission.europa.eu/system/files/2021-10/cw\\_tips\\_all\\_languages\\_booklet\\_web.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2021-10/cw_tips_all_languages_booklet_web.pdf) ; letöltés időpontja: 2024. február 13.
- Field, Z. (2016): *How to write clearly*. European Commission, Directorate-General for Translation Publications Office: <https://data.europa.eu/doi/10.2782/022405> letöltés időpontja: 2024. február 13.
- Plain Language Action and Information Network (2011): *Federal Plain Language Guidelines*. <https://www.plainlanguage.gov/guidelines/> ; letöltés időpontja: 2024. február 13.





Hegedűs Anita<sup>1</sup> – Szalai-Szolcsányi Judit<sup>1,2</sup> – Eklies Kata<sup>1</sup>

Pécsi Tudományegyetem

<sup>1</sup>Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

<sup>2</sup>Egészségtudományi Kar

Egészségtudományi Doktori Iskola

## A modalitás megjelenése hivatalos levelekben orvosi angol tanulói korpusz alapján

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.3>

*A tanulói korpuszok egy adott nyelvet idegen nyelvként tanulók produktumainak szisztematikus, elektronikus gyűjteményei, melyek fontos szerepet játszhatnak egy nyelvet idegen nyelvként tanulók nyelvelsajátításának vizsgálatában. A jelen tanulmány célja a modalitás vizsgálata a „UPMS Learner Corpus of Official Letters” korpuszban. A korpusz angol nyelvet idegen nyelvként tanuló, B2 szinten lévő orvostanhallgatók által angol nyelven megírt hivatalos leveleket tartalmaz. A vizsgálat a Sketch Engine szoftver segítségével történt. Az eredmények azt mutatták, hogy a hallgatók a modalitás kifejezésére főként segédigéket használtak. Az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a hallgatók B2 szinten a modalitást elsősorban modális segédigét tartalmazó betanult kifejezések segítségével fejezik ki, és ezeket helyesen használják, jól elsajátították. Azonban kevesebb figyelmet fordítanak más modalitást kifejező eszközökre, pl. modális jelzők, határozók, „köntörfalazási” technikák használatára.*

Kulcsszavak: tanulói korpusz, modalitás, Sketch Engine, hivatalos levél, orvosi szaknyelv

### Bevezetés

#### *A modalitás fogalma*

A modalitás fogalmának meghatározására a 20. század eleje óta számos nyelvészeti elmélet és megközelítés született. Jespersen (1924) számára a mód (modalitás) a beszélőnek a mondat tartalmához való véleményét, hozzáállását jelentette. Számára a mód nem fogalmi, hanem szintaktikai kategória, mivel a beszélő hozzáállását az igealaknak is tükröznie kell. Fillmore (1968) szerint a modalitás fogalmába a módon kívül a tagadás, igeidő és igeszemlélet is beletartozik. Lyons a modalitást „*a beszélő hozzáállása vagy véleménye*”-ként határozta meg (Lyons, 1977:452) és szerinte a modalitás fogalmának megértésében a szubjektivitásnak van a legfontosabb szerepe. A modalitást két fő kategóriára osztja: episztemikus és deontikus modalításra. Számára az episztemikus modalitás tények helyett ismeretre, hitre, véleményre vonatkozik, míg a deontikus modalitás ágensek által végrehajtott cselekvések szükségességét vagy lehetőségét jelenti. Steele et al. (1981) szerint a modalitás kifejezi a lehetőség és a vele összefüggő engedély fogalmát, a valószínűség és a vele összefüggő kötelezettség fogalmát, valamint a bizonyosság és a vele összefüggő szükségesség fogalmát. Palmer a modalitást „*a beszélők hozzáállásának és véleményének grammatizálása*”-ként definiálja (Palmer, 1993:16). Halliday (1994) a modalitást a pozitív és negatív polaritás (azaz az „igen” és a „nem”) közötti szemantikai területként határozza meg. Számára a modalitás a beszélő látószögét mutatja egy állítás érvényességével vagy igazságtartalmával kapcsolatban. Stubbs (1996) számára a modalitás a nyelvnek a jelentés dekódolására használt módjait jelenti, amelybe beletartozik a bizonyosság és elköteleződés, vagy a bizonytalanság és elköteleződés hiánya, illetve a személyes meggyőződés és az általánosan elfogadott ismeret mértéke. Saeed (2003) a modalitást olyan szemantikai kategóriaként határozza meg, amely mondatszinten működik és

olyan eszközöket jelöl, amelyek lehetővé teszik a beszélő számára, hogy kifejezze, milyen mértékben van elköteleződve vagy meggyőződve egy állítás igazságtartalmáról. Griffiths (2006) amellett érvel, hogy a modalitás a szükségesség és a lehetőség köré csoportosuló fogalmakat jelöl: mi az, ami szükséges, és mi az, ami csupán lehetséges. Collins (2023) számára a modalitás a lehetőség, szükségesség, képesség, kötelesség és lehetőség fogalmát foglalja magába.

A legtöbb fent leírt forrás a modalitást a beszélőnek egy adott állítás igazságtartalmához való viszonyaként (hozzáállás, vélemény) jellemzi. A jelen tanulmány egy tanulói korpusz alapján azt vizsgálja, hogy orvostanhallgatók B2 szinten, hivatalos levelekben milyen eszközökkel fejezik ki a modalitást.

### ***Tanulói korpuszok***

McEnery et al. (2006) a korpuszt elektronikusan tárolt, autentikus szövegek reprezentatív mintájaként határozza meg, melyek egy nyelvet vagy nyelvváltozatot képviselnek. A tanulói korpusz egy speciális korpusztípus, melyet Granger (2008) egy adott nyelvet idegen nyelvként tanulók produktumainak szisztematikus, elektronikus gyűjteményeként határoz meg, mely fontos szerepet játszhat egy nyelvet idegen nyelvként tanulók nyelvelsajátításának vizsgálatában. A tanulói korpuszok tartalmazhatnak írásbeli, szóbeli produktumokat, vagy a kettő kombinációját.

Bár az első korpuszok már az 1960-as években ismertté váltak, a tanulói korpuszok csak az 1980-as évektől kezdődően jelentek meg (Meunier, 2020). A kezdeti időben a nyelvtanulók kézzel írt produktumait a kutatók gépelték be, ám manapság a legtöbb hallgatói korpusz összeállítása elektronikusan történik. A tanulói korpuszok mérete változó: vannak akár 10 millió szavas korpuszok is (pl. a *Longman Learners' Corpus*), és kisebb, 10 ezer szót tartalmazó korpuszok is (Gilquin, 2020). A kezdeti tanulói korpuszok főleg angol nyelvet idegen nyelvként tanuló, haladó szinten lévő tanulók (tipikusan egyetemi hallgatók) írásbeli produktumait tartalmazták, manapság azonban már számos célnyelven, többféle nyelvtudási szinten lévő tanulók produktumait tartalmazó korpuszok léteznek (Meunier, 2020).

Mivel a tanulói korpuszok ún. köztes nyelvi (*interlanguage*) produktumokat tartalmaznak, melyeket a tanulók a nyelvelsajátítás folyamata során produkálnak, a tanulók nyelvelsajátításának folyamatában fontos szerepet játszhatnak, mivel információt nyújtanak a tipikus hibákról, túl gyakran vagy túl ritkán használt lexikai és grammatikai eszközökről.

### **Vizsgálati módszerek**

A *UPMS Learner Corpus of Official Letters* korpusz angol nyelvet idegen nyelvként tanuló, B2 szintű orvosi szaknyelvvizsgára készülő (B1–B2+ szinten lévő) orvostanhallgatók által angol nyelven megírt hivatalos leveleket tartalmaz. A korpusz 2022 októbere óta folyamatosan bővül. Jelenleg 21.106 szót, 24.460 tokent, 1309 mondatot és 158 hivatalos levelet tartalmaz, melyeket 39 adatközlő hallgató írt. A hivatalos leveleket a hallgatók az írásbeli nyelvvizsgára felkészítő kurzus keretén belül, házi feladatként kapták. A hallgatóknak lehetőségük volt a házi feladatot elektronikusan vagy papíralapon beadni. A korpusz az elektronikusan beadott feladatokat tartalmazza. A hallgatók produktumai változtatás nélkül kerültek a korpuszba, és a tanulmányban szereplő példákban is változtatás nélkül lettek közölve. Ez azt jelenti, hogy a tanulók által vétett grammatikai és helyesírási hibák sem a korpuszban, sem a tanulmányban szereplő példákban nem kerültek javításra, mivel a kutatás célja a tanulók nyelvelsajátításának vizsgálata.

A korpuszban a következő levélműfajok találhatóak meg: álláspályázatra jelentkezés, ajánlólevél, beutaló levél, konferenciára jelentkezés, panaszlevél. Az elemzés a Sketch Engine

programmal történt, a „gyakoriság” és a „konkordancia” funkciók használatával. A kvantitatív elemzést bizonyos esetekben kvalitatív elemzés egészítette ki.

## Eredmények

A korpuszban előforduló leggyakoribb szavakat az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A UPMS Learner Corpus of Official Letters korpuszban leggyakrabban előforduló szavak

szó	előfordulás	szó	előfordulás
1. the	881	14. she	186
2. I	832	16. on	183
3. of	696	17. her	175
4. to	667	18. would	157
5. and	513	19. at	154
6. my	446	19. hospital	154
7. in	353	21. have	140
8. a	314	22. dear	140
9. for	271	23. as	139
10. you	218	24. pain	135
11. is	214	25. yours	134
12. dr.	191	26. was	133
13. am	188	27. from	123
14. your	186	28. with	120

A korpuszban előforduló szavak gyakorisági listája megfelel annak az általános tendenciának, hogy a leggyakoribbak a funkciószavak (névmások, létige, névelők, kötőszavak, elöljárószavak). A modalitást kifejező szavak közül az első 30 szó között csak a *would* található meg a 18. helyen.

A modalitást kifejező eszközök gyakoriságát a 2. táblázat mutatja. A táblázatban a 10-nél többször előforduló modalitást kifejező szavak láthatók.

2. táblázat. A leggyakoribb modalitást kifejező szavak a korpuszban

modális eszköz	előfordulás
would	157
could	45
possible	30
will	28
may	24
think	22
can	21
have to	19
need	15
should	10

A táblázat alapján a *would* messze a leggyakoribb modalitást kifejező szó a korpuszban, valamint a 10-nél többször előforduló modalitást kifejező eszközök közül csak kettő található, melyek nem modális segédigék: a *possible* (lehetséges) jelző és a *think* (gondol) ige. A *have to* és a *need*-et (azokban az esetekben, amikor nem az ige to nélküli infinitive alakja követi) Collins (2009, 2023) kvázi-modális segédigéknek nevezi, vagyis átmenetet képeznek a modális segédigék és a többi ige között.

a) A *would* segédige előfordulása

A *would* leggyakoribb alanyait (bal oldali kollokációit) a 3. táblázat, a leggyakrabban előforduló, *would* segédigét tartalmazó szerkezeteket pedig a 4. táblázat mutatja.

3. táblázat. A *would* leggyakoribb alanyai

kollokáció	előfordulás
I	132
it	14
conference	2
presentation	2

4. táblázat. A *would* leggyakoribb kollokációi

kollokáció	előfordulás
I would like to	52
I would be grateful if you could	24
I would like to ask	14
I would welcome	14
it would be wise to	10

A *would* leggyakrabban aktív szerkezetben fordul elő, mivel a 157 előfordulásából 132-szer az *I* (én) személyes névmás az alanya, valamint az is látható a leggyakoribb együtt-előfordulásai alapján, hogy a kutatás résztvevői elsősorban memorizált kifejezésekben használták a segédigét. A *would* legfontosabb funkciói a korpuszban a szándék, pl. *I would like to apply for the position of otorhinolaryngologist* (szeretném megpályázni a fül-orr-gégészeti állást); udvarias kérés, pl. *I would be grateful if you could see this 44 year-old patient* (hálás lennék, ha megvizsgálná ezt a 44 éves beteget) és tanácsadás, pl. *it would be wise to admit her to your department* (bölcshelyes volna felvenni őt az osztályra) kifejezése.

b) A *could* segédige előfordulása

A második leggyakrabban használt segédige a *could* volt, a 45 előfordulásából 24 esetben az *I would be grateful if you could* (hálás lennék, ha tudna...) kifejezésben, udvarias kérés kifejezésére. A kifejezést 13 esetben a *see* ige követi (ebben az esetben "megvizsgál" jelentésben). A *could* egyéb előfordulásaiban lehetőséget fejez ki, pl. *My patient could have pancreatitis* (a betegemnek hasnyálmirigy-gyulladása lehet) vagy felajánlást, pl. *I could send some of my professional work to you* (elküldhetem Önnek néhány szakmai munkámat).

c) A *will* segédige előfordulása

A *will* leggyakoribb együtt-előfordulása az *I trust that you will take* (bírom benne, hogy meg fogják...) volt, ami 8 esetben jelent meg a korpuszban. A második leggyakoribb - hét előfordulással - a *will be held* (meg lesz tartva) volt, ami a korpuszban jövő időt, szándékot fejez ki. Jövő idő kifejezésére az informálisabb, beszélt nyelvben gyakoribb *be going to* szerkezet egyszer sem fordul elő. A *will* legfontosabb funkciói közé tartozik a korpuszban az előrejelzés, lehetőség kifejezése is, pl. *surgery will be necessary* (műtétre lesz szükség).

d) A *may* és *can* segédigék előfordulása

A *may* segédige 24 előfordulásából 13-szor a *To Whom it May Concern* (az arra illetékes személynek), ismeretlen címzett megszólítására használt kifejezésben fordul elő, a többi esetben lehetőséget jelöl, pl. *It may be a hematoma* (lehetséges, hogy vérömlennyel állunk szemben). A *can* segédige 21-szer fordul elő a korpuszban, főként lehetőséget fejez ki, pl. *It can be a haematoma* (lehetséges, hogy vérömlennyel állunk szemben), ám három esetben képességet jelent, pl. *I can speak english and spanish fluently* (folyékonyan beszélek angolul és spanyolul). Képesség kifejezésére a kvázi-modális *able to* egyszer fordul elő a korpuszban, a nyelvtanilag helytelen *he is able to doing well anything in researching program* mondatban (bármit jól el tud végezni a kutatási programban).

e) Szükségesség: *have to*, *need*, *should*

A szükségesség kifejezésére a *have to*, *need* kvázi-modális igék és a *should* segédige fordultak elő a korpuszban. A *need* és a *should* segédigéket többnyire passzív szerkezetben használták az adatközlő hallgatók. A *need* 15 előfordulásából 13-szor jelenik meg passzívban (pl. *if craniotomy is needed* – ha kraniotómiára lesz szükség), míg a *should* 10 előfordulásból 8 alkalommal található meg passzívban (pl. *surgery should be carried out* – műtétet kell végezni). A *have to* háromszor fordul elő passzív szerkezetben, egy vizsgálat szükségességét jelezve, pl. *spirometry has to be carried out* (légzésfunkciós vizsgálatot kell végezni). A 16 aktív szerkezetben való előfordulásából 15 alkalommal az *I* (én) személyes névmás az alanya, pl. *I had to wait for hours* (órákig kellett várnom). Egy esetben nyelvtanilag helytelen szerkezetben fordul elő: *I should have to checked the expiration date* (ellenőriznem kellett volna a lejárat dátumot – helyesen: *I should have checked the expiration date*).

A *should*-hoz hasonlóan közepes erősségű szükségességet kifejező és a *should*-ot helyettesíthető *ought to* (Huddleston–Pullum, 2022) egyszer sem található meg a korpuszban. Hasonló módon, a *must* segédige sem fordult elő a korpuszban, sem szükségesség, sem bizonyosság kifejezésére. Ez megfelel Collins (2023) kutatási eredményeinek, aki a modális segédigéket a *Global Web-based English Corpus*-ban vizsgálta, amely szerint az *ought to* és a *must* használata angol nyelvterületen erőteljes csökkenő tendenciát mutat. Collins (2023) azt is megfigyelte, hogy a *have to* és a *need* használata szükségesség kifejezésére arra utal, hogy a beszélő „demokratikusabb” hangnemet akar megütni, mint a tekintélyvelvet sugárzó *must* esetében.

## f) Vélemény, nézőpont kifejezése

A modalitást kifejező egyéb igék (nem segédigék) közül egyedül a *think* fordul elő 10-nél többször vélemény, hozzáállás kifejezésére, minden esetben aktív szerkezetben. A 22 előfordulásából 17 alkalommal az *I* (én) személyes névmás előzi meg, pl. *I think I would be right for the position you offer* (úgy vélem, én lennék a megfelelő ember az állásra, amit Önök kínálnak), míg 5 esetben a *you* (te, ti, Ön, Önök) előzi meg, pl. *other investigations you think are necessary* (más vizsgálatok, amelyeket Ön szükségesnek gondol). Vélemény, nézőpont kifejezésére az *in my opinion* (szerintem, véleményem szerint) szerkezet 8-szor fordul elő, pl. *in my opinion the research program is excellent at the Pittsburgh University* (véleményem szerint a Pittsburgh-i Egyetem kutatási programja kiváló).

g) A *possible* előfordulása

A modalitást kifejező egyéb szófajok közül csak a *possible* (lehetséges) fordul elő 10-nél többször. 30 előfordulásából 24-szer az *as soon as possible* (a lehető leghamarabb) kifejezésben jelenik meg, ami az elkészítés előtt, a válasz megsürgetésére használatos, pl. *please inform me of the results of the investigations as soon as possible* (kérem, értesítsen a vizsgálati eredményekről a lehető leghamarabb). A többi 6 esetben főnevet módosít, pl. *the best possible care* (a lehető legjobb kezelés).

**Következtetések**

Az eredményekből látható, hogy az adatközlő tanulók (B2 szinten lévő orvostanhallgatók) a modalitást hivatalos levelekben az esetek túlnyomó többségében modális segédigékkel fejezik ki. A modális segédigék közül is messze leggyakrabban a *would* fordult elő a korpuszban. A *would* használata a *will*-lel összehasonlítva arra utal, hogy a beszélő udvariasabbnak és tapintatosabbnak akar látszani, mivel a *would* alkalmazása arra szolgál, hogy csökkentse a beszélőnek az állításba vetett bizonyosságát (Collins, 2009). A *will* segédige ezzel szemben egy nagyobb fokú bizonyosságot jelez. Az udvariasságot, bizonytalanságot kifejező *I would be grateful if you could* (hálás lennék, ha tudna ...) 24 előfordulásával a második leggyakoribb kollokáció a korpuszban, míg a határozottabb, nagyobb mértékű bizonyosságot kifejező *I will be grateful if you can* (hálás leszek, ha megteszi) egyszer sem fordult elő.

A lehetőség megjelenítésére az adatközlők elsősorban a *can* segédigét alkalmazták a hivatalos levelekben a szintén lehetőséget kifejező, ám formálisabb *may* helyett. A *may* ugyan gyakoribb volt a korpuszban, de az előfordulásainak több mint felében egy ismeretlen címzett megszólítására használatos kifejezésben alkalmazták a tanulók. Ez az eredmény összhangban van Collins (2023) kutatásával, aki azt találta, hogy a *may* használata csökkenő, míg a *can* használata növekvő tendenciát mutat. Ez a Leech et al. (2009) által leírt jelenségnek is tulajdonítható, miszerint a 20. század közepe óta az informális, szóbeli stílus egyre inkább beszivárog az írásbeli műfajokba. Ugyanennek a jelenségnek tulajdonítható a *have to* és a *need* kifejezések előnyben részesítése szükségesség kifejezésére a *should* és a *must* helyett.

Az eredmények azt is feltárták, hogy az adatközlők a segédigéket elsősorban memorizált kifejezések alapján, kontextusban jelenítik meg. Ez arra utalhat, hogy B2 szinten a tanulók nehezen térnek el a betanult kifejezésektől, nehezen kockáztatnak, hogy egy adott funkciót (pl. udvarias kérés) más eszközökkel fejezzék ki.

Az eredményekből az is látható, hogy a hallgatók a modális segédigéket többnyire helyesen alkalmazzák. Ezt az udvariasságra, tapintatosságra való törekvés és a szükségesség kifejezésénél a személytelenséget jelző passzív szerkezet használata jelzi. A jövő idő kifejezésénél az informális *be going to* szerkezet mellőzése arra utalhat, hogy az adatközlők tisztában vannak a formális nyelv jellemzőivel. Ez alól kivétel a *can* használata lehetőség kifejezésére a hivatalos stílusban preferált *may* helyett.

A modális segédigéken kívül a modalitást kifejező egyéb eszközök használata a korpuszban, néhány kivételtől eltekintve, alulreprezentált. Ez azt mutatja, hogy a hallgatók oktatásában nagyobb figyelmet kell fordítani a modális jelzők, határozók, episztemikus igék, pl. *appear, seem* (tűnik, látszik), köntörfalazási technikák használatára. A korpusz alapján összességében megállapítható, hogy a hallgatók a B2 szintnek megfelelően, helyesen alkalmazzák a modalitást, azonban a magasabb (C1) szintre való eljutáshoz a modalitást kifejező eszközök árnyaltabb használata válhat szükségessé.

## Hivatkozások

- Collins, P. (2009): *Modals and quasi-modals in English*. Rodopi: Amsterdam DOI: <https://doi.org/10.1163/9789042029095>
- Collins, P. (2023): Modals and Quasi Modals in English World-Wide. *Journal of English Linguistics*. 51/3. 265–293. DOI: <https://doi.org/10.1177/00754242231173720>
- Fillmore, C. J. (1968): The Case for Case. In: Bach, E. – Harms, R. T. (eds.) (1968): *Universals in Linguistic Theory*. Holt, Rinehart: New York
- Gilquin, G. (2020): Learner corpora. In: Paquot, M. – Gries, S. (eds.) (2020): *A Practical Handbook of Corpus Linguistics*. Springer: Cham. 283–303. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-46216-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-46216-1_13)
- Granger S. (2008): Learner corpora. In: Lüdeling, A. – Kytö, M. (eds.) (2008): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Volume 1. Walter de Gruyter: Berlin & New York. 259–275.
- Griffiths, P. (2006): *An Introduction to English Semantics and Pragmatics*. Edinburgh University Press: Edinburgh
- Halliday, M. A. K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London
- Huddleston, R. – Pullum, G. (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. CUP: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316423530>
- Jespersen, O. (1924): *The Philosophy of Grammar*. Allen and Unwin: London
- Leech et al. (2009): *Change in contemporary English: A grammatical study*. CUP: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511642210>
- Lyons, J. (1977): *Semantics I-II*. CUP: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620614>
- McEnery, T. – Xiao, R. – Tono, Y. (2006): *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. Routledge: London and New York
- Meunier, F. (2020): Introduction to Learner Corpus Research. In: Tracy-Ventura, N. – Paquot, M. (eds.) (2020): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*. Routledge: New York. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351137904-4>
- Palmer, J. P. (1993): *Mood and Modality*. CUP: Cambridge
- Saeed, J. I. (2003): *Semantics*. Blackwell: Oxford
- Steele et al. (1981): *An Encyclopedia of AUX: a study in cross linguistic equivalence*. MIT Press: Cambridge
- Stubbs, M. (1996): *Text and Corpus Analysis: Computer Assisted Studies of Language and Culture*. Blackwell: Oxford





Szabó Csilla

Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaságtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ

## Szakfordítók technológiai kompetenciája a digitális korban: fókuszban a gépi fordítás és a mesterséges intelligencia

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.4>

*A tanulmány az elmúlt szűk egy évtized kompetenciamodelleji (PACTE, 2003/2017; EMT, 2017/2022; eTransFair, 2018; TEKOM, 2018; CIUTI, 2018) ) valamint nemzetközi és hazai iparági felmérései (HUNNECT, 2021; ELIS, 2023 és 2024; Proford és SZOFT, 2024) alapján tekinti át a szakfordítók számára definiált technológiai kompetencia területét. Megvizsgálja a legfőbb trendeket a gépi fordítás (MT<sup>1</sup>) és a mesterséges intelligencia (MI) kérdéskörében elsőként a piaci szereplők, majd a képzőintézmények perspektívájából, végül a hazai szakirodalom figyelembevételével megfogalmaz néhány tanulságot, javaslatot.*

*Kulcsszavak: szakfordítói kompetencia, technológiai kompetencia, gépi fordítás, mesterséges intelligencia, képzőintézmények*

### Bevezetés

A nyelvi közvetítői ágazatban a fordítók, tolmácsok, nyelvi szolgáltatók és képzőintézmények egyaránt arra törekednek, hogy lépést tartsanak az elképesztő iramú piaci változásokkal, és a rendelkezésre álló kutatások, felmérések, trendek alapján meghatározzák, milyen új kompetenciák és készségek szükségesek a sikeres piaci helytálláshoz. A már aktívan tevékenykedő szabadúszó vagy akár alkalmazásban dolgozó fordítók, tolmácsok számára az a kérdés, hogyan tudnak a versenyben talpon maradni, mely készségeket kell fejleszteni, milyen továbbképzéseken lenne tanácsos részt venni, milyen eszközökbe érdemes befektetni. A nyelvi szolgáltatók, fordítóirodák abban érdekeltek, hogy munkafolyamataikat minél gyorsabban, költséghatékonyabban, optimálisan működtessék; fordítóik, tolmácsaik használni tudják az ehhez szükséges eszközöket, és üzleti előnyt biztosító kompetenciákkal, puha készségekkel rendelkezzenek. A képzőintézményeknek pedig az a feladata, hogy a legfrissebb kutatások, kompetenciamodellek és iparági felmérések alapján egyfelől felkészítsék hallgatóikat egy olyan piaci valóságra, amelyben a megszerzett készségek a munkába álláskor nem minősülnek elavultnak, másfelől olyan attitűdöt alakítsanak ki a hallgatókban, amely alapján képesek lesznek építeni a már megszerzett tudásukra, készségeikre.

Ehhez a feladathoz csak azok a képzőintézmények tudnak felnőni, amelyek két területen is előre tudnak lépni: egyfelől képesek tanterveiket és tananyagaikat folyamatosan megújítani, hogy azok a lehető leggyorsabban reagáljanak a piaci igényekre; másfelől olyan oktatókat tudnak foglalkoztatni, akik maguk is követik a piaci változásokat és elsajátítják mindazokat az új készségeket, amelyekre az iparágban a legnagyobb szükség van; illetve hajlandók forrásokat szánni új eszközökre. Ahhoz pedig, hogy a képzési tartalmak lekövezzék a piaci valóságot, érdemes figyelemmel kísérni egyrészt a piaci igényeket is szem előtt tartó, időről időre megújuló kompetenciamodelleket, a hazai és nemzetközi iparági felméréseket, illetve azokat a kutatásokat, amelyekből képet kaphatunk a piaci viszonyokról bármely kompetenciaelem vagy készség vonatkozásában.

---

<sup>1</sup> A tanulmányban a gépi fordításra a fordítóiparban használatos angol rövidítést (*machine translation*, azaz MT) használom, a gépi fordítás utószerkesztésére pedig az MTPE (*machine translation post-editing*) mozaikszót.

## Kompetenciamodellek – fókuszban a technológiai kompetencia

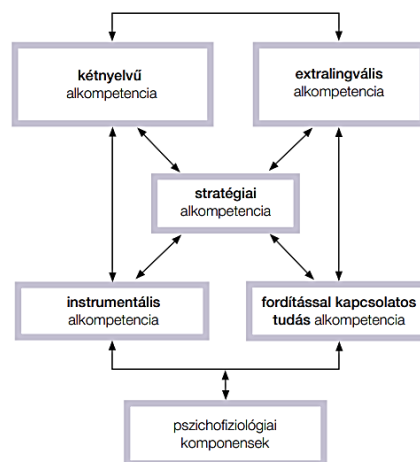
Az alábbiakban az elmúlt 6-7 év főbb szakfordítói kompetenciamodellejt tekintem át, és arra keresem a választ, hogy ezek a referenciakeretek milyen kompetenciákat és készségeket helyeznek előtérbe, s ezek alapján milyen tartalmakat érdemes a képzőintézményeknek kínálni képzési programjaikban. A tanulmány csak a szakfordítói kompetenciákat veszi górcső alá – ezen belül is a technológiai kompetenciára helyezi a hangsúlyt; a tolmácsolási kompetenciákkal nem foglalkozik.

A képzőintézmények számára talán a legrelevánsabbak a fordításhoz köthető kompetenciamodellek. Az ilyen modellek összeállítása, validálása, módosítása rendkívül komplex feladat, ezért nagyobb hálózatok, esetleg szélesebb körű partnerséget feltételező (pl. több egyetemet bevonó) együttműködések eredményeképpen születnek meg ilyen keretrendszerek. A modellek teljes körű bemutatását jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé, így jellemzően csak a technológiai vonatkozású kompetenciákat vizsgáljuk részletesebben.

### *A PACTE-csoport szakfordítói kompetenciamodellje*

A legkorábbi szakfordítói kompetenciamodellt a PACTE-kutatócsoport dolgozta ki 2003-ban (ld. 1. ábra), ennek két módosítása is született (2011 és 2017); ez utóbbi esik bele a vizsgált intervallumba.

1. ábra. A PACTE-csoport kompetenciamodellje (2003/2017; Eszenyi, 2023)

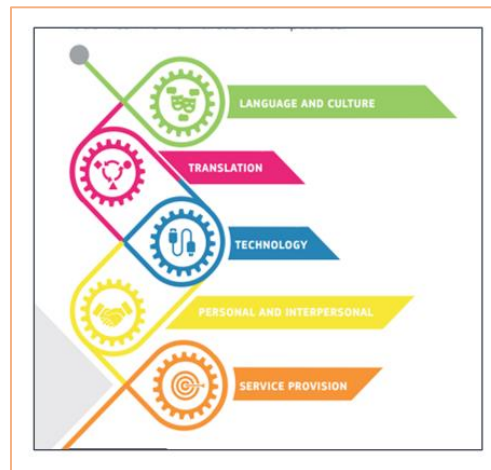


Akárcsak a korábbi két modell, a 2017-es leírás is az instrumentális alkompetencia részeként említi a technológiai kompetenciát, ahová elsősorban a fordítókat segítő eszközök használatára vonatkozó készségek tartoznak. Mivel még a 2017-es módosítás is a neurális gépi fordítás elterjedése előtt készült, itt az eszközök csak egy szűkebb körét említi a modell, ezek azonban mára kiegészültek gépi fordítómotorok használatával, illetve terminuskezelő rendszerekkel. Eszenyi szerint az instrumentális alkompetencia jelentősége és láthatósága is egyre jelentősebb nemcsak az iparágban, de a fordítástudományban is (Eszenyi, 2023).

### *Az EMT fordítási kompetenciamodellje*

A European Masters in Translation (EMT) hálózat eddig két keretrendszert tett közzé a fordítási kompetenciákról (2009, 2017/2022), amelyeket nemcsak a képzőintézmények, hanem a fordítói ágazat képviselői is fontos hivatkozási pontnak tekintenek.

2. ábra. Az EMT kompetenciamodell főbb elemei 2017/2022



A 2017-ben megjelent módosítás – amelyet 2022-ben „frissítettek fel” – összevontan határoz meg bizonyos kompetenciákat, és fogaskerekkel ábrázolja a kompetenciák egymásra épülésének szükségességét. A modell kicsit leegyszerűsítettnek tűnhet, ugyanakkor a mellékletben részletesen rögzítik, hogy milyen tanulási eredmények várhatók el a végzett fordítóktól az öt szélesebben definiált kompetenciaterrületen (1) nyelv és kultúra, 2) fordítás; 3) technológia, 4) egyéni és interperszonális, valamint 5) szolgáltatási/piaci kompetencia). Ha a technológiai kompetenciaelemet nézzük, láthatjuk, hogy a 2017-es modellben kiemelt hangsúlyt kapott a gépi fordítás (MT), a CAT-eszközök<sup>2</sup> használata, valamint a különböző irodai szoftveralkalmazások ismerete. Jelen tanulmány tehát ezen tanulási eredményeket tekinti a technológiai kompetencia elemeinek.

### Az eTransFair kompetenciaprofil

A 2018-ben kidolgozott eTransFair kompetenciaprofil egy hároméves Erasmus+ stratégiai partnerség egyik fő eredménye volt; ebben a munkában a BME GTK Idegen Nyelvi Központja (INYK) a projekt koordinátoraként vett részt (Szabó, 2020).

3. ábra. Az eTransFair projekt kompetenciamodellje (Szabó, 2018) – kibővítési javaslattal: MTPE-, illetve MI-kompetencia

6. TECHNOLÓGIAI KOMPETENCIA	
Tudás	Ismeri a piacon elérhető fordítási és kommunikációs technológiákat. Különbséget tud tenni a technológiák között, és ki tudja választani a szövegnek/fordítási megbízásnak leginkább megfelelőt.
Készségek	Képes hatékonyan használni a fordítási és kommunikációs technológiákat.
Érzékenység/attitűd	Átlátja az ügyfél fordítási utasításainak végrehajtásához szükséges technológiai követelményeket.
7. INFORMÁCIÓKERESÉS & TERMINOLÓGIAI KOMPETENCIA	
Tudás	Ismeri a terminológia általános fogalmait.
Készségek	Képes a megfelelő stratégiák alkalmazására a terminológiai adatbázis kialakítása, és a terminusok fordítása során. Képes a terminológia kezelésére (adatbázisokban) és testre szabására a konkrét fordítási projektekhez.
Érzékenység/attitűd	Megfelelő forráskritikát tud alkalmazni a dokumentumok és terminológiai források megbízhatóságát illetően.
8. SZAKMAI KOMPETENCIA	
Projektmenedzsment	Ismeri a projektmenedzsment általános fogalmait és szakmai normáit. Tisztában van a fordítóirodák felépítésével és működésével. Átlátja, hogy a fordítóipari és más külső tényezők hogyan befolyásolják a projektmenedzsment szemléletét. Ismeri a piacon elérhető, a projektmenedzsment által használt technológiákat.

- FORDÍTÁSI KOMPETENCIA
- NYELVI KOMPETENCIA
- SZAKMAI KOMPETENCIA
- INTER – ÉS TRANZSKULTURÁLIS KOMPETENCIA
- SZAKTERÜLETI KOMPETENCIA
- LEKTORI KOMPETENCIA
- TECHNOLÓGIAI KOMPETENCIA
- INFORMÁCIÓKERESÉSI ÉS TERMINOLÓGIAI KOMPETENCIA
- **MTPE: UTÓSZERKESZTÉSI KOMPETENCIA?**
- **MI-KOMPETENCIA?**

<sup>2</sup> Számítógéppel támogatott fordítás (computer-assisted translation, CAT)

A modell összeállításakor a legrelevánsabb piaci szempontokat is figyelembe vettük, és több olyan kompetenciaelemet is nevesítettünk, amelyek a piaci környezetben kiemelt szerepet játszanak, így a képzőintézmények tanterveiben is hangsúlyt kell kapniuk. Ilyen új elemként jelent meg ebben a modellben az *információkeresési és terminológiai kompetencia* (amelyet a 2017/2022-es EMT-modellben a fordítási kompetencia részeként jelenítettek meg); valamint a *lektorálási kompetencia* (amely a 2017-es EMT-ben külön elemként nem jelent meg). Az eTransFair projekt modellje a szakmai (piaci) kompetenciák listáját is jelentősen kibővítette (eTransfair, 2018). A projekthez kapcsolódóan több (távoktatásra alkalmas) tananyag, ún. e-modul is született, amely számos, a piac szereplői által legfontosabbnak ítélt készségterületet volt hivatott fejleszteni (CAT-eszközök, lektorálás, fordítói projektmenedzsment, lokalizáció, minőségirányítás, vállalkozói készségek)<sup>3</sup>.

Noha a projekt eredményeként megújult a BME INYK fordítóképzésének szakmai tartalma, a technológiai kompetencia tekintetében nem nyújtott újat; itt elsősorban a CAT-eszközök ismerete állt a középpontban; mivel a gépi fordítás még nem jelent meg a fordítók napi munkájában, így a modellben sem. Jelen szerző, aki részt vett ennek a modellnek a kidolgozásában, megfontolásra érdemesnek találja, hogy az eTransFair kompetenciamodellbe két új elem is bekerüljön: az *utószerkesztési (MTPE) kompetencia* (mint külön elem, vagy mint a fordítási/lektori kompetencia egyik alkotóeleme), valamint a *mesterséges intelligencia (MI) kompetencia* (mint külön elem, vagy mint a technológiai kompetencia egyik alkotóeleme).

### ***A TEKOM Europe kompetenciamodellje***

Mivel a tanulmányban elsősorban a technológiai kompetenciát vizsgáljuk, érdemes egy pillantást vetni a TEKOM (*Technical Communication Europe*), a műszaki kommunikáció európai testületének kompetenciamodelljére (2018)<sup>4</sup>, amely a műszaki szakfordítók és műszaki szakszövegírók számára határozza meg a legfontosabb kompetenciaterületeket. A testület honlapján elérhető egy 90-oldalas munkaanyag, amelyből egészen pontosan kiderül, milyen konkrét lépéseket javasolnak egy termék műszaki specifikációjának összeállításához. A lokalizációs folyamat részeként a fordítás is megjelenik a modellben; a fordítási folyamat leírásában pedig külön hangsúlyt kap a gépi fordítás, valamint a lektorálás (TEKOM, 2018:48). Ami pedig a műszaki tartalmak előállításához szükséges technológiai kompetenciát illeti, szerepel a listán a gépi fordítás (MT), fordítómémória (TM), a lokalizációs szoftverek, a CAT-eszközök, valamint a releváns terminológiai adatbázisok ismerete és készségszintű, illetve professzionális használata.

Fontos megemlíteni, hogy a TEKOM 2024 elején közzétett egy állásfoglalást a mesterséges intelligencia használatára vonatkozóan<sup>5</sup>, amelyben elsősorban az EU által 2023 végén elfogadott MI-rendelet (AI Act, 2023)<sup>6</sup> egyes rendelkezéseit értelmezi a műszaki tartalomgyártás kapcsán. A dokumentum végén a TEKOM szakemberei aggályokat és kérdéseket fogalmaznak meg, s többek között felhívják a figyelmet a generatív mesterséges intelligencia (GenAI) pontos felhasználási útmutatójának szükségességére, illetve kérik, hogy a rendelet pontosan definiálja, mely esetekben, mely fázisokban szükséges a generált műszaki dokumentációhoz humán felügyelet, illetve ki vagy mi viselje a felelősséget abban az esetben, ha a technikai dokumentációt mesterséges intelligencia segítségével végzik.

<sup>3</sup> Az e-modulok elérhetők ezen a honlapon: <https://etransfair.inyk.bme.hu/>

<sup>4</sup> Kompetenzmodell-Strukturansicht (technical-communication.org)

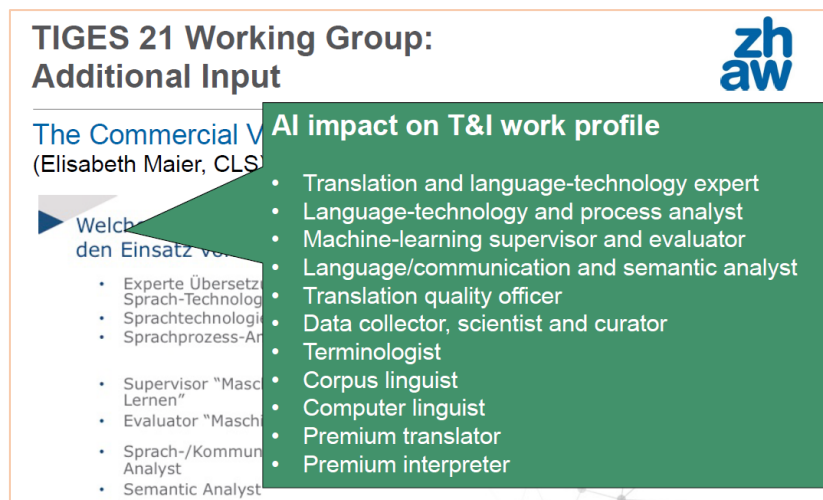
<sup>5</sup> 2024\_03\_11\_tekom\_Europe\_Position\_Paper\_AI\_Act.pdf (technical-communication.org)

<sup>6</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2401689.eup>

## A CIUTI szakmai szövetség TIGES 21 munkacsoportjának jelentése

A CIUTI a szakfordító- és tolmácsképzők egyik legrégebben (1960-ban) létrehozott és legrangosabb szakmai közössége<sup>7</sup> Az oktatásban és kutatásban is élen járó tagintézmények kiválósági tanúsítvánnyal rendelkeznek, s közös állásfoglalásokat alakítanak ki a minőségi szakfordító-, és tolmácsképzés megvalósítására. A szövetség vezető testülete 2018-as konferenciáján összesítette a tagintézmények által kitöltött kérdőív eredményét (Massey, 2018); ebben meghatározta azt a profilt, amely a mesterséges intelligencia korában optimális esetben jellemzi a szakfordítókat és tolmácsokat.

4. ábra. CIUTI jelentés, TIGES 21 munkacsoport: szakfordítói/tolmács profil az AI korában (Massey, 2018:30)



Az ábráról leolvasható, hogy a nyelvi közvetítők tevékenységei között a „fordítás” szó csak jelzésszerűen jelenik meg (pl. fordító és nyelvtechnológiai szakember; fordítási minőségbiztosítási ellenőr stb.). A lista szerint a digitális kor nyelvi közvetítői csak akkor tudnak boldogulni, ha *prémium kategóriás* fordítási és/vagy tolmácsolási szolgáltatást nyújtanak, és ideális esetben az alábbi területek mindegyikén rendelkeznek szakértelemmel: nyelvtechnológia, folyamatelemzés, gépi tanulás, szemantikai elemzés, minőségellenőrzés, adatgyűjtés és -feldolgozás, terminológia, korpusznyelvészet, számítógépes nyelvészet.

Külön tanulmányt lehetne (és érdemes is lenne) készíteni a piacon aktuálisan elvárt puha készségekről is, amelyek megléte növeli a nyelvi közvetítők piaci esélyeit. A hazai fordítóirodák informális beszámolóí alapján ezek között említhetjük a klasszikus puha készségeket (pontosság, rugalmasság, rendelkezésre állás, remek kommunikációs készségek stb.), de meglepő módon ma a szövegértés, rendszerszemlélet, illetve az anyanyelvi íráskészség (nyelvi igényesség, központosítás stb.) is versenyelőnyt jelenthet, mivel furcsa módon éppen ezekkel a klasszikus készségekkel rendelkeznek egyre kevesebben. Ide sorolnám a kíváncsiságot és kreativitást is, mert ezek nélkül szinte lehetetlen az MI-eszközök hatékony használatának feltérképezése, de egyre értékesebb puha készség lesz az alkalmazkodóképesség, a rugalmasság és a reziliencia is.

<sup>7</sup> <https://www.ciuti.org>

## Iparági felmérések – fókuszban a technológia

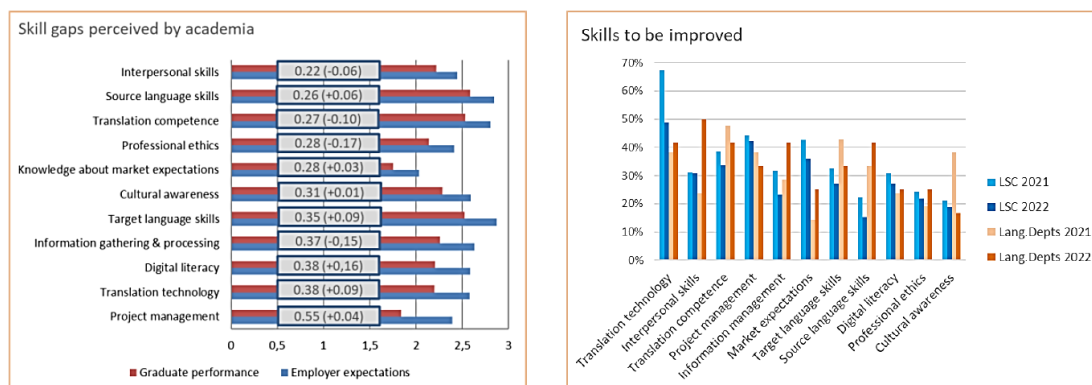
### Nemzetközi kontextus: ELIS iparági felmérések

A nyelvi iparág egyik legfontosabb felmérése az ELIS (*European Language Industry Survey*)<sup>8</sup> amely az európai iparági trendekre, elvárásokra és veszélyforrásokra összpontosít. A nyelvi ipari szereplők széles körét vizsgálja, ideértve a nyelvi szolgáltatásokat nyújtó irodákat, a szabadúszó nyelvi szakembereket, a fordítással és tolmácsolással kapcsolatos képzéseket kínáló képzőintézményeket, a magánvállalatok nyelvi részlegeit, a közigazgatásban dolgozókat, valamint a nyelvi szolgáltatások vásárlóit. A felmérést az EUATC<sup>9</sup> (Európai Fordítóiroda-egyesületek Szövetsége), vezetésével minden évben elvégzik, a kérdőív összeállításában és az eredmények értékelésében pedig több európai szervezet is részt vesz, mint például a FIT Europe, az EMT, az Elia, a GALA, a Lind vagy a WiL. Az eredmények mellékleteként egy 50-60-oldalas jelentést is elkészítenek, amelyben részletesen elemzik, értelmezik a statisztikai adatokat.

### Trendek az ELIS felmérésben: 2023 és 2024

Az alábbi alfejezetben az iparág által két egymást követő évi jelentésében (2023-ban, n=1164 kitöltő és 2024-ben, n=1776 kitöltő) azonosított trendeket vizsgáljuk meg, különös tekintettel a technológiai komponensekre. Az 5. ábra a képzőintézmények és az iparág által elvárt készségeket hasonlítja össze 2021-es és 2022-es adatok alapján.

5. ábra. A képzőintézmények, illetve a nyelvi szolgáltatók (LSC)<sup>10</sup> által elvárt készségek a nyelvi iparágban (ELIS, 2023:48)



Az ábrákról több érdekes jelenség is leolvasható. Egyfelől az irodák úgy látták, hogy a végzetek technológiai készségei jelentősen javultak az előző évi adatokhoz képest, ugyanakkor az egyetemek még mindig jelentős lemaradást látnak ezen a téren. A projektmenedzsment szintén olyan terület, ahol a piac még nem elégedett a végzetekkel, ám ezzel a hiányossággal a képzőintézmények is tisztában vannak.

A 2024-es jelentés már egy összevont ábrán (6. ábra) illusztrálja az elvárt készségeket: a kék oszlopsor az egyetemek elvárását jeleníti meg (mind a munkáltatói elvárások, mind a végzetek becsült teljesítményét illetően), míg az alsó két görbe az irodák szerint fejlesztendő készségeket mutatja. A szabad szemmel is jól látható különbségeket a jelentésben azzal magyarázzák, hogy minden fordítóirodai pozícióhoz más és más készségprofilra van szükség (ELIS, 2024:49).

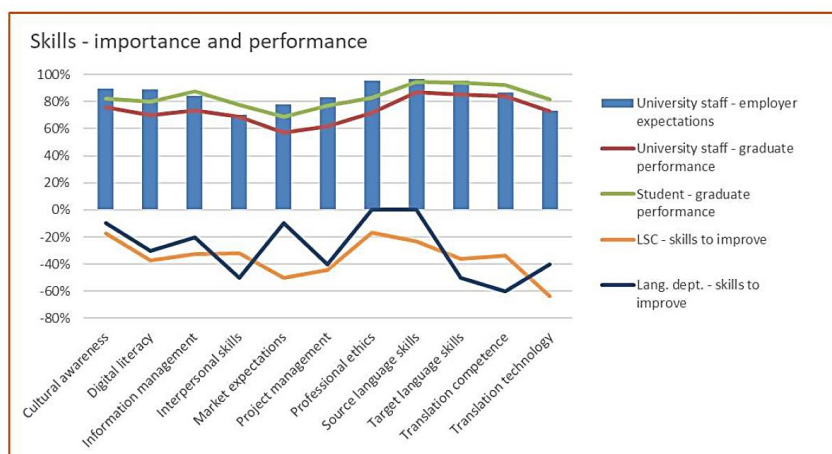
<sup>8</sup> ELIS Survey - EUATC (elis-survey.org)

<sup>9</sup> European Union of Associations of Translation Companies: <https://euatc.org>

<sup>10</sup> Nyelvi szolgáltatók = Language Service Companies (LSC)



6. ábra. Elvárt készségek a nyelvi iparágban (ELIS, 2024:49)



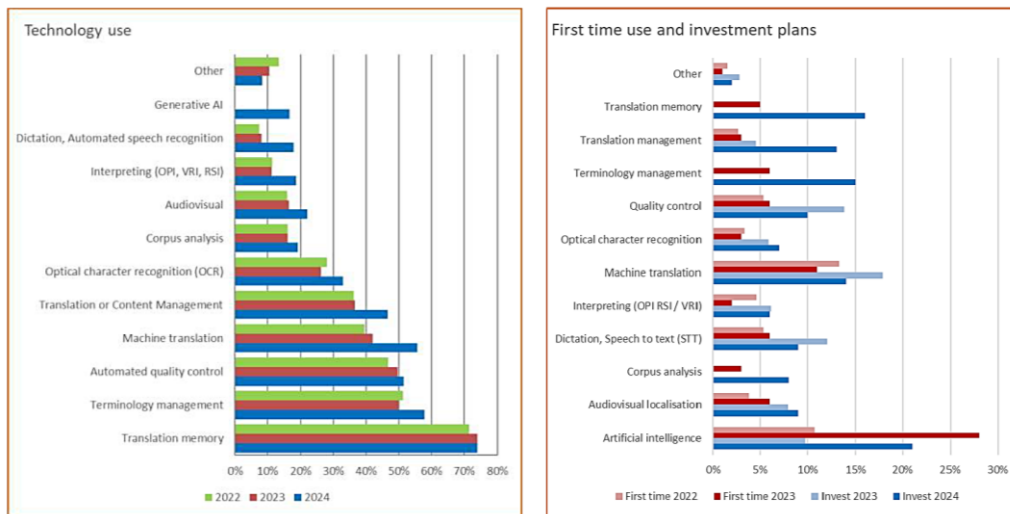
Ami a technológiai készségeket illeti, megváltozott a kép a 2023-as jelentés óta, hiszen már nemcsak az egyetemek, de a piac szerint is ezen a téren van a legnagyobb lemaradás. A jelentés szerint a feleknek érdemes lesz konkrétan meghatározni, hogy a technológiai kompetencia mely aspektusai nincsenek kellőképpen lefedve, hol lehet szükség még hatékonyabb együttműködésre, de az biztosnak látszik, hogy a gépi fordítás és a mesterséges intelligencia alkalmazása lesz a kulcskérdés a következő években, tehát azok a fordítók, akik ezeket a készségeket már a képzőintézményekben meg tudják szerezni, nagyobb eséllyel fognak tudnak boldogulni a nyelvi közvetítői piacon.

#### *Gépi fordításra és mesterséges intelligenciára vonatkozó trendek az ELIS-felmérésekben: 2023 és 2024*

Az iparági jelentésekből is kitűnik, hogy 2023 (még) a gépi fordítás éve volt, a mesterséges intelligencia térhódítása pedig 2024-re érett be. A 2023-es ELIS-jelentésben az MT az iparág minden szegmensében tarolt: az irodák több mint 30 százaléka alkalmazta munkafolyamataiban. Míg az MI 2023-ban még inkább negatív trendként, kihívásként jelent meg a jelentésben, nem utolsósorban a ChatGPT hirtelen „hype-ja” miatt, a 2024-es beszámoló már egészen más képet mutat: a megkérdezett irodák nem kevesebb mint 23%-a látja úgy, hogy az MI-technológiák alkalmazása hatékonyabbá teszi a működésüket (ELIS, 2024:23).

A 7. ábrán az iparágban tevékenykedő szabadúszókra vonatkozó, a 2024-es felmérésben bemutatott adatokat láthatunk: a baloldali grafikon az elmúlt három évben használt technológiai eszközöket mutatja, ahol a legelterjedtebb a fordítómémória (TM), a terminológiamenedzsment (TB), illetve valamely automatizált minőségbiztosítási rendszer. A gépi fordítás csak alulról a negyedik helyen áll a sorban (noha látszik, hogy jelentősen nőtt); és a generatív MI-eszközök még a lista végén kullognak, nagyjából azonos szinten a távtolmácsolást lehetővé tevő eszközökkel – bár itt is mindenhol növekedés mutatkozik. A jobb oldali ábra az eszköz első felhasználási időpontja mellett azt mutatja, hogy a szabadúszók mely funkciókra milyen anyagi forrásokat terveznek áldozni. Itt a mesterséges intelligencia „mindent visz”: a fordítók és tolmácsok 28%-a 2023-ban alkalmazott először MI-eszközt, és 21% tervezi, hogy anyagi forrásokat áldoz új eszközökre. Második helyen áll a gépi fordítás, harmadik pedig valamelyest lemaradva a terminológiamenedzsment (TM), amely továbbra is a hatékony fordítói munka egyik alappillére. Mindebből kirajzolódni látszik, hogy milyen irányba tolódik el a hangsúly a közeljövőben (ELIS, 2024:57).

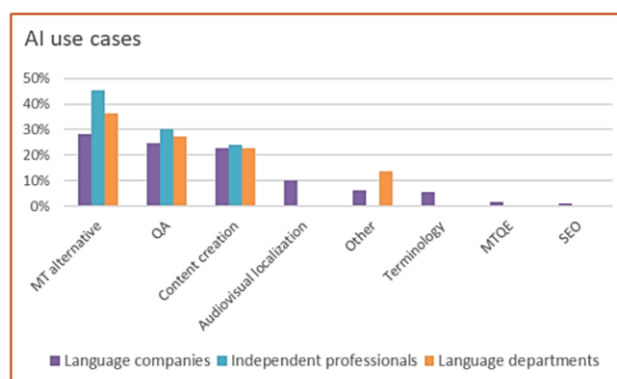
7. ábra. Technológiai eszközök használata és tervezett eszközráfordítások a szabadúszók körében (ELIS, 2024:36-37)



Nem nyilatkoztak túlságosan pozitívan a 2024-es ELIS-felmérésben az MI felhasználási lehetőségeiről a szabadúszók: a megkérdezettek nagy része továbbra is több veszélyt, mint hasznot lát az MI-eszközökben. A megkérdezettek attól tartanak, hogy a mesterséges intelligencia széles körű elfogadása a nagyközönség körében növelni fogja a gépi fordítás (utószerkesztéssel vagy anélkül történő) elfogadottságát. A mesterséges intelligenciát és a gépi fordítást egyenértékűnek tekintik abban az értelemben, hogy mindkettő csökkenti az emberi nyelvi munka megbecsülését, és így az anyagi ellentételezést is (ELIS, 2024:40).

A 8. ábra az MI felhasználási módjait mutatja be. Ezen azt látjuk, hogy az MI-t a megkérdezettek többsége a gépi fordítás alternatívájaként használja, s a vélemények szerint az MI (elsősorban a ChatGPT) nem marad le sokkal a színvonalasabbnak vélt gépi fordítási eszközöktől (pl. DeepL)<sup>11</sup>. Akik az MI-eszközökben potenciált látnak, elsősorban a minőségellenőrzés és a tartalomgyártás területén érznek további lehetőségeket.

8. ábra. Mire használják az MI-t az iparágban (ELIS, 2024:41)



Az a tény azonban, hogy az irodák nagy része már nyilvánvalóan számol az MI-eszközökkel azt vetíti előre, hogy a képzőintézményeknek ugyanúgy muszáj lesz naprakésznek lenni ezen a téren, és első körben az oktatóikat, másodsorban pedig a hallgatóikat felkészíteni az MI-eszközök használatára.

<sup>11</sup> <https://www.deepl.com/en/translator>



## **Magyarországi körkép 1: HUNNECT: A gépi fordítás helyzete a magyar szakfordítók körében (2021)<sup>12</sup>**

Az ELIS felméréshez képest időben némileg visszaugrunk, de érdemes megemlíteni az egyik vezető magyar (szegedi) fordítóiroda 2021 novemberében készített online felmérését a gépi fordítás és a gépi fordítás utószerkesztésének használatáról és elfogadottságáról. A 150 kitöltő visszajelzései alapján született egy blogbejegyzés, amelyből értékes információkat tudhattunk meg. „Beszédés” adat, hogy az ügyfelek mintegy egyharmada 2021-ben nem nyilatkozik a gépi fordítási opcióról; emellett 25% támogatja, 21% pedig kifejezetten tiltja azt. Ami a fordítókat illeti, már 2021-ben is kb. 30% önként építette bele a munkafolyamataiba a gépi fordítást. A DeepL már akkor is a legnépszerűbb fordítómotor volt (41%), a Google Translate szerepelt a második helyen (25%), a többi fordítómotor az „MT-torta” csupán egyharmadát ölelte fel. A megkérdezettek kb. 40% már ekkor „*elég jó*” minőségűnek tartotta a MT-t, mivel jelentősen felgyorsítja a munkafolyamatokat, 6% pedig úgy látta, hogy a minőség „*közel van a tökéleteshez*”. Ugyanez a kb. 40% azt nyilatkozta, hogy „*ha már csak ilyen jellegű megbízások lennének a piacon, akkor is ezt a szakmát folytatnák*”.

Összességében a HUNNECT elemzői úgy látták, hogy a felmérés alapján egyértelmű a gépi fordítás térnyerése. A szakfordítók szemében a gépi fordítás utószerkesztése „*indokolt és elfogadható, de a fordításnál kevésbé közkedvelt feladattípus*”, amelynek fő erénye, hogy felgyorsítja, így hatékonyabbá teszi a fordítási folyamatot. A legtöbb válaszadó az MT terjedése miatt nem hagyná el a pályát, ugyanakkor szeretnék, ha az utószerkesztés választható opció lenne, nem pedig kötelezettség.

## **Magyarországi körkép 2: a Proford és a SZOFT 2024-es iparági felmérése**

A Proford és a SZOFT közös felmérését régóta várta a hazai szakmai közösség, mivel a legutóbbi hasonló léptékű iparági vizsgálat 2017-ben készült. Az elkészült anyag olyannyira friss, hogy írott összefoglaló (e kézirat leadásakor, 2024. szeptemberben) még nem jelent meg, így csak a felmérés bemutatásáról készült videófelvételre tudunk hagyatkozni, hivatkozni. A 2024. április 8-án, az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának (DGT) szervezésében megtartott eseményen a Proford<sup>13</sup>, a SZOFT<sup>14</sup>, a memoQ<sup>15</sup> és a DGT Budapest irodájának<sup>16</sup> képviselői elemezték az eredményeket.

Ami a technológiai trendeket illeti, fontos adat, hogy a válaszadók (n=335) 88%-a használ gépi fordítást, ebből 16% saját MT-motor betanítását, testre szabását is fontosnak tartja. A megkérdezettek 60%-a mutat érdeklődést, vagy már kísérletezett nagy nyelvi modellekkel (LLM) és/vagy generatív mesterséges intelligenciával, de az a felmérésből nem derült ki, hogy milyen mélységben, illetve milyen hatékonysággal; s csak egyetlen iroda számolt be arról, hogy ilyen (MI) eszközt használ egy már futó projektjében. A DGT képviselője elmondta, hogy az EU Fordítási Főigazgatósága már jóval a magyar piac előtt jár, nekik saját neurális motorjuk is van, és MI-technológiával is évek óta kísérleteznek: évi 200 és 300 között jár a finomhangolt gépi fordítási motorjaik száma, s ezzel költséghatékony módon ki tudják elégíteni a DGT-hez beérkezett gépi fordítási igényeket. Az egyik legújabb ilyen fejlesztés egy prompt-alapú GenAI-szolgáltatás, az ún. eBriefing, amely egy zárt adatközpontban fut, a GPT4-et használja, és a megadott promptok és feltöltött fájlok alapján össze tud állítani egy tájékoztató jellegű

<sup>12</sup> <https://hunnect.com/hu/gepi-forditas-helyzete-magyar-szakforditok-koreben/>

<sup>13</sup> A Professzionális Fordításszolgáltatók Egyesülete: <http://www.proford.hu>

<sup>14</sup> Szabadúszó Fordítók, Tolácsok Egyesülete: <http://www.szoft-egyesulet.hu>

<sup>15</sup> MemoQ: <https://www.memoq.com/>

<sup>16</sup> Directorate General for Translation – az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága: Translation - European Commission (europa.eu)

dokumentumot. Az alábbi ábrán (9. ábra) láthatóak a DGT egyéb MI-alapon működtetett szolgáltatásai, valamint nyelvi adatbázisai, amelyek regisztrációt<sup>17</sup> követően bárki számára elérhetők és használhatók.

9. ábra: A DGT MI-alapú szolgáltatásai és nyelvi adatbázisai<sup>18</sup>

**MI-alapú többnyelvű szolgáltatások**

Ezek a szolgáltatások a Digitális Európa programnak köszönhetően állnak az EU-ban az uniós intézmények, a közigazgatási szervek, a tudomány intézmények, a kkv-k és a szolgáltatások használatára jogosult más felek rendelkezésére.

Weboldalon keresztül, valamint a gépek közötti kommunikációt lehetővé tevő alkalmazásprogramozási felületen is hozzáférhetőek. Használatukhoz regisztrálni kell.

 <p><b>eTranslation</b></p> <p>Neurális gépi fordítás, mely az EU hivatalos fordítói által készített fordítások teljes anyagára támaszkodik.</p>	 <p><b>eBriefing</b></p> <p>Jelentést állít össze több dokumentum tartalmából hivatalos vagy köznyelvi stílusban.</p>	 <p><b>eReply</b></p> <p>Vegye igénybe a mesterséges intelligencia segítségét tevételekre, kérdésekre és egyéb típusú megkeresésekre adandó válaszok elkészítéséhez.</p>	 <p><b>eSummary</b></p> <p>Összezi hosszú szövegek leglényesebb tartalmi elemeit.</p>
 <p><b>Multilingual Post</b></p> <p>Rövid szövegek fordítását készíti el egyszerre több nyelvre az X platformon való közzététel céljából.</p>	 <p><b>Speech-to-Text</b></p> <p>A feltöltött médiafájlokhoz átiratot vagy feliratokat készít.</p>	 <p><b>Natural Language Processing Tools (NLP)</b></p> <p>Anonimizáláshoz, osztályozáshoz és névelemek kinyeréséhez vehető igénybe.</p>	

A DGT képviselője hangsúlyozta, hogy ezek a GenAI-modellek prototípusnak kiválóan alkalmasak, és valóban hatékonyabbá tehetik a folyamatokat, de továbbra sem kell attól tartani, hogy elveszik a fordítók elől a munkát, hiszen lektorátlanul nem mehet ki szöveg, és bármennyire jó a modell, az nem fogja vállalni a felelősséget a fordítás minőségéért.

## Technológiai kompetenciafejlesztés a képzőintézményekben

### *Trendek és tervek*

Ami a képzőintézményekben zajló általános trendeket illeti, két olyan (korántsem meglepő) eredményt érdemes kiemelni, amely mindkét idézett ELIS-jelentésben hangsúlyt kap, s amely nemcsak nemzetközi viszonylatban igaz, de hazai kontextusban is alátámasztható. Az egyik ilyen trend az, hogy a képzőintézmények többsége jelentős adminisztratív terhekkel és anyagi gondokkal küzd, a másik fő probléma pedig a nyelvi közvetítői szakma iránt érdeklődő hallgatók számának folyamatos csökkenése. A 2024-es jelentés a fogyatkozó érdeklődést így magyarázza: „*a mesterséges intelligencia széleskörű elterjedése miatt egyre kevesebben érdeklődnek a nyelvekhez kapcsolódó karrierlehetőségek iránt*”<sup>19</sup> (ELIS, 2024:50). A képzőintézmények amúgy is egyre nehezebb helyzetben vannak, amikor a képzési tartalmakat próbálják összeegyeztetni a piaci igényekkel, főként amiatt, mert ezek az elvárások korántsem egységesek. Fakadhat ez egyfelől abból, hogy minden meghirdetett pozícióhoz más és más készségek kellenek (fordító, PM, vendormenedzser stb.), ahogy erre a 6. ábra elemzésénél utaltunk, de az iroda mérete, struktúrája, profilja, kapacitása stb. szintén eltérő kívánalmakat állíthat a jelöltek számára. Az a tény, hogy a nyelvi szolgáltatók által azonosított hiányosságok nagyban hasonlítanak az egyetemeken által beazonosított fejlesztendőnek ítélt készségekhez arra

<sup>17</sup> A regisztrációs link: <https://webgate.ec.europa.eu/etranslation/public/welcome.html>

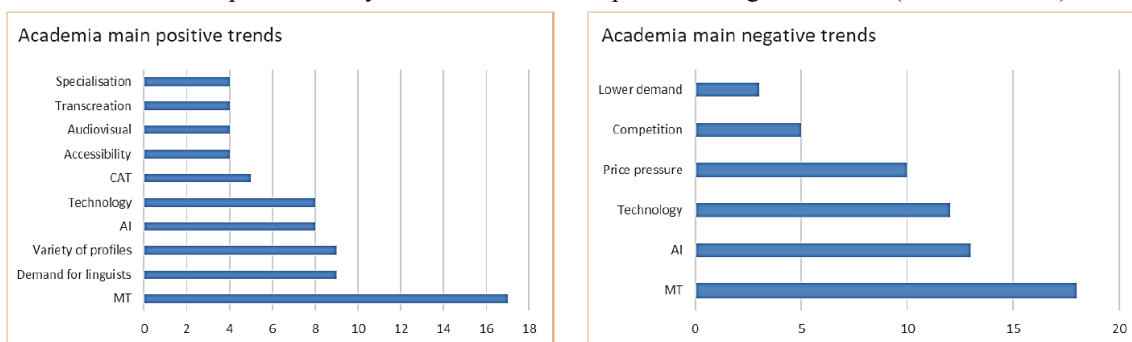
<sup>18</sup> Digital Europe Programme Language Technologies (europa.eu)

<sup>19</sup> a szerző fordítása

utal, hogy a két fél közötti szorosabb együttműködés jobb kölcsönös megértést eredményez (ELIS, 2024:49).

Ami az általános trendeket illeti, a 10. ábra a képzőintézmények által 2023-ban észlelt pozitív és negatív trendeket mutatja be<sup>20</sup>. A két alábra megfér egymás mellett, mert hasonló alapon mutatja be az adatokat, ugyanakkor érdekes abból a szempontból, hogy a technológiától elkülönítve jeleníti meg az MT-t és az MI-t. Szintén szembevetendő, hogy a technológia a pozitív és negatív trendek grafikonján egyaránt középmagasságban helyezkedik el. Ugyanilyen két élű dolog a gépi fordítás helyzete (egyszerre lehetőség és fenyegetettség): az egyetemeken a mesterséges intelligenciát ugyan többségében veszélyforrásnak látják, mégis igyekeznek foglalkozni a témával, és beépíteni a tananyagokba (ELIS, 2024:40). Az MI használatára vonatkozóan az intézmények egy jelentős része (43%) fogalmazott meg felhasználási szabályokat, és az egyetemeken többsége azon fáradozik, hogy beemelje ezeket az elemeket a tantervbe, tananyagokba. A témával amúgy két Erasmus+ projekt (az ELC SIG, és a CLARIN ERIC) is foglalkozik, amelyben több európai egyetem is részt vesz (ELIS, 2024:42).

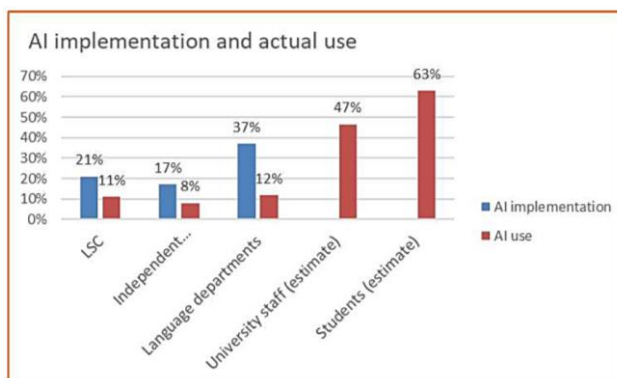
10. ábra. A képzőintézmények által beazonosított pozitív és negatív trendek (ELIS, 2023:24)



### A képzőintézmények gyakorlata

Az egyetemeken az MI felhasználását illetően pozitívan nyilatkoztak: a 11. ábra szerint az oktatók 47%-a, a hallgatók 63%-a állítja, hogy már használnak MI-eszközöket, míg ez az arány az irodáknál és a szabadúszóknál kimondottan alacsony: az előbbi csoportnál 11%, az utóbbinál pedig 6%. Ez konkrétan azt jelenti, hogy jelen pillanatban generatív mesterséges intelligencia eszközöket sokkal többen használnak a képzésben, oktatásban, mint a piacon – valószínűleg az oktatóknak és hallgatóknak van ideje és kedve kísérletezni, ellentétben a piaci nyomás alatt élő fordítókkal.

11. ábra. Az MI munkafolyamatokban történő alkalmazása és valós felhasználása (ELIS, 2024:40)



<sup>20</sup> 2024-ben olyan kevés válaszadó tudta meghatározni az érzékelhető trendeket, hogy nem készült grafikon (ELIS, 2024:25)-.

Arra a kérdésre, hogy ki milyen MI-eszközt használ, azért nem lehetett pontos választ kapni, mert a kérdőív eleve csak egy korlátozott listát tartalmazott. Az biztos, hogy a ChatGPT jelenleg a legelterjedtebb MI-eszköz, de a válaszadók egy szűkebb köre használ kevésbé ismert eszközöket is (Claude, Llama2, Perplexity) és más technológiai környezetbe (pl. felhőplatformba) épített MI-technológiát, mint pl. az Amazon által fejlesztett AWS Bedrock (ELIS, 2024:41).

Nagy fejtörést okoz az egyetemeknek az MI-eszközök használatának szabályozása. Ez már a gépi fordítás megjelenésénél is probléma volt, és jelen pillanatban is csak nagyon kevés intézmény képvisel e kérdéskörben határozott álláspontot. A magyar egyetemek ebben kivételek, hiszen a hazai oktatók már a 2022-es BME TFK Őszi Konferencia Tanár-Tanár fórumán megfogalmaztak egy ajánláscsomagot az MT szabályozását illetően (magyarul Robin–Eszenyi, 2022; angolul Fischer–Szabó, 2023). A 2024-es ELIS-felmérés szerint az MI-felhasználás szabályozására a képzőintézménye 43%-a már tett lépéseket, de éppen ugyanennyi (43%) válaszadó mondta azt, hogy egyelőre nem vezetett be szankciókat. A felmérés szerint az EMT-hálózathoz tartozó egyetemek előbbre járnak az MI-felhasználását és szabályozását illetően (ELIS, 2024:35).

### ***Képzőintézményi tervek, feladatok***

A fent bemutatott hazai és nemzetközi iparági felmérések alapján több gondolat is körvonalazódhat arra vonatkozóan, hogyan lehet és érdemes a tartalmakat összehangolni az új trendekkel, illetve, hogy milyen szerepet vállaljanak a képzőintézmények a hallgatók piaci felkészítésében az oktatási tevékenységen túl – például szakmai gyakorlatok, workshopok, továbbképzések, mentorprogramok stb. szervezésével – jelen írás azonban csak a technológiai kompetenciához kapcsolódó trendekre, fejlesztési lehetőségekre szorítkozott.

Mit tehetnek tehát a képzőintézmények a technológiai kompetencia fejlesztése érdekében? Első szempontként az intézményvezetők kövessék a piaci trendeket, olvassák a szakirodalmat, és legyenek kapcsolatban a piaci szereplőkkel, hogy meg tudják ítélni, hogyan érdemes alakítani a tanterveket, tananyagokat; milyen irányban érdemes fejleszteni. Másodsorban felkészült oktatókra van szükség, akik szintén ismerik az új trendeket, eszközöket, használják őket saját fordítói munkájukban, és megfelelő módszertani ismeretekkel be is tudják ezeket építeni a tananyagba. Nyilván egyszerűbb egy intézmény helyzete, ha a piacon is aktív fordítókat alkalmaznak, de továbbképzéseket mind egyetemi belsős, mind külsős oktatók számára is érdemes szervezni (a BME INYK esetében ezt a célt szolgálja a Fo-To-Shop mesterkurzus-sorozat<sup>21</sup>). Harmadsorban érdemes minél szorosabb kapcsolatot ápolni hazai és nemzetközi szakmai szervezetekkel, egyesületekkel, hiszen nagyon sokat lehet tanulni más egyetemekkel való közös kutatási projektekből, illetve be lehet kapcsolódni akár nemzetközi EU-s projektekbe is, ahogy az EMT-egyetemek is teszik (ELIS, 2024:42). Ilyen lehetőség a BME számára az EELISA-hálózat<sup>22</sup>, amelyben kilenc mérnökegyetem partnersége biztosít egyedülálló lehetőségeket multidiszciplináris szakmai eszmecserére, például a mesterséges intelligencia terén is. Negyedsorban, szinte lehetetlen haladni a digitális korrallal akkor, ha nem áldozunk eszközfejlesztésre: szükség van újgenerációs, gyors eszközökre, előfizetésekre, továbbképzésekre, és ez a piac mindhárom csoportjára igaz: az egyéni (szabadúszó) nyelvi szolgáltatókra, az irodákra, illetve a képzőintézményekre egyaránt. Kérdés persze, hogy az egyetemek költségvetése és a nehézkes közbeszerzési folyamatok milyen fejlesztéseket tesznek lehetővé, mennyire tud maga a képzőintézmény megfelelő tempóban haladni a korrallal. Végezetül, de semmiképpen nem utolsósorban, óriási szükség van továbbra is a puha készségek

---

<sup>21</sup> Tanfolyamok, workshopok – BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ

<sup>22</sup> <https://eelisa.eu>

fejlesztésére, hiszen soha nem látott mértékben lesz szükség multitaskingra, stresszkezelésre, időmenedzsmentre, az etikai szempontok figyelembevételére – hogy csak a leglényegesebbeket említsük. 2024-et követően valószínűleg az fog talpon maradni a piacon, aki több komponensű és naprakész technológiai kompetenciával és minél több puha készséggel rendelkezik.

### **Technológiai kompetencia a hazai szakirodalom tükrében**

A hazai szakirodalomban is számos olyan tanulmány és kötet született, amelynek a középpontjában a technológiai kompetencia áll. Az egyik legfrissebb ilyen összefoglaló mű Eszenyi Réka „*Human fordító és gépi fordítás 8 leckében*” című könyve (2023), amelyben a szerző részletesen is bemutatja a fentiekben tárgyalt fordítói kompetenciamodellekhez, elsősorban az EMT-modellhez kapcsolódó nemzetközi szakirodalmat; felsorolja azokat a fordítástechnológiai eszközöket, amelyeket a modern fordítónak ismernie kell (2023:70). Heltai (2014) és Valentinyi (2022) alapján megvizsgálja azt is, hogy milyen kompetenciái vannak/lehetnek a gépi fordítómotoroknak (2023:72). A technológiai kompetenciáról írt összegzésében kiemeli egyrészt a terminológiai kompetencia fontosságát (vö. eTransFair, 2018), és felhívja a figyelmet a humán faktor szerepére.

A hazai szakirodalomban több írás is foglalkozik a technológiai kompetencia egyik kiemelt szerepet élvező területével, a gépi fordítással. Szlávik (2022) a gépi fordításhoz kapcsolható terminusokat, definíciókat foglalta össze, Sulyok (2023) pedig az MT és az MTPE (hazai) fordítóipari megítélést vizsgálta. Ez utóbbi egyik megállapítása az volt, hogy az utószerkesztési kompetencia sokban átfedést mutat a fordítási és lektori kompetenciával, de vannak önálló alkompetenciái is, amelyek pontos feltárása még nem történt meg (2023:50). Az utószerkesztési kompetencia fejlesztési lehetőségeit taglalja Kóbor (2023) illetve Szlávik (2023) is, akik már nemcsak elvi szintű javaslatokat tesznek, de konkrét gyakorlati, módszertani példákkal is szolgálnak arra vonatkozóan, hogyan lehet és érdemes beemelni a gépi fordítást a szakfordítóképzésbe. Ugyanezt a témát járta körül a MANYE tavalyi konferenciája (ld. Seidl-Pécs összefoglalóját, 2023), illetve több, frissen megjelent tanulmány is, pl. Fáy–Yang Zijian (2023), valamint Kóbor – Szlávik (2024), ahol a szerzők felhívják a figyelmet a gépi fordítás oktatásának szükségességére, és a tudatos MT-használat kialakítására.

### **Konklúzió**

A tanulmány azt vizsgálta, hogy az elmúlt szűk évtized kompetenciamodelljei és a legfrissebb nemzetközi és hazai iparági felmérések alapján (ELIS, 2023, 2024; Proford és SZOFT, 2024) milyen kompetenciákkal kell rendelkezni a 21. század szakfordítóinak. A tanulmány nem tért ki részletesen a szakfordítók számára összeállított kompetenciamodellek (PACTE, 2003/2017, EMT, 2017/2022; eTransFair, 2018, TEKOM, 2018, CIUTI, 2018) összes elemére; ezekből a profilokból, akárcsak az iparági felmérésekből elsősorban a technológiai kompetenciához kapcsolódó elvárásokra, ezen belül pedig kiemelten a gépi fordítás és a mesterséges intelligenciaeszközök alkalmazására fókuszált.

A fentiek fényében elmondható, hogy a CAT-eszközök alkalmazása ma már alapvető piaci elvárás, fokozatosan előtérbe kerül azonban a gépi fordítás (MT), valamint a mesterséges intelligenciaeszközök (MI-eszközök) használata; jelen szerző pedig úgy véli, hogy mindkét elemet érdemes lenne külön kompetenciaként kezelni, s a modellekben megjeleníteni. A legfrissebb iparági adatokból már körvonalazódik az MI térnyerése, egy felívelő tendencia alsó régiójában járunk, és további emelkedés várható: a megkérdezett nyelvi szolgáltatók 2024-ben már az első helyen jelölték meg az MI-t, amikor a tervezett fejlesztésekről kérdezték őket.

Milyen készségekre lesz tehát szüksége a (közel)jövő szakfordítóinak? A technológiai kompetencia egyre növekvő szerepet fog játszani, hiszen minél több olyan eszközt tudnak

használni a fordítók, amely gyorsabbá, hatékonyabbá teszik a munkájukat, annál piacképesebbek lesznek. A 2018-as CIUTI-adatok alapján elmondhatjuk, hogy azok a szakfordítók kerülnek lépéselőnybe, akik prémium kategóriás fordítási szolgáltatást nyújtanak, és megfelelő szakértelemmel rendelkeznek olyan területeken, mint a nyelvtechnológia, a folyamat elemzés, a gépi tanulás, minőségellenőrzés, adatgyűjtés és feldolgozás, terminológia, korpusznyelvészet, vagy számítógépes nyelvészet.

A legfrissebb hazai szakirodalom alapján azt is megállapíthatjuk, hogy a már most is több komponensű szakfordítói portfóliót, ezen belül pedig elsősorban a technológiai kompetenciákat tovább kell bővíteni a gépi fordításhoz kapcsolható készségekkel (gyors hibakereséssel és adekvát utószerkesztéssel), valamint a hatékonyságot elősegítő mesterséges intelligenciaeszközök ismeretével, használatával. Ahhoz, hogy ilyen komplex technológiai kompetenciacsomaggal felvértezett hallgatók kerüljenek ki a nyelvi közvetítői piacra, a képzőintézményeknek is több fronton helyt kell állni: folyamatosan követni kell a trendeket, ezek fényében rugalmas kell alakítani a tantárgyi tartalmakat, illetve továbbképzéseket és/vagy mesterkurzusokat kell biztosítani oktatóiknak.

Van a szakmának továbbá egy másik fontos feladata is: meg kell értetni a piaccal és a közvéleménnyel is, amire Pym (2024:2) is felhívja a figyelmet: ahogy a gépi fordítás sem bizonyult mindenhatónak, hanem csak egy hasznos eszköznek, úgy a mesterséges intelligencia sem fogja tudni önmagában megváltani a világot. A szakfordító pedig nem tűnik el, csak átalakul; az igazi talpon maradáshoz pedig nemcsak naprakész technológiai kompetenciára lesz szükség, hanem egy sor olyan puha készségre is (mint például a stressz-, és időmenedzsment, kreativitás, alkalmazkodóképesség, kíváncsiság, rugalmasság és reziliencia), amelyek a még nem látható, de minden bizonnyal bekövetkező változásokra is felkészítik a 21. század szakfordítóit.

## Hivatkozások

- Eszenyi, R. (2023): *Humán fordító és gépi fordítás 8 leckében: Változások a 21. századi nyelvi közvetítői szerepében*. ELTE BTK: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.21862/Transl.HuXMach.2023.8>
- Fáy, T. – Yang, Z. G. (2023): A gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. 29/1–2. 24–34. DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.24.34>
- Fischer, M. – Szabó, Cs. (2023): Machine translation and post-editing competence: Theory, practice and training. BME Autumn Conference, Translating Europe Workshop, University of Technology and Economics (BME). *Across Languages and Cultures*. 24/1. 145–149. DOI: <https://doi.org/10.1556/084.2023.00512>
- Heltai, P. (2014): Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In: Fata, I. – Veresné Valentinyi, K. (szerk.): *Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról. Szaknyelv és szakfordítás*. 7–30. Online elérhető: [szie.2014.vegleges.szakfordito.pdf](http://szie.2014.vegleges.szakfordito.pdf)
- Kóbor, M. (2023): Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben: Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához. *Modern Nyelvoktatás*. 29/1–2. 7–23. DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.7.23>
- Kóbor, M. – Szlávik, Sz. (2024): Hibaazonosítás és -tudatosítás az utószerkesztési kompetencia fejlesztésében. *Fordítástudomány*. 26/1. 59–70. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.26.1.4>
- Massey, G. (2018): T&I graduate employability strategies in the 21st century. In: *Conférence internationale permanente d'instituts universitaires de traducteurs et interprètes (CIUTI)*, Edinburgh, 29-30 May 2018. Online elérhető: [https://www.researchgate.net/publication/326805718\\_TI\\_graduate\\_employability\\_strategies\\_in\\_the\\_21st\\_century](https://www.researchgate.net/publication/326805718_TI_graduate_employability_strategies_in_the_21st_century)
- PACTE (2017): PACTE Translation Competence model. A holistic, dynamic model of translation competence. In: Hurtado Albir, A. (ed.) *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. DOI: <http://doi.org/10.1075/btl.127.02pac>
- Pym, A. (2024): On the end of translation studies as we know it. Abstract for a talk at the XII International Scientific Conference *Major Problems of Translation Studies and Translator/Interpreter Training*, to be held online at V. N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine, on 19-20 April 2024. Online elérhető: [dSPACE cover page \(unimelb.edu.au\)](https://space.cover.page.unimelb.edu.au)
- Robin, E. – Eszenyi R. (2022): BME TFK Őszi Konferencia. Translating Europe Workshop (Budapesti Műszaki



- és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, 2022. szeptember 30.). *Fordítástudomány*. 24/2. 184–191. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.2.10>
- Seidl-Pécs, O. (2023): Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben: Beszámoló a szakfordító szakmai napról (Budapest, 2023. február 16.). *Modern Nyelvoktatás*. 29. évf. 1–2. szám. 210–211. Online elérhető: [Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben | Modern Nyelvoktatás \(elte.hu\)](https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.24.34) DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.24.34>
- Sulyok, K. (2023): Kérdőíves felmérés a fordítói, a lektori és az utószerkesztői kompetencia megítéléséről a fordítóiparban. *Fordítástudomány* 25. évf. 2. szám. 34–57. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.25.2.3>
- Szabó, Cs. (2018): Szakfordítói kompetenciaprofil, képzőintézményi SWOT-elemzés, és szakfordítói mintatanterv: a BME INYK eTransFair projektjének első eredményei. *Porta Lingua*. Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete: Budapest. 61–75.
- Szabó, Cs. (2020): Fit-for-market specialised translator and interpreter training: a Hungarian example. In: Besznyák, R. – Szabó, Cs. – Fischer, M. (eds.) *Fit-for-Market Translator and Interpreter Training in the Digital Age*. Vernon Press: Malaga. 3–24.
- Szlávik, Sz. (2022): A gépi fordításhoz kötődő alapvető terminusok, definíciók és a közöttük lévő ellentmondások. *Fordítástudomány*. 24/1. 87–103. DOI: <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.1.6>
- Szlávik, Sz. (2023): Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás* 29. évf. 1–2. szám. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.35.48>
- Valentinyi, K. (2022): A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*. 2022/1. 69–80. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7>

## Internetes hivatkozások

- AI Act (2023). <http://www.eur-lex.europa.eu>
- CIUTI (2018). [CIUTI - Excellence in T&I Training and Research](https://www.ciuti.eu/)
- EMT (2009). [The EMT translator competence model \(2009\) \(library.net\)](https://www.emt.eu/)
- EMT (2017/2022). [EMT\\_Compotence\\_FWK\\_2017\\_EN\\_WEB.indd \(europa.eu\)](https://www.emt.eu/)
- eTransFair. (2018). [Szakfordítói kompetenciaprofil - eTransFair.eu \(bme.hu\)](https://www.bme.hu/eTransFair/)
- ELIS (2023). [EUROPEAN LANGUAGE INDUSTRY SURVEY 2023 \(elis-survey.org\)](https://www.elis-survey.org/)
- ELIS (2024). [EUROPEAN LANGUAGE INDUSTRY SURVEY 2024 \(elis-survey.org\)](https://www.elis-survey.org/)
- HUNNECT (2021). [Hunnect-Felmeres-a-gepi-forditasrol-2021.pdf](https://www.hunnect.eu/)
- PACTE (2003). [2003 Benjamins PACTE.pdf \(uab.cat\)](https://www.uab.cat/pacte/)
- Proford és SZOFT iparági felmérés (2024). [TEW\\_HU - A magyar fordítóipar a számok tükrében \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=TEW_HU)
- TEKOM (2018). [Kompetenzmodell-Strukturansicht \(technical-communication.org\)](https://www.technical-communication.org/)
- TEKOM (2024) [2024\\_03\\_11\\_tekom\\_Europe\\_Position\\_Paper\\_AI\\_Act.pdf \(technical-communication.org\)](https://www.technical-communication.org/)





**Katalin Kiss – Károly Polcz– Marianna Válóczy**

Budapest Business University  
Faculty of International Management and Business  
Office of Languages for Special Purposes

## ***WhatsApp Me* or the role of word conversion in the language of social media**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.5>

*English is said to have a rich repository of lexical items. The continuous enrichment of the English vocabulary with new words from various fields such as social media may create challenges for students in learning English successfully as a foreign language. The noticeable lexical abundance of English may be attributed to a variety of productive word formation processes such as clipping, blending and conversion, the latter known as the process whereby a term belonging to a specific grammatical category is used with different syntactic functions without requiring a change in its form. The current paper has conversion as its focus being one of the most productive word formation processes in English. It intends to analyse and classify the most important types of conversion in social media language stressing the importance of learning this word formation technique for the learners of English and non-native English speakers who strive to improve their vocabulary and the overall command of the language. The examples in this study come from social media online dictionaries to justify the productivity of conversion in English. The collected examples were also used to draw attention to the fact that social media represents excellent opportunities for language learners to obtain linguistic input and output more effectively.*

Keywords: *conversion, functional change, word formation, productivity, social media language*

### **Introduction**

The language of social media has acquired great importance in English due to the recent extension of the Internet and social networking sites. The number of terms created to express new concepts is constantly increasing in English and more prominently in the social media language since various social media platforms are affecting communication, information delivery, knowledge exchange, commerce, education and all different aspects of life (Rieger–Klimmt, 2018; Bhatti–Bano–Rehman, 2019). As a result, researchers and language learning professionals alike have attempted to investigate the effect of social media and social networking sites on second language acquisition and second/foreign language learning (Wamba–Carter, 2016). Baldwin (2012), for instance, claims that social media can be both a friend and a foe for language learners. While he considers social media a cause for „*spelling inconsistencies, the free-form adoption of new terms, and regular violations of English grammar norms*” (Muftah, 2022:4), he refers to the advantage of “lexical normalization” in the same linguistic setting. Studies conducted by Slim–Hafedh (2019) and Thurairaj et al. (2015) have also revealed that social media platforms such as Facebook and Twitter enhance students’ overall language learning process and contribute to learners’ grammatical complexity and vocabulary acquisition. Furthermore, for second language learners, social media may function as the primary – or even the sole – source of language learning.

While discussing various word formation processes in modern English, researchers tend to agree that social media can trigger the employment of certain word formation techniques in the language such as coining and compounding to produce new words, for instance, *Face + book*, *Snap + chat* and *Blog + sphere* (Mason–Rennie, 2008). However, among productive word formation processes conversion is and will be even more active in the future as it is the easiest way to create a large proportion of the new words appearing in the English language (Cannon,

1985:415). For instance, the proper names of social media applications and websites have now become verbs through the process of conversion, e.g., *Google it, I'll Instagram this, Instagram story* (Muftah, 2022:4).

As we are going to see in this study, conversion accounts for the coinage of a considerable amount of social media language words, such as *a friend* and *to friend*, where a noun becomes a verb; or the reverse direction with *to update* and *an update*, where a verb is converted to a noun. This paper will attempt to demonstrate that the process of conversion is a productive word formation technique in modern English. The study will analyse and classify the most important types of conversion in English social media language stressing the importance of learning this word formation process for the learners of English and those non-native speakers who strive to improve their vocabulary and the overall command of the language. The next section will deal with the notion of conversion in English.

### The notion of conversion

Conversion is a derivational process whereby an item changes its word class without the addition of an affix (Quirk et al., 1987:441). Thus, when the noun *sign* shifts to the verb *sign* without any change in the word form, we can say this is a case of conversion. The history of the English language shows a marked tendency towards word formation by converting nouns into verbs, adjectives into nouns, verbs into nouns, etc. This process has been studied closely by Adams (1973), Bauer (1983), and more recently by Štekauer (1996) and Kastovsky (2005). However, not all linguists researching conversion agree with the broad definition of the term. Some scholars refer to conversion as *functional change* or *shift* (Kennedy, 1935; Cannon, 1987) stating that word form is not changed in any way at all, so not only is there no derivational modification, but the word form is fundamentally identical. Other linguists use the term *zero derivation* to refer to the same process saying that the conversion process is ‘class changing’ and it is deemed to be a derivation with a ‘zero- affix’ or ‘zero-morpheme’ (Marchand, 1969; Lyons, 1977; Allen, 1987).

From at least these few definitions above, it is obvious that conversion is an elusive phenomenon, and it is not easy to say which theoretical approach seems to be more correct. Though the discussion of the different interpretations of conversion goes beyond the scope of the given study, we wish to adopt the common approach used most frequently in the literature claiming that conversion is associated with word formation rather than functional changes. Following natural morphologists (cf. Dressler, 2000; Manova-Dressler, 2005), we adopt the view according to which conversion is a word-formation process which is different from derivation (affixation), and which assigns an existing word to a different word class or part of speech without addition of derivational affixes (Dressler, 2005:8). But why would one part of speech need to be changed into another? Nordquist (2020) reviewed the examples provided by Jean Aitchison, the author of *Language Change: Progress or Decay?* and answered this question as follows:

„Consider sentences such as: *Henry downed a pint of beer; Melissa went to town and did a buy.* English, we note, lacks a simple means of saying ‘to do something in one fell swoop’. This may be why the word *down* can be converted into a verb to mean ‘drink down in one gulp’, and the word *buy* into a noun which, when combined with the verb *do*, means ‘go on a single massive shopping spree’.” (Aitchison, 1991:146, quoted in Nordquist (2020))

As Nordquist (2020) further notes, this type of fast-moving, thorough activity may represent a change in the pace of life, which is in turn reflected in the language since we increasingly make use of conversions – the conversion of one part of speech into another. Cannon (1985) supports the above observation saying that there is no way to know the number

of conversions appearing every day in the spoken language, although we know that this number must be high (Cannon, 1985:429). He also claims that due to language evolution the real impact of conversion will be seen in the next decades.

Besides the difference in opinions regarding the definition of the term conversion, another problem arising in connection with this process is the problem of directionality, i.e., it is difficult to predict which word is derived from the other one. Some words have been functioning as multiple parts of speech for such a long time that their origins are a bit fuzzy. (Blake, 2008). For instance, consider the word *text* that has been around for a while now, but has come to be used as a verb only recently with reference to sending messages full of abbreviations via mobile/cell phone. In this case, the evolution of the language gave birth to the word that acquired a new function and meaning through conversion (Blake, 2008:28). In other instances, however, it is not clear how conversion took place, as the case with *plot*, for instance, whether it was a verb derived from the noun or the noun derived from the verb. Plag (2003) mentions some ways to solve this problem. To deal with directionality, he proposes first to look at the history of the language by using the Oxford English Dictionary; then to consider the semantics saying that the derived words are generally semantically more complex than their bases „*since affixes normally add a certain meaning to the meaning of the base*” (Plag, 2003: 107). The next step could be to consider the base and derived form and the stress. Finally, it is also worth checking the frequency of occurrence of the derived word. As Plag (2003) concludes, the frequency of occurrence is lower for derived words. These criteria, nevertheless, do not lead to a clear result as not all of them are relevant for conversion. Plag (2003) assumes that the directionality problem could be probably solved by looking at historical, semantic, formal and frequential evidence altogether.

The next section will elicit the problem of productivity of conversion as a word-formation process.

### Productivity and conversion

Conversion, along with other forms of word formation processes is said to be the most frequent and thus the most productive lexeme-forming method in English. In fact, Bauer (1983) describes the productivity of the conversion in the following way:

*„Conversion is an extremely productive way of producing words in English. There do not appear to be morphological restrictions on the forms that can undergo conversion, so that compounds, derivatives, acronyms, blends, clipped forms and simple words are all acceptable inputs to the conversion process. Similarly, all form classes seem to be able to undergo conversion, and conversion seems to be able to produce words of almost any form class, particularly the open form classes (noun, verb, adjective, adverb).” (Bauer 1983:226)*

As Bauer (1983) concludes, this definition suggests that conversion is a totally free process, and any lexeme can undergo conversion into any of the open form classes.

The high productivity of conversion, especially of a noun-to-verb type, has been pointed out by Marchand (1969), Plag (1999) and Lieber (2004), among other linguists. Various works dealing with the productivity of derivational processes in the literature define the term productivity in a morphological sense and the difference is also made between a qualitative and quantitative approach to productivity. In this paper, we will follow a qualitative (competence-based) approach to morphological productivity arguing that the word formation process of conversion accounts for rules and the formation of potential words (cf. Aronoff, 1976; Booij, 2002; Kiefer, 2002).

Schultink (1961) defines productivity as follows: „*By productivity as a morphological phenomenon we understand the possibility for language users to coin, unintentionally, a number of formations which are in principle uncountable.*” (quoted by Baayen-Lieber,

1991:801). From this definition it follows that if a word formation process is productive, the production and comprehension of new formations using that process will be unconscious and automatic. Kiefer (2002) and Ladányi (2007) assert that the unintentional, automatic formation of words is competence-based and it constitutes part of the grammatical competence of language users.

To understand the concept of productivity better, the criteria of morphological productivity have been singled out in the literature. In previous research on the morphological productivity of derivational processes, namely, the productivity of the verb particle constructions and their prefixed counterparts in English, the following key criteria of morphological productivity have been established: semantic compositionality or morphosemantic transparency, morphotactic productivity, a rule scope requirement and the class-openness (Kiss, 2011). In the present study we will use the criteria of morphological productivity that are relevant to conversion.

Let us examine some examples representing conversion cases in the social media language.

- (1) a. *All bookings require a deposit to secure the date. **Inbox** me for any enquiries ...*<sup>1</sup>  
 b. *I am going to **Uber** a car.*<sup>2</sup>  
 c. *Please **PM** me ASAP!*<sup>3</sup>  
 d. ***Bookmark** websites that you want to revisit in Safari on Mac.*<sup>4</sup>

In (1a, b and d) we have the examples of denominal verbs formed from the nouns *inbox*, *Uber* and *bookmark*, respectively by means of conversion and (1c) is an example of conversion of acronyms to verbs. With the advent of social media, nouns such as *inbox*, *Uber* and *bookmark* started to function as verbs and acquired the following meanings: in (1a) a person says ‘*inbox me*’ when they are asking another user to message them privately to avoid sharing embarrassing information about someone on the timeline and instead offer to share privately through the inbox.<sup>5</sup> In (1b) we can use ‘Uber’ as a verb when we are going to use the ride-hailing service provided by the company Uber to pay for a vehicle to take us to a specific destination and we are paying for a ride through the Uber app or website.<sup>6</sup> Finally, in another case of denominal conversion as in (1d), the converted verb *bookmark* has recently acquired the meaning of ‘to mark an internet website in an electronic way so that you can easily find it again.’<sup>7</sup> Acronyms also abound in social media language. In (1c), *PM me* means ‘to send a private message, usually used on Instagram.’<sup>8</sup>

Returning to the criteria of morphological productivity, let us deal with the first criterion, the semantic compositionality or morphosemantic transparency of the converted words. As the outputs of the conversion process are not compositional words, it makes sense to talk about semantic transparency rather than semantic compositionality. Adapted for our purposes it would mean that the meaning of the converted word should be predictable or deducible from the meaning of the base (Aronoff, 1976; Dressler 2005). A productive word formation process requires the meaning of the derived word be deducible from the meaning of its parts – an underlying base and a derivational affix– that is a productive word formation process is

<sup>1</sup> <https://textranch.com/23484/inbox-me-for-any-enquiries/or/for-any-enquiries-inbox-me/>

<sup>2</sup> <https://hinative.com/questions/5018113>

<sup>3</sup> <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=PM%20me>

<sup>4</sup> <https://support.apple.com/en-ie/guide/safari/ibrw1039/mac>

<sup>5</sup> <https://www.itgeared.com/what-does-inbox-me-mean-on-facebook>

<sup>6</sup> <https://www.quora.com/How-do-I-use-the-word-%E2%80%9CUber%E2%80%9D-in-a-sentence-Im-going-to-Uber-a-car-like-Im-going-to-Google-it>

<sup>7</sup> [https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bookmark\\_2](https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/bookmark_2)

<sup>8</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media/>

semantically compositional (cf. Aronoff “about semantic coherence”, 1976:38). Semantic compositionality is usually equated to ‘morphosemantic transparency’ (Dressler, 2005:30).

The above explanation of the terms clearly demonstrates that the input and output words are semantically related, and the proper knowledge of social media, its platforms and applications will probably not confuse the user to apply these words in their new functions either. Even though these words have not entered printed dictionaries yet, they are produced unintentionally and automatically by Gen Z users<sup>9</sup> and the production and comprehension of these verbs appear to be effortless and unconscious. It must be pointed out, however, that the process of conversion has semantic limitations: a converted word may only retain one of the range of meanings of the original word. For example, the noun *paper* has various meanings, such as *newspaper*, *material to wrap things*, etc. The denominal verb, however, only contains the sense of putting that material on places like walls (Bartolomé-Cabrera, 2004:3). Thus, the words must be „*related in meaning to a sufficient degree*” to allow to recognise the instances of conversion (Bauer–Valera, 2005:13).

As for the criteria of morphotactic productivity, the rule will apply if at least one of the categories of a compound/derived word of a syntactic pattern X+Y belongs to an open class (noun, adjective, adverb or verb) (Kiefer, 2001:225). Again, in our case of word conversion, most underlying bases belong to an open class of nouns, except for acronyms. Though acronyms belong to the category of a closed class (usually represented by prepositions, phrases, conjunctions, interjections, etc.), they can still undergo conversion, but their frequency will probably be lower (Cannon, 1985:425–426). Thus, we can conclude that the criteria of morphotactic productivity also hold in the case of converted words belonging to social media language.

The third criterion of morphological productivity concerns the rule scope requirement. The productive word formation processes are rule-governed. Conversion is rule-governed if the input and output conditions of the conversion rule can be specified. The input conditions define the set of words which can be the input to the rule, the output conditions characterize the words which constitute the output to the rule. Productive conversion is possible in the case of open syntactic classes only (Ladányi, 1999:172). As it has been already noted above, in the case of conversion, most of the input bases belong to open classes and the rule can operate virtually without restrictions converting bases into outputs with predictable meanings.

The process of conversion can also operate on the bases belonging to closed classes. One of those categories is that of acronym, as illustrated by the example in (1c). However, prepositions belonging to a closed-class category can also be a good example of a productive process when converted to adverbs, nouns and verbs. Consider the cases of *up* and *out* in the sentences below:

- (2) a. *He **upped** and left without telling anyone.*<sup>10</sup> (Prep → Verb)  
 b. *The good weather has pushed sales of summer clothes **up**.*<sup>11</sup> (Prep → Adverb)  
 c. *He is a gay schoolteacher who was **outed** on national television by one of his former pupils.*<sup>12</sup> (= to make it publicly known that someone is a gay) (Prep → Verb)

Conversion is frequent in onomatopoeic expressions like *buzz* or *beep* which can be used as action verbs. Consider:

<sup>9</sup> Gen Z is the name given to the current generation of young people born between 1997 and 2012. They are colloquially known as Zoomers and are often referred to as a digitally literate generation that has been also dubbed “digital natives”. ([https://en.wikipedia.org/wiki/Generation\\_Z](https://en.wikipedia.org/wiki/Generation_Z))

<sup>10</sup> [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/up\\_4](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/up_4)

<sup>11</sup> <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/up>

<sup>12</sup> <https://www.onestopenglish.com/your-english/your-english-word-grammar- out/551420.article>

- (3) a. I'll **buzz** you again in the a.m. before going to do laundry.<sup>13</sup> (= to message someone, contact someone by phone) (Noun→ Verb)  
 b. My cell is **beeping** with an incoming call, so I better answer it.<sup>14</sup> (Noun→ Verb)

Phrase compounds can also appear as adjectives as the following example shows:

- (4) They went on an **all-expenses-paid** trip to London.<sup>15</sup>

This latter case is the example of a compound word which is probably brought about by not a productive conversion rule. This is the case of lexicalized formations – when a word group comes to be fixed by usage and to behave as a single lexical entity (Bauer, 1988:67).

As it can be seen, the productive conversion rule operates in the cases of open syntactic classes. To conclude the discussion above, the following can be said: all the examples clearly demonstrate that most words formed by the process of conversion belong to open class categories, however, the words in closed classes may also undergo an unmarked category shift and remain semantically related to the closed class words and phrases. In rare cases, as with compound phrases, new words are being created by conversion that present instances of lexicalization. Overall, the analysed examples support the claims in the related literature that conversion is a productive word formation process.

The next chapter will discuss the types of conversion in the language of social media.

### Types of conversion in the social media language

Conversion is related to the change of a word class and in this respect, it mainly produces nouns, verbs, adverbs and adjectives in General English (Quirk et al., 1985). As we have seen above, other grammatical categories belonging to a closed class can only shift to open-class categories (e.g., acronyms to verbs). Besides, it is not rare that a word shifts to more than one category. In this section, the most common types of conversion will be described in the social media language.

#### *Conversion from noun to verb*

The phenomenon of turning a noun into a verb is often referred to as *verbing* (Nordquist, 2020). This process of changing a noun to a verb has been common practice for years but thanks to social media, the 21<sup>st</sup> century has itself created peculiar new words, and with everyone using them on online platforms many have spread like wildfire. Clark and Clark (1979:769–781) provide a classification of conversion verbs which includes several subclasses: the subclass of locatum verbs evoking the meaning of ‘putting N on /in/ X’ or ‘removing N from the surface’ (where N = noun), e.g., *to blanket*, *to tunnel*; agent and experiencer verbs, e.g., *to witness*, *to host*, *to boss*; goal and source verbs, e.g., *to word*, *to letter*; *to group*; instrument verbs, e.g., *to nail*, *to hammer*; and animal verbs, e.g., *to fox*, *to dog*. Let us examine how this classification is applicable to the language of social media.

Most probably the largest group is the one represented by the instrument verbs or the verbs of social media tools with the meaning of ‘using a platform, a search engine or an application for an action’<sup>16</sup>, e.g.:

<sup>13</sup> <https://www.nytimes.com/2008/05/07/nyregion/07thurman.html>

<sup>14</sup> <https://www.nytimes.com/2003/01/26/nyregion/neighborhood-report-new-york-speed-dial-speed-new-york-even-with-11-digits.html>

<sup>15</sup> <https://en.wiktionary.org/wiki/all-expenses-paid>

<sup>16</sup> The proposed classification by Clark and Clark (1979) has been adapted for the social media language by the authors of this study.

- (5) a. *I know how high Everest is, I **googled** it yesterday.*<sup>17</sup> (= to search for something online using a Google search engine)
- b. *Did you see what John **tweeted** yesterday?*<sup>18</sup> (=using the social network Twitter to share updates with the followers; the updates are called tweets)
- c. *It was almost impossible to **Instagram** from Venice.*<sup>19</sup> (=using a photo sharing application to take photos, apply filters to their images and share the photos instantly on the Instagram Network)
- d. *I **WhatsApped** Abigail yesterday to let her know what had happened.*<sup>20</sup> (= to send a message, photo or video using the WhatsApp service)

Other examples that also include verbs related to social media tools are the following: *to hashtag* (= a word or phrase preceded by a hash mark (#), used within a message to identify a keyword or topic of interest and facilitate a search for it), and *to bookmark* (= to mark an internet website in an electronic way so that you can easily find it again).

Another group of verbs has the meaning „to act as typical of noun” (Clark and Clark, 1979:773), these are so-called ‘agent’ and ‘experiencer’ verbs. Consider some examples below:

- (6) a. *It was so nice to meet you; you should **friend** me on Facebook and we can stay in touch.*<sup>21</sup> (= to add someone on social media. Originally coined by Facebook, friending has quickly spread to many other social media platforms as well)
- b. *I haven't seen Tom in 3 months. I think he may be **ghosting** me.*<sup>22</sup>(= to ignore someone's attempts to communicate, usually digitally via text or messaging – disappearing like a ghost)
- c. *That person has been **trolling** me for a long time, I don't understand the satisfaction they get from that.*<sup>23</sup> (= to provoke or aggravate others online by making offensive or irrelevant comments, to evoke an emotional response)

In fact, the converted verbs may undergo further processes of derivation as in the case of the verb *to friend*, which has recently started to be used in its opposite form: *to unfriend* (= to remove someone from a list of friends or contacts on a social networking website)<sup>24</sup> in the social media platforms and it has been created through the process of prefixation. Similarly, the process of prefixation applies to words such as *untag* or *unlike*, where users can *untag* themselves from social media content or they can *unlike* items they have previously liked on networking sites.

Animal verbs result from the metonymic mappings expressed either by conceptual metonymy „animal for the activity/behaviour (perceived as) typical of animal or by the conceptual metonymy result for the action that brings about that result” (Martsa, 2014:464). Consider the following examples:

- (7) a. *He had been **catfished** by an online scammer who pretended to be someone else.*<sup>25</sup>  
(= to pretend on social media to be someone different, in order to trick or attract other people)

<sup>17</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media/>

<sup>18</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media/>

<sup>19</sup> [https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/details-from-venice-a-dispatch-](https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/details-from-venice-a-dispatch-from-the-biennale) from-the-biennale

<sup>20</sup> <https://english.stackexchange.com/questions/581372/using-whatsapp-as-a-verb>

<sup>21</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media>

<sup>22</sup> <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Ghosting>

<sup>23</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media>

<sup>24</sup> <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/unfriend>

<sup>25</sup> <https://app.ludwig.guru/s/to+catfish>

- b. *I'm tired of men thinking they have the right to **catcall** me....*<sup>26</sup> (= a shout, whistle, or comment of a sexual nature, usually made toward women; originally meant to whistle or jeer at a public forum or a public performance.)
- c. *How do you protect yourself from being **Turkey Dumped**?*<sup>27</sup> (= refers to the phenomenon in which college students return home for Thanksgiving break, only to then break up with their high school sweethearts)

The above cases illustrate that not only nouns, but noun compounds also can be used as verbs. In these examples, the meaning of the verbs is not literally synonymous with that of the nouns. For instance, *to catfish* in the sentence above is not related to the original meaning of the noun 'a fish with a flat head and long hairs around its mouth that lives in rivers or lakes'.<sup>28</sup> The experienced online user, however, especially the younger generation, will probably not have difficulty understanding the meaning of the word that has recently become used as a verb as well in the social media contexts to refer to someone's negative or fake behaviour when they pretend to be a different person than they are. The word is used as a metaphor and it is quite common now in online dating platforms.<sup>29</sup> The term was derived from a quote from the original *Catfish* movie where someone says that having live catfish in the same tank as cod would keep the cod healthier when being transported. The metaphor may be based on a myth, but it caught on when the husband of the catfisher in Schulman's film said, „*There are those people who are catfish in life, and they keep you on your toes.*”<sup>30</sup>

The same can be said about the expression in (7c), where the term 'turkey dump', as it is affectionately called, is used to refer to a phenomenon of college students ending a relationship around the Thanksgiving holiday, with the word 'turkey' used as a metaphor associated with Thanksgiving.

Finally, one more subclass of verbs converted from nouns can be identified with regard to social media terms which are referred to as goal and source verbs and which follow the pattern of 'make/turn X into N' and 'make X from N'. These verbs evoke the conceptual metonymy of „*result for the action that brings about that result*” (Martsa, 2014:463). The relevant converted verbs in the social media language can be best grouped to mean 'to send/to contact by means of a noun', e.g., *to text, to buzz, to chat, to post, to trend, to blog, to vlog and to message*.

### **Conversion from verb to noun**

The opposite process is converting verbs into nouns, thus indicating an action and the result of that action through the same term. In social media language we can find the examples of verb to noun conversion which can be grouped by the same name: „*instance or result of the action*” (Martsa, 2014:465). Consider the following examples:

- (8) a. *We've reached 100 **likes**, but you probably can't see this.*<sup>31</sup>
- b. *You can see recently viewed **pins** on Pinterest by opening the Pinterest app and going to the settings.*<sup>32</sup>

<sup>26</sup> <https://www.huffpost.com/entry/haunting-images-reveal-how-exhausting-it-is-to-deal-with-discrimination>

<sup>27</sup> <https://www.consumer-rankings.com/blog/will-you-get-turkey-dumped-heres-what-you-need-to-know/?opt4=0>

<sup>28</sup> [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/catfish\\_1?q=catfish](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/catfish_1?q=catfish)

<sup>29</sup> The term catfishing was popularized by a 2010 documentary film called *Catfish*, whose producer was in an online relationship with what he thought was an attractive young woman, only to later find out that person he was communicating with was not who she said she was and used another person's photograph to represent herself.

<sup>30</sup> <https://connectsafely.org/what-is-catfishing-and-why-its-dangerous>

<sup>31</sup> <https://www.aqueous-digital.co.uk/articles/weve-reached-100-likes-cant/>

<sup>32</sup> <https://pinterestvideodownloader.io/how-to-see-recently-viewed-pins-on-pinterest/>



Had these sentences been uttered a decade ago, they would have probably made no sense to many of us. Nowadays, however, they are familiar to us. The words in italics that designate social media concepts have become common in our lives and emphasize the effect of social media on language, illustrating the ways in which social media vocabulary has been changing language by providing common or old words with new meanings. Consider some further examples of this type of conversion:

*to check in* (verb) – *check-in* (noun), *to comment* (verb) – *comment* (noun), *to feed* (verb) – *feed* (noun), *to like* (verb) – *like* (noun), *to mention* (verb) – *mention* (noun), *to pin* (verb) – *a pin* (noun), *to share* (verb) – *share* (noun), *to tweet* (verb) – *tweet* (noun), *to download* (verb) – *download* (noun), *to upload* (verb) – *upload* (noun), *to update* (verb) – *update* (noun), etc.<sup>33</sup>

In the cases above, the verbs denote concepts related to social networking actions commonly performed by social media users, thus, it can be assumed that conversion took place from verb to noun, as it is usually the social networking actions in question which have prompted the corresponding entities expressed by nouns.

### ***Conversion from a closed class to verb or noun***

A vast majority of social media neologisms are formed by the Word Formation Rules of Initialism [+Initial]/Acronym (Nkhata–Jimaima, 2020:81). One characteristic of these initialisms/acronyms is the inclusion of all word initials irrespective of whether a given word is grammatical or lexical. Given a phrase, initials of both lexical items, such as nouns, verbs, adjectives or adverbs and grammatical words such as articles, prepositions and even affixes take part in this word formation process. For example, in a phrase, ‘laugh out loud’ all word initials are included regardless of their word class and hence the acronym, ‘LOL’. Acronyms representing a closed-class category can undergo further word formation processes, such as conversion, and be used either as verbs or nouns. This is also the case with ‘LOL’ which can function as a verb though it is still more frequent in social media platforms as an interjection. Other examples include acronyms such as PM (private message) or DM (direct message), both terms used on Instagram as nouns or as verbs. Consider:

- (9) a. *I can't stop **loling** over this dumb video!*<sup>34</sup> (intransitive verb; = to laugh out loud)  
 b. *You can see from the pics that my dog did not appreciate how we dressed him up for Halloween this year. **LOL!***<sup>35</sup> (interjection; used as a response to something funny or as a follow-up to something said only as a joke)  
 c. *I sent her **a pm/dm** about the dress code for the party.*<sup>36</sup>

### **The role of conversion in language learning**

Conversion is a lexicological phenomenon with significant syntactic and semantic implications for the language as a whole and for language learners in particular. It can be considered a challenging part of language teaching and learning alike since in the literature „*the term ‘conversion’ is often used loosely and is taken for granted in any word pairs matching the characteristic profile of words related by conversion, even if they are not results of conversion themselves*” (Valera, 2004:32). A proficient speaker of English should be aware of multiple

<sup>33</sup> <https://blog.hubspot.com/marketing/social-media-terms#T>

<sup>34</sup> <https://www.dictionary.com/browse/lol>

<sup>35</sup> <https://www.dictionary.com/browse/lol>

<sup>36</sup> <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media/>

derivational processes existing in the language; they are expected not only to understand but also to be able to coin words in a grammatically correct way. Thus, the knowledge of the principles of conversion can contribute to the speaker's ability to use the language correctly. Along with enhancing language economy, this process is an effective device for maintaining sentence cohesion and bridging syntactic gaps. Many linguists claim that conversion is a free process and there are virtually no morphological restrictions to conversion in English (cf. Bauer, 1983).

As we have seen above, compounds, derivatives, acronyms and abbreviations can obtain different functions and their original function is not always easy to understand. The majority of language learners are not confident in using the rules of word formation and are afraid of making mistakes. Neither are they aware of the different ways to express certain words in English regarding the possibilities of using various word classes and syntactic patterns, particularly in terms of conversion. This is another reason why conversion should be part of language teaching. Furthermore, with greater exposure to social media, the word formation process of conversion will be used more actively in the future as an easy way to create new words in English. We already experience that the process of conversion is becoming more intensive nowadays as social media platforms such as Facebook and Instagram have laid the foundations for newly coined words. New words can be seen as a result of productive processes in the language and the language learners should be able to distinguish between productive and lexicalised formations. Finally, another potential cause of difficulty lies in the translation from English into the native language of the speaker. In many languages, the converted words are translated with a word class equivalent which is different from the original word (cf. Hungarian). Thus, the knowledge of the process of conversion may also improve the translation skills of the speaker.

### **Teaching linguistic conversion for the ESP students**

The process of linguistic conversion described in this study, in particular, noun to verb or verb to noun conversion, plays a significant role in the dynamic evolution and enrichment of the English lexicon. Learning the English language whether General English (GE) or English for specific purposes (ESP) requires constant enrichment of the learner's vocabulary. For instance, the language of social media as analysed above, requires the knowledge of specialized vocabulary. As shown in the study, the language of social media contains numerous words that have recently acquired new meanings and that are brought about by various linguistic mechanisms. Through mastering the linguistic mechanisms of conversion, the learners of English can efficiently repurpose existing words to express new concepts, actions, or objects with versatility and clarity.

As has been defined in the introductory chapter, conversion is a word-formation process that assigns an existing word to a different word class or syntactic category. Word formation is closely related, on the one hand, to vocabulary and on the other, to grammar. The process of creating new words or assigning them to a different word class and syntactic category is based on the productive rules that are characteristic of a given language. The effective language learning process involves understanding and active usage of productive word-formation processes such as word composition, conversion, abbreviations, affixation, etc., as well as the knowledge of unproductive processes of the language such as a change in word stress or lexicalization.

In the followings, we will show several practice techniques and sample tasks which could be devised by the ESP teachers for the purpose of teaching the productive process of conversion in 'Business English and English for the Media' courses.

Before devising the tasks, a teacher should explain to the students why conversion is necessary to learn. The students in Business English and English for the Media courses are frequently expected to read and analyse business and media-related articles where they encounter zero derived words or words that have recently acquired new meanings in various business and media contexts. Putting an emphasis on the two major forms of conversion, i.e., a verb to noun and a noun to verb conversion types, the ESP teacher may formulate several questions to be answered as a goal to be achieved in the process of learning:

- 1) Is a verb to noun and a noun to verb zero derivation process productive in Business English and media-related articles?
- 2) What is the semantic relationship between the input and the output words of derivation?

To find answers to these questions, the students in both courses can be given a variety of texts from business and media fields which may provide relevant examples to analyse this process. The practice tasks aimed at teaching conversion in Business English and English for the Media Language courses can be grouped in several steps with assignments given within each of them.

**Step 1.** As an initial step, the teacher can first introduce the phenomenon of conversion to students in English and help them recognize that this productive mechanism of word formation is widely available in English. The teacher can explain that conversion is a rule-governed process and many parts of speech and even compounds, derivatives, acronyms and abbreviations can obtain functions other than their original in the process of conversion. As an introductory task, the students can be asked to take notice of the same words appearing in different sentences. Consequently, the students can obtain an explanation of this language feature and will be encouraged to look for similar cases. The task can be formulated as follows:

**TASK 1** In the following pairs of sentences find examples of identical words. Explain whether they have the same grammatical function.

**TASK 2** (for advanced students) Determine the direction of conversion with the help of a good dictionary that explains the origin of the entries. Recommended online dictionaries are *Cambridge Free English Dictionary*, *Oxford English Dictionary* and *Merriam Webster Online Dictionary*.

- (1) a. *A **troll** is a **troll** and that doesn't bother me, but retweeting that message is irresponsible.*<sup>37</sup>  
 b. *And finally, it's been a great year for sexual harassment. No doubt I'll be **trolled** on social media, like the last time I wrote about this, but let's try this for size.*<sup>38</sup>
- (2) a. *Traditional pensions are a valuable benefit because they **shield** employees from market risk and come with a government guarantee.*<sup>39</sup>  
 b. *Voters see Mrs Merkel as a **shield** against European storms.*<sup>40</sup>

<sup>37</sup> <https://www.theguardian.com/media/2015/oct/08/the-weekly-beast-will-mark-latham-return-to-foul-mouthed-form-on-the-verdict>

<sup>38</sup> <https://www.independent.co.uk/voices/commentators/alison-taylor-on-relationships-the-joy-of-sex-is-the-second-best-thing-to-come-out-of-the-1970s-after-you-wrote-my-friend-9942397.html>

<sup>39</sup> <https://www.nytimes.com/2004/08/20/business/united-warns-it-may-jettison-pension-plans-to-stay-afloat.html>

<sup>40</sup> <https://www.economist.com/europe/2012/05/19/rebuffed-on-the-rhine>

- (3) a. *The contracting party was provided with all the necessary **documents**, including the terms and conditions, before signing the agreement.*<sup>41</sup>  
 b. **Documenting** contract changes, or contract modifications ensures that all parties involved are on the same page, both you and your customer.<sup>42</sup>

**Step 2.** The second step of practicing conversion can be to focus on teaching *verbing* – a process of zero derivation from a noun to a verb. The students can be asked to analyse verbs that have been zero derived from nouns and to use them in the sentences. Practice sentences can be designed by the teachers based on authentic texts from business newspapers and magazines but can be also chosen from various Business English and media language coursebooks. The sample task may contain sentences having empty slots to be filled with converted words. The presented examples have been discussed in this study.

**TASK 3** Use the verbs provided below to complete the sentences. Make sure you use the right tense of the verb.

*Example: to google*

*I know how high Everest is, I \_\_\_\_\_ it yesterday. (googled)*

*to tweet*

*to friend*

*to tag*

*to ghost*

*to catfish*

- (1) *Did you see what John \_\_\_\_\_ yesterday? (tweeted)*  
 (2) *He had been \_\_\_\_\_ by an online scammer who pretended to be someone else. (catfished)*  
 (3) *I haven't seen Tom in 3 months. I think he may be \_\_\_\_\_ me. (ghosting)*  
 (4) *I don't mind if people \_\_\_\_\_ me without asking. (tag)*  
 (5) *It was so nice to meet you; you should \_\_\_\_\_ me on Facebook and we can stay in touch. (friend)*

**Step 3.** This phase of practicing can be aimed at teaching another significant rule of conversion – conversion from verb to noun. Obtaining nouns from verbs is the most common type of conversion in English, thus, this type can be practiced to the greatest extent. In addition to learning the basic characteristics of conversion-nouns, the ESP students can be presented with the specificities of the verbs undergoing conversion in sentential contexts. As a result of this task, the students are expected to recognize the cases of conversion that imply an instance or result of the action. The following sample practice task can be created by the teacher:

**TASK 4** In the following pair of sentences, the first contains a verb which can serve as an input for conversion to a noun. Identify the verb and using the rule of zero derivation convert it into a noun in the second sentence as an example shows. Use the correct form of the word.

*Example:*

- a. *She **replied** to the threats by going to the police.*  
 b. *There were very few \_\_\_\_\_ to our advertisement. (replies)*

<sup>41</sup> <https://www.lexagle.com/blog-en-sg/what-you-need-to-know-before-signing-a-contract>

<sup>42</sup> <https://www.contractsent.com/the-importance-of-documenting-contract-changes/>

- (1) a. *The official refused to comment on the matter.*  
 b. *Her Instagram was full of \_\_\_\_\_ on her cute 3-year-old son. (comments)*
- (2) a. *The company pinned a tweet announcing a new product.*  
 b. *You can see recently viewed \_\_\_\_\_ on Pinterest by opening the Pinterest app and going to the settings. (pins)*
- (3) a. *The BBC channel promised to update the viewers on the news story later in the day.*  
 b. *He receives an \_\_\_\_\_ from around the world when he arrives in the office. (update)*

**Step 4.** With this step, we may wish to demonstrate that the productive process of conversion involves the formation of not only actual but also potential words. Newer and newer words enter the English language, but it takes time for them to become established. However, many of them are not likely to become established words and make it into dictionaries even in the long run. The uses of these words seem to be unintentional and automatic. Nonetheless, it is important to emphasize while teaching conversion that neologisms brought about by this process enrich the speaker's vocabulary. The meaning of new words though not fully clear can be deduced from the input words through metonymic mappings. The ESP students can be given authentic texts which contain neologisms, and they can be asked to predict the meaning of converted words. This exercise is meant for the students with a more advanced knowledge of English.

**TASK 5** Predict the meaning of the converted verbs in the sentences provided below.

*Example:*

*I am considering **Meghan Markling**: they haven't given me a raise in two years, and I'd have better options working as an Instagram influencer than staying in this loveless work marriage (=to value yourself enough to up and leave a room/situation/environment in which your authentic self is not welcomed or wanted).<sup>43</sup>*

- (1) *It is surprising that more and more companies are **hoteling**<sup>44</sup> (= to use the office on a part-time, reserved basis, rather than to have a permanently assigned office)*
- (2) ***Trumped!** The inside story of the Real Donald Trump. A former executive of the Trump empire reveals how Trump made his deals...<sup>45</sup> (roughly= to understand the behaviour of Donald Trump)*
- (3) *He said no more meetings! We do too many meetings and I don't want any more of them. We are "**meetinged out**" ...<sup>46</sup> (= to be tired of many meetings a day)*

The few sample practice tasks shown above may help the students of ESP understand the word formation process of conversion better and expand their expressive capabilities in the English language. The knowledge of the process of conversion may enable them to communicate more effectively across various domains, responding to the communication

<sup>43</sup> <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/jan/24/to-meghan-markle-verb-how-to-use-it>

<sup>44</sup> <http://www.ccidanpo.org/sites/default/files/27089851.2021.12.13.pdf>

<sup>45</sup> <https://www.amazon.com/Trumped-Inside-Trump-His-Cunning-Spectacular/dp/067173735X>

<sup>46</sup> <https://www.linkedin.com/pulse/another-meeting-really-ted-frangos/>

patterns of society. In essence, the demonstrated noun to verb and verb to noun conversion types can be considered efficient mechanisms for enlarging and enriching the speaker's lexicon. By presenting these practice tasks we aimed to highlight the importance of conversion in shaping language structure and to underscore its relevance in language education.

### **Strengths, Limitations and Future Research**

The aim of the current study was to examine one of the most productive word formation processes in English – conversion. Based on the examples collected from social media, we made an attempt to show the high productivity of this word formation process highlighting major types of conversion in the language of the social media. The current descriptive qualitative study was aimed at the analysis and interpretation of collected examples (mini-corpus) from various media-related newspapers, magazines, blogs and posts as well as dictionary definitions of specific terms. A qualitative approach was used in dealing with the issue of productivity of conversion. While productivity taken in the quantitative sense stems from the need to provide quantitative means to measure the type- and/or token- frequency of affixes in different corpora, productivity from a qualitative perspective focuses on the formation of potential words and the rules that help to form these words.

As far as the linguistic aspect of the current investigation is concerned, the results from the detailed analysis make it possible to identify future trends of development of the process of zero derivation in the language of social media in English. As for the language teaching aspect, the study has undoubtedly shortcomings mainly due to the space limits. To strengthen the language teaching aspect of the given topic, it would be desirable to carry out an empirical study aimed at assessing the ESP students' familiarity and competence in using this word formation process. Today's students representing GenZ are widely using social media terms and various new coinages both in writing and speaking, but whether they are aware of how these terms are brought about is not evident. Thorough research aimed at measuring the students' familiarity with word conversion would enable EFL and ESP teachers to gain insight into the ways the students use and coin new words, and in particular, to examine whether the students are aware that conversion is a rule-governed process, or in most cases they form words automatically by analogy.

### **Conclusions**

The field of social media is an extremely dynamic domain that makes it possible to coin a great number of new words and to express social media concepts created in English by productive word formation processes such as conversion.

We have shown that though the exact definition and boundaries of conversion are quite controversial, it can be considered as a highly productive rule-governed morphological process in English that enables us to produce new words and concepts with almost no restrictions. We have presented examples from the field of social media to underpin the productivity of the process and to demonstrate that in many cases an input word or concept has acquired a new meaning in specific contexts as a result of zero derivation and it underwent a change from one lexical category to another.

In the second part of the paper, we have presented the most common types of conversion in the language of social media partly based on the classification available in the literature (cf. Clark and Clark, 1979). We have demonstrated that the most frequent types of conversion in English are verb to noun, noun to verb and conversion from closed-class categories. However, it should be noted that the presented typology adapted for the language of social media is by no means exhaustive and complete. There could be other criteria to establish the original and

derived items based on other aspects. Besides, the evolution of the language will always prompt readjustments within the language with newer items and categories and the recombination of elements to be added to the list.

Finally, we have also highlighted the importance of teaching conversion since language learners frequently encounter difficulties in applying this word formation process, especially when it comes to coining new words and translating them into their language. To use this word formation technique correctly, they should be aware of semantic, pragmatic, stylistic, grammatical, etc. aspects of conversion.

## References

- Adams, V. (1973): *An introduction to modern English word-formation*. Longman: Harlow
- Aitchison, J. (1991): *Language Change: Progress or Decay?* (2nd ed.) Cambridge University Press: Cambridge
- Allen, M. R. (1978): *Morphological Investigations*. PhD dissertation. The University of Connecticut
- Aronoff, M. (1976): *Word Formation in Generative Grammar*. MIT Press: Cambridge, Massachusetts and London
- Baayen, H. – Lieber, R. (1991): Productivity and English derivation: a corpus-based study. *Linguistics*. 29/5. 801–843. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1991.29.5.801>
- Baldwin, T. (2012): Social Media: Friend or Foe of Natural Language Processing? *Paper presented in the 26th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*, 58–59. <https://www.aclweb.org/anthology/Y12-1005.pdf>
- Bartolomé, A. I. H. – Cabrera, G. M. (2004): *Grammatical Conversion in English: Some New Trends in Lexical Evolution*. University of Valladolid: Valladolid. Internet presentation
- Bauer, L. (1983): *English word-formation*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165846>
- Bauer, L. (1988): *Introducing linguistic morphology*. Edinburgh University Press: Edinburgh
- Bauer, L. – Valera, S. (2005): *Approaches to Conversion/Zero-Derivation*. Waxmann: Münster, New York, Munich, and Berlin. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1360674307002407>
- Bhatti, A. – Bano, T. – Rehman, S. U. (2019): Social media and consumer satisfaction effect on consumer purchase intention with the moderating role of trust. *International Journal of Business Management*. 4/ 2. 131–141.
- Blake, B. J. (2008): *All About Language*. Oxford University Press: Oxford, New York. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780199238392.001.0001>
- Booij, G. (2002): *The Morphology of Dutch*. Oxford University Press: Oxford
- Cannon, G. (1985): Functional Shift in English. *Linguistics*. 23. 411–431. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1985.277.1.411>  
<https://doi.org/10.1515/ling.1985.23.3.411>
- Cannon, G. (1987): *Historical Change and English Word-Formation*. American University Series; series IV:6 Peter Lang: New York and Frankfurt am Main
- Clark, E. V. – Clark, H. H. (1979): When Nouns Surface as Verbs. *Language*. 55. 767–811. DOI: <https://doi.org/10.2307/412745>
- Dressler, W. U. (2000): Extragrammatical vs. Marginal Morphology. In: Doleschal, U. & Thornton, A.M. (eds.): *Extragrammatical vs. Marginal Morphology*. Lincom Europa: München. 2–10.
- Dressler, W. U. (2005): Towards a natural morphology of compounding. *Linguistica*. 45/1. 29–40. DOI: <https://doi.org/10.4312/linguistica.45.1.29-40>
- Kastovsky, D. (2005): Conversion and/or Zero: Word-Formation Theory, Historical Linguistics, and Typology In: Bauer, L. – Salvador, V. (eds.): *Approaches to Conversion/Zero-Derivation*. Waxmann: Münster, New York, München & Berlin 31–49.
- Kennedy, A. G. (1935): *Current English*. Ginn and Company: Boston
- Kiefer, F. (2001): Productivity and Compounding. In: Schaner-Wolles, C. – Renison, J. – Neubarth, F. (eds.) (2001): *Naturally! Linguistic studies in honour of Wolfgang Ulrich Dressler presented on the occasion of his 60th birthday*. Rosenberg and Sellier: Torino. 225–231.
- Kiefer, F. (2002): Szabályszerűség, termékenység és analógia [Regularity, Productivity and Analogy]. In: Maleczky, M. (ed.) (2002): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei V*. [New Methods in the Description of Present-day Hungarian 5]. Szegedi Tudományegyetem: Szeged. 9–15.
- Kiss, K. (2011): *Contributions to a Semantico- Contrastive Analysis of Verb Particle Constructions in English and Verbs with Coverbs in Hungarian*. PhD dissertation. University of Debrecen

- Ladányi, M. (1999): Produktivitás a szóképzésben: a természetes morfológia elveinek alkalmazhatósága a magyarra. *Magyar Nyelv*. 95. 166–179.
- Ladányi, M. (2007): *Produktivitás és analógia a szóképzésben: Elvek és esetek* [Productivity and Analogy in Word-formation: Principles and Cases]. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Lieber, R. (2004): *Morphology and Lexical Semantics*. Cambridge University Press: Cambridge
- Lyons, J. (1977): *Semantics, Volume 2*. Cambridge University Press: Cambridge
- Manova, S. – Dressler, W. U. (2005): The morphological technique of conversion in the inflecting-fusional type. In: Bauer, L. – Valera, S. (eds.) (2005): *Approaches to Conversion/Zero –Derivation*. Waxmann: Münster, New York, Munich, and Berlin. 67–101.
- Marchand, H. (1969): *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. A Synchronic-Diachronic Approach*. Otto Harrassowitz: Wiesbaden (Second and revised edition)
- Martsa, S. (2014): Rule or analogy? The case of English conversion. *Argumentum*. 10. 449–471. Debreceni Egyetemi Kiadó
- Mason, R. – Rennie, F. (2008): *E-Learning and Social Networking Handbook: Resources for Higher Education*. Abingdon, Oxon: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203927762>
- Muftah, M. (2022): Impact of social media on learning English language during the COVID -19 pandemic. *PSU Research Review*. DOI: <https://doi.org/10.1108/PRR-10-2021-0060>
- Nkhata, L. – Jimaima, H. (2020): Neologisms: A Morphological Analysis of Social Media Discourses on the Zambian Online Media. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education*. 3/2. 66–93.
- Nordquist, R. (2020): *Linguistic Conversion in Grammar*. E-publication: <https://www.thoughtco.com/conversion-functional-shift-in-grammar-1689925>
- Plag, I. (1999): *Morphological Productivity. Structural Constraints in English Derivation*. Mouton de Gruyter: Berlin and New York
- Plag, I. (2003): *Word-Formation in English (Cambridge Textbooks in Linguistics)*. Cambridge University Press: Cambridge
- Rieger, D. – Klimmt, C. (2018): The daily dose of digital inspiration: a multi-method exploration of meaningful communication in social media. *New Media and Society*. 21/1. 97–118. <https://doi.org/10.1177/1461444818788323>
- Slim, H. – Hafedh, M. (2019): Social media impact on language learning for specific purposes: a study in English for business administration. *Teaching English with Technology*. 19/1. 56–71.
- Štekauer, P. (1996): *A Theory of Conversion in English*. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, New York, Paris, Wien
- Thurairaj, S. et al. (2015): Reflections of students' language usage in social networking sites: making or marring academic English. *The Electronic Journal of E-Learning*. 13/4. 302–316. Available online at <http://www.ejel.org/>
- Quirk, R. et al. (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman: London & New York
- Quirk, R. et al. (1987): *A University Grammar of English*. Longman: London
- Valera, S. (2004): Conversion vs. unmarked word-class change. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*. 1/1. 20–42.
- Wamba, S. F. – Carter, L. (2016): Social media tools adoption and use by SMEs: an empirical study. *Journal of Organizational and End User Computing*. 26/2. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.4018/JOEUC.2016040101>

### Online dictionaries:

- <http://www.urbandictionary.com>
- <http://www.quora.com>
- <http://www.macmillandictionary.com>
- <https://en.wiktionary.org/wiki/>
- <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
- <https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/>
- <https://www.dictionary.com/>



**Internet sources of examples:**

- 6 new verbs thanks to social media. (n.d.). <https://interpretertrain.com/6-new-verbs-thanks-to-social-media/> (Accessed 23 May 2023)
- Bowen, T. (n.d.). Your English: Word grammar: out. <https://www.onestopenglish.com/your-english/your-english-word-grammar-out/551420.article> (Accessed 2 June 2023)
- Consumer Rankings.com. (n.d.). Will You Get Turkey Dumped? Here's What You Need to Know. <https://www.consumer-rankings.com/blog/will-you-get-turkey-dumped-heres-what-you-need-to-know/?opt4=0> (Accessed 11 June 2023)
- Cunanan, J. (2024, July 23). What You Need to Know Before Signing a Contract. Lexagle. <https://www.lexagle.com/blog-en-sg/what-you-need-to-know-before-signing-a-contract> (Accessed 26 July 2024)
- English Language Usage, Using 'WhatsApp' as a verb. <https://english.stackexchange.com/questions/581372/using-whatsapp-as-a-verb> (Accessed 11 June 2023)
- English Matters. New words for a new context. <https://www.englishmatters.org/blog/en/2020/04/17/new-words-social-media> (Accessed 16 May 2023)
- Fang, Y.Q. (2021, January 1). A Glimpse at the Study of English Neologism. Chinese Creativity and Innovation Development Association (CCIDA) [http://www.ccidanpo.org/sites/default/files/27089851\\_2021.12.13.pdf](http://www.ccidanpo.org/sites/default/files/27089851_2021.12.13.pdf) (Accessed 26 July 2024)
- Guy, J. (2014, April 8). We've Reached 100 Likes, But You Probably Can't See This. <https://www.aqueous-digital.co.uk/articles/weve-reached-100-likes-cant> (Accessed 11 June 2023)
- Hartocollis, A. (2008, May 7). The Pursuer of Thurman is Convicted. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2008/05/07/nyregion/07thurman.html> (Accessed 2 June 2023)
- HI Native. <https://hinative.com/questions/5018113> (Accessed 14 May 2023)
- Khan (2022, August 13). How to See Recently Viewed Pins on Pinterest? <https://pinterestvideodownloader.io/how-to-see-recently-viewed-pins-on-pinterest/> (Accessed 11 June 2023)
- Kinetz, E. (2003, January 26). Neighborhood Report: New York On Speed Dial; At the Speed of New York, Even With 11 Digits. <https://www.nytimes.com/2003/01/26/nyregion/neighborhood-report-new-york-speed-dial-speed-new-york-even-with-11-digits.html> (Accessed 2 June 2023)
- Kuhn, S. (2023, April 4). What does "Inbox me" Mean on Facebook? <https://www.itgeared.com/what-does-inbox-me-mean-on-facebook> (Accessed 16 May 2023)
- Linkedin. (2015, November 16). Another Meeting... Really??? <https://www.linkedin.com/pulse/another-meeting-really-ted-frangos/> (Accessed 26 July 2024)
- Ludwig. Guru -Write Better English. <https://app.ludwig.guru/s/to+catfish> (Accessed 11 June 2023)
- Magid, L. (2022, December 1). What is Catfishing and Why It's Dangerous. <https://connectsafely.org/what-is-catfishing-and-why-its-dangerous/> (Accessed 11 June 2023)
- Maynard, M. – Williams Walsh, M. (2004, August 20). United Warns It May Jettison Pension Plans To Stay Afloat. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2004/08/20/business/united-warns-it-may-jettison-pension-plans-to-stay-afloat.html> (Accessed 23 July 2024)
- Meade, A. (2015, October 8). The Weekly Beast: will Mark Latham return to foul-mouthed form on The Verdict? The Guardian. <https://www.theguardian.com/media/2015/oct/08/the-weekly-beast-will-mark-latham-return-to-foul-mouthed-form-on-the-verdict> (Accessed 23 July 2024)
- Noor, P. (2020, January 24). To Meghan Markle' is now a verb – here's how to use it. The Guardian. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2020/jan/24/to-meghan-markle-verb-how-to-use-it> (Accessed 26 July 2024)
- O'Donnell, J.R. (1991, January 1). Trumped! The Inside Story of the Real Donald Trump-His Cunning Rise and Spectacular Fall. <https://www.amazon.com/Trumped-Inside-Trump-His-Cunning-Spectacular/dp/067173735X> (Accessed 26 July 2024)
- Quora. <https://www.quora.com/How-do-I-use-the-word-%E2%80%9CUber%E2%80%9D-in-a-sentence-Im-going-to-Uber-a-car-like-Im-going-to-Google-it> (Accessed 16 May 2023)
- Safari User Guide. <https://support.apple.com/en-ie/guide/safari/ibrw1039/mac> (Accessed 16 May 2023)
- Schultink, H. (1961): Produktiviteit als morfologisch fenomeen. In *Forum der letteren*. 2/ 1. 110-125.
- Taylor, A. (2014, December 27). Alison Taylor on relationships: 'The Joy of Sex is the second best thing to come out of the 1970s after you,' wrote my friend. Independent. <https://www.independent.co.uk/voices/commentators/alison-taylor-on-relationships-the-joy-of-sex-is-the-second-best-thing-to-come-out-of-the-1970s-after-you-wrote-my-friend-9942397.html> (Accessed 23 July 2024)
- Text ranch. <https://textranch.com/23484/inbox-me-for-any-enquiries/or/for-any-enquiries-inbox-me> (Accessed 14 May 2023)

- The Economist. (n.d.). Rebuffed on the Rhine. <https://www.economist.com/europe/2012/05/19/rebuffed-on-the-rhine> (Accessed 23 July 2024)
- Wender, J. (2013, June 10). Details from Venice: A Dispatch from the Biennale. The New Yorker. <https://www.newyorker.com/culture/photo-booth/details-from-venice-a-dispatch-from-the-biennale> (Accessed 11 June 2023)
- Whitaker, S. (2023, August 4). The Importance of Documenting Contract Changes. Contract Management. <https://www.contractsnet.com/the-importance-of-documenting-contract-changes/> (Accessed 26 July 2024)

Sturcz Zoltán

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar**Műnyelv: szaknyelvfogalmunk történeti előzménye**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.6>**Ajánlás:****Sárvári Judit SZOKOE alapító-elnök emlékére**

*A műnyelv fogalom, illetve terminus a XIX. század első felében a nyelvújítás és a reformkor nyelvi küzdelmei alatt nyert polgárjogot, és egyértelműen a tudományok nyelvének a körülhatárolására alkalmazták. Kezdetől fogva vele mintegy szóbokrot alkotva kapcsolódott hozzá a műszó és a műszótár fogalma is. A műnyelv fogalom mind a mai napig használatos, és a szaknyelv szinonimájaként jelenik meg a nyelvészeti és a tudományos szakirodalomban. Jelentéséhez az első alapjelentésen kívül később főként a mesterséges nyelv fogalma társult, de ma már további jelentések is kapcsolódnak hozzá. Műnyelvünk vagy szaknyelvünk sok szállal kapcsolódik a nyelvújításhoz, illetve a reformkori magyar tudományos élet fórumainak megteremtéséhez. Bár megállapítható, hogy a magyar műnyelv megteremtéséhez számtalan, már a korábbi századokban megszülető kezdeményezés és mű kapcsolható, és a klasszikus nyelvújítás korát megelőző XVIII. századvégi nyelvfilozófiai és tudományos művek adják az alapokat a XIX. századi felvirágzásához. A XIX. század történelmi hullámzásai több periódust mutatnak műnyelvtörténetünkben: a reformkori fellendülést, az abszolutizmus évei alatti tévutakat, a kiegyezés után az újabb eszmélést, majd az újortológia harcaiban és ellenküzdelmeiben egy kitisztulási és teljes felépülési folyamatot. Megjegyezhető, hogy szórányszerűen a XIX. század második felében már a szaknyelv fogalom is megjelenik, de a műnyelv fogalmat egészen a XX. század közepéig nem tudta széles körben felváltani. A XX. század második felében aztán a műnyelv, szaknyelv fogalom mellett újabb – részben kísérleti vagy közelítő – fogalmak is megjelentek úgy, mint technolektus, szociolektus, csoportnyelv, tudományos nyelv.*

Kulcsszavak: *tudománytörténet, szaknyelvtörténet, terminus, nyelvújítás, nyelvfejlesztés*

**A műnyelv fogalom, illetve terminus szótári megjelenései és jelentéskörei**

A műnyelv fogalom mai felfogásunk szerint szaknyelv értelemben használatos, és döntően ebben az értelemben, mint nyelvészeti szakszó a teljes XIX. századot és a XX. század első harmadát uralta. Ha a műnyelv fogalom legautentikusabbnak tűnő megjelenési helyét és jelentéskörét kívánjuk megtekinteni, akkor úgy gondolhatjuk, hogy „A magyar nyelv értelmező szótára” tűnik a megfelelő forrásnak. Itt az V. kötet 83. oldalán a következő szócikk található: „**Műnyelv** főnév (tudományos): **1.)** Szaknyelv. Orvosi, vegytani, zenei műnyelv, a kártyások, a sportolók műnyelve. *Sokakat elijeszt..., ha száraz kivonatot közlök, a tudomány műnyelvén.* (Arany János); **2.)** Nem természetes úton fejlődött, hanem mesterséges, szerkesztett nyelv (pl. az eszperantó). *A műnyelveknek nincs gyermekszobájuk.* (Kosztolányi Dezső)” (Web1).

Amennyiben további forrásokban kutakodunk, akkor kiderül, hogy ez a szócikk meglehetősen hiányos, ellentétben korábbi szótáradatokkal és az újabban megjelenő elektronikus megjelenésekkel, illetve jelentésekkel, mivel egy alapvető, és hosszú időre visszanyúló jelentés a **3.)** a művészetek nyelve (...a modern tánc műnyelvén dolgoznak...), továbbá **4.)** a művek, műfajok nyelve (...az ódák műnyelve szerint írt költemény...) egyaránt hiányzik a szócikk kifejtéséből. Meg kell állapítani azt is, hogy az egyéb források, főleg az újabb elektronikus megkeresések a 'műnyelv' címszóval vagy ilyen címszó alatt előhozzák a következő magyarázatokkal ellátott, más irányú – nem nyelvészeti jellegű – jelentéseket, illetve szóhasználatokat is: **5.)** alkoholellenőrző, hamisítás elleni bevizsgáló készülék / whisky-próba **6.)** bűvészkefék, élethű nyelvtanú **7.)** állatsimogató, állatkényeztető eszköz / macskaöröm.

Mielőtt tovább haladnánk a feltárásban, álljunk meg a műnyelv fogalom előtagjának, a 'mű-' előtagnak az értelmezésére, annál is inkább, mivel így, a jelentés komplexitása alapján világossá válhatnak a fentebb felsorolt jelentések és a későbbi értelmezések. Összegyűjtve és tömörítve az értelmezési köröket a következőket találjuk: MŰ = mű, művi, alkotott, mesterséges, mesteri, ipari, művészi, írói.

A fentebb felsorolt jelentésekből (1.–7.) még térjünk vissza a **3.)** számú, a művészetek nyelve jelentésre, mivel némely műnyelv körülhatárolásban, különösen a XIX. században, de még a XX. században is gyakran ez áll első helyen a szócikk leírásokban. Erre a legjobb példa „A Pallasz Nagy Lexikon” XIX. század végi anyaga, az 1896-ban megjelent XII. kötet szócikke, ami a definícióban első helyen emeli ki a *művészet* szót. Ezt a megközelítést aztán szinte szó szerinti ismétlésekben számtalan más kisebb-nagyobb további forrásban is megtalálhatjuk. „*Műnyelv (terminológia) valamely művészet, tudomány v. mesterség műszavainak összege. A műszók, műkifejezések v. mesterszók (termini tecnici), a tudomány, művészet vagy ipar valamelyik ágához tartozó szók, melyek az illető tudománnyal gyakorlatilag foglalkozók, valamint az azon tudomány elméletét fejlesztők előtt egyenlőképp ismereteseek. Egy-egy szaknak műszavait műszótárban v. szakszótárban foglaljuk össze.*” (Web2).

Amennyiben a 'műnyelv' fogalom etimológiai, nyelvtörténeti és szótártörténeti megjelenése után kutatunk, akkor a legfrissebb források közül a Nyelvtudományi Intézet által elektronikus formában készülő „Új magyar értelmező szótár” szócikkét idézhetjük ide, mivel ez a szócikk dátumokkal is dolgozik: „műszó A: (1806) műszavak (NyK 35:197) J: 'szakkifejezés, szakszó, Fachwort' / műnyelv (régies) A: (1814) műnyelve (NSz) J: 'szaknyelv, szakmai nyelv, Fachsprache’” (Web3).

Ha az etimológiai jellegű forrásokban válogatva az idő tekintetében visszafelé haladunk, akkor Szily Kálmánnak a XX. század elején megjelent „A magyar nyelvújítási szótára” című művében találunk fontos hivatkozást. Szily arra utal, hogy a „Műnyelv Tzs. (1835)” megjelölése szerint már az Akadémia által 1835/38-ban kiadott Német–Magyar és Magyar–Német Zsebszótárban szerepel, mint címszó. Továbbá utal arra is, hogy a „*Műszó, Horváth Ádámnál 1791 (Legröv. Nyári éjszaka. X.): mesterszó. Márt. is (1803). – Révainál 1806 (NyK. 35:187) már műszó.*” (Szily, 1905-1908:531). Mindezekből az utalásokból és a szótári megjelenésből egyértelműen arra következtethetünk, hogy a műnyelv és a szócsaládhoz tartozó műszó, műszótár már a reformkor előtt is élő és használt fogalom volt. A fentebb említett Zsebszótár már elismert, használt és szótározható formában hozza ezeket a szavakat. Ezek így jelennek meg az 1835-ös Magyar–Német Zsebszótárban: „*Műnyelv, fn. = Kunstsprache – továbbá alakuló szóbokor Műszó\*, fn. = Kunstwort (1806\*), elődje: mesterszó (1791\*) Műszótár, fn. = Kunstwörterbuch.*” (Web4).

A fentebb már említett szótár, „A magyar nyelvújítás szótára” foglalkozik a 'Szak, fn. (szak-)' szó nyelvújítás kori és későbbi megjelenéseivel, utal arra a „Magyar és Német Zsebszótár” alapján, hogy a német Fach, Theil jelentés befolyással volt a korábbi időkben is meglévő 'szak' szavunkra. Szily feltárása szerint ez már a reformkorban: időszak, rész, rekesz, osztály értelemben élő és használt fogalom. Igazi kiteljesedése és széleskörű használata az 1850/1860-as évekre tehető, amikor sorban születnek meg és jelennek meg az olyan kifejezések, mint: szakember, szakosztály, szaktudós, szaktudomány, szaktantárgy, szaklap, szakavatott. Szaknyelv szócikk nincs a felsorolásában. Szily elemzésében két megjegyzést fűz a német Fach szóhoz: „*A német fach-nak megfelelő szak más eredetű és sokkal újabb keletű. [...] Kétségtelen, hogy a szak diadalát a német fach hasonló hangzása is elősegítette.*” (Szily, 1905:292-293).

Végül mind a jelentés, mind az etimológia kérdéskörét, egyben a XIX. század eleji használatot igazolandó az etimológiai szótárunk utolsó kiadásából idézzük a műszó szócikkét, aminek kibontása során a 'műnyelv' fogalom is előkerül: „*műszó [1806] Német mintára keletkezett összetett szó (mű 'szak, szakmai' + szó) vö. német régi nyelvi kunstwort 'szakszó'.*

Ugyanezen elv alapján keletkezett **műnyelv** 'szaknyelv' (1814) szavunk is. *Nyelvújításkori szavak*” (Zaicz, 2006:498). Ez a munka a **szótár** szócikk esetében is úgy véli, hogy ezt a szavunkat is német mintára a nyelvújítás korában alkották meg a *szó* és a *tár* főnevekből. Bár ennek ellentmondani látszik, hogy első megjelenését jóval korábbra, már 1767-re datálja a szócikk írója (Zaicz, 2006:710).

### Műnyelv kontra szaknyelv: előfordulási és gyakorisági mutatói az idő tengelyén

Ha a műnyelv kontra szaknyelv fogalom előfordulási, gyakorisági mutatóit az elmúlt két évszázad időtengelyén kívánjuk bemutatni, akkor az alábbi táblázatot kapjuk. Ennek alapjául és forrásként az Arcanum korpuszát használtam fel. A kimutatás pedig a következő elektronikus kereső program segítségével történt: <https://adt.arcanum.com/hu/discover> – 'műnyelv' keresőszó beírása – majd évkörre kattintás alapján számszerű listázás. A beolvasások pontossága elfogadható, legalábbis, ami a trendeket érinti. Kimondhatjuk, hogy az olvashatatlan és az esetleg feltáratlan, rejtett példák a fő arányokon nem változtatnának. Az adatok birtokában a műnyelv fogalom, illetve terminus karrierpályája – és mellette összevetésben a szaknyelv terminusé – a következők szerint alakult. Ld. 1. táblázat.

1. táblázat. Műnyelv kontra szaknyelv terminus előfordulási mutatói

Időszakok	Műnyelv	Szaknyelv
<b>1820-1839</b>	56	0
<b>1840-1859</b>	332	0
<b>1860-1879</b>	1379	<b>26*</b>
<b>1880-1899</b>	2643	47
<b>1900-1919</b>	2447	170
<b>1920-1939**</b>	<b>2001**</b>	<b>1527**</b>
<b>1940-1959</b>	918	2988
<b>1960-1979</b>	1235	12447
<b>1980-1999</b>	995	16272
<b>2000-</b>	695	13461

Néhány magyarázó megjegyzést érdemes hozzáfűzni a táblázathoz, illetve a csillaggal megjelölt sorokhoz. Első csillag megjelöléshez: A szaknyelv fogalom megjelenésével kapcsolatban megtehetjük azt az észrevételt, hogy az 1860-1880 közötti szórványos feltűnése, megjelenése elsősorban nem a nyelvészeti vagy nyelvművelési irodalomban, hanem meglepő módon a különböző szakmai munkákban található meg. Így például gazdasági, erdészeti, vadászati, borászati, gyógyászati témájú lapokban, illetve cikkekben találkoztam az első példakkal (*Gazdasági Lapok, Vadász és Versenylap, Borászati Lapok, Gyógyászat*). Úgy tűnik, hogy a humán szféra, leginkább a nyelvészeti kör tradicionálisan ragaszkodik a műnyelv, műszó, műszótár hármass fogalomkörhöz. A szaknyelv fogalom általam nyomtatásban fellelt és feltehetően egyik első megjelenését egy erdészeti szakcikkből találtam meg, ahol az olvasható erről a szakterületről, illetve annak nyelvéről, hogy: „...*elkerülhetetlen szükségű a magyar felsőbb szaknyelvvvel nem bírandunk.*”, továbbá a tanulmány írója megállapítja azt is, hogy „...*mindenek előtt szükséges az erdészeti műszótár megalkotását életbe léptetni.*” (Divald, 1861:215-216). Előfordult a kettős vagy párhuzamos használat is, mint például a „*mű- és szaknyelv*” fogalom párosítás.

Az 1. számú táblázatunkban a két csillaggal megjelölt sorhoz (1920-1939) a következő észrevétel tehető. A műnyelv fogalom, illetve terminus használata 1860-1919 között – a nyelvészeti viták és a szakmai művek számbeli megnövekedése miatt – erősen megnő és eléri a 2000 feletti számokat. A fordulópontot, az átbillenést a szaknyelv fogalom javára 1920-as, 1930-as évek hozzák meg. Ennek magyarázata egyértelmű, mivel szaknyelvkutatásunk

párhuzamban a világtrendekkel igazából ekkor indul meg. A 1970-es évektől pedig a 10.000 feletti számok a szaknyelvkutatás európai fellendülésével és hazai kiteljesedésével hozzák a nagy számokat.

### A műnyelven írt munkák megítélése alkotás-felfogási szempontból a XIX. században

Ha a műnyelv fogalom szellemében vizsgáljuk a XIX. századi tudományos munkákat, akkor arra a következtetésre jutunk, hogy a korszak kultúrtörténeti szempontból a költői nyelven, azaz a szépirodalom nyelvén és a műnyelven, azaz a szaknyelven írt műveket nem választja élesen szét. A reformkori felfogás mindkettőt egyrészt alkotásnak, másrészt az irodalom részének tekinti. Ezt a véleményt legerősebben Bajza József és főleg Toldy Ferenc képviselte, de ezt a felfogást többnyire és egyértelműen magukévá tették a csak szépirodalmi alkotások művelői is. Ebben az irodalomtörténeti állásfoglalásban benne volt az a gondolat, hogy a tudományos munkák mintegy hármas identitású művek, de inkább alkotások: egyrészt szakmai alkotások, másrészt természetükénél és nyelvújító, nyelvfejlesztő, nyelvépítő szándékuknál fogva nyelvi alkotások, harmadrészt prózai formában írt irodalmi alkotások. Ezek alapján a nemzeti irodalom részének tekinthetők. Ebben a szemléletmódban persze az is benne van, hogy a XIX. században, főleg annak az első felében a tudományos alkotói szándékok és a szépirodalmi utak gyakran ugyanazon személyben – polihisztori alkatuknak megfelelően – egyszerre nyilvánultak meg. Ez a felfogás a XIX. század során végig fennmarad, majd csak a századfordulón az irodalmi élet és a tudományos élet, továbbá a sajtóirodalom erős fejlődésével és mindezek diverzifikációjával kezd szétbomlani.

Ennek a felfogásnak a legszebb példája a Szinnyei-féle, több évtizeden át kidolgozott „Magyar írók élete és munkái” című hatalmas, 14 kötetes összefoglaló munka, amiben a szépírók és a szakírók egyaránt fel vannak sorolva és méltatva. A szerző munkája előszavában így fogalmaz: „*Czélom: az egész hazai irodalmat összefoglalni, hogy annak minden ága lehetőleg teljesen legyen abban képviselve. Miként a hadviselésnél nem egyedül a hadvezérek nyerik meg a csatát, úgy az irodalomban is minden közmunkás figyelmet érdemel a kutató részéről. Ez lebegett szemem előtt munkám megírásánál*” (Szinnyei, 1891:VI).

Szily Kálmán a természettudós és nyelvész, a műnyelvi kérdések kiváló tudósa az egyik századvégi tanulmányában, majd jelentős összefoglaló munkájában ezt az alapállást megerősítve a következőket fejti ki:

*„Az irodalom-történet szokásos beosztása nemzeti irodalom- és tudományos irodalom-történetre, az osztályozások rendes hibáján kívül, két nagy igaztalanságot is foglal magában. Ellentétbe akarja állítani a tudományost a nemzetivel, s a szépirodalomnak mintegy kizárólagos szabadalmat biztosít a nemzeti jelző használatára. Igazságtalan mind a kettővel szemben, ennél túlbecsüli, amannál letagadja azt a jellemvonást, a mi mindkettőjüket megilleti. A népek érzésvilága, individuális sajátosságai: felfogása, gondolkodásmódja, szóval mindaz, a miknek összegét nemzeti szellemnek nevezzük, nemcsak költészetükből, tudományos irodalmukból is kisugárzik. [...] Minden irodalom-történet, mely csak az egyikről – akár szép literatúráról, akár a tudományról – ad bármely képet mégis mindig csak homályos és csonka marad, melyből a nemzeti szellem irodalmi megnyilvánulásait a maga egészében megismerni soha nem lehet.”* (Szily, 1888:169).

Még témánk szempontjából és a táblázatunk alapján megtehetjük azt a megállapítást, hogy a műnyelv, mint alapfogalom a XX. század elejéig uralja mind a szakmai irodalmat, mind pedig a nyelvészeti irodalmat. A századforduló után kezd átbillenni a műnyelv fogalom használatból a szaknyelv fogalom használatába mind a tudományos, mind pedig a nyelvészeti használat. A műnyelv fogalom, mint terminus fokozatosan kiszorulóban lesz, de mind a mai napig élő és használt fogalom, sőt némely szakterületek a saját világukban jobban kedvelik a műnyelv használatát. Ilyen például a jogi vagy a filozófiai terület, ahol az átlagnál gyakrabban fordul elő a műnyelv fogalom használata. Ennek szakmatörténeti és szaknyelvtörténeti okai

lehetnek, mivel a reformkori szótárprogram második köteteként a „Philosophiai Műszótár” (1834), harmadik köteteként pedig a „Törvénytudományi Műszótár” (1843) jelent meg a „műszavak és a műnyelv” szellemében. A tradíciók pedig örökletesek. Így például utalhatunk arra is, hogy 2013-ban a Károli Gáspár Egyetem egész konferenciát tartott „A magyar nyelv és a magyar jogi műnyelv megújulása” címmel. A továbbiakban minden elemzésünk, utalásunk a „műnyelvi aktív fogalmi korszak”, mintegy közel másfél évszázadára, kb. az 1780-1930 közötti időszakra vonatkoztatható.

## Műnyelv és nyelvújítás

Ha a műnyelv és a nyelvújítás kapcsolatát vizsgáljuk, akkor a műnyelv fogalom és a műnyelvhasználat szempontjából két sajátos megállapítást tehetünk. Az egyik az, hogy jelen feltárásaink szerint maga a nyelvújítás szó – megelőzve a klasszikus, a Kazinczy-féle korszakot – már 1784-ben, éppen egy szaktudományos munka bevezetőjében, a Dugonics András-féle matematikai munkában jelenik meg. Igaz, nem Dugonics tollából eredően, hanem egy bizonyos Molnár János apátúr énekében, aki bevezetőnek szánta dicsőítő verssorait, ahol a magyarul megszólaló és a műnyelvi fogalmakat kereső szerzőt a következő szavakkal dicséri: „*Megeleszté Magyar Tollát DUGONICS munkája. [...] Új Fáradság, Nyelv-ujjítás / Kellett, és nagy Elme; / Mind ki-tellett DUGONICS-tól, / 'S elé-állott erre*” (Dugonics, 1784:V.).

Néhány évvel később egy másik szakmunkában, Nyulas Ferencnek „Az erdélyországi orvosvizeknek bontásáról közönségesen” című művében tűnnek fel hasonló gondolatok, illetve szóhasználatok. A szerző az „Előbeszéd. A' munkában előforduló újj szókról” című fejezetben így fogalmaz: „*Még senki magyarul vizet nem bontott, a kémia is újság nyelvünkben, innen szükségképpen sok új szót kellett csinálnom, ha igazán magyarul akartam írni.*” (Nyulas, 1800:XXVI.) Majd megjegyzi, hogy „*ezt a józan okosság kívánja*”, ezért „*netalán az újítás fokra menvén*” dolgozott, és a tollát a „*jobbítások szüksége*” vezette, és leszögezi, hogy „*a következő 3 czikeyben próbáltam meg az újítást*” (Nyulas, 1800:XVIII.).

A másik megállapításunk az lehet, hogy a nyelvújítás fogalmi körét, illetve annak időtartamát sokkal tágabb időszakban és sokkal szélesebb nyelvi összképben kell vizsgálnunk, akkor, amikor azt a műnyelv / szaknyelv aspektusban vizsgáljuk. Tehát a klasszikus nyelvújítás előtti időszakra és az azt jóval túlhaladó időszakra is egyaránt figyelni kell. Ha a műnyelv / szaknyelv fogalmat, illetve annak kiépülését állítjuk nyelvi állományunk vizsgálatának középpontjába, akkor véleményem szerint a következő időrendi és tematikai sort állíthatjuk fel – azzal a kitételrel, hogy a műnyelvi / szaknyelvi világunk alakulásában egyértelműen egy korai eltolódási és későbbi kitolódási fázist kell számon tartanunk.

2. táblázat. Műnyelvi / szaknyelvi szókészletünk főbb fejlődési szakaszai

Időszak	Tematika
XVIII. sz. vége	Ideológiai előkészítés, első szakmunkák
XIX. sz. első fele	a lexikai építkezés korszaka és/vagy akadémiai korszak*
XIX. sz. a szabadságharc bukása után, az abszolutizmus kora	küzdelem és tévutak
XIX. sz. 1867-től	lexikai letisztulás, fejlesztés, stilisztikai felépülés, új ortológia kontra neológia
XX. sz.	Fokozatos szaknyelvi kiteljesedés, a differenciálódás, szerteágazó kutatás és oktatás

Egy gondolattal térjünk vissza az időrendi táblázatunk (a 2. táblázat) első sorához, ami azt jelzi, hogy a műnyelvi / szaknyelvi nyelvújítás korábbi, mint a szépirodalmi nyelvújítás. Egyet kell érteni azzal a gondolattal, amit Kovalovszky Miklós a „Tudományos nyelvünk

alakulása” című tanulmányában leír, miszerint a magyar művelődéstörténetben a felvilágosodás korától kezdődik a „tudományosság magyarra nyelvűsítése”.

*„A magyarországi tudományosság magyar nyelvűvé válása s ezzel közkeletűvé tétele a felvilágosodás mozgalmának hatására indul meg erőteljesebben, tervszerűen. Addig csak szórványos, ötletszerű jelenség. A felvilágosodás nyomában és a nemzeti mozgalmak előszeleként nálunk is nagy erővel jelentkező nyelvújítás, mint mindenütt, így itt is kezdeményezője lett az egyes tudományágak nyelvi magyarosításának.” (Kovalovszky, 1955:229).*

A fenti szerző és mások véleménye, így például Fábíán (1955, 1984) szerint is elmondható az a tény, hogy az irodalmi és a műnyelvi nyelvújítás eszköztárában, ha tetszik nyelvtechnológiai műveleteiben – a szóösszetétel, a szóképzés, a tükörfordítási műveletek, a régi szavak felújítása, a tájszavak bevonása stb. – demonstrálva a nyelvi rendszer és struktúra egységét, úgymond hasonlóan és tökéletes párhuzamban működött.

A csillaggal megjelölt lexikai építkezés korszakához hozzátehetjük azt az észrevételt, hogy az 1800-1850 közötti korszakban az 1. táblázat adatait feltáró hasonló elektronikus keresés, találatok szerint a ’műszó’ fogalom, ’szakszó’ terminus jelentésben mintegy 2000 alkalommal jelenik meg a különféle írásművekben, mintegy igazolva a korszak elnevezését (lexikai építkezés), illetve szóteremtő gyakorlatának fő irányát.

### **Ideológia, eszmekör, elvek: nemzet, haladás, anyanyelv, tudomány**

Ahhoz, hogy a magyar műnyelv / szaknyelv kialakulásának kezdetét és folyamatát lássuk, vissza kell nyúlnunk a magyar felvilágosodás korába, a XVIII. század végéhez. Ekkor alakul ki az a négy kulcsszóból álló ideológiai eszmekör, amelynek az elvi és szétválaszthatatlan kulcsszavait mondhatni alapköveit: a nemzet, a haladás, az anyanyelv, a tudomány szavak adják. Ezt az eszmekört a korabeli írói körökből többen is leírták vagy legalább körülírták, de legjobban és leghatározottabban a testőríró Bessenyei György fogalmazta meg. Tette ezt azzal a műfajjal, a röpirattal, ami némileg új irodalmi és egyben politikai jelenségként tűnt fel a századvégen. Az anyanyelv ügyével kapcsolatban némi reménykeltő háttérrel adott az is, hogy az országgyűlés meghozta az első törvényeket a magyar nyelvvel kapcsolatban. Bessenyei „Magyarság” című röpirata (1778) – világos, tiszta és tételesen fogalmazó nyelven – a kor egyik felhívó és ébresztő jellegű írása volt. Ebből idézzük a következő sorokat:

*„Valljuk meg, hogy nagyon megszükkülnék a magyarságba, melynek ugyan bőségébe soha nem voltunk. Csodálkozom nagy nemzetünkön, hogy ő, ki különben minden tulajdonainak fenntartásában oly nemes, nagy és áthatatos indulattal viseltetik, a maga anyanyelvét felejteni láttatik, olyan világban pedig, melyben minden haza önnön nyelvét emeli, azon tanul, perel, kereskedik, társalkodik és gazdálkodik. [...] Jegyezd meg e nagy igazságot, hogy a földnek golyóbsán egy nemzet sem tehette addig magáévá a bölcsességet, mélységet, valameddig a tudományokat a maga anyanyelvébe bé nem húzta. Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.” (Bessenyei, 1778:9; 11).*

Néhány évvel később a második nagy röpiratában, 1781-ben az ehhez az alap gondolatához, pontosabban annak valóra váltásához az intézményrendszert is megtalálja szóhasználatában a tudós magyar társaság, azaz a majdan leendő akadémia felállításában.

*„Az ország boldogságának egyik legfőbb kulcsa a tudomány, mentől közönségesebb a lakosok között, az ország annál boldogabb. A tudományok kulcsa a nyelv... [...] ...minden országnak született nyelve. [...] Aki tehát a magyar nemzetet tudós nemzeté akarja tenni, legelőször is annak született nyelvének kiszélesítésén és pallérozásán igyekszik. [...] Mindezeket együttvéven könnyű általlátni azt, hogy a mi nemzetünk a maga nyelvének öregbítésében és pallérozásában még ez ideig nem jár egyenes úton, hanem azt is, mi volna arra a legegyszerűbb út és a legtekélyesebb eszköz: EGY TUDÓS MAGYAR TÁRSASÁGNAK FELÁLLÍTÁSA, amelynek egyedülvaló dolga lenne, hogy a mi nyelvünkön minden tudva levő dologra kiterjessze, annak szólásának formáit kipallérozza vagy újakat is, a dolgoknak és a nyelvnek*



*természetéhez alkalmaztattakat találjon, a maga mind a fordításokban, mind az egész munkák írásában, az egész magyar hazának példát mutasson.”* (Bessenyei, 1781:16, 19, 28).

Bessenyei nem volt egyedül ezzel a „jámbor szándékával” több más hasonló írás is készült az akadémia témakörében. Ha ezekből ki akarunk emelni egyet, akkor Fejér György rendkívül hosszú című művét említhetjük, aki szintén hasonló röpiratot írt, azzal a különbséggel, hogy ő egyenesen az országgyűlésnek dedikálta a munkáját. Művét azért is kiemelhetjük, mert ő már a gyakorlati megoldás és működés tételeit is kifejti, sőt szakterületenként személyi javaslatokat is tesz a magyar tudós társaság összetételére. Az ő munkájának a középpontjában is az anyanyelv és a tudomány kapcsolata áll. Nem véletlen, hogy az ajánlásban az országgyűlést befolyásoló érzelmi hatásként egy „Kis mécs” című vándorepigrammát is beemel a munkájába: *„Pislog a kis mécs; / meg lévén béle emésztve, / Élete várja kegyes / Gondviselője’ kezét. / E kihaló kis mécs - / megvalljam? / - mi anyanyelvünk / Hív segedelmet vár a / Haza’ Nagyjaitól.”* (Fejér, 1809) Az epigramma egy másik megjelenésében kisebb központosítási változtatások mellett az ’anyanyelv’ szó helyett a ’hazanyelv’ szó szerepel.

### **Nyelvelméleti, nyelvfilozófiai gondolatok a műnyelv kapcsán**

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy a műnyelvi világnak nevezhető bő egy évszázadban a műnyelvre tekintők elvileg és gyakorlatilag mit gondoltak a tárgyukról. Felvethetjük azt, hogy voltak-e elvi jellegű megfogalmazásaik és minőségi elvárásaik a műnyelvvvel, de főleg annak építőelemeivel, a műszókkal kapcsolatosan, azaz mai fogalmainkkal élve felmerültek-e minőségbiztosítási gondolatok. Mint látni fogjuk, nyelvelméleti, nyelvfilozófiai gondolataik között több olyan is található, amelyek úgymond alapvető és messzire mutató felvetéseket fogalmaznak meg. Ezeket az alábbi hat tételcímmel és azok magyarázatával foglaljuk össze.

1.) *Alaptétel, nyelvünk alkalmassága.* Az elvi, de egyben szakmai állásfoglalások közül egy fontos és motiváló gondolatsort ki kell emelni. Ezt egy műnyelvi alkotás szerzője, az első jelentős kémiai szakkönyv írója, Kováts Mihály „Chemia, vagy természettitka” című könyvében fogalmazta meg munkája előszavában. Azt állítja, hogy: *„...a’ magyarnak mind a nyelve, mind az esze alkalmas a’ra, hogy a’ tudományokat magyarul csepegtesse kedves magzatjainak az elméjükbe...”* [...]. Majd sajátos logikával, de teljes meggyőződéssel így folytatja: *„...mert ha igaz, hogy magyarul írhatni Chemiát, a’kor igaz léssen az is, hogy magyarul minden tudományt írhatni, tudva lévén, hogy a’ Chémia legújabb, és legnehezebb tudomány”* (Kováts, 1807:V). Bevezetőjében arra is figyelmeztet, hogy a *„nyelv természetével megegyezően”* kell műszavakat alkotni.

2.) *Kazinczy usus-törvénye.* Az ortológus neológus vita során (1810/1820) Kazinczy többször is leszögezte, hogy a nyelv alakulásában sokat segít a megszokás (az usus) ereje. E viták kapcsán írja: *„A magyar szó, ha, rossz is, jobb, mint az idegen. A korcs szavak csak addig látszanak rosszaknak, míg meg nem szokja őket az ember.”* (idézi Szabadváry, 1972:111). Ugyanez a gondolata megjelenik másutt is, például a levelezésében. Egy 1815. március 3-án, Széphalmon keltezett és Sipos Pálhoz, matematikus barátjához címzett levelében a következőt olvashatjuk: *„Szókat kell csinálnunk. Újságok által ugyan igen megbántják a fület, de a fül hozzászokik az új szókhöz, s nyertünk általa.”* (Kazinczy, 1846:109).

3.) *A műnyelvalkotás hosszú folyamat.* Ezzel kapcsolatban az első és nem egyedüli, de igen lényeges megállapítást Toldy Ferenc (korábbi nevén Schedel) teszi meg. Megállapításának lényege az, hogy a semmiből születő magyar műnyelv kialakítása időben hosszú és sokemberes feladat lesz. A Figyelmező című folyóirat Magyar Literatura kritikai rovatában az orvosi

szaknyelv elemzése kapcsán – az általánosságra utalva – így fogalmaz: „*Ahhoz t. i. hogy oly sokágú tudományban, vagy helyesebben tudományösszességben, a' műnyelv teljesen megalapuljon, sok ember s idő' érlelő melege kívántatik.*” (Schedel, 1837:11).

Kortársa, Bajza József „A' nyelvünk műveléséről” című nagy tanulmányában a kortársi műnyelvi túlkapások kapcsán némi iróniával fogalmaz a műnyelvi, de egyáltalán a túlzott nyelvújítási buzgalomra és a gyakran fellépő szakszerűtlenségekre utalva. Megállapítása szerint: „*Ha nemzetünk' egyik legnagyobb és leglelkiismeretesebb nyelvbúvára, Révai halottaiból föltámadna, azt kellene hinnie, hogy e' vérrel szerzett hon' buzogányos fiai egy grammaticai nemzetté változtak át, melynek minden toll-forgató tagja nyelvtudós.*” (Bajza, 1843:303).

4.) *A kettős szabály felismerése.* Bajza ennél lényegesebb és fontosabb, mondhatni meglepően modernnek tűnő elvi megállapítást tesz a cikk további részében. Kifejti azt az alaptételt, amit ma úgy fogalmazunk meg, hogy a szaknyelv alkotói, művelői és használói egyszerre alkotnak szakmai tudásközösséget és ugyanakkor egy szaknyelvi diskurzusközösséget, és ennek működéséből alakulhat ki egy a 'nyelvművelés' szempontjából helyes műnyelvi világ. Akár szaktudós, akár nyelvtudós alkot műszókat, ahhoz „szabályismeret és dologismeret” egyaránt szükségeltetik. Ennek szellemében fogalmazza meg a műnyelv-, illetve a műszóalkotással kapcsolatos tételmondatait:

„*Kettőre vagyok bátor figyelmeztetni a nyelvművelő és gazdagító urakat. Egyikre, hogy a szavak készítéséhez tartózkodva, sőt jobb ha nyelvszabályok ismerete nélkül épen nem fognának; másokra, hogy szók, kivált műszók alkotására még nyelvszabályok ismerete sem elégséges: ahhoz dologismeret is kell. Nyelvtudós dologismeret nélkül nyelvtanilag jó szót fog alkotni, de mindig azon veszélynek leend kitéve, hogy nem bírván tiszta fogalmával a kifejezni kellett dolognak, szava nem lesz bélyegző, eléggé megkülönböztető, eszmét vagy gondolatot helyesen kifejező s fogalomzavarra adand alkalmat. A dologismeret viszont, rosszul alkotott, szabályokkal ellenkező szóval fejezi ki a különben általa jól ismert dolgot. [...] Azokat, kik dologismerők levén, de nem nyelvtudósok egyszersmind, szabálytalanul koholt új szavaik miatt minden tétova nélkül nyelvrontóknak nevezhetjük.*” (Bajza, 1843:303-304).

5.) *Nyelvi állományunk több részre tagolódik.* Ez a felismerés éppen az egyre szaporodó műnyelvi alkotások kapcsán történt meg, akkor, amikor a reformkortól kezdve a nyelvi állományunk megközelítésében a nyelvet – sajátos fogalomhasználattal – a következő három mezőre osztották: *költői nyelv* (irodalmi nyelv), *műnyelv* (szaknyelv), *népnyelv* (kettős értelemben használva: köznyelv és tájnyelv).

6.) *A nyelvi állomány elemei funkcionálisan rétegződnek.* Sőt, a későbbikben már a műnyelvet érintően egy olyan megállapítással is találkozunk, ahol annak rétegződésére történik utalás. Ezt a gondolatot egy, az oktatási és nyelvpedagógiai szempontból lényeges munka eligazító soraiban olvashatjuk, ahol mind az elhatárolódás a szépirodalmi nyelvtől, mind pedig a műnyelv használati rétegződésének gondolata állításként jelenik meg. „*Egyébiránt: más a szaktudomány, s más az általánosan képző tudomány és szépelőadás nyelve. Állítjuk, hogy mindeniknek egyéb irányi kellékeken kívül, tisztaságra is kell törekednie, de bevalljuk, hogy e tisztaság igényei amott nem olyan kiterjedtek, mint ezekben.*” (Német–Magyar Tudományos Szótár, 1858:VI-VII).

### **Műnyelv, nyelvművelés, minőségbiztosítás**

A műszóalkotással kapcsolatban Nyulas Ferenc igen korán, már 1800-ban az orvosvizekről, azaz a természetes gyógyvizekről írt könyvében leszögez néhány minőségbiztosítási szempontot. Műve bevezetőjében az „Előbeszéd. A' munkában elő forduló újj szavakról” című részben a következő nyelvészeti, nyelvművelési és nyelvhasználati szempontból nagyon is

megfontolandó műszóalkotási szempontokat veti fel: „1-ször A' könnyű kimondhatóság, mely a' nyelvet édesíti. 2-szor A' rövidség, mely a' dolgoknak előadását könnyebbíti. 3-szor A' szükségtelen betűknek, ékeknek és vonásoknak eltörlése, mely a' nyelvet világosítja. 4-szer Úgy írni, mint beszélünk mellyet a' nyelvnek tökéletessége, és a' józan okosság kíván.” (Nyulas, 1800: XVIII).

Nyulas pontokba szedett szabályrendszere kiinduló mintát teremtett a további rendszerszerű megfogalmazásokhoz. Még egy bő századdal később Tolnai Vilmos a „Műnyelv, szaknyelv” című, a Nyelvőrben megjelentetett cikkében is hasonló sémát követ, de már jóval több pontból és ma is helytálló szabályrendszert alkot. A következő – itt most rövidített formában közreadott – elvárasi rendszert fogalmazza meg.

*„Elméleti és gyakorlati érdekek fejlesztették minden tudományban és minden foglalkozáshoz a műnyelvet, szaknyelvet (terminológia), melynek alapja a műszó (terminus technicus). [...] A műszó kellékei a következők: 1.) Fogalmi szabatoság. / 2.) Nyelvi helyesség. / 3.) Nyelvi tisztaság. / 4.) Könnyű alkalmazhatóság. / 5.) Alkalmazhatóság. [...] Esztétikai tekintetben elég, ha nem rúthangzású s ha könnyűejtésű. Szépsége legyen olyan, mint akkor szép, ha tökéletesen megfelel céljának és rendeltetésének. [...] A műnyelv állandóságát biztosítja a műszótár vagy szakszótár (nomenclatura), melybe a szavakat foglaljuk, hogy mindenkor könnyen és biztosan hozzáférhetőek legyenek. A műszótár elkészítése elsőrendű elméleti és gyakorlati szükség és kötelesség minden szakban. Mindenekelőtt két ember kell hozzá: a szaktudós és a nyelvtudós (a két ember lehet több egyén, sőt rendszerint többnek is kell lennie). A szaktudós megállapítja a szükséges szóanyagot, ő adja a szakbeli könyvészetet. A nyelvtudós nemcsak nyelvi helyesség és tisztaság őre, hanem a szaktudós előtt ismeretlen egyéb nyelvi forrásokat is ő jelöli meg, a szótárkészítés módját is ő ismeri legjobban.” (Tolnai, 1923:77-78).*

Tolnai cikke azért is érdekes és jelentős, mivel a „Műnyelv, szaknyelv” két szavas, pontosabban kettős címmel már egy fogalomhasználati fordulópontot is megjelöl, és a cikkben a *szaknyelv*, a *szakszó*, a *szakszótár* fogalmak hármassága is rendre megjelenik, amikor a műnyelvi-szaknyelvi világ problémáinak és kérdéseinek a bővebb körüljárásával foglalkozik. Innentől ezek a fogalmak mintegy standard fogalmakként kezdenek megjelenni a nyelvészeti megközelítésekben.

Feltehetjük azt a minőségbiztosítási kérdést, hogy a XIX. század során született-e definíció a műnyelvvvel kapcsolatban. Erre nem találtam nyelvészeti példát vagy definíciót, de a körüljárás, a körülírás bizonyos szempontjai, amint azt a fenti idézetek részben bizonyítják, elvi és gyakorlati szinten megjelentek. A definíció megközelítéséhez mindig fontos szempont az, hogy az adott dolog mi *nem*, azaz az elhatárolódás más hasonnemű vagy nem is annyira hasonnemű dolgoktól. Ez a műnyelv esetében is megtörtént, akkor, amikor a reformkortól kezdve a nyelvi állományunk megközelítésében a nyelvet az előző fejezet tételeiben (5. és 6.) bemutatott három mezőre osztották: a költői nyelv, a műnyelv, a népnyelv világára, sőt a későbbikben már a műnyelvet érintően a rétegződés kérdésével is foglalkoztak.

Ha mégis egy XIX. századi és bizonyos szempontból mérvadó és meghatározó, de egyben az akkori felfogás szerinti és több irányba – azaz a hármasságra – mutató műnyelvi definíciót keresünk, akkor a Czuczor–Fogarasi: „A magyar nyelv szótára” című nagy munka műnyelv szócikkét hívhatjuk segítségül. (Megjegyezhető, hogy a szótár szaknyelv szócikket nem tartalmaz):

*„MŰNYELV, (mű-nyelv) össz. fn. Általán nyelv, mely a műipari, művészeti és tudományos tárgyak előadására szükséges szokat és kifejezéseket foglalja magában, különböztetve a közönséges társalgási nyelvtől. A műnyelv lényegét az úgynevezett műszók teszik. Kovácsok, asztalosok műnyelve. Festészek, szobrászok műnyelve. Természetudósok, bölcselők, vegyészek műnyelve. Szélesb ért. Írói nyelv, melynek már a természeténél fogva a közönséges, népies nyelven fölül kell állnia.” (Web5)*

## Az Akadémia állásfoglalásai a műnyelv érdekében a reformkortól a századelőig

### *A Magyar Tudós Társaság szótárprogramja*

Az Akadémia alapvető célját és teendőit minden dokumentumában a magyar nyelv kiművelésében fogalmazta meg. Ebből következően a fő feladatok között jelölte meg „egy tökéletes magyar grammatica” és „a’ lehetőségig teljes szótár” megírását, ezekhez csatlakozóan az „írásrendszerünk, helyesírásunk szabályozását”. A nyelvújítás akadémiai szakaszát a magyar szótáriróadalom nagy korszakának tekintik az elemzők. Ennek a szótáriróadalmi tevékenységnek a legfőbb motorja a Magyar Tudós Társaság, illetve az általa meghirdetett „szótári program” volt, ami mind a hivatalos szótárirói programnak, mind pedig az egyéni kezdeményezéseknek lendületet és támpontokat adott. Ennek a programnak a műnyelvet érintő részéről és az elindulásáról Muráth Judit lexikológus így fogalmaz:

*„Az első közgyűlést 1831-ben tartó Magyar Tudós Társaság elhatározta a műszavak összegyűjtését, ezzel felkarolta a szakszótárszéria kiadásának ötletét, és megkezdődött a koordinált szótári tevékenység, amely az egyik, deklarált célja volt. A középpontban a természettudományok álltak. A terminológia egységesítése úgy történt, hogy a tudósok latin vagy más nyelvű műszavakat betűrendbe szedték, majd hozzáírták a magyar megfelelőket.” (Muráth, 2020: 19).*

Az idézetből emeljük ki a legfontosabb elemeket, miszerint „megkezdődött a koordinált szótári tevékenység”, azaz a munka mind a szellemi, mind pedig a menedzsment szempontból egyaránt szervezett, mondhatni intézményes formába került, továbbá elindult a sorozatgyártás, a „szakszótárszéria” darabjainak a kimunkálása. További lényeges pont, hogy a készülő szótárak döntően a magyar nyelv, pontosabban a magyar szaknyelv fejlesztését, a szakterminológiák kialakítását kívánták szolgálni. Az akadémiai szótárprogram hatással volt a szótárirás terén megjelenő nem hivatalosnak mondható kezdeményezésekre, munkákra is, mivel az elvi és a gyakorlati keretek mintegy „eszmei, tudománypolitikai és módszertani” mintát kínálnak.

Az Akadémia gondolkodásában, koncepciójában a „nagy magyar szótár” elkészítését tartja szem előtt. Az Akadémia 1830-ban meghirdetett szótárprogramja – figyelembe véve a munka jellegét és időigényességét – a nagyszótár elkészítéséhez a *részszótárak* elkészítését úgy is, mint forrásanyagot, úgy is, mint a munkamódszert vagy próbaanyagot tartotta szükségesnek. Az Akadémia közvetlen hatáskörében és kiadásában az 1830/40-es években három hivatalos „műszótár” jelent meg: a „Mathematika- (1834), Philosophiai- (1834) és a Törvénytudományi Műszótár (1843)”. Mindháromat összeköti az az egységes és szinte szó szerint megegyező bevezető szöveg, de inkább utasítás, ami a munkamódszert fogalmazza meg, és amit „a’ magyar nagy szótár’ összeírásához tartozó előkészületként” és háttérmunkaként fogadott el a Magyar Tudós Társaság. Továbbá az akadémiai szótárprogram lényeges darabjaként kell számon tartani a „Tájszótárt” (1838) és a „Magyar–Német Zsebszótár” (1835) és a „Német–Magyar Zsebszótár” (1838) megjelenését. Ez utóbbit annál is inkább, mivel a magyar anyaga jelentős nyelvújítási, műnyelvi, műszókincsi szócikket tartalmaz. Az akadémiai termésen túl sok más kisebb-nagyobb – a néhány oldaltól több száz oldalig terjedő – szótár vagy szótárszerű, szójegyzékszerű munka is megjelent egyéni, szakmai egyesületi, szponzori, vármegyei kezdeményezésre. A szótár korabeli fogalmával kapcsolatban a következő sorokat idézhetjük:

*„A ’szótár’ szó alakja, fogalma és jelentése, mint annyi más dologé a reformkorban, alakulóban lévő ’terminus technicus’-ként és műfajként van jelen. Az ilyen jellegű művekre, illetve – a szerzők megjelölése szerint – a művekben többféle szóhasználat is forgalomban volt. A szótár szó mellett a szókönyv, a műszótár, a műszókönyv, a szószedet, a szóhalmaz, a szógyűjtemény, a szólajstrom, a szójegyzék, a toldalék szótár vagy egyszerűen a toldalék fogalma is gyakran előfordul, a szerző szándékától, a mű jellegétől és tartalmától, a kiadótól vagy éppen a támogató hozzáállásától, kívánságától függően.” (Sturcz, 2021:215).*

A XVIII. század legvégétől a szabadságharcig összességében közel száz – 10 oldaltól akár 500 oldalig terjedő, olykor tematikailag is vegyes – mű látott napvilágot, aminek a döntő többsége a reformkor, illetve az akadémiai korszak terméke. Nem véletlenül jegyzi meg a korszak ilyen irányú tevékenységének egyik elemzője, hogy „*a reformkor a szótárírás virágkora*” (Fábián, 1984:46).

#### *Akadémiai dokumentumok, állásfoglalások a műnyelv ügyében*

Az Akadémia története során határozati vagy utasítási szinten többször is foglalkozott műnyelvi, és mint fentebb olvashattuk műszótári kérdésekkel. Az alábbiakban az akadémiai dokumentumtörténetből azokat a tételeket emeljük ki, amelyek konkrét határozatok szintjén foglalkoztak műnyelvi kérdésekkel. Az idézett szövegek az eredeti alapító dokumentumokból, továbbá Kónya Sándor és Fráter Jánosné akadémia-történeti műveiből kiemelt szövegrészek (Kónya, 1994; Fráter, 1974). Az első ilyen tételes műnyelvi megfogalmazás az Akadémia korai működési szakaszából való, ami jól mutatja az Akadémia kettős célú fejlesztési és kiadási politikáját: a tudományos ismeretek bővítését és a magyar nyelv, itt konkrétan a műnyelv fejlesztését.

#### *Akadémiai fordításpolitikai, fordításmenedzsment a műnyelv fejlesztéséért*

A meghatározó dokumentumban, az 1831-es Alaprajzban a fordítással kapcsolatos elvi állásfoglalás – amit nyugodtan nevezhetünk fordításpolitikai állásfoglalásnak –, már az első fejezetben a célok között, de mondhatjuk azt, hogy a kiemelt főcélok között megjelenik. A második fejezetben pedig, a feladatok, 'a foglalatosságok' sorában részletező kifejtést kapunk az ezzel kapcsolatos további állásfoglalásról és a kapcsolódó feladatokról. Az Alaprajz szövege mindezt szorososan összeköti az anyanyelv kiművelésének, mint akadémiai alapcéljának a gondolatával.

„I. A' társaság célja: A' magyar tudós Társaságnak egyedül csak az van téve céljává, hogy munkálkodása által hazánkban a' *tudományok* és szép művészségek honni nyelven műveltessenek; 's viszont ezek által a' nyelv maga, csinosulást, fenséget és bővülést nyerjen. [...] Továbbá a' különbféle nemzetek között vagy régen, vagy közelebb feltalált dolgok' ismétetét *honni nyelven* fogja terjeszteni.” Alaprajz: 4-5. (Web6)

Az Alaprajzot követő Rendszabás, azaz a működési szabályzat röviden és tételesen megismétli az Alaprajz 1831-es gondolatait. Igazából a két dokumentum együtt olvasása egymást erősítve adja ki a fordítás, mint lényeges feladat meghatározását. A fenti és az alábbi mondatok, továbbá a fordításokkal megcélzott nyelvművelői, nyelvfejlesztési irány fényében talán nem túlzás azt állítani, hogy a 'fordítási munkálatok' az Akadémia kiemelt alapfeladatai között tarthatók számon. Idézzük fel a Rendszabás ide vonatkozó részét, figyelve: a nyelvművelés, a fordítás és a hazai nyelv egymással összefüggő, egymást erősítő kulcsszavaira.

„I. A' Társaság iránya és foglalatosságai 1. A' magyar tudós Társaság a' *tudományok* és szép művészségek minden nemeiben a' *nemzeti nyelv* kiművelésén igyekszik egyedül. 2. A hazai nyelvet egész gonddal csinosabbá és gazdagabbá fogja tenni. 3. Azt mind eredeti munkák' dolgozása, mind régi és új remek írások magyarra tétele által gyarapítja.” Rendszabás: 19. (Web7)

Gyakorlati szempontból különösen fontos az 1835-ben kiadott „A' M. T. Társaság utasító határozatai” című dokumentum VI. pontja, ami a műnyelven írt szaktudományos munkák kiadáspolitikai, menedzselési, minőségi kérdéseivel foglalkozik. Ez a cikkely részletesen leírja a tudományos munkákra vonatkozó elvárásokat:

„VI. Nyomtatás végett beadott kéziratok' megvizsgálása. / 25. Különösen a' bírálók' figyelmébe ajánltatik: **1. ha a' munka tudományos, és a) Eredeti:** hogy az egyfelől tárgyát, a' szükséges előkészületek' célirányos használása mellett, helyes rendszerrel, mennyire lehet kimerítőleg adja elő; másfelől bármely grammaticai rendszert követ is, azt híven kövesse; a' tudomány' méltóságához illő, mívelt nyelven legyen írva; a' netalán szükséges műszavak pedig a' származtatás és összetétel' szabályai szerint legyenek alkotva. [...] **b) Ha a' munka fordítás,** vagy azon megjegyzéssel adatik ki, a) hogy az eredetinek, mind magában vett, mind a' mi szükségünkhez képesti becseről hozassék ítélet; vagy b) csak a' nyelv' és fordítás' mineműségéről; 's itt nem szóhoz tapadó, hanem az értelmet híven és világosan visszaadó általtétel kívántatik.” (Kónya, 1994:86).

A cikkely b) pontja kapcsán meg kell jegyezni egy lényeges dolgot. Az akadémiai körök mind a szépirodalmi, mind pedig a tudományos látókör kitágításában jelentős szerepet szántak a fordításirodalom, a fordítási gyakorlat mennyiségi és minőségi bővítésének – ez utóbbi érdekében éltek a versenyfordítás eszközeivel is –, és ezt a szándékot vagy inkább célt az egyéb dokumentumokban is, az akadémiai döntésekben, fordítási pályázatokban és programokban, sőt a finanszírozásban és a kiadási politikában is kifejezésre juttatták.

### *Az akadémiai bizottságok állásfoglalásai a műnyelv érdekében*

A szabadságharc bukása után az abszolutizmus és a németesítés éveiben különösen fontos volt a műnyelvvél való foglalkozás. Toldy Ferenc szervezésében 1854-ben megalakult az ún. magyar műnyelvi bizottmány, aminek a működése többcélú volt: 1.) Próbálta szervezni a széthullott nyelvi műhelyeket. 2.) Szembeszállt a németesítő tendenciákkal. 3.) Több-kevesebb sikerrel a nyelvi, műnyelvi dilettantizmus ellen is igyekezett fellépni. 1865-ben ebből a bizottmányi kezdeményezésből magalakul a Műnyelvi Állandó Bizottság. Majd az akadémiai élet lassú rendeződésével felálltak a hivatalosnak mondható különböző szakterületi állandó bizottságok (Fráter, 1974). Ezek között a Nyelvtudományi Bizottság programja első pontjában határozottan állást foglal a műnyelv gondozása mellett. Ebben céljaikat így fogalmazzák meg:

„A műnyelv alakulását szemmel tartani s általában az irodalmi nyelv mívelését olyképpen ellenőrizni, hogy egyrészt hiányos nyelvismerettel folyó erőszakos szóképzésre ne vetemedjék, másrészt pedig az idegen nyelvek hatására a magyar nyelvnek grammatikai különöse syntaktikai szerkezetét ne hamisítsa, nemkülönben arra is törekedni, hogy az eddigi elkövetett nyelvrontások lehetőleg orvosoltassanak.” (Fráter, 1974:82).

Az 1867-es kiegyezés után jogilag és szervezetileg is teljesen rendeződtek az Akadémia dolgai. Így az 1869-es új ügyrendben már tételesen szerepelnek az akadémiai állandó bizottságok. Első helyen jelenik meg a Nyelvtudományi Bizottság, aminek a munkaköri leírása többek között műnyelvi tételeket is tartalmaz: „*Állandó Bizottságok / 1. Nyelvtudományi Bizottság. B) A szótárügy. Ide nem értve a nagy szótárt, mely befejezett ténykép áll a bizottság előtt, a tájszótár folytatása, a mesterműszótárról gondoskodás, a műnyelvi kérdések véleményezése, helynevek, szójárások, phraseologia stb. gyűjtése tartoznak e rovatba.*” (Kónya, 1994:150).

Ez az ügyrendi pont ebben a formában hosszú ideig ismételten megjelenik az ügyrendi módosításokban. Műnyelvi észrevételek az 1912-es megújított ügyrendbe is bekerülnek, ahol már nagyon szakszerű nyelvészeti szempontok jelennek meg a mind a műszótár, mind pedig a műnyelvi nyelvművelés kérdésében. (Ugyanezt a szöveget utoljára az akadémiai szabályzat 1936-os kiadása is szó szerint megismétli. A további dokumentumokban sem a műnyelv, sem a szaknyelv nem fordul elő tételesen.) Az 1912-es állandó bizottságok felsorolásában a következőket olvashatjuk:

„Állandó Bizottságok / XV. Nyelvtudományi Bizottság / 46.§ b) A gyűjtött és gyűjtendő nyelvanyagot rendszerbe foglalva előadni, tudományos szótárakról gondoskodni, különösen a tájszótár s mesterműszótár szerkesztését folytatni. c) A műnyelv alakulását szemmel tartani, s általában az irodalmi nyelvművelést olyképen ellenőrizni, hogy egyrészt hiányos nyelvismeretből folyó erőszakos szóképzéssé ne fajuljon; másrészt pedig az idegen nyelvek hatása a magyar nyelvnek grammatikai, különösen szintaktikai szerkezetét meg ne hamisítsa; végre az eddig elkövetett nyelvrontások lehető orvoslására törekedni.” (Kónya, 1994:185).

## Sajtóorgánok a műnyelvért

### *A reformkori magyar sajtó a műnyelvért*

Amint azt a korábbi időrendi táblázatomban (2. táblázat) jeleztem, a műnyelv reformkori történetének középpontjában a lexikai építkezés volt. Ebben a munkában mind a szépirodalom, mind pedig a szakirodalom képviselői részt vettek, sőt a szakmai szókincsfejlesztés főleg a negyvenes években nemzeti közüggé vált. Eltérő módon és erővel a különböző sajtótermékek is szerepet vállaltak ebben a folyamatban. Voltak olyan hosszabb-rövidebb életű fórumok, az 1840-es években, amelyek céltudatosan és szervezeten, mondhatni reformpolitikai vagy éppen védegyeleti buzgalommal vettek részt a műnyelvi világ szókészletének alakításában. Erre néhány kiemelt, ma már csak a könyvtárak archív anyagaiban elérhető példát is hozhatunk. A *Heti Lap*, az Iparegyesület lapja működtetett egy beszédes nevű ún. *Műszórosta* rovatot, ahol az ajánlott műszó elemek megjelenhettek és vita, kritika, sőt szavazás tárgyát képezhették. A rovat szorgalmazója a lap munkatársa, maga Kossuth volt. A másik ilyen fórum volt a *Figyelmező* című irodalmi és tudományos folyóirat, ami az *Atheneum* mellékleteként jelent meg, és *Szóbírálat* címmel tartott fenn döntően műszórovatot. Ebben a rovatban Vörösmartynak is jelentős szerepe volt, részben, mint a szerkesztőség tagjának, részben, mint rovatvezetőnek, egyben időnkénti rovatírónak. Sajátos szerepet töltött be az Iparműtár nevű intézmény, ami Pesten egyszerre csarnok, iparcikk-kiállítás és üzlet is volt, de a magyar műszavak terjesztésének egyik fórumaként is működött. Kiadványait kétnyelvű magyar–német párosításban terjesztették, mondhatni reklámozták a megszülető műszókincset.

A műnyelv tágabb, mondhatni elméleti megközelítésével vagy éppen kritikáival egyrészt az irodalmi sajtótermékek, másrészt az Akadémia szakmai kiadványai foglalkoztak, így például *A' magyar tudós társaság Évkönyvei (1832-1844)*, *Tudománytár (1824-1844)*, *Magyar akadémiai értesítő (1848-1848)*.

### *Természettudományi Közlöny (1869-)*

A Kiegyezés utáni időszakban a műnyelvi – főleg a természettudományi műnyelv – művelésének lényeges fórumává az 1869-ben alapított *Természettudományi Közlöny* vált. A folyóiratot Szily Kálmán műegyetemi tanár alapította, és törzsgárdája az egyik legjelentősebb egyesület a Természettudományi Társaság tagjaiból került ki. A folyóirat mind lexikai példáival, mind pedig igényes, sőt mintaadó szakcikkeivel műnyelvi irányadással is foglalkozott. 1879-ben itt jelent meg Szily nagy tanulmánya „A természettudományi műnyelvről a magyar irodalomban (Történeti vázlat és javaslat)” címmel, ahol meghirdette a műszóalkotásra, a műnyelvalkotásra vonatkozó programadó téziseit. Szily és folyóirata a használható és olvasható műnyelv és a természettudományi műveltség emelése, terjesztése érdekében rendkívül sokat tett: kiadványokat, tankönyveket készített, sőt kiadót is alapított. Szily nyelvészeti, szaknyelvi tevékenysége bővebben megismerhető a „Szily Kálmán szaknyelvi láttelepe és fejlesztési terve 1879-ből” című tanulmányban (Sturcz, 2024).

*Magyar Nyelvőr (1872-)*

1872-ben jelenik meg a *Magyar Nyelvőr* című döntően nyelvművelési, de mondhatni nyelvtisztítási irányzatú folyóirat. Főszerkesztője Szarvas Gábor, aki egyben a folyóirat köré csoportosuló új ortológia néven emlegetett, a nyelvújítás klasszikus, majd annak későbbi és korabeli termékeivel szemben szigorú álláspontra helyezkedett. Ennek a kritikus magatartásnak a műnyelv is céltáblája volt, részben érthetően, mivel a műnyelv vagy a tudományos nyelv valóban sok problémával küszködött mind lexikai, mind stilisztikai értelemben. Joggal jegyzi meg, bár kicsit sommásan az első évfolyam egyik számában az új ortológusok egy képviselője, hogy: „*Legtöbb új szót, tehát aránylag legtöbb hibás alkatú szót találunk a mindenféle műnyelv terén.*” (Steiner, 1872:363).

A főszerkesztő a beköszöntőben a nyelvtörténeti feltárások, a népnyelvkutatás mellett a műnyelv gondozását is célul tűzi ki. Amikor „Mit akarunk?” címmel megfogalmazza a folyóirat fő irányait, a 3.) pontban így fogalmaz: „*A bármi tekintetben figyelemkeltő termékek, különösen pedig a tudományos és szakművek, hivatalos iratok s tankönyvek nyelvének megbírálása s ugyanezen célból a nép számára készült műveknek szemmel-tartása.*” (Szerkesztői előszó, 1872:2). A tudományos könyvek, a szakművek és a tankönyvek egymás melletti említése azt is jelzi, hogy a szerkesztőség széles nyelvhasználati, de egyben társadalmi felhasználói körben kívánta vizsgálni az egyre szaporodó és műnyelven írt munkákat. A *Magyar Nyelvőr* és az új ortológia köre két évtizedig vizsgálta, ellenőrizte – bár néha túlhajtott buzgalommal – a Kiegyezés utáni, és a korábbi, főleg nyelvújítás kori magyar nyelv ügyeit, benne a műnyelv kérdéskörét. Megemlíthető, hogy a nagy lendület szakaszában, 1872-1881 között a műnyelv-fogalommal és a műnyelvi nyelvhasználattal az áttekintett évfolyamok 82 alkalommal foglalkoztak. (Ezen évek alatt a szaknyelv fogalom csak egyszer fordult elő.) A tevékenységet összértékében úgy értelmezhetjük, hogy sikerrel szállt szembe azokkal a tendenciákkal, amelyek a helytelen, a stílustalan, a pontatlan és mindenképpen magyartalan nyelvhasználatot képviselték. Ez a „tisztító egyben jobbító szerep” a műnyelvi kérdések tekintetében is igaz.

*Magyar Nyelv (1905-)*

Szily Kálmán, az Akadémia főtitkára 1904-ben megalapította a Magyar Nyelvtudományi Társaságot, majd 1905-ben elindította annak folyóiratát *Magyar Nyelv* címen. Itt is „Mit akarunk?” címmel fogalmazódik meg a program, és ennek a folyóiratnak a programjában is ott szerepel a műnyelv vagy, ahogy fogalmaznak, a tudományos nyelv, mint meghatározó elem. Maga a főszerkesztő nem is gondolkodhatott másképpen, mivel hosszú éveken át szerkesztőként, szervezőként harcolt a természettudományi műnyelv felemeléséért. A folyóirat beköszöntő szövegében egyértelműen fogalmaz, és azt is leszögezi, hogy lapja – ellentétben az új ortológia olykor viharos vitáival – higgadt és tárgyyszerű hozzáállást képvisel. Ez a magatartás sokat segített a nyelvészeti kultúra és eredményesség előre vitelében. Mértéktartó sorai így hangzanak: „*Allandó figyelemmel fogjuk kísérni irodalmi nyelvünk s tudományos nyelvünk újabb fejlődését s hol lehet, elő fogjuk mozdítani, de hol kell, küzdeni is fogunk ellene, mindenkor helyet adva az ellenvéleményeknek is – de személyeskedésnek soha.*” (Szily, 1905:1). A műnyelv fogalomhasználatnak még a századelőn is élő voltát, továbbá a műnyelv irányába kifejtett szakmai tevékenység élénkségét jól mutatja, hogy a folyóirat 1911-es évfolyamában a címekből és alcímekből kiemelt és idézett kulcsszavak szerint a következőkben felsorolt műnyelvekkel foglalkoztak hosszabban a szerzők: „*jogtudományi műnyelv, színházi műnyelv, olasz, francia, angol műnyelv, mesterségek műnyelve, katonai műnyelv, közigazgatási műnyelv, timárok műnyelve, bölcséleti műnyelv*”.



## A „minek nevezzetek” kérdése, avagy a terminuskeresés nehézségei

A szaknyelv fogalom, a 'szaknyelv' terminus kialakulása, egyneművé válása nemcsak a magyar nyelvben, hanem más nyelvekben is hosszú vagy körülményes utat járt be. Így például a német nyelvben egy egész sor szaknyelv fogalom sorakoztatható fel: *Fachsprache*, *Fachjargon*, *Terminologie*, *Berufssprache*, *Plansprache*, *Technolekt*. Az idegen nyelvek tekintetében Fóris Ágota tanulmánya további többnyelvű és többtételű példasort mutat be ezzel kapcsolatosan (Fóris, 2010:428-429). Nem is volt és ma sem egyszerű eldönteni, hogy gyűjtőfogalmat, munkafogalmat, jelzős vagy jelző nélküli fogalmat használjon egy-egy adott esetben a tanulmányíró, a szakszerző, a kritikus. Erre igen találó egy korai magyar példa, a *Magyar Nyelvőr* 1872-es évfolyamának egyik száma, illetve cikke. Egy postatechnikai témát boncolgató és elemző cikk – mondhatni tanácstalan témamegközelítésében – egyazon téma és egyazon szakmai és műnyelvi világ körülírására, a szövegben váltakozva a következő „megszólítások” olvashatók: „*műnyelv*, *természettudományi műnyelv*, *műszaki (technikai) műnyelv*, *mérnöki műnyelv*, *tudományos műnyelv*” (Steiner, 1872:363-366).

Tehát felvethető a „Minek nevezzetek?” kérdése. Amint láttuk a magyar szakirodalomban a 'műnyelv' fogalom hosszú időn át uralkodó volt, ebbe a mezőbe időnként tévedt be a 'tudományos műnyelv', még ritkábban és későbbi megjelenéssel pedig a 'szaknyelv' fogalom. Az 1930-as évektől, a kutatások első körétől kezdve aztán a 'szaknyelv' fogalom és terminushasználat felé billen a mérleg, az 1970-es évektől a szaknyelvkutatás széles körű és diverzifikált kibontakozásától pedig egyeduralkodóvá válik. Bár még itt sem teljesen egynemű a megnevezési kör, hiszen a témák, a kutatási területek, a szerzők szándékai, vagy éppen nyelvészeti felfogásuk, de legfőképp a saját szaknyelvfogalmuk definíciója, illetve ennek hangsúlyai még mindig sokféle fogalmat is bevonnak a megnevezési körbe.

Áttekintettem a XXI. század első két évtizedének mérvadó szaknyelvi konferenciáinak (MANYE, SZOKOE, ELTE, CORVINUS), előadáscímeinek, szakmai köteteinek anyagát; illetve néhány összefoglaló munkát (Kurtán, 2003; Dobos, 2010; Veszelszki et al, 2014; Muráth, 2020), és ezek alapján is a szaknyelv tekintetében meglehetősen színes fogalomhasználati térképet kapunk. Így többek között találkozhatunk: a műnyelv, tudományos nyelv, tudomány nyelv, szaknyelv, szakmai nyelv, szakmai anyanyelv, rétegnyelv, regiszter, csoportnyelv, technolektus, szociolektus gyűjtő- vagy munkafogalmával. Némely esetben egy-egy újabb terminus bevezetési kísérletének körülírásaként vagy megerősítéseként egész nyelvészeti elméletet, de legalább magyarázatot építenek fel a szerzők. Erre tipikus példa Janusz Bańcerowski kétrészes nagy tanulmánya a 'technolektus' és továbbmenve a 'technolingvisztika' terminusok hazai bevezetése kapcsán (Bańcerowski, 2003, 2004).

A szűkebb szakterületi szaknyelvi kutatók, de főleg a szakírók és a szakfolyóiratok pedig – a műszaki nyelv, technikai nyelv, fizikai nyelv, matematikai nyelv, gazdasági nyelv, jogi nyelv, orvosi nyelv stb. – jelző és jelzett nyelv fogalom viszonylatában tovább színezhetik és tágra nyithatják az elnevezési vagy megközelítési skálát.

Mindettől függetlenül egy bizonyos, hogy a 'szaknyelv' terminus felsorolható előnyei: 1.) szemantikai biztonság, 2.) világosság, 3.) jó grammatikai adaptálhatóság, tovább képezhetőség, 4.) tömörség, 5.) világos hangkép, 6.) tiszta íráskép, 7.) magyarosság, 8.) nyelvhelyesség, 9.) bizonyos értelemben alapfogalom és/vagy gyűjtőfogalom jelleg, 10.) rugalmasság és/vagy befogadó képesség stabilizálta ennek a nyelvészeti szakszónak a távlati helyzetét. A szakszó joggal válhatott standard és egyeduralkodó, de mint láttuk nem kizárólagos terminussá. Ha lehet fenntarthatóságról beszélni a terminusok világában, akkor a 'szaknyelv' terminus – a többi fogalmi és terminológiai megközelítés vagy terminus-kísérlet mellett – az előbb felsorolt előnyeivel és főleg semlegességével fogva valóban elnyerheti a „fenntarthatósági díjat”.

## Hivatkozások

- Bajza, J. (1843): Nyelvünk' míveléséről. *Athenaeum*. I. kötet, VII. füzet. 301–307.
- Bañcerowski, J. (2003): A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben. *Magyar Nyelvőr*. 127/3. 277–282.
- Bañcerowski, J. (2004): A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól. *Magyar Nyelvőr*. 128/4. 446–452.
- Bessenyei, Gy. (1778): *Magyarság*. Bécs. [Vajthó, L. (szerk.): Magyar Irodalmi Ritkaságok 16. Reprint kiadás. Budapest, 1932]
- Bessenyei, Gy. (1781): *Egy magyar társaság iránt való jámbor szándék*. Bécs. [Vajthó, L. (szerk.): Magyar Irodalmi Ritkaságok 4. Reprint kiadás. Budapest, 1931]
- Divald, A. (1861): Az erdészeti magyar irodalom ügyében. Engel és Mandello Ny.: Pest
- Dobos, Cs. (szerk.) (2010): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolci Egyetem –Tinta Könyvkiadó: Miskolc–Budapest
- Dugonics, A. (1784): *A tudákosságnak második könyve*. Pest
- Fábián, P. (1955): A gazdasági élet nyelve. In: Pais, D. (szerk.): *Nyelvünk a reformkorban*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 165–226.
- Fábián, P. (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai*. Gondolat: Budapest
- Fejér, Gy. (1809): *Jutalomra érdemesített értekezés Egy magyar tudós Társaság' legkönnyebb, 's leghelyesebb felállításáról*. Pesten, Trattner Mátyás Betűivel
- Fóris, A. (2010): A szaknyelvkutatás modelljei és módszerei: szociolingvisztikai megközelítés. *Magyar Nyelvőr*. 106/4. 424–439.
- Fráter, Jné (1974): *A Magyar Tudományos Akadémia állandó bizottságai (1854–1949)*. A M. T. A. Könyvtárának kiadványai 70. Budapest
- Kazinczy, F. (1846): *Kazinczy levelei Sipos Pálhoz 1806–1816*. Grunow F. W.: Lipcse
- Kónya, S. (1994): „...Magyar akadémia állíttassék fel...” *Akadémiai törvények, alapszabályok, ügyrendek 1827–1990*. MTA Könyvtárának Közleményei: Budapest
- Kovalovszky, M. (1995): *Tudományos nyelvünk alakulása*. In: Pais, D. (szerk.): *Nyelvünk a reformkorban*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 228–312.
- Kováts, M. (1807): *Chemia vagy természettitka*. Buda
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Muráth, J. (2020): A magyar szaklexikográfia – történeti áttekintés. In: Muráth (szerk.): *Magyar Szaklexikográfia*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Német – Magyar Tudományos Szótár (1858): *Előszó*. Kiadja Heckenast Gusztáv: Pest
- Nyulas, F. (1800): *Az erdélyi orvosvizeknek bontásáról közönségesen*. Kolozsvár
- Schedel, F. (1837): Magyar literatúra: Orvostudomány. *Figyelmező*, Január 17., 2. szám, 10–13
- Steiner, Zs. (1872): Magyar–német és német–magyar póstai kézi-szótár (bírálat). *Magyar Nyelvőr*. 1872/1. kötet, VIII. füzet, 363–366.
- Sturcz, Z. (2021): Egy reformkori szakszótár születése – Bitnitz Lajos: Gazdasági szótár. In: *Porta Lingua*. 2021/1. 211–231. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.17>
- Sturcz, Z. (2024): Szily Kálmán szaknyelvi látlete és fejlesztési terve 1879-ből. In: *Porta Lingua*. 2024/1. 65–79. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.7>
- Szabadváry, F. – Szőkefalvi-Nagy, Z. (1972): *A kémia története Magyarországon*. Budapest
- Szerkesztői előszó (1872): Mit akarunk? (Aláírás nélkül: feltehetően Szarvas Gábor, főszerkesztő fogalmazása.) *Magyar Nyelvőr*. 1872/ 1. kötet, I. füzet, 1–3.
- Szily, K. (1888): Magyar természettudósok száz évvel ezelőtt. *Természettudományi Közöny*. XX. kötet, 225. füzet, 169–178.
- Szily, K. (1905): Mit akarunk? (Bevezető) *Magyar Nyelv*. 1 (1). 1–2.
- Szily, K. (1905-1908): *A magyar nyelvújítás szótára*.
- Szinnyei, J. (1891–1914): *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky Kiadó: Budapest. I–VII. kötet
- Tolnai, V. (1923): Műnyelv, szaknyelv. *Magyar Nyelvőr*. XIX. évf., 5-6. szám. 76–78.
- Tolnai, V. (1929): *A nyelvújítás elmélete és története*. Magyar Tudományos Akadémia: Budapest
- Veszelszki, Á. – Lengyel, K. (szerk.) (2014): *Tudomány, technolektus, terminológia*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest
- Zaicz, G. (főszerk.) (2006): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó: Budapest

## Internetes hivatkozások

- Web1: A magyar nyelv értelmező szótára (1959–1962). Műnyelv szócikk. ARCANUM
- Web2: A Pallas Nagy Lexikona. mek.oszk.hu. Műnyelv szócikk. XII. kötet. 1896

Web3: Új magyar értelmező szótár. <https://uesz.nytud.hu>

Web4: Német–Magyar Zsebszótár 1835 / Magyar–Német Zsebszótár. 1838. real – eod.mta.hu

Web5: Czuczor–Fogarasi: A magyar nyelv szótára (1862). Műnyelv szócikk. ARCANUM

Web6: A Magyar Tudós Társaság Alaprajza és Rendszabásai 1831. Pesten, 1831. Nyomt. Petróczai Trattner J. M. és Károlyi Istvánnál. Egy kötetben a két dokumentum. (<http://realeod.mtak.hu>) *Alaprajz*

Web7: A Magyar Tudós Társaság Alaprajza és Rendszabásai 1831. Pesten, 1831. Nyomt. Petróczai Trattner J. M. és Károlyi Istvánnál. Egy kötetben a két dokumentum. (<http://real-eod.mtak.hu>) *Rendszabás*



Varga Éva Katalin<sup>1</sup> – Mágocsi Nyina<sup>2</sup><sup>1</sup>Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet<sup>2</sup>Budapesti Corvinus Egyetem Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont**Betűszók a mai orosz banki és orvosi szaknyelvben**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.7>

*Jelen tanulmányunk az orosz banki és orvosi szaknyelv betűszóit vizsgálja. Bár az orosz nyelvben már a 20. század elejétől gyakori volt a kompresszív szóalkotásnak ez a módja, napjainkban a szaknyelvekben különösen produktív eszközzé vált. Vizsgálatunk korpusza egy oroszországi bank 2021-es éves jelentéséből, valamint Szentpétervár városának 2020 áprilisában a koronavírus-járvány elleni védekezés céljából kiadott módszertani ajánlásából áll. A két dokumentumból manuálisan gyűjtöttük ki a betűszókat, majd típusuk, eredetük, fogalmi csoportjaik és nyelvhasználati területük szempontjából osztályoztuk őket. Elemzésünk során megállapítottuk, hogy a betűző ejtésűek mindkét szaknyelvben a leggyakoribbak, és elsősorban az intézmények nevéből keletkezett betűszók belső képzésűek. A betűszók főbb fogalmi csoportjait a banki nyelvben a különböző banki műveletek, az orvosi nyelvben a betegségek, állapotok, illetve eljárások, vizsgálati módszerek nevei jelentik. Az orvosi nyelv betűszói leginkább a többszavas angol terminusok orosz tükörfordításainak kezdőbetűiből keletkeznek, azonban újabban megjelentek közöttük a latin betűs írásmódú angol betűszók is. Ez a tendencia a banki szaknyelvben már korábban is megfigyelhető volt. A dokumentumokból kiemelt betűszók többségükben a szűk szakmai nyelvhasználatra jellemzők.*

Kulcsszavak: betűszók, banki szaknyelv, orvosi szaknyelv, kompresszív szóalkotás, tükörfordítás

**Bevezetés**

A 20. század közepétől az európai nyelvekben megnövekedett a betűszók használata, mind a köznyelvben, mind a szaknyelvekben (Fabijanić–Malenica, 2013). A tudományos-technikai forradalom az új fogalmak és ezzel összefüggésben az új terminusok számának drámai növekedését hozta magával (Токарева et al., 2021). A szaknyelvi betűszók kiválóan alkalmasak az információ tömörítésére, a kommunikáció gyorsítására és egyértelműsítésére. A betűszók robbanásszerű terjedése többnyire nagy társadalmi változásokhoz köthető. Az orosz nyelv esetében az első „mozaikszó-robbanás” az 1917-es forradalom után zajlott le, amikor a rövidítések a nyelvpolitika részévé és az új rendszer szimbólumaivá váltak (Tóth, 1991:25). A 20. század végén, a Szovjetunió szétesése után is hasonló helyzetet tapasztalhattunk (Максименко, 2017). Napjainkban a betűszók terjedését a nemzetközi normákhoz való igazodás igénye is elősegítette.

Jelen tanulmány szerzői mindketten szaknyelvoktatók, akiket évtizedes szakmai együttműködés köt össze. Szakmai beszélgetéseink során tapasztaltuk, hogy az általunk oktatott látszólag igen különböző szaknyelvekben, az orosz banki és az orvosi nyelvben hasonló jelenségek figyelhetők meg. A tükörjelenségek oktatott szaknyelveink terminusalkotásában játszott szerepéről már publikáltunk közös tanulmányt (Mágocsi–Varga, 2018). Érdeklődésünk középpontjába most a betűszók kerültek. Megfigyeléseink alapján a mai orosz szaknyelvek terminusai rendszerint hosszú, többtagú leíró szó szerkezetek. A nyelvi gazdaságosságra való törekvés miatt válhatott helyettesítésük kedvelt eszközévé a betűszó, ami napjainkban az orvosi nyelv legproduktívabb szóalkotási módja (Какзанова, 2014, Токарева et al., 2021). A banki szaknyelvben a banki rendszer megújítása és a nyugati standardokhoz való igazodás hívta életre a betűszók tömegét.

A betűszók kompresszív szóalkotással jönnek létre, a mozaikszók egyik típusát képviselik. Többszavas kifejezések vagy szóösszetételek elemeinek kezdőbetűiből alkotjuk, erre utal a magyar *betűszó* elnevezés. Az orosz *аббревиатура* ('rövidítés' jelentésű) terminus

magába foglalja a mozaikszókat, azon belül a betűszókat és a szóösszevonásokat, valamint a csak írásban használt szövegközi rövidítéseket is (1. táblázat).

1. táblázat. A betűszók magyar és orosz terminológiájának összehasonlítása

Magyar terminus	Orosz terminus	Orosz terminus jelentése
mozaikszó	аббревиатура	'rövidítés'
betűszó	инициальная аббревиатура	'kezdőbetűs rövidítés'
szóösszevonás	слоговая аббревиатура	'szótagos rövidítés'
-	инициально-слоговая аббревиатура	'kezdőbetűs-szótagos rövidítés'
rövidítés (szövegközi)	аббревиатура / сокращение	'rövidítés'

A magyar terminológiában a betűszókat világosan megkülönböztetjük a csak írásban megjelenő szövegközi *rövidítésektől* (Murányiné Zagyvai, 2020:448; Ludányi, 2019:39). A betűszók a hangzó beszédben is használatosak, szóként mondjuk ki őket (Murányiné Zagyvai, 2020:446). Emellett megfigyelhető, hogy a betűző kiejtésű rövidítések némelyike nyelvtani kategóriát válthat, és betűszóként bekerülhet a beszélt nyelvbe (Ludányi, 2019:39). Lexikalizálódási folyamaton mennek át, szóképzés alapjává válhatnak (Tóth, 1991:23). Könnyen megjegyezhetőek, gyakran köznyelvi szavakkal homonim hangzásúak. Számos betűszó nemzetközi műveltségűvé vált (Kecskés–Illésné Kovács, 2023:122).

Jelen tanulmányunkban az orosz orvosi és a banki szaknyelv betűszóit vizsgáljuk. Empirikus, korpuszalapú vizsgálatunkban a következő kérdésekre keressük a választ: Milyen eredetű betűszók a leggyakoribbak a vizsgált dokumentumokban? Mennyire jellemző az idegen betűszók átírás nélküli, latin betűs átvétele, megfigyelhető-e adaptálódásuk?

## A kutatás anyaga és módszere

A banki szaknyelv vizsgálatához egy oroszországi bank, az *Otkritie Financial Corporation Bank (ФК Открытие)* 2021-es éves jelentését (Годовой отчет, 2021) használtuk fel. Ez a bank Oroszország egyik legnagyobb, a banki szolgáltatások teljes skáláját nyújtó kereskedelmi bankja, a magántulajdonban lévő bankok között az első helyen állt. Nevének jelentése 'nyitás' vagy 'felfedezés'. A vizsgált éves beszámoló terjedelme 181.272 karakter, 120 kéthasábos oldal; több, egész oldalt elfoglaló grafikonnal, diagrammal és folyamatábrával, valamint 16 üres oldallal. A dokumentum végén glosszárium található, amely összesen 46 betűszó jelentését tartalmazza.

Az orvosi nyelvben használt betűszókat Szentpétervár városának 2020 áprilisában a koronavírus-járvány elleni védekezés céljából kiadott módszertani ajánlásai (Методические рекомендации, 2020) alapján vizsgáltuk, amely 311.328 karakter terjedelmű, 157 oldalas, képekkel és CT-felvételekkel illusztrált szöveg, amely táblázatokat, folyamatábrákat és dokumentummintákat is tartalmaz. Az általunk választott módszertani ajánlás az 1. kiadás, közvetlenül a járvány kezdetén jelent meg, ezért feltételeztük, hogy a nemzetközi standardokhoz való igazodás igénye miatt a szerzők az orvosi nyelv területén is újításokat voltak kénytelenek alkalmazni.

Korpuszalapú vizsgálatunk során a betűszókat manuálisan mindkét dokumentumból táblázatba gyűjtöttük, majd osztályoztuk őket. A betűszók leírásának és osztályozásának nincsenek egységes szempontjai, ezért minden kutatónak saját osztályozási rendszert kell kialakítania. A leggyakrabban alkalmazott szempont a betűszók kiejtés szerinti csoportosítása, mivel azonban egyikünk sem él nyelvterületen és a szakmai csoportokban zajló szóbeli kommunikációt sincs lehetőségünk megfigyelni, a kiejtés szerinti csoportokat csak egy-egy példával fogjuk illusztrálni. Vizsgálatunk szempontrendszerét az alábbi táblázatban mutatjuk be (2. táblázat).

2. táblázat. A betűszók osztályozási szempontjai

Képzésmód szerint	szókapcsolatok kezdőbetűiből
	szóösszetételek kezdőbetűiből
	„kiválasztásos” betűszók
Kiejtés szerint	betűző ejtésű
	egybecjtésű
	vegyes ejtésű
Fogalmi csoportok szerint	tulajdonnévből
	köznévből
Eredet szerint	vernakuláris
	tükörfordítás
	közvetlen átvétel
Nyelvhasználati terület szerint	szűk szaknyelvi használatú
	laikus nyelvhasználatban is jelen levő

A tanulmányban idézett betűszók feloldását és magyar jelentését is megadjuk. Kerek zárójelben tüntettük fel, hogy az orvosi (O) vagy a banki (B) dokumentumból származik a betűszó, idézetek esetében a lapszámot is feltüntettük. Egyes betűszók kiejtését szögletes zárójelben adtuk meg. Vizsgálatunk eredményeit az általános jellemzők ismertetése után a 2. táblázatban feltüntetett sorrendben mutatjuk be.

## Eredmények

Az orvosi dokumentum nemcsak terjedelmét tekintve több mint másfélszerese a banki dokumentumnak, a benne található betűszók aránya is sokkal magasabb, több mint másfélszerese: a banki dokumentumban 113 betűszót azonosítottunk, ezzel szemben az orvosi dokumentumból 178-at gyűjtöttünk ki. A különbség azzal is magyarázható, hogy a banki éves jelentésben a banki beszámoló fogalomkörének betűszókészlete ismétlődik, míg az orvosi dokumentum a koronavírus-fertőzéssel összefüggő kóros állapotokat és kezelési protokollokat minden érintett orvosi szakterületre kiterjedően ismerteti.

Az orvosi dokumentum a tudományos publikációkban szokásos gyakorlatot követve az első előfordulásakor szinte minden esetben megadja a teljes kifejezést, utána következik zárójelben a betűszó, pl. „Гестационный сахарный диабет (ГСД)” (O, 106) ’terhességi cukorbetegség’. A továbbiakban csak a betűszót használják: „Женщинам с ГСД, находящимся в условиях самоизоляции” (O, 106) ’az önkéntes karanténban levő terhességi diabéteszes nőknek’. Ez az eljárás különösen azért fontos módszertani szempontból, mert a vizsgált dokumentum több orvosi szakterületre vonatkozó protokollokat tartalmaz, és feltehetően kevésbé elterjedt betűszók is előfordultak köztük. A banki dokumentum is többnyire ezt az eljárást alkalmazza a betűszók első előfordulásánál: „цели устойчивого развития ООН (ЦУР)” (B, 97) ’az ENSZ fenntartható fejlődési céljai (*sustainable development goals, SDGs*)’, a betűszók értelmezését ezenkívül egy glosszárium is segíti.

A betűszók helyesírására mindkét dokumentumban jellemző a nagybetűs írásmód, a rövidítésektől eltérően a betűszók végére vagy elemeik között nem tesznek pontot.

### *A betűszók képzésmód szerinti csoportjai*

Képzésmódjuk alapján a betűszók rendszerint jelzős vagy birtokos szószerkezetek elemeinek kezdőbetűiből alakulnak ki, pl. *ОКС <острый коронарный синдром* ’akut koronária szindróma’ (O), *ДБО <дистанционное банковское обслуживание* ’telebank’ (B). A másik típusba az összetett szavak elemkezdő betűiből alkotott betűszók tartoznak. Mivel az egyszavas

terminusok mindkét vizsgált szaknyelvben ritkák, az összetett szavak is inkább a betűszókat alkotó hosszabb kifejezések részeként fordulnak elő: *ТЛТ* <тромболитическая терапия 'trombolitikus terápia', *ОРДС* <острый респираторный дистресс-синдром 'akut légzési distressz szindróma' (O), *МБК* <межбанковский кредит 'bankközi hitel' (B).

Tulina (Тулина, 1974:85) elkülönít egy ritkább, általa „kiválasztásos betűszó”-nak nevezett sajátos típust is, amelyben nem minden elem kezdőbetűje kerül be a betűszóba, csak a szemantikailag leginkább fontos szavaké. Így például kimaradhatnak a kötőszók: *ОРИТ* <отделение реанимации и интенсивной терапии 'reanimációs és intenzív terápiás osztály' (O), *МСП* <малое и среднее предпринимательство 'kis- és középvállalkozások', *ПСКО* <приобретенные или созданные кредитно-обесцененные финансовые активы 'hitelfinanszírozott pénzügyi aktívumok szerzése vagy létrehozása' (B). A nem egyeztetett jelzős szerkezetek előljárószoí is kimaradhatnak, pl. a korpuszunkban nem szereplő *РВПС* <резервы на возможные потери по ссудам 'kölsönvesztéségre képzett céltartalék' banki betűszóban.

### ***A betűszók kiejtés szerinti csoportjai***

A kiejtés szerint három csoportba sorolhatjuk a betűszókat (Keszler–Lengyel, 2019):

1. A leggyakoribb az úgynevezett betűző ejtés, amikor a betűszót alkotó minden egyes betűt betűnévvel ejtjük ki, pl. *КТ* [káte] 'СТ', *ПЦР* [peceer] 'PCR' (O), *БЦ* [bece] <Бизнес-центр 'Business Center', *ВВП* [vevepe] *Валовой внутренний продукт* 'bruttó hazai termék' (B).
2. Egybeejtésről akkor beszélünk, ha a betűszót alkotó betűk egymásutánját összefüggő hangsorként olvassuk össze, pl. *УЗИ* [uzi] <ультразвуковое исследование 'ultrahangvizsgálat' (O), vagy *МОП* [mop] <минимальный обязательный платеж '(teljes hiteltartozás) minimálisan fizetendő (havi) összege' (B). Egybeejtés a magánhangzókat is tartalmazó betűszók esetében lehetséges: *ПАО* [páo] <публичное акционерное общество 'nyílt részvénytársaság', *ЕИС* [jeisz] <единая информационная система закупок 'egységesített közbeszerzési információs rendszer', *КИБ* [kib] <контроль исполнения бюджета в банковском секторе 'a költségvetés végrehajtásának ellenőrzése a bankszektorban' (B).
3. Egyes, magánhangzókat is tartalmazó betűszók vegyes ejtésűek lehetnek: bár elemeiket összeolvassuk, tartalmaznak betűzött elemű részletet is. Ilyen a köznyelvben is használatos *ОРВИ* [oervi] <острая респираторная вирусная инфекция 'heveny légzőszervi vírusfertőzés' (O) betűszó, vagy *ДБО* [debo] <дистанционное банковское обслуживание 'távolsági banki szolgáltatás, telebank' a szaknyelvi kommunikációban (B).

### ***A betűszók fogalmi csoportjaik szerinti csoportosítása***

#### *Tulajdonnévi eredetű betűszók fogalmi csoportjai*

A tulajdonnévi eredetű betűszók intézmények, szervezetek nevéből keletkeznek. Az oroszban különösen elterjedtek az oktatási intézmények nevének rövidítésére. Az egészségügyi intézmények közül a következőket említhetjük: *ФБУЗ* <Федеральное бюджетное учреждение здравоохранения 'Szövetségi Állami Finanszírozású Egészségügyi Hivatal', *СПб ГБУЗ ГССМП* <Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение здравоохранения «Городская станция скорой медицинской помощи» 'Szentpétervári



Állami Finanszírozású Egészségügyi Hivatal, Állami Mentőállomás’, ЦКДЛ <Централизованная клиничко-диагностическая лаборатория ’Központi Klinikai-diagnosztikai Laboratórium’, ЦЭМЭ <Центр экстренной медицинской эвакуации ’Vészhelyzeti Orvosi Evakuációs Központ’, ФСИН <Федеральная служба исполнения наказаний ’Szövetségi Büntetés-végrehajtás Szolgálat’ (O). A banki dokumentumban elsősorban a bankok neve képviseli a tulajdonnévi eredetű betűszókat: ЕЦБ <Европейский центральный банк ’European Central Bank, Európai Központi Bank’, УК ФКБС <Управляющая компания Фонда консолидации банковского сектора ’Bankszektor Konzolidációs Alapját Irányító Társaság’. Bankok nevének részeként gyakoriak a köznévi eredetű betűszók: ПАО «Московская Биржа» <Публичное акционерное общество ’Moszkvai Tőzsde Nyílt Részvénytársaság’, ФК Открытие <Финансовая корпорация Открытие ’Otkritie Pénzügyi Korporáció’ (B).

Egyes hivatalos szervek, minisztériumok nevéből mozaikszót alkottak, pl. Роспотребнадзор <Федеральная служба по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека ’Szövetségi Fogyasztóvédelmi és Emberi Jóléti Felügyeleti Szolgálat’, Минздрав <Министерство здравоохранения Российской Федерации ’Oroszországi Föderáció Egészségügyi Minisztériuma’ (O).

Mindkét dokumentum tulajdonnévi betűszói között találunk több olyan, a köznyelvben is ismert és elterjedt betűszót, mint országok nevei: РФ <Российская Федерация ’Oroszországi Föderáció’, США <Соединенные Штаты Америки ’Amerikai Egyesült Államok’, ЮАР <Южно-Африканская Республика ’Dél-afrikai Köztársaság’, СНГ <Содружество независимых государств ’Független Államok Közössége (FÁK)’, СССР <Союз Советских Социалистических Республик ’Szojvet Szocialista Köztársaságok Szövetsége’, ЕС <Европейский союз ’Európai Unió’ (B), vagy nemzetközi szervezetek oroszra fordított nevéből alkotott betűszókat, mint ООН <Организация Объединенных Наций ’Egyesült Nemzetek Szervezete’ (B), vagy ВОЗ <Всемирная Организация Здравоохранения ’Egészségügyi Világszervezet’ (O).

#### A köznévi eredetű betűszók fogalmi csoportjai

A köznévi eredetű betűszók csoportosítása csak szakterület-specifikusan lehetséges, az adott szakterület fogalomköreinek megfelelően. Az orvosi dokumentum betűszóit a következő főbb fogalmi csoportokba sorolhatjuk:

1. betegségek, állapotok, elváltozások: ГСД <гестационный сахарный диабет ’terhességi cukorbetegség’, ЖТ <желудочковая тахикардия ’kamrai szapora szívverés’, ОДН <острая дыхательная недостаточность ’akut légzési elégtelenség’, ОКС <Острый коронарный синдром ’akut koszorúér-szindróma’, ОНМК <острое нарушение мозгового кровообращения ’agyai vérkeringés akut zavara’, СН <сердечная недостаточность ’szívelégtelenség’, ССЗ <сердечно-сосудистые заболевания ’szív-érrendszeri betegségek’, ОРВИ <острая респираторная вирусная инфекция ’akut légúti vírusfertőzés’;
2. vizsgálati eljárások, beavatkozások: КТ <компьютерная томография ’СТ, komputertomográfia’, УЗИ <ультразвуковое исследование ’ultrahangvizsgálat’, ТЛТ <тромболитическую терапию ’vérrögoldó terápia’, ТЭ <тромбэктомия ’vérrög műtéti eltávolítása’, ЧКВ <чрескожное коронарное вмешательство ’PCI, perkután koronária intervenció’, ТАБ <тонкоигольная аспирационная биопсия ’vékonytűs aspirációs biopszia’, ИВЛ <искусственная вентиляция лёгких ’mesterséges lélegeztetés’;
3. állapotok paraméterei, értékei: АД <артериальное давление ’vérnyomás’, ЧДД <Частота дыхательных движений ’légzésfrekvencia’;

4. anatómiai nevek: ЦНС <центральная нервная система 'központi idegrendszer';
5. gyógyszer típusok, anyagok neve: АТП <анти тиреоидный препарат 'antithyroid-készítmény', АПФ <ангиотензинпревращающий фермент 'angiotenzin konvertáló enzim', БРА <блокаторы рецепторов ангиотензина II 'angiotenzin-II-receptor-blokkoló';
6. ellátóhellyel, eszközökkel kapcsolatos kifejezések: ИС УСМП <информационная система «Управление скорой медицинской помощью» 'mentésirányítás informatikai rendszere', ОРИТ <отделение реанимации и интенсивной терапии 'reanimációs és intenzív terápiás osztály', ОСМП <отделение скорой медицинской помощи 'elsősegély osztály', ПО <приемное отделение 'sürgősségi osztály', СИЗ <средства индивидуальной защиты 'egyéni védőeszközök', ФВМ <фильтровентиляционный модуль 'ventilátor szűrőegység'.

A banki terminológia főbb fogalomcsoportjait a következők alkotják:

1. gazdasági, banki szereplők: ПАО <Публичное акционерное общество 'nyílt részvénytársaság', ФК <Финансовая корпорация 'pénzügyi korporáció', АПК <агропромышленный комплекс 'agrárpari komplexum';
2. banki szolgáltatások: РКО <расчетно-кассовое обслуживание 'ügyfél- és pénzkezelési szolgáltatás (kontextus függvényében 'költségelszámolási bizonylat' is lehet), ДБО <дистанционное банковское обслуживание 'televbank, net';
3. banki tevékenységgel kapcsolatos fogalmak: ПСКО <приобретенные или созданные кредитно-обесцененные финансовые активы 'szerzett vagy elkülönített hitelfedezeti aktívumok', ЦУР <цели устойчивого развития 'fenntartható fejlődés céljai';
4. banki szektor működésének szabályozói: ЕИС <единая информационная система закупок 'egységes közbeszerzési információs rendszer', КИБ <контроль исполнения бюджета в банковском секторе 'a költségvetés végrehajtásának ellenőrzése a bankszektorban', БКИ <бюро кредитных историй, ККИ <контроль кредитных историй 'hiteltörténet ellenőrzése'.

### **A betűszók eredet szerinti csoportosítása**

#### *Vernakuláris eredetű betűszók*

Mind az orvosi nyelvre, mind a banki szaknyelvre jellemző a szakterület nemzetközi szaknyelvéhez és a nemzetközi standardokhoz való igazodás, emiatt a betűszók képzésének alapjául szolgáló kifejezést mindig körültekintően meg kell vizsgálnunk. A tükörfordítások ugyanis vernakuláris elemekből épülnek fel, ezzel elfedik, hogy idegen mintát másolnak. Az orvosi szaknyelvben ráadásul a korábbi és a mai *lingua franca*, a latin és az angol együttes hatásával kell számolnunk. A vernakuláris eredetben csak az orosz intézménynevek és az intézményhálózat elnevezéseinek esetében lehetünk biztosak. A tulajdonnévi eredetűek közül pl. a ЦКДЛ <Централизованная клиничко-диагностическая лаборатория 'Központi klinikai-diagnosztikai laboratórium', ЦЭМЭ <Центр экстренной медицинской эвакуации 'vészhelyzeti orvosi evakuációs központ', ФСИН <Федеральная служба исполнения наказаний 'büntetés végrehajtás föderációs szolgálata' (O), illetve az УК ФКБС <Управляющая компания Фонда консолидации банковского сектора 'a banki szektor konszolidációs alapját irányító társaság' (B). Vernakuláris eredetű köznévi betűszó pl. a ОРИТ

<отделение реанимации и интенсивной терапии 'reanimációs és intenzív terápiás osztály', ПО <приемное отделение 'sürgősségi osztály' (O), ЕИС <единая информационная система закупок 'egységes közbeszerzési információs rendszer', КИБ <контроль исполнения бюджета в банковском секторе 'a költségvetés végrehajtásának ellenőrzése a bankszektorban' (B).

### Tükörfordítás eredményeként létrejött betűszók

Napjainkban az orvostudomány nemzetközi nyelvvévé vitathatatlanul az angol vált. Az újonnan azonosított betegségek és az újabb eljárások elnevezései angolul jönnek létre és az angol nyelvű szakirodalom révén angolul terjednek el. A nemzeti nyelvekben, így az oroszban is, ezekhez a nemzetközi mintákhoz igazodnak a terminusalkotás során. A betűszók használatának terjedése az orvosi nyelvben szintén az angol hatásnak tulajdonítható.

Az idegen terminusok átvétele az orosz orvosi nyelvben hagyományosan tükörfordítással történt és történik. A betűszók esetében a tükrözés úgy megy végbe, hogy az idegen betűszót alkotó kifejezést fordítják le oroszra, és az így létrejött orosz kifejezésből alkotják a betűszót a fentebb ismertetett módszerek egyikével: ХДН <хроническая дыхательная недостаточность <chronic respiratory insufficiency, CRI 'krónikus légzési elégtelenség', ЧКВ <чрескожное коронарное вмешательство <percutaneous coronary intervention, PCI 'perkután koronária intervenció'. Mivel a tükörfordítások az adott nyelv lexikai elemeiből építkeznek, jól illeszkednek az átvevő nyelvbe és idegen eredetük szinte észrevétlen marad. Az angol és az orosz tudományos orvosi szaknyelv terminológiája egyaránt görög–latin alapú, ezért természetesnek hat, ha a betűszavak görög–latin eredetű elemeit nem fordítják oroszra. A korábbi tükörfordításokban az anatómiai nevekre, lokalizációra utaló elemek vernakuláris alakban szerepelnek: ЖТ <желудочковая тахикардия <ventricular tachycardia, VT 'kamrai szapora szívverés', ССЗ <сердечно-сосудистые заболевания <cardiovascular diseases, CVDs 'szívérrendszeri betegségek'. Ezzel szemben az újabb átvételekben az idegen terminusok veszik át a vernakuláris anatómiai megjelölések helyét is: ТОРС <тяжелый острый респираторный синдром у людей <Severe Acute Respiratory Syndrome, SARS 'súlyos akut légzőszervi szindróma', ОРВИ <острая респираторная вирусная инфекция <acute viral respiratory infection, AVRI 'akut légúti vírusfertőzés'.

A görög–latin eredetű elemeket tartalmazó tükörfordítások alkalmazása elsősorban a klinikai kifejezésekre jellemző: СИК <сепсис-индуцированная коагулопатия <sepsis-induced coagulopathy, SIC 'szepszis okozta véralvadási zavar', ТЛТ <тромболитическая терапия <thrombolytic therapy, TLT 'trombolitikus terápia'. Mivel a melléknév az angol és az orosz minőségjelzős szó szerkezetekben is megelőzi a jelzett szót, gyakran az angol betűszóhoz hasonló lesz az orosz betűszó, csak egy-egy orosz terminusként már meglévő elemében tér el attól, pl. белок – protein 'fehérje': СРБ <С-реактивный белок <C-reactive protein, CRP 'C-reaktív fehérje'. Néhány esetben – akár véletlenszerűen is – megegyező lehet az angol betűszóval: РСВ <респираторно-синцитиальный вирус <respiratory syncytial virus, RSV 'légúti óriássejtes vírus', ПЦР <полимеразная цепная реакция <polymerase chain reaction, PCR 'polimeráz-láncreakció' (O).

A banki dokumentumban is találunk tükörfordítás útján létrejött betűszókat, ám ez a típus sokkal kevésbé jellemző, mint az orvosi nyelvben. Elsősorban a már régóta létező nemzetközi intézmények, szabványok nevében és a globálisan elterjedt pénzügyi működési formák elnevezéseinek betűszói között találunk tükörfordítás-eredetűeket: ПАО <публичное акционерное общество <open joint-stock company, OJSC 'nyílt részvénytársaság', МСФО <международные стандарты финансовой отчетности <International Financial Reporting Standards, IFRS 'Nemzetközi Pénzügyi Beszámolási Szabványok', ФРС

<Федеральная резервная система <Federal Reserve System (Fed) 'Szövetségi Tartalék Rendszere, az Egyesült Államok központi banki rendszere' (B).

### *Idegen betűszók közvetlen átvétele*

A mai banki és pénzügyi szaknyelvekben egyre gyakrabban jelennek meg latinbetűs írásmódú idegen szó szerkezetekből keletkezett betűszók közvetlen átvételként, változatlan formában: *FATCA* <Foreign Account Tax Compliance Act 'külföldi számlák adóügyi megfeleléséről szóló törvény', *CRS* <Common Reporting Standard 'közös jelentéskészítési szabvány', *ESG* <Environment, Social, Governance 'környezet, társadalom, vállalat vezetés/irányítás', *KPI* <Key Performance Indicators 'kulcsteljesítmény-mutatók', *IPO* <Initial Public Offering 'tőzsdei bevezetés', *RPA* <Robotic process automation 'robotikus folyamatautomatizálás', *CRM* <customer relationship management 'ügyfélkapcsolat-kezelés', *NPL* <Non-performing loan 'nemteljesítő hitelek, *CIR* <Cost income ratio 'költség-bevétel arány, *NPS* <Net Promoter Score 'ügyfélélegedettségi mutató' (B).

A banki dokumentum 113 betűszavából 38 volt latinbetűs (33,6%). Ezzel szemben az orvosi dokumentumban 178 betűszó között mindössze 42 latinbetűs írásmódút találunk (23,5%), amelyek közül is 10 mindössze egyszer fordul elő. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy a banki dokumentumban jóval gyakoribbak a latinbetűs írásmódú betűszók, mint az orvosi dokumentumban, ami az orvosi nyelv hagyományával magyarázható.

Az orvosi dokumentumban latinbetűs írásmódúak egyes betegségek és vírustörzsek nevei: *MERS* <Middle-East Respiratory Syndrome, *SARS*, *SARS-CoV* <Severe Acute Respiratory Syndrome. A *H1N1* és a *H3N2* az influenza A vírusának altípusait jelölik, nevükben a „H” a haemagglutinin, az „N” a neuraminidáz felszíni fehérjére utal. Egyes gyógyszerészeti terminusok betűszói szintén latinbetűsek: *ACE2* <angiotensin-converting enzyme 2 'angiotenzin-konvertáló enzim-2', *NT-proBNP* <N-terminal pro-B-type natriuretic peptide, 'N-terminális prohormon B-típusú natriuretikus peptid'. A diagnózisok felállításához használt nemzetközi protokollok elnevezései minden esetben latinbetűsek: *NEWS* <National Early Warning Score, *NIHSS* <National Institutes of Health Stroke Scale 'Nemzeti Egészségügyi Intézetek Stroke Skálája', *qSOFA* <quick Sequential Organ Failure Assessment 'gyors szekvenciális szervi elégtelenség értékelése'. Ennek feltételezhetően az az oka, hogy Oroszországban más protokollokat használnak, a nyugati protokollok kevésbé elterjedtek. Mivel a vizsgált dokumentumok a pandémia alatt keletkeztek, nem meglepő, hogy a *COVID-19* <coronavirus disease 2019 mozaikszó az orvosi és a banki dokumentumban is előfordult.

Találtunk olyan, ugyanazt a fogalmat jelentő betűszókat, amelyek az idegen szókapcsolat latinbetűs és az orosz fordításából kialakult cirillbetűs formában egyaránt szerepelnek: *AML/CFT* <Anti-money laundering and combating the financing of terrorism, és az orosz *ПОД/ФТ* <противодействие отмыванию денег и финансированию терроризма (B), illetve a *SARS* <Severe Acute Respiratory Syndrome és orosz *ТОРС* <тяжелый острый респираторный синдром у людей esetében, bár meg kell jegyeznünk, hogy az orosz betűszónak mindössze egy adata volt, szemben az angol *SARS* 54 adatával.

### *Nyelvhasználati jellemzők*

A betűszók gyakran nemcsak önmagukban használatosak, hanem magyarázó utótagú szóösszetételekben és szókapcsolatokban is (Biró, 2007): *ВИЧ-инфекция* 'HIV-fertőzés, *ДВС-синдром* <синдром диссеминированного внутрисосудистого свертывания крови 'diszeminált intravaszkuláris véralvadási szindróma', *PARP-система* <powered air purifying respirator 'motoros légtisztító lélegeztetőrendszer', *Шкала SOFA* 'szekvenciális szervi

elégtelesség értékelésének skálája’, *балл NIHSS* ‘Nemzeti Egészségügyi Intézetek Stroke Skáláján szerzett pontérték’ (O).

Mind a banki, mind az orvosi dokumentumban több példáját találtuk a betűszókkal alkotott összetételeknek, pl. *УЗ* <ультразвуковой ‘ultrahang-’ – *УЗ-картина* ‘ultrahangkép’, *УЗ-диагностика* ‘ultrahang-diagnosztika’, *УЗ-аппаратура* ‘ultrahangkészülék’, *УЗ-изображение* ‘ultrahangkép’ (O); *EGS* <*Environment, Social, Governance* ‘környezet, társadalom, vállalatvezetés/irányítás’ – *ESG-инвестиция* ‘EGS-beruházás’, *ESG-оценка* ‘EGS-értékelés’, *ESG-профиль* ‘EGS-profil’, *ESG-риск* ‘EGS-kockázat’, *ESG-стратегия* ‘EGS-stratégia’, *ESG-факторы* ‘EGS-tényezők’ (B).

A latinbetűs betűszók teljes beilleszkedéséről tanúskodik, amikor cirillbetűs átírásban kezdik használni őket, mint pl. *ИТ* <*информационные технологии* (<*ИТ* <*Information Technology*) – *ИТ-бренд* ‘IT-brand’, *ИТ-инфраструктура* ‘IT-infrastruktúra’, *ИТ-команда* ‘IT-csapat’, *ИТ-ландшафт* ‘informatikai tájkép’, *ИТ-проект* ‘IT-projekt’, *ИТ-развитие* ‘IT-fejlesztés’ (B). A koronavírus-járvány első hónapjaiban robbanásszerűen, a szemünk láttára terjedt el a pandémia kulcsszavának, a *COVID-19* betűszónak a cirillbetűs változata, a *ковид* és a belőle képzett *ковидный* melléknév. Az *Integrum.ru* internetes korpuszon végzett vizsgálat alapján 2020 márciusában 40,5-szer gyakoribbak voltak a cirillbetűs változatok, mint februárban, egy hónappal korábban (Вепрева–Куприна, 2021:96), ami azt jelzi, hogy latinbetűs betűszók beilleszkedésének folyamata a járvány alatt felgyorsult.

A szakember–laikus kommunikáció során egyes szaknyelvi terminusok determinologizálódnak és fokozatosan a köznyelvbe is átkerülnek. Egyes gyakori betegségeket vagy gyakran alkalmazott vizsgálati eljárásokat jelentő betűszók már régóta jelen vannak a köznyelvben, pl. *ОРВИ* <*острая респираторная вирусная инфекция* ‘akut légúti vírusfertőzés’, *ХОБЛ* <*хроническая обструктивная болезнь легких* ‘krónikus obstruktív tüdőbetegség, COPD’, *ВИЧ* <*вирус иммунодефицита человека* ‘humán immundeficienciavírus, HIV’, *УЗИ* <*ультразвуковое исследование* is ‘ultrahangvizsgálat’. A koronavírus-járvány a determinologizációs folyamatokat felgyorsította. A média révén egyes, csak a szűk szakmai körökben használt betűszók váltak ismertté a laikusok körében is, mint az *ИВЛ* <*искусственная вентиляция легких* ‘mesterséges lélegeztetés’ (O).

A betűszók beilleszkedésének további jele a betűszókból képzett igék megjelenése, pl. *УЗИ* ‘ultrahangvizsgálat’ >*узить* ‘ultrahangvizsgálatot végez(tet)’, *ПЦР* ‘PCR-teszt’ >*ПЦРить* ‘PCR-tesztet végez(tet)’ (O); *ДБО* ‘telebank’ >*дебоить* ‘telebankol’, *КИБ* ‘költtségvetési terv teljesítésének ellenőrzése (a banki szektorban)’ >*кибить* ‘költtségvetési terv teljesítését ellenőrzi’ (B). Általában azt mondhatjuk, hogy azokból a betűszókból képeznek igét, amelyek vagy a szakmai szlengben gyakoriak, vagy a laikusokkal való kommunikációban is használatosak. Így például az *узить* ‘ultrahangvizsgálatot végez(tet)’ már több mint egy évtizede jelen van az orosz köznyelvben. Ezzel szemben a *ПЦРить* ‘PCR-tesztet végez(tet)’ igének csak néhány szórványos adatát találtuk Google-kereséssel, valószínűsíthető, hogy a koronavírus-járvány lecsengésével aktualitását veszítette, és már nem fog elterjedni a használata. A banki *дебоить* (<*ДБО*) ‘telebankol’ és *кибить* (<*КИБ*) ‘költtségvetési terv teljesítését ellenőrzi’ igék nem léptek még ki a szűk szakmai nyelvhasználatból.

## Összegzés

Kutatásunkban két, egymástól távolálló orosz szaknyelv, az orvosi és a banki szaknyelv betűszóinak korpuszalapú vizsgálatát végeztük el. Bár korábban nem történt hasonló vizsgálat, a szinkrón nyelvi anyag korpuszalapú elemzésével, valamint szaknyelvoktatói tapasztalatainkra támaszkodva le tudunk vonni bizonyos következtetéseket a betűszók használatában megfigyelhető jelenleg is zajló változásokról és a várható tendenciákról. Elemzésünk során megállapítottuk, hogy mindkét szaknyelvben – jellegüknél fogva – a betűző ejtésű betűszók a

leggyakoribbak. Korpuszainkban elsősorban az intézmények nevéből keletkezett betűszók bizonyultak vernakuláris képzésűeknek, a köznyelvi betűszók többnyire valamilyen idegen mintát másoltak tükörfordítással, illetve vettek át közvetlenül. A betűszók főbb fogalmi csoportjait a banki nyelvben a különböző banki műveletek, az orvosi nyelvben a betegségek, állapotok, illetve eljárások, vizsgálati módszerek nevei jelentik. Az orosz orvosi nyelv hagyományainak megfelelően betűszói továbbra is a többszavas latin vagy angol terminusok orosz tükörfordításainak kezdőbetűiből keletkeznek.

Azt az érdekes megfigyelést tettük, hogy a betűszók alapjául szolgáló kifejezésekben az anatómiai struktúrák megjelölésére a vernakuláris elnevezéseket angol közvetítésű latinizmusok váltják fel. Ezenkívül, különösen a pandémia alatt felgyorsult kommunikáció és a nemzetközi standardok igényeinek megfelelően az orvosi nyelvben is megjelentek a latinbetűs írásmódú angol betűszók. Ez a jelenség a banki szaknyelvben korábban is megfigyelhető volt. Mindkét vizsgált dokumentum betűszói többségükben a szűk szakmai nyelvhasználatra korlátozódnak, csak igen kis hányaduk van jelen a köznyelvi, laikus nyelvhasználatban.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy az általunk vizsgált szaknyelvi szókincsrétéget mind a banki, mind az orvosi szakterületek szakemberei széles körben és aktívan használják. A mozaikszavak létrejötte és terjedése a nyelvi gazdaságosságra való törekvés egyik megnyilvánulása. A betűszók az információ átadásának olyan kényelmes eszközei, amelyeket a kommunikáció résztvevői egy adott beszédhelyzetben egyértelműen értelmeznek, ezért nem akadályozzák az üzenet megértését (Дозорова, 2014:1631). Mindemellett minimális erőfeszítéssel érik el az információ tömörítését és a kommunikáció felgyorsítását (Ганноха, 2015).

## Hivatkozások

- Biró, J. (2007): A betűszók írásmódja egy empirikus vizsgálat tükrében. *Magyar Nyelvőr*. 131/4. 413-429
- Fabijanić, I. – Malenica, F. (2013): Abbreviations in English medical terminology and their adaptation to Croatian. *JAHR*. 4/7. 71-105
- Kecskés, J. – Illésné Kovács, M. (2023): A lektorálás szerepe az Osztrák–magyar szótár = Wörterbuch Österreichisches Deutsch–Ungarisch munkafolyamatában. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. XVI/1. 111-125
- Keszler, B. – Lengyel, K. (2019): *Kis magyar grammatika*. Akadémiai Kiadó: Budapest.  
[https://mersz.hu/dokumentum/m559kmg\\_1/](https://mersz.hu/dokumentum/m559kmg_1/) <https://doi.org/10.1556/9789630599641>
- Ludányi, Zs. (2019): Rövidítések a magyar orvosi nyelvben. Szemészeti kórlapok rövidítéseiről és helyesírásukról. In: Ludányi Zs. (szerk.) (2019): Szabályok, normák, nyelv szokás. Líceum Kiadó: Eger.
- Mágocsi, Ny. – Varga, É. K. (2018): Tükörfordítások a banki és orvosi szakszövegekben. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2018) *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. Porta Lingua. SZOKOE: Budapest. 411-417
- Murányiné Zagyvai, M. (2020): Mozaikszók a magyar és német két- vagy többnyelvű szakszótárakban. In: Muráth, J. (szerk.) (2020): *Magyar szaklexikográfia*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Tóth, Sz. (1991): A szovjet birodalmi nyelv, avagy a totalitarizmus grammatikája. *Aetas*. 1. 5-39
- Банк «Открытие». Годовой отчет 2021 [Éves beszámoló 2021]. [e-disclosure.ru](https://e-disclosure.ru)
- Вепрева, И.Т – Куприна, Т.В. (2021): COVID-19: Ключевое слово коронавирусного лексикона на этапе графического усвоения в русском языке [COVID19: A koronavírus-szókincs kulcsszava az orosz nyelvbe való grafémikai beilleszkedés szakaszában]. In: Институт лингвистических исследований Российской Академии Наук (2021): *Русский язык коронавирусной эпохи*. Институт лингвистических исследований РАН: Санкт-Петербург.
- Ганноха, И.В. (2015) История развития аббревиации как способа словообразования в английском и русском языках [A betűszó mint szóalkotási eszköz kialakulása az angol és az orosz nyelvben]. *Science Time*. 16/4. 154-160
- Дозорова, Д.В. (2014): Динамика развития тематических групп универбатов в русском языке [Az univerbátumok tematikus csoportjainak alakulása az orosz nyelvben]. *Фундаментальные исследования*. 11. 1631-1635

- Какзанова, Е.М. (2014): Сокращения в медицинских текстах и особенности их перевода [Rövidítések az orvosi szövegekben és fordításuk specifikumai]. *Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода*. 3. 80-88
- Максименко, О.И. (2017): Новые тенденции аббревиации (на материале русского, английского и немецкого языков) [A betűszóalkotás tendenciái vizsgálata (oroszl, angol és német nyelvi anyagon)]. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 8/1. 174-181  
<https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-1-174-181>
- Методические рекомендации = Межведомственная медицинская рабочая группа при Межведомственном городском координационном совете по противодействию распространения в Санкт-Петербурге новой коронавирусной инфекции (COVID-19) (2020): *Методические рекомендации, алгоритмы действия медицинских работников на различных этапах оказания помощи, чек-листы и типовые документы, разработанные на период наличия и угрозы дальнейшего распространения новой коронавирусной инфекции в Санкт-Петербурге. Версия 1,0 от 17.04.2020* [Módszertani ajánlások és algoritmusok az ellátás különböző szakaszaiban, ellenőrző listák és szabványos dokumentumok, amelyeket az új koronavírus-fertőzés jelenlétének és továbbterjedésének veszélye időszakára dolgoztak ki Szentpéterváron. A 2020 .04. 17-i 1.0 verzió]. Санкт-Петербург [http://zdrav.spb.ru/media/filebrowser/brochure\\_covid-19\\_24.04\\_%D1%81%D0%BE%D0%BA%D1%80.pdf](http://zdrav.spb.ru/media/filebrowser/brochure_covid-19_24.04_%D1%81%D0%BE%D0%BA%D1%80.pdf)
- Токарева, Л.В. et al. (2021): Особенности использования специальных аббревиатур при работе над текстами медицинской и фармацевтической направленности [Szaknyelvi rövidítések használata orvosi és gyógyszerészeti szövegekben]. *Philology*. 32/2. 59-63
- Тулина, Т.А. (1974): Способы словообразования слов на базе словосочетаний [Szókapcsolatokon alapuló szóalkotási módok]. *Русский язык в школе*. 4. 84-87





**Bajzát Tünde**

Miskolci Egyetem  
Idegennyelvi Oktatási Központ

**Szaknyelvtanulási motiváció a Miskolci Egyetemen**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.8>

*A motiváció kulcsfontosságú szerepet játszik a nyelvtanulásban és a nyelvtanulási folyamat szerves része. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók belső és külső motivációját. A vizsgálat 2023 tavaszán készült: a Miskolci Egyetem hat különböző karán angol, francia, német és spanyol szaknyelvet tanuló hallgatók töltötték ki a magyar nyelvű kérdőívet. A kérdőív nyitott és zárt kérdéseket, valamint ötfokozatú Likert-skálákat tartalmazott az Akadémiai Motivációs Kérdőív alapján. A tanulmány első része a kutatás elméleti hátterét ismerteti. A második rész a kutatás célját, módszerét, résztvevőit és eredményeit mutatja be. Az eredmények az egyetemi hallgatók belső és külső motivációjának intenzitását, valamint a különböző motiváció-típusainak eltéréseit mutatják be. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy az egyetem különböző karaira járó és különböző szaknyelveket tanuló hallgatók motivációjának szintje mennyire különbözik egymástól.*

Kulcsszavak: *felsőoktatás, szaknyelvtanulás, belső motiváció, külső motiváció, Akadémiai Motivációs Kérdőív*

**Bevezetés**

A nyelvtanulás folyamatában elengedhetetlen a motiváció. A „[...] *motiváció több nyelvtanulási stratégia használatához vezet, amely az eredményesség révén növeli az önbizalmat, az önbizalom pedig tovább erősíti a motivációt*” (Bárdos, 2000:240). Kutatások bizonyították, hogy a motiváció közvetlenül befolyásolja, hogy a nyelvtanulók milyen gyakran használják idegennyelv-tanulási stratégiáikat, mennyit kommunikálnak anyanyelvi beszélőkkel, mennyi információhoz jutnak hozzá a célnyelven, milyen jól teljesítenek a tantervhez kapcsolódó teljesítményteszteken, milyen magasra emelkedik általános tudásszintjük, és a nyelvtanulás befejezése után mennyi ideig maradnak meg idegen nyelvi készségeik. Ezért a motiváció rendkívül fontos az idegennyelv-tanulás szempontjából és döntő fontosságú, hogy megértsük tanulóink motivációit (Oxford–Shearin, 1994).

A magyar felsőoktatásban a motivációt is magában foglaló szaknyelvtanulással kapcsolatban végzett kutatások száma elenyésző, de a meglévő eredmények tanulságosak a téma szempontjából. Bánhegyi Mátyás és Fajt Balázs a BGE-n tanuló elsőéves hallgatók szaknyelvtanulási motivációját kutatta kérdőíves felmérés keretében (Bánhegyi–Fajt, 2021). Kutatásuk elméleti hátteréül Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Kormos Judit (Dörnyei, 2005; Kormos – Csizér, 2008; Csizér, 2012; Csizér, 2020; Dörnyei, 2020, idézi: Bánhegyi–Fajt, 2021) nyelvtanulói motivációs és az autonómiával összefüggő kutatási eredményei, valamint Barry Zimmerman és munkatársai (Zimmerman, 1998; Zimmerman, 2000; Zimmerman – Schunk, 2008; idézi: Bánhegyi–Fajt, 2021) az önszabályozás és nyelvtanulás összefüggésében végzett kutatásai szolgáltak, és bemutatták hogyan hat az önszabályozás a célorientáció megvalósulására és ezáltal az autonómiára is. Kutatásuk célja az volt, hogy feltérképezzék, ezen jellemzők hogyan alakítják a BGE elsőéves hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációit. Vizsgálatuk – egyéb eredmények között – rámutatott arra is, hogy a válaszadók intézményválasztása során kulcsfontosságú motiváló szerepet játszik az idegennyelv- és a szaknyelvtanulás intézményi elérhetősége és színvonala. A megkérdezettek kétharmada piacképes nyelvtudással szeretne rendelkezni, hogy növeljék elhelyezkedési esélyeiket és a diákokban jelentős az idegennyelvtudás fejlesztésének igénye (Bánhegyi–Fajt, 2021).

Nagymintás kérdőíves vizsgálatukat megismételték 2021-ben és 2022-ben is, és a kapott eredmények megerősítették előző kutatásuk következtetéseit (Bánhegyi–Bocz–Fajt, 2023).

Farkas János gazdasági képzésben tanuló hallgatók külső szaknyelvtanulási motivációját vizsgálta szocioökonómiai háttérváltozókkal összefüggésben online kérdőíves kutatás keretében (Farkas, 2020). Kutatása elméleti háttérül Robert Gardner és Wallace Lambert (Gardner–Lambert, 1959, idézi: Farkas, 2020), valamint Richard Ryan és Edward Deci (Ryan–Deci, 2000, idézi: Farkas, 2020) idegennyelv-tanulási motivációs modelljei szolgálták, melynek értelmében a motivációt általában négy típusra bonthatjuk: belső, külső, instrumentális és integratív motivációra. Kutatási eredményei rávilágítottak arra, hogy a hallgatók legfontosabbnak a szaknyelvtanulás jövőbeli hasznát tartják, de a külföldi továbbtanulás és munkalehetőség is ösztönzően hat a diákokra. Azt is megállapította, hogy az eltérő szociodemográfiai háttérrel rendelkező hallgatók szaknyelvtanulási motivációi különböznek, az eltérő társadalmi háttérváltozók hatással vannak a szaknyelvtanulási folyamatra. A magyar felsőoktatásban a gazdasági képzésben tanuló nők szakmai jövőképorientációja magasabb, mint a férfiaké és külső motivációjuk is erősebb (Farkas, 2020).

A magyar felsőoktatásban még nem készült olyan kutatás, amely a hallgatók belső és külső motivációját vizsgálta volna az Akadémiai Motivációs Kérdőív segítségével, ezért ezt a hiányt kívánja betölteni a jelen kutatás. Az Akadémiai Motivációs Kérdőív abban különbözik az előzőekben bemutatott kutatásoktól, hogy nemcsak a külső, de a belső nyelvtanulási motivációt is vizsgálja, és mindkét motivációt különböző aspektusokból is. Továbbá, az Akadémiai Motivációs Kérdőívet célzottan a felsőoktatásban tanulók számára fejlesztették ki. Az Akadémiai Motivációs Kérdőív használatával jelen kutatás eredményei rávilágítanak a hallgatók külső és belső motivációinak eltéréseire a különböző területeken, ami segítséget nyújthat a szaknyelvet oktatóknak és kutatóknak, és az oktatáspolitikával, az oktatásszervezéssel foglalkozó szakembereknek egyaránt. Jelen tanulmány az angol és német szaknyelvet tanulók közötti motivációs különbségekre és a különböző szakterületeken tanuló hallgatók (gépész, jogász, közgazdász) közötti motivációs különbségekre is rámutat.

### **Az egyetemi hallgatók körében végzett kutatás**

A tanulmány a következőkben bemutatja a kutatás célját, módszerét, a kutatási mintát és a kutatás eredményeit.

#### ***A kutatás célja és módszere***

A tanulmány következtetései egy kérdőíves felmérés eredményei alapján fogalmazhatók meg. A 2023 tavaszán elvégzett vizsgálat kutatási kérdései a következők voltak:

1. Mi jellemző a hallgatók belső és külső motivációjára a szaknyelvtanulás tekintetében?
2. Van-e különbség a hallgatók belső és külső motivációjában az angol és német nyelvet tanulók között?
3. Van-e különbség a hallgatók belső és külső motivációjában a különböző karon tanulók között?

Az adatgyűjtés módszerei közül a kérdőíves adatfelvételt választottam, ezt az egységesség, a könnyebb feldolgozhatóság indokolta. Főként olyan kutatásokban használják, amelyekben az elemzési egység az egyes ember, illetve az adatközlők az egyes emberek. A standardizált kérdőívek továbbá minden válaszadóról ugyanolyan formában nyújtanak adatokat (Babbie, 2001). A magyar nyelvű kérdőív zárt kérdéseket és Likert-skálákat tartalmazott. A zárt kérdések esetén a lehetséges válaszokat a kutató határozza meg. A zárt kérdések egységesebb

mérést tesznek lehetővé, ezért megbízhatóságuk is nagyobb és a válaszok is könnyen összegeezhetők és elemezhetők (Mackey–Gass, 2005).

A magyar nyelvű kérdőív zárt kérdései rákérdeztek a hallgatók általános adataira és arra, hogy a hallgató milyen szakterületen és milyen idegen nyelven vesz részt szaknyelvi órákon. Az ötfokozatú Likert-skálát (1 – nem értek egyet, 5 – teljesen egyetértek) alkalmazó kérdőív azt vizsgálta, hogy a válaszadók „Miért tanulnak szaknyelvet?”. A hallgatók a Likert-skála segítségével válaszoltak a kérdésre a megadott 13 állítás esetén. A 13 állítást a Robert Vallerand és munkatársai által felsőoktatási intézményekre kifejlesztett Akadémiai Motivációs Kérdőív (*Academic Motivation Scale*) felhasználásával készítettem, amely a hallgatói tanulási motivációt vizsgálja (Vallerand et. al. 1992). A kérdőív az önmeghatározás elméleten alapul, 28 állítást tartalmaz és a hallgatói motiváció hét típusát méri, amelyből három típus a belső motivációra vonatkozik (a tanulásra irányuló, a teljesítmény elérésére vonatkozó és az ösztönzés megélésére vonatkozó belső motiváció), három típus a külső motivációra (identifikált szabályozás, introjekció és külső szabályozás), a hetedik típus pedig az amotiváció. A belső motiváció azt jelenti, hogy egy tevékenységet önmagáért végeznek az abból származó öröm és elégedettség miatt, például a hallgató azért jár egy órára, mert számára érdekes és kielégítő, ha többet tudhat meg egy bizonyos területről. Ezzel szemben a külső motiváció az emberi viselkedés széles skálájára vonatkozik, amelyeket egy cél eléréséhez szükséges eszközként alkalmaznak, például egy jutalom megszerzése érdekében. Az amotiváció azt jelenti, hogy a hallgatók nem motiváltak sem belsőleg, sem külsőleg, mert nem érzékelik az összefüggéseket az eredmények és saját tevékenységeik között. Az amotivált egyének csalódottak, és azt kérdezik maguktól, hogy miért járnak egyáltalán iskolába, amit végül akár abba is hagynak (Vallerand et. al. 1992). A Vallerand és munkatársai által készített kérdőívet lefordítottam, és a 28 állításból 13-at adaptáltam a jelen kutatás témájának megfelelően, 7 állítást a belső és 6 állítást a külső motivációra vonatkozóan, mind a hat típusból. A hetedik típusú motivációból (amotiváció) nem választottam ki egyetlen állítást sem, mert jelen kutatás nem terjedt ki az iskolát elhagyók körére, de egy másik kutatás tárgyát képezheti. A kérdőíves adatgyűjtés során az önkitöltős módszert alkalmaztam, a kérdőíveket a válaszadók papíralapon kapták meg és töltötték ki a szaknyelvi órákon. A kérdőív kitöltése önkéntes volt, és a megkérdezettek megőrizték anonimitásukat.

### ***A kutatási minta***

A vizsgálat során a 2022/23-as tanév második félévében a Miskolci Egyetem nyolc karán tanuló angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol szaknyelvi órákon részt vevő hallgató kapott felkérést a kutatásban való részvételre. A megkeresett hallgatók közül 196 fő töltötte ki a kérdőívet, azonban nem minden kar és nem minden oktatott szaknyelv képviselte magát a vizsgálatban, ezért a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak.

A kutatásban résztvevők általános adatait az 1. táblázat tartalmazza. Megfigyelhetjük, hogy a vizsgálatban hasonló mértékben vettek részt nők (115 fő, 59%) és férfiak (81 fő, 41%). A válaszadók átlagéletkora 21 év, a hallgatók 18 és 25 éves kor közöttiek. A táblázatban látható az is, hogy a kutatásban részt vevő diákok több mint fele (115 fő, 59%) a Gazdaságtudományi Karon tanult, kisebb részük az Állam- és Jogtudományi Kar (28 fő, 14%), illetve a Gépészmérnöki és Informatikai Kar (25 fő, 13%) hallgatója volt a kutatás idején, és csupán néhányan képviselték a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kart (16 fő, 8%), az Egészségtudományi Kart (10 fő, 5%), illetve és a Bartók Béla Zeneművészeti Kart (2 fő, 1%). A táblázatban az is megfigyelhető, hogy a kutatásban részt vevő diákok nagy része (170 fő, 87%) alapképzésben tanult, a megkérdezettek kis része (24 fő, 12%) mesterképzésben, és 2 diák (1%) doktori képzésben vett részt.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők általános adatai (n=196)

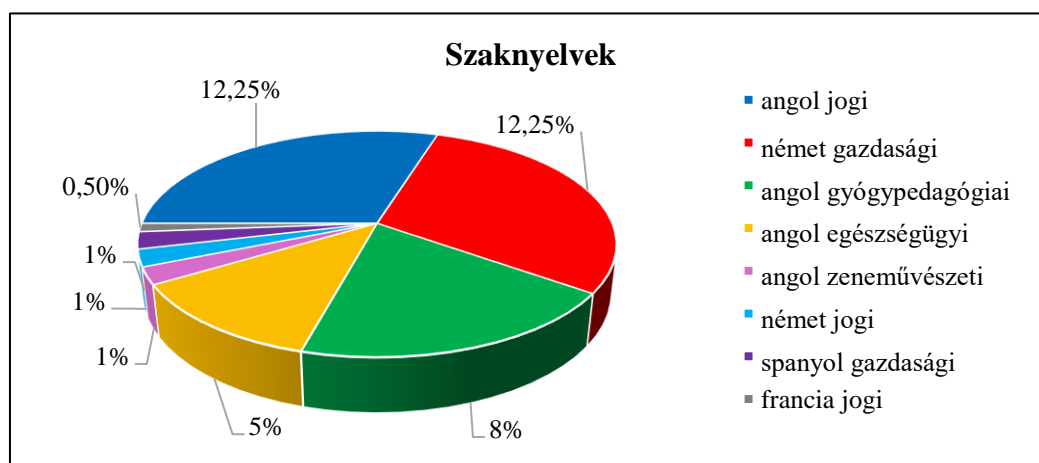
	hallgatók száma	százalékos érték
<b>Nem</b>	nő: 115	59%
	férfi: 81	41%
<b>Életkor</b>	18 – 25 év között	---
	átlagéletkor:21 év	---
<b>Kar</b>	GTK: 115 fő	59%
	ÁJK: 28 fő	14%
	GÉIK: 25 fő	13%
	BTK: 16 fő	8%
	ETK: 10 fő	5%
	BBZK: 2 fő	1%
<b>Képzési program</b>	BSc/BA: 170	87%
	MSc/MA: 24	12%
	PhD: 2	1%

### A kutatás eredményei

A következőkben a vizsgálat eredményeit ismertetem. Elsőként a tanult szaknyelvek nyelvi és szakterületi megoszlását mutatom be. Ezt követően részletesen leírom a hallgatók belső és külső motivációinak jellemzőit a kérdőívben szereplő Likert-skála értékek alapján. Végezetül pedig összehasonlítom a hallgatók belső és külső motivációit az angol és német szaknyelvet tanulók, illetve a különböző karokon tanulók tekintetében.

Az 1. ábrán látható, hogy a kutatásban résztvevők közel fele (90 fő, 46%) angol gazdasági szaknyelvet tanult, kis részük angol műszaki (25 fő, 13%), angol jogi (24 fő, 12,25%), illetve német gazdasági (24 fő, 12,25%) szaknyelvi órákon vett részt. A válaszadók közül néhányan angol gyógypedagógiai (16 fő, 8%), illetve angol egészségügyi (10 fő, 5%) szaknyelvet tanultak, és kevés diák vett részt angol zeneművészeti (2 fő, 1%), német jogi (2 fő, 1%), spanyol gazdasági (2 fő, 1%), illetve francia jogi (1 fő, 0,5%) szaknyelvi órákon.

1. ábra. A tanult szaknyelvek nyelvi és szakterületi megoszlása (n=196)



A vizsgálatban részt vevő hallgatók felének (98 fő, 50%) kötelezően kellett szaknyelvi órára járni, a diákok másik fele (98 fő, 50%) azonban szabadon választott tárgyként vett részt az órákon. A válaszadók közül csupán 4 fő (2%) szerzett szaknyelvi nyelvvizsgát, hárman B2

szintű német nyelvű gazdasági szaknyelvi vizsgát, 1 fő pedig B2 szintű angol nyelvű gazdasági szaknyelvi vizsgát.

A 2. táblázat a belső motiváció három területéhez (a tanulásra irányuló, a teljesítmény elérésére vonatkozó és az ösztönzés megélésére vonatkozó belső motiváció) kapcsolódó hallgatói motivációs adatokat tartalmazza. A táblázatban látható, hogy a válaszadók tanulásra irányuló belső motivációja abban az esetben a legmagasabb (átlag: 3,73), amikor olyan dolgokról tanulnak, ami érdekli őket. A megkérdezettek közel negyede (45 fő, 23%) teljesen egyetértett az állítással, közel fele (82 fő, 42%) részben értett egyet, a hallgatók ötöde (43 fő, 22%) semleges választ adott, és kevesen voltak, akik részben nem (23 fő, 12%), illetve egyáltalán nem (3 fő, 1%) értettek egyet. A teljesítmény elérésére vonatkozó belső motiváció a második legösztönzőbb tényező (átlag: 3,64). A diákok közel negyede (47 fő, 24%) teljes mértékben, harmaduk (68 fő, 35%) részben értett egyet az „Azért az elégedettségért, amit akkor érzek, amikor nehéz feladatokat sikeresen teljesítek.” állítással. A diákok negyede (52 fő, 26%) semleges választ adott, és csupán néhányan voltak azok, akik részben nem (21 fő, 11%), illetve egyáltalán nem (8 fő, 4%) értettek egyet.

A tanulásra irányuló belső motiváció másik állítása – a diákok örömet éreznek, ha számukra vonzó témákkal kapcsolatban bővíthetik ismereteiket – az előző tényezőkhöz képest kevésbé ösztönző a kutatásban résztvevőknek (átlag: 3,55), mert csupán 29 fő (15%) értett teljesen egyet az állítással. A válaszadók közel fele (80 fő, 41%) részben egyetértett, a válaszadók harmada (60 fő, 31%) semlegesnek gondolta az állítást, néhányan pedig részben nem (24 fő, 12%), illetve egyáltalán nem (3 fő, 1%) értettek egyet. A megkérdezettek számára még kevésbé volt motiváló a különféle érdekes témákról történő olvasás közben érzett jó érzés (átlag: 3,44) – az ösztönzés megélésére vonatkozó belső motiváció egyik állítása – mert az állítással teljes mértékben csupán 30 fő (15%) értett egyet. A válaszadók harmada (65 fő, 33%) részben értett egyet, másik harmada (68 fő, 35%) semlegesnek ítélte meg az állítást, néhányan részben nem (27 fő, 14%), illetve egyáltalán nem (6 fő, 3%) értettek egyet. A motiváló tényezők sorában a csökkenő sorrendet a tanulásra irányuló belső motiváció harmadik állítása követi, csupán néhány diák (24 fő, 12%) tapasztalta meg teljes mértékben az öröm és elégedettség érzését új dolgok tanulása közben. A megkérdezettek közel fele (81 fő, 41%) részben osztozott a véleményen, a válaszadók közel harmada (56 fő, 29%) semlegesnek ítélte meg, néhányan részben nem (26 fő, 13%), illetve egyáltalán nem (9 fő, 5%) értettek egyet az állítással.

2. táblázat. A hallgatók belső motivációja (n=196)

Miért tanul szaknyelvet?	nem érték egyet	részben nem érték egyet	semleges	részben egyetérttek	teljesen egyetérttek	átlag
a tanulásra irányuló belső motiváció						
Mert örömet és elégedettséget érzek új dolgok tanulása közben.	9 fő, 5%	26 fő, 13%	56 fő, 29%	81 fő, 41%	24 fő, 12%	3,43
Azért az örömért, amit a számomra vonzó témákkal kapcsolatos ismereteim bővítése során tapasztalok.	3 fő, 1%	24 fő, 12%	60 fő, 31%	80 fő, 41%	29 fő, 15%	3,55
Mert olyan dolgokról tanulok, ami érdekel.	3 fő, 1%	23 fő, 12%	43 fő, 22%	82 fő, 42%	45 fő, 23%	3,73

teljesítmény elérésére vonatkozó belső motiváció						
Azért az elégedettségért, amit akkor érzek, amikor nehéz feladatokat sikeresen teljesítek.	8 fő, 4%	21 fő, 11%	52 fő, 26%	68 fő, 35%	47 fő, 24%	3,64
az ösztönzés megélésére vonatkozó belső motiváció						
Mert nagyon szeretek szaknyelvi órákra járni.	13 fő, 7%	30 fő, 15%	83 fő, 42%	51 fő, 26%	19 fő, 10%	3,17
Mert számomra a szaknyelvi órák szórakoztatóak.	14 fő, 7%	29 fő, 15%	79 fő, 40%	51 fő, 26%	23 fő, 12%	3,20
A felemelő érzésért, amit akkor érzek, amikor különféle érdekes témákról olvasok.	6 fő, 3%	27 fő, 14%	68 fő, 35%	65 fő, 33%	30 fő, 15%	3,44

A táblázat adatai arra is rávilágítanak, hogy a válaszadók a két legkevésbé motiváló tényezőnek az ösztönzés megélésére vonatkozó belső motiváció kapcsán megfogalmazott két állítást gondolták. Azzal az állítással, hogy a szaknyelvi órák szórakoztatóak (átlag: 3,20) csak néhányan (23 fő, 12%) értettek egyet teljes mértékben, a válaszadók negyede (51 fő, 26%) részben értett egyet, közel fele (79 fő, 40%) semlegesnek ítélte meg az állítást, néhányan részben nem (29 fő, 15%), illetve egyáltalán nem (14 fő, 7%) értettek egyet. Hasonló eredményt mutatott a „Nagyon szeretek szaknyelvi órákra járni.” állítás (átlag: 3,17), mivel csupán néhányan (19 fő, 10%) értettek egyet teljesen a válasszal. A megkérdezettek negyede (51 fő, 26%) részben egyetértett, a diákok közel fele (83 fő, 42%) semlegesnek gondolta, néhányan pedig részben nem (30 fő, 15%), illetve egyáltalán nem (13 fő, 7%) értettek egyet az állítással.

A 3. táblázat a külső motiváció három területéhez (identifikált szabályozás, introjekció, és külső szabályozás) kapcsolódó hallgatói motivációs adatokat mutatja be. A táblázatban megfigyelhető, hogy a válaszadókat leginkább a külső szabályozás egyik állítása, a munkaerőpiacon történő jobb elhelyezkedési lehetőség (átlag: 4,41) befolyásolja. A megkérdezettek több mint fele (114 fő, 58%) teljes mértékben, közel harmada (55 fő, 28%) pedig részben volt ezen a véleményen, és csupán néhányan (22 fő, 11%) voltak, akik semleges választ adtak, és kevesen nem értettek egyet, részben (3 fő, 2%), illetve egyáltalán nem (2 fő, 1%). A második legjelentősebb motiváló tényező az, hogy a szaknyelvtanulás segíti a hallgatókat a választott pályára való felkészülésben (átlag: 4,28). A válaszadók fele (98 fő, 50%) teljes mértékben, harmada (66 fő, 34%) részben gondolta így, csak néhányan (22 fő, 11%) adtak semleges választ, és kevesen voltak, akik részben (9 fő, 4%) vagy egyáltalán nem (1 fő, 1%) értettek egyet az állítással.

A külső szabályozás második állítása, a magasabb fizetés lehetősége (átlag: 3,98) is fontos szerepet játszik a hallgatói szaknyelvtanulási motivációban. A megkérdezettek több mint harmada (74 fő, 38%) teljes, egy másik harmada pedig (64 fő, 33%) részben volt ezen a véleményen, a diákok több mint ötöde (44 fő, 22%) semleges választ adott, és a megkérdezettek csupán egy kis csoportja részben (8 fő, 4%), illetve egyáltalán nem (6 fő, 3%) gondolta ösztönzőnek ezt az állítást. A vizsgálatban résztvevőket kevésbé bátorítja a külső motiváció introjekciós típusa, azaz a lehetőség, hogy bebizonyíthatják saját maguknak, hogy a szaknyelvtanulásban is lehetnek sikeresek (átlag: 3,88). A táblázatban megfigyelhetjük, hogy a

válaszadók egy harmada (66 fő, 34%) teljes mértékben, másik harmada (66 fő, 34%) részben képviselte ezt az álláspontot, a megkérdezettek közel negyede (46 fő, 23%) semlegesnek gondolta az állítást, néhányan pedig részben (10 fő, 5%), illetve egyáltalán nem (8 fő, 4%) értettek egyet az állítással.

A két legkevésbé ösztönző tényező a külső szabályozás típusba tartozik, melyek a szakmai nyelvvizsga (átlag: 3,37) és a kreditpont megszerzésének (2,90) motiváló hatásait vizsgálják. A szakmai nyelvvizsga letételének ösztönző hatásával a diákok harmada (71 fő, 36%) értett teljesen mértékben egyet, néhányan (29 fő, 15%) részben gondolták így, néhányan (36 fő, 18%) semleges választ adtak, 22 fő részben nem (11%), 38 hallgató (20%) pedig egyáltalán nem értett egyet az állítással. A kreditpont megszerzésének motiváló hatásával csupán néhány hallgató (31 fő, 16%) értett egyet teljes mértékben. A megkérdezettek negyede (47 fő, 24%) részben vélekedett így, a diákok több mint ötöde (43 fő, 22%) semleges választ adott, 22 fő (11%) részben nem, a válaszadók több mint negyede (53 fő, 27%) pedig egyáltalán nem értett egyet.

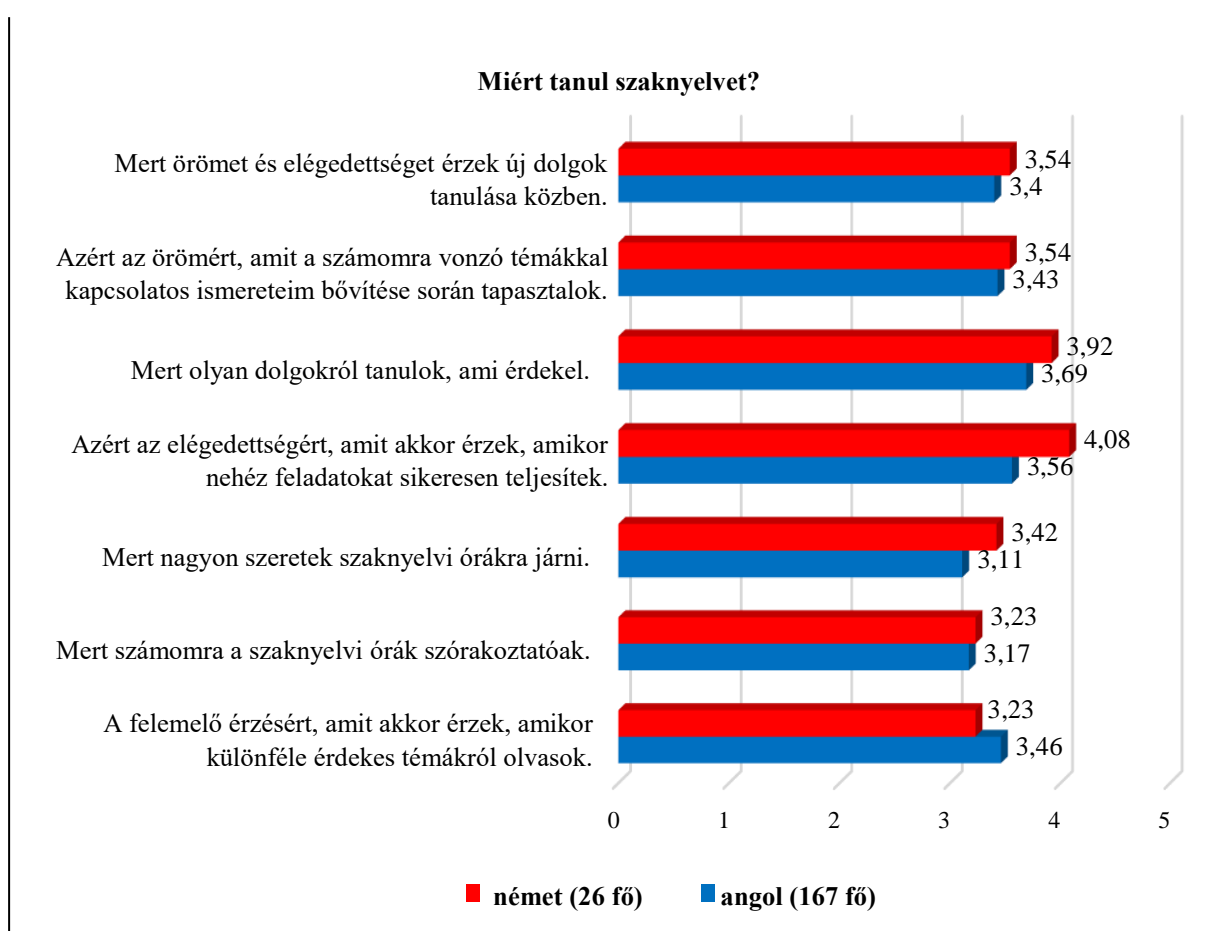
3. táblázat. A hallgatók külső motivációja (n=196)

Miért tanul szaknyelvet?	nem érték egyet	részben nem érték egyet	semleges	részben egyetérték	teljesen egyetérték	átlag
identifikált szabályozás (a személy azonosul a cselekvés fontosságával)						
Mert úgy gondolom, hogy a szaknyelvtanulás segít jobban felkészülni a választott pályára.	1 fő, 1%	9 fő, 4%	22 fő, 11%	66 fő, 34%	98 fő, 50%	4,28
introjekció (magábavetítés)						
Mert szeretném bebizonyítani magamnak, hogy sikeres lehetek a szaknyelvtanulásban.	8 fő, 4%	10 fő, 5%	46 fő, 23%	66 fő, 34%	66 fő, 34%	3,88
külső szabályozás						
Mert szükségem van a kreditpontra.	53 fő, 27%	22 fő, 11%	43 fő, 22%	47 fő, 24%	31 fő, 16%	2,90
Mert szakmai nyelvvizsgát kell tennem.	38 fő, 20%	22 fő, 11%	36 fő, 18%	29 fő, 15%	71 fő, 36%	3,37
Mert így jobb/magasabb fizetésem lesz.	6 fő, 3%	8 fő, 4%	44 fő, 22%	64 fő, 33%	74 fő, 38%	3,98
Mert így jobbak lesznek az elhelyezkedési lehetőségeim/esélyeim a munkaerőpiacon.	2 fő, 1%	3 fő, 2%	22 fő, 11%	55 fő, 28%	114 fő, 58%	4,41



A 2. ábra a vizsgálatban résztvevők belső motivációjának angol és német szaknyelvre vonatkozó összehasonlítását ismerteti. Az ábrán látható, hogy a német szaknyelvet tanulók belső motivációja egy állítás kivételével („A felemelő érzésért, amit akkor érzek, amikor különféle érdekes témákról olvasok.”) magasabb, mint az angol szaknyelvet tanulóké. Továbbá, az is megfigyelhető, hogy a német szaknyelvi órákon résztvevők belső motivációja jelentősen magasabb két állítás esetében. Abban az esetben, amikor olyan dolgokról tanulnak, ami érdekli őket, a válaszadók tanulásra irányuló belső motivációja jelentősen magasabb a német szaknyelvi órákra járók esetében (átlag: 3,92), mint az angol szaknyelvi órákon résztvevők körében (átlag: 3,69). A teljesítmény elérésére vonatkozó belső motiváció állítása („Azért az elégedettségért, amit akkor érzek, amikor nehéz feladatokat sikeresen teljesítek.”) esetén is jelentősen magasabb a német szaknyelvet tanulók motivációja (átlag: 4,08), mint az angol szaknyelvet választott hallgatóké (átlag: 3,56).

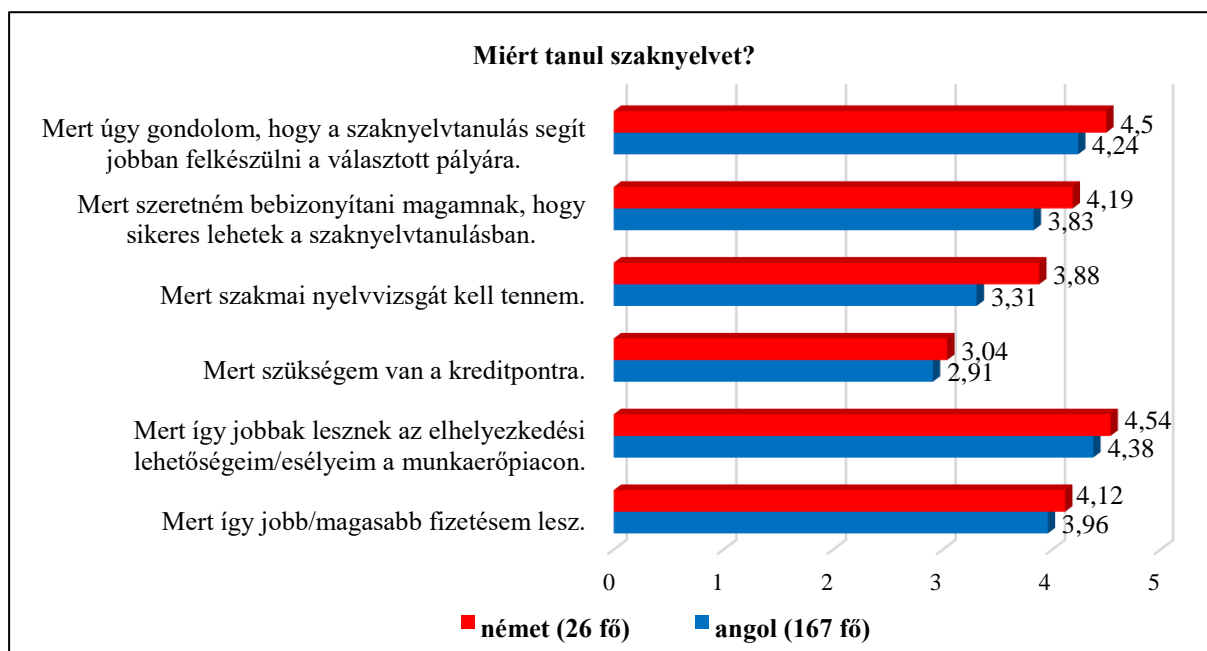
2. ábra. A hallgatók belső motivációjának nyelvenkénti összehasonlítása (n=193)



A 3. ábra a válaszadók külső motivációjának angol és német szaknyelvre vonatkozó összehasonlítását tartalmazza. Az ábrán megfigyelhetjük, hogy a német szaknyelvet tanulók külső motivációja – a belső motivációhoz hasonlóan –, minden állítás esetében magasabb, mint az angol szaknyelvi órákon részt vevő diákoké. Két állítás tekintetében jelentősen magasabb a német szaknyelvet tanulók külső motivációja, mint az angol szaknyelvi órákra járók motivációja. A német szaknyelvet tanulók motivációja (4,5) jelentősen magasabb a választott pályára való felkészülés esetén, mint az angol szaknyelvi órákra járók körében (4,24). Továbbá, a német szaknyelvet választók motivációja (3,88) jelentősen magasabb a szakmai nyelvvizsga letétele esetén is, mint az angol szaknyelvet tanulók (3,31) esetében.

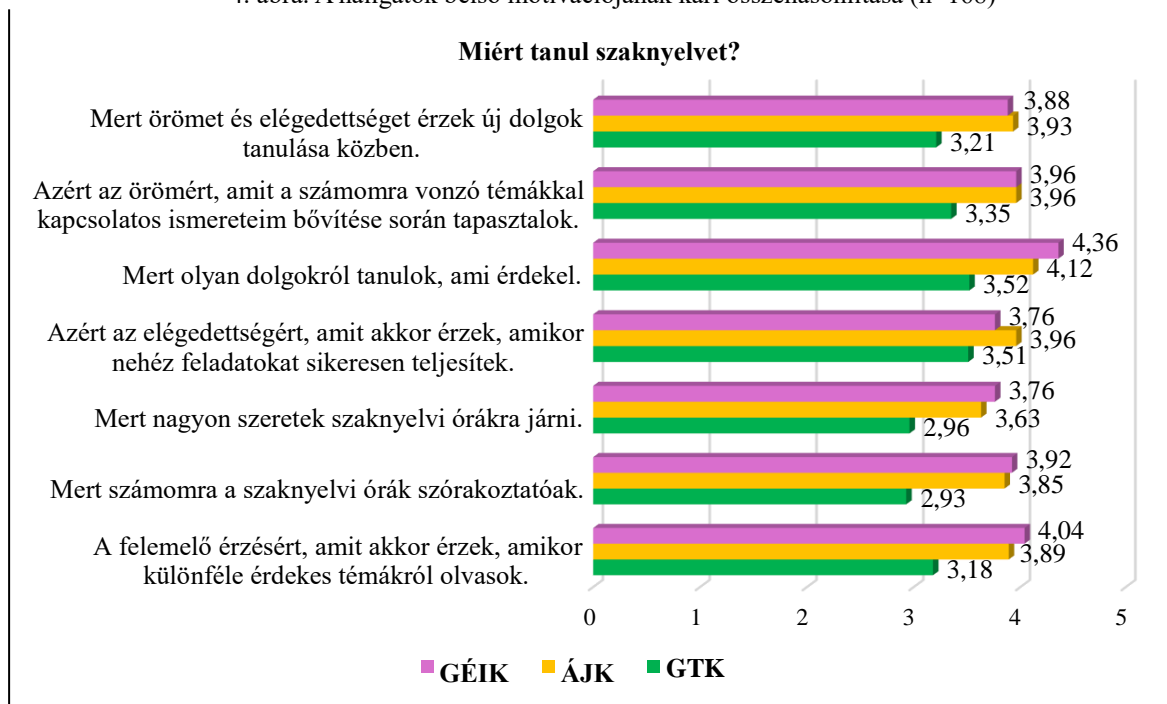


3. ábra. A hallgatók külső motivációjának nyelvenkénti összehasonlítása (n=193)



A 4. ábra a diákok belső motivációjának összehasonlítását mutatja be három kar esetében. Az ábrán látható, hogy a Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak belső motivációja minden állítás esetén a legalacsonyabb a másik két kar diákjaihoz képest. Az Állam- és Jogtudományi Karon tanulók belső motivációja két állítás esetén a legmagasabb, az egyik az öröm és elégedettség érzése új dolgok tanulása során (3,93), a másik az elégedettség érzése nehéz feladatok sikeres teljesítése esetén (3,96).

4. ábra. A hallgatók belső motivációjának kari összehasonlítása (n=168)

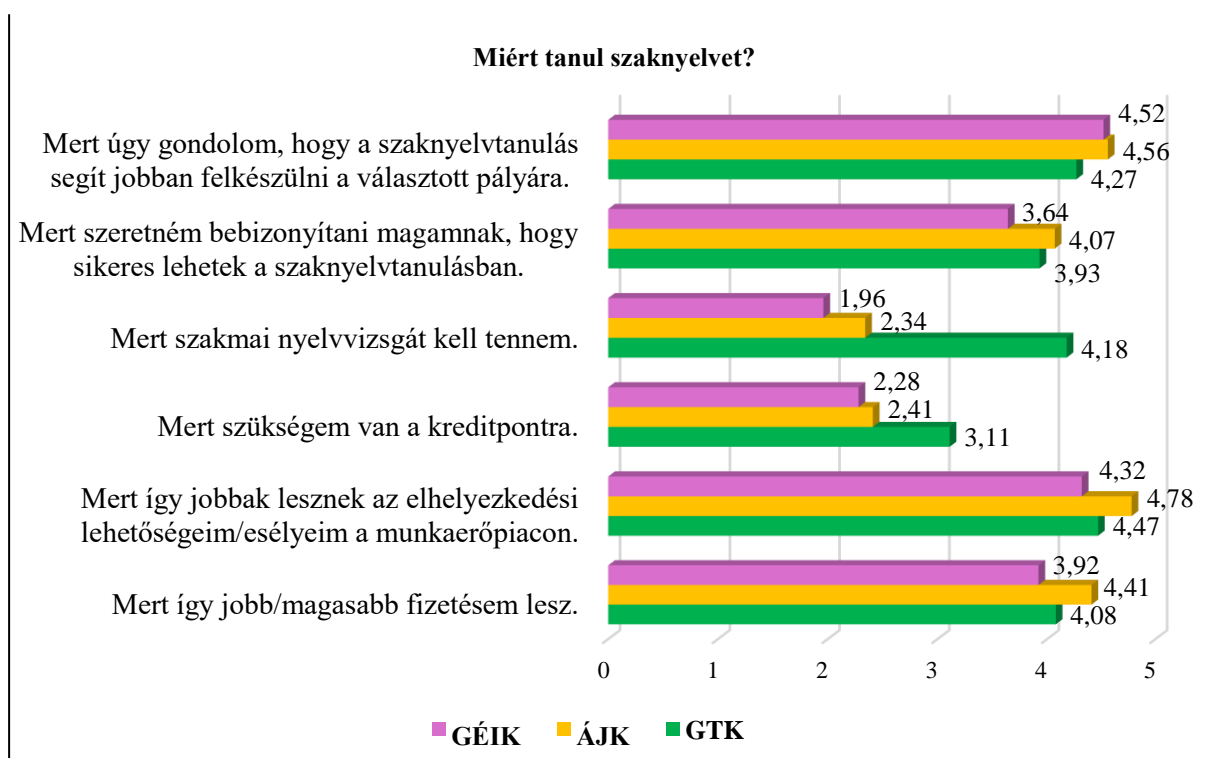


Egyforma mértékben (3,96) ösztönözte az Állam- és Jogtudományi Kar és a Gépészmérnöki és Informatikai Kar hallgatóit az öröm érzése, amelyet a vonzó témákkal

kapcsolatos ismeretek bővítése során tapasztaltak. A Gépészmérnöki és Informatikai Kar diákjainak belső motivációja négy állítás esetében volt a legmagasabb a vizsgált három kar összehasonlításában. A műszaki karon tanulókat jelentősen ösztönzi, ha olyan dolgokról tanulnak, amelyek érdeklik őket (4,36); szeretnek szaknyelvi órákra járni (3,76), szórakoztatónak találják azokat (3,92); és lelkesnek érzik magukat, amikor különféle érdekes témákról olvasnak (4,04).

Az 5. ábra a megkérdezettek külső motivációját ismerteti a három kar hallgatóit összehasonlítva. Az ábrán megfigyelhetjük, hogy a Gépészmérnöki és Informatikai Karon tanulók külső motivációja öt állítás esetén a legalacsonyabb, és csupán egy esetben („Mert úgy gondolom, hogy a szaknyelvtanulás segít jobban felkészülni a választott pályára.”) magasabb a Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak motivációjától. A Gazdaságtudományi Kar diákjainak külső motivációja a szakmai nyelvvizsga letétele (4,18) és a kreditpont szükségessége (3,11) esetén a legmagasabb a két másik karhoz viszonyítva. A táblázat adataiban látható, hogy az Állam- és Jogtudományi Kar hallgatóinak külső motivációja négy esetben is a legmagasabb a három vizsgált kar tekintetében. A joghallgatók a jobb elhelyezkedési esély (4,78), a választott pályára történő felkészülés lehetősége (4,56), a magasabb fizetés (4,41), és a saját részre történő bizonyítás (4,07) esetében motiváltabbak, mint a közgazdász és műszaki hallgatók.

5. ábra. A hallgatók külső motivációjának kari összehasonlítása (n=168)



Az empirikus vizsgálat eredményeként megállapítható – hallgatói preferenciák alapján –, hogy a válaszadó hallgatók azért tanulnak szaknyelvet, mert: (1) javulnak az elhelyezkedési esélyeik, (2) a szaknyelvtanulás segít jobban felkészülni a választott pályára, (3) magasabb fizetést remélnek, (4) szeretnék bizonyítani maguknak, hogy sikeresek lehetnek a szaknyelvtanulásban, (5) olyan dolgokról tanulnak, ami érdekli őket, (6) elégedettséget éreznek, amikor nehéz feladatokat sikeresen teljesítenek, (7) örömet szerez, ha bővíthetik a számukra vonzó témákkal kapcsolatos ismereteiket, (8) felemelő érzés, amikor különféle érdekes témákról olvasnak, (9) örömet és elégedettséget éreznek új dolgok tanulása közben, (10)

szakmai nyelvvizsgát kell tenniük, (11) a szaknyelvi órák szórakoztatóak, (12) szeretnek szaknyelvi órákra járni, (13) szükségük van a kreditpontra.

Összességében elmondható, hogy a hallgatókat a tanulás során külső és belső motivációs tényezők egyaránt befolyásolják. Az eredmények arra is rávilágítottak, hogy bár fontos a jó munkahely és a magas fizetés – azaz a külső motivációs tényezők –, a válaszadók számára nagy jelentőséggel bír a tanulás és a tudás megszerzése is, azaz a belső motivációs tényezők. A vizsgálat alapján megállapítható az is, hogy a német szaknyelvet tanulók belső és külső motivációja magasabb az angol szaknyelvet tanulókénál. Továbbá, a kari összehasonlítások rámutattak arra, hogy a Gazdaságtudományi Kar hallgatóinak belső motivációja a legalacsonyabb az Állam- és Jogtudományi Karon és a Gépészmérnöki és Informatikai Karon tanuló hallgatókéhoz képest. Azonban a válaszadók külső motivációja a műszaki kar diákjai körében a legalacsonyabb, és a joghallgatók körében a legmagasabb.

Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a hallgatók belső motivációja több kérdésben bizonyult alacsonynak, ebből következően a szaknyelvi órákon az előírt tantárgyi tematika mellett, az órai tananyagot érdemes kiegészíteni rövid és érdekes témákkal és feladatokkal. Továbbá, fontos szórakoztatóbbá tenni az órákat, például a korosztály számára érdekes cikkekkel, videókkal, vagy akár a hallgatókat is bevonva a kiegészítő témák kiválasztásába vagy előadásába, például kiselőadás vagy egyéb egyéni vagy csoportos feladat formájában. Ezen kívül, a szaknyelvroi feladatok motiváló hatását egy újabb kutatás is feltérképezheti. Úgy gondolom, hogy a kari összehasonlítások érdekes eredményeket hoztak, ezért a vizsgálat ezen aspektusát több felsőoktatási intézmény hasonló karain tanuló hallgatókkal is érdemes elvégezni és a kapott eredményeket összehasonlítani.

Ha a jelen kutatás eredményeit összehasonlítjuk Bánhegyi Mátyás és Fajt Balázs, valamint Farkas János vizsgálatával, megállapítható, hogy mindhárom mintában a jó fizetés és a jobb elhelyezkedési lehetőség fontos motivációs tényezőként szerepelt. Bánhegyi Mátyás és Fajt Balázs kutatásával összehasonlítva elmondható, hogy mindkét kutatásban a szaknyelvi vizsga megszerzése kevésbé bizonyult ösztönzőnek. Összességében látható, hogy a kutatások eredményei rávilágítanak a szaknyelvtanulás fontosságára, jövőbeli hasznára és a hallgatók szaknyelvtanulási motiváltságára egyaránt.

## Konklúzió

A tanulmány bemutatta a Miskolci Egyetem hallgatói körében az Akadémiai Motivációs Kérdőív alapján végzett szaknyelvtanulási motivációs kutatás eredményeit. Az eredmények rávilágítottak arra, hogy a diákok külső motivációja magas, elsősorban a jövőbeli elhelyezkedésük és a magasabb fizetés reményéhez kapcsolódik, de belső motivációjuk, tudásvágyuk is jelentős. Azonban érdemes megjegyezni, hogy mivel a jelen kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, ezért messzemenő következtetések levonására és általánosításra nem alkalmas. Ugyanakkor megállapítható, hogy a szaknyelvtanulás fontos és hasznos a magyar felsőoktatásban tanulók számára, és a jelen vizsgálat eredményei alapjául szolgálhatnak további jövőbeli kutatásoknak.

## Hivatkozások

- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó: Budapest
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi. *Porta Lingua*. SZOKOE: Budapest. 2021/1. 87–98. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>

- Bánhegyi, M. – Bocz, Zs. – Fajt, B. (2023): Gazdasági képzésben részt vevő egyetemi hallgatók intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi EU-s és hazai kontextusban. *Porta Lingua*. SZOKOE: Budapest. 2023/2. 81–93. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.7>
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Farkas, J. (2020): Gazdasági szaknyelvet tanuló hallgatók szaknyelvtanulási motivációjának statisztikai vizsgálata. *Porta Lingua 2020*. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról. SZOKOE: Budapest. 331–349. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.27>
- Mackey, A. – Gass, S. (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers: London
- Oxford, R. – Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78. DOI: <https://doi.org/10.2307/329249>
- Vallerand, R. – Pelletier, L. – Blais, M. – Brière, N. – Senécal, C. – Vallières, E. (1992): The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Mátyás Bánhegyi<sup>1</sup> – Judit Nagy<sup>2</sup> – Balázs Fajt<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Budapest Business University, Faculty of Finance and Accountancy  
Department of Languages for Finance and Business Management

<sup>2</sup>Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary  
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Linguistics

## **Korean and Hungarian university students' EFL Learning motivation and EFL anxiety in Hungarian tertiary education: A small-scale comparative analysis**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.9>

*Teaching EFL to mixed nationality student groups in a motivating way can be a challenging task: learners not only have different cultural backgrounds but their L2 learning motivations may also differ. By presenting a case study, this paper examines the predictors of EFL learning motivation of mixed groups composed of Korean (n=83) and Hungarian (n=77) students studying at a higher educational institution in Hungary in the 2022/2023 academic year. For the research, primarily Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self System was used as an underlying theoretical background. Through the quantitative research paradigm and with the help of a questionnaire, both Korean and Hungarian EFL students' EFL learning motivation was modelled by structural equation modelling (SEM). Based on the research data, predictors of EFL learning motivation were identified for the two student groups. The results show that Korean EFL learners' motivated learning behaviour is predicted by the ideal L2 self and their language learning experience, whereas Hungarian EFL learners' motivated learning behaviour is predicted by the ought-to L2 self in addition to the previously mentioned two factors affecting Korean EFL learners. The identified differences necessitate slightly different pedagogical approaches to in-class teaching in the case of the two student groups.*

Keywords: EFL anxiety, EFL learning motivation, Hungarian EFL students, individual learner differences, Korean EFL students

### **Introduction**

Internationalisation in higher education is an ongoing and probably an intensifying process. Successfully educating and motivating mixed groups of higher education students composed of different nationalities and coming from diverse cultural and educational backgrounds pose a challenging task. This research seeks to examine and compare the predictors of EFL learning motivation of mixed groups of Korean and Hungarian students studying at a Hungarian university. The purpose of the research was to draw up a motivation profile of the examined nationality subgroups with a view to helping educators select those motivational strategies that could potentially be employed in such mixed groups. Based on theories of L2 learning motivation, L2 anxiety, intercultural orientation in language teaching and the importance of English as a lingua franca, this quantitative research investigated Korean and Hungarian EFL students' EFL learning motivation and developed a model of both student groups' EFL learning motivation through structural equation modelling. After presenting the above theoretical backgrounds and the research methods, the profiles of Korean and Hungarian students' EFL learning motivation are presented, compared and discussed.

### **Background to the study**

Hungarian and Korean learners of English as a Foreign Language (EFL) experience dissimilar learning contexts; therefore, they have different expectations, foci and problems when it comes to learning EFL whether in class or through extra-mural activities. For a start, the consistent

preference of the communicative approach in Hungary at all levels of education since the early 1990s has foregrounded oral skills as compared to the language teaching methods previously applied in the country. This has resulted in an increase in Hungarian learners' oral fluency (Einhorn, 2015; Kormos–Csizér, 2008; Szenes, 2006) whereas the exam-centred English education in Korea has overlooked the importance of oral skills, which is, to a great extent, responsible for Korean learners' L2 speaking anxiety (Duvernay, 2009; Kim, 2018; Choi–Kim, 2023).

There are also differences as to how the two national groups of learners relate to learning EFL and how they perceive the importance of the English language. In Korea, due to the so-called English fever, EFL classes enjoy a high prestige, and so do hagwons<sup>1</sup> and other extramural forms of language learning activities. These latter aim at improving Korean students' English so that they can successfully pass a TOEIC, TOEFL or IELTS exam in order to be able to enter a good university in Korea or abroad, and to be successful at the labour market (Kim, 2002; Park, 2009; Choi, 2021). In Hungary, even though EFL is seen as an important tool of mediation, a lingua franca, a potential working language in international jobs and the most popular foreign language (Csizér–Lukács, 2010), English does not match up to the high regard in which it is held in Korea. Most Hungarian learners think of language as a means and not as an end: Einhorn (2015) stresses the pragmatic approach of Hungarians to language learning adding that it is rare that a student would choose the joy of learning as a primary motivation.

As described above, in part due to cultural differences, Korean and Hungarian students exhibit differing learning motivations and learning anxieties, have experienced a differing degree of intercultural orientation in their attitude to learning EFL, just as their perceived importance of English is also likely to differ. Therefore, given the increasing internationalisation efforts of universities worldwide, it is worth looking into the issue of how it is possible to effectively motivate culturally mixed groups of EFL learners: in this particular case, Koreans and Hungarians studying in Hungarian tertiary education.

## **Theoretical background**

This theoretical section extends to the discussion of theories used in the scope of the present research: namely, theories of L2 motivation, L2 anxiety and the importance of English as a lingua franca.

### ***L2 learning motivation***

One of the currently most widely-accepted theories of foreign language learning motivation, Dörnyei's (2005) L2 Motivational Self System (L2MSS) theory incorporates the Gardnerian (1985) integrative and instrumental L2 learning motivation. According to Gardner's theory, certain learners exhibit integrative motivation, i.e., they want to belong to the L2 community and be a part of it, whereas other learners are propelled by instrumental motivation, which focuses on benefits associated with the L2 learning process. When English had become an extensively used L2, these so-far accepted two sources of motivation were questioned as English could not be associated with a single culture into which learners could integrate.

This recognition gave rise to Dörnyei's (2005) L2MSS theory, which works with three components of motivation: the ideal L2 self, the ought-to L2 self and language learning experience. The first two components are internal factors at the level of the self, i.e., at the level

---

<sup>1</sup>A hagwon is a private school offering classes in the afternoons, evenings and weekends in order to better prepare high school students for the Korean College Scholastic Ability Test, the eight-hour-long *suneung* to guarantee a placement in one of South Korea's top universities (Lee, 2023).

of the learner, while the last component of the theory relates to the learner's learning environment. The ideal L2 self describes to what extent the learner can regard themselves a competent speaker able to use the given L2 proficiently in the future. The ideal L2 self becomes active when the learner recognizes the discrepancy between their current level of L2 proficiency and that of a competent speaker, and this prompts the learner to take action in order to level out this difference. On the other hand, the ought-to L2 self is concerned with satisfying L2-related expectations of persons in the learner's immediate environment including for example those of teachers, classmates, friends, etc. Typically, the ought-to L2 self focuses on avoiding disadvantageous consequences such as obtaining low grades or failing exams. The third component of the model is an external factor that extends to the learning experience in the L2 classroom, and is called language learning experience. This incorporates every environment-related aspect that the learner is exposed to during their language learning carrier.

A number of studies explore students' learning motivation in the South Korean and Hungarian contexts. Kang (2000) examined the EFL motivation of 234 South Korean 9th grade middle school students of EFL in the scope of a questionnaire-based quantitative study. It was found that the majority of students held integrative EFL motivation and were extrinsically motivated. Female participants were characterised by higher integrative motivation than males. Geddes (2016) studied the attitudes of 52 South Korean university students based in South Korea towards studying EFL, and examined whether attending extracurricular English studies has a negative impact on attitudes towards studying EFL. The paper concludes that even if generally not all students like the idea that they are made to attend extracurricular activities, the examined students had a positive attitude towards learning English: those who attended extracurricular English classes had the most positive attitude towards studying EFL and studying EFL did not generate anxiety among them.

With the help of Dörnyei's (2005, 2009) L2MSS, Forscutt (2020) explored the sources of EFL learning motivation of 180 female secondary school students in South Korea. The respondents were mainly extrinsically motivated, and claimed that they learnt EFL as they believed their knowledge of English would be useful in their future careers. Research participants mentioned high levels of anxiety and increased pressure when taking the College Scholastic Ability Test (CSAT) including EFL for admittance at Korean universities. In addition, participants expressed dissatisfaction with the gap between the expectations of CSAT and communication needs they perceived 'real' in EFL. Kim and Kim (2021) examined the interrelationship of L2 learning motivation, resilience, motivated behaviour, and L2 proficiency among 152 EFL pre-service teachers in South Korea. The researchers have found that recognition from others, the ideal L2 self, instrumental motivation, and the ought-to L2 self impact L2 motivation, and that pre-service teachers' resilience influenced their L2 proficiency through L2 learning motivation and motivated behaviour. Using Dörnyei's (2005, 2009) L2MSS, Kong et al. (2018) explored the L2 learning motivation of 1,296 Korean university students in South Korea. In their quantitative research, Kong et al. (2018) have found that L2 learning attitude is the most influential factor that impacts learners' intended L2 efforts and ideal L2 selves. It was found that L2 learning effort is not influenced extensively by the ought-to L2 self.

With the participation of 33 South Korean university students and using a longitudinal qualitative approach, Lyons (2014) examined the factors influencing participants' motivation to learn an L2. According to the research, learners have unrealistically idyllic pictures of themselves as future L2 users, but do not in fact strive to achieve that level of proficiency. On the other hand, learners with a clear L2 self-concept did develop well-defined goals for themselves and were able to monitor their progress towards these goals. In addition, the research also indicated that participants felt much more intimidated when speaking to other Koreans than to foreigners. In addition, in his mixed-method study, Leahy (2017) analysed 90 South Korean

middle school students' motivation to learn EFL. His research revealed the highly influential nature of the ought-to L2 self: the examined students mainly wished to come up to external expectations when learning EFL. Also, more proficient students of EFL exhibited higher levels of motivation and tended to be more extensively motivated by more proficient peers.

In an attempt to compare Dörnyei's (2009) L2MSS with Gardner's (1985) socio-educational model in terms of these theories' explanatory power for students' EFL proficiency, Kim (2012) examined 2,832 grade 3 to 12 South Korean students' EFL learning motivation. The study found that Dörnyei's (2009) L2MSS is a better predictor of students' English proficiency than Gardner's theory. The research also provided empirical evidence that Dörnyei's (2009) ought-to L2 self works only at the cognitive level while the ideal L2 self operates at the cognitive as well as on the affective level.

In the Hungarian context, using the IESA-TESSCEE II.2014 database, Novák and Morvai (2019) analysed 1,061 Hungarian higher education students' foreign language learning attitudes in the scope of a quantitative study. Based on the obtained data, the researchers identified student clusters according to different motivations for learning foreign languages. These clusters included students who are motivated culturally and interculturally, by earning a degree and by acquiring a job. Using Dörnyei's (2005, 2019) L2MSS, Stamenkovska et al. (2022) examined 34 international students learning Hungarian or EFL as part of their studies at a Hungarian university. The quantitative research data revealed that motivated learning behaviour is predicted by both intrinsic and instrumental motivation, and that male students exhibited higher levels of ought-to L2 self and instrumentality as compared to the data of female participants. Also using Dörnyei's (2005, 2009) L2MSS, Csizér and Kálmán (2019) explored 22 former or current learners of EFL in the scope of a qualitative study. They have found that learners' motivation depends on success in language learning, the EFL teacher's personality, cultural and personal contact experiences, and learners' attitudes towards the L2. Working with Dörnyei's (2005, 2009) L2MSS Csizér and Lukács (2010) investigated 237 Hungarian secondary school learners of EFL and German as a foreign language. The study found that the ideal L2 self is the most important component of predicting motivated learning behaviour as far as English and German as foreign languages are concerned.

### ***L2 anxiety***

Through its effects, anxiety – defined here as the fear or increased stress that results from exposure to L2 studies – is related to motivation (Horwitz–Young, 1991). According to the literature, anxiety can be characterised, on the one hand, as trait or state anxiety, and as facilitating or debilitating anxiety, on the other hand. The distinction between trait and state anxiety concerns whether the learner experiences constant or occasional anxiety related to L2 studies. Furthermore, anxiety can impact L2 proficiency and L2 learning motivation in a positive way (facilitating anxiety) or in a negative way (debilitating anxiety). As attested by meta-analyses by Zhang (2019) and Teimouri et al. (2019), L2 anxiety and L2 performance negatively correlate. Studies have identified a strong relationship between anxiety and motivation: the ideal L2 self reduces learners' EFL anxiety (Papi, 2010), the ought-to L2 self increases EFL anxiety Teimouri (2017), and anxiety may also motivate learners to try to avoid and prevent unwanted consequences of L2 learning (Papi–Teimouri, 2014). Therefore, it seems that anxiety is an influential factor in the L2 learning process. Anxiety is an extensively researched topic in the context of South Korean L2 speaking anxiety. However, it is much less widely researched in the Hungarian context, presumably because it is less relevant to the Hungarian learning environment.

Even if research in Hungary cannot be called extensive, a number of publications have discussed the topic. In her research involving 183 participants, Tóth (2008) successfully



validated a Hungarian-language version of Horwitz et al.'s (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale. The research finds that anxiety is a combination of different performance anxieties appearing during L2 learning and communication and include anxiety while speaking and potential negative evaluation by peers. In her questionnaire-based study involving 17 participants and using Spielberger's (1983) State-Trait Anxiety Inventory and Tóth's (2008) validated Hungarian-language version of Horwitz et al.'s (1986) Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Tóth (2022) could not identify any significant correlation between participants' anxiety levels and their academic performance. Piniel (2024) developed and successfully validated a quantitative tool for measuring language skills-based foreign language anxiety in the context of Hungarian language learners. Among the conclusions of the research we find that Hungarian learners exhibit more anxiety when they speak and when they listen to others as compared to anxiety in the case of other skills.

As for Korea, Kim (2018) examined English speaking anxiety (ESA) in the context of Korean university students participating in a TOEIC intensive program, and found that ESA negatively impacts TOEIC speaking performance. Choi and Kim (2023) examined 249 South Korean secondary school students to identify the potential effects of EFL learning anxiety and English learning demotivation on academic achievement. It was found that, in the case of students excelling at EFL, learning anxiety positively and significantly affected academic achievements, and it was also established that demotivation did not impact student achievement except for male students with very good grades. Pyo (2023) examined the connection between EFL anxiety and course achievement in an online context with the participation of 142 Korean graduate students, and found that language anxiety does not depend on students' level of English proficiency. It was also found that poor levels of academic performance and high levels of language anxiety are not directly proportionate. In another research, Lee and Chiu (2023) collected data from 1,296 Korean EFL learners and found that those students whose self-perceived EFL ability was higher demonstrated less face-to-face anxiety both in in-person and online learning environments.

### ***Importance of English: English as a Lingua Franca***

As a result of the increase in worldwide language contact, English has emerged as a lingua franca (ELF) and is spoken by a great number of speakers whose native language is not English. These speakers are typically motivated to make themselves understood rather than to achieve native-like linguistic proficiency (Galloway, 2018). For them, ELF serves as a means of negotiating meaning in diverse linguistic and cultural contexts (Orna-Montesinos, 2018). With an emphasis on successful communication with non-native speakers, Ranta (2018) attributes L2 learners' failure to master native-like EFL partly to their insufficient motivation, which is one reason why such learners feel more comfortable with learning and using ELF. This is true especially for those who have problems using their L1 as these speakers typically lack confidence in L2s (Goncalves, 2015). It appears that, by now, using English as an international means of communication has become inescapable for speakers of other languages on a global scale.

### **Methods**

Based on the literature and results of previous research, it was hypothesized that due to different cultural and prior learning backgrounds, Korean and Hungarian EFL majors – treated for the purpose of the present research as two distinct groups of one group of EFL learners – may exhibit individual learner differences in terms of EFL learning motivation, EFL anxiety and the perceived importance of the English language. It was also supposed that these differences may

impact the teaching of mixed groups composed of Korean and Hungarian EFL learners. In order to investigate these individual learner differences, structural equation modelling (SEM) was used on the Korean and the Hungarian subsamples. SEM was chosen for examining the interrelationship among a range of variables, and based on these interrelationships potential models can be created and tested through modelling.

### ***Participants***

The present research project aimed to investigate Korean and Hungarian EFL majors. Altogether 160 participants were recruited for the study through purposive sampling procedures. As for the two subsamples, 83 participants were Korean, out of which 24 students were male and 59 were female. Regarding the Hungarian subsample, altogether there were 77 Hungarian students involved, out of which 21 were male and 56 were female. The average age of Korean participants was 21.90 (SD=1.28), whereas the average age of Hungarian participants was 21.86 (SD=3.70). All participants were EFL majors in a BA-level programme at a Hungary-based university in the 2022/2023 academic year.

### ***Research instrument***

For data collection, in addition to several questions aiming to elicit information about respondents' socio-economic background, a self-constructed questionnaire was used comprising a total of 30 statements and six scales. Five of these scales (scales 1-5) were adopted from Dörnyei and Taguchi (2010), and EFL anxiety was adopted from Fajt (2021). Participants' answers to these statements were measured on a 5-point Likert scale. The scales used within the scope of this research project were related to EFL learning motivation, EFL anxiety and the importance of the English language. The number of items for each scale is provided below.

1. Ideal L2 self (5 items)
2. Ought-to L2 self (6 items)
3. Language learning experience (5 items)
4. Motivated language learning behaviour (4 items)
5. Perceived importance of the English language (5 items)
6. EFL anxiety (5 items)

### ***Data collection and data analysis***

The data were collected at Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary between autumn 2022 and spring 2023 using an English language questionnaire. Participation in the survey was completely voluntary and anonymous, as the researchers did not intend to identify the participants in any way. The AMOS 24.0 software was used for data analysis. Structural equation modelling (SEM) was employed to investigate potential interrelationships among variables. SEM is a frequently applied multivariate statistical approach and it utilizes a series of regression analyses to test the cause-effect relationships among variables. Therefore, SEM is suitable for creating complex models, which can ultimately be depicted visually.

Our final model – introduced below – was created on the basis of theoretical considerations (cf. Dörnyei, 2005, 2009, etc.) and the results of previous statistical analyses (e.g. correlation and regression analyses) of the dataset. In general, when creating a SEM model, it is important to check how well the final model fits the data, which can be tested by calculating different goodness of fit indices. If these indices are within the threshold values indicated in the

literature (Byrne, 2009), the model fits the data well, i.e. the model describes the data appropriately.

Several fit indicators are used in the SEM literature (e.g. Byrne, 2009): one of the most commonly used indicators is the CMIN/df (chi-square divided by the degrees of freedom). Additional fit indices include the Comparative Fit Index (CFI), the Bentler-Bonett normed fit index (NFI), the Tucker-Lewis coefficient (TLI), the root mean square error of approximation (RMSEA), and the (standardized) root mean square residual (SRMR). These fit indices were calculated to assess the overall fit of our final model, as described below.

## Results

As previously explained, the nation-specific models established in the scope of this research (maps of Korean EFL majors' EFL learning motivation and Hungarian EFL majors' EFL learning motivation, respectively) have been developed based on the literature and through statistical analyses carried out previously on the research dataset. As the data were normally distributed, we used the maximum likelihood method; and outliers were not treated. Our initial models had some fit index values, which were below the threshold commonly accepted in the SEM literature (Byrne, 2009), and certain relationships were also found not to be statistically significant. These were removed, and our models were refined: the final models contain only the statistically significant relationships along with the standardized regression weights of each relationship. Our two models are visually depicted in Figures 1 and 2.

As for the overall fit of the final models, several fit indices were used (Table 1). In addition to the most commonly used goodness of fit indicator, i.e. the CMIN/df (chi-square divided by the degrees of freedom), further commonly used indicators were also consulted, as it is common practice to rely on several indicators when examining overall model fit (Byrne, 2009).

Table 1. Selected Fit Indices for the models

Model	Chi square/df	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	TLI
Korean	1.353	.066	.047	.986	.996	.985
Hungarian	1.253	.058	.058	.961	.991	.974

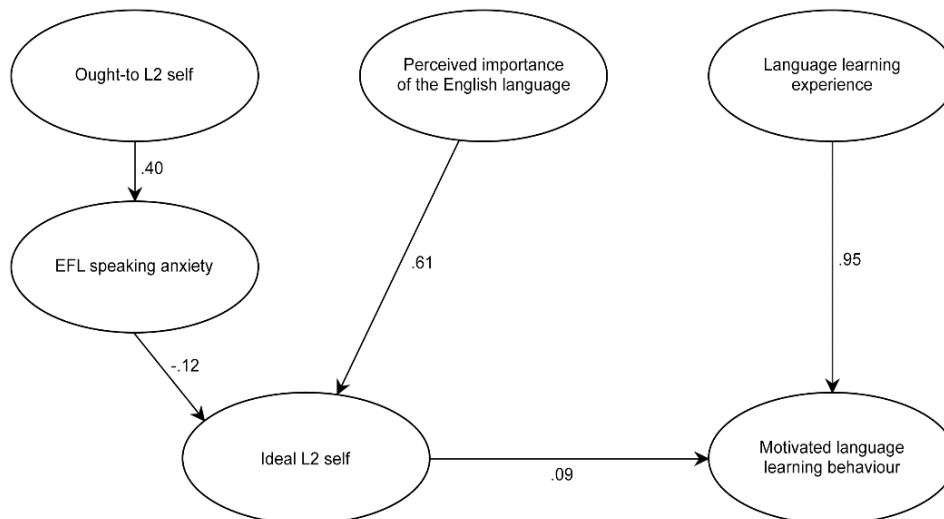
The results presented in Table 1 demonstrate that the overall fit indices for both models are within the threshold values indicated in the literature (Byrne, 2009) (CMIN/df<3.00; NFI>.90; CFI>.90; TLI>.90; RMSEA<.80; SRMR<.80), which confirms that the models fit our data.

Regarding the EFL learning motivation of Korean EFL majors, the following can be stated (Figure 1). Two of the components of Dörnyei's (2005) L2MSS directly predict motivated language learning behaviour. Of these two components, language learning experience ( $\beta=.95$ ) has the greatest impact, and – to a lesser extent – the ideal L2 self ( $\beta=.09$ ) also has an impact on motivated language learning behaviour. Furthermore, our model reveals additional indirect effects that influence motivated language learning behaviour through the ideal L2 self.

The perceived importance of the English language ( $\beta=.61$ ) predicts the ideal L2 self, and through the ideal L2 self it also indirectly impacts motivated language learning behaviour. EFL speaking anxiety also affects the ideal L2 self ( $\beta=-.12$ ) and – through the ideal L2 self – it also ultimately impacts the language learning experience. However, the impact of EFL speaking anxiety on the ideal L2 self is negative in this case: that is, the more anxious a learner is, the less developed or favourable their ideal L2 self is. Finally, the ought-to L2 self directly affects EFL anxiety ( $\beta=.40$ ), which means the more developed a learner's ought-to L2 self is, the more

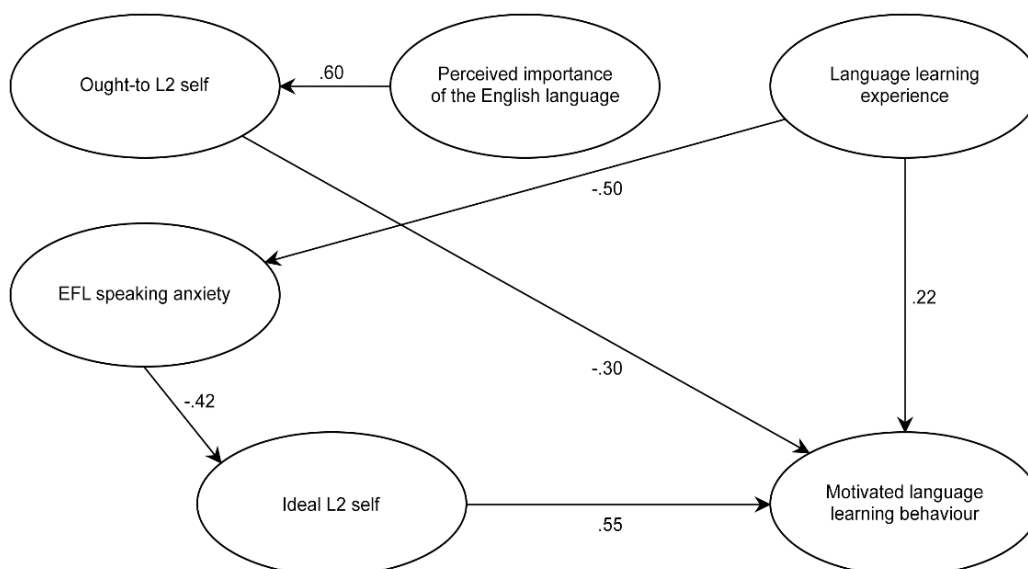
anxious they tend to be when it comes to speaking English. Additionally, the ought-to L2 self – through EFL speaking anxiety and the ideal L2 self – indirectly affects motivated learning behaviour.

Figure 1. Korean EFL majors' EFL learning motivation



Our second model (Figure 2) describes Hungarian EFL majors' EFL learning motivation. In this model, all three components of Dörnyei's (2005) L2MSS theory have an impact on motivated language learning behaviour: the language learning experience positively ( $\beta=.22$ ) and the ought-to L2 self negatively ( $\beta=-.30$ ) impact motivated language learning behaviour. Moreover, the ideal L2 self positively impacts ( $\beta=.55$ ) motivated language learning behaviour. Besides, language learning experience directly and negatively affects EFL speaking anxiety ( $\beta=-.50$ ).

Figure 2. Hungarian EFL majors' EFL learning motivation



In addition, further indirect effects can also be identified: The perceived importance of the English language positively impacts the ought-to L2 self, and – through the ought-to L2 self – it indirectly impacts motivated language learning behaviour. EFL speaking anxiety negatively affects ( $\beta=-.42$ ) the ideal self, which ultimately impacts motivated language learning behaviour.

## Discussion

In both models, the main direct predictors of motivated language learning behaviour are the ideal L2 self, the ought-to L2 self and language learning experience. This finding is in line with previous research – e.g. Al-Hoorie's (2018) meta-analysis – i.e. the ideal L2 self, the ought-to L2 self and language learning experience play a pivotal role in predicting motivated language learning behaviour. As for the Korean model, only two components have a direct impact on participants' motivated language learning behaviour: the ideal L2 self and language learning experience predict motivated learning behaviour directly, and it is only in an indirect way that the ought-to L2 self determines motivated language learning behaviour through anxiety and the ideal L2 self. In addition, the present study has found that anxiety has a negative effect on motivation, and that it adversely impacts the ideal L2 self. Previous research carried out by Welesilassie and Nikolov (2022) also found that anxiety weakens the ideal L2 self and thus reduces learners' motivation. As attested by the two models, anxiety impacts both student groups. On the one hand, Korean students' anxiety is strongly influenced by the ought-to L2 self, whereas Hungarian students' anxiety is affected by their language learning experiences. These results are also in alignment with previous research, which shows negative correlation between anxiety and language learning environment in the Korean context (Duvernay, 2009) and also in the Hungarian context (Csizér–Piniel, 2016).

As L2 learning motivation is an important predictor of the success of the L2 learning process, it is important to reduce learners' L2 anxiety so that their L2 learning motivation can increase (Dörnyei, 2005). In the case of those students who exhibit high levels of anxiety, even the positive impact of language learning experiences may be lost because of this factor. In addition, learners of this kind are likely to feel that the expectations of peers and authorities become highly important, and if negative language learning and classroom experiences are coupled with this feeling, then this situation can lead to even higher levels of learner anxiety. This can cause learners to demonstrate e.g. decreased willingness to communicate because they fear negative feedback (Piniel, 2004).

The positive impact of the ought-to L2 self on anxiety – identified in the present study's model of Korean learners – has been demonstrated by other previous empirical studies (Papi, 2010) conducted in the international context in different countries. The ought-to L2 self is generally associated with short-term avoidance motivation stemming from the expectations of others, with the language learner focusing primarily on avoiding negative outcomes (e.g., getting bad grades) (Teimouri, 2017). The avoidance of negative outcomes, in turn, is likely to reduce learners' ideal L2 self, and as the ideal L2 self is normally responsible for sustaining L2 learning motivation in the long run, a strong ought-to L2 self may eventually have an adverse impact on the ideal L2 self.

As far as the perceived importance of the English language is concerned, our research borne out that in the Korean model the perceived importance of the English language affects learners' ideal L2 self: i.e., the more importance learners attach to the English language, the more developed their ideal L2 self may be, and the more internalised learners' L2 motivation may become. In contrast, in the Hungarian model, the perceived importance of the English language has a major effect on participants' ought-to L2 self: this in practice means that for Hungarian students, attaining proficiency in the global lingua franca of EFL, and being able to use this language for communicative purposes is an important L2 learning motivational factor. The Korean finding sits well with the cultural heritage of Confucianism in education in South Korea (Duvernay, 2009): in this education system self-directed learning is an important element (Bok–Cho, 2020). Concerning the Hungarian finding, if the parents and peers of Hungarian students also find EFL important and if it is central for students to meet peers' and other

authorities' expectations, then Hungarian learners could be even more motivated and are likely to invest more energy in the L2 learning process (Csizér–Kormos, 2007).

All in all, our results indicate that Korean students' motivated language learning behaviour is predicted by other factors than that of Hungarians and so Koreans seem to be increasingly motivated to use the English language as opposed to Hungarian learners' predominantly instrumental motivation (Einhorn, 2015). This result concerning Korean students correlates with Kim (2002), Park (2009), and Choi (2021)'s observations pertaining to the prestige of the English language in Korea, on the one hand, and Bok and Cho (2020)'s above findings on Korean students' self-directed learning, on the other hand. Also, Bok and Cho (2020) assert that self-directed studies constitute a crucial part of Koreans' learning habits. In addition, Kim (2002) speaks of a "collective neurosis of English fever" implying that the enthusiasm towards learning English reached an unhealthy proportion in South Korea. As for furnishing a culture-related and sociology-based explication, Park (2009) explains that the current desire to learn English roots in the Confucian tradition, which reveres education in general. Choi (2021) adds the Korean government's globalisation campaign of the 1980s and the IMF crisis of 1997 as motivational forces of EFL learning among Koreans.

As for a systematic comparison of the motivational factors in the case of the two student groups, identified similarities and differences are presented below. Our research results show that both Hungarian and Korean learners are characterised by the impact of the following motivational factors: the ideal L2 self, and the perceived importance of the English language. As for the first two factors, in South Korea, English is seen as "a symbolic measure of one's competence and is associated with job success, social mobility, and international competitiveness" (Lee, 2010: 247). Kim and Kim (2021) also found that the ideal L2 self is an important motivational factor for Koreans. Concerning Hungarian EFL learners' motivated language behaviour, Csizér and Lukács (2010) came to similar conclusions regarding the ideal L2 self noting that the ideal L2 self is an important predictor of motivation. As for Hungarians' perceived importance of EFL, Novák and Morvai (2019) mention academic, job-related and cultural motivation clusters as contributors of relevance regarding this factor.

Our research results also show that even though Hungarian EFL learners' motivated language learning behaviour was directly affected by their ought-to L2 self (e.g. peers), Korean students' ought-to L2 self impacted their motivated learning behaviour through EFL speaking anxiety and their ideal L2 self. In the Hungarian context, given the exam-centered nature of the Hungarian education system (Öveges–Csizér, 2018), the ought-to self, propelled by external expectations and obligations, plays a significant role in shaping learners' motivation, which relates to learners' desire to meet societal and academic standards. Research conducted by Leahy (2017) revealed the highly influential nature of the ought-to L2 self for Korean EFL learners, a subject also touched upon earlier by Park (2009) and Duvernay (2009). Finally, EFL speaking anxiety is an extensively researched area in Korean EFL as described by Kim (2018) and Choi and Kim (2023), presumably for its topicality in the Korean context.

Moreover, language learning experience, with its higher beta value in the case of Korean students, appears to have a slightly more substantial impact on Korean students' motivation compared to that of their Hungarian peers. In Hungary, the quality of classroom teaching may vary in different teaching contexts over secondary schools (Öveges–Csizér, 2018), and Öveges and Csizér (2018) have also found that foreign language teaching is still rather teacher-centred in secondary education. Probably for this reason, EFL classes do not appear to be particularly strong motivators for Hungarian students. On the other hand, as Fajt (2024) points out, extramural English activities (i.e., the English language learners encounter outside the EFL classroom) may serve as an additional significant resource and motivation for EFL learning in Hungary. Unlike classroom-based learning, extramural English activities can motivate learners

to invest more energy into EFL learning in order to better understand and engage with extramural experiences.

Concerning the Korean context, Kim and Kim (2019) stress that, at each educational stage, changes occur in motivation: language learning experience itself also changes, with CSAT looming at the end of the high school years and a good TOEIC score to enhance the job-seeking process in tertiary education. This may mean that Korean students will find any such tasks difficult in the Hungarian classroom setting that do not exhibit the usual exam task components. On the other hand, based on our exploration of the literature, Korean research is yet to describe the connection between motivation and language learning experience in the Korean educational context.

## **Conclusion**

The focus of our research was to investigate, in a university context, the EFL learning motivation and anxiety of EFL majors coming from two different educational and cultural backgrounds. The results revealed that the two examined subgroups possess both similar and different patterns that describe their EFL learning motivation and anxiety. It can be stated that the examined sample suggests that Korean and Hungarian EFL majors differ in terms of their motivated language learning behaviour and what predicts these: for Hungarian students, the ideal L2 self, the ought-to L2 self and the language learning experience are the direct predictors of motivated language learning behaviour, whereas for Korean students, it is the ideal L2 self and language learning experience that directly predict motivated language learning behaviour.

Based on the comparison of the individual predictors for the two groups, the following pedagogical implications can be formulated with respect to the education of mixed groups composed of Korean and Hungarian university students majoring in EFL. Areas of motivation shared by the two groups can be strengthened through classroom activities such as class discussions regarding various attributes of the ideal L2 self and the topic of English as a global means of communication, or by way of inviting native speakers to class and/or discussing various aspects of communication with native speakers in class.

The two student groups can mutually support each other in areas where their motivation differs as explained below. Korean students can be given the chance to explain their experience of self-development through extramural activities, and their perception of a more relaxed and stress-free Hungarian learning environment can also be discussed. In addition, Hungarians can assist Koreans with raising extended awareness of the perceived importance of the English language by raising Korean students' awareness of English as a lingua franca through sharing experiences. More importantly, Hungarian students can help Korean students cope with EFL speaking anxiety by providing an interaction-friendly atmosphere (asking simply phrased questions, eliciting the answers, speaking slowly, clearly and audibly, and listening carefully to what is being said by Korean students). However, in the Hungarian educational context, this has to be done with tact and it is necessary to provide prior information to Hungarian students about Korean students' anxiety and the means through which Hungarians can provide support to Koreans in this field.

As all research, our study has limitations, too. The study is confined to a specific academic context and focuses on one single higher educational institution in Hungary, which may limit the generalizability of the findings to other contexts. Additionally, the reliance on a questionnaire for data collection, inherent to the quantitative research paradigm, may not capture the full depth of students' motivations, perceptions, and experiences, as responses could be influenced by the participants' current state, interpretation of questions, or willingness to provide socially desirable answers. Consequently, further research employing the qualitative

research paradigm could be carried out to further investigate the differences between Korean and Hungarian EFL learners.

Furthermore, the structural equation modelling (SEM) technique – though powerful for identifying predictors – yielded two separate models, and these are not ultimate or only models. This means that our models are just two potential models that can adequately describe our data. Lastly, even if the findings highlight distinct motivational predictors of Korean and Hungarian EFL learners, which suggests the need for differentiated pedagogical strategies, the study – as it was not its original goal – does not investigate the effectiveness of these strategies. This, consequently, leaves a gap for future research to explore.

It is our hope that the current study will serve as a model for carrying out further research on mixed nationality EFL student groups in the examined learning contexts and also elsewhere. It is also expected that this research will be useful for offering certain means of gearing language teaching methodology to the attributes and needs of mixed groups of EFL learners in order to enhance their EFL and ELF learning success.

## References

- Al-Hoorie, A. H. (2018): The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 8/4. 721–754. <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2>
- Bok, E. – Cho, Y. (2020): Examining Korean students' self-directed English learning Practices in general English classes at college. *Korean Journal of General Education*. 14/4. 113–131. <https://doi.org/10.46392/kjge.2020.14.4.113>
- Byrne, B. M. (2009): *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Choi, E.-Y. – Kim, T.-Y. (2023): English learning anxiety and English learning demotivation in South Korean third-year high school students. *Porta Linguarum*. 39/1. 75–91. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi39.22305>
- Choi, T.-H. (2021): English fever: Educational policies in globalised Korea, 1981–2018. *Journal of the History of Education Society*. 50/1. 670–686. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2020.1858192>
- Orna-Montesinos, C. (2018): Reconceptualizing linguistic diversity and its role in intercultural communication: A literature review. In: Guillén Galve Ignacio Vázquez-Orta Ignacio – Peter Lang AG. (2018): *English as a lingua franca and intercultural communication implications and applications in the field of English language teaching*. Peter Lang AG.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2007): Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében [Language learning motivation among students in tertiary education in Budapest]. *Magyar Pedagógia*. 107/1. 29–43.
- Csizér, K. – Piniel, K. (2016): Középszintű diákok angolnyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata [Investigating secondary school students' EFL learning motivation and anxiety]. *Iskolakultúra*. 26/6. 3–13. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.6.3>
- Csizér, K. – Kálmán, Cs. (2019): A study of retrospective and concurrent foreign language learning experiences: A comparative interview study in Hungary. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 9/1. 225-246 <http://dx.doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.10>
- Csizér, K. – Lukács, G. (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*. 38. 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Dörnyei, Z. (2005): *Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 motivational self system. In: Z. Dörnyei – E. Ushioda (Eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Duvernay, N. (2009): Motivation and anxiety in the Korean EFL classroom. [https://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit\\_09/motivation-korea.pdf](https://www.finchpark.com/courses/tkt/Unit_09/motivation-korea.pdf)
- Fajt, B. (2021): Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16. 36–53.
- Fajt, B. (2024): *Extramural English activities and individual learner differences: A case of Hungary*. Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary – L'Harmattan: Budapest, Paris.



- Forscutt, J. (2020): *An exploration of the L2 motivation of Korean university students* (Master-level thesis). Massey University, New Zealand.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Geddes, A. J. (2016): Korean university students' attitudes and motivation towards studying English. *Universal Journal of Educational Research*. 4/4. 704–715. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040407>
- Goncalves, K. (2015): The pedagogical implications of ELF in a domestic migrant workplace. In: Bowles, H., Cogo, A. (eds.) (2015): *International perspectives on English as a Lingua Franca: International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London. [https://doi.org/10.1057/9781137398093\\_11](https://doi.org/10.1057/9781137398093_11)
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70. 125–132.
- Horwitz, E. K. – Young, D. J. (Eds.). (1991): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kang, D. H. (2000): Motivation and foreign language learning in Korean EFL context. ERIC Document, 442 284.
- Kim, J. Ok. (2018): Ongoing speaking anxiety of Korean EFL learners: Case Study of a TOEIC Intensive Program. *The Journal of AsiaTEFL*. 15/1. 17-31. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.2.17>
- Kim, T.-Y. – Kim, Y. (2019): EFL learning motivation in Korea: Historical background and current situation. In: Lamb, M. – Csizér, K. – Henry, A. – Ryan, S. (eds) (2019): *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. Cham, Palgrave Macmillan. 411-428. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_20)
- Kim, T.-Y. (2012): The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching*. 67/1. Spring 2012.
- Kim, T.-Y. – Kim, Y. (2021): Structural relationship between L2 learning motivation and resilience and their impact on motivated behavior and L2 proficiency. *Journal of Psycholinguistic Research*. 50. 417–436. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09721-8>
- Kim, Y. M. (2002). Collective neurosis of English fever. *Education Review*. 9/1. 56–64.
- Kong, J. H. – Han, J. E. – Kim, S. –, Park, H. – Kim, Y. S. –Park, H. (2018): L2 Motivational Self System, international posture and competitiveness of Korean CTL and LCTL college learners: A structural equation modeling approach. *System*. 72. 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.005>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Leahy, M. (2017): *An investigation into what motivates Korean students to learn English and the effects of L2 learning experience on motivation* (Master's thesis). University of Sunderland)
- Lee, J. (2010): Ideologies of English in the South Korean “English Immersion” Debate. In: Prior, M. (ed.) (2010) *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. 246–260.
- Lee, J. S. – Chiu, M. M. (2023): Modeling EFL learners' willingness to communicate: The roles of face-to-face and digital L2 communication anxiety. *Annual Review of Applied Linguistics*. 43/1. 64–87. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000090>
- Lee, J.-J. (2023): Thriving on anxiety: Korea's multibillion-dollar hagwon industry. *The Korea Herald*. June 28, 2023. Online. <https://www.koreaherald.com/view.php?ud=20230628000655>
- Lyons, D. (2014): The L2 self-concept in second language learning motivation: A longitudinal study of Korean university students. In: K. Csizér – M. Magid (Eds.): *The impact of self-concept on language learning*. Multilingual Matters.
- Galloway, N. (2018): ELF and ELT teaching materials. In: Jenkins J. – Baker, W. – Dewey, M. (eds.) (2018): *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge.
- Novák, I. – Morvai, L. (2019): Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*. 9/2. 303–317. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- Öveges, E. – Csizér, K. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* [Studying the framework and efficiency of foreign language education in Hungary]. Oktatási Hivatal. [https://www.tanosz.info/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatás\\_kutatási\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.tanosz.info/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatás_kutatási_jelentes_2018.pdf)
- Papi, M. (2010): The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System*. 38/3. 467–479. <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011>
- Papi, M. – Teimouri, Y. (2014): Language learner motivational types: A cluster analysis study. *Language Learning*. 64/3. 493–525. <https://doi.org/10.1111/lang.12065>
- Park, J.-K. (2009): ‘English fever’ in South Korea: Its history and symptoms. *English Today*. 25/1. 50–57. <https://doi.org/10.1017/S026607840900008X>

- Piniel, K. (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró, E. – Kormos, J. (Eds.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák [The language learner: Successes, methods, strategies]*. Okker, Budapest.
- Piniel, K. (2024): *Investigating Foreign Language Anxiety*. Springer: Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55844-3>
- Pyo, S. Y. (2023): English anxiety and course achievement among Korean EFL graduate students in an online English course. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 9/4. 549–559. <https://doi.org/10.47116/apjcri.2023.04.44>
- Ranta, E. (2018): Grammar in ELF. In: Jenkins, J. – Bakes, W. – Dewey, M. (eds.) (2018): *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Routledge, New York.
- Spielberger, C. D. (1983): *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press: Palo Alto, CA.
- Stamenkovska, T. – Kálmán, Cs. – Győri, J. G. (2022): The motivational disposition of international students learning foreign languages in Hungary: Testing the L2 motivation self system in the Hungarian context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 5(2). <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00060>
- Teimouri, Y. – Goetze J. – Plonsky, L. (2019): Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*. 41/2. 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Teimouri, Y. (2017): L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition*. 39. 681–709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Tóth, A. (2022): The effect of anxiety on foreign language academic achievement. *Hungarian Educational Research Journal*. 12/2. 193–201. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00098>
- Tóth, Zs. (2008): A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*. 2. 55–78. <https://doi.org/10.61425/wplp.2008.02.55.78>
- Welesilassie, M. W. – Nikolov, M. (2022): Relationships between motivation and anxiety in adult EFL learners at an Ethiopian university. *Ampersand*. 9. 100089. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2022.100089>
- Zhang, X. (2019): Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*. 103/4. 763–781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

**Skadra Margit – Kiss Marietta – Keresztes Csilla**

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

## **Az orvostanhallgatók nemzetiségi összetételének szerepe a magyar mint idegen nyelv órákon**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.10>

*A Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karán 1985 óta van lehetősége a nemzetközi hallgatóknak angol nyelven folytatni orvosi tanulmányokat. A képzésnek 8 féléven át kötelező része a magyar mint idegen nyelv óra is. A program a 2022/2023-as tanév első évfolyamára beiratkozott 216 hallgatója 48 különböző nemzetiséget képviselt. Ennek a kulturális sokszínűségnek köszönhetően az eredményes nyelvoktatás fontos eleme, hogy az oktatók a szakmai és nyelvi kompetenciákon túl megfelelő interkulturális ismeretekkel is rendelkezzenek. A tanulmány első része azt mutatja be, hogy az orvostanhallgatók nemzetiségi összetétele hogyan hat a magyarórák tananyagára és felépítésére, valamint a klinikai nyelvi terepgyakorlatok során szerzett olyan oktatói tapasztalatokról számol be, amelyeket a hallgatók kulturális háttere is befolyásol. A tanulmány második fele hallgatói oldalról nyújt betekintést a témába, amelynek alapjául egy 2023 májusában kitöltetett kérdőív eredményei szolgálnak. A kérdőívet 24 ország 81 orvostanhallgatója töltötte ki, és többek között olyan kérdésekre kereste a választ, hogy vannak-e olyan témák, amelyekről a kulturális hátterük miatt nem szívesen beszélnek a hallgatók a magyarórán, valamint arra, hogy milyen pozitív és/vagy negatív tapasztalatokat szereztek a klinikai nyelvi terepgyakorlatokon.*

*Kulcsszavak: interkulturális kommunikáció, klinikai nyelvi terepgyakorlat, kultúrákövetítés, kulturális különbségek, magyar mint idegen nyelv*

### **Bevezetés**

Az elmúlt évtizedek globalizációs folyamatainak a hatására világszerte egyre több egyetemi hallgató folytatja tanulmányait külföldön. Erre a folyamatosan növekvő tendenciára hívja fel a figyelmet a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) is (Web1, 2020). Amíg 1998-ban alig több mint kétmillió hallgató tanult külföldön, addig ez a szám 2018-ra már 5 millió fölé emelkedett. Eszerint a külföldi hallgatói létszám évente átlagosan 4,8%-os emelkedést mutat az elmúlt két évtizedben. Ez a folyamatos növekedés nemcsak globálisan jellemző, hanem Magyarországon is megfigyelhető. A KSH adatai szerint (Web2, 2021) a 2010/2011-es és a 2020/2021-es tanév között a külföldi hallgatók létszáma 15 ezer főről 32 ezer főre emelkedett, így a teljes hallgatói létszámhoz viszonyítva szinte két és félszeresére nőtt az arányuk tíz év alatt, 6,9%-ról 17%-ra. Ez a növekedés továbbra is jellemző: a legfrissebb KSH adatok (Web3, 2023) azt mutatják, hogy a 2023/2024-es tanévben már 43.137 külföldi hallgató folytatott tanulmányokat magyarországi felsőoktatási intézményekben. Ebben az általános növekedésben nagy szerepet játszik a 2013-ban elindított Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram (Web4, 2024), azonban ez a lehetőség a jelen tanulmány célcsoportjának, a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karának (SZAOK) a hallgatói összetételét nem befolyásolta jelentősen, mert a Karon túlnyomórészt önköltséges nemzetközi hallgatók tanulnak.

A nemzetközi hallgatók létszámának növekedése azonban kihívások elé állítja mindkét oldalt, a felsőoktatási intézményeket és az ezekben tanuló külföldi hallgatókat is. Az elmúlt években számos nemzetközi (Teekens, 2003; Leask, 2009; Bista et al., 2018; Deuchar, 2022; Fortuin et al., 2023) és hazai tanulmány (Bajzát, 2015; Szabó, 2019; Dávidovics–Németh, 2020; Lannert–Derényi, 2020; Roszik-Volovik–Nguyen, 2020; Keczer, 2021) hívta fel a figyelmet

arra, hogy sok nehézséggel kell szembenézniük a külföldi hallgatóknak az új környezetükben. Keczer (2021) azt vizsgálja, hogy milyen problémák forrása lehet az, hogy a külföldről érkező hallgatók kultúrája eltér a magyar szokásoktól és elvárásoktól. Valamint a hallgatóknak nemcsak a számukra új, magyar kultúrával kell megismerkedniük, hanem a nemzetközi tanterekben kialakult oktatási helyzetekkel is, hiszen egy nemzetközi programban több különböző kultúra találkozhat egy tantermen belül is. Keczer (2021) felhívja rá a figyelmet, hogy ebben a nemzetközi oktatási környezetben számos kulturális eltérés megmutatkozhat, például a határidőkhöz való viszonyulás, a férfi–nő viszonya, a tanárok és hallgatók egymáshoz való viszonyulása, a plagizáláshoz és a „puskázáshoz” való hozzáállás. Ezek mind olyan tényezők, amelyek akár pszichés problémát is kiválthatnak a hallgatóból. A szorongást fokozhatja még a saját anyanyelvüktől eltérő nyelv (angol és magyar) használata is, hiszen ez még tovább nehezítheti a közösségbe való beilleszkedést. Ezt enyhítheti, hogy saját kultúrkörükből érkező hallgatótársakkal barátkoznak, ami azonban azt is jelenti, hogy bizonyos mértékig elzárkóznak a fogadóország és a többi hallgató kultúrájától. Potts (1992) az amerikai Fort Hays Állami Egyetem nemzetközi hallgatóiról készült tanulmányában kitér arra, hogy minél több hallgató érkezik egy adott országból, annál jellemzőbb rájuk, hogy a többi ország hallgatóitól elkülönülve, zárt közösséget alkotnak a fogadóországban. Éppen ezért fontos, hogy az egyetemek megfelelő stratégiákat és irányelveket dolgozzanak ki, amelyek segítik a nemzetközi hallgatói közösségek közötti egyensúlyt fenntartani. Leask (2009) tanulmányában több olyan stratégiát is bemutat és értékeli, amelyet a Dél-Ausztráliai Egyetemen azért alakítottak ki, hogy a nemzetközi hallgatók és a fogadóország hallgatói között a kapcsolatfelvételt elősegítsék a tanórákon és azon kívül is. Sikeresnek bizonyult az a mentorprogramjuk, ahol olyan mentorpárokkal dolgoztak, akiknek az egyik tagja nemzetközi hallgató volt.

A magyar felsőoktatási intézményeknek is fontos felismerni, hogy a nemzetközi programok sikerének elengedhetetlen része az, hogy az egyetemek tudatosan kezeljék a hallgatók kulturális sokszínűségét és ennek megfelelően viszonyuljanak az ebből eredő kihívásokhoz. Keczer (2021) kiemeli, hogy ehhez több szinten kell az egyetemeknek stratégiákat kialakítani. Fontos az adminisztratív dolgozók nyelvi szintjének fejlesztése, mentorprogramok kialakítása és pszichológiai tanácsadás biztosítása is. Az oktatók interkulturális kompetenciájának fejlesztése is elengedhetetlen. Az oktatóknak fel kell ismerniük, hogy más kompetenciákra van szükség egy homogén hallgatókból álló csoport esetében, mint egy kulturálisan sokszínű tanteremben. Teekens (2003) nyolc pontban foglalja össze, hogy milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie egy nemzetközi csoportot tanító ideális oktatóknak. Ezek között sorolja fel, hogy nyitottnak kell lennie a kulturális sokszínűsége, valamint a tanár személyisége is meghatározó tényező lehet. Roszik-Volovik–Nguyen (2020) 62 nemzetközi hallgató bevonásával folytatott kutatása is ezt támasztja alá. Több hallgató elmondta az interjú során, hogy számukra fontos, hogy az oktatók támogassák őket és érzelmiileg is tudjanak kötődni hozzájuk. Kulturális háttértől függetlenül nyugati és keleti országokból érkező külföldi hallgatók is megfogalmazták azt az igényt, hogy az oktató megközelíthető legyen és nyitottan álljon hozzájuk. Keczer (2021) szerint az oktatóknak el kell szakadni attól a szemlélettől, hogy minden esetben gondot jelent az, ha a külföldi hallgatók bizonyos helyzetekben máshogy viselkednek, mint a magyarországi normák szerint megszokott. Az oktató akár erőforrásként is tekinthet a hallgatók eltérő kulturális helyzetére, és a tananyag átadásába is beépíthet olyan feladatokat, amelyeknek a megoldásán keresztül a hallgatók megismerhetik egymás kultúráját is.

Jelen tanulmány célja, hogy az SZTE Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karán megvizsgálja, hogy a nemzetközi hallgatók kulturális háttere milyen hatást gyakorol az oktatásra, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítására. A tanulmány első fele bemutatja, hogyan alakult a Karon a nemzetközi hallgatók száma és nemzetiségek szerinti eloszlása az elmúlt években. Ezt követően röviden összefoglaljuk a MID-oktatás kereteit az

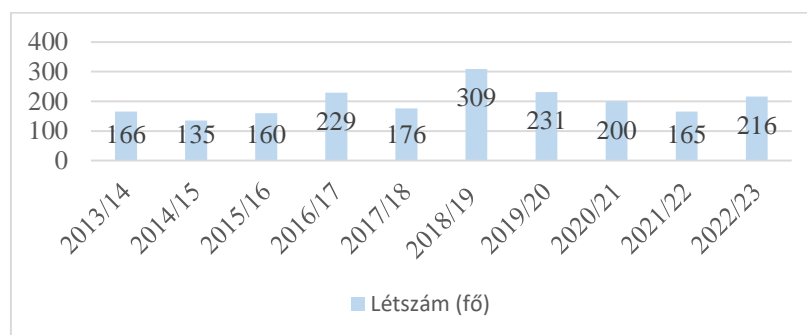
SZTE SZAOK-on, valamint azt, hogy ezt hogyan befolyásolja az a tény, hogy a hallgatók egymástól eltérő kulturális közegből érkeznek. Ezen belül kitérünk a tananyag összeállításának kihívásaira és a MID-órákon szükséges tanári kompetenciákra is. A tanulmány második fele a 2023 májusában felvett kérdőíves kutatás eredményeit összegezi és összeveti azokat a szakirodalomban megjelentekkel. Ennek a kérdőíves kutatásnak a célja – amellett, hogy alapvető információt szerezzünk a hallgatóktól a témában –, hogy előkészítsen egy a jelenleginél szélesebb körű kutatást, amelyet már a nemzetközi hallgatókkal készült interjúkkal is kiegészítenénk.

### Az SZTE SZAOK hallgatóinak nemzetiségi összetétele

A Szegedi Tudományegyetemen 1985 óta van lehetőség angol nyelven végezni orvosi tanulmányokat, 1999 óta pedig már német nyelvű orvosképzést is biztosít az egyetem a hallgatóknak (Web5, 2024). A német nyelvű programban több mint két évtizeden át csak az első két évet végezheték el a hallgatók német nyelven, harmadévtől vagy másik egyetemen kellett a tanulmányaikat folytatni vagy lehetőségük volt átjelentkezni az angol nyelvű programba. A 2023/2024 őszi félévtől kezdve azonban már a német program hallgatóinak is a teljes hatéves képzést biztosítja az egyetem német nyelven. Tehát a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karán a hallgatók jelenleg három nyelven, magyarul, angolul és németül folytathatnak orvosi tanulmányokat. Jellemzően az angol program mutatja a legváltozatosabb összetételt a nemzetiségek és ezáltal a kulturális sokszínűség tekintetében, míg a magyar és a német program nemzetiségi összetétele jóval homogénebb (Dávidovics–Németh, 2020).

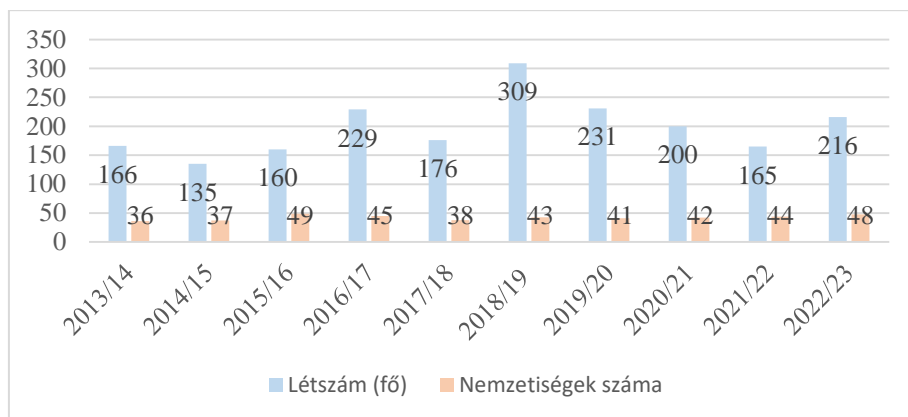
A Külföldi Hallgatók Oktatási Központja által rendelkezésünkre bocsátott adatok szerint, az egyetemen általánosan megjelenő tendenciával megegyezően, az SZTE SZAOK-on is emelkedett a nemzetközi hallgatók száma az angol program 1985-ös indulása óta. Az elmúlt 10 évben a képzésre beiratkozott elsőéves angol programos hallgatók száma azonban már nem mutat folyamatos növekedést: 135 és 309 fő között mozog (1. ábra). A kutatást a 2022/2023-as tanévben végeztük, így a 2023/2024-es tanévet és létszámot (170 fő) az ábra már nem tartalmazza.

1. ábra. Az angol program elsőéves orvostanhallgatóinak létszáma az SZTE SZAOK-on (saját szerkesztés)



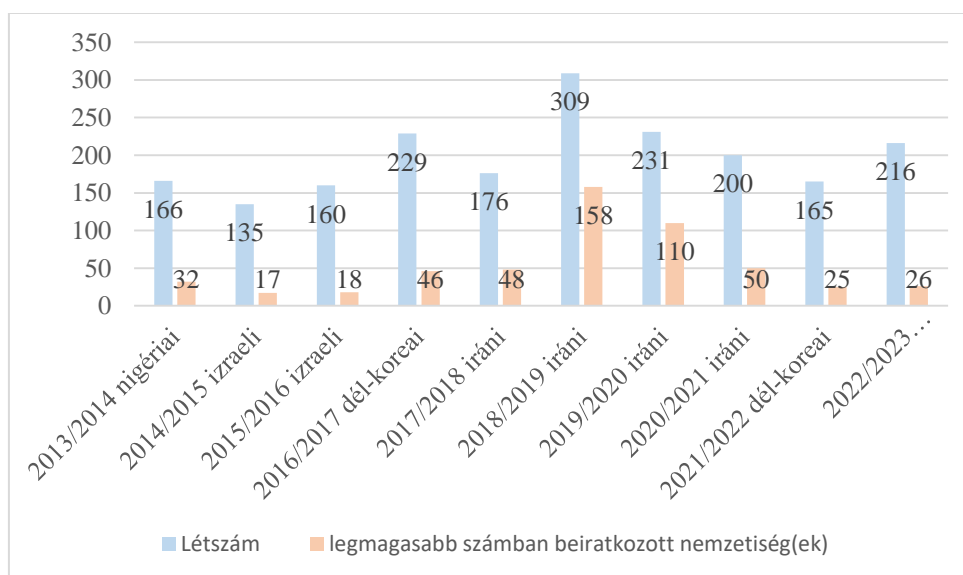
Az elsőéves hallgatók nemzetiségi összetételét vizsgálva (2. ábra) azt látjuk, hogy 2013 és 2015 között valamivel kevesebb, mint 40 különböző nemzetiségű elsőéves hallgató iratkozott be az adott tanévre. Ez a szám a 2015/2016-os tanévtől kezdődően 40 felettire emelkedett, ez alól csak a 2017/2018-as tanév jelent kivételt. A 2022/2023-as tanévben már 48 különböző nemzetiségű hallgató nyert felvételt az angol programba. Ezek a számok jól tükrözik, hogy kulturálisan mennyire sokszínű az angol nyelvű orvosi képzés hallgatói összetétele.

2. ábra. Az angol program elsőéves orvostanhallgatóinak létszáma és nemzetiségi összetétele az SZTE SZAOK-on (saját szerkesztés)



A különböző nemzetiségek száma mellett azt is fontos vizsgálni, hogy milyen arányban képviselik magukat a nemzetiségek, hiszen minél több hallgató érkezik egy adott országból, annál valószínűbb, hogy a többi nemzetiségtől elszakadva, külön közösséget hoz létre (Potts, 1992; Keczer, 2021). Hat olyan nemzetiséget (nigériai, izraeli, dél-koreai, iráni, indiai, japán) figyelhetünk meg az elmúlt 10 év beiratkozási adatainak a tükrében, amely felülreprezentált a többi nemzetiséghez képest (3. ábra).

3. ábra. Az angol program elsőéves orvostanhallgatóinak létszáma és a legmagasabb számban beiratkozott nemzetiség(ek) (saját szerkesztés)



Kiemelkedő a 2018/2019-es tanév, amikor az elsőéves orvostanhallgatóknak több mint a fele iráni volt, 309 főből 158 hallgató. Ez természetesen azt is jelenti, hogy ezen az évfolyamon a csoportokban a nemzetiségek aránya semmiképpen sem lehet kiegyensúlyozott, mindenképpen jóval nagyobb számban képviseltetik magukat az irániak a csoportokban a többi nemzetiséghez képest, ami az alulreprezentált országok hallgatóiból szorongást válthat ki, hiszen úgy érezhetik, hogy ezáltal az ő kultúrájuk háttérbe szorul. A 2022/2023 az első olyan tanév, ahol egyszerre három nemzetiség (indiai, iráni, japán) is kiemelkedő számban képviselteti magát az első évfolyamon, de még így sem teszi ki a három nemzetiség együttes létszáma az évfolyam harmadát, ezért sokkal kiegyenlítettebb lehet a nemzetiségek csoporton

belüli eloszlása is. Ezek az adatok mind azt támasztják alá, hogy az SZTE SZAOK angol programban a hallgatók nemzetiségi összetétele nagyon sokszínű.

### **A magyar mint idegen nyelv oktatása az SZTE SZAOK-on**

Az SZTE SZAOK tanterve az angol programban tanulók számára kötelezően előírja a MID órák teljesítését. A hallgatók az első négy tanévben teljesítik a kötelező *Hungarian I–VIII.* tantárgyakat, majd ezt követően ötödéven még további két féléven át választható tárgyként felvehetik a *Medical History Taking in Hungarian I–II.* kurzusokat, ahol az oktatók által összeállított jegyzetből tanulnak. A hallgatók összesen 100 pontot érhetnek el a félév során, amiből 30 pontot egy hosszabb (20 pont) és két rövidebb írásbeli teszt (2x5 pont) tesz ki, valamint egy félévközi (30 pont) és egy félév végi (40 pont) szóbeli vizsga alapján áll össze a félév végi osztályzat.

Az elmúlt évek egyik fontos módszertani újítása, hogy harmadévtől a tantermi nyelvórák kiegészülnek a klinikai nyelvi terepgyakorlatokkal. Ez a 2018/2019-es tanévtől került fokozatosan bevezetésre, és a mai végleges formáját a kezdeti szervezési nehézségek és a tapasztalatok értékelése után a 2021/2022-es tanévre nyerte el. A hallgatók félévente három alkalommal vesznek részt klinikai terepgyakorlaton a MID-órák keretein belül, ez alól csak a nyolcadik félév kivétel, ahol az év végi szigorlatra készülve már csak kétszer látogatnak el a klinikákra a nyelvtanárral. Ezek a terepgyakorlatok igyekeznek követni a hallgatók szakmai óráinak a tartalmát, ezért az ötödik félévben a belgyógyászatot, kétszer a gasztroenterológiai osztályt, egyszer pedig a kardiológiát keresik fel. A hatodik félévben főleg sebészetet tanulnak a hallgatók, ezért az általános sebészetre, az érsebészetre és a mellkasebészetre látogatnak el. A hetedik félévben először ismétlésként a belgyógyászatra mennek, majd utána a tüdőgyógyászat és az ortopédia témakört gyakorolják. A nyolcadik félévben pedig a nőgyógyászat és urológia terepgyakorlatot teljesítik.

A klinikai terepgyakorlatok alkalmával a hallgatók a nyelvtanárok kíséretében vesznek fel anamnézist az osztályon fekvő betegektől, majd ezeket az eseteket a tantermi magyarórán szóban mutatják be a csoporttársaiknak is. A terepgyakorlat nemcsak arra ad lehetőséget, hogy a hallgatók a szaknyelvi MID-órákon megszerzett ismereteiket klinikai helyzetekben is gyakorolhassák, hanem sok esetben az első olyan élethelyzetet teremti meg a hallgatók számára, ahol huzamosabb ideig magyar nyelven kell beszélniük, hiszen tapasztalataink szerint a legtöbb esetben a mindennapi életben nem a magyar nyelvet használják a hallgatók, hanem angolul kommunikálnak a magyar anyanyelvűekkel is. A hallgatók klinikai terepgyakorlati teljesítménye és annak tantermi beszámolója beleszámít a féléves értékelésükbe is.

### ***A magyar mint idegen nyelv órák a kulturális különbségek tükrében***

Ahhoz, hogy minőségi nyelvoktatást tudjunk biztosítani a hallgatóknak, egyrészt olyan oktatókra van szükség, akik megfelelő kompetenciákkal rendelkeznek (Teekens, 2003; Roszik-Volovik–Nguyen, 2020; Keczer, 2021), másrészt elengedhetetlen, hogy az adott tantárgy tematikájának kidolgozásánál figyelembe vegyünk, hogy a hallgatók a fogadóországtól és akár csoporttársaik kultúrájától is eltérő kultúrából érkeznek. Az első három félévben használt *Multikulti* (Balogh – Skadra, 2015) nyelvkönyv már az első fejezettől figyelmet fordít arra, hogy kulturálisan sokszínű csoportok tanulnak a könyvből, ezért a könyv állandó szereplői is eltérő nemzetiségűek (japán, jordán, nigériai, spanyol, magyar). A könyv törekszik arra, hogy a hallgatók eltérő kulturális hátterére erőforrásként tekintsen, és ezt a tantermi munkába is beépítse (Keczer, 2021). Több olyan feladat is található a könyvben, amelynek célja nemcsak a magyar nyelv gyakorlása, hanem a magyar kultúra megismerése, valamint a hallgatók egymás kultúrájáról is új ismereteket szerezhetnek. Ez megmutatkozhat egy olyan egyszerű kérdéssor

formájában, ahol egymás országaról kell kérdéseket feltenniük egymásnak, de akár összetettebb feladatban is, például a hallgatóknak az országuk egy híres emberét kell bemutatniuk a többieknek. Természetesen az ilyen jellegű feladatok sikerességénél kulcsszerepe van a tanárnak abban, hogy a nemzetiségi szempontokat is szem előtt tartva alakítja ki a párokat, csoportokat.

A témakörök kiválasztásánál azonban figyelembe kell venni azt is, hogy ami bizonyos kultúrákban teljesen semleges témának számít, az esetlegesen egy eltérő kultúrkörből érkező hallgatónak kényelmetlen lehet, akár tabutémának is számíthat (Keczer, 2021). Saját tanítási tapasztalatunkon alapuló példa erre, amikor a hallgatók a nyelvgyakorlásokon túl egymás megismerését is elősegítendő, a család és személyleírás témakörnél a családtagjaikról kaptak kérdéseket, és egy szaúdi hallgató feladata lett volna, hogy leírja a lánytestvérét a többieknek. Ez a kérdés egy más kultúrkörből érkező hallgatónak nem okozott volna problémát, de a szaúdi hallgatót kellemetlen helyzetbe hozta a csoportban, és az együttműködést megtagadva kikérte magának, hogy idegen férfiak előtt írja le egy női családtagjának a kinézetét. A japán hallgatók esetében pedig már többször tapasztaltuk, hogy nem szívesen mondják el mindenki előtt az életkorukat, így például az órán frontális munkaforma esetében az erre vonatkozó kérdésnél célszerűbb más nemzetiségű hallgatókat szólítani, hogy ne hozzuk őket a csoport előtt kellemetlen helyzetbe.

Az étkezés témakör ugyan nem számít alapvetően tabunak a legtöbb kultúrában, a tanítására kiválasztott időpontot illetően nem árt körültekintőnek lenni. A tapasztalatunk az, hogy ezt a témát nem célszerű ramadán idején tanítani olyan csoportokban, ahol nagy valószínűséggel muszlim hallgatók is vannak, hiszen lehet, hogy úgy vesznek részt az órán, hogy egész nap semmit sem ettek és ittak. Ezt a tanmenet időbeosztásánál érdemes figyelembe venni. A tanítás során akaratlanul is számos ilyen szituációba kerülhet az oktató, még abban az esetben is, ha egy a más kultúrák felé nyitott, tapasztalt tanárról van szó, azonban fontos, hogy ha esetlegesen ilyen helyzet alakul ki a csoportban, azt felismerje és megfelelő empátiával kezelje, valamint, hogy az így szerzett tapasztalatokat kamatoztassa a későbbi munkája során és kollégáival megossza.

A nemzetközi hallgatók számára fontos, hogy az oktató ne csak megfelelő szakmai ismeretekkel rendelkezzen, hanem törődő, érzelmileg támogató is legyen (Roszik-Volovik–Nguyen, 2020). Ez különösen fontos egy olyan szituációban, amikor a nemzetközi hallgatók nyelvi terepgyakorlatra mennek a klinikára, hiszen egy, a számukra megszokott tantermi közegtől teljesen eltérő helyen, klinikai helyzetben kell a nyelvi és kulturális nehézségekkel megküzdniük. A hallgatók a létszámbeli korlátok miatt általában nem egyénileg, hanem párosával veszik fel a beteg anamnézisért a terepgyakorlaton. Ezeknek a hallgatópároknak a kialakításánál fontos szerepe van az oktatónak, hiszen nehézségekbe ütközhet a feladat sikeres elvégzése, ha például két olyan hallgató alkot egy párt, ahol mindketten introvertált kultúrából érkeznek. Azonban az is gondot okozhat, ha egy extrovertált és introvertált hallgató kerül egy csoportba, hiszen könnyen lehet, hogy az egyik hallgató dominánsabb lesz az anamnéziszórák során, így a másik hallgató nem kap elég lehetőséget a gyakorlásra. Az oktatóknak tehát összetett feladatnak kell eleget tenniük a terepgyakorlatokon, mert a szakmai oldalon túl, számos kulturális tényezőre is figyelniük kell, ha azt akarják, hogy a hallgatóik sikerként éljék meg ezt a feladatot.

### **Kérdőíves kutatás a nemzetközi hallgatók körében**

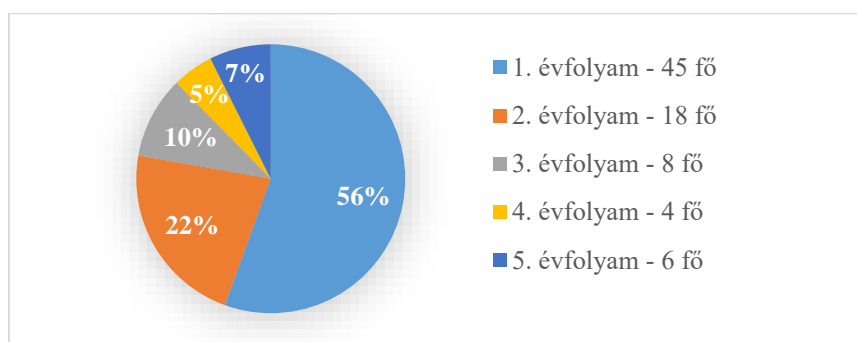
Az Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport által ellátott MID-oktatás további fejlesztése érdekében szükségesnek láttuk, hogy a nemzetközi hallgatók lehetőséget kapjanak arra, hogy elmondhassák a saját tapasztalataikat, és így mélyebb ismereteket szerezzünk arról, hogyan élik meg azt, hogy egy kulturálisan sokszínű közösségben tanulják a



magyar nyelvet. Ezt a célt szem előtt tartva, a kérdőív a következő 5 fő részből állt: (1) a válaszadók demográfiai adatai; (2) a magyarországi tanórákon a hallgatók számára szokatlan és/vagy új szokások; (3) magyarórán a más nemzetiségű hallgatókkal való együttműködés; (4) a hallgatók kulturális háttéréből fakadó tabutémák a magyarórán; (5) további hallgatói tapasztalatok a magyarórákról és a klinikai terepgyakorlatról.

A kérdőíves kutatás adatfelvétele 2023 májusában történt Google Űrlap formájában. A kérdőívet az első öt évfolyam hallgatóinak küldtük ki az egyetem Coospace online felületén keresztül. A hallgatók önkéntes alapon vettek részt a kutatásban és a válaszadás anonim volt. Összesen 81 kitöltés (42 férfi, 39 nő) érkezett. A válaszadók száma évfolyamonként eltérő (4. ábra), a legnagyobb számban az elsőévesek töltötték ki. Ennek az egyik oka lehet, hogy a teljes hallgatói létszámot tekintve az első évfolyamon tanul a legtöbb hallgató, azonban a magas kitöltési számban az is szerepet játszhat, hogy mivel ők még csak rövidebb ideje élnek Magyarországon, még intenzívebben élik meg a kulturális különbségeket, így egy ilyen témájú kérdőív kitöltése jobban felkelti az érdeklődésüket is. A válaszadók életkora 18 és 53 év között van, azonban a válaszadók több mint fele (56 fő) 20–25 év közötti.

4. ábra. A válaszadók évfolyamonkénti eloszlása (saját szerkesztés)



A résztvevők nemzetiségi eloszlása változatos, összesen 21 különböző nemzetiségű hallgató töltötte ki a kérdőívet. A legtöbb kitöltés indiai, japán, dél-koreai és iráni hallgatóktól érkezett (5. ábra). Ennek oka lehet, hogy – mint korábban láttuk (vö. 3. ábra) – ezeknek az országoknak a hallgatói felülreprezentáltak az elmúlt években a többiekhez képest, így természetesen jóval nagyobb számú hallgató kapta meg ezekből az országokból a kérdőívet.

5. ábra. A válaszadók nemzetiségi eloszlása (saját szerkesztés)

Nemzetiség	Válaszadók száma
indiai	12
japán	11
dél-koreai	10
iráni	9
jordán	6
szír	4
izraeli, pakisztáni, nigériai, norvég, palesztin	3-3
török	2
kuvaiti, egyiptomi, német, szudáni, kínai, ecuadori, tanzániai, tajvani, vietnámi, libériai, francia, Seychelle-szigeteki	1-1

A demográfiai adatok utáni első kérdés arra kereste a választ, hogy vannak-e olyan elvárások/szokások a tanórákon Magyarországon, amelyek számukra újak vagy szokatlanok (*Are there expectations/habits in classes in Hungary which were new/unusual for you?*).

Előzetes elvárásainkkal ellentétben a válaszadók többsége, 89% a *nem* valamilyen formáját válaszolta a kérdésre (*no/nothing special/nothing/nope*). Az ettől eltérő válaszok között volt, aki a számára új osztályzási rendszert emelte ki vagy a számára megszokott mennyiségnél több házi feladatot. Négyen pedig úgy vélték, hogy számukra minden új, de egyikük ezt kiegészítve kiemelte, hogy az új jót is jelent (*new is good*).

A következő kérdés már kifejezetten a magyarórákra vonatkozott, és azt szerettük volna megtudni, hogy a hallgatók mennyire érzik magukat magabiztosnak a magyarórán, amikor eltérő nemzetiségű/más kulturális háttérrel rendelkező hallgatókkal kell együtt dolgozniuk (*I am confident working together with students from different national/cultural backgrounds in Hungarian classes.*). A hallgatók egy 5 pontos Likert-skálán válaszoltak, ahol az 1 azt jelenti, hogy a hallgató egyáltalán nem érzi magát magabiztosnak egy ilyen helyzetben, az 5 pedig, hogy teljesen magabiztosnak érzi magát. A válaszadók 77,8%-a (63 fő) teljesen magabiztosnak, 18,5%-uk (15 fő) pedig magabiztosnak érzi magát egy ilyen szituációban. Csak két fő választotta a semleges hármas értéket a skálán, és egyedül 1 fő az egyes értéket, a kettést pedig egyetlen hallgató sem. Ezek a válaszok Dávidovics–Németh (2020) kutatási eredményeit támasztják alá, vagyis a nemzetközi hallgatók szeretnek csoportban, a többiekkel együttműködve dolgozni.

Jelen kérdőívben a Likert-skálát nem követte nyitott kérdés a témában, így részletes információ nem áll rendelkezésünkre arról, milyen hallgatói tapasztalatoknak köszönhető a túlnyomóan pozitív értékelés. A következő kérdőívben mindenképpen lehetőséget kell majd adni a hallgatóknak a szöveges válaszadásra is, így további információt is megtudhatunk majd erről. A következő nyitott kérdés arra kérdezett rá, hogy vannak-e olyan témák a magyarórákon, amelyek számukra kellemetlenek a kulturális/nemzeti háttérükből adódóan (*Are there topics in Hungarian language classes which are uncomfortable for you due to your cultural/national background?*). A hallgatók 97%-a a *nem* válasz valamilyen angol megfelelőjét adta erre a kérdésre, és csak ketten írtak egy-egy témát, az egyik hallgató a Covid-19 betegséget, egy 29 éves japán hallgató pedig azt, ha az életkorát meg kell mondania az órán.

Ezután szerettük volna megtudni, hogy van-e a hallgatónak bármi olyan érdekes/különös/kellemetlen/pozitív/negatív tapasztalata a magyarórákról, amelyről úgy gondolja, hogy a kulturális háttere váltotta ki, és ha van, megkértük, hogy ezt röviden foglalja is össze (*Did you have any interesting/strange/uncomfortable/positive/negative experience in Hungarian language classes which you think was caused by your cultural background? If yes, could you summarize it for us briefly?*). A résztvevők 83%-a *nem* választ adott, tehát nincs ilyen élményük.

Ennél a kérdésnél azonban már többen voltak, akik ettől eltérő, részletes választ adtak. Ezeknek a válaszoknak a nagy része párhuzamba állítható a szakirodalomban is tárgyalt témakörökkel. Van, aki kiemelte, hogy a magyarórák lehetőséget nyújtanak számukra, hogy jobban megismerjék egymást (*we get to know each other from this class since its mostly about talking*), aminek fontosságára Keczer (2021) is felhívja a figyelmet. Egy másik hallgató pedig pozitív tapasztalatként említi, hogy mindenki kulturális háttérét elfogadják a magyarórákon (*acceptance of everyone and their culture backgrounds – positive experience*).

Egy japán hallgató kiemelte, hogy számára érdekes tapasztalat az, hogy az óra alatt lehet kérdezni az oktatótól (*interesting experience: asking questions during the class – in Japan, most students tend to ask questions only after the class!*). Egy másik japán hallgató pedig arról számolt be, hogy a magyarórák sok energiabefektetést jelentenek számára, mert az órákon aktívan kell részt venni (*the Hungarian classes are usually very energy-consuming because we have to be so active*). Szabó (2019) hasonló eredményeket említ kínai hallgatók esetében, akik szintén arról nyilatkoztak, hogy számukra újdonságot jelent az, hogy az órán nemcsak csendben kell ülni, hanem kérdéseket is feltehetnek és hangot adhatnak a véleményüknek. A válaszok között megjelenik az is, hogy a hallgatók gyakran a többi nemzetiségű hallgatótól elkülönülnek

(Potts, 1992). Egy 19 éves indiai lány arról írt, hogy kívülállónak érzi magát, mert a japán hallgatók mindig japánul beszélnek az órán, és nem veszik figyelembe a többiek véleményét (*I feel left out because the Japanese community is always talking in Japanese in the class and they don't ask our opinion for anything*).

Két hallgató is a tanár személyiségéről írt, ami megerősíti, hogy nemzetközi csoportoknál ez kiemelkedően fontos tényező (Roszik-Volovik–Nguyen (2020)). Az egyik hallgató a tanárát kedvesnek írja le (*my teacher was so nice*), a másik hallgató a tanára segítőkészségét emelte ki, és hogy mindig biztatja a hallgatókat a nyelvhasználatra (*my teacher is very helpful and she always tries to encourage her students to make the conversations*). Egy hallgató pedig kiemeli, hogy az órákat a tanár személye teszi élvezetessé és sikeressé, illetve az, ahogyan tanít (*the thing that make the class enjoyable and successful is the teacher and the way how to teach*).

A kérdőív utolsó kérdése a klinikai terepgyakorlatot érinti. Itt is arra kerestük a választ, hogy érték-e olyan benyomások a hallgatókat, amelyek számukra érdekesek/különösek/kellemetlenek/pozitívak/negatívak voltak, és amelyekről úgy gondolják, hogy a kulturális háttérük válthatta ki (*If you have participated in field trips to the clinic (3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students), did you experience any interesting/strange/uncomfortable/positive/negative, etc. experience which you think was caused by your cultural background?*). Mivel az első- és másodéves hallgatók még nem járnak klinikai nyelvi terepgyakorlatra, ez a kérdés rájuk nem vonatkozott, így összesen 18 potenciális válaszadóval számolhatunk harmad-, negyed- és ötödévről, akiknek már van ilyen jellegű tapasztalatuk is. A résztvevőknek 83%-a arról számolt be, hogy nincs semmi ilyen jellegű élményük. Az ettől eltérő néhány válaszadó között van, aki leírta, hogy a betegek izgatottak voltak, hogy ők külföldiként folyékonyan beszélnek a nyelvet (*the patients were excited to see us foreigners speaking the language fluently*). Itt is megjelenik a válaszok között a tanár személyiségének fontossága (Roszik-Volovik–Nguyen (2020)). Egy hallgató arról ír, hogy a tanára igazán türelmes és segítőkész volt a terepgyakorlat koordinálása közben (*Dr XY was really patience and helpful to coordinate the situation*).

## Konklúzió

A 21. században egyre több hallgató kezdi meg felsőoktatási tanulmányait külföldön. Ez a folyamat Magyarországon is megfigyelhető, egyre több nemzetközi hallgató tanul a magyar felsőoktatásban is. A szakirodalom rávilágít arra, hogy ez számos kihívással jár az egyetemek és a hallgatók oldaláról is. Ezeknek a nehézségeknek a rövid összefoglalása után kifejezetten a Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Karának a nemzetközi hallgatóira összpontosítottunk. Először megnéztük, hogyan alakult a Karon a külföldi hallgatók létszáma és nemzetiségi összetétele az elmúlt 10 évben, majd az Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport által tartott MID-órákra fordítottuk a figyelmünket. A MID-képzés rövid leírása után példákon keresztül mutattuk be, hogyan befolyásolja a tananyag összeállítását, a magyarórák tartását és a nyelvi terepgyakorlatokat az a tény, hogy kulturálisan sokszínű csoportokat oktatunk az angol programban.

A tanulmány második felében ismertettük a 2023 májusában végzett kutatásunk eredményeit. A kutatásban 24 ország 81 nemzetközi hallgatója vett részt, akik az SZTE SZAOK-on folytatják orvosi tanulmányaikat. A kérdőív válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók alapvetően pozitívan értékelik a magyarórákon és a nyelvi terepgyakorlatokon szerzett tapasztalataikat (egymás megismerése, kultúrák elfogadása, a tanár támogató személyisége, a betegek pozitív hozzáállása), azonban a válaszok nyomán körvonalazódnak azok a tipikus kihívások is, amelyek egy kulturálisan sokszínű közösségre jellemzőek (kirekesztettség érzése, tabutémák, új tanítási módszerek).

Intézetünk célja, hogy még alaposabban feltérképezzük, milyen nehézségekkel küzdenek a nemzetközi hallgatók abban a kulturálisan sokszínű közegben, amelyben Szegeden élnek, hiszen ezeket figyelembe véve még hatékonyabbá tehető a MID-oktatás is. Jövőbeli terveink között szerepel egy, a jelenleginél részletesebb kérdőíves kutatás, amelybe a mostaninál több hallgatót szeretnénk bevonni, valamint más városok egyetemeit is. Emellett szükségesnek érezzük, hogy a kérdőíves módszeren túl, interjúkat is készítsünk a hallgatókkal, ami lehetőséget adna arra, hogy még átfogóbban ismerjük meg a nemzetközi hallgatók tapasztalatait.

## Hivatkozások

- Bajzát, T. (2015): Külföldi hallgatók interkulturális tapasztalati Magyarországon és a Miskolci Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 10/1. 9–18
- Balogh, E. – Skadra, M. (2015): *Multikulti, Hungarian for Foreigners*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest
- Bista, K. – Sharma, G., – Gaulee, U. (2018): International student mobility: Examining trends and tensions. In: Bista, K. (ed.) (2018): *International student mobility and opportunities for growth in the global market*. IGI Global: Hershey. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3451-8.ch001>
- Dávidovics, A. – Németh, T. (2020): Az orvosi szaknyelv tanulásával és tanításával kapcsolatos percepciók és attitűdök: így látják a külföldi hallgatók. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.) (2020): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2020.20>
- Deuchar, A. (2022): The problem with international students' 'experiences' and the promise of their practices: Reanimating research about international students in higher education. *British Educational Research Journal*. 48/3. 504–518. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3779>
- Fortuin, K.P.J. et al. (2023): Developing a boundary crossing learning trajectory: supporting engineering students to collaborate and co-create across disciplinary, cultural and professional practices. *European Journal of Engineering Education*. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2219234>
- Keczer, G. (2021): A felsőoktatás nemzetköziesítésének kulturális dimenziói. *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1/1-2. 5–14. DOI: <https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.5-14>
- Keresztes et al. (2023): *Hungarian for Medical Purposes*. Tiszapress: Szeged
- Lannert, J. – Derényi, A. (2020): Internationalization in Hungarian higher education. Recent developments and factors of reaching better global visibility. *Hungarian Educational Research Journal*. 10/4. 346–369. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2020.00034>
- Leask, B (2009): Using Formal and Informal Curricula to Improve Interactions Between Home and International Students. *Journal of Studies in International Education*. 13/2. 205–221. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315308329786>
- Potts, J. D. (1992): International students at Fort Hays State University: An impact analysis. *National Association of Foreign Student Advisors*. NAFSA Publication: Washington
- Roszik-Volovik, X. – Nguyen, L. L. A. (2020): Nemzetközi hallgatók vizsgálata – a felsőoktatásban való boldogulás és az elégedettség komplexitása. *Alkalmazott pszichológia*, 20/4. 139–160.
- Skadra, M. (2022): *Elsősegély a magyar orvosi nyelvhez*. Medicina Kiadó Zrt.: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.14>
- Szabó, Cs. M. (2019): Külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban. In: Fodorné Tóth, K. – Német, B. (eds.) (2019): *Felsőoktatási innovációk a tanulás korában: a digitalizáció, képességfejlesztés és a hálózatosodás kihívásai*. MELLearn Egyesület: Pécs
- Teekens, H. (2003): The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. *Journal of Studies in International Education*. 7/1. 108–119. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315302250192>

## Internetes hivatkozások

- Web1 Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD): *Education at a Glance 2020* (2020): <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/69096873-en.pdf?expires=1705538919&id=id&accname=guest&checksum=3372064C797B1322FB3EB48CBDE1B027> (Letöltve: 2024. január 18.)
- Web2 KSH, Központi Statisztikai Hivatal (2021): *Felsőoktatás, 2020/2021*. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/felsooktatatas2021/index.html> (Letöltve: 2024. január 18.)

- Web3 KSH, Központi Statisztikai Hivatal (2023): *Felsőoktatás, 2023/2024 (előzetes adatok)*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/index.html> (Letöltve: 2024. január 18.)
- Web4 Stipendium Hungaricum: About Stipendium Hungaricum Scholarship. <https://stipendiumhungaricum.hu/> (Letöltve: 2025. augusztus 20.)
- Web5 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: 2024. január 19.)



**Baditzné Pálvölgyi Kata**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Romanisztikai Intézet

## **Tananyagfejlesztés kezdő spanyol orvosi szaknyelv órákon a mesterséges intelligencia segítségével**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.11>

*A szaknyelvek oktatásában – különösen a teljesen kezdők esetében – külön kihívást jelent az, hogy lényegében nyelvismeret nélkül is már a kezdetektől szakmailag releváns, esetünkben orvosi kontextusban jelenjen meg lehetőleg minden nyelvi jelenség. Mindemellert a vegyes anyanyelvű hallgatói csoportokban gyakran előforduló probléma, hogy még a tankönyvek hivatalos hangyaga is túl gyors, nehezen követhető azok számára, akiknél az anyanyelv és a célnyelv elsősorban fonetikai szempontból távolabb esik egymástól. A ChatGPT és más mesterséges intelligencia (MI) által működtetett rendszerek publikus megjelenésével szinte egy időben bekerültek a köztudatba az oktatási célokra is felhasználható MI-alapú alkalmazások (Baditzné–Jakab, 2023), melyek jó része már most sikeresen használható a szaknyelvoktatásban, és megoldást jelenthet a két felvetett problémára is. Segítségükkel bármely nyelven elérhető szakmai anyagok azonnali és hatékony fordításával, átdolgozásával, adaptálásával egyedi, igényeink szerint kontextualizált, egyszerűsített, háttérzajoktól és megakadásjelenségektől mentes hangmintákat generálhatunk. Tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy az MI által generált célnyelvi audioanyagok milyen mértékben különböznek például szegmentális és prozodikus szempontból a humán mintáktól, ezáltal milyen mértékben alkalmasak kezdő szaknyelvi kurzusok támogatására. Eredményeink alapján a Word, a Speechify és a Natural Reader alkalmazások közül a Word beépített beszédszintetizáló funkciója teljesített a legjobban, a természetes beszédhez a legtöbb szempontból hasonló mintákat létrehozva.*

*Kulcsszavak: spanyol orvosi szaknyelv, szaknyelvoktatás, mesterséges intelligencia, tananyagfejlesztés, beszédszintézis*

**Bevezetés**

Az általános nyelvoktatással szemben a szaknyelvek oktatása a nyelvtanulók speciális igényeihez alkalmazkodik, az adott szakmához köthető kommunikációs helyzetek kiszolgálását célozza elsősorban. A nyelvtani szerkezetek helyett inkább a szakmai kontextusban való nyelvhasználat áll az oktatás középpontjában, főként egyetemi oktatásban részt vevő felnőttek a célközönség, és általában már haladó nyelvtudásra épít. Előfordulhat, hogy egyes szakmák speciális igényei folytán bizonyos nyelvi készségek előtérbe kerülnek, és nagyobb szerepet kapnak a tanmenetben (Rahman, 2015).

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében a szaknyelvek oktatása már teljesen kezdő szintről indul: minden szaknyelvből orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti szakirányban nulláról kezdő egy féléves, heti 1x2 órás „Bevezetés I.” című szaknyelvi kurzust végezhetnek el a hallgatók, melyre egy újratekintő vagy az A2-es szaknyelvi szintig juttató „Bevezetés II.” kurzus épül. Tematika tekintetében mind a hat oktatott szaknyelv (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz) megegyezik: a nyelvi jelenségek a szaknyelvi készségek köre csoportosítva, a szakmai kommunikációs célokhoz kötődő beszédaktusokba integrálva jelennek meg a tananyagban (Fogarasi–Varga, 2022).

Adódik tehát egy olyan nyelvtanulási kontextus, amelyben minden nyelvi tartalom, amelyre egy kezdő szintű nyelvtanulónak szüksége lehet, orvosi kontextusba ágyazva jelenik meg. A „Bevezetés a spanyol orvosi szaknyelvbe I.” kurzust angol közvetítőnyelvvvel is felvehetik a hallgatók, és bár rendelkezésre állnak olyan tananyagok, amelyek kimondottan ezt a célt szolgálják (pl. Moreu, 2008; Nolte-Schlegel–González Soler, 2004; Ríos–Fernández Torres, 2004), oktatóként mégis szükséges a kurzusanyag teljes mértékben célközönségre

adaptálása, például akár a minimális kommunikációhoz már szükséges nyelvtani aspektusok, példamondatok orvosi kontextusba helyezése.

Tekintve, hogy az ezeken a kurzusokon elsajátítandó orvos–beteg vagy orvos–orvos szituációkhoz kötődő beszédaktusokban a beszédalképzés és a beszédértés a két leginkább előtérben álló készség, e két terület fejlesztése a legfontosabb. Bár a nyelvórán a beszéd okozza általában a legtöbb szorongást a nyelvtanulóknál, a hallásértés feladatok szintén jelentős stresszel járhatnak (Arnold, 2000:778), amely negatív hatással lehet a hallásértéssel kapcsolatos önbizalomra, és ez közvetett módon a célnyelvi beszédalképzést is gyengíti (Vogely, 1998:68). A nyelvtant és a szókinccset tökéletesen ismerő nyelvtanuló sem biztos, hogy megérti a célnyelvi beszédet, melynek oka lehet például, ha a beszéd túl gyors, egyáltalán nincsenek benne kitöltött és néma szünetek, ha a hallgató nem tudja, hol kezdődnek és végződnek a szavak, ha a kiejtés alapján nem tudja azonosítani az egyébként ismert szót, vagy nem dekódolja jól a beszélő szándékát (Scrivener, 2011:252, Rubin, 1994:200-201).

A hallásértés fejlesztése tehát kulcsfontosságú az orvosi szaknyelvkurzusok esetében is, a cél természetesen az, hogy a nyelvtanulókat felkészítsük olyan természetes hallásértést igénylő helyzetekre, amelyekkel a valós élethelyzetekben találkozhatnak, és ne csak a tanár kiejtéséhez szokjanak hozzá. Ezekre a helyzetekre jellemző a spontán, tehát nem olvasott beszéd, a közvetlen hangnem, és általában interakcióban történnek, látjuk beszélgetőpartnerünket és azonnal reagálunk (Harmer, 2007:303; Ur, 2012:102). Ugyanakkor a tantermen kívül nem csak spontán hangmintákkal találkozhat a nyelvtanuló: számos helyzetben olvasott, előre megírt szövegeket olvasnak fel (például a hírekben), vagy akár nem is emberi, hanem robohangot kell megértenünk. Az orvosi szaknyelv oktatása esetében is fontos akár az olvasott szöveg, akár a beszéd megértése is, bizonyos orvostechonikai eszközökben például beépített funkció a mesterséges hangon felolvasott instrukció, így érdemes ezt a típusú mintát is gyakoroltatni.

A bevezetés a spanyol orvosi szaknyelvbe kurzusainkat nagy számban látogatják külföldi hallgatók, a csoportokat nagymértékű heterogenitás jellemzi a hallgatók anyanyelve szempontjából. Azoknál a hallgatóknál, akiknél az anyanyelvük hangrendszere és kiejtési szabályai kevésbé hasonlítanak a célnyelvre, a hallásértés különösen nagymértékű stressz forrása lehet, főleg, ha autentikus hanganyagokat hallanak (Polat–Erişti, 2022), amelyeket esetenként háttérzajok és gyakori megakadásjelenségek tesznek még nehezebben követhetővé. Az is nehezítő tényező, ha a hangfelvétel tempója gyors – márpedig sajnos sok kezdő tankönyv hanganyaga esetén is szembesülhetünk ezzel a helyzettel.

A két felvázolt specifikum ismeretében – orvosi kontextusba ágyazott példamondatok, és a célközönség számára érthető tempójú, orvosi témában felvett hanganyagok – elmondható, hogy a szaknyelvoktató munkáját olyan eszköz könnyítené meg, amely képes mindkét igény teljesítésében támogatást nyújtani. Esetünkben ezt az eszközt a mesterséges intelligencia alkalmazása a tananyagfejlesztésben jelentheti.

A ChatGPT és más hasonló mesterséges intelligencia által működtetett rendszerek publikus hozzáférhetőségével szinte egyidejűleg berobbantak a köztudatba az oktatási célokra is felhasználható MI-alapú alkalmazások (Baditzné–Jakab, 2023), melyek jó része már most sikeresen használható a szaknyelvoktatásban is. Hatékonyan támogatják az oktató munkáját a következő, az UNESCO 2023-ban kiadott gyorskalauza (UNESCO, 2023) által is ajánlott területeken: kurzus- és tanóratervezés, tananyag- és feladatgyártás, szöveggondozás, valamint például az (ön)értékelés, önálló tanulás.

A következő fejezetben áttekintjük röviden, mely alkalmazások támogatják elsősorban a személyre szabott, tehát esetünkben a kezdő spanyol orvosi szaknyelvre adaptált tananyagfejlesztést, különös tekintettel a szövegalkotásra, majd ezután egy olyan pilotkutatás eredményeit szemléltetjük, amelyben azt teszteltük, milyen mértékben képesek az akár



ingyenesen hozzáférhető MI-alapú beszéd szintetizáló alkalmazások arra, hogy kezdők számára is érthető, autentikus hangzású célnyelvi hangmintákat generáljunk.

### Tananyagfejlesztésben alkalmazható MI-alkalmazások

Egy 2023-as kutatás Karageorgakis (2023) alapján, melyben 94 pedagógus 16 kategóriában rangsorolhatta a számára leghasznosabb MI-alapú alkalmazásokat, a következő eredmények születtek (a lista tartalmaz ingyenes, részben ingyenes és csak fizetős alkalmazásokat is; ahogy látható, az audiovizuális anyagok kezelésével kapcsolatban több alkategória szerepel):

1. táblázat. A leghasznosabb pedagógiai célra felhasználható MI-alapú alkalmazások listája (Karageorgakis, 2023)

Kategória	I. helyezett	II. helyezett	III. helyezett
Chatbot	ChatGPT	Bing Chat	Bard
Prezentációkészítés	Gamma	MagicSlides	Tome
Tanári asszisztens	MagicSchool AI	EduGPT	Almanack
Kurzusfejlesztés	CourseAI	Coursebox	Lingio
Nyelvtanulás	Duolingo MAX	Twee	Teach Planet
Tartalomgyártás	ChatGPT	Bard	Copy.ai
Képgenerálás	Canva AI	MidJourney	Bing Image Creator
Képszerkesztés	Clipdrop	Pixelcut	Remove.bg
Animált képek	Animated Drawings	Scribble Diffusion	CapCut
Videó generálás	Pictory	D-ID	DeepBrain AI
Beszélő avatarok	D-ID	Synthesia	HeyGen
Videó szerkesztés	Lumen5	Descript	Pictory
Kutatás	ChatPDF	Bing Chat	HumataAI
Audioanyagok	Adobe Podcast Enhance	Audiocraft	Cleanvoice
Beszéd szintézis	Speechify	Elevenlabs IO	Synthesis IO
Produktivitás	Perplexity	YouTube Summary	Notion

Bár az 1. táblázatban szereplő lista pedagógusok szélesebb körében végzett preferenciákon alapul, szaknyelvoktatóként is szinte mindegyik kategória releváns lehet. A mesterséges képek szaknyelvoktatásban még leginkább például dialógusok illusztrálásához alkalmazhatók, de speciálisabb szakmai tartalom megjelenítésére egyelőre nem alkalmasak. Ugyanez igaz a fenti lista számos olyan alkalmazására is, amely bár képes a mesterséges intelligencia segítségével szaknyelvi témákról tartalmat készíteni (például prezentációt, mint a Gamma, rövid oktatóvideót, mint a D-ID, vagy a listán nem szereplő, de azóta igen népszerű Invideo AI), azonban mindig az oktató felelőssége, hogy az elkészült produktumot szakmai szemmel is ellenőrizze, és ha a mesterséges intelligenciára még jellemző hallucinációt, pontatlanságot talál, azt korigálja. De vélhetően a jövőben ezek a nehézségek is kiküszöbölhetők lesznek a technika fejlődése következtében.

Ebben az alfejezetben terjedelmi okokból röviden a következő két területre fogunk fókuszálni: tananyagfejlesztést támogató MI-alapú szöveggondozás, illetve audiovizuális anyagok készítése. A szövegek tekintetében a következő műveleteket meglehetősen egyszerűen elvégzik a chatbot típusú MI-alkalmazások, például a ChatGPT: többek között szövegek generálása kulcsszavak alapján, átalakításuk akár a szöveg KER-szintje alapján, tömörítésük, kibővítésük, nyelvi lektorálásuk (Baditzné–Jakab, 2023). A szaknyelvoktatás esetében mindezek a funkciók hasznosnak bizonyulhatnak, hiszen az oktató így akár az előző órán tanult terminusok beépítésével új szöveget kreálhat gyakorlásra, vizsgára, ahogy a következő példa szemlélteti: a ChatGPT azt a feladatot kapta, hogy a prompt alapján tervezze meg egy idős beteg panaszát, melyet orvosához intéz, a következő elemek beépítésével: sérv, szédülés, ájulás, vérnyomás (a prompt angolul hangzott el első körben, mert tapasztalataink alapján így gördülékenyebben működik a rendszer):

1. példa. Szöveg generálása ChatGPT-vel kulcsszavak alapján

Prompt	You are an old patient visiting the doctor. Write a paragraph as if he is explaining his complaints about health problems to the doctor including the words "hernia", "dizziness", "fainting", "blood pressure".
Válasz	<i>"Doctor, lately I've been experiencing some discomfort in my abdominal region, and I suspect it might be a hernia. The pain seems to worsen when I engage in any strenuous activity or even when I cough or sneeze. Additionally, I've been grappling with bouts of dizziness, and on a couple of occasions, I've actually fainted. It's a bit unnerving, to be honest. I've never had such issues before. I've also been monitoring my blood pressure at home, and it seems to fluctuate quite a bit. Could these symptoms be related, or am I dealing with multiple health issues simultaneously?"</i>

Természetesen a kapott eredményt a célnyelvre fordíthatjuk egy következő prompittal, és a szöveget aztán igényeink szerint alakíthatjuk KER-szint, terjedelem vagy akár beszédstílus szempontjából (például formális, familiáris stb.). Bevezető orvosi szaknyelvi kurzusok esetében még elég lehet a „nulláról” – tehát nem már meglévő, lektorált dokumentumok alapján – történő szövegenerálás, hiszen ezen a szinten könnyen látható, hogy az adott szöveg szakmailag megfelelő színvonalú-e. Azonban minél specifikusabb szöveggel dolgozunk, annál kevésbé érdemes kizárólag csak az olyan nagy nyelvi modellekre alapozni, mint a ChatGPT. Magasabb szintű tananyagok esetén érdemes már meglévő szakmai anyagokat választani inputként, és amennyiben nem a célnyelven íródtak, először lefordíttatni a chatbottal. Az 1. melléklet példáin azt szemléltetjük, hogy a ChatGPT, DeepL és Google Translate által magyarról spanyolra fordított szövegek mennyiben különböznek egymástól (ezek szemlézése egyszerismind szaknyelvi tolmács- és fordítóképzést végző hallgatók számára is lehet feladat). Láthatjuk, hogy a ChatGPT ebben az összehasonlításban egyáltalán nem teljesített rosszul, gyakorlatilag a másik két, régebb óta köztudatban lévő és fordításra specializált funkciójú alkalmazás több hibát vétett, de természetesen az összevetést érdemes jóval nagyobb korpusz alapján is elvégezni a megbízható eredmények érdekében. Azt is fontos megemlítenünk, hogy jelenleg magyarról idegen nyelvre fordítva jóval pontosabb eredményre számíthatunk, mint idegen nyelvről magyarra fordítás esetén.

Az audiovizuális MI-alapú szaknyelvi anyagok tekintetében már a mesterségesen alkotott szövegekhez kapcsolódóan is több olyan alkalmazás jelent meg az utóbbi időben, amelyek segítségével közelebb kerülhetünk a tanulmányban említett főbb célhoz: a személyre szabott, kezdő nyelvtanulók számára is alkalmas orvosi szaknyelv tematikájú hanganyagok létrehozásához. Ha olyan szövegeket állítunk elő (nulláról vagy szaknyelvi szövegek egyszerűsítésével) például a ChatGPT-vel, amelyek kezdő hallgatók számára is érthetőek, ezután egy beszédszintézisre alkalmas MI-alapú alkalmazással felolvastathatjuk, és rögzíthetjük ezeket felvételként. Az alábbi táblázat három alkalmazást hasonlít össze felhasználói szempontból.

2. táblázat. Szövegből hanggeneráló alkalmazások összevetése

Ingyenes verziók tulajdonságai	MS Word	Natural Reader	Speechify
Maximális generálható mennyiség	korlátlan	Robohang (free) korlátlan; napi karakter- és időlimit Prémium és Plus hangra (10.000/1000 karakter, 20/5 perc)	korlátlan
Nyelvek száma	100 < dialektusokkal, magyar is	20 < dialektusokkal, magyar nem	50 + dialektusok (magyar is)
Szabályozható sebesség	Graduális (csúszkán igazítható)	6 fokozat	Graduális 0.5 és 4.5x-ös között

Beszélők száma	Dialektusonként 1 férfi és 1 női felnőtt hang	Dialektusonként több is, gyerekhang is	Nyelvenként több
Beolvasott input	Word dokumentum	Szkennelt kép, pdf, szöveges bevitel	Word fájl, szöveges bevitel vagy pdf
Letölthető formátumok	nincs (képernyőfelvétel: MP4; konvertálható MP3)	nincs (képernyőfelvétel: MP4; konvertálható MP3)	nincs (képernyőfelvétel: MP4; konvertálható MP3)

Az összehasonlításból jól látható, a Natural Reader például gyerekhangon is fel tud olvasni, ami azért lehet esetünkben releváns, mert gyermekpáciensekkel is hasznos, ha tud kommunikálni az orvostanhallgató. Azonban rossz hír, hogy jelenleg a lassított hangminták mindhárom alkalmazás esetében minőségromlással járnak (gépiesebbek), pedig éppen ez a lehetőség lett volna különösen hasznos kezdő hallgatóknál.

Természetesen nem csak ez a három szövegből hangot generáló alkalmazás létezik, a Narakeet alkalmazásban angol nyelven már elérhetőek „időshangok” (egyelőre csak angolul), a play.ht felületen (szintén még csak angolul) könnyen tervezhetünk olyan dialógust, amelyben minden beszédforduló más hangulatban (pl. mérges, vidám, szomorú) szólal meg. A Studio D-ID alkalmazás lehetőséget ad arra, hogy állóképeket, avatarokat akár különböző dialektusokban megszólaltassunk, így hangminta mellé képet is kap a hallgató, a HeyGen rendkívül népszerű felületén pedig ajakszinkronizálással és az eredeti hangszín megtartásával fordíthatunk videókat más nyelvre (ez utóbbi jó lehetőség a más nyelven elérhető, de hasznos videók célnyelvre szinkronizálására). Az Invideo AI felületén továbbá kulcsszavak alapján jó hangminőségű videókat generálhatunk, amelyeket később akár hanganyagként is használhatunk. Ezek a felületek egyelőre csak korlátozott funkciókkal érhetőek el ingyenesen, napi generálási maximumokkal vagy vízjelekkel ellátott produktumokkal.

A következő fejezetben azt vizsgáljuk meg, milyen mértékben képes a három, 2. táblázatban összehasonlított speech-to-text (szövegből hangot generáló) alkalmazás spanyol szövegeket a természeteshez hasonlóan felolvasni, és ezáltal mennyire alkalmasak arra, hogy kezdő nyelvtanulók hallásértéséhez feladatokat gyártsunk segítségükkel.

## A vizsgálat módszertana

A három, szövegből hangot generáló alkalmazást – MS Word, Natural Reader, Speechify – 5-5 spanyol mondattal teszteltük, hogy megállapíthassuk, mennyire sikeres mintákat képesek létrehozni szegmentális és szupraszegmentális szinten. Olyan orvos–beteg párbeszédéből származó mondatokat választottunk, amelyek modalitása – és ezáltal hanglejtése – különbözött. Két kijelentő mondattal dolgoztunk (amelyek különböztek a mondat utolsó hangsúlyának pozíciójában, az egyikben az utolsó előtti szótagra, a másikban az utolsóra esett a hangsúly), két kérdő mondattal (egy eldöntendő és egy kiegészítendő kérdéssel), valamint egy felkiáltó mondattal:

- *Hay que hacerle una radiografía.* (‘Meg kell röntgeneznünk.’)
- *Me encuentro fatal.* (‘Borzalmasan érzem magam’.)
- *¿Qué tengo que hacer para pedir una cita con el médico?* (‘Mi a teendőm, ha időpontot szeretnék kérni az orvoshoz?’)
- *¿Puede ser un poco más tarde?* (‘Lehetne kicsit később?’)
- *¡Buenos días!* (‘Jó reggelt!’)

Minden mondatot először egy kb. 40 éves európai férfi beszélő mondott fel, majd a három tesztelt alkalmazás beépített európai férfi hangja is előadta (a Wordben csak egy európai férfihangot lehet választani, a Natural Reader „Enrique” nevű mesterséges hangját, míg a

Speechify esetében „Enzót” választottuk). Így mind az 5 mondat 4 verzióban hangzott el, tehát 20 hangmintánk volt.

A mondatokat először szegmentális, majd szupraszegmentális szinten elemeztük. Szegmentális szinten a hangok megfeleltetését vizsgáltuk az európai normához képest, a szegmentális szinten túlmutató jelenségeket két téren vetettük össze az európai spanyol normatív mintákkal: szerepel-e bennük a spanyol nyelvre jellemző átszótagolás, illetve milyen a hanglejtésük.

Az átszótagolás jelensége azt jelenti, hogy jellemzően a mássalhangzóra végződő szavak utolsó szótagzáró mássalhangzója az azt követő magánhangzóval kezdődő szó szótagkezdetévé szótagolódik át, ezáltal új szótagszerkezet benyomását keltve. Tehát az *el alma* ‘a lélek’ névelős szó például így szótagolódik át: [el al.ma] helyett [e lal.ma]. Ezen kívül a szóhatárokon két magánhangzó általában összeolvad, különösen, ha egyforma, tehát például *una ampolla* [unam'poʎa] ‘egy vízhólyag’ [una am'poʎa] helyett. Ez a két, beszélt nyelvben természetes jelenség különösen megnehezíti a kezdő spanyolul tanulókat életét, ha nincsenek kellően felkészítve arra, hogy az írott szavakhoz képest teljesen más blokkokban hallhatóak a szótagok a célnyelvi beszédben. Épp ezért fontosnak tartottuk, hogy képet kapjunk arról, a mesterséges beszéd mennyire hasonlít ebből a szempontból a célnyelvire.

Az utolsó elemzési szempontunk az intonáció volt. A standard spanyol hanglejtés ezekben a vizsgált mondat típusokban a következőképp alakul: a kijelentő mondatok az első hangsúlyos szótagig emelkednek, onnan ereszkedik a dallam, majd az utolsó hangsúlyos szótagra történő kisebb emelkedés után ismét ereszkedik. Amennyiben az utolsó szótag hangsúlyos, azon belül egy meredekebb esés valósul meg. Hasonló dallamívvel rendelkezik a felkiáltó mondat, azonban ennek hangterjedelme nagyobb, mint a kijelentő mondatoké. A kiegészítendő kérdések dallama megegyezik a kijelentő mondatokéval, az eldöntendő kérdéseké azonban, eltérően a többi mondat típustól, emelkedésben végződik, mely általában az utolsó hangsúlyos szótagról indul (Seco, 1999: 116-118). A három mondat típus esetén tehát így ábrázolhatók a standard európai normában a dallamgörbék:

1. ábra. A három mondat típus (kijelentő/kérdőszavas kérdő, felkiáltó és eldöntendő kérdő mondat) intonációs görbéje a spanyol nyelvben (a szerző saját ábrája)



A hangmintáinkban azt vizsgáltuk, mennyire illeszkedett a szintetizált hangminták dallama a célnyelvi standard modellhez, illetve az emberi hang által felmondotthoz (általános dallamvezetés, dallamív a mondat végén, dallamcsúcsok helyzete a szótagokhoz képest). A következő pontban az eredményeket ismertetjük.

## Eredmények

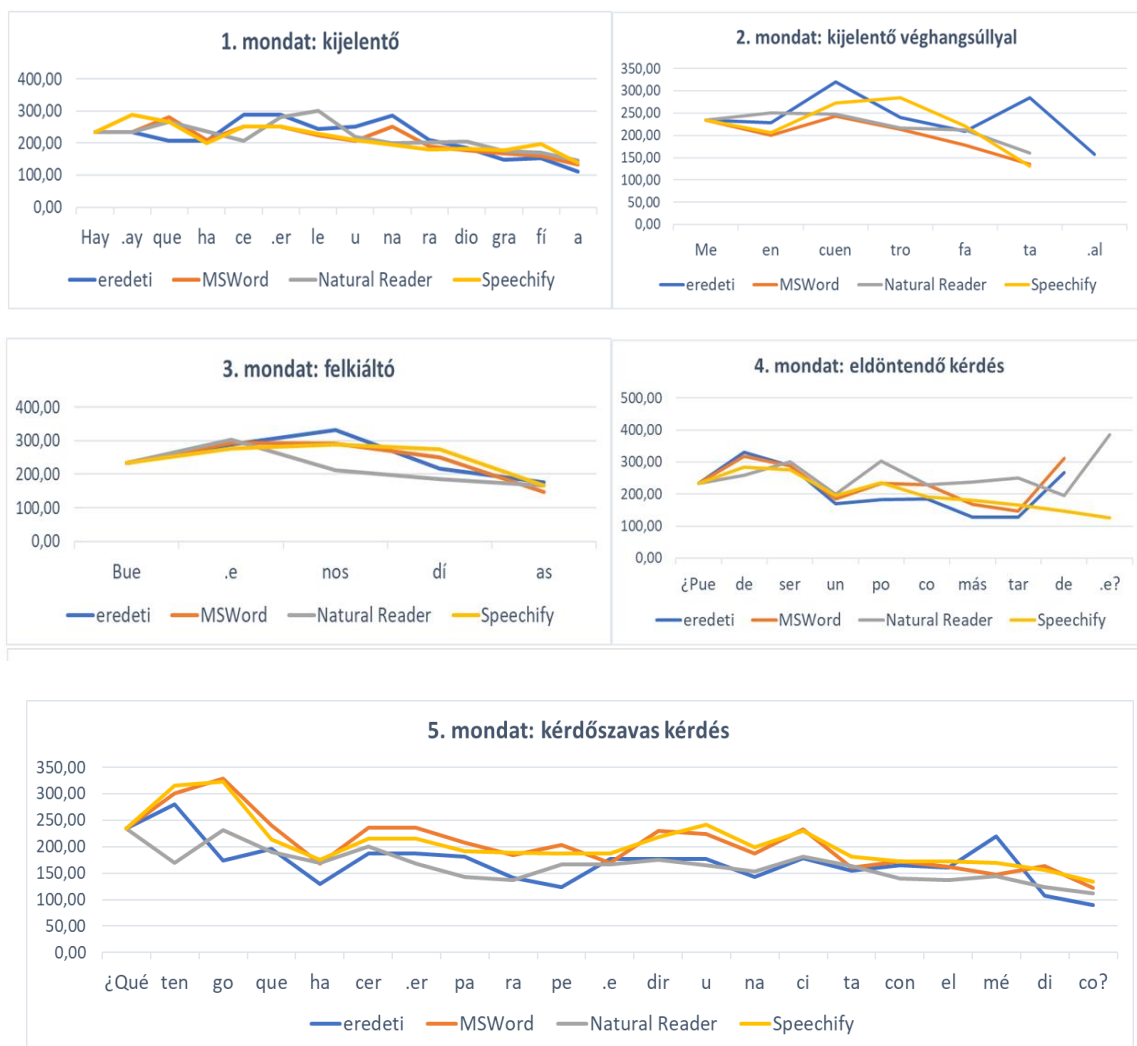
Az öt tesztelt mondat szegmentális elemzése alapján megállapítható volt, hogy a hangokat minden esetben az európai normatív kiejtés szerint ejtette mind a humán tesztalanyunk, mind a három tesztelt alkalmazás mesterséges felolvasó robotja. Szegmentális tekintetben tehát nem tapasztaltunk eltérést a célnyelvi (európai) normától, ez alapján a mintát tanórai felhasználásra alkalmasnak tekinthetjük.

Az ötből három mondatban volt átszótagolásra/összeolvadásra alkalmas kontextus (a példákban vastag betűvel szedtük ezeket): *¿Qué tengo que hacer para pedir una cita con el médico? Me encuentro fatal. ¿Puede ser un poco más tarde?* (fordítást ld. korábban). A mintákban pedig megállapítható volt, hogy a robotverziók is képesek voltak az átszótagolást

vagy összeolvadást lehetővé tévő kontextusokat a célnyelvi mintához hasonlóan megvalósítani, így ebből a szempontból is azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szintetizált hangminták alkalmazhatók tanórai környezetben.

Következzék most a hanglejtés vizsgálata. A következő ábrákon az öt mondat négyféle hanglejtését ábrázoltuk grafikonon (az x tengely a szótagokat, míg az y tengely az alapfrekvencia Hz-ben mért értékeit ábrázolja). A szótagok esetében két értéket vettünk fel, ha azokon belül releváns, 10%-ot meghaladó dallamváltozást mérhettünk, mivel ez a spanyol nyelvben a percepció küszöb (Font-Rotchés–Mateo Ruiz, 2011). Ezt a szótagon belül ponttal jelöltük.

2. ábra. A mondatok intonációs görbéi egymásra helyezve (a Praat akusztikus elemzőszoftver segítségével mért értékek alapján az Excel programmal készült szerzői ábrák)



Ami az ábrákon is látható összehasonlítást illeti, a következő megállapításokat tehetjük: A kijelentő mondat esetében laposabban ugyan, de a görbék követik az emberi minta dallamívét (azonban szembeűnő a Speechify esetén az eltolódott dallamcsúcs a második kijelentő mondat közepén), viszont a véghangsúlyos változatban minden mesterséges mintából hiányzik a mondatvégi dallamcsúcs. A felkiáltó mondat mesterséges görbéi laposabbak, mint az eredeti emberi mintában, és egymáshoz hasonló megoldást adott a Word és a Speechify, viszont a Natural Reader megoldása a legkevésbé természetes. Az eldöntendő kérdésnél a Natural Reader kissé késleltetett dallamvégi emelkedése és a Speechify lapos ereszkedő dallama szembeűtlő.

A kiegészítendő kérdés esetén is laposabbak a mesterséges görbék az emberi mintához képest, azonban itt közelebb esnek hozzá, viszont az utolsó hangsúlyra várható dallamcsúcs elmarad.

Összességében mintázatukat tekintve a Word dallama követi leginkább ezekben a mondattípusokban az emberi intonációt, tehát dallampontosság szempontjából ez az alkalmazás a legmegfelelőbb emberi beszéd szimulálására tanórán. Hátránya azonban mindenképp, hogy csak egyetlen férfihanggal rendelkezünk a többi szemléltetett alkalmazáshoz képest. Amennyiben mondattípusonként vizsgáljuk az eredményt, a felkiáltó és a véghangsúlyos kijelentő mondatok intonációja sikerült legkevésbé természetesen a mesterséges mintákban. Az előbbieket kapcsán így jelenleg az látható, hogy érzelmek kifejezésére ezek az alkalmazások kevésbé lesznek használhatóak jelenlegi formájukban.

## **Konklúzió**

Tanulmányunkban különböző MI-alapú alkalmazásokat vizsgáltunk meg abból a szempontból, melyek alkalmazhatók kezdő orvosi (spanyol) szaknyelvvórákon a tananyagfejlesztésben. Kiváló lehetőség ugyanis a szaknyelvi órák tananyagfejlesztésében, hogy teljesen az adott csoport igényeihez generálhatók feladatok (például az egyik órán megismert kifejezések köré a következő alkalomra új szöveget, hangot, feladatot készíttethetünk mesterséges intelligenciával). Külön vizsgáltuk egy pilotkutatásban a hanggeneráló alkalmazások sikerességét, és azt, hogy mennyire teljesítenek jól szegmentális és szupraszegmentális szempontok alapján, hogy a kezdő nyelvtanulók tanulási folyamatát megkönnyítsük olyan hangminták generálásával, amelyek kiejtés szempontjából természetesek, tartalmukat viszont teljesen a csoport igényeihez szabhatja az oktató.

Míg szegmentális szempontból tökéletes mintákat kaptunk a három vizsgált alkalmazásban (Word, Natural Reader és Speechify), illetve a spanyol nyelvre jellemző átszótagolás is megjelent a gépi mintákban, az intonáció tekintetében még nem volt tökéletes az eredmény. Emellett megemlítendő, hogy a minták nem tartalmaztak sem hezitálásokat, sem egyéb megakadásjelenségeket, érzelmek kifejezésére pedig csak mérsékeltlen voltak alkalmasak, így ebből a szempontból inkább vizsgahelyzetben lejátszott monologikus szakszövegek felolvasatására ajánlhatók jelenleg. Ugyan a megakadásjelenségek, például megnyúlások nehezíthetik a hallásértés folyamatát, mivel a hallgató nem „vegytisztán” hallja az elvárt nyelvi egységeket, mégis természetes velejárói az emberi beszédnek, így hosszú távon szüksége lesz a nyelvtanulónak is arra, hogy ezekkel együtt is megértse a szöveget, különösen, mert fontos szerepet tölthetnek be a beszédfordulók megtartásában és átvételében. Már most is léteznek bizonyos felületeken olyan lehetőségek, hogy szüneteket iktassunk be a beszélők hangmintáiba, például a play.ht alkalmazásban. A jövőben igényként merül fel, hogy a mesterségesen generált hangmintákban természetes mértékben megjelenhessenek ezek a jelenségek.

A bemutatott felhasználási területeken túl számos olyan MI-alapú alkalmazás létezik, amellyel már ma megkönnyíthető akár a szaknyelvtanár élete is. Aki nem szeretne maga precíz promptokat kikísérletezni az optimális tartalomgenerálás érdekében, számos olyan felületet használhat, amelyek asszisztensként, beépített promptokkal működnek. Angol nyelvre optimalizálva számtalan feladatot gyárt „önállóan”, akár tanári beavatkozás nélkül egy gombnyomásra a Twee alkalmazás (pl. lyukas szöveg feladatok, YouTube videó alapján szövegértés feladatok, kérdések szöveghez, dialógusalkotás stb., több KER-szinten), az Educaplay felületen pedig kevesebb, mint 20 másodperc alatt létrehozható kvíz gyakorlatilag bármely témakörben teljesen automatikusan. A következő években ráadásul az egyes, ma még kevésbé reprezentált nyelveken várhatóan még jobb színvonalon valósulnak meg majd az MI-alapú lehetőségek, így érdemes figyelemmel követni a változásokat minden oktatott szaknyelv esetében is.

## Hivatkozások

- Arnold, J. (2000): Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety. *TESOL Quarterly*, Winter, 2000, 34/4. (Winter, 2000). 777-786.
- Baditzné Pálvölgyi, K. – Jakab, L. (2023): A mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei a tanításban: kezdeti tapasztalatok és jó gyakorlatok. *Anyanyelv-pedagógia* 2023/3. 47–78. DOI: 10.21030/anyp.2023.3.3
- Fogarasi, K. – Varga, É. K. (2022): Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen. *Alkalmazott nyelvtudomány*. 22/1. 22–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.002>
- Font-Rotchés, D. – Mateo Ruiz, M. (2011): Absolute interrogatives in Spanish: a new melodic pattern. In: *Actas do VII congresso internacional da ABRALIN*. Curitiba (Brasil). 1111–1125.
- Harmer, J. (2007): *The practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Karageorgakis, T. (2023): Best 100 AI apps for Teachers and the classroom. *Educraft.tech*. <https://educraft.tech/best-100-ai-apps-for-teachers>
- Moreu, D. (Ed.) (2008): *Medical Spanish Made Incredibly Easy!* Wolters Kluwer: Lippincott Williams & Wilkins: Philadelphia
- Nolte-Schlegel, – I. González Soler, J. J. (2004): *Medical Dictionary/Diccionario de Medicina/Dicionário de termos médicos*. Springer Science & Business Media: Berlin
- Rahman, M. (2015): English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*. 3/1. 24-31. DOI: 10.13189/ujer.2015.030104
- Polat, M. – Erişti, B. (2022): The Effects of Authentic Video Materials on Foreign Language Listening Skill Development and Foreign Language Listening Anxiety at Different Levels of English Proficiency. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6/1. 135–154. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.567863>
- Ríos, J. – Fernández Torres, J. (2004): *McGraw – Hill's Complete Medical Spanish. Practical Medical Spanish for Quick and Confident Communication*. McGraw-Hill: New York
- Rubin, J. (1994): A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*. 78/2. 199–221. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x>
- Unesco (2023): *ChatGPT and artificial intelligence in higher education. Quick start guide*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan Books for Teachers: London.
- Seco, M. (1999): *Gramática esencial del español*. Espasa Calpe: Madrid
- Ur, P. (2012): *A course in English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Vogely, A. J. (1998). Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals*. 31/1. 67–80. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>

## Mellékletek

### 1. melléklet. A ChatGPT, DeepL és Google Translate fordításverzióinak összevetése

Szövegverziók		
Eredeti szöveg	Tisztelt orvosok! Kisfiam 4 éves, alapbetegsége hörghurut, nem szed gyógyszert. Elkezdett köhögni 2-3 napja. Tegnap este észre vettem (sic), hogy vörösebb a nyelve ma már hólyagos is a nyelve, gondolom fáj neki mert nem akar enni, inni iszik, a nyakában kicsit duzzadtak a nyirokcsomók, nem lázas mi okozhatja? Várhatunk hétfőig a háziorvosra? A nyelvéről kommentben csatolok képet (sic) ha kéri. Előre is köszönöm szépen! (Forrás: Vakcinainfó – az orvos válaszol Facebook oldal)	Hibák az eredetihez képest -
ChatGPT verziója	Estimados médicos: Mi hijo tiene 4 años y su enfermedad de base es bronquitis; no toma medicamentos. Comenzó a toser hace 2-3 días. Anoche noté que su lengua está más roja y hoy ya tiene ampollas en la lengua. Supongo que le duele porque no quiere comer, solo beber. Tiene un ligero aumento de los ganglios linfáticos en el cuello y no tiene fiebre. ¿Qué podría estar causando esto? ¿Podemos esperar hasta el lunes para ver al médico de cabecera? Adjuntaré una imagen de su lengua en los comentarios si la necesitan. ¡Desde ya, muchas gracias!	-
DeepL verziója	Estimados médicos: Mi hijo tiene 4 años, su enfermedad de base es bronquitis, no está tomando ninguna medicación. Empezó a toser hace 2-3 días. Anoche noté que su lengua está más roja, hoy tiene ampollas en la lengua, creo que le duele porque no quiere comer <b>ni beber</b> , los ganglios linfáticos del cuello están un poco inflamados, no tiene fiebre ¿cuál puede ser la causa? ¿Podemos esperar al lunes para ver al médico de cabecera? Adjuntaré una foto de su lengua en un comentario si me lo <b>pedís</b> . Gracias de antemano.	tartalmi tévedés: <i>ni beber</i> ‘inni sem’, holott az eredeti szövegben <i>inni iszik</i> szerepel. Stilisztikai tévedés: <i>pedís</i> : ‘kéritek’ (tegező forma a magázó <i>kérik</i> helyett).
Google Translate verziója	Queridos doctores! (sic) Mi hijo pequeño tiene 4 años, su enfermedad de base es bronquitis, no toma ningún medicamento. Empezó a toser hace 2 o 3 días. Anoche noté que su lengua está más roja, ahora tiene ampollas en la lengua, creo que le duele porque no quiere comer, está bebiendo, los ganglios linfáticos de su cuello están un poco hinchados, <b>no quiere tienes fiebre, que</b> puede estar causándola? (sic) ¿Podemos esperar hasta el lunes para el <b>GP?</b> Adjuntaré una imagen de su idioma en los comentarios si así lo <b>solicita</b> . ¡Muchas gracias por adelantado!	szintaktikai-tartalmi hiba: <i>no quieres tiene fiebre</i> ‘nem akarod lázad van’, <i>nem lázas</i> helyett; <i>solicita</i> ‘kéri’ többes számú <i>solicitan</i> ‘kérik’ helyett. Helyesírási hiba: <i>Queridos doctores!</i> megszólításban felkiáltó jel kettőspont helyett; <i>que</i> ‘mi’ kérdő névmás ékezet nélkül; fordítás angol nyelvre spanyol helyett: <i>GP</i> (General Practitioner) <i>médico de cabecera</i> ‘háziorvos’ helyett.



**Fajt Balázs – Kövér Péter – Vékási Adél**

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

**Német gazdasági szaknyelvet tanuló egyetemisták szótárhasználati szokásai**

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.12>

*A helyes szótárhasználat az autonóm nyelvtanulás egyik alappillére, ezért az idegennyelv-oktatás során is kiemelt szerepe van az adekvát szótárhasználat megtanításának. Igaz ez a gazdasági szaknyelv esetében is, éppen ezért az egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásainak feltérképezése és elemzése nagy jelentőséggel bír. A különböző szaknyelveket tanuló diákok számára elengedhetetlen, hogy hatékonyan tudják használni a szakterminológiát és a megfelelő szótárhasználat a tanulókat (a későbbi autonóm nyelvhasználókat) abban segíti, hogy pontosan megértsék és kifejezzék magukat a szakmai kommunikáció során. Vizsgálatunk alapjául egy kvantitatív adatokból álló saját gyűjtésű adatbázis szolgált, a tanulmányunkban pedig elemezzük a német gazdasági szaknyelvet tanuló egyetemisták szótárhasználati szokásait, így részletesen kitérünk többek között arra is, hogy a tanulók milyen típusú szótárakat választanak, és milyen gyakran használják azokat. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a résztvevőink szótárhasználati hajlandósága magasnak mondható, és a nyelvtanulók a legtöbb esetben az egynyelvű szótárakkal szemben a kétnyelvű szótárakat használják szívesebben.*

Kulcsszavak: szótárhasználat, szaknyelv, felsőoktatás, német nyelv, elektronikus szótárak

**Bevezetés**

A nyelvtanulásban a szótárhasználat kiemelt szerepet tölt be, különösen akkor, ha valaki szaknyelvet tanul (Margalitadze–Meladze, 2023; Nied Curcio, 2022; Peters–Fernández, 2013). A tanulók szótárhasználati szokásainak megértése és elemzése elengedhetetlen ahhoz, hogy egyrészt hatékonyabbá tegyük az idegennyelv-oktatási folyamatot, másrészt pedig segítsük a diákokat abban, hogy autonóm módon és magabiztosan használják az adott idegen nyelv általános és szakmai szókincsét egyaránt (P. Márkus, 2023). Különösen fontos ez a német nyelv esetében, amely hazánkban nemcsak kulturális, hanem jelentős gazdasági szereppel is bír. Magyarország EU-s tagállamokkal folytatott gazdasági tevékenységének legnagyobb részét a német és osztrák piaccal kapcsolatos külkereskedelem teszi ki (Kegyes, 2015), így a német gazdasági szaknyelv jelentősége nem elhanyagolható. Mindebből következik, hogy a gazdasági szakon német szaknyelvet tanuló hallgatók számára különösen fontos a széles körű szakmai szókincs elsajátítása, hogy hatékonyan tudjanak kommunikálni ezen a komplex területen, és megértsék a szakterület specifikus információit. Ezért a helyes szótárhasználat oktatása kulcsfontosságú a sikeres nyelvtanulás és a későbbi szakmai karrier szempontjából (Peters–Fernández, 2013). A precíz idegennyelv-használat és a helyzethez illő szókincs alkalmazása elengedhetetlen az üzleti jelentések, gazdasági elemzések elkészítésekor, valamint az üzleti tárgyalások során, ahol a pontosság és az egyértelműség létfontosságú (Sándor, 2022).

Fontos azonban megjegyezni, hogy viszonylag kevés német nyelvvel kapcsolatos kutatás áll rendelkezésre hazánkban, és ezek is jellemzően német nyelvszakos hallgatókat vizsgálnak (pl. Dringó-Horváth et al., 2020). Ez problémás, mert a nyelvszakosok nyelvhasználati szokásai és igényei jelentősen eltérhetnek a más szakos hallgatókétól, például a gazdasági szakon hallgatókétól, akiknek elsődlegesen a szakirányukhoz kapcsolódó célnyelvi tudásra van szükségük (Peters–Fernández, 2013). Jelen tanulmány célja, hogy egy korábbi, német nyelvszakos és nyelvtanár szakos hallgatók szótárhasználati szokásait vizsgáló kutatás (Dringó-Horváth et al., 2020) egy részét megismételje, és összevesse a gazdasági szakon német

nyelvet tanuló egyetemisták szótárhasználati szokásaival és attitűdjeivel. A tanulmány keretében bemutatjuk, hogy a fenti hallgatók milyen típusú szótárakat preferálnak, milyen gyakran használják azokat, és áttekintjük a két vizsgálati kontextus közötti hasonlóságokat és különbségeket.

## **Elméleti háttér**

Ugyan a kommunikatív nyelvoktatás előtérbe kerülésével a szótárhasználat (különös tekintettel a kétnyelvű szótárakra) viszonylag hosszú időre háttérbe szorult (Adamska-Sałaciak–Kernerman, 2016; Augustyn, 2013), manapság már tudjuk, hogy a szavak és kifejezések jelentésének kontextusból történő kitalálása mellett a szótár az autonóm nyelvtanulók egyik leghasznosabb segédeszköze (Lew, 2016). Mindemellett a helyes szótárhasználat megtanítása segít a hallgatóknak abban, hogy ne csak az egyetemi környezetben, hanem a nemzetközi üzleti világban is magabiztosan és hatékonyan kommunikáljanak, ezáltal hozzájárul a diákok kulturális kompetenciájának fejlesztéséhez is (P. Márkus, 2017). Az angolhoz hasonlóan a német nyelvű gazdasági kommunikáció során nem csupán a szakmai szókincs, hanem – ahogy arra Sándor (2021) is rámutat – a kultúrák közötti különbségek is fontos szerepet játszanak. Az egyetemistáknak meg kell érteniük a hatékony interakció érdekében a német vállalati kultúra sajátosságait és a nyelvhasználatuk kontextusát. Ezáltal növelni tudják az esélyeiket a sikeres nemzetközi karrierépítés szempontjából is és hozzájárulhatnak a német nyelvű gazdasági kapcsolatok erősítéséhez. Mindezek mellett a német nyelvű gazdasági szakirodalom megértése és értelmezése is további kihívások elé állítja a diákokat (Mátyás, 2012). A szókincs helyes alkalmazásával a hallgatók nem csupán a gazdasági folyamatokat értik meg, hanem képesek lesznek kritikus gondolkodásra, azaz az információk elemzésére és értékelésére is (P. Márkus, 2019). Ez szintén elengedhetetlen a gazdasági problémák széles körű megértéséhez és a hatékony döntéshozatalhoz.

A szótárdidaktikával kapcsolatban fontos megemlíteni, hogy a szótárhasználat oktatásával összefüggésben számos probléma jelenik meg a szakirodalomban. Az egyik ilyen probléma az, hogy a szótárhasználat gyakran elhanyagolt része az idegennyelv-tanításnak, így a felhasználók többnyire saját megérzéseikre hagyatkoznak, amikor jelentést vagy információt keresnek a szótárakban (El-Sayed–Siddiek, 2014; Tremblay et al., 2023). Pedig a szótárak helyes használatával bővíthető a szókincs, növelhető a nyelvi tudatosság és az önbizalom, ami hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanulók hatékonyan kommunikáljanak idegen nyelven (Gavriilidou, 2013; Kosem et al. 2019). Például a kollokációk helyes használata komoly kihívást jelent a nyelvtanulók számára (Chan, 2012), azonban a szótárak, különösen az egynyelvűek, a példamondatok és célnyelvi definíciók révén hatékony segítséget nyújtanak a kollokációk elsajátításában. Egy másik probléma az, hogy a tanulók gyakran nem olvassák el a szótárak elején található tájékoztató oldalakat (P. Márkus–Fajt, 2021; P. Márkus, 2022; Svensén, 2009), amelyek pedig jelentős mértékben segíthetnék a szótár helyes használatát. További gondot jelent a nyelvtanulók alacsony fizetési hajlandósága, legyen szó akár nyomtatott szótárakról, akár digitális szótárelőfizetésekről (Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth et al., 2020; Gaál, 2016; Reder, 2016). Ez különösen azért problémás, mert a tanulók gyakran csak az ingyenesen elérhető online szótárakat (pl. SZTAKI) használják, amelyek minősége nem mindig megfelelő (Fajt et al., 2024).

Az elmúlt években egyre inkább nyilvánvalóvá vált, hogy az új technológiák rohamos gyorsasággal épülnek be mindennapi életünkbe. A mobil eszközök, így pl. a számítógépek és okostelefonok széles körű használata jelentősen megváltoztatta a nyelvtanulást is. Ez a változás kihat arra is, ahogyan a diákok szótáraikat használják, és az internetes, illetve online szótárak népszerűsége a könnyű hozzáférhetőségük miatt is folyamatosan növekszik (pl. Alhatmi, 2019; Ding, 2015; Fallianda, 2020; Metruk, 2017), míg a papíralapú szótáraké folyamatosan csökken.

Mivel a szótárhasználat elengedhetetlen az autonóm nyelvtanuláshoz és nyelvhasználathoz (P. Márkus, 2020), ezért tanulmányunk célja, hogy feltérképezzük a gazdasági képzésben német szaknyelvet tanuló hallgatók szótárhasználati hajlandóságát és szokásait. Mindezt azért tartottuk fontosnak, hogy diagnosztikus képet kapjunk mindezekről, és az eredmények mentén tudjuk még jobban a hallgatói igényekre szabni az üzleti német kurzusok felépítését.

## **Kutatási módszerek**

A kutatásunkban kvantitatív módszereket alkalmaztunk annak érdekében, hogy feltárjuk a gazdasági képzésben résztvevő egyetemisták német szaknyelvi szótárhasználatát és az ehhez kapcsolódó attitűdjeit. Mivel kutatásunk egy része Dringó-Horváth et al. (2020) kutatásának megismétlésének tekinthető, ezért az első kutatási kérdést ebből a kutatásból vettük át. Ugyanakkor célunk volt az is, hogy saját eredményeinket összehasonlítsuk e korábbi kutatás eredményeivel, ezért ehhez kapcsolódóan egy további fő kutatási kérdést is megfogalmaztunk. Ezeket egészítették ki további alkérdések:

1. Milyen tendenciák mutatkoznak a szótárak használata kapcsán a gazdasági képzésben német szaknyelvet tanuló hallgatók körében?
  - 1.1 Milyen egy- és kétnyelvű online szótárakat használnak a gazdasági képzésben német szaknyelvet tanuló hallgatók?
  - 1.2 Mi jellemzi a gazdasági képzésben német szaknyelvet tanuló hallgatók szótárhasználati, szótárvásárlási hajlandóságát, valamint a szótárakban található tájékoztató oldalak átolvasására való hajlandóságukat?
2. Milyen különbségek vannak a gazdasági képzésben német szaknyelvet tanuló hallgatók, valamint a német szakon, illetve némettanár szakon tanuló hallgatók szótárhasználati szokásai és attitűdjei között?

A kutatási kérdéseink megválaszolásához egy kérdőívet töltöttünk ki, ami lehetővé tette számunkra, hogy egy nagyobb mintán gyűjtsünk adatokat a résztvevők szótárhasználati szokásairól, preferenciáiról és attitűdjeiről.

## **Résztvevők**

Tanulmányunkban a gazdálkodás és menedzsment szakon német szaknyelvet tanuló egyetemistákat vizsgáltunk. Összesen 192 hallgató vett részt a vizsgálatban, akik közül 74 fő (38,5%) férfi és 118 fő (61,5%) nő volt. A résztvevők átlagéletkora 20,36 év (Szórás=1,84) volt. A vizsgált egyetemisták átlagosan 7,47 évet (Szórás=4,39) töltöttek némettanulással. A hallgatók nyelvi szintje nem volt homogén; a résztvevők nyelvtudása a B1 és C1 szintek közötti volt, a legtöbb hallgató B2 vagy ahhoz közeli nyelvi szinten volt a kitöltés időpontjában.

## **Kutatási eszköz**

A vizsgálatunkhoz egy korábban használt kutatási eszköz (lásd Dringó-Horváth et al., 2020) számunkra is releváns részeit vettük át. Kíváncsiak voltunk, hogy a résztvevőink milyen gyakran használnak különböző online kétnyelvű és egynyelvű szótárakat, valamint a szótárhasználattal kapcsolatos attitűdjeiket is igyekeztünk felmérni. A szótárhasználat gyakoriságát egy 1-től 5-ig terjedő, minden esetben egykérdéses Likert-skálán (1 – „soha nem használom”, 5 – „mindig használom”) tettük mérhetővé (ahol minden szótártípust egy tétel mér), és ezeket a tételeket (egy- és kétnyelvű online szótárak használatának gyakorisága) egy

az egyben a Dringó-Horváth et al. (2020) által használt kutatási eszközből vettük át. A vizsgálatban nem térünk ki a papíralapú szótárak használatára, mivel a szerzők tapasztalata és a szakirodalmi források (pl. Fallianda, 2020) alapján manapság az online szótárakhoz képest a papíralapú szótárakat a tanulók már alig használják.

Ezzel szemben a komplexebb konstruktumokat többkérdéses (több tételből álló) ötpontos Likert-skálák felhasználásával kvantifikáltuk, ahol az „1” az „*egyáltalán nem értek egyet*”, míg az „5” a „*teljes mértékben egyetértek*”-et jelentette. Ugyan az eredeti kérdőív (lásd Dringó-Horváth et al., 2020) jóval több konstruktumot tartalmazott, azonban jelen kutatás egy nagyobb kutatási projekt része volt, így az adatfelvételkor csak a legfontosabbnak ítélt konstruktumot vettük át változatlanul. Összesen három ilyen konstruktumot használtunk a kutatás során:

- 1) szótárhasználati hajlandóság (4 tétel): pl. „*Szívesen vásárolok szótárt akár nyomtatott, akár elektronikus formában.*”
- 2) a szótárakban található tájékoztató oldalak átolvasására való hajlandóság (4 tétel): „*A szótárakban át szoktam nézni a rövidítésjegyzéket.*”
- 3) szótárvásárlási hajlandóság (4 tétel): pl. „*Amikor nem ismerek egy szót, akkor megnézem a jelentését a szótárban.*”

Utóbbi két konstruktumot azért tartottuk fontosnak, mert a szakirodalom is problémaként említi, hogy a tanulók jellemzően az intuíciójukra hagyatkoznak és nem olvassák el a szótárak tájékoztató oldalait (P. Márkus–Fajt, 2021; P. Márkus, 2022), valamint az ingyenesen elérhető online szótárak miatt alacsony a tanulók szótárakat érintő (elő)fizetési hajlandósága is (Dringó-Horváth et al., 2020; Gaál, 2016). Emellett mindegyik több tételből álló skála esetében kiszámoltuk a skálák belső konzisztenciáját mérő Cronbach-alfa együtthatókat, amely a mérőeszközünk megbízhatóságát volt hivatott biztosítani.

### *Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei*

Az adatgyűjtés 2023 őszén zajlott és a kérdőívet online formában osztottuk meg, hogy ezzel is növeljük a résztvevők körét és a potenciális kitöltők számát. A kérdőíves adatgyűjtés lehetővé tette számunkra, hogy a kvantitatív adatok segítségével statisztikai elemzéseket végezzünk és ezzel összefüggéseket tárjunk fel. Az adatelemzéshez leíró statisztikákat (átlagok, szórások), valamint független mintás t-próbákat (a  $p < 0,05$  statisztikai szignifikancia szinten) használtunk.

### **Eredmények és diszkusszió**

Az elemzés során összehasonlítottuk a kétnyelvű (1. táblázat) és egynyelvű (2. táblázat) szótárak gazdasági szakon tanuló egyetemisták körében történő használatának gyakoriságát, amelyhez az átlagokat (és a hozzájuk tartozó szórásokat) használtuk fel.

Az adatok alapján megállapítható, hogy a magyar–német online szótár a legnépszerűbb a kétnyelvű szótárak között, 3,13-as átlaggal és 1,70-es szórással. Ez azt sugallja, hogy ez a szótár a hallgatók körében jelentős mértékben használt, bár a viszonylag magas szórás azt is jelzi, hogy a használat gyakorisága széles körben változik a hallgatók között. A magyar–német szótárt a SZTAKI Szótár követi, 2,22-es átlaggal, amely már kifejezetten alacsonynak mondható. A maradék négy szótár átlagértéke pedig kettő alatt van, ami azt mutatja, hogy ezeket a referenciaműveket már jóval kevésbé használják a résztvevőink.

1. táblázat. Kétnyelvű szótárak használatának gyakorisága

Szótár	Átlag	Szórás
Magyar–német online (www.magarnemet.hu)	3,13	1,70
SZTAKI (www.szotar.sztaki.hu)	2,22	1,43
Grimm-szótárak (www.grimmonlineszotar.hu)	1,96	1,46
Akadémiai Kiadó (www.szotar.net)	1,87	1,36
DictZone (www.dictzone.com)	1,86	1,47
MorphoLogic (www.morphologic.hu)	1,14	0,54

Az egy nyelvű szótárak közül a Duden tűnik a „legnépszerűbbnek” 1,61-es átlaggal, amely átlag azonban jelentősen alacsonyabb, mint a kétnyelvű szótárak közötti legnépszerűbb magyar–német online szótár átlaga (3,13). A Pons és a Langenscheidt szótárakat még ennél is ritkábban használják a résztvevők. Ezen eredmények azt jelzik, hogy a gazdasági szakon tanuló egyetemisták a kétnyelvű szótárakat részesítik előnyben, amelyek valószínűleg jobban megfelelnek konkrét nyelvtanulási és szaknyelvi igényeiknek (Peters–Fernández, 2013).

2. táblázat. Egy nyelvű szótárak használatának gyakorisága

Szótár	Átlag	Szórás
Duden ( <a href="https://www.duden.de/">https://www.duden.de/</a> )	1,61	1,27
Pons ( <a href="http://de.pons.com/">http://de.pons.com/</a> )	1,23	0,74
Langenscheidt ( <a href="https://de.langenscheidt.com/">https://de.langenscheidt.com/</a> )	1,19	0,64

Az adatok elemzésének második körében megvizsgáltuk a gazdasági szakon tanuló egyetemisták szótárhasználattal kapcsolatos attitűdjeit (3. táblázat), ezen belül is a szótárhasználati hajlandóságot, a szótárakban található tájékoztatóoldalak átolvasására való hajlandóságot, valamint a szótárvásárlási hajlandóságot. Mivel a konstruktumok mindegyikét több tétellel mértük, így kiszámoltuk a skálákhoz tartozó Cronbach-alfa együttható értékeit is, amelyek meghaladják a szakirodalomban (Cohen et al., 2018) általánosságban elfogadott 0,70-es megbízhatósági küszöböt, így megállapíthatjuk, hogy a skálák a jelen vizsgálat keretein belül is megbízhatóan mérnek.

3. táblázat. Szótárhasználattal kapcsolatos skálák

Skála	Tételek száma	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. Szótárhasználati hajlandóság	4	0,745	3,93	0,95
2. A szótárakban található tájékoztatóoldalak átolvasása	4	0,712	2,61	0,83
3. Szótárvásárlási hajlandóság	4	0,785	2,51	0,96

A szótárhasználati hajlandóság-skála mutatja a legmagasabb átlagértéket (3,93), ami azt jelzi, hogy a résztvevők általánosságban hajlandóak szótárakat használni. A 0,95-ös szórás viszonylag szűk tartományban mutatja a válaszokat, ami arra utal, hogy a hallgatók közötti attitűdök viszonylag homogének ebben a tekintetben. Ez azt sugallhatja, hogy a résztvevőink számára a szótárhasználat fontos és a szótár elfogadott segédeszköz a nyelvtanulási folyamat során. A tájékoztatóoldalak átolvasásával kapcsolatos skála 2,61-es átlagértékkel rendelkezik, ami azt mutatja, hogy a hallgatók kevésbé hajlamosak arra, hogy részletesen átnézzék a szótárakban található tájékoztatóoldalakat. Ez arra enged következtetni, hogy a hallgatók többsége inkább közvetlenül szavakat, kifejezéseket keres ki a szótárban, és kevésbé érdekli őket a szótárak felépítése. A szótárvásárlási hajlandóság skálájának átlaga 2,51, ami a legkevésbé pozitív attitűdöt mutatja a vizsgált három terület közül. Ez arra utalhat, hogy a hallgatók inkább ingyenes, online szótárakat vagy már a birtokukban lévő nyomtatott példányokat használnak, és kevésbé hajlandóak befektetni új szótárak vásárlásába.

***Szótárhasználati szokások összehasonlítása német szakos és gazdasági szakon német szaknyelvet tanuló hallgatók között***

Az elemzés következő és egyben utolsó szakaszában a kétnyelvű és egynyelvű szótárhasználat gyakoriságát hasonlítottuk össze a német szakos egyetemisták és a gazdasági szakon német szaknyelvet tanuló hallgatók esetében. Ehhez egy, a fentebb már említett korábbi kutatásban (Dringó-Horváth et al., 2020) közölt és a tanulmányban olvasható eredményeket használtuk fel. A 4., valamint az 5. táblázatban balról jobbra haladva először a saját kutatásunk során gyűjtött adatokat (n=192), majd jobbra tőle a Dringó-Horváth et al. (2020) kutatásában felhasznált adatokat (n=50) adjuk közre. Az összehasonlításokhoz független mintás t-próbát használtunk és a szignifikáns eredmények mellett minden esetben megadtuk a hatásméretet is. Ez utóbbi azért fontos, mert a statisztikai szignifikancia (p) önmagában nem mutatja meg a változók közti összefüggés erősségét; ez utóbbit csak a Cohen-féle delta (d) kiszámításával tudjuk megvizsgálni.

A kétnyelvű szótárhasználat összehasonlítása (4. táblázat) alapján a SZTAKI, DictZone, és Akadémiai Kiadó szótárainak esetében szignifikáns különbségek láthatók a két csoport átlagai között, amelyek azt mutatják, hogy a német- és némettanár szakos hallgatók szignifikánsan gyakrabban használják ezeket a szótárakat, mint a gazdasági szakon német szaknyelvet tanuló hallgatók.

4. táblázat. Kétnyelvű szótárak használati gyakoriságának összehasonlítása

Szótár	Németül tanuló egyetemisták (n=192)		Német és némettanár szakos egyetemisták (n=50)		t	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
SZTAKI	2,22	1,43	3,08	1,44	3,78	<0,001*	0,60
DictZone	1,86	1,47	2,68	1,57	3,46	<0,001*	0,53
Akadémiai Kiadó	1,87	1,36	2,72	1,59	3,80	<0,001*	1,48
Grimm-szótárak	1,96	1,46	2,02	1,49	0,26	0,797	0,04
MorphoLogic	1,14	0,54	1,46	0,97	3,09	<0,001*	0,40

Az első két szótár esetében (SZTAKI és DictZone) a hatásméretetek közepesek, míg az Akadémiai Kiadó szótára esetében magas hatásméretet tudtunk kimutatni. A MorphoLogic szótárt is szignifikánsan gyakrabban használják a német- és némettanár szakos hallgatók, bár a hatásméret itt kissé alacsonyabb, mint a többi szignifikáns különbséget mutató szótár esetében.

Az egynyelvű szótárak használatakor még markánsabb különbségek figyelhetők meg (5. táblázat). A Duden szótár használata szignifikánsan gyakoribb a német és némettanár szakos hallgatók körében, és a hatásméret is igen magas (d=2,28), ami azt jelzi, hogy ez a szótár különösen fontos segédeszköz számukra.

5. táblázat. Egynyelvű szótárak használati gyakoriságának összehasonlítása

Szótár	Németül tanuló egyetemisták (n=192)		Német és némettanár szakos egyetemisták (n=50)		t	p	d
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás			
Duden	1,61	1,27	4,24	1,02	-2,63	<0,001*	2,28
Langenscheidt	1,19	0,64	2,26	1,45	7,75	<0,001*	0,95
Pons	1,23	0,74	1,68	1,07	3,46	<0,001*	0,49

A Langenscheidt és Pons szótárak használatát tekintve is elmondható, hogy ezeket szignifikánsan gyakrabban használják a német- és némettanár szakosok, viszont a Dudenhez képest itt alacsonyabb a hatásméret.

## Összegzés és kitekintés

A vizsgálatból világosan kirajzolódik, hogy a gazdasági szakon tanuló egyetemisták általában nyitottak a szótárhasználatra, azonban kevésbé foglalkoznak a szótárak tájékoztató oldalával, és még kevésbé hajlandók pénzt költeni új szótárakra. A pozitív szótárhasználati attitűd optimizmusra ad okot, hiszen a szótárhasználat Leaney (2007) nyomán támogathatja az élethosszig tartó tanulást, ugyanis az idegennyelv-tanulás – ezen belül is a szókincsbővítés – egy soha véget nem érő folyamat (Chan, 2011; P. Márkus, 2022). Az összehasonlító elemzés rámutatott, hogy általánosságban a német- és némettanár szakos hallgatók szignifikánsan gyakrabban és szélesebb körben használják mind a kétnyelvű, mind az egynyelvű szótárakat, mint a gazdasági szakon német szaknyelvet tanuló hallgatók. Ennek háttérében valószínűleg az állhat, hogy az előbbi csoportnak mélyebb és szélesebb körű nyelvi kompetenciára van szüksége a szakmai és akadémiai követelmények miatt, míg a gazdasági képzésben résztvevő hallgatók esetében a szaknyelvi fókusz lehet a fő ok, ami kevésbé teszi szükségessé a széles körű szótárhasználatot. A hatásméreték különbségei továbbá azt is jelzik, hogy míg néhány szótár (különösen a Duden) kulcsfontosságú lehet a német- és némettanár szakos hallgatók számára, addig a gazdasági szakot választók számára ezek a referenciaművek kevésbé fontosak, és helyettük például inkább használnak kétnyelvű szótárakat.

Miközben kutatásunk fontos betekintést nyújtott a gazdasági szakon tanuló hallgatók szótárhasználati szokásaiba, a vizsgálatnak, mint minden kutatásnak, vannak korlátai is. Egyrészt a minta mérete és összetétele természetesen nem reprezentatív, így eredményeinket nem lehet egy az egyben más kutatási kontextusokra extrapolálni. A gazdasági képzésben tanuló hallgatók és a német szakosok közötti összehasonlítás sem feltétlenül tükrözi a szélesebb egyetemi populáció szótárhasználati szokásait. Másrészt pedig a kutatás kvantitatív természete miatt sem tudtuk mélyrehatóan elemezni a szótárhasználat mögöttes okait és a hallgatók személyes preferenciáit. Nincs adatunk arról, hogy milyen döntések állnak a szótárhasználat mögött, milyen stratégiákat vagy technikákat alkalmaznak az alanyok. Ezek a tényezők fontos szerepet játszhatnak a szótárhasználati szokások megértésében, és további kutatások tárgyát képezhetik. Mindezeket figyelembe véve érdemes lenne további kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokat végezni, amelyek mélyebb rálátást biztosítanának a szótárhasználat mögött meghúzódó tényezőkre és a hallgatók személyes preferenciáira.

## Hivatkozások

- Adamska-Salaciak, A. – Kernerman, I. (2016): Introduction: Towards better dictionaries for learners. *International Journal of Lexicography*. 29/3. 271–278. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecw033>
- Alhatmi, S. (2019): A Survey Study of the Dictionary Use Sub-strategies of English Majors in Saudi Arabia: Dictionary Related Aspects. *English Language Teaching*. 12/3. 139–160. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p139>
- Augustyn, P. (2013): No dictionaries in the classroom: Translation equivalents and vocabulary acquisition. *International Journal of Lexicography*. 26/3. 362–385. DOI: <http://doi.org/10.1093/ijl/ect017>
- Chan, A. (2011): Bilingualised or monolingual dictionaries? Preferences and practices of advanced ESL learners in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum*. 24/1. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2010.510196>
- Chan, A.Y.W. (2012): Cantonese ESL Learners' Use of Grammatical Information in a Monolingual Dictionary for Determining the Correct Use of a Target Word. *International Journal of Lexicography*. 25/1. 68–94. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecr014>
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2018): *Research methods in education (8th ed.)* Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Ding, J. (2015): A Study of English Majors in a Chinese University as Dictionary Users. *Lexicography: Journal of Asialex*. 2/1. 5–34. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40607-015-0016-5>
- Dringó-Horváth, I. – P. Márkus, K. – Fajt, B. (2020): Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*. 26/4. 16–38.



- Dringó-Horváth, I. (2017): Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 17/5. 1–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2017.005>
- El-Sayed, N. A. – Siddiek, A. G. (2014): Exploring the English language teachers' attitudes towards the use of pedagogical dictionaries in their classes (Sudanese perspective). *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 3. 171–187. DOI: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.3p.171>
- Fajt, B. – P. Márkus, K. – Bánhegyi, M. (2024): Attitudes towards dictionary use: A case study of university students studying languages for business. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. 7/1. 38–48. DOI: <https://doi.org/10.1556/2059.2024.00101>
- Fallianda. (2020): A Survey of Indonesian Students' Use of Dictionaries. *Lexikos*. 30. 609–628. DOI: <https://doi.org/10.5788/30-1-1607>
- Gaál, P. (2016): *Online szótárak és használók: Online szótárhasználati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. [Doktori disszertáció]: Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Gavriilidou, Z. (2013): Development and validation of the strategy inventory for dictionary use (S.I.D.U). *International Journal of Lexicography*. 22/2. 135–154. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ect007>
- Kegyés, E. (2015): A német mint idegen nyelv és mint szaknyelv pozíciója a vállalati kommunikációban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*. 10/2. 70–82.
- Kosem et al. (2019): The image of the monolingual dictionary across Europe: Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography*. 32/1. 92–114. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecy022>
- Leaney, C. (2007): *Dictionary activities*. Cambridge University Press: Cambridge. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497674>
- Lew, R. (2016): Dictionaries for learners of English. *Language Teaching*. 49/2. 291–294. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144481500049X>
- Margalitadze, T. – Meladze, G. (2023): How to solve problems in dictionary use: The Georgian case. *Lexikos*. 33/2. 63–78. DOI: <https://doi.org/10.5788/33-2-1840>
- Mátyás, J. (2012): *Az idegen nyelvű szakirodalom olvasásának jelentősége napjainkban: Német nyelvű szakmai szövegek szótár nélküli olvasásának vizsgálata közgazdász hallgatók körében*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar: Pécs
- Metruk, R. (2017): The Use of Electronic Dictionaries for Pronunciation Practice by University EFL Students. *The Journal of Teaching English with Technology*. 17/4. 38–51.
- Nied Curcio, M. (2022): Dictionaries, foreign language learners and teachers: New challenges in the digital era. In: Klosa-Kückelhaus et al. (eds.) (2022): *Dictionaries and society: Proceedings of the XX EURALEX international congress, 12–16 July 2022*. IDS-Verlag. 71–84.
- P. Márkus, K. – Fajt, B. (2021): Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 71/9-10. 24–41.
- P. Márkus, K. (2017): A kulturális kompetencia fejlesztése nyelvrórán. In: Márkus, É. – M. Pintér, T. – Trentinné Benkő, É. (szerk.) (2017): *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben*. ELTE TÓK: Budapest. 196–206.
- P. Márkus, K. (2019): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás*. 25/2. 42–62.
- P. Márkus, K. (2020): A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 26/1-2. 59–79.
- P. Márkus, K. (2022): Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban. *Modern Nyelvoktatás*. 28/3-4. 92–109. DOI: <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.92.109>
- P. Márkus, K. (2023): *Teaching dictionary skills*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Peters, P. – Fernández, T. (2013): The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes*. 32/4. 236–247. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.05.002>
- Reder, A. (2016): Wörterbücher und Digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*. 58. 18–30.
- Sándor, E. (2021): What business English education in Hungarian education can learn from BELF research findings. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16. 18–35. DOI: <https://doi.org/10.61425/wplp.2021.16.18.35>
- Sándor, E. (2022): Az angol lingua franca kommunikáció kutatási eredményei és az üzleti angol oktatásának elmélete és gyakorlata. *Porta Lingua*. 2022/1. 139–147. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14>
- Svensén, B. (2009): *A handbook of lexicography. The theory and practice of dictionary-making*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Tremblay, O. – Plante, I. – Fréchette-Simard, C. (2023): Teachers' self-reported classroom practices regarding dictionary use: The role of teachers' attitude and school level. *International Journal of Lexicography*. 36/4. 466–485. DOI: <https://doi.org/10.1093/ijl/ecad017>



**Szalai-Szolcsányi Judit<sup>1,2</sup> – Hegedűs Anita<sup>1</sup> – Eklics Kata<sup>1</sup>**

Pécsi Tudományegyetem

<sup>1</sup>Általános Orvostudományi Kar

Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

<sup>2</sup>Egészségtudományi Kar

Egészségtudományi Doktori Iskola

**A klinikai kommunikáció fejlesztésének eszközei:  
empátiatérkép és empátiaskála**<https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.13>

*Az empátia szerepe a betegközpontú ellátásban kiemelt jelentőségű. Az egészségügyi szakemberek és az orvostanhallgatók empátiaszintje azonban jelenleg nem optimális. Az „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban” kurzus célja, hogy az empatikus kommunikáció fejlesztésével az empátia szintje optimálissá válhasson az orvostanhallgatók körében. Az empátiatérkép egy olyan eszköz, amely segít megérteni egy másik személy nézőpontját. A vizsgálat résztvevői harmad-, negyed-, ötödéves orvostanhallgatók. Az „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban” című kurzus keretében az orvostanhallgatók olyan szimulációs orvosi eseteket dolgoztak fel, melyekben a beteg ellenállt az orvosnak, és az orvos a meggyőzés folyamata során az empatikus kommunikációt alkalmazva próbált közös döntéshozatalra jutni a beteggel. Az orvostanhallgatók kommunikációs készségfejlesztő képzésének részeként mértük fel az empátiatérkép alkalmazhatóságát és hasznosságát. Az orvos–beteg szituációk értékelésének fő eleme, hogy az orvostanhallgatók visszajelzést kapjanak a betegtől, ehhez az empátiaskála (PPIQ) online kérdőívet alkalmaztuk. Az empátiatérkép elősegítette, hogy az orvostanhallgatók jobban megértsék a beteget a párbeszéd során. A betegek a kitöltött kérdőívben a következő szempontokat értékelték a legmagasabb pontokkal az orvosra vonatkozóan: nyugodtság, érthető információk adása, tisztelet, figyelmes meghallgatás, bátorítás és a közös döntéshozatal megszületése. Az empátiatérkép segítségével a hallgatók jobban tudnak fókuszálni a betegre, viszont további kutatások szükségesek, hogy milyen mértékben növelik az empatikus készségeiket.*

**Kulcsszavak:** empátiatérkép, empatikus kommunikáció, meggyőzés, szimulációs orvos–beteg szituáció, beteg visszajelzés

**Bevezetés**

Az orvostanhallgatók képzésében kiemelkedő fontosságú a hallgatók szakmai készségeinek és tudásának fejlesztése. Azonban az orvosi szaktantárgyak mellett az orvostanhallgatók empatikus kommunikációs készségeinek fejlesztése is létfontosságú az orvosi gyakorlatban való sikeres és hatékony részvételhez. Az empatikus kommunikáció képessége az orvos és a beteg közötti kapcsolat alapját képezi, és jelentős hatással van a páciensek elégedettségére, ezáltal az együttműködésükre, ami hatékonyabb terápiát eredményezhet. Az orvostanhallgatók számára a kommunikációs készségek fejlesztése kiemelt fontosságú a képzés során, mivel az orvosi gyakorlatban a hatékony kommunikáció nélkülözhetetlen a sikeres orvos–beteg kapcsolat kiépítéséhez és fenntartásához. A kommunikációs kurzusok lehetővé teszik az orvostanhallgatók számára, hogy az empatikus kommunikáció olyan módszereit, technikáit sajátíthassák el, amelyek hozzájárulnak a betegek jobb megértéséhez, támogatásához és eredményesebb kezeléséhez. A kommunikációs készségek fejlesztése az orvostanhallgatók képzése során segíti őket abban, hogy sikeres és hatékony orvosokká váljanak, akik képesek megfelelni a páciensek egyéni igényeinek.

Az egészségügyi szakemberek és az orvostanhallgatók empátiaszintje azonban jelenleg nem optimális (Cairns, 2020). Az „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban” kurzus célja, hogy az empatikus kommunikáció fejlesztésével az empátia szintje optimálissá válhasson az orvostanhallgatók körében. A kommunikációs gyakorlatok olyan

jártasságot eredményezhetnek, amely segít abban, hogy végzett orvosként ne kelljen majd olyan kommunikációs nehézségekkel küzdeniük, amelyek akadályozhatják a terápia sikerességét. Az „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban” kurzust 2021-ben hirdettük meg a magyar program hallgatói részére, majd ezt követően angol nyelven az angol programos hallgatóknak. A kurzus célkitűzése, hogy a hallgatók szimulációs környezetben, a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán, a Medi Skills Lab-ben gyakorolhassák a szimulációs orvos–beteg szituációkat.

Autentikus eseteket dolgozunk fel, melyekben szimulációs páciensek segítik a munkánkat, akik hitelesen tudják eljátszani a beteg szerepét. Fontos szempont volt a kurzus megtervezésénél, hogy kommunikációs szempontból olyan nehéz szituációkba helyezzük a hallgatókat, amelyekben a beteg ellenáll, nem együttműködő, vagy rossz hírt kell közölnie az orvostanhallgatóknak az orvos szerepében. Célunk az volt, hogy az empatikus kommunikáció használatával, technikáival, módszerével sikeresen létrejöjjön a közös döntéshozatal, meggyőzés, együttműködés. Jelen kutatásunk során az empatikus kommunikáció fejlesztésére az empátiatérképet használtuk, továbbá a betegek által kitöltött kérdőíveket elemeztünk, hogy a visszajelzések elősegítsék az orvostanhallgatók kommunikációs fejlődését.

### **Az empatikus kommunikációs képzés**

Az orvostanhallgatók empatikus kommunikációs készségeinek fejlesztése számos előnnyel jár mind az orvos, mind a beteg számára. Az empatikus orvos–beteg kapcsolat lehetővé teszi az orvosok számára, hogy jobban megértsék a beteget, továbbá adekvát módon reagáljanak a páciensek érzelmi reakcióira és pszichológiai szükségleteire, ami javíthatja a terápiás kapcsolatot, és növelheti a kezelés hatékonyságát (Archer–Meyer, 2021).

Az empátia kétlépcsős folyamata a klinikai gyakorlatban (Silverman–Kurtz–Draper, 2013:138) a következő elemekből áll: 1) egy másik személy helyzetének vagy érzéseinek megértése és érzékeny méltányolása; 2) ennek a megértésnek a támogató módon történő visszajelzése a beteg számára.

Emellett az empatikus kommunikáció azáltal segíthet csökkenteni a páciensek szorongását és stressz-szintjét, hogy a beteg azt tapasztalja, orvosa figyel rá, aktívan végighallgatja, támogatást nyújt/ támogató magatartást tanúsít, és megfelelően reagál a beteg érzelmeire. A páciensek szemszögéből nézve az empatikus kommunikáció hozzájárul a bizalom és a kötődés kialakításához az orvosukkal, ami javíthatja a páciens elégedettségét és lojalitását az orvosával szemben. Az empátia megnyugtató és támogató környezetet teremthet a páciensek számára, ami segítheti az érzelmek kifejezését és a betegséggel kapcsolatos részletek feltárását.

Számos előnye van tehát az empatikus kommunikáció fejlesztésének:

- Betegbiztonság és -elégedettség: Az orvos-beteg kommunikáció minősége jelentős hatással van a páciensek biztonságérzetére és elégedettségére. A hatékony kommunikáció segíti az orvost abban, hogy pontos, részletes információkat kapjon a páciensektől, megfelelően tájékoztassa őket a betegségükről, a tünetek háttéréről és kezelésről, valamint segítséget nyújtson nekik a döntéshozatalban és az érzelmi támogatásban.
- Orvosi hibák csökkentése: Az empatikus kommunikáció verbális és nonverbális jegyeinek, mint például a visszakérdezés, rövid tömör megfogalmazás, összefoglalások használata csökkenti a félreértések előfordulását.
- Betegközpontú ellátás: Az empatikus kommunikáció módszereinek és technikáinak alkalmazása segíti az orvostanhallgatókat abban, hogy megértsék és reagáljanak a páciensek egyéni szükségleteire és preferenciáira.
- Konfliktuskezelés: Az orvostanhallgatók gyakran találkoznak olyan helyzetekkel, amelyek konfliktusokhoz vagy nehezített kommunikációs helyzetekhez vezethetnek a páciensekkel vagy a hozzátartozókkal. A kommunikációs kurzusok lehetőséget biztosítanak az

orvostanhallgatók számára, hogy megtanulják az empátikus és asszertív kommunikáció és a konfliktuskezelés hatékony módszereit, ami támogatja őket a konfliktusok békés és hatékony megoldásában.

Egyre több kutatás állapította meg az empátia fontosságát az orvostudomány számos kulcsfontosságú területén. Az empátiát azonban nehéz meghatározni. Az egyik általánosan elfogadott definíció a betegellátási helyzetekben olyan kognitív tulajdonság, amely magában foglalja a beteg belső tapasztalatainak és perspektívájának megértésére való képességet, és a megértés közvetítését (Hojat et al., 2002).

A klinikai empátiát, ami az orvos–beteg kapcsolatra vonatkozik, gyakran két dimenzióra osztják. Az első, az affektív dimenzió, az egyénnek egy másik egyén érzelmeire mutatott passzív érzelmi reakcióját írja le. A második, a kognitív dimenzió, egy aktív készség, amely elsajátítható és fejleszthető. Az empátiának ezt az aspektusát Neumann (2008) a következőképpen jellemezte: távolságtartó érintettség, vagyis az egyén azon képessége, hogy megértse egy másik ember tapasztalatait anélkül, hogy személyes érzelmi reakciót váltana ki belőle. Az empátia különböző meghatározásainak tükrében a klinikai gyakorlatban alkalmazott empátikus kommunikáció fejlesztésére többféle módszert dolgoztak ki az egyes intézményekben, attól függően, hogy mire fektették a hangsúlyt.

Hagyományosan az empátia kognitív és viselkedéses összetevőit határozták meg a legkönnyebben fejleszthetőként. Az erkölcsi és érzelmi empátiát a szakirodalomban többnyire egyéni személyiségjegyeknek tekintik, amelyek fejlesztése nem része az egyetemi oktatásnak (Norfolk et al., 2007; Stepien–Baernstein, 2007). Egyes intézmények arra törekszenek, hogy az empátiát a kommunikációs gyakorlatok segítségével fejlesszék, ami az empátia meghatározásának viselkedéses preferenciáját tükrözi (Shapiro–Lancee–Richards–Bently, 2009; Stepien, 2006). Előfordul, hogy azok a hallgatók és szakemberek, akiket összezavarnak az empátia meghatározásai közötti különbségek, félreértés okán utasítják el az empátiás gyakorlatokat, attól tartva, hogy azok érzelmileg megterhelik őket a betegekkel való interakciókban. Szükséges tehát a megfelelő empátiáról szóló képzés és a fogalmak tisztázása. Maga az orvosi kultúra is vezethet a hallgatók empátiájának csökkenéséhez (Barnhill, 2011). Ezért különösen fontos, hogy a hallgatók tanulmányaik során részt vegyenek egy empátiát, empátikus kommunikációt fejlesztő képzésben.

## **Empátiatérkép**

Az empátiatérkép (Cairns, 2020) egy olyan eszköz, amely a vizualizáció technikájával teszi lehetővé az orvostanhallgató és a beteget játszó résztvevő közötti együttműködést. A kommunikációs helyzetben részt vevő orvostanhallgató meg tudja fogalmazni, mit tudott meg a betegről az adott szituációban. A megszerzett tudást externalizálja annak érdekében, hogy közös megértést teremtsen a beteg igényeiről, és segítse a döntéshozatalt. Eredetileg üzleti környezetben fejlesztették ki az empátiatérképet ügyfélprofilok kialakítására. Az empátiatérkép szintetizálja az ismert, egyénre vonatkozó információkat annak vizualizálásával, hogy mi az, amit az illető mond, tesz, lát és hall. A további szakaszok az egyén aggodalmait, félelmeit és frusztrációit, vágyait és szükségleteit térképezik fel, valamint arra keresik a választ, hogy mi teszi a beteget boldoggá.

Az empátiatérkép hatékonyan használható arra, hogy kitöltésével az orvos megértse egy másik ember nézőpontját. Használata segít az orvostanhallgatóknak a betegek perspektívájának megértésében, ami a terápiás empátia első összetevője. Az empátiatérképpel végzett kutatások eredményei azt mutatták, hogy hasznos és élvezetes képzési eszközt jelent az orvostanhallgatók számára orvos–beteg interakciók elemzésére. Az empátiatérképes tréning gondolkodásra készíti a hallgatókat az empátia, valamint az orvos–beteg kapcsolat tekintetében. Fontos az empátia hangsúlyos szerepének a megértése a klinikai interakciókon belül, ami az orvos–beteg

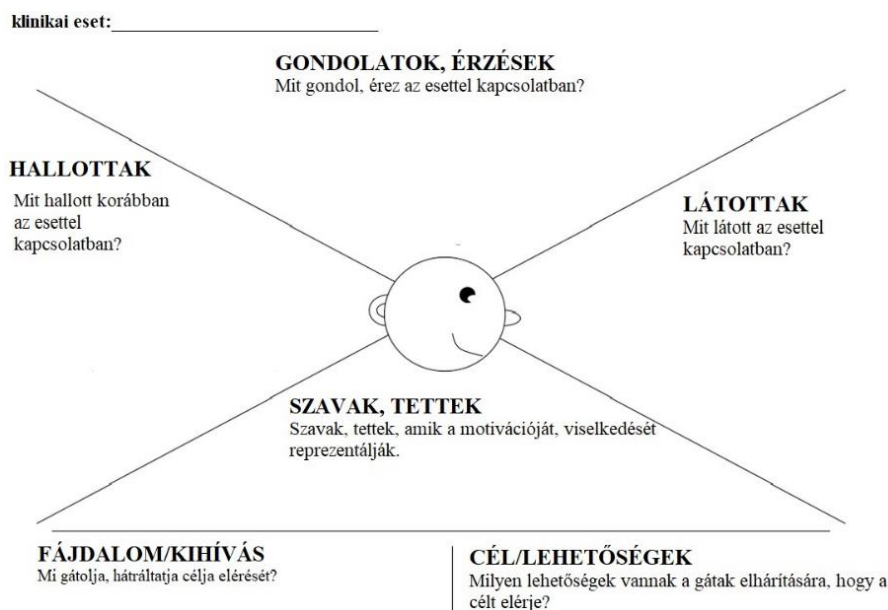
kapcsolat partnerségi alapú szemléletét eredményezheti. Az empátiatérkép kitöltése segít a hallgatóknak, hogy jobban megértsék a páciens nézőpontját az elhangzottak értelmezésével. Így a klinikai empátia három összetevőjére, a páciens megértésére, a megértés közlésére és a közös megértés segítő módon történő cselekvésére fókuszál (Cairns, 2020).

Az empátiatérképet lehet csoportosan is használni, amikor nemcsak az orvos–beteg szituációban résztvevők (orvostanhallgató az orvos szerepében és a szimulált beteg) töltik ki a térkép különböző területeit, hanem a külső megfigyelők is, így az eredmények összevetése segíthet visszajelzést adni a szituációban részt vevő orvostanhallgatóknak. Nagymértékben segítheti a hallgatók empatikus készségeinek fejlesztését, ha azoktól a csoporttagoktól is kapnak visszajelzést, akik nem szerepeltek az adott szituációban, így egy távoli, külső nézőpontból, érzelmi bevonódás nélkül szemlélik a szituációt. Az empátiatérkép továbbfejlesztett formája a HEM, ami a *Health Empathy Map* rövidítése. Az egészségügyi empátiatérkép (HEM) egy négy részre osztott térkép, amely az empátia három összetevőjét foglalja magában: a perspektívavállalást, az érzelmi megosztást és az empatikus törődést. A kitöltőknek a következő kérdéseket kell megválaszolniuk:

- Mit érezne, ha a beteg helyzetében lenne?
- Mit észlelt, mik a beteg szükségletei, vágyai, a jelenlegi és a jövőbeni igényei?
- Hogy érzem magam, ha ismerem ennek az embernek a kórtörténetét?
- Hogyan segíthetek ezen a személyen?

A jelenlegi eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a HEM olyan eszköz, amely képes ösztönözni az empátia fejlesztését. A HEM hasznos módszer a hallgatók empátiájának értékelésére, mivel képes jelezni az empátia dimenzióinak különbségeit a hallgatók között, és kiemelni azokat a specifikus pontokat, amelyeken egyénre szabottan vagy csoportban dolgozni lehet (Uchôa de Resende Sousa, 2021). A kutatásban használt empátiatérkép a kognitív megközelítést követi. A megfigyelőlap a következő részekre van osztva:

1. ábra. Empátiatérkép



Forrás: <https://www.albertahealthservices.ca/assets/info/hp/phc/if-hp-phc-empathy-mapping-summary.pdf>

- Gondolatok, érzések: gondolatok, ötletek és érzések mintái, amiket a páciens a betegséggel, kezeléssel kapcsolatban tapasztal.
- Szavak, tettek: azok a szavak és cselekedetek, melyek a páciens motivációját és viselkedését reprezentálják.
- Hallottak: amit olvastak, amit a médián keresztül és egészségügyi szakemberektől, barátoktól és családtagoktól, tájékoztató kampányok stb. során hallanak.
- Látottak: amit láttak, ami körülöttük zajlott.
- Fájdalom, kihívások: az általuk átélt fájdalompontok, a folyamat azon részei, amelyek megakadályozták, vagy lassították a céljuk elérését, inkább akadályozták őket, mint segítettek.
- Cél, lehetőség: melyek azok a lehetőségek, lehetséges célok, melyeket a páciens megtapasztalhat, ha az újratervezés megszünteti azokat a fájdalmakat és akadályokat, melyek eddig hátráltatták.

### Vizsgálati minta, módszer

A vizsgálat résztvevői harmad-, negyed-, és ötödéves orvostanhallgatók és fogorvoshallgatók voltak. A vizsgálat helye a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kara, az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet. A kurzus címe: „Empatikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban”. A 2023-ban, a tavaszi szemeszterben 12 héten keresztül, heti 2 órás kurzus keretében oktatott kurzus két vezetője Eklicsné Dr. Lepenye Katalin nyelvtanár és Szalai-Szolcsányi Judit nyelvtanár, pszichológus volt. A kurzus célja az, hogy az empatikus és asszertív kommunikációs technikák elméleti ismertetése után, illetve a meggyőzés és közös döntéshozatal módszerének alkalmazásával a hallgatók szimulált orvos–beteg szituációkban tudják alkalmazni a megtanultakat. Az empatikus kommunikáció fejlesztésére az empátiatérkép használatát vezettük be, és a beteget játszó résztvevők empátiaskálát (*The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from the Patient's Perspective*) töltöttek ki (Casu, 2018). A szimulációs helyzetek gyakorlását megelőzte egy többhetes elméleti oktatás, mely a következő témák elméleti háttérének elsajátítását tette lehetővé a hallgatók részére:

- az empátia elméleti háttére, az empátia szerepe, fontossága az orvosi kommunikációban (klinikai empátia meghatározása)
- asszertív kommunikáció
- a meggyőző kommunikáció szerepe a gyógyításban (ellenálló beteg, meggyőzés, közös döntéshozatal)
- rossz hír közlése (SPIKE vagy ENYHÍTŐ modell)
- empátia térkép (részletes leírása, ismertetése)

### A vizsgálat részletes leírása

Az orvos–beteg szimuláció orvos szerepére önként jelentkeztek a hallgatók. Demonstrátor hallgatók minden órán, tíz alkalommal pedig képzett laikus betegek (SP, vagy szimulált beteg) játszották a beteg szerepét, aminek a leírását előre elküldtük a munkánkat segítő résztvevők részére.

2. ábra. Betegprofil beteg részére

<p>Gyomortükrözés elkerülése 25 éves nőbeteg korábbi tüneteinek (étvágycsökkenés, fogyás, tartós hányinger, ételundor, nem szűnő felhasi fájdalom, párszor hányás) további kivizsgálása miatt érkezik gasztroenterológusához, aki korábbi vizsgálatok után gyomortükrözést tart szükségesnek. Mivel olyan információi vannak a vizsgálatról, hogy fájdalmas és kellemetlen, szeretné, ha más vizsgálati eljárással derítené ki orvosa a tüneteit okozó problémáját. Mindenképpen el szeretné kerülni ezt a vizsgálatot. Olvasott a kapszula</p>
---

endoszkópiáról és azt gondolja, egy kapszulát le tudna nyelni, de a gyomrába levezetett cső gondolata a folyamatos hányingere miatt is rémületet okoz, fél a fulladástól. Beszért már erről barátjával is, aki azt tanácsolta, hogy semmiképpen ne egyezzen bele. Reméli, hogy idővel elmúlnak a tünetei, és nem szeretné kitenni magát ilyen kellemetlen vizsgálatnak.

Olyan szituációkat választottunk, melyekben az empátikus kommunikációnak kiemelt jelentősége van (ellenálló beteg és rossz hír közlése). A 20 orvosi eset kategóriái az alábbiak voltak:

- akut betegségek és annak kezelése (hipochondria, gyomorfekély, pánikbetegség stb.)
- műtétek, kezelések ismertetése (epehólyagműtét, stent beültetés, gyomortükrözés, foghúzás stb.)
- krónikus betegség diagnózisa (WPW szívbetegség, magas koleszterinszint, Crohn betegség stb.)
- rossz hír közlése (akut hasnyálmirigy-gyulladás, agydaganat, Hepatitis C fertőzés stb.)

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

### 3. ábra. Orvos profil hallgató részére

Helyszín: Gasztroenterológia  
 Ön: gasztroenterológus szakorvos

25 éves nőbeteg korábbi tüneteinek (étvágycsökkenés, fogyás, tartós hányinger, ételundor, nem szűnő felhási fájdalom, párszor hányás) további kivizsgálása miatt érkezik önhöz. Korábbi vizsgálatok után gyomortükrözést tart szükségesnek. Tájékoztassa betegét, hogy a vizsgálatot feltétlenül el kell végezni, mert indokolt a vizsgálat ún. alarm tünetek (étvágycsökkenés, fogyás, hányinger, hányás, ételundor, vérzés [fekete széklet, vérhányás], gyomorürülési zavar) jelentkezésekor. A vizsgálat nemcsak diagnosztikus szempontból fontos, hanem lehetőséget ad nyelőcsővi szervek kezelésére, vérzéscsillapításra, az esetlegesen előforduló polipok eltávolítására, a szövettani mintavételre, valamint a *Helicobacter pylori* baktérium kimutatására is. Győzze meg betegét, hogy egyezzen bele a vizsgálatba.

A szimulált orvos–beteg szituáció megkezdése előtt megkértük a megfigyelő hallgatókat, hogy észrevételeiket jegyzeteljék le. A párbeszéd időtartama kb. 10-15 perc volt. Miután a hallgató eljátszotta az adott szituációt, szóbeli, személyre szabott értékelést kapott. Először a hallgató adott visszajelzést a saját teljesítményéről (önreflexió), gondolatait, érzéseit megosztotta a többiekkel, majd a szimulált beteg mondta el, hogy mit tapasztalt, gondolt, érzett a párbeszéd során. Ezt követően a többi hallgató adott értékelést, és végül az oktatók értékelték a szimulációs helyzetet a hatékony visszajelzés szempontjai szerint. A pozitív megerősítése mellett az értékelések fontos része volt építő kritikai megjegyzések megfogalmazása. A szituációk írásbeli értékelésére a következő eszközöket használtuk:

- empátia térkép (mind az orvos, mind a beteg kitöltötte)
- beteg kérdőív (Empátia skála, *The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to Assess Patient Centered Care from the Patient's Perspective*) (Casu, 2018).

Az empátiatérképet közvetlenül az orvos–beteg szituáció után töltötték ki a résztvevők. A betegnek egyes szám első személyben kellett leírnia, hogy milyen gondolatai, érzései voltak az eljátszott esettel kapcsolatban, miket hallott, látott korábban az adott betegsége vonatkozóan, mit mondott, és hogyan viselkedett, ami a motivációját reprezentálja, valamint mik azok a kihívások, amelyek gátolják, vagy hátráltatják célja elérésében, továbbá, hogy milyen lehetőségek vannak a gátak elhárítására, céljai elérésére. Ugyanezt töltötte ki az orvos szerepét alakító résztvevő is a betegre vonatkozóan. A két térkép összehasonlítása segített a

hallgatóknak visszajelezni, hogy milyen egyezések és különbségek vannak orvos és beteg feltérképezés között.

Annak mérésére, hogy az empátikus kommunikáció milyen mértékben tudott megvalósulni, empátiaskálát (1. melléklet) alkalmaztunk, melyet a betegszerep eljátszását követően a demonstrátor hallgató vagy a laikus beteg részvevő minden szituáció után kitöltött. A 16 kérdésből álló kérdőív 4 faktort mér:

- 1) Hatékony kommunikáció (1., 3., 6. és 9. kérdés)
- 2) A beteg tervei iránti érdeklődés (2., 5., 7. és 14. kérdés)
- 3) Empátia (4., 8., 10. és 12. kérdés)
- 4) Beteg bevonódásának elősegítése (11.,13.,15. és 16. kérdés)

## Eredmények

Az empátiatérkép használata kapcsán a kurzus végén megkérdeztük a hallgatókat, hogy mennyire segítette őket abban, hogy a beteg gondolatait, érzéseit, attitűdjét feltérképezzék a félév során a jó terápiás együttműködés érdekében.

4. ábra. A beteg gondolatainak feltérképezése



A hallgatók úgy értékelték magukat, hogy sikerült feltérképezniük a betegek gondolatait. A hallgatók több mint fele (55,6%) ezt teljes mértékben sikeresnek értékelte a beteg visszajelzése alapján.

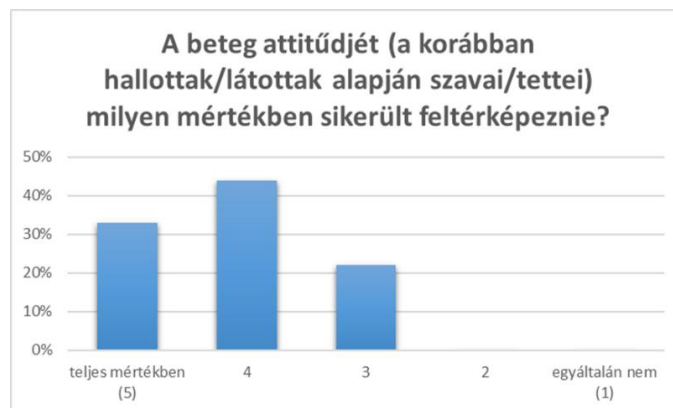
5. ábra. A beteg érzéseinek feltérképezése



A beteg érzéseit is minden esetben sikerült feltérképezniük a szimulációs helyzetben, viszont ez kevésbé tudott megvalósulni: válaszadók csupán 22,2 %-a vélte úgy, hogy teljes mértékben megvalósult, a többség (66,7%) a teljesítményét 4 ponttal értékelte, valamint 11,1%-

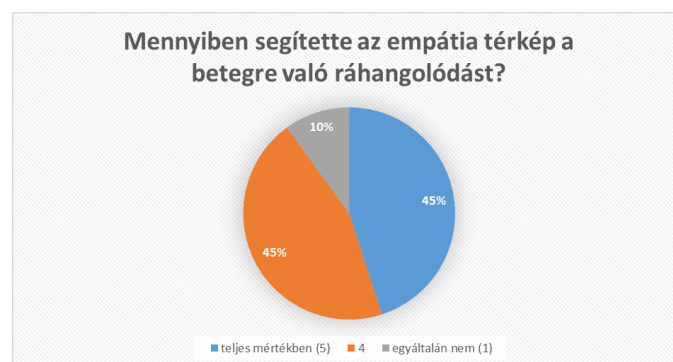
uk közepesre értékelte az érzelmek feltérképezésének eredményességét. Az érzelmek felismerése attól is függ, hogy az adott beteg milyen mértékben jeleníti meg vagy titkolja érzelmeit. A betegek többnyire könnyebben megosztották, megfogalmazták gondolataikat, mint érzelmeiket.

6. ábra. A beteg attitűdjének feltérképezése



A kérdőív eredményei alapján a betegek attitűdjét is sikeresen feltérképezték a hallgatók a szituációkban. A hallgatók 33,3%-a teljes mértékben, 44,4 %-uk majdnem teljes mértékben eredményesnek ítélte. A meggyőző kommunikációnak fontos szerepe van azokban a nehéz szituációkban (pl. ellenálló vagy elutasító beteg), amelyekkel a hallgatók találkoztak a kurzuson. A meggyőző kommunikáció első lépése, hogy felderítse, milyen korábbi téves hiedelmei, félelmei vannak a betegnek, amelyek miatt nem jön létre az együttműködés, továbbá milyen attitűdöt képvisel az adott betegséggel kapcsolatban (Németh, 2007). Az együttműködés, közös döntéshozatal csak akkor születhet meg, ha a beteg negatív attitűdje az orvossal folytatott beszélgetés során pozitívvá tud változni az empátikus kommunikáció alkalmazásával. A hallgatók arra is választ adtak, hogy mennyiben segítette az empátiaterkép a betegre hangolódást.

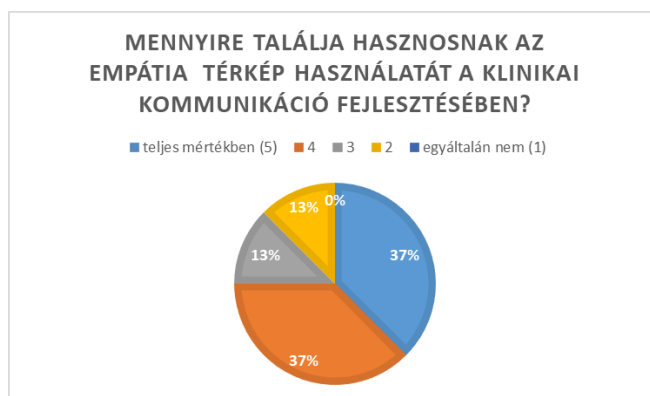
7. ábra. Empátiaterkép és a betegre hangolódás



Az empátiaterképet azért hozták létre, és mi is azért használtuk az óráinkon, hogy a kitöltését követően még inkább tisztában legyenek a hallgatók azzal, hogy milyen területekre kell irányítaniuk a figyelmüket a beteggel történő beszélgetés során. A hallgatók 90%-a úgy értékelte, hatékony volt az empátiaterkép abban a tekintetben, hogy ez a ráhangolódás létrejöjjön. Rákérdeztünk arra is, hogy mennyire találták hasznosnak az empátiaterképet.



8. ábra. Az empátiatérkép hasznossága



A hallgatók hasznosnak találták az empátiatérképet, 74%-uk teljes vagy közel teljes mértékben gondolta úgy, hogy a kommunikáció fejlesztésében hasznos.

### Empátiaskála

Az empátiaskálát (1. melléklet) a szimulált páciensek írásban töltötték ki a szituáció végeztével, hogy visszajelzést adjanak, hogy az empatikus kommunikáció milyen mértékben tudott megvalósulni. Az egyes kérdésekre adott maximális pontszám 5 pont volt, így 20 esetre összes elérhető pontszám 100 volt. A legmagasabb pontszámokat a betegek a következő állításokra adták:

1. Meg tudott hallgatni engem. (8. állítás)
2. Nyugodt és csendes hangon beszélt hozzám. (3. állítás)
3. Hagyott időt arra, hogy kérdezzek és beszéljünk a betegségről. (13. állítás)
4. Tiszteletet mutatott felém, mint ember felé. (6. állítás)

A kérdőívben az empátiafaktor kérdései a 4., 8., 10. és 12. voltak, ezek közül az aktív hallgatás emelkedik ki a pontszámok tekintetében. Ebben a faktorban a „megértette az érzéseimet” állítást magasabb pontszámmal értékelték a betegek, mint a „helyembe tudta képzelni magát” állítást, ami magyarázható a klinikai empátia fogalmával, ami túlnyomórészt kognitív (megérteni) és nem affektív (átérezni) jelentéssel bír. Az empatikus kommunikáció kiemelt fontosságú verbális jegye az aktív figyelem, és nonverbális jegyei közül a nyugodt, csendes hangerő, hangszín (Pilling, 2018). A betegek értékelése megerősítette, hogy ezeket a jegyeket a hallgatók sikeresen alkalmazták a szituációkban. Viszont meglepő eredmény volt, hogy a beteg érzéseinek megértésére alacsonyabb pontszámokat kaptak a hallgatók. Egy korábbi kutatásban ez közel 90%-os volt (Szalai-Szolcsányi et al., 2023). Az eredmények alapján további elemzésnek vetettük alá azokat az eseteket, amikor 2 pontot adtak a 4. kérdésre a betegek. Olyan egyedi szituációk is előfordultak a félév során, melyekben orvos és beteg nem találta meg a közös hangot, annak ellenére sem, hogy a hallgató jól alkalmazta az empatikus kommunikáció verbális és nonverbális jegyeit (oktatói kérdőív alapján), de a beteg ellenállt, és nem tudta jól kommunikálni az érzéseit. Ez arra irányítja a figyelmünket, hogy még az orvos empatikus kommunikációja esetén is előfordul az orvos és beteg együttműködésének, kommunikációjának sikertelensége.

### Konklúzió

A résztvevők visszajelzése (3. melléklet) alapján a hallgatók számára kiemelt jelentőségű, hogy a szakmai tudás mellett az empatikus és az asszertív kommunikáció fejlesztése is a képzésük

szerves része legyen. Az elsajátított tudás és a gyakorlatok tapasztalatai, visszajelzései segítséget adhatnak jövőbeli orvosi munkájukban. Az empátikusan kommunikáló orvos páciensei nyitottabban tudnak beszélni érzéseikről, könnyebben megosztják gondolataikat, kérdéseiket orvosukkal, ami egy hatékonyabb terápiát eredményez (Hojat et al., 2002), így az orvostanhallgatók empátikus kommunikációjának fejlesztése elengedhetetlen az orvosképzésben. Ehhez hatékonyan járul hozzá minden olyan eszköz, módszer, technika, ami segíti ennek fejlesztését, a szimulációs helyzetek, azok kiértékelése szóban és írásban (empátia térkép, beteg visszajelzés).

Számos tanulmány szerint az empátikusan kommunikáló orvos páciensei többet fednek föl tüneteikből, ennek következtében a kezelő pontosabb diagnózist ér el és eredményesebb terápiát határozhat meg. A páciens több betegség-specifikus információt kap, tájékozottabb és gyógyulásában aktívabb szerepet vállal; jobban együttműködik az orvossal és elégedettebb lesz; csökken depresszív beállítottsága és javul az életminősége (Hojat et al., 2002). A vizsgálatunk arra is felhívta a figyelmet, hogy az empátikus kommunikáció mellett az asszertív kommunikáció fejlesztésére is igény van a hallgatókban. Jövőbeli célunk, hogy a képzés részeként elsajátítsák és gyakorolják, hogy az empátiát és az asszertivitást hogyan tudják hatékonyan alkalmazni a betegekkel folytatott beszélgetéseik során.

## Hivatkozások

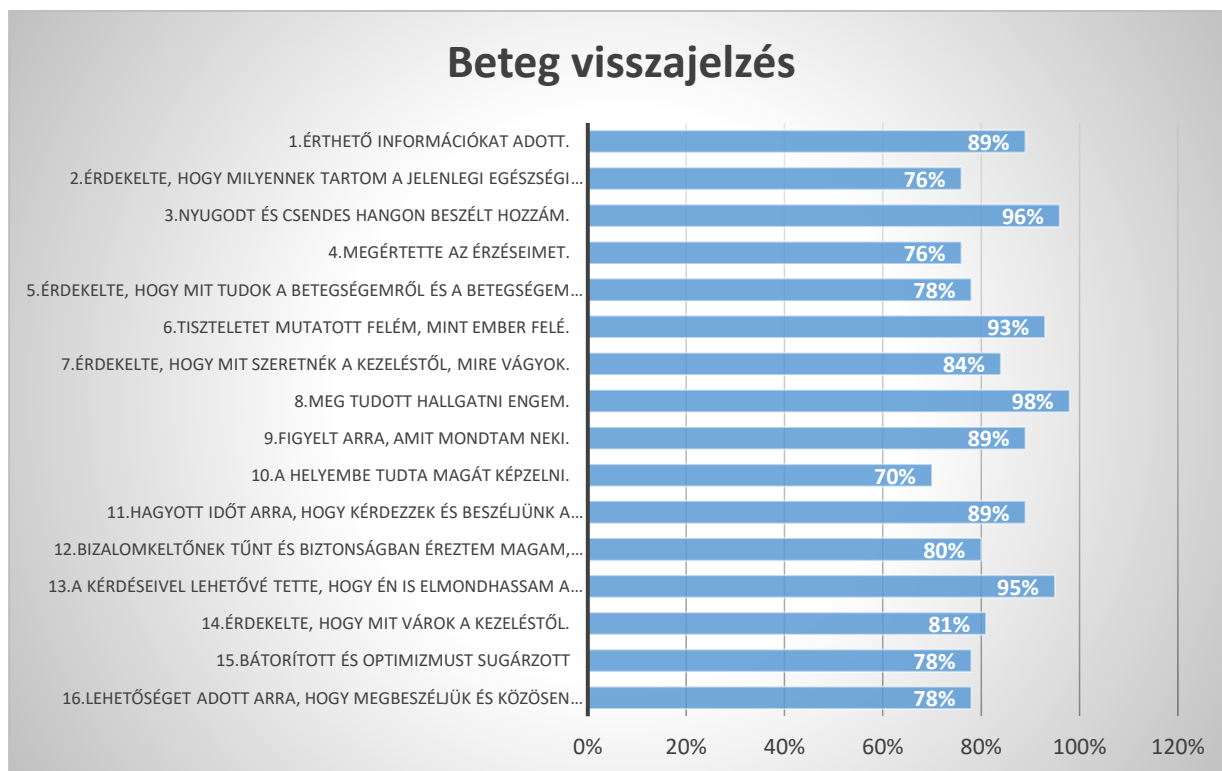
- Archer, E. – Meyer, I. S. (2021): Applying empathic communication skills in clinical practice: medical students' experiences. *South Afr. Family Prac.* 63. 5244. DOI: <https://doi.org/10.4102/safp.v63i1.5244>
- Bayne H. B. (2011): Training Medical Students in Empathic Communication. *The Journal for Specialists in Group Work.* 36:4. 316–329. DOI: <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.613899>
- Cairns, P. et al. (2020): Empathy maps in communication skills training. *The Clinical Teacher.* 18. DOI: <https://doi.org/10.1111/tct.13270>
- Casu, G. – Gremigni, P. – Sommaruga, M. (2018): The Patient-Professional Interaction Questionnaire (PPIQ) to assess patient centered care from the patient's perspective. *Patient Education and Counseling.* 102.1. 126–133. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.08.006>
- Hojat, M. et al. (2002): Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry.* 159.9. 1563–1569.
- Neumann, M. et al. (2008): Analyzing the “nature” and “specific effectiveness” of clinical empathy. A theoretical overview and contribution towards a theory-based research agenda. *Patient Education and Counseling.* 74.3. 339–346. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.11.013>
- Németh, E. (2007): A meggyőző kommunikáció szerepe a gyógyításban. *MedicalOnline.* [https://medicalonline.hu/cikk/a\\_meggyozo\\_kommunikacio\\_szerepe\\_a\\_gyogyitasban](https://medicalonline.hu/cikk/a_meggyozo_kommunikacio_szerepe_a_gyogyitasban)
- Norfolk, T. – Birdi, K. – Walsh, D. (2007): The role of empathy in establishing rapport in the consultation. A new model. *Medical Education.* 41. 690–697.
- Pilling, J. (2018): *Orvosi kommunikáció.* Medicina: Budapest
- Shapiro, S. M. – Lancee, W. J. – Richards-Bentley, C. M. (2009): Evaluation of a communication skills program for first-year medical students at the University of Toronto. *BMC Medical Education.* 9.11. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-11>
- Silverman J. – Kurtz S. – Draper J. (2013): *Skills for Communicating with Patients.* Radcliffe Publishing Ltd: London
- Stepien, K. – Baernstein, A. (2006): Educating for empathy. *Journal of General Internal Medicine.* 21. 524–530. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2006.00443.x>
- Szalai-Szolcsányi J. – Warta V. – Eklics K. (2023): *Empátikus és asszertív kommunikáció a klinikai gyakorlatban.* In: Molnár, D. – Molnár, D. – Dr. Nagy, A. Sz. (szerk.): XXV. Tavasz Szél Konferencia 2022. Tanulmánykötet I. Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ): Budapest (2022). 508–522.
- Uchôa de Resende Sousa, L. et al. (2021): The Health Empathy Map as an instrument of reflection in a non-care teaching scenario. *Revista Brasileira de Educação Médica.* 45.4. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.4-20210224.ing>

## Mellékletek

### 1. melléklet. Empátiaskála

Kérem 1-5-ig értékelje orvosát.	egyáltalán nem				teljesen
1. Érthető információkat adott.	1	2	3	4	5
2. Érdekelte, hogy milyennek tartom a jelenlegi egészségi állapotom.	1	2	3	4	5
3. Nyugodt és csendes hangon beszélt hozzám.	1	2	3	4	5
4. Megértette az érzéseimet.	1	2	3	4	5
5. Érdekelte, hogy mit tudok a betegségről és a betegsége jövőbeli alakulásáról.	1	2	3	4	5
6. Tiszteletet mutatott felém, mint ember felé.	1	2	3	4	5
7. Érdekelte, hogy mit szeretnék a kezeléstől, mire vágyok.	1	2	3	4	5
8. Meg tudott hallgatni engem.	1	2	3	4	5
9. Figyelt arra, amit mondtam neki.	1	2	3	4	5
10. A helyembe tudta magát képzelni.	1	2	3	4	5
11. Hagyott időt arra, hogy kérdezzek és beszéljünk a betegségről.	1	2	3	4	5
12. Bizalomkeltőnek tűnt és biztonságban éreztem magam, amikor megérintett vagy a közelemben volt.	1	2	3	4	5
13. A kérdéseivel lehetővé tette, hogy én is elmondhassam a saját nézőpontomat.	1	2	3	4	5
14. Érdekelte, hogy mit várok a kezeléstől.	1	2	3	4	5
15. Bátorított és optimizmust sugárzott.	1	2	3	4	5
16. Lehetőséget adott arra, hogy megbeszéljük és közösen döntünk el, mi történjen.	1	2	3	4	5

### 2. melléklet. Betegempátia-skála eredményei



3. melléklet. Hallgatói visszajelzések

Ajánlaná-e a kurzust medikus társainak?

*„Igen. A szerepjátékok nagyban segítik a való életben történő nehéz helyzetek kezelését.”*

*„igen, fejleszti a kommunikációt”*

*„Igen, mert az egyetemi képzés során az empatikus kommunikációra nem kerül olyan nagy hangsúly, mint kellene.”*

*„Igen, mert szerintem hasznos és fontos, hogy a klinikai munka előtt van lehetőség ezekkel a nehéz szituációkkal találkozni. A későbbi munka során heti szinten fogunk nehéz helyzetben lenni és fontos, hasznos megoldási készséget tudunk elsajátítani, sokat tanultunk egymástól, így talán nem lesznek annyira ijesztőek ezek a helyzetek. Meg talán jobban fogjuk kezelni, a hétköznapi és a nehezebb kommunikációs kihívásokat is.”*

*„Igen, szerintem minden orvostanhallgatónak kötelező kellene, hogy legyen fejleszteni a kommunikációs képességét és az empátiáját, aki betegekkal fog/szeretne foglalkozni. Akkor is segít egy ilyen kurzus, ha nem gondolnánk, hogy problémát jelenthet egy orvos-beteg beszélgetés”*

*„Igen, fontosnak tartom az érdekérvényesítés képességét illedelmes módon.”*

*„Igen mindenképp ajánlanám, mert sajnos a gyakorlatok alatt nincs idő a kommunikációnk fejlesztésére, ami azt gondolom az orvoslás egy nagyon fontos pillére lenne.”*