



2022. 2. szám

Porta Lingua

**cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról**

SZOKOE

**Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete**

Főszerkesztő:
Bocz Zsuzsanna

Szerkesztő:
Besznyák Rita

Lektorok:
Bocz Zsuzsanna, Fischer Márta, Furka Ildikó, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Kurtán Zsuzsa, Rébék-Nagy Gábor, Sturcz Zoltán

Idegen nyelvi lektor:
Nicholas Palmer

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

Tanácsadó Testület tagjai:
Einhorn Ágnes, Hamp Gábor, Hidasi Judit, Károly Krisztina, Stephen Patrick

ISSN 2064-3381 (Online)

Kiadja:
Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2022

Tartalomjegyzék

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI, DISKURZUSELEMZÉS . . .	5
<u>KRÁNICZ RITA – HAMBUCH ANIKÓ – HALÁSZ RENÁTA – MAKSZIN LILLA – SÁRKÁNYNÉ</u> <u>LŐRINC ANITA: <i>Háziorvosi és szakorvosi távkonzultációk nyelvi-kommunikatív</i></u> <u><i>vizsgálata</i></u>	7
<u>POLCZ KÁROLY: <i>Kockázati tőkék és üzleti angyalok kérdéseinek tartalomelemzése</i></u>	17
<u>VALNERNÉ TÖRÖK ESZTER: <i>Nyelvhasználati szokások az integráció tükrében a Berlinben</i></u> <u><i>élő magyar diaszpórában</i></u>	25
<u>VIRÁGH ÁRPÁD: <i>A tanácsadás nyelvi makrostruktúrájának vizsgálata</i></u>	33
SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA	43
<u>ITTZÉS DÁNIEL – SZABÓ MÁRIA – ZALATNAI ATTILA – FOGARASI KATALIN: <i>Arányi Lajos</i></u> <u><i>és a kórboncolási jegyzőkönyvek az 1860-as években</i></u>	45
<u>MÁGOCSI NYINA – VARGA ÉVA KATALIN: <i>Az orosz pénznemek nominációja</i></u>	65
<u>MÁTYÁS JUDIT: <i>A nyelvészek felelőssége a jó vállalati márkanév meghatározásában</i></u>	71
<u>VARGA ÉVA KATALIN – GYENES GÁBOR – FOGARASI KATALIN: <i>A státusz terminológiai</i></u> <u><i>jellemzői</i></u>	79
SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS	91
<u>FAJT BALÁZS: <i>Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students'</i></u> <u><i>individual differences: A validation study</i></u>	93
<u>JÁMBOR EMŐKE: „<i>Hogyan írjunk szakdolgozatot?</i>”, <i>avagy egy projektfolyamat</i></u> <u><i>a BME GTK Idegennyelvi Központban</i></u>	101
<u>KOPPÁN ÁGNES – MEISZTER ERIKA: <i>Kihívások a szimulációs orvosi kommunikáció</i></u> <u><i>oktatásában a koronavírus-járvány idején</i></u>	109
<u>KÖVÉR PÉTER: <i>Digitális oktatás a felsőoktatásban a COVID-19 harmadik hulláma alatt:</i></u> <u><i>hallgatói visszajelzések</i></u>	117
<u>SÁNDOR ESZTER: <i>Challenges faced by young business professionals in using English</i></u> <u><i>as a language of work: Piloting a long interview guide</i></u>	125
ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE	133
<u>BERECZKY KLÁRA: <i>21. századi készségek fejlesztése – oktatás esettanulmányokkal</i></u>	135
<u>HAJDU ZITA – TAR ILDIKÓ – LÁZÁR TÍMEA – CZELLÉR MÁRIA – FARKAS JÁNOS: <i>Az</i></u> <u><i>interkulturális kompetencia szerepe a gazdaságtudományi szakfordítói programban</i></u>	145
<u>ROSTOVÁNYI BARBARA: <i>Angolul tanuló egyetemisták idegen nyelvi szorongása</i></u> <u><i>az online térben</i></u>	153
<u>ABSTRACTS</u>	161

A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI,
DISKURZUSELEMZÉS

**Kráncz Rita¹ – Hambuch Anikó¹ – Halász Renáta¹ –
Makszin Lilla² – Sárkányne Lőrinc Anita¹**

Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar

¹Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

²Bioanalitikai Intézet

Háziorvosi és szakorvosi távkonzultációk nyelvi és kommunikatív vizsgálata

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.1>

A COVID-19 járvány miatt a betegek biztonságos ellátásában jelentős szerephez jutott a távkonzultációs beszélgetés. 2020 áprilisában kormányrendelet szabályozta és több szakterületen is engedélyezte a telemedicinális platformok használatát. A járvány alatti háziorvoslás tapasztalatai alapján a háziorvosok közel 90%-a továbbra is támogatja az orvosi távkonzultációt. A tanulmány célja egy vizsgálati módszer bemutatása, amelyet egy, a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán folytatott kutatás keretén belül alkalmazunk. A kutatás során háziorvosi praxisokban, reumatológiai, bőrgyógyászati és gasztroenterológiai szakrendeléseken az Etikai Bizottság engedélyével és a betegek beleegyezésével hangfelvételek készülnek. A hangfelvételek annotálását követően a vizsgálat a Sketch Engine korpuszelemző szoftvereszközzel történik. Jelen tanulmány vizsgálati korpuszát 10 háziorvosi, illetve szakorvosi távkonzultáció alkotja, az alkorpuszok az orvosok, illetve a betegek megnyilatkozásaiából épülnek fel. A kutatásban kontrasztív elemzés céljából összesítettük külön-külön a betegek és az orvosok beszédleépéseit (a beszédleépések hossza és tartalma, a szóhasználat jellegzetességei). A kutatás abból a jelen helyzet indikálta szükségletből indul ki, hogy az orvostanhallgatóinknak nincs (nem lehet) tapasztalatuk a távkonzultációt illetően, ezért célunk hosszú távon a vizsgálatok során nyert tapasztalatok – a megfigyelt nyelvi mintázatok és kommunikációs stratégiák – oktatásban történő alkalmazása.

Kulcsszavak: telemedicina, konverzációelemzés, Sketch Engine, beszédleépések, szóhasználat

Bevezetés

A távgyógyászat (telemedicina) az „egészségügyi ellátás és az infokommunikációs technológiák egyfajta kapcsolódásaként” határozható meg (Bán, 2017). Jóllehet a telemedicina már több mint 100 éve valóság (Strehle, 2006) és elsősorban a területi egyenlőtlenségekből adódó különbségek leküzdésére használták, a COVID-19 világjárvány sok orvost és beteget szembesített az orvosi munka végzésének ezen, eddig kevésbé ismert formájának a kihívásaival.

Telemedicina a pandémia előtt

A telemedicina a COVID-19 pandémia előtt már jelen volt a világ számos országában, de még azokon a helyeken sem volt jelentős, ahol a környezeti katasztrófák (Ausztrália), járványok (Kína), valamint a nagy földrajzi távolságok (Amerikai Egyesült Államok) miatt szükség lett volna rá (Györffy et al., 2020). Az Egyesült Államokban és Ausztráliában 15 éve van jelen az egészségügyi ellátási rendszerben a telemedicina, az Egyesült Államokban praxislicenchez, míg a többi államban szakvizsgálathoz kötötten lehet végezni.

Magyarországon a pandémia előtt már számos területen alkalmazták a telemedicinát, mint például a kardiológián, dermatológián, pszichiátrián és patológián, de a pandémia miatt az egészségügyi ellátás és szolgáltatások átszervezése is elindult. Miniszteri utasítások, rendeletek, járványügyi szabályok sora jelent meg, amelyek a legkülönbözőbb csatornákon jutottak el a címzettekhez. Az ellátórendszernek rendkívül rövid idő alatt kellett alkalmazkodnia a kialakult helyzethez (Vajer et al., 2020).

Telemedicina és COVID-19

Győrffy Zsuzsa és munkatársai a telefonos és videón folytatott konzultációk lehetőségeit vetették össze, és arra jutottak, hogy a telefonos konzultáció „*elegendő enyhe tüneteknél, komplikációmentes esetekben, és adminisztratív, tájékoztató jellegű kérdések esetében*” (Győrffy et al., 2020:988). Videókapcsolat javasolt azonban a súlyosabb eseteknél, krónikus, illetve szorongó betegeknél, továbbá a halláskárosultaknál és a kommunikációs nehézségekkel küzdő betegeknél.

A telemedicina tehát a beteg távollétében végzett alábbi tevékenységeket foglalja magába a COVID-19 járvány miatti veszélyhelyzet alatt hatályba lépett – ma már hatályon kívül lévő – 157/2020. (IV. 29.) Kormányrendelet alapján (Julesz, 2020:32):

- a) a beteg egészségi állapotának szakmai megítélése,
- b) a betegségek, illetve azok kockázatának felderítése,
- c) a konkrét betegség(ek) meghatározása,
- d) a beteg állapotának pontosabb megítéléséhez szükséges további vizsgálatok elrendelése, gyógykezelés elindítása,
- e) az a)–d) pont szerinti kezelések eredményességének megállapítása (távkonzultáció),
- f) valamint a beteg állapotának követése és diagnózis felállítása távmonitoring eszközökkel és egyéb infokommunikációs technológiák révén hozzáférhető információk alapján.

Telemedicinával kapcsolatos hazai kutatások a pandémia idején

Hazánkban több tanulmány is született a járványhelyzet alatt bevezetett táv Konzultáció tapasztalatai alapján. A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának Alapellátási Intézete a Magyar Általános Orvosok Tudományos Egyesületével, illetve a Magyar Orvostársaságok és Egyesületek Szövetségével karöltve, 2020 őszén a táv Konzultáció során használt eszközökről végzett felmérést. Minden megkérdezett említette a telefont, 85,5%-ban az e-mailt, ugyanakkor 40%-ban a közösségi média alkalmazásait is. A tanulmány eredményei alapján a telemedicinális témákat tekintve elsősorban a gyógyszerfelírás (főképp krónikus betegek esetében) és az adminisztrációs feladatok kerültek előtérbe (Papp et al., 2020).

Julesz Máté, a Szegedi Tudományegyetem Igazságügyi Orvostani Intézetében végzett kutatásában említi a táv Konzultáció témája, illetve céljaként a diagnózis felállításán, gyógyszerrendelésen, kontrollkonzultáción túl a védőnői gondozást is.

„Telemedicina keretében Magyarországon nyújtható szolgáltatás még például a beteg tájékoztatására, beleegyezésére, valamint adatainak kezelésére vonatkozó nyilatkozatok fogadása (közfinanszírozott egészségügyi szolgáltatónak ez nem csak lehetőség, hanem kötelező); valamint diagnózis, terápiás javaslat felállítása táv Konzultáció keretében; gyógyszer rendelése; továbbá korábbi, személyes találkozón alapuló ellátást követő kontroll és utógondozás; telefonos, online vagy más formában megvalósított tanácsadás, konzultáció; beutaló kiállítás; védőnői gondozás” (Julesz, 2020:32).

A telemedicina gyakorlatában megfogalmazandó irányvonalakra fókuszáltak „Az Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése” című EFOP pályázat (EFOP-1.8.0-VEKOP-17-2017-00001) keretén belül. A szakemberek felhívják a figyelmet a táv Konzultáció jelentőségére a kórházi mindennapokban is, ahol az online betegellátás a pandémia alatt szintén jelentős szerepet töltött be, például a Semmelweis Egyetemen, valamint a Pécsi Tudományegyetem Bőr-, Nemikórtani és Bőronkológiai Klinikáján elindult ingyenes online teledermatológiai ellátásban.

A Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karának Családorvosi Tanszéke és a Debreceni Egyetem Egészségtudományok Doktori Iskola közös vizsgálatában közel 800

háziórvost kérdezett meg kérdőív formájában a járványügyi helyzettel kapcsolatos tapasztalataikról. A kutatás tanúsága szerint a pandémia időszakában az átlagos napi betegforgalom jelentősen visszaesett, bebizonyosodott továbbá, hogy a háziórvosi rendszerben az „*egycsatornás, világos kommunikáció*” hiánya okozza a problémák jelentős részét. Vajer Péter és munkatársai arra a következtetésre jutottak, hogy a „*távkonzultáció rendszerszinten is működhet, jelentősen bővített esetkörrel a jövőben is kívánatos a napi gyakorlatban*” (Vajer et al., 2020:1699). A távkonzultáció poszt-pandémiás alkalmazhatóságát illetően hasonló eredményre jutottak a pécsi Alapellátási Intézet kutatói is. A megkérdezett háziórvosok 96,5%-a találta úgy, hogy a járványügyi vészhelyzetet követően is tanácsos a távkonzultáció használata (Papp et al., 2020).

A telemedicina tehát az egészségügyi rendszer számos szakterületén eddig ismeretlen kihívások elé állította az orvosokat. A pandémia indikálta szükséghelyzetben világossá vált, hogy teljesen más kommunikációs készségek fejlesztésére van szükség. Az orvosi konzultáció ezen formája ugyanakkor idő- és költséghatékony, jó szervezés esetén a túlterhelt egészségügyi rendszert mentesíti, „*segítséget nyújthat a burnout mérséklésében*” (Moazzami et al., 2020, in: Györffy et al., 2020:986).

Nyelvészeti kutatás a telemedicinális online kommunikáció területén

Jelen kutatás a még kevésbé kutatott telefonos konzultációk nyelvészeti elemzésével foglalkozik, alapját 10 rögzített orvos–beteg párbeszéd képezi, a felvételek részben háziórvosi, részben reumatológiai szakrendelésen készültek. Módszertana a konverzációelemzést követi, az interakciók strukturális és szekvenciális szerveződését vizsgálja az orvos–beteg részvételi arányok, beszédlépésszámok tükrében és megkísérel a jellegzetességek alapján egyfajta interakciós mintázatot tetten érni. Egyúttal pilotvizsgálatként szolgál egy további, bővített korpuszsal végzett kutatáshoz.

A kutatás és a tanulmány alapját képező anyag összegyűjtésének, a vizsgálat megindításának alapját egyrészt korábbi kutatásaink képezték, amelyek szintén a háziórvos–beteg konzultációk szekvenciális mintázatát vizsgálták, másrészt személyes tapasztalataink is nagy szerepet játszottak.

Anyag és módszer

A hangfelvételeket – az Etikai Bizottság engedélyével és a betegek beleegyezésével – egy Pécshez közeli háziórvosi praxisban, valamint egy reumatológiai szakrendelésen rögzítették az orvosok, 2021 júliusában és augusztusában. A betegek kiválasztásának külön szempontja nem volt, az orvosok különböző témájú interakciókat rögzítettek telefonon, a beszélgetések elején tájékoztatták a betegeket a kutatás céljáról. A hangfelvételek az orvosok és betegek között zajló telefonbeszélgetéseket tartalmazzák; jelen tanulmány 4 háziórvos és 6 szakorvos párbeszédet elemez. A párbeszédekben 1 férfi és 9 nőbeteg beszélgetését rögzítették. A vizsgált és felvett interakciók teljes időtartama 72’28” volt. A leghosszabb beszélgetés 12’19”, míg a legrövidebb 1’26” időtartamú volt. A beszélgetések átírása az Alrite nevű program segítségével történt, amely az m4a formátumú hangfájl feltöltése után elkészítette a beszélgetések Word-formátumú leiratát.

A program előnye, hogy meg tudja különböztetni a beszélőket, amely alapján a beszélők egyes beszédlépései hozzárendelhetők a leirathoz. A program további előnye, hogy a körülményektől független, ki tudja zárni a háttérzajokat és viszonylag pontos leiratot készít. Hátránya viszont, hogy nem jelöli az együttbeszéléseket, és a leiratokat bizonyos potenciális hibák, programbeli elírások miatt ellenőrizni és javítani szükséges.

A 8553 szó terjedelmű vizsgálati szövegtörzset kvantitatív elemzését a Sketch Engine korpuselemző program segítségével végeztük. Az online szövegelemző eszköz segítségével

meghatároztuk az egyes szövegek szószámát és beszédlépésszámát és összevetettük az egyes hangfelvételek hosszával. A statisztikai elemzés az SPSS Statistics Version 28.0 (IBM, 2021) programmal történt. A kvalitatív elemzés során a leiratokból kiemeltük az elemzéshez szükséges példákat. A vizsgálat az egyes telefonbeszélgetések kommunikatív céljaira, azok nyelvi megformálására irányult, arra, milyen speciális, a távkommunikációban megjelenő sajátosságok jellemzik a konzultációk céljainak interaktív kidolgozását.

Eredmények

Kvantitatív elemzés

A kvantitatív elemzés első lépéseként mikroszintű társalgáselemzési egységeken, a beszédlépések számán keresztül vizsgáltuk a résztvevők részvételi arányát a 10 átírt orvos–beteg dialógusban. A párbeszéd felében (3., 6., 7., 8., 9. konzultáció) a beszédlépések száma pontosan 50-50% eloszlású az orvos és a beteg között; 3 párbeszédben (2., 4., 5. konzultáció) 1, illetve 2 beszédlépéssel több az orvoshoz, egy esetben 1 beszédlépéssel több a beteghez volt rendelhető (10. konzultáció).

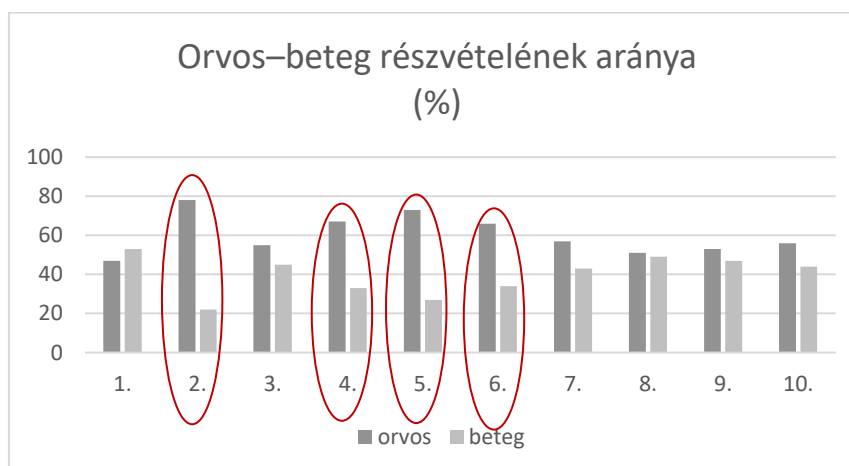
1. táblázat. A betegek és orvosok beszédlépéseinek száma

Résztevő	Rögzített hangfelvétel sorszáma										Összesen
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	
Betegek (10)	80	38	46	29	40	21	19	27	54	12	366
Orvosok (2)	79	39	46	31	41	21	19	27	54	11	368
összes	159	77	92	60	81	42	38	54	108	23	734
időtartam	12'19"	10'56"	10'26"	6'43"	7'45"	3'21"	2'08"	6'52"	10'32"	1'26"	72'28"

Második lépésként megvizsgáltuk, van-e összefüggés a beszédlépések száma és az időtartam között, tekintettel az összes beszédlépésszáma, a beteg, illetve az orvos beszédlépésszámára. A statisztikai elemzés eredménye azt mutatta, hogy lineáris összefüggés van az összes beszédlépésszám és az időtartam között ($p < 0,001$). Szoros kapcsolatot találtunk köztük $R^2=0,796$ ($R=0,892$), tehát az időtartam teljes változását **79,6%-ban** magyarázza a beszédlépésszám.

A fókusz a beszédlépésszámok és időtartam közötti összefüggések vizsgálata után is az orvosok és a betegek részvételi arányán maradt. Az egyes párbeszéd beszélőihez a Sketch Engine program segítségével rendeltünk szószámot és kiemeltük azon konzultációkat, ahol az orvos megnyilatkozásaira lényegesen magasabb szószám jellemző, mint a beteg megnyilatkozásaira (1. ábra, 2., 4., 5., 6. konzultáció).

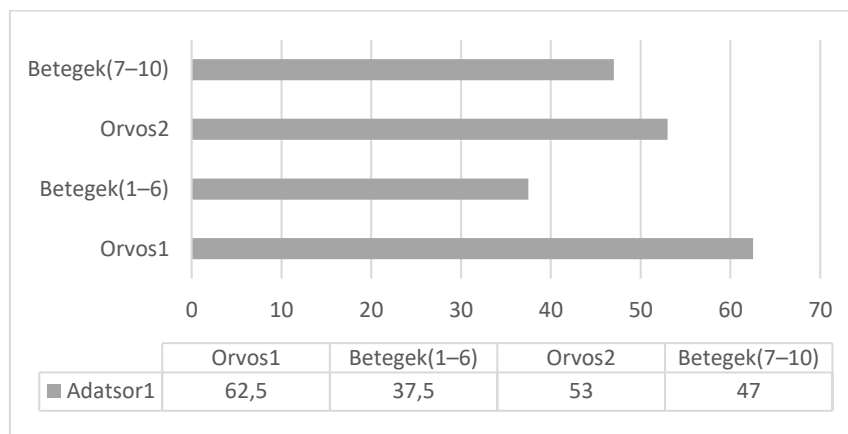
1. ábra: A résztvevők megnyilatkozásainak hossza (szószám, százalékos megoszlással)



Mann–Whitney U-teszt elvégzésével megállapítható, hogy a szavak számában nincs szignifikáns különbség orvos és beteg között ($p=0,112$), mivel $p<0,05$ érték alatt tekintjük a különbséget statisztikailag szignifikánsnak.

A részvételi arány pontosítására a két orvos által folytatott konzultációkban az egyes orvosok részvételi arányát külön-külön is összesítettük (reumatológus [Orvos1]: 1–6 konzultáció, háziorvos [Orvos2]: 7–10 konzultáció), és ezeket az arányszámokat vetettük össze. Míg a reumatológus szakorvos [Orvos1] konzultációiban az orvos szószám alapján összesített részvétele 62,5%, a betegek részvétele a konzultációkban 37,5%. A háziorvos [Orvos2] beszélgetéseiben ez az arány 53%–47% a háziorvos javára (2. ábra).

2. ábra. Az egyes orvosok részvételi aránya (%) a konzultációkban



Kvalitatív elemzés

A vizsgálat következő lépéseként megnéztük, hogy mi volt az egyes telefonos konzultációk célja, különös tekintettel a 2., 4., 5. és 6. konzultációra, amelyekben az orvos megnyilatkozásai lényegesen hosszabbak voltak (az egyes konzultációkban 56%, 44%, 46%, illetve 28% különbséggel).

Ezen párbeszédekben terápia és vizsgálati időpont egyeztetése, illetve a reumatológiai szakrendelés speciális témájaként az adókedvezményhez szükséges leletek megbeszélése történt (1. melléklet, 4. konzultáció). Megvizsgáltuk továbbá, hogy megtörtént-e, és melyik szereplő részéről az egyes konzultációk kommunikatív céljának meghatározása. A résztvevők a konzultáció célját minden egyes beszélgetésben meghatározták: 4 esetben a beteg és 6 párbeszédben az orvos (1. melléklet).

A továbbiakban az egyes kommunikációs célok nyelvi megvalósítását is hozzárendeltük a párbeszédkezekhez. Azon részeket választottuk példaként az egyes leiratokból, ahol valamelyik résztvevő először utalt a telefonos konzultáció céljára vagy meghatározta azt (1. melléklet). A táblázatban kiemeltük azon nyelvi megformálásokat, ahol az orvos utal arra, hogy az asszisztensen, illetve másik orvoson keresztül ismerte a beteg telefonos konzultációval kapcsolatos szándékát (4., 7. és 8. konzultáció) vagy egyéb úton (6. konzultáció) – amelynek konkrét megnevezése nem történt meg.

Megbeszélés

Az orvos és a beteg beszédlépéseinek száma alapján megállapítható, hogy az orvos és a beteg részvételi aránya 50-50%, tehát a konzultációk alapvetően teljesen szimmetrikus párbeszédke struktúráját mutatják. A szószám alapján azonban bizonyos szempontból megmarad az intézmény képviselőjének dominanciája, mivel az orvos beszédlépései hosszabbak, mégsem

jellemző az intézményi keretet egyénként meghatározó egyenlőtlenség (Spranz-Fogasy, 2010). Szoros azonban az összefüggés mind az összbeszédlépésszám, mind az orvos és a beteg beszédlépésszámának tekintetében, ami annyit jelent, hogy minél hosszabb egy konzultáció, annál több a beszédlépésszám. Mivel alapvetően intézményi kommunikációról van szó, a beszédjog az intézmény képviselőjénél, tehát az orvosnál van. Nem jellemző azonban, hogy az orvos a beszédjogot magához ragadva hosszasan beszél, miközben a beteg nem jut szóhoz. Ezt a kettősséget korábbi kutatásainkban is realizáltuk: egyrésztől szimmetrikus a beszédlépésszámok eloszlása a beszélgetésekben, másrésztől az intézmény képviselője jellemzően hosszabban beszél (Hambuch, 2013; Kráncz, 2014; Sárkány, 2015).

Jelentős különbség mutatkozott azonban a reumatológus szakorvos és a házi orvos beszédlépésszámának hossza és a beteg beszédlépésszámának hossza között. Míg a házi orvosnál ez az arányszám ugyan meghaladja az 50%-ot, de nem jelentősen, addig a reumatológus szakorvosnál több mint 60%. Mivel Magyarországon az egészségügyi alapellátásban történik a legtöbb orvos–beteg találkozás (Gyórfy et al., 2020), ezért a továbbiakban érdemes és szükséges a házi orvosi konzultációkat izoláltan és a szakrendelésekhez viszonyítva, kontrasztív elemzéssel is vizsgálni.

A konzultációk témájának tekintetében azonosságot fedezhetünk fel az ajánlás szerinti témákkal (Julesz, 2020). Elsősorban gyógyszerfelírás, terápia és a reumatológiai szakrendelés speciális jellegéből adódóan a leszázalékolási eljáráshoz szükséges leletek miatt keresik fel a betegek az orvosokat. A 4 hosszabb konzultáció témái: leletértelmezés, vizsgálat/terápia megbeszélése, további gyógyszeres terápia.

A konzultáció céljának rögzítése az orvos–beteg interakció szerves részét képezi és meghatározása minden egyes alkalommal elengedhetetlen (Langewitz et al., 2004). A rögzített és elemzett 10 párbeszédben ez minden esetben megtörtént. Jóllehet mind a 10 vizsgált párbeszédben az orvos visszahívta a beteget, tehát ismerte a konzultáció célját. Jellemző volt azonban, hogy nem mindig az orvos vezette fel a témát (1. példamondat), hanem a távkonzultáció speciális jellegéből adódóan olykor a beteg tette ezt, meglehetősen udvariasan (2. példamondat).

1. példamondat

3. konzultáció (reumatológus): „*Ha jól tudom, gyógyszert szeretne íratni, mert fogyóban van.*”

2. példamondat

4. konzultáció (beteg): „*Ne haragudjon, hogy zavarom, **kértem, hogy hívjon vissza.** Nincs gond, csak én nagyon szeretnék érdeklődni egy ügyvel kapcsolatban...ezzel az adókedvezménnyel szerettem volna érdeklődni.*”

Több esetben előfordult, hogy az interakció résztvevői, mint e kommunikatív cél meghatározói utalnak egy harmadik személyre, asszisztensre vagy orvoskollégára, aki az adminisztratív folyamat (3. példamondat), illetve a betegségtörténet részese volt (4. példamondat). A házi orvosi rendelőben az asszisztensek veszik fel a telefont és referálnak, illetve jegyzetet készítenek a betelefonáló beteg panaszairól, ami tetten érhető a házi orvos–beteg konzultációban.

3. példamondat

7. konzultáció (házi orvos): *Na, ... akkor mondd, hogy miért, hogy a lányok azt írták ide, hogy fáj a torkod, ugye?*

4. példamondat

6. konzultáció (reumatológus) „*a ... **doktornő jelezte**, hogy ön már járt nála, és a trentál infúziós kezelés miatt kellene beszélünk.*”

A távkonzultáció egyik nagy előnye, hogy az orvos a telefonálás előtt fel tud készülni a beteg kórtörténetére és speciálisan tudja kérdezni a betegségével kapcsolatban, illetve több esetben előfordult, hogy pontosan elmondja neki, éppen mit néz a rendszerben (5. példamondat).

5. példamondat

2. konzultáció (reumatológus) „Nekem kell az EESZT-be belépni. Mert akkor meg tudom nézni, hogy mi volt a. Jó, tehát akkor ö, beléptem a, belépek az EESZT-be, és megnézem a laboreredményt is, meg a DEXA eredményt is.”

Szembetűnő volt még a beszélgetések elemzésekor, hogy a háziorvos mennyivel oldottabb, bizalmasabb légkörben beszélt a beteggel, jóllehet a pilottanulmány során 4 háziorvos–beteg párbeszéd elemzésére került sor. A háziorvosi konzultációk esetében úgy a beteg személye, mint legtöbbször a betegsége is ismert az orvos számára, így a bevezetőben már jellemző a korábbi ismeretségre utaló nyelvhasználat, például tegeződés (6. példamondat) vagy a félelem verbalizálása (7. példamondat).

6. példamondat

9. konzultáció (beteg) „Táppénzen vagyok, és azér azért akartam veled személyesen beszélni hát ezekről a dolgokról.”

7. példamondat

10. konzultáció (beteg) „Hát az orromon van egy seb, és már több hónapja. És most már kezdek én is félni, mert mindenki mondja, miért nem nézetem meg orvossal, hogy nem múlik el soha.”

Korábbi, diagnózisközléssel kapcsolatos kutatásunkban arra a következtetésre jutottunk, hogy amennyiben az orvos a beteget partnernek tekinti, például a diagnózisközlés bevezető szakaszában (Fogarasi et al., 2021), megkérve őt betegsége történetének saját szemszögéből történő elmondására, ezzel teret ad a beteg szubjektív betegségteóriájának kifejtésére (Hambuch, 2013) és ennek pozitív következményeképpen nagyobb együttműködésre, terápiahűsége számíthat a beteg részéről.

Konklúzió és kitekintés

A kommunikáció oktatása és folyamatos fejlesztése a világ minden részén az orvosképzés fontos részévé vált (Sándor–Pilling, 2016). A járvány utáni egészségügyi rendszernek le kell szűrnie a tanulságokat a COVID-19 változásaiból és új normát kell teremtenie (Duckett, 2020). A telemedicina oktatása tehát több okból kifolyólag is elengedhetetlen. Egyrészt ezen a területen kevés a kutatás, és a bizonyítékokon alapuló ajánlások kifejezetten korlátozottak (Coleman, 2020). A távgyógyászati konzultáció alapvetően párhuzamba állítható a személyes konzultációval (White et al., 2021), utóbbinál ugyanakkor könnyebben lehet differenciálni a tünetek súlyosságát, telefonon ez sokkal nehezebb feladat elé állítja az orvost, csakúgy, mint a fizikális vizsgálat hiánya. Pontos és célirányos kérdezési struktúrával a telefonos konzultáció akár életmentő jelentőségű is lehet (Gyórfy et al., 2020).

A fenti eredmények pilottanulmányként szolgálnak a további párbeszéd elemzéséhez. A szakorvosokkal és háziorvosokkal történő együttműködés tágítja a perspektívát és újabb kutatási irányokat jelöl ki, illetve jól illeszthető korábbi kutatásainkhoz is. A kutatás folytatásaként érdekes szempont lehet a telefonos konzultációkban megvizsgálni a közös döntéshozatal megvalósulását. Továbbá a mind a 10 párbeszéd elemzésekor szembetűnő szubjektív betegségképzelések is elemzés tárgyát képezhetnék, amelyeket a betegek betegségüket és gyógyulásukat illetően fogalmaztak meg.

Kutatásunk fő célja azon tapasztalatok leszűrése, amelyek az oktatásba, az orvostanhallgatók kommunikációs kurikumába beépíthetők és speciális módszertannal (Eklics et al., 2021; Fogarasi et al., 2021) a hallgatók számára készségi szinten elsajátíthatók. Ezen kommunikációs tapasztalatok, begyakorolt kommunikációs sémák a hallgatók későbbi rezidenciáiban, a mindennapi „éles” orvos–beteg párbeszéd során, reményeink szerint segítségükre lehetnek, és már pályájuk kezdetén sikerélményt adhatnak a betegekkel folytatott kommunikációban.

Hivatkozások

- Bán, A. (2017): A telemedicina potenciális szerepe a háziiorvosi ellátás hozzáférhetőségének és minőségének javításában. *Válogatott tanulmányok a társadalomtudományok köréből*. 183-191. Online elérhető: https://www.researchgate.net/publication/331976887_A_telemedicina_potencialis_szerepe_a_haziorvosi_ellatas_hozzaferhetosegenek_es_minosegenek_javitasaban
- Coleman, C. (2020): Health Literacy and Clear Communication Best Practices for Telemedicine. *Health literacy research and practice*. 4(4), 224-229. DOI: <https://doi.org/10.3928/24748307-20200924-01>
- Duckett S. (2020): What should primary care look like after the COVID-19 pandemic? *Australian Journal of Primary Health* 26(3) 207-211 DOI: <https://doi.org/10.1071/PY20095>
- Egészségügyi Ellátórendszer Szakmai Módszertani Fejlesztése EFOP-1.8.0-VEKOP-17-2017-00001. <https://www.nnk.gov.hu/index.php/nnk-projektek/egeszsegugyi-ellatorendszer-szakmai-modszertani-fejlesztese>
- Eklics, K. et al. (2021): Use of simulated patients to improve communication skills in medical education at the University of Pécs (2021) *EALTHY Spring Symposium* Pécs, 14 May 2021. Közlemény:32036412
- Fogarasi, K. et al. (2021): A betegközpontú diagnosztikázás gyakorlati oktatása. *Porta Lingua*. 2021/1. 161-174. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.13>
- Gyórfy, Zs. et al. (2020): A telemedicina lehetőségei a COVID–19-pandémia kapcsán a nemzetközi és a magyarországi tapasztalatok és ajánlások tükrében. *Orvosi Hetilap*. 161/24. 983-992. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2020.31873>
- Hambuch, A. (2013): *Szubjektív betegség-elképzelések nyelvészeti elemzése hipertóniásbeteg – háziiorvos konzultációkban*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Julesz, M. (2020): A telemedicina és a COVID–19-világjárvány. *Információs Társadalom*. XX/3. 27–38. DOI: <https://dx.doi.org/10.22503/infars.XX.2020.3.2>
- 157/2020. (IV. 29.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet során elrendelt egyes egészségügyi intézkedésekről. Online elérhető: https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3123/fajlok/157_feld.pdf
- Kránicz, R. (2015): *Kórházpedagógus tanóráinak interakciós mintázata*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Langewitz, W. – Laederach, K. – Buddeberg, C.(2004): Ärztliche Gesprächsführung. in: Buddeberg C (Hrsg.). *Psychosoziale Medizin*. 373-407. Springer Verlag: Heidelberg
- Moazzami, B. – Razavi-Khorasani, N. – Dooghaie Moghadam, A. – Farokhi, E. – Rezaei, N. (2020): COVID-19 and telemedicine: Immediate action required for maintaining healthcare providers well-being. *Journal of Clinical Virology*. 2020 May. (Epub 2020 Apr 4.). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcv.2020.104345>
- Papp, R. – Oberfrank, F. – Balogh, S. (2020): Háziiorvosi távkonzultáció koronavírus-járvány okozta vészhelyzetben. *Lege Artis Medicinae*, 30(10). 461-465.
- Sándor, I. – Pilling, J. (2016): Tévhitek az orvosi kommunikációról. *Orvosi Hetilap*. 157/17. 644–648. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2016.30446>
- Sárkányiné Lőrinc, A. (2015): *A családorvos-akut beteg kommunikáció nyelvi vonatkozásai*. PhD értekezés. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem.
- Spranz-Fogasy, Th. (2010): Verstehensdokumentation in der medizinischen Kommunikation: Fragen und Antworten im Arzt-Patient-Gespräch. In: Deppermann, A., et al. (2010). *Verstehen in professionellen Handlungsfeldern. Studien zur deutschen Sprache*. Band 52. Narr Verlag: Tübingen
- Strehle, E. M. – Shabde, N. (2006): One hundred years of telemedicine: does this new technology have a place in paediatrics? *Archives of Disease of Childhood*. DOI: [doi: 10.1136/adc.2006.099622](https://doi.org/10.1136/adc.2006.099622)
- Vajer, P. et al. (2020): Háziiorvoslás a COVID–19-járvány idején. *Orvosi Hetilap*. 161/40. 1699-1705. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2020.31954>
- White, S. J. – Nguyen, A. – Cartmill, J. A. (2021): Agency and the telephone: patient contributions to the clinical and interactional agendas in telehealth consultations. *Patient Education and Counseling*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.01.004>

Melléklet

1. melléklet: A konzultáció céljának meghatározása

	Konzultáció célja	Cél meghatározása	Nyelvi megformálás
1.	gyógyszeres terápia	beteg	„És akkor a ajánlotta, hogy akkor telefonon beszéljek a Főorvosnővel, és úgy tud Ön akkor nekem orvosságot és injekciót felírni a felhőbe”.
2.	leletértelmezés, vizsgálat megbeszélése	ORVOS	„Nekem kell az EESZT-be belépni. Mert akkor meg tudom nézni, hogy mi volt a. Jó, tehát akkor ő, beléptem a, belépek az EESZT-be, és megnézem a laboreredményt is, meg a DEXA eredményt is” „Tehát ön inkább Harkányba szeretne jönni betegszállítóval.”
3.	gyógyszerfelírás	ORVOS	„Ha jól tudom, gyógyszert szeretne íratni, mert fogyóban van.”
4.	adókedvezmény, leszálalékoláshoz szükséges leletek összegyűjtése	beteg	„Ne haragudjon, hogy zavarom, kértem, hogy hívjon vissza. Nincs gond, csak én nagyon szeretnék érdeklődni egy ügygel kapcsolatban...” „ezzel az adókedvezménnyel szerettem volna érdeklődni.”
5.	leletértelmezés, további gyógyszeres terápia	ORVOS	„No, tehát akkor őö ugye azért keresem, mert volt legutóbb nálam, és ő az immunszerológiát elküldtük akkor, igaz?”
6.	terápiegyeztetés	ORVOS	„a ... doktornő jelezte, hogy ön már járt nála, és a trentál infúziós kezelés miatt kellene beszélünk. ”
7.	tünetek megbeszélése, időpontegyeztetés	ORVOS	Na,... akkor <u>mondd</u>, hogy miért, hogy a lányok azt írták ide, hogy fáj a torkod, ugye?
8.	tünetek megbeszélése további vizsgálatok megbeszélése	ORVOS	Mondja, hogy miért keresett, fáj a dereka?
9.	leszálalékoláshoz szükséges további vizsgálatok megbeszélése	beteg	„Táppénzen vagyok, és azér azért akartam <u>veled</u> személyesen beszélni hát ezekről a dolgokról.”
10.	panaszok megbeszélése rendelőbe behívás	beteg	„Hát az orromon van egy seb, és már több hónapja. És most már kezdek én is félni, mert mindenki mondja, miért nem nézetem meg orvossal, hogy nem múlik el soha.”

Polcz Károly

Budapesti Gazdasági Egyetem
Külkereskedelmi Kar
Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék

Kockázati tőkések és üzleti angyalok kérdéseinek tartalomelemzése

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.2>

A befektetői pitch mint kommunikációs esemény egyik lényeges eleme a befektetői kérdések megválaszolása a prezentáció elhangzása után. A kérdésekre adott válaszok jelentős mértékben befolyásolhatják a befektetők finanszírozási hajlandóságát. Míg a pitch retorikai szerkezetével több tanulmány is foglalkozik, addig a befektetői kérdések tartalomelemzése kevés figyelmet kap a szakirodalomban. A kutatás célja, hogy rávilágítson azokra a témákra, amelyek jellemzően felmerülnek a kockázati tőkések és üzleti angyalok kérdéseiben. A vizsgálat korpuszát 50 angol nyelvű befektetői pitch alkotja, amelyekben összesen 268 kérdés hangzott el. A kérdések adatbázis-kezelő szoftverben kerültek kategorizálásra a bennük előforduló fő- és altémakörök, valamint az ezekhez kapcsolódó fogalmak és terminusok szerint. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a befektetők leggyakrabban a versenykörnyezetre, a vállalat skálázhatóságára, az árképzésre, a pénzügyi teljesítményre, a disztribúcióra és a célcsoportra kérdeznek rá. A kutatás eredményei közvetlenül hasznosíthatók a szaknyelvoktatásban, mivel a gazdasági végzettségű hallgató gyakran kerülhet olyan szituációba, amikor a befektetőket egy adott projekt finanszírozásáról kell meggyőznie.

Kulcsszavak: *szaknyelvoktatás, pitch, prezentáció, tartalomelemzés, kockázati tőke*

Bevezető

A befektetői pitch, vagyis a villámprezentáció a startup cégek egyik jellemző tőkebevonási lehetősége. Míg a pitch típusú prezentációval számos kutatás foglalkozik (MacMillan–Siegel–Subba, 1985; Sanberg–Schweiger–Hofer, 1988; Mason–Rogers, 1997; Fried–Hisrich, 1994; Haines–Madill–Riding, 2003; Polcz, 2018), az azt követő befektetői kérdések elemzése kevés figyelmet kap a szakirodalomban annak ellenére, hogy több kutató is rámutat arra, hogy a befektetői kérdések és az ezekre adott válaszok (Q&A session) fontos szerepet játszanak a tőkebevonás sikerességében (Gladstone–Gladstone, 2002; Mollick, 2013). Éppen ezért meglepő, hogy az internetes platformokon végzett keresés – Web of Science, Google Scholar, Research Gate – csupán egyetlen olyan empirikus tanulmányt talált, amely a vállalkozó és a befektető közötti közvetlen interakciót vizsgálja (Kanze et al., 2018). Az üzleti életben tevékenykedők gyakran kerülhetnek olyan helyzetbe, amikor a befektetőket egy adott projekt finanszírozásáról kell meggyőzniük. A felkészüléshez nemcsak jó prezentációs készségekre van szükség, hanem arra is, hogy az azt követő kérdésekre az előadó megfelelően tudjon reagálni. Ezért fontos tisztában lenni a kérdések jellemző tartalmával, valamint elengedhetetlen a hozzájuk kapcsolódó fogalomrendszer és az azt megjelenítő terminológia ismerete. Jelen kutatás célja, hogy rávilágítson azokra a témákra és a kapcsolódó terminusokra, amelyek jellemzően felmerülnek két befektetői csoport, azaz a kockázati tőkések és az üzleti angyalok kérdéseiben. A kockázati tőkés fogalmán olyan befektetőt értünk, aki magas megtérülésű, de kockázatos vállalkozásokat finanszíroz üzletrészért cserébe, míg az üzleti angyal a finanszírozáson túl mentori, tanácsadói szerepet is vállal.

A pitch mint kommunikációs esemény

A vállalkozói tőkebevonást célzó pitch típusú prezentáció egy komplex kommunikációs esemény, amely általában három részből áll. Az első részben a vállalkozó néhány percben előadja az üzleti koncepcióját. Daly és Davy (2016:182) megközelítésében „*a befektetői pitch egy ötlet vagy termék/szolgáltatás világos, kb. 2 perces strukturált előadása [...], amelynek célja, hogy a vállalkozó forráshoz jusson vagy üzleti tanácsot kapjon a potenciális befektetőktől*”. Clark (2008:270) szerint a befektetők minél teljesebb tájékoztatása érdekében a pitch-ben a következőkre érdemes kitérni: (1) bevezető, (2) menedzsmentcsapat bemutatása, (3) termék, (4) célpiac, (5) versenytársak, (6) pénzügyi modell, (7) előrejelzés, (8) igényelt pénzeszközök, (9) exit stratégia és (10) a befektetőknek szóló ajánlat. Könnyen belátható azonban, hogy néhány percben teljes körű tájékoztatást adni az üzleti koncepcióról szinte lehetetlen elvárás lenne, az információs tartalom tehát nagyban függ a vállalkozó prioritásaitól, vagyis attól, hogy mit tart fontosnak elmondani. Ez azonban nem mindig esik egybe a befektetők információs szükségleteivel a megalapozott döntéshozatalhoz. Ezért van szükség a második részre, amikor a befektetők közvetlen kérdéseket intézhetnek a vállalkozóhoz (Q&A session). A harmadik részben általában a befektetők egy rövid indoklással meghozzák a döntésüket.

Több kutatásban is rámutattak az interperszonális készségek jelentőségére a befektetők meggyőzésében (MacMillan–Siegel–Subba, 1985; Fried–Hisrich, 1994; Haines–Madill–Riding, 2003). A vállalkozó kommunikációs készsége és előadásmódja kulcsfontosságú a befektetői döntésekben (Sanberg–Schweiger–Hofer, 1988; Mason–Rogers, 1997). Clark (2008) kimutatta, hogy az előadásmód, vagyis a pitch strukturáltsága, érthetősége, a meggyőzés képessége stb. növeli a tőkebevonás esélyét.

Kanze és munkatársai (2018) a befektetők és a vállalkozók közötti interakciót Higgins (1997, 1998) regulációs fókusz elméletének tükrében vizsgálták. Az elmélet szerint a célorientált emberi viselkedést két tényező motiválja: a nyereségorientált (*promotive*) viselkedés arra törekszik, hogy az egyén nyereséghez jusson, és ezáltal jobb helyzetbe kerüljön, míg a veszteségkerülő (*preventive*) orientáció mozgatórugója, hogy az egyén ne kerüljön rosszabb helyzetbe. Vizsgálatukban kimutatták, hogy a befektetők a férfi vállalkozóknak többnyire nyereségorientált, míg a női vállalkozóknak veszteségkerülő regulációs fókuszú kérdéseket tesznek fel, amelyekre általában hasonló fókuszú válaszokat kapnak. Ennek eredményeképpen a női vállalkozók szignifikánsan kevesebb tőkét tudnak bevonni a startup vállalkozásukba. Ez a szerzők szerint azzal magyarázható, hogy a befektetők a nőket a veszteség elkerülésével, tehát kisebb növekedési potenciállal, míg a férfiakat a nyereség növelésével, vagyis nagyobb növekedési potenciállal azonosítják.

Kutatási kérdések és a kutatása módszere

A tőkebevonás sikerességének esélyét nagymértékben meghatározhatja, hogy a vállalkozó hogyan reagál a befektetői kérdésekre. A pitch-re való felkészülésben sokat segíthet, ha a prezentáló tisztában van a kérdések várható tartalmával és speciális terminológiájával. Éppen ezért a tanulmány a következő két kutatási kérdést állítja fókuszba: (1) Melyek a leggyakrabban érintett kérdések a befektetői pitch elhangzása után? (2) Melyek azok a startup vállalkozásokkal kapcsolatos terminusok, amelyekre érdemes külön kitérni a pitch oktatása során, mert nem fordulnak elő a szaknyelvkönyvekben?

A vizsgálat korpuszát a CNBC angol nyelvű üzleti csatorna Power Pitch című műsorában elhangzott, összesen 50 darab pitch típusú prezentációt követő befektetői kérdések alkotják. A műsor lényege, hogy egy-egy ígéretes startup vállalkozó egy percben ismerteti üzleti koncepcióját, amelyet követően egy kockázati tőkések közül, üzleti angyalokból és

prominens szakértőkből álló háromfős panel kérdéseket tesz fel, majd döntenek arról, hogy érdekl-e őket a befektetés lehetősége. A beszélgetést műsorvezető koordinálja, aki szintén tehet fel kérdéseket.

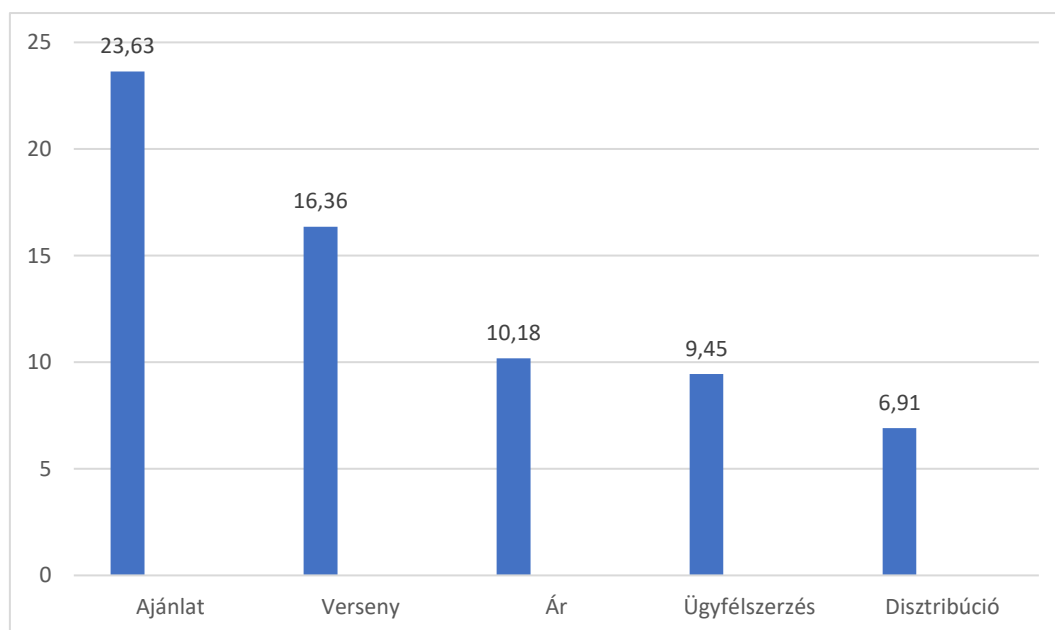
A kutatásban összesen 268 befektetői kérdés tartalomelemzését végeztem el. A kérdésekből adatbázis-kezelő szoftver segítségével adatbázist építettem. Az adatok kódolása során a kérdéseket különböző címkékkel láttam el, attól függően, hogy milyen témát és altémát érintettek. Az elemzésben a következő 17 fő témát sikerült azonosítani: ajánlat (termék vagy szolgáltatás), versenyhelyzet, árképzés, ügyfélszerzés, célcsoport, disztribúciós stratégia, menedzsment csapat, a növekedés lehetősége, pénzügyi modell, pénzügyi teljesítmény, piacméret, tőkebevonás mértéke, törvényi szabályozás, szabadalmi oltalom, üzleti partnerek és exit stratégia. Az adatbázis témakörök szerint tartalmazza a kérdésekből kinyert jellemző terminusokat is.

Az így rendszerezett adathalmazból szoftveres lekérdezések segítségével a tartalomelemzést két dimenzióban végeztem el. Elsőként a kérdések tartamát elemeztem témakör és altémakör szerint, majd a bennük előforduló releváns terminusokat gyűjtöttem össze. Azokat a terminusokat igyekeztem kiszűrni, amelyek feltehetően kevésbé ismertek a B2 nyelvi szintű nyelvtanuló számára. Viszonyítási pontként Ian MacKenzie (2010) *English for Business Studies* című tankönyvét használtam. A választás azért esett erre a tankönyvre, mert ez egyike azon Magyarországon is oktatott nemzetközi tankönyveknek, amely a leggazdagabb szaknyelvi szókincset tartalmazza. Az alábbiakban tárgyalt kérdéscsoportokban azokra a terminusokra hívom fel a figyelmet, amelyek ebben a tankönyvben egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen szerepelnek, és ezért értelmezésük problémát jelenthet. A vizsgált mintában összesen 52 ilyen terminust azonosítottam. Mivel a tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé, hogy minden terminusra kitérjek, csak a legfontosabbakat fogom érinteni.

Eredmények

A 1. ábra a befektetői kérdésekben érintett hat leggyakoribb téma százalékos megoszlását mutatja be. A következőkben a kérdéscsoportok ismertetését 1-1 jellemző példa illusztrálja angol nyelven, magyar fordítással, az adott témakör kontextusában leggyakrabban előforduló terminusok megvilágításával.

1. ábra. A befektetői kérdésekben megjelenő témák százalékos aránya



A leggyakrabban előforduló kérdéskör az ajánlatra, vagyis a termékre vagy a kínált szolgáltatásra vonatkozik (23,60%). Ezen belül több altémakör is megjelenik: a termék-előnyök ismertetésére irányuló kérdések, amennyiben ezt a prezentációban nem, vagy hiányosan érintették; a termékkel kapcsolatos kutatási eredmények (gyakran kéri a termék-előnyök kutatási eredményekkel történő igazolását); a termékstratégiára vonatkozó kérdések, amelyek a termékvonat bővítésére, a termékfejlesztésre és a diverzifikáció lehetőségére vonatkoznak; a termékbiztonság és termékfelelősség problémaköre, amely kapcsán főleg a standardok betartása és termékfelelősség-biztosítás kerül előtérbe; a szolgáltatás igénybevételének gyakorisága, amelynek egyik fontos mérőszáma a visszatérő ügyfelek aránya; végül pedig gyakran kérdezik rá a termék, illetve az alapanyagok minőségére, különösképpen arra, hogy mennyire tartós, továbbá több esetben arra is, hogyan kezelik az esetleges reklamációkat, és hogyan biztosítják az ügyfélszolgálatot.

Sarkalatos kérdés a minőség és a skálázhatóság összefüggése. Ahogy a későbbiekben is látni fogjuk, a legtöbb kérdés mögött a skálázhatóság, vagyis a naggyá válás lehetőségének képessége húzódik, ugyanis ez garantálja a biztos megtérülést a kockázati tőkések és más befektetők számára.

Az egészséges életmód manapság egyre népszerűbb. Az ebben rejlő üzleti lehetőséget próbálja megragadni a *Be Mixed* startup vállalkozás, amely egy cukormentes koktélkészítményt gyárt. Az 1. példában szereplő kérdés a minőség biztosítására vonatkozik a skálázhatóság lehetősége mellett. A befektetőt valószínűleg az aggasztja, hogy a tömeggyártás beindításával a fajlagos költségeket csökkenteni kell az elvárt magas megtérülés érdekében, ez pedig a minőség rovására mehet.

1. példa

This is a crowded space and a competitive one and with a premium product you got to always be delivering. How are you going to keep the product grade as you scale? (A piacon számos cég van jelen, a verseny intenzív. Egy prémium terméknek mindig meg kell felelnie az elvárásoknak. Hogyan tudják biztosítani a minőséget a skálázhatóság mellett?)

E kérdéscsoport jellemző terminusai a *marketspace*, a *to scale*, a *to leverage* és a *product curation*. A *marketspace* terminust eredetileg a virtuális piactérre használták (Rayport–Sviokla, 1994), a startupok világában azonban – csakúgy, mint az üzleti életben általában – egyre gyakrabban használják *market segment* (piaci szegmens) vagy *industry* (iparág) értelemben. A *to scale* és a belőle képzett *scalable* és *scalability* terminusok a skálázhatóság, azaz a naggyá válás képességére utalnak. A kérdések alapján ez a fogalom tűnik a legfontosabbnak a kockázati tőkések számára. A *to leverage* terminus poliszém volta miatt okozhat problémát: a vizsgált kontextusban a *leverage a brand name* kollokációban jelenik meg, ami arra utal, hogy egy már bevezetett márkanevvel új terméket dobnak piacra, vagyis bővítik a termékvonat. Különösen érdekes a *product curation* terminus használata. Ez olyan termék-kollekció összeállítását jelenti, amely egy szűkebb célcsoport vagy rés piac igényeit elégíti ki.

A második leggyakrabban előforduló témakör a piaci verseny (16,36%), amely két további kérdéscsoport köré fonódik. Az egyik a versenyelőnyre vonatkozik, azaz arra, hogy hogyan különbözteti meg magát a cég, vagyis mi az a megkülönböztető jegy, amely hatékonynak bizonyulhat a versenytársakkal szemben, valamint hogyan lehet versenyezni a piacon már jelen lévő cégekkel, főleg a nagyobb márkákkal. A másik témakör a piac védelmét érinti, vagyis vannak-e olyan akadályai a piacra lépésnek, amelyek távol tarthatják a versenytársakat, milyen nehéz belépni az adott piacra, milyen eszközökkel tudják megakadályozni a versenytársak piacra lépését, valamint hogyan tervezik megvédeni a piaci részesedésüket.

A *Vitaperk* vállalkozás egy kávéhoz adható vitaminkészítményt forgalmaz. Megfigyelésük szerint a fogyasztók gyakran elfelejtik bevenni a reggeli vitaminjukat, a kávéjukat azonban soha nem felejtik el meginni. A cég üzleti koncepciójának megfelelően a megoldás az lenne, ha a vitamint por formájában a kávéhoz adagolnák. Az egyik kihívás, hogy amennyiben a koncepció beválik, a nagyobb cégek könnyen lemásolhatják. Ezért az egyik befektető a következő kérdést tette fel, amelyre a prezentáló láthatólag nem készült fel (2. példa).

2. példa

I don't see how you patent adding vitamins to coffee. So why aren't you just gonna be a test market for Starbucks or Dunkin Donuts, and then they could do their own in-house version? (Nem értem, hogyan lehet szabadalmaztatni vitamin hozzáadását a kávéhoz. Hogyan tudják elkerülni azt, hogy a Starbucks vagy a Dunkin Donuts teszt piacává váljanak, mielőtt ők is elkészítik a saját verziójukat?).

A piaci verseny témakörének jellemző terminusai a *traction*, *target demographics*, *total addressable market* és a *patent*. A sok fejtörésre okot adó *traction* terminus általában *nyújtás*, *vontatás* értelemben használatos, legalábbis ezeket az ekvivalenseket találjuk a szótárakban. A mintában azonban a startup eredményességének számokkal igazolható bizonyítékára utal. Ez megmutatkozhat az ügyfelek vagy vásárlók számában, a bevételben, a bevont tőke összegében, de még a megnyert startup versenyek számában és az ott elért helyezésben is. E viszonylag tág fogalmat megnevező terminus pontos referenciáját a szűkebb kontextus határozza meg: általában a termék iránt megmutatkozó keresletre és a realizált árbevételre utal. A *target demographics* terminust egyre gyakrabban használják a *target audience* (célközönség) vagy *target market* (célpiaac) helyett, míg a *total addressable market* a teljes elérhető bevételt jelenti egy adott termék vagy szolgáltatás vonatkozásában, figyelembe véve a terjeszkedés lehetőségét is. A *patent* (szabadalom) terminus vagy önállóan, vagy különböző kollokációkban, mint például *utility patent* (használati szabadalom), szintén kulcsfontosságú a befektetők nyelvhasználatában.

A harmadik témakör az árképzéssel kapcsolatos kérdéseket foglalja magában (az összes vizsgált kérdés 10,18%-a). Megkerülhetetlen kérdés a termék vagy szolgáltatás ára, ha az a pitch-ben nem került említésre. Ez a célcsoport érzékenysége szempontjából kerül előtérbe; vajon a fogyasztó hajlandó-e megfizetni a kért árat? A befektetők gyakran kéri a magas ár indoklását. A várható megtérülés miatt ugyancsak lényeges szempont a haszonkulcs és a nyereségesség kérdése, valamint az ár és a skálázhatóság összefüggései. A 3. példában szereplő kérdés fókuszában ez utóbbi áll. Az *Honest Beef* vállalkozás olyan marhahúst forgalmaz, amely megbízható állattenyésztőktől származik, tehát garantáltan egészséges, az állatok természetes, génmanipulációtól mentes takarmányt kapnak, és nem kezelik őket antibiotikumokkal.

3. példa

I'm curious about your pricing. I noticed on your website that the average order price was around a 100 dollars. Can you scale your business at these price points? (Érdekelne az árképzésük. Láttam a honlapjukon, hogy az átlagos rendelési ár 100 dollár körül van. Skálázható-e a vállalkozás ezen az árszinten?)

Ebben a témakörben négy terminus emelünk ki: *price point*, *gross margin*, *premium*, *SaaS model*. A *price point* arra az árszintre utal, amelyen a legnagyobb kereslet mutatkozik,

vagyis a legmagasabb bevétel realizálható. A *gross margin* (bruttó haszonkulcs) a nyereségessegre utal. A *premium* (itt: felár) poliszém jellege miatt okozhat problémát. Az *SaaS model* (*Software as a Service – Szoftver mint szolgáltatás*) pedig azt jelenti, hogy egy adott szoftvert a felhőszolgáltató teszi elérhetővé a felhasználó számára, tehát jellemzően az előfizetés generálja a bevételt.

Az ügyfélszerzési stratégia kérdéskörében (a befektetői kérdések 9,45%-a irányul erre) négy altéma jelenik meg. A befektetőket főleg az érdekli, hogyan lehet nagyszámú ügyfelet/fogyasztót szerezni, ami biztosítja a skálázhatóságot, milyen költségekkel jár az ügyfélszerzés, hogyan lehet a célcsoportot motiválni a termék kipróbálására, valamint mit tesz a vállalat a célcsoport edukálása érdekében, hogy ezzel is növelje márkaismertséget és megváltoztassa az esetleges negatív fogyasztói attitűdöket.

Az *Archer Roose* cég dobozos bort forgalmaz, mert a doboz megkönnyíti a szállítást, ezáltal olcsóbban lehet adni a terméket. A dobozos borral kapcsolatban azonban létezik egy negatív attitűd, miszerint nem elegáns, és nem is a minőségi termékre jellemző csomagolás (4. példa).

4. példa

Now talk to me a little bit about what you are doing to educate consumers and get them over the stigma of drinking boxed wine. (Beszéljen egy kicsit arról, hogyan fogja edukálni a fogyasztókat a dobozos borral kapcsolatos negatív attitűd leküzdése érdekében.)

E kérdéscsoportban három, a nyelvtanulók által kevésbé ismert, de a vállalkozó és a befektető közti interakcióban gyakran előforduló terminusra érdemes felhívni a figyelmet: a *customer acquisition* az ügyfélszerzés fogalmát nevezi meg, az *outreach strategy* a fogyasztók informálását és megnyerését jelenti különböző csatornákon keresztül, míg a *consumer fatigue* a célcsoport közömbösségére vagy kifáradására utal.

A disztribúció témakörébe tartozó kérdéscsoport (a befektetői kérdések 6,91%-a) a disztribúciós stratégia több aspektusát is érinti, köztük a direkt vagy indirekt disztribúció lehetőségét, esetleg ezek valamilyen kombinációját, továbbá a kiskereskedelmi egységek fogadóképességét, nevezetesen azt, hogy hajlandók-e forgalmazni egy új és ismeretlen terméket, hiszen ezzel ismert márkák elől vehetik el a helyet.

Az 5. példa a disztribúciós stratégia és a regionális különbségek összefüggéseivel kapcsolatos. Az *OriginalAl's* cég csirkehúst forgalmaz marhahús páccal, amellyel azt az érzetet próbálja kelteni, mintha steaket enne a fogyasztó. Ez ugyancsak az egészséges életmódban rejlő üzleti lehetőségeket ragadja meg. Bár az USA-ban a marhahús az egyik legkedveltebb étel, tudják, hogy nagy mennyiségben káros lehet az egészségre. A befektető arra hívja fel a figyelmet, hogy az USA különböző régióiban más-más ízesítési szokások vannak.

5. példa

[...] I'm really curious how you plan to distribute a barbecue product across the entire country where there are a lot of regionalities to it. ([...] Arra vagyok kíváncsi, hogyan fogja forgalmazni a terméket az ország teljes területén, amikor a regionális ízlések eltérőek.)

A disztribúció témakörében három kulcsterminusra érdemes felhívni a figyelmet: *supply chain*, *FMCG*, *shipping*. A nyelvhasználók általában nincsenek tisztában a *supply chain* (ellátási lánc) és *distribution channel* (elosztási csatorna) közötti különbségekkel. Előfordul, hogy a befektetők is szinonimaként használják ezeket, annak ellenére, hogy a *supply chain* a

fölérendelt, a *distribution channel* pedig az alárendelt terminus. Az *FMCG* betűszó gyakran előfordul a szakmai nyelvhasználatban, ezért érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy ez a *fast moving consumer goods* (gyorsan forgó fogyasztási cikkek) rövidítése. A nyelvtanulók a *shipping* terminust a fuvarozás helyett gyakran tévesen a hajózás fogalmával azonosítják.

A nyelvi minta feldolgozása során több egyéb témakörre vonatkozó kérdést is sikerült azonosítani, de ezek alacsonyabb arányban fordultak elő: menedzsment csapat (5,09%) üzleti partnerek (3,63%), növekedés (3,27%), pénzügyi modell (2,91%), tőkebevonás (2,90%), pénzügyi teljesítmény (2,18%), törvényi szabályozás (1,8%), piacméret (1,45%), szabadság (0,73%) és exit stratégia (0,83%).

Konklúzió

A szaknyelvi órákon a prezentációs készségek fejlesztése általában központi szerepet játszik, az ezt követő kérdésekre adott válaszok azonban kevesebb figyelmet kapnak. A pitch típusú prezentációk során az információátadáson túl kiemelt jelentőséggel bír a meggyőzés képessége is. A pitch tömörsége miatt a befektetőket és egyéb érdekelteket a prezentáció után sorra kerülő, gyakran provokatív kérdésekre adott válaszokkal kell meggyőzni arról, hogy a projektet érdemes támogatni. Előfordulhat, hogy a kérdésekre adott válaszok jobban befolyásolják a befektetői döntést, mint maga a prezentáció. Könnyű belátni tehát, hogy a siker érdekében elengedhetetlen, hogy a prezentáló tudatosan készüljön a lehetséges kérdésekre az adott projekt kontextusában. Az autentikus mintákból nyert kutatási eredmények segítenek feltárni a gyakran előforduló befektetői kérdéseket és tisztázni a vonatkozó terminológiát, ezzel támogatva a sikeres felkészülést a hasonló kommunikációs eseményekre. A vizsgált nyelvi minta szaknyelvi tananyagok elkészítésének alapjául szolgálhat.

Hivatkozások

- Clark, C. (2008): The impact of entrepreneurs' oral 'pitch' presentation skills on business angels' initial screening investment decisions. *Venture Capital*. 10/3. 257-279. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691060802151945>
- Daly, P. – Davy, D. (2016): Crafting the Investor Pitch Using Insights from Rhetoric and Linguistics. In: Alessi, G. M. – Jacobs, G. (eds.) (2016): *The ins and outs of business and professional discourse research*. Palgrave MacMillan: New York. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137507686_10
- Fried, V. H. – Hisrich, R. D. (1994): Toward a model of venture capitalist decision-making. *Financial Management*. 23/3. 28-37. DOI: <https://doi.org/10.2307/3665619>
- Gladstone, D., – Gladstone, L. (2002): *Venture Capital Handbook: An Entrepreneur's Guide to Raising Venture Capital*. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ
- Haines, G. H. – Madill, J. J. – Riding, A. R. (2003): Informal investment in Canada: Financing small business growth. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*. 16/3-4. 13-40. DOI: <https://doi.org/10.1080/08276331.2003.10593306>
- Higgins, E. T. (1997): Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*. 52/12. 1280-1300. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.12.1280>
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in experimental social psychology*. 30. 1-46. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)
- Kanze, D. – Huang, L. – Conley, M. A. – Higgins, E. T. (2018): We ask men to win and women not to lose: Closing the gender gap in startup funding. *Academy of Management Journal*. 61/2. 586-614. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2016.1215>
- MacKenzie, I. (2010): *English for Business Studies*. Cambridge University Press: Cambridge
- MacMillan, I. C. – Siegel, R. – Subba, P. N. (1985): Criteria used by venture capitalists to evaluate new venture proposals. *Journal of Business Venturing*. 1/1. 119-128. DOI: [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(85\)90011-4](https://doi.org/10.1016/0883-9026(85)90011-4)
- Mason, C. M. – Rogers, A. (1997): The business angels' investment decisions: An exploratory analysis. In: Deakins, D. – Jennings, P. – Mason, C. (eds.) (1997): *Small firms: Entrepreneurship in the 1990s*. Sage Publications: London. 29-46

- Mollick, E. R. (2013): Swept Away by the Crowd? Crowdfunding, Venture Capital, and the Selection of Entrepreneurs. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2239204>
- Polcz, K. (2018): A befektetői pitch az üzleti nyelvórán. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2018): *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció - trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE: Budapest. 275-284
- Rayport, J. F. – Sviokla, J. (1994): Managing in the marketspace. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1994/11/managing-in-the-marketspace>. Letöltve: 2021.09.12
- Sanberg, W. R. – Schweiger, D. M. – Hofer, C. F. (1988): The use of verbal protocols in determining venture capitalists' decision processes. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 13/1. 8-20. DOI: <https://doi.org/10.1177/104225878801300204>

Valnerné Török Eszter
 Debreceni Egyetem
 Gazdaságtudományi Kar
 Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Nyelvhasználati szokások az integráció tükrében a Berlinben élő magyar diaszpórában

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.3>

A 21. század migrációs folyamatai miatt az integráció és asszimiláció fogalmi egyre többször kerülnek az érdeklődés fókuszába, ezért nagy szükség van olyan tudományos vizsgálatokra, amelyek együttélési helyzeteket elemeznek. 2010 óta a magyar társadalomban is erősebben jelentkezik a mobilitás. Magyarországon sok család érintett ebben a folyamatban, így az utóbbi időben a külföldön élő diaszpórák kutatása iránt is nagyobb a tudományos érdeklődés. Berlini kutatásommal a diaszpórákutatásba kívánok bekapcsolódni. Azt a folyamatot vizsgálom, amikor a kitelepülők egy másik kultúra viszonyrendszeréhez kezdenek alkalmazkodni. Kutatásom alapkérdése a kultúraváltás jelensége. A helyszín kiválasztásának fontos motivációs tényezője a berlini multikulturális közeg, amely egészen egyedi kutatási háttérrel jelent. A város kulturális és nyelvi sokszínűségével sajátos szigetet képez Németországban. Berlini vizsgálatom fontos kérdésfelvetése, hogy a vizsgált közösség tagjai mennyiben érzik magukat egy etnikai kisebbség tagjainak és milyen kategóriák mentén határolják le ezt a csoportot. Feltevésem szerint a nyelvnek itt központi határkijelölő funkciója van. Tanulmányomban egy online kérdőíves felmérés nyelvhasználati kapcsolatos kérdéseire adott válaszait mutatom be. A vizsgálat kutatásom első lépését jelenti és átfogó képet ad a Berlinben élő magyarok kitelepülési motivációjáról, kapcsolatrendszeréről és nyelvhasználati szokásairól.

Kulcsszavak: *mobilitás, integráció, diaszpórákutatás, kultúraváltás, nyelvhasználat*

Bevezetés

A migráció napjaink társadalmi és politikai diskurzusának egyik legtöbbet használt és vitatott kulcskérdése. A 21. század migrációs folyamatainak következtében az integráció és asszimiláció kérdései különös hangsúlyt kapnak, és egyre nagyobb szükség van olyan megalapozott, terepmunkán alapuló tudományos vizsgálatokra, amelyek együttélési helyzeteket írnak le, mintát mutatva a sikeres integráció lehetőségére, de elemezve az ilyen helyzetekben felmerülő nehézségeket is. A terepen végzett tudományos kutatás szemléletmódja segítséget nyújthat a társadalmi folyamatok megértéséhez és sok esetben modellt tud állítani a konfliktushelyzetek megoldásához. Jelen tanulmányomban egy ilyen terepkutatás első lépésének eredményeit mutatom be egy online kérdőíves felmérés során szerzett adatok felhasználásával. A kérdőíves felmérés célja, hogy általános képet kapjak a Berlinben élő magyarok kitelepülési motivációjáról, kapcsolatrendszeréről, nyelvhasználati szokásairól. A kutatást a Berlinben élő magyarok két csoportjában végeztem, az egyik egy Facebook csoport a *Berlin calling*, a másik a *Berlini Szalon* nevű közösség. A válaszok elemzése során egyértelmű különbségeket láthatunk a két informális közösség tagjainak nyelvhasználati szokásaiban, a kitelepülési motivációjában és az új közegbe történő integrálódási folyamatában.

A kutatás elméleti háttere

Kutatásom egyik központi kérdése az asszimiláció folyamata. Az asszimiláció egy homogenizációs folyamat, melynek több dimenzióját különböztetjük meg, a kulturális, a strukturális és a biológiai dimenziókat. Milton M. Gordon az amerikai társadalom asszimilációjáról szóló tanulmányában az asszimilációs folyamat hét alapvető részfolyamatát mutatja be. Az első fokozat a kulturális minták átvétele a többségi társadalomtól, vagyis az akkulturáció. A kulturális asszimiláció során a kisebbség átveszi a többség nyelvét, vallását,

viselkedésmintáit, szokásait. A második lépés a strukturális asszimiláció, melynek során a kisebbség tagjai beépülnek a többségi társadalom primér csoportjaiba (Gordon, 1964). Kutatásom a kulturális és strukturális dimenziót vizsgálja Gordon asszimilációs modelljét alkalmazva.

Az amerikai asszimilációs folyamatot vizsgáló másik kiemelkedő szociológus John Milton Yinger. Yinger asszimilációelméletében az interakció jelentőségét hangsúlyozza. Véleményem szerint mindenképpen figyelembe kell vennünk, hogy az akkulturáció két vagy több csoportot érintő, intenzív érintkezéssel járó folyamat, melynek során a többségi csoport kultúrája is változik. Yinger ezért az akkulturációt határcsökkentő folyamatnak tekintette, amely a kulturális hasonlóság növekedése felé halad (Yinger, 1981). Másik fontos megállapítása, hogy különbséget kell tennünk az egyén és a csoport akkulturációja között, és a folyamatokat az individuumok, illetve a csoportok szintjén elkülönítve kell vizsgálnunk. A berlini magyarok asszimilációs folyamatát vizsgálva is lényeges elválasztanunk az egyének és a csoport szintjén zajló akkulturációs folyamatokat.

Egy kisebbségi közösség asszimilációját leginkább a nyelvvesztés folyamata mutatja, amely a kulturális asszimiláció egyértelmű jele, mert ilyenkor elégtelenül működnek azok a nyelvi szocializációs mechanizmusok, amelyek a nyelv átörökítését segítik elő. Az általam vizsgált közösségben a nyelvvesztés a harmadik generáció esetében jelentkezik erőteljesen. Az eddig elvégzett interjúk során megkérdezett adatközlők nagy kihívásnak tekintik az anyanyelvük átörökítését az unokákra a többségi nyelvi környezet domináns hatása mellett. A nyelvvesztésben különösen nagy szerepe van a vegyesházasságoknak, illetve a multilingvális környezetnek. Berlinben vannak olyan körzetek, ahol az óvodás csoportokban a migrációs háttérrel rendelkező gyerekek aránya 80% körüli, így ezek az óvodák multilingvális-multikulturális óvodák. A gyermekek sokszor nem csak bilingvisek, hanem plurilingvisek, azaz több nyelvet is magas szinten beszélnek és használnak a mindennapokban.

A multikulturalizmus diskurzusa ezért a különbségre, a sokszínűsége helyezi a hangsúlyt. A berlini kutatás kontextusában mindenképpen figyelmet kell szentelnünk ennek a jelenségnek.

„A multikulturalista diskurzusban a kultúrának kéttípusú értelmezése jelenik meg, amelyekre az alapvető kérdéssel, a különbözőségek társadalmi és politikai kezelésével kapcsolatban két egymással vitatkozó szemléletmód épül: az egyik a kultúrát adottságnak, egy közösség jellemzőjének tekinti, a másik a kultúrát folyamatszerűnek, állandóan létrehozandónak és éppen ezért változónak is gondolja.” (Feischmidt, 1997:17)

Ez utóbbi szemléletmódból indulok ki vizsgálatom során, és ezt a változási folyamatot igyekszem megragadni és dokumentálni a Berlinben végzett kutatással.

A kutatási téma kiválasztása

2010 óta a magyar társadalomban is egyre erőteljesebben jelentkezik a mobilitás, ennek magyarázata a 2008-as gazdasági válság és a munkaerőpiac liberalizációja az Európai Unióban. Németország, Nagy-Britannia után a kivándorló magyarok legfontosabb célországa. A statisztikák szerint jelenleg kb. 600.000 magyar dolgozik külföldön, a Németországban dolgozó magyarok számát kb. 200.000-re becsülik (www.destatis.de). A migrációs folyamatok eredményeképpen ma egy új jelenséggel szembesülünk, a transznacionalitás jelenségével. Magyarországon is egyre több család érintett ebben a folyamatban, ezért az utóbbi időben a külföldön élő diaszpórák kutatása a tudományos érdeklődés középpontjába került, hiszen ezek a közösségek a hazai társadalom fejlődését is befolyásolják. Egyrészt a modern kommunikációs eszközöknek köszönhetően a külföldön élők intenzív kapcsolatot ápolnak az otthoni hozzátartozókkal, az állandó interakció eredményeképpen véleményformáló és befolyásoló

szerepet kapnak, másrészt a pénztranszferek létfontosságú jövedelemforrást jelentenek az otthon élő rokonoknak.

Kutatási érdeklődésem lokális közösségre vonatkozik, egy kis csoport értékrendjét, kulturális jelenségeit vizsgálja, a kutatás azonban egy nagyobb társadalmi-kulturális kontextusban igyekszik elhelyezni ezeket a jelenségeket, ilyen módon arra törekszik, hogy a lokális folyamatokat globális háttérben ábrázolja. Bízom benne, hogy a lokális szinten vizsgált kérdések és az azokra adott válaszok gyakorlati segítséget és mintát nyújthatnak a globális kihívások megoldásában. Meggyőződésem, hogy az együttélési folyamatok vizsgálata olyan alap kutatás, amely hozzájárulhat a társadalmi döntéshozók döntéshozatali stratégiáinak megkönnyítéséhez. Az alkalmazkodási stratégiák vizsgálata különösen érdekes lehet egy olyan multikulturális közegben, ahol több kultúra együttélésével állunk szemben.

A kutatási helyszín kiválasztása és bemutatása

A helyszín kiválasztásának fontos motivációs tényezője a berlini multikulturális közeg, amely egészen egyedi kutatási háttérrel jelent. Berlin nem véletlenül került az utóbbi években számos társadalomtudományi vizsgálat fókuszába. A város kulturális sokszínűségével sajátos szigetet képez Németországban. A városnak fontos a nyitottság és a szolidaritás, a berlini szenátus jelentős anyagi eszközökkel támogatja az egyes etnikai csoportok saját kezdeményezéséből szerveződő öntevékeny csoportjait és a kultúrák párbeszédét.

Berlin lakosainak száma 2021-ben 3 766 082 fő volt, ebből a német lakosok száma nagyjából 2 450 000 fő, a külföldi gyökerekkel rendelkezők száma pedig 1 320 000 fő, ami azt jelenti, hogy a lakosság 35%-a migrációs háttérrel rendelkezik. A lakosság számának és összetételének változását vizsgálva még érdekesebb adatokat kapunk. 1992 és 2018 között a lakosság száma csak megközelítően 300 000 fővel nőtt, a német lakosság száma kis mértékben csökkent (kb. 70 000 fő). A vizsgált időintervallumban a külföldi lakosok száma viszont majdnem megduplázódott (385 911 főről 748 472 főre). Ezek az adatok megfelelően igazolják a migráció jelentőségét a város fejlődésében (Statistik Berlin Brandenburg, 2019).

Ráadásul azt is figyelembe kell vennünk, hogy ezek a statisztikai vizsgálatok csak a hivatalos, állandó lakcímen bejelentett lakosok számát regisztrálják, tehát a migrációs háttérrel Berlinben élő külföldiek száma a valóságban ennél sokkal nagyobb. A város valós etnikai összetétele ezért csak becsülhető. Egy 2018-as felmérés a magyarországi lakcímmel bejelentett berlini lakosok számát 6382 főben adja meg, ez más etnikai csoportokéhoz képest alacsony, de az utóbbi években jelentősen nőtt, elsősorban a fiatal korosztályban a Berlinbe kitelepülő magyarok száma (www.statistik-berlin-brandenburg.de). 2011-ben megötszöröződött a Berlinben élő magyarok száma, azóta évente legalább 10%-os növekedés figyelhető meg. A város nagy vonzerővel bír a kreatív területen, kulturális és művészeti életben tevékenykedő fiatalokra. Berlin fejlődésében jelentős szerepet kapnak a különböző etnikai csoportok.

Az etnikai csoportot a kutatás kontextusában a következőképpen értelmezzük: etnikai kisebbség egy olyan csoport a többségi társadalmon belül, amely számában kisebb a többségi lakoságnál, nincs politikai hatalma, de etnikai identitása van. A városi kisebbségek kialakulásában meghatározó szerepe volt a munkaerőpiaci igényeknek. Berlini vizsgálatom egyik kérdésfelvetése, hogy a vizsgált közösség tagjai mennyiben érzik magukat egy etnikai kisebbség tagjainak és milyen kategóriák mentén határolják le ezt a csoportot. Feltevésem szerint a nyelvnek itt központi határkijelölő funkciója van. A nyelv jelentőségét ebben a szerepben Eriksen így írja le: „Azonban az is nyilvánvaló, hogy miközben a nyelv igen erőteljes etnikai határkijelölő, nem pusztán önkényes etnikai szimbólum, hanem a kulturális kompetencia fontos és önálló aspektusa.” (Eriksen, 2008:189).

A nyelvhasználati szokásokat vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy a Berlinben élő elsőgenerációs magyarok között a multikulturális, nagyvárosi közegben többen az angol

nyelvet használják közvetítő nyelvként. Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy milyen a három nyelv viszonyrendszere, milyen szituációkhoz és kontextusokhoz köthető a magyar, német, illetve angol nyelv használata, és a közösség tagjai mennyire tartják fontosnak a befogadó kultúra nyelvének elsajátítását a sikeres integrációhoz, illetve milyen beszédhelyzetekben élik meg deficitként a nyelvtudás hiányát? Mennyire jelent erős etnikai kötődést a magyar nyelv használata? Hogyan tükröződik a nyelvben a kultúraváltás folyamata? Ebben az összefüggésben előkerül a kétnyelvűség jelensége, illetve megfogalmazhatjuk azt a kérdést, hogy a globalizált, multikulturális társadalmakban mennyire dominánsan jelentkezik a háromnyelvűség.

Célkitűzések

A Berlinben élő magyarok csoportja nagyon heterogén, az ide kivándorolt magyarok különböző korszakokban érkeztek, kivándorlásuk oka és háttere különböző, és eltérő mértékben integrálódtak a többségi társadalomba. Érdekes megvizsgálni azt a városi teret, amelyben a berlini magyarok élnek, dolgoznak, kapcsolatokat építenek ki. Ebben az összefüggésben felmerül a kérdés, hogy milyen az interakció a város és a magyar etnikai csoport között, hogyan hat a berlini multikulturális közeg az ott élő magyarokra, mennyire élik meg különlegesnek és meghatározónak azt a városi környezetet, amelyben mozognak, mennyiben fontos eleme az itt élő magyarok identitásának ez a multikulturális közeg. Ezen kérdésekre kerestem a választ kutatásom első lépésében egy online kérdőíves felmérés elvégzésével. A kérdőíves felmérés célja, hogy általános képet kapjak a Berlinben élő magyarok kitelepülési motivációjáról, kapcsolatrendszeréről, berlini életéről kialakított véleményéről.

A kutatási minta és hipotézisek

A kérdőíves kutatásomnak két célcsoportja volt, az egyik egy Facebook csoport, a *Berlin calling*, a másik a *Berlini Szalon* nevű közösség. Mindkét csoport esetében fennáll a kapcsolatháló-elemzés egyik magyarországi képviselője, Kürtösi Zsófia által említett probléma, amellyel számos kutató szembesül, hogy hol húzhatók meg a háló határai, hogyan határozhatók meg ezek a csoportok és mennyiben tekinthetők közösségnek (Kürtösi, 2004).

A *Berlin calling* nevű Facebook-csoportot egy Berlinben élő magyar művész alapította 2012-ben. A platformban az alapító eredetileg a művészi önkifejezés eszközt látta, a tematikát e célnak rendelte alá és német nyelven szigorúan moderálta az oldalt. Idővel jelentősen nőtt a csoporttagok száma és ennek megfelelően megváltozott a csoport dinamikája. Jelenleg már kb. 5300 tagja van a csoportnak és kiváló példa arra, hogy a Granovetter (1991) fogalomrendszerében bevezetett gyenge kapcsolatok erejét bizonyítsuk. Mark Granovetter a hálózati elemzés meghatározó kutatója, az általa bevezetett „gyenge és erős kapcsolatok” fogalma új megvilágításba helyezte a hálózatkutatás eredményeit. Megfigyelései szerint a társadalom erős kapcsolatokra alapozott kis csoportokból épül fel, amelyeket gyenge kapcsolatok kötnek össze. Véleménye szerint számos mindennapi helyzetben, pl. álláskeresés, cégalapítás, a gyenge kapcsolatok sokkal meghatározóbbak, mint a szoros barátságok. Ezek biztosítják számunkra a kommunikációt a külvilággal (Granovetter, 1991).

A *Berlin calling* platform tagjai is elsősorban a mindennapi életben felmerülő problémáik megoldására használják ezt a kizárólag online működő csoportot. A bejegyzések főleg magyar nyelven íródnak, a témák a hétköznapokhoz kapcsolódó kérdések, pl. közlekedés, iskolakeresés, álláskeresés, orvosok, ügyvédek keresése, lakhatási és bürokratikus problémák, magyar élelmiszerek vásárlása, magyaroknak szóló rendezvények népszerűsítése. A csoport tagjainak többsége a fiatalabb generációhoz tartozik. A kérdőíves felmérésben részt vett 181 válaszadó több mint 31%-a 16 és 29 év közötti, a 30-39 év közötti válaszadók aránya 50,5%. 62,1% kevesebb, mint öt éve él Berlinben, ezért első hipotézisem (H1) szerint a csoport

tagjainak többsége az integráció kezdeti fokán áll. Több mint 75% rendelkezik felsőfokú diplomával és 12,6% érettségivel, tehát a válaszadók magasan kvalifikáltak.

A másik vizsgált csoport a *Berlini Szalon* informális közössége. A *Berlini Szalon* az 1970-es években induló, Nyugat-Berlinben magyaroknak szervezett rendezvényekből nőtt ki a lelkes szervezőknek köszönhetően, akik a magyar kulturális értékeket kívánták megmutatni. Napjainkban, átlagban évi négy kulturális rendezvénnyel szólítják meg a közönséget. A rendezvényekre a meghívás e-mailben történik, a szervező címlistája jelenleg kb. 460 aktív címet tartalmaz, ebből kb. 300 magyar származású tagot. A szalonesteken műfajtól és témától függően 30 és 60 fő közötti a résztvevők száma.

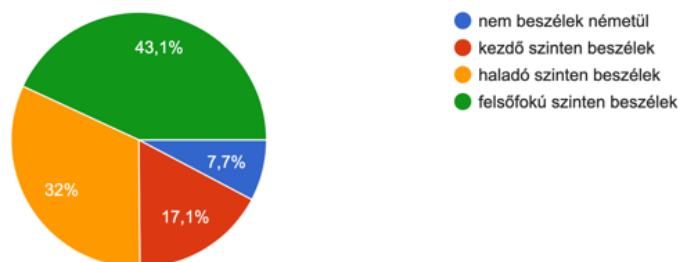
Kérdőívemet a szalonrendezvények szervezője juttatta el a csoport tagjaihoz és a mintavétel 51 választ eredményezett. Ez a minta lehetőséget ad arra, hogy a válaszok alapján felvázoljuk a *Berlini Szalon* társadalmának általános jellemzőit. A válaszadók többsége az idősebb generáció tagjaiból került ki, 39,2% 60 év feletti, 15,7% 50-59 év közötti, 21,6% 40-49 év közötti, 17,6% 30-39 év közötti, a többiek ennél fiatalabbak. Ennek megfelelően egyharmaduk több mint 30 éve él Berlinben, ezért a második hipotézisem (H2) szerint ezen közösség tagjainak nagy százaléka mélyebben integrálódott a városban. A válaszadók 11,8%-a 20-30 éve él a városban, 9,8%-a 15-19 éve. A megkérdezettek között voltak néhányan már Berlinben született tagok, akik magyar származású családokban vagy vegyes házasságokban születtek. A kutatás során így lehetőség nyílik másodgenerációs magyarok megkérdezésére is. Az iskolai végzettséget tekintve nagyon domináns a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a válaszadók között, ez 86,3%. 7,8% az érettségizettek aránya és nagyon alacsony az egyéb vagy alacsonyabb végzettséggel rendelkezők száma a mintában. Ez az arány határozottan mutatja, hogy a csoport elsősorban a Berlinben élő magyar származású értelmiségieket szólítja meg.

A kérdőíves felmérés eredményei

A kitelepülési motivációra, kapcsolatrendszerre, a magyar és német kultúrához történő viszonyulásra vonatkozó kérdések mellett a nyelvhasználatra vonatkozó kérdések azért kulcsfontosságúak a kérdőívben, mert, ahogy korábban Eriksen elméletére hivatkozva már utaltam rá, a nyelvnek fontos etnikai határkijelölő funkciója van (Eriksen 2008). A nyelvhasználati szokásokat vizsgálva így fontos információkat kaphatunk arra vonatkozóan, hogy milyen szinten van a vizsgált közösség asszimilációs folyamata. Gordon felfogása szerint az akkulturáció folyamán a kisebbség átveszi a többség kulturális mintáit, így többek között a befogadó társadalom nyelvét (Gordon 1964).

1. ábra. A Berlin calling csoport tagjainak nyelvtudással kapcsolatos válaszai

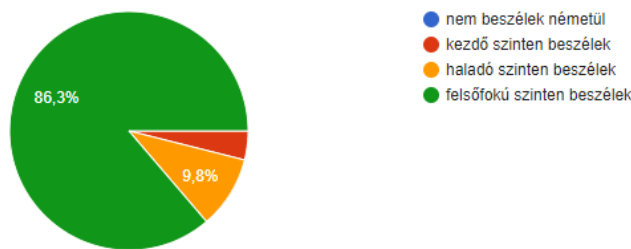
10. Milyen szintű német nyelvtudással rendelkeznek?
181 válasz



2. ábra. A Berlini Szalon tagjainak nyelvtudással kapcsolatos válaszai

10. Milyen szintű német nyelvtudással rendelkezik?

51 válasz



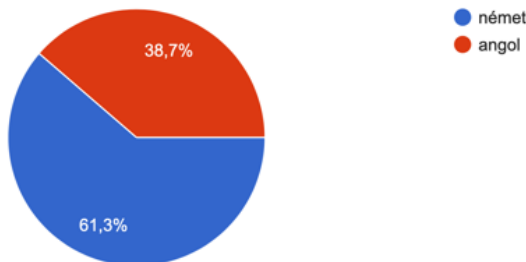
A két diagram összehasonlítása egyértelműen alátámasztja a két felállított hipotézist (H1 és H2). Egyrészt az online platform tagjai, akiknek többsége még kevesebb, mint öt éve él Berlinben, nem sajátította el megfelelően a többségi kultúra nyelvét, másrészt a többségi társadalomban hosszabb ideje élő csoport tagjai nagy arányban magas szinten beszélik a befogadó közeg nyelvét. A *Berlini Szalon* tagjai közül kétszer annyian választották a „*felsőfokú szinten beszélek*” választ, mint a *Berlin calling* csoport tagjai.

A kérdőív másik nyelvhasználatra vonatkozó kérdésével arra kerestem a választ, hogy a csoportok tagjai melyik nyelvet használják dominánsan hétköznapi élethelyzetekben. Ennél a kérdésnél abból a feltevésből indultam ki, hogy a többségi társadalom nyelve mellett, vagy esetleg helyette, a Berlinben élő magyarok, akik közül sokan multikulturális közegben dolgoznak, az angol nyelvet használják a munka világában és sok esetben, hétköznapi szituációkban is, német nyelvtudás hiányában, vagy mert nem megfelelő szintű a némettudásuk. Ezt a feltevést igazolja az alábbi diagram.

3. ábra. A *Berlin calling* csoport tagjainak nyelvhasználata a hétköznapiakban

11. Melyik nyelvet használja a hétköznapiakban Berlinben?

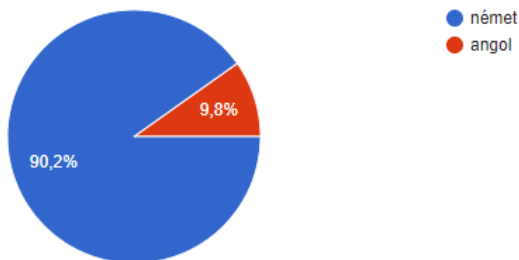
181 válasz



4. ábra. A *Berlini Szalon* tagjainak nyelvhasználata a hétköznapiakban

11. Melyik nyelvet használja a hétköznapiakban Berlinben?

51 válasz



A *Berlini Szalon* tagjai már többségben a német nyelvet használják. Ezek a válaszok is azt a hipotézist támasztják alá, hogy a *Berlini Szalon* tagjainak jelentős része sikeresen integrálódott a többségi német kultúrába. A diagram egyértelműen a német nyelv dominanciáját mutatja a közösség tagjainak nyelvhasználatában. Ennek természetesen előfeltétele az idegen nyelv magas szintű elsajátítása, ahhoz, hogy hétköznapi élethelyzetekben és a munka világában, szakmai kontextusban nehézségek nélkül kommunikáljanak, és ne érezzék deficitnek azt, hogy a befogadó kultúra nyelvét idegen nyelvként sajátították el. A válaszadók nagy százalékának véleménye szerint a többségi kultúra nyelvének kiváló szintű ismerete elengedhetetlen az idegen környezetben adódó kihívások sikeres megoldásához. A sikeres integráció másik bizonyítéka, hogy a végleges letelepedési szándékra vonatkozó kérdésre ebben a csoportban a válaszadók 49%-a igennel válaszolt, vagyis ők már ebben a társadalomban tervezik hosszú távon a jövőjüket.

Konklúzió

Kutatásomat a Berlinben élő magyar diaszpóra két informális csoportjában végeztem, amelynek során a két csoport akkulturációs folyamatának asszimilációs vetületeit igyekeztem feltárni. A vizsgálat az alábbi kérdéskörökre vonatkozott: életkor, iskolai végzettség, többségi társadalomban eltöltött évek, kitelepülési motiváció, kapcsolattartási szokások, végleges letelepedési szándék, nyelvtudás és nyelvhasználat, viszonyulás a magyar és a többségi kultúrához. Jelen tanulmány a nyelvhasználati szokásokkal kapcsolatos kérdésekre fókuszált.

A két csoport tagjai által adott válaszokat összehasonlítva egyértelműen megállapítható, hogy a városban rövidebb ideje élő magyarok között a multikulturális közegben gyakori az angol nyelv dominanciája a munkához kapcsolódó és a hétköznapi kommunikációban is. Ennek hátterében, sok esetben a nyelvtudásra vonatkozó kérdés válaszait figyelembe véve, a német nyelvtudás hiányosságai állnak. A *Berlini Szalon* tagjainak válaszai igazolják azt a hipotézist, hogy a többségi társadalomban hosszabb ideje élő magyarok magas szintű német nyelvtudással rendelkeznek és több mint 90 százalékban ezt a nyelvet használják a munka világában és a hétköznapi élethelyzetekben. Gordon (1964) asszimilációs elméletének szintjeiben gondolkozva a válaszadók közül itt már sokan elérték a strukturális asszimiláció második fokát, melynek során a többség és a kisebbség közös formális csoportokat alkot. Bizonyítja ezt a kapcsolatrendszerre és a nyelvhasználatra vonatkozó kérdésekre adott válaszok eredménye.

Összefoglalva elmondható, hogy a nyelv váltás folyamata vizsgálatunk alapján követhető a Berlinbe kitelepültek különböző generációinak nyelvhasználatában, így a *Berlin calling* csoport és a *Berlini Szalon* közösségének tagjainál is. Ennek megfelelően a nyelvvesztés és dominánsan a többségi társadalom nyelvének használata egyre erősebben figyelhető meg a kitelepültek között.

Hivatkozások

- Eriksen, T. H. (2008): *Etnicitás és nacionalizmus. Antropológiai megközelítések*. Gondolat Kiadó. PTE
Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék: Budapest-Pécs
- Feischmidt, M. (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa. In: Feischmidt M. (1997): *Multikulturalizmus*. Osiris: Budapest
- Gordon, M. M. (1964): *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion and National Origins*. Oxford University Press: New York
- Granowetter, M. (1991): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. In: Angelusz R. – Tardos R. – Völgyi Zs. (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet: Budapest
- Kürtösi, Zs. (2004): A társadalmi kapcsolatháló elemzés módszertani alapjai. In: Letenyi L. (2004): *Településkutatás*. L'Harmattan: Budapest

Yinger, J. M. (1981): Az asszimiláció és a disszimiláció elmélete felé. In: *Regio – Kisebbség, politika, társadalom*. 13/1. 2002. 24-44

Internetes hivatkozások

Statistischer Bericht. Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2018 Statistik Berlin Brandenburg. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_A01-05-00_2018h02_BE.pdf

Ausländische Bevölkerung nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten. 2015-2021. DE Statis. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-staatsangehoerigkeit-jahre.html>

Virágh Árpád

Budapesti Gazdasági Egyetem
Pénzügyi és Számviteli Kar
Üzleti Gazdaságtan Tanszék

A tanácsadás nyelvi makrostruktúrájának vizsgálata

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.4>

Tanulmányomban először a tanácsadás mint nyelvi jelenség főbb megnyilvánulási formáit határoloolom el egymástól, úgymint a valós időben, a majdnem valós időben és a nem valós időben történő tanácsadás. A tanácsadás a leggyakoribb formájában beszélt nyelvi jelenség, ezért az ilyen, a mindennapok helyzeteiben történő verbális interakció keretében produkált beszélgetéseket konverzációelemzés keretében vizsgálom. A tanácsadás informális (privát) és formális (intézményspecifikus) formáinak elhatárolása után az intézményes jelleget felmutató tanácsadások felszíni szerkezetét mutatom be a jogi tanácsadás példáján keresztül. A beszélgetésekben a felek a nyelvi cselekvéseiken keresztül feladatokat hajtanak végre, oldanak meg. E feladatkomplexumok meghatározásából és rendszerbe foglalásából fel lehet építeni a társalgás cselekvés-sémáját, amely már makroszinten írja le, jellemzi az adott társalgás típusát. Végezetül a társalgásban résztvevő felekhez rendelt feladatkomplexumok segítségével meghatározom a (jogi) tanácsadás cselekvés-sémáját, melynek segítségével leírom annak a makrostruktúráját.

Kulcsszavak: tanácsadás, makrostruktúra, felszíni szerkezet, feladatkomplexumok, cselekvés-séma

A nyelvészet a tanácsadással mint nyelvi cselekvéssel az 1970-es évektől kezdett el foglalkozni, amikor a társadalmi-gazdasági fejlődés következtében a tanácsadás mint jelenség intézményesülni kezdett, mivel a hagyományos keretek (család, ismeretségi kör stb.) már nem tudtak kielégítő segítséggel szolgálni a tanácsra szorulóknak a problémái megoldásához. Mivel a tanácsadás alapvetően beszélt nyelvi cselekvés és a konverzációelemzés az a kutatási irányzat, amely kifejezetten empirikus módon vizsgálja a verbális interakció szerveződését a természetes (azaz nem előre instruált) beszélgetésekben, így ennek a nyelvészeti irányzatnak a módszertanát választottam a tanácsadásban megnyilvánuló interakciók vizsgálatához.

A konverzációelemzés konceptualizálásában Sacks és szerzőtársai (Sacks et al., 1974) központi szerepet játszottak. Érdeklődésük arra irányult, hogy a verbális interakciók szerveződésében megtalálják azt a mechanizmust, ami az egyes beszélőktől függetlenül működik, de ami lehetővé teszi a beszélők részvételét bármilyen interakcióban. Ez a mechanizmus nem egy előre meghatározott rendszer, hanem egy olyan szerveződés, amelyet a verbális interakcióban résztvevők maguk alakítanak ki és alkalmaznak. A beszélgetések szerveződését lehet vizsgálni mikrostruktúrájukban (lokális, szekvenciális szerveződések), mint a beszédlépések, a beszélőváltás mechanizmusa és a szomszédsági párok; illetve makrostruktúrájukban (globális szerveződés), amely a beszélgetés egészében keresi a tipikus, visszatérő sajátosságokat.

Elemzésem tárgya a személyes, verbális valós idejű és főképp diadikus tanácsadás, azon belül is az intézményes jellegű jogi területen történő tanácsadások makrostruktúrája, ahol az egyik fél (a tanácsra szoruló) egy laikus, míg a másik fél (a tanácsot adó) egy professzionális személy, azaz egy ügyvéd. Sikertült rögzíteni több, mint 20 első tanácsadást (amikor a felek először folytattak tanácsadási társalgást), amelyekről a jeffersoni konvenció (Jefferson, 2004) alapján készítettem transzkripciókat.

A tanácsadás fogalma

A tanácsadás fogalmát több szempontból is meg lehet közelíteni, de talán Kallmeyer (2000) fogalmazta meg legegzaktabb módon, miszerint olyan jellemzőkkel leírható cselekmény, amely folyamán az egyik félnek van egy problémája (a tanácsra szoruló személy) és ez a személy egy másik személyhez fordul, vagy megengedi neki (a tanácsadó személy), hogy segítő szándékkal foglalkozzon ezzel a problémával. A tanácsadó eszerint javaslatot tesz, hogy a tanácsra szorulóknak mit kellene tennie, aki eldönti, hogy elfogadja-e a javaslatot (azaz a tanácsot) és aszerint fog-e eljárni (Kallmeyer, 2000:229). A tanácsadásnak, mint személyekhez kapcsolódó cselekvésnek megjelenési formáit több szempont alapján is el lehet határolni: a leggyakoribb és a legrégebbi forma a személyes tanácsadás, ami ma már akár távközlési eszközökkel is megvalósulhat, pl. telefonos tanácsadás, de akár az élő online tanácsadást is ide sorolom. Ezt a két formát a valós idejűség jellemzi.

Említést kell tenni azonban a telekommunikációs eszközökön történő szöveges tanácsadási formákról is (pl. chatszobákon keresztül), amelyek ugyan időben folyamatosan történhetnek, de a technikai adottságoknak köszönhetően késleltetett időben valósulnak meg. Ez utóbbinál a netnyelvészet módszertanát is figyelembe kell venni az elemzőnek. Végül szólni kell a nem valós időben zajló írásbeli tanácsadásokról. Ezek a telekommunikációs eszközök elterjedésével gyakorlatilag csak a szakmai területekre korlátozódnak, ahol is jellemzően nagyobb volumenű, összetett problémával foglalkoznak, pl. egy projekt keretében. Jellemzően a tanácsadó cégek készítik ilyen írásműveket, melyek összeállítása hosszabb időbe telik, csapatmunkát igényel és szintén jellemző a tanács kidolgozása alatt a személyes kommunikáció is. Továbbá ki kell emelnem az – elsősorban a kereskedelemben, illetve a szolgáltatások (akár kereskedelmi, akár hivatali ügyintézési) felkínálójánál – egyre inkább elterjedő mesterséges intelligencia, azaz a chatbotok által végzett tanácsadásról. Ennek a nyelvészeti kutatása még igencsak gyerekcipőben jár, hiszen maga a mesterséges intelligencia is most kezd igazán nagy léptékekkel fejlődni.

Az intézményekhez kötött beszélgetéseket az adott intézmény jellegétől függően két csoportra lehet osztani. Az intézményeket Heritage és Graetbatch (1991) *formal* és *non-formal* típusokra osztja (idézi: Hutchby–Wooffitt, 2008:140). Formális típusú intézményhez kapcsolódó beszélgetések lehetnek például a bíróságokon folyó beszélgetések, a hírműsorok interjúi és a legtöbb ceremóniális alkalom, de akár egy autoriter stílusú tanár kommunikációja is a diákjaival. A nem formális intézménytípusokhoz kötődő beszélgetésekhez sorolhatjuk a professzionális/laikus felek között zajló beszélgetéseket, például orvos–páciens, ügyvéd–ügyfél, vagy az üzleti találkozók stb.

A tanácsadás makrostruktúrája, fázisai

A beszélgetések makrostruktúrája alatt az általános álláspont szerint a beszélgetések hármas tagolását értjük: ezek a beszélgetés kezdete, középső része és befejezése. Értelemszerűen a középső szerkezeti egység a legösszetettebb fázisa a tanácsadó beszélgetésnek. A beszélgetés fázisai alatt olyan makrostrukturális elemeket értünk, amelyekben összetartozó relevanciájú tevékenységeket végeznek a beszélő felek, ezek jellemzően az előző fázisra épülnek és jellemzően a következő fázis előzményei, azaz az interakció logikus sorrendjét adják, a résztvevők cselekvéseire és témáira vonatkoznak, egységet képeznek, elhatárolhatók (Spiegel–Spranz–Fogasy, 2001:1242).

A tanácsadás makroszerkezetének a tagolásával több kutató is foglalkozott (pl. Wunderlich, 1981; Nothdurft–Reitemeier–Schröder, 1994; Kallmeyer, 2000), és noha különböző megfogalmazásokat tettek, ezek alapján a beszélgetések felszíni szerkezetének a következő közös fázisait lehet elhatárolni:

- a beszélgetés bevezetése;
- a probléma megnevezésének fázisa, amely miatt tanácsra van szükség;
- a probléma kifejtésének fázisa;
- a probléma megoldásának fázisa (a megoldás keresésének közös folyamata);
- a megoldási javaslat(ok) feldolgozása és elfogadása;
- a beszélgetés befejezése (Pick, 2015:133).

Ez megfelelő konszenzusos alap volt ahhoz, hogy az ügyvédek által végrehajtott jogi tanácsadás felszíni szerkezetének a fázisait meghatározzam:

- a beszélgetés bevezetése;
- a probléma/téma felvezetése;
- a probléma kibontása, tisztázása, a tanácsadás témájának explorációja;
- a helyzet, a tényállás jogi definiálása;
- a probléma megoldása (lehetséges cselekvések felvázolása);
- a megoldás feldolgozása (elfogadása);
- a munkadíj meghatározása;
- a formalitások elintézése;
- a beszélgetés befejezése.

A beszélgetés felszíni szerkezetének fázisokra történő tagolásával kapcsolatban azonban több probléma is felmerült. Empirikus kutatások igazolták, hogy a tematikus fázismodell kronologikus-lineáris szerkezete nem állja meg a helyét a gyakorlati valóságban. A fázismodell fő problémája az, hogy a fázisok meghatározása egyfajta linearitást sejtet, ami nem található meg a valós életben folyó társalgásokban. Továbbá nem mindig lehet egyértelműen elhatárolni a fázisokat egymástól, valamint a beszélgetők nem mindig ugyanabban a fázisban nyilvánulnak meg, vagy egy adott megnyilvánulás több fázishoz is sorolható egyidejűleg. A legfőbb hiányosság, hogy a felszíni szerkezet tagolása, a fázismodell nem veszi figyelembe a résztvevők beszédcselekvéseit, azaz, hogy milyen feladatok megvalósítását hajtják végre a társalgás folyamán. (Spiegel–Spranz-Fogasy, 2001b:244; Pothmann, 1995:44).

Ezeket a problémákat próbálja meg kiküszöbölni egy modell, ami a nyelvi cselekvésekkel végzett feladatok végrehajtásán keresztül vizsgálja a társalgások szerkezetét. Kallmeyer és Schütze (1976) dolgozták ki a cselekvés-séma (*Handlungsschema*) koncepcióját, amely az interakció megalkotásának, konstruálásának (*Interaktionskonstitution*) elvén alapul. Eszerint az interakció résztvevői számára a valóság különböző vonzatai eltérő konstitutív feladatokat jelentenek a társalgásban, amelyeket az interakciójuk keretében dolgoznak fel és amely nyelvi cselekvéseikre vonatkozóan sémákat lehet meghatározni. Szerintük a társalgást azoknak a feladatoknak a komplex hierarchiájaként kell értelmezni, amelyeket a beszélgetésben résztvevők közösen oldanak meg. Minden beszélgetéstípusra speciálisan meghatározható az elvégzendő feladatok köre és a feladatoknak ezt a hierarchikus struktúráját nevezik cselekvéssémának. Ennek komponensei a feladatkomplexumok, amely komponensek részkomponensekből, azaz az egyes kommunikatív feladatok realizálásából tevődnek össze (Fiehler–Kindt–Schnieders, 1999:134, idézik Spiegel–Spranz-Fogasy, 2001a:1245).

A jogi tanácsadás cselekvés-sémájának meghatározása

A jogi tanácsadás cselekvéssémájának meghatározásánál a konzultációk felszíni szerkezetéből, lefolyásából indultam ki és beazonosítottam a tanácsadás szempontjából releváns és jellemző

nyelvi cselekvéseket, illetve kiszűrtem azokat, amelyek csak esetlegesen fordultak elő és ezért nem voltak tipizálhatók. Így határoztam meg azoknak a releváns kommunikatív feladatoknak a sorát, amelyeket a társalgás résztvevői (a professzionális ügyvéd és a laikus ügyfél) a céljaik elérése érdekében a beszédcselekvéseikkel, az interakcióikkal valósítanak meg. Ezeket a kommunikatív feladatokat egyrészt a funkciójuk alapján egy-egy feladatkomplexumba lehet rendelni, amelyekben a beszélő felek azonos funkciójú feladatokat hajtanak végre. Másrészt a kommunikatív feladatokat az elsődleges illetékességük szerint a résztvevőkhöz rendeltem (Kallmeyer, 1985:91). Mivel a feladatok a funkciójuk alapján kerültek definiálásra, így értelem szerűen egy adott kommunikatív feladatot sokszor nem csak egy résztvevő hajt végre. Ezek alapján hét feladatkomplexumot sikerült meghatározni, illetve az egyes kommunikatív feladatok végrehajtását az elsődlegesen azt végző személyhez rendelni.

1. A beszélgetés bevezetése

A beszélgetés bevezetéséhez köthető feladatkomplexumban a résztvevők üdvözlik egymást, az ügyvéd fogadja az ügyfelet (elhelyezése, szerepkör pontosítása), majd ezután gyorsan a tanácsadás fő témájára térnek. Ez jellemző az intézményes kommunikációra, hiszen abban a résztvevők előzetesen meghatározott céllal vesznek részt. Ez a feladatkomplexum (komponens) tehát az alábbi feladatokat (részkomponenseket) foglalja magában:

- Köszöntés (ÜV+ÜF)
- Ügyfél fogadása (elhelyezés, szerep esetleges pontosítása) (ÜV)
- Probléma prezentálásának kezdeményezése (ÜV+ÜF)

2. A probléma prezentálása

A probléma prezentálása, illetve a következő, a tényállás, a jogi helyzet feldolgozása feladatkomplexumokat sok esetben permanensen hajtják végre a résztvevők, noha az interakció konstruálásának megvan a logikus sorrendje, azaz a feladatkomplexumok (komponensek) úgy következnek, ahogy az elvárható. A feladatkomplexumokat azok funkciói, illetve a tipikus végrehajtói alapján határoztam el egymástól. A probléma bemutatását az ügyfél végzi, amelynek a funkciója az ismeretátadás. Az ügyfél tájékoztatja az ügyvédet a probléma forrását jelentő körülményekről. A tényállás tisztázásának célja, hogy a jogilag releváns tényeket, körülményeket rögzítsék a felek. A probléma prezentálása az egyik leghosszabb komponens, amely az alábbi részkomponensekre tagolható:

- A probléma előadása (ÜV)
- Dokumentáció bemutatása, átadása-átvétele (ÜF+ÜV)
- Releváns ismeretek beszerzése (ÜV)
- Problémamegoldás igénylése (ÜF)

A probléma előadása közvetlenül a bevezetés utolsó feladatát (a probléma prezentálásának bevezetése) követi. Ennél a részkomponensnél az ügyvédek általában hagyják az ügyfelet hosszabban beszélni. Azonban sokszor előfordul, hogy az ügyvéd – amikor az ügyfél előadása nem ad neki elegendő vagy releváns ismeretet – kérdésekkel szakítja félbe az ügyfél előadását. A célja, hogy minél teljesebb tájékoztatást szerezzen a helyzetről, a tények állásáról. A problémamegoldás igénylése általában implicit módon benne foglaltatik a probléma prezentálásában, hiszen azért fordul az ügyfél az ügyvédhez, de több esetben explicit módon is megnyilvánulhat (Schröder–Nothdurft–Reitemeier, 1994:11).

Az egyes feladatokat a résztvevők általában nem egyszerre hajtják végre, hanem legtöbbször lökésszerűen, hullámokban kerül realizálásra (Kallmeyer, 1985:94-95): az első „nekilödulás” után meghatározásra kerülhet a jogi helyzet, megtörténhet annak feldolgozása, majd újból vissza lehet térni egy még nem tárgyalt tényre, körülményre. A hullámszerű feldolgozás mellett tetten érhető egyfajta építkezési elv is: a probléma prezentálása akkor lesz teljes, ha az egymásra épülő „ismeretelemeket” sikerül teljesen összerakni.

3. A tényállás, a jogi helyzet feldolgozása

Ennek a feladatkomplexumnak az a funkciója, hogy egyrészt feldolgozza a tényállást, amelyet elsődlegesen az ügyvéd végez, de az ügyfélnek is komoly feladata van: meg kell értenie a problémájának jogi oldalát, így az alábbi feladatokat soroltam ide:

- A probléma látásmódjának kialakítása (ÜV)
- A probléma redefiniálása (ÜV)
- Tényállás, jogi helyzet ismertetése (ÜV+ÜF)
- A jogi helyzet feldolgozása (ÜF)

Az ügyvéd részéről a feladatai végrehajtása egy belső, kognitív munkát (gondolkodás) jelent, aminek a forrása és az eredménye is a beszéden keresztül nyilvánul meg. A tényállás feltárásának a célja, hogy meghatározza a jogi alapot ahhoz, hogy meg lehessen oldani az ügyfél problémáját. Ez a feltáró tevékenység az ügyfél érdekében történik, így annak erről tudomással kell bírnia. Az ügyvéd „hangos gondolkodása” is ezt a funkciót szolgálja, annak a folyamatos közlését, hogy az addigi információk alapján mi a jogi helyzet. Az ügyvéd ismeretek beszerzésével, azaz kérdések feltevésével tudja elvégezni a probléma látásmódjának kialakítását. E kommunikatív feladat végrehajtása sokban egyezik a releváns ismeretek beszerzésével.

A probléma redefiniálása alapvetően a helyzet, a körülmények laikus megfogalmazásának a transzformálása a jog területére, az ügyfél alapvetően szubjektív perspektívájú elbeszélésének objektivizálása, a jog nyelvére történő átfordítása. Ez a jogi tanácsadás egyik legfontosabb feladata: a tények állását, a körülmények minősítő jellegét úgy kell megfogalmazni, hogy az a jog szerint értelmezhető legyen azért, hogy aztán a jog területén lehessen kidolgozni a megoldást. Ez tulajdonképpen egy intralingvális fordítás a jog nyelvére. Ez a nyelv, ennek a nyelvnek a fogalomkészlete a laikus ügyfél számára sokszor nem világos, viszont neki meg kell érteni, hogy a tényeket, körülményeket az ügyvéd miért fogalmazta át és az általa használt jogi megfogalmazások mit jelentenek. Mindez a jogi helyzet feldolgozása közben fokozatosan tudatosul az ügyfélben. Az ügyfél feladata, hogy megértse azt a jogi alapot, amelyre építve kerül sor a megoldás kidolgozására. Az ügyfél általában kérdez, ha a feldolgozáshoz segítségre/magyarázatra van szüksége, de a vizsgált esetek többségében nem kérdez, hanem csak verbális vagy paraverbális megerősítő reakciót mutat.

A jogi tanácsadásnak tulajdonképpen két döntő jelentőségű feladatkomplexuma van: a jogi helyzet feltárása, azaz a jog keretrendszerébe illeszteni a hétköznapi tényeket, történéseket, illetve ez alapján meghatározni annak a módját, hogy hogyan, a jog milyen eszközeivel, milyen cselekménnyel lehet a problémát megoldani, vagy a kívánt célt elérni.

4. A cselekvési lehetőség(ek) kidolgozása

Ez a komponens rekurzív és szukcesszív módon végrehajtott feladatkomplexum: már a jogi tényállás feltárása során felmerülnek cselekvési javaslatok, amelyek az újabb ismeretek megszerzésével és ezáltal a jogi helyzet esetleges újrafogalmazásával megerősödhetnek vagy elvetésre kerülnek. A jogi ügyek alapvetően összetettek (a probléma jogi megoldása mellett

ismerni kell a formai, intézményi követelményeket stb.), így a résztvevők fokozatosan dolgozzák ki azokat a cselekvési lehetőségeket, amelyek a probléma optimális megoldásához vezetnek. Ebbe a komponensbe ezért az alábbi kommunikatív feladatokat soroltam:

- Cselekvési lehetőségek javaslása (ÜV+ÜF)
- Cselekvési lehetőségek mérlegelése (ÜV+ÜF)
- Cselekvés meghatározása (ÜV)

5. A cselekvési lehetőség(ek) feldolgozása

Noha a tanácsadási konzultáció folyamán az ügyfél is tehet javaslatot saját problémájának megoldására, azonban a jogi tanácsadásra nem ez a jellemző, hanem az, hogy az ügyvéd teszi alapvetően a javaslatokat, hiszen ezért fordul hozzá az ügyfél. Az ilyen javaslatok megértését külön feladatkomplexumhoz rendeltem, mivel a javasolt cselekvési lehetőséget az ügyvéd a jog terminusaival, a jog eszközrendszerének alkalmazásával fogalmazza meg:

- Cselekvési lehetőség megértése (ÜF)
- Cselekvési lehetőség magyarázata (ÜV)
- Cselekvési lehetőség elfogadása (ÜF)

Az ügyvéd problémamegoldó javaslatait az esetek többségében megértik az ügyfelek, mivel a jogi helyzet feldolgozásakor általában már tisztába kerülnek a jogi fogalmakkal, ezért a magyarázat feladatára gyakran nincs szükség. Azonban a javaslatot az ügyfélnek el kell fogadnia, különben az ügyvéd nem fog tudni cselekedni. A korpusz alapján az tapasztalható, hogy az ügyfelek sokszor azért jelzik, hogy megértették a javaslatot, egyben annak elfogadását is kifejezik.

6. Ügyvédi szolgáltatás igénybevétele, honorálás

Ezeknek a tevékenységeknek nincs tartalmi kapcsolata a tanácsadással, de ahhoz kapcsolódnak:

- Tanácsadói munkához tartozó formalitások elintézése (ÜV+ÜF)
- Honorárium adása (ÜF)

A jogi tanácsadás sajátos velejárója, hogy a tanácsadó ügyvéd a szaktudásával munkát végez, nem baráti tanácsot ad. Az ügyvéd a tanácsadásával üzleti tevékenységet végez, szolgáltatást nyújt, amiért őt ellenszolgáltatás illeti meg. Ezt dokumentálni kell pl. az adóhivatal felé, de az ügyvédi kamarák és a vonatkozó jogszabályok is előírnak olyan formalitásokat, amelyek nélkül az ügyvéd nem végezheti a tevékenységét (tárgyalási jegyzőkönyv készítése, megbízás, meghatalmazás stb.).

7. A beszélgetés befejezése

A felvételekből megállapíthatók azok a tipikus kommunikatív feladatok, amelyeket a résztvevők a beszélgetés lezárásában végrehajtanak:

- Ügyvéd felmentése (ÜF)
- Esetleges következő konzultáció egyeztetése (ÜV+ÜF)
- Elköszönés (ÜV+ÜF)

Amikor valamelyik résztvevő azt érzi, hogy a megbeszélés elérte a célját, vagy a további kommunikáció már nem a problémamegoldást szolgálja, akkor ún. lehetséges előzetes befejezést kezdeményeznek (*possible pre-closing*), amely kezdeményezések nem vezetnek

feltétlenül a társalgás befejezéséhez (Schegloff–Sacks, 1973:303). Ilyen előzetes befejezésnek tekinthető az adott kontextusban, amikor az ügyvéd díjazására kérdeznék rá: „*Mivel tartozunk?*” A megbeszélés befejezésére irányuló szándékot jelezheti az is, amikor egy következő megbeszélés időpontját egyeztetik. Amennyiben eredményes volt a tanácsadás és az ügyfél lezártnak tekinti a jogi tanácsadást, felmenti az ügyvédet a további tanácsadás feladata alól. A felmentés megadásának lehetséges formái: a köszönetnyilvánítás, cselekvési javaslat elfogadása stb. Ha nem egyalkalmas tanácsadásról van szó, hanem folytatólagosról, akkor ebben a feladatkomplexumban kerülhet sor a következő megbeszélés egyeztetésére. Ez egy esetleges részkomponens/feladat, míg a megbeszélés legvégén kerül sor – értelemszerűen – az elköszönésre.

Összegzés

Az így meghatározott részkomponensek (kommunikatív feladatok) és komponensek (feladatkomplexumok) eredményeként a jogi tanácsadás alábbi cselekvéssémáját állapítottam meg.

Feladat	Feladatot végrehajtó
A beszélgetés bevezetése	
Köszöntés	ÜV+ÜF
Ügyfél fogadása (elhelyezés, szerep esetleges pontosítása)	ÜV
Probléma prezentálásának kezdeményezése	ÜV+ÜF
A probléma prezentálása	
A probléma előadása	ÜV
Dokumentáció bemutatása, átadása-átvétele	ÜF+ÜV
Releváns ismeretek beszerzése	ÜV
Problémamegoldás igénylése	ÜF
A tényállás, a jogi helyzet feldolgozása	
Probléma látásmódjának kialakítása	ÜV
Probléma redefiniálása	ÜV
Tényállás, jogi helyzet ismertetése	ÜV+ÜF
A jogi helyzet feldolgozása	ÜF
A cselekvési lehetőség(ek) kidolgozása	
Cselekvési lehetőségek javaslása	ÜV+ÜF
Cselekvési lehetőségek mérlegelése	ÜV+ÜF
Cselekvési lehetőségek meghatározása	ÜV
A cselekvési lehetőség(ek) feldolgozása	
Cselekvési lehetőség megértése	ÜF
Cselekvési lehetőség magyarázata	ÜV
Cselekvési lehetőség elfogadása	ÜF
Ügyvédi szolgáltatás igénybevétele, honorálás	
Tanácsadói munkához tartozó formalitások elintézése	ÜV+ÜF
Honorárium adása	ÜF
A beszélgetés befejezése	
Ügyvéd felmentése	ÜF
Esetleges következő konzultáció egyeztetése	ÜV+ÜF
Elköszönés	ÜV+ÜF

ÜV=ügyvéd, ÜF=ügyfél

A jogi tanácsadás cselekvéssémája azt mutatja, hogy a résztvevőknek milyen kommunikációs feladatokat kell megoldaniuk a beszélgetésük során. A feladatokat a résztvevők és azok funkciója szerint csoportosítottam. A rendszer rugalmasságából adódóan ez nem egy lineáris séma, hanem az interakció logikájához igazodik (Spiegel–Spranz-Fogasy, 2001a:1245), azaz egy meghatározott feladatot a beszélgetés több fázisában is el lehet végezni, illetve több résztvevő is végezheti. A tanácsadás keretét képező komponenseket leszámítva a többi feladatkomplexum rekurzív módon valósul meg: a probléma prezentálása, a jogi helyzet meghatározása és az esetleges cselekvési lehetőség kidolgozása után vagy közben olyan, még nem átadott ismeretek lehetnek relevánsak, amelyek prezentálása szükségessé teheti egy már végrehajtott feladat újbóli elvégzését. A komponensek közül két esszenciális feladatkomplexumot lehet meghatározni, aminek a sikeres végrehajtására irányul a többi komponens is: a tényállás, a jogi helyzet meghatározása és a cselekvési lehetőségek kidolgozása. A cselekvésséma modell segítségével ki lehet küszöbölni a felszíni szerkezet, a fázismodell hiányosságait és empirikus alapról kiindulva lehet bemutatni a résztvevők tipikus kommunikatív feladatait, amelyek a jogi tanácsadásnak mint interaktív tevékenységnek a konstitutív elemei.

Hivatkozások

- Fiehler, R. – Kindt, W. – Schnieders, G. (1999): Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen. In: Brünner, G. – Fiehler, R. – Kindt, W. (Hrsg.) *Angewandte Diskursforschung*. Westdeutscher Verlag. Opladen. 120-154. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-663-08008-4_6
- Heritage, J. – Greatbatch, D. (1991): On the institutional character of institutional talk: the case of interviews. In Boden, D. – Zimmerman, D. (Eds.) *Talk and Social Structure*. Polity Press. Cambridge. 93-137
- Hutchby, I. – Wooffitt, R. (2008): *Conversation Analysis*. Polity Press. Cambridge
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an Introduction. In: Lerner, G. H. (Ed.): *Conversation Analysis: Studies from the first generation*. John Benjamins: Philadelphia. 13-23. Online elérhető: http://www.liso.ucsb.edu/liso_archives/Jefferson/
- Kallmeyer, W. (1985): Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, E., Kotschi, T. (Hrsg.) *Grammatik, Konversation, Interaktion. Beiträge zum Romanistentag 1983*. (Linguistische Arbeiten 153). Niemeyer. Tübingen. 1985. 81-122. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783111352510.81>
- Kallmeyer, W. (2000): Beraten und Betreuen. Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfenden Interaktionen. *Beratungsforschung. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 1. Nr. 2. Budrich. Leverkusen-Opladen. 227-252
- Kallmeyer, W.– Schütze, F. (1976): Konversationsanalyse. *Studium Linguistik* 1. 1-28
- Nothdurft, W. – Reitemeier, U. – Schröder, P. 1994. *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Narr. Tübingen.
- Pick, I. (2015): *Das anwaltliche Mandantengespräch. Linguistische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Anwalt und Mandant*. Peter Lang. Frankfurt am Main. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-04785-1>
- Pothmann, A. (1997): *Diskursanalyse von Verkaufsgesprächen*. Westdeutscher Verlag. Opladen. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-322-90292-4>
- Sacks, H. – Schegloff, E. A. – Jefferson, G. A. (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turntaking for Conversation. *Language* 50. 696-735. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schegloff, E. A. – Sacks, H. (1973): Opening up Closings. *Semiotica* 8. 289-327. DOI: <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Schröder, P. – Nothdurft, W. – Reitemeier, U. 1994. Einleitung. In: Nothdurft, W. – Reitemeier, U. – Schröder, P. (Eds.) *Beratungsgespräche. Analyse asymmetrischer Dialoge*. Narr. Tübingen. 7-17
- Spiegel, C. – Spranz-Fogasy, T. (2001a): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, K. – Antos, G. – Sager, S. F. (Hrsg.) / (Eds.) *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung / An International Handbook of Contemporary Research*. de Gruyter. Berlin/New York. 2. Halbband 1241-1251. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.18.1241>

- Spiegel, C. – Spranz-Fogasy, T. (2001b): Zur Methodologie der Handlungsstrukturanalyse von Gesprächen. In: Iványi, Zs. – Kertész, A. (Hrsg.) *Gesprächsforschung: Tendenzen und Perspektiven*. Lang. Frankfurt am Main. 243-257
- Wunderlich, D. (1981): Ein Sequenzmuster für Ratschläge – Analyse eines Beispiels. In: Metzger, D. (Hrsg.) *Dialogmuster und Dialogprozesse*. Buske. Hamburg. 1-30

Ittész Dániel¹ – Szabó Mária¹ – Zalatnai Attila² – Fogarasi Katalin¹¹ Semmelweis Egyetem, Szaknyelvi Intézet² Semmelweis Egyetem, Általános Orvostudományi Kar
Patológiai és Kísérleti Rákkutató Intézet

Arányi Lajos és a kórboncolási jegyzőkönyvek az 1860-as években

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.5>

Tanulmányunkban a Semmelweis Egyetem Központi Levéltárában található, 1863–1864-ből származó kéziratos kórboncolási jegyzőkönyveket mutatjuk be két téma köré csoportosítva. Vizsgálataink első szempontja az, hogy az Arányi Lajos „A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára sokratesi modorban tárgyalva” című munkájának megjelenése (1864) körüli években íródott jegyzőkönyvek milyen viszonyban állnak az első magyar patológiakönyvben megfogalmazott elvekkel. A XIX. századi kórboncolási jegyzőkönyvek „műfaji jellegzetességei” tükrözik-e mindazt, amit Arányi munkájában olvashatunk, és fordítva: Arányi műve jelent-e újdonságot a korabeli boncjegyzőkönyvek gyakorlatához képest. Mindezt – második témaként – egy meghatározott szerv kórbonctani leírásainak bemutatásával kívánjuk szemléltetni. Ennek során a tüdőről készült feljegyzések ismérveit vesszük számba: részint az érzékszervi észleletek leírása során használt kifejezéseket gyűjtjük össze, részint – orvosszakmai szempontból – a tüdőbetegségekről írt latin diagnózisok és a magyar leírások összefüggéseit tárjuk fel. Végül a kutatásaink hosszabb távú céljaként kitűzött terminológiai adatbázis összeállításának szempontjaira is kitérünk.

Kulcsszavak: Arányi Lajos, kórboncolási jegyzőkönyvek, a belvizsgálat terminológiája, tüdő, tüdőbetegségek

Bevezetés

1864-ben jelent meg Budán a magyar nyelven írt első kórbonctankönyv, Arányi Lajos „A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára sokratesi modorban tárgyalva” című munkája (Arányi, 1864), amelyben a szerző mintegy 20-25 éves tapasztalata alapján írta meg a kórbonctan tömör összefoglalását kérdés-felelet formában. Tanulmányunk szempontjából Arányi munkájának elsősorban nem az általános és különös kórbonctant tárgyaló részei a fontosak, hanem a mű *Toldaléka*, amely a kórbonctani jegyzőkönyv vezetésére szolgáló utasításokat foglalja össze (Arányi, 1864:271–366).

Kutatásaink során 1863–1864-ből származó, a Semmelweis Egyetem Központi Levéltárában lévő, fényképfelvételeken rendelkezésünkre álló kórboncolási jegyzőkönyveket vizsgáltunk meg és vetettünk össze terminológiai szempontból Arányi Lajos könyvével. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az első magyar nyelvű patológiakönyv megjelenése körüli években íródott jegyzőkönyvek tükrözik-e a könyvben megfogalmazott elveket, és viszont: Arányi könyve jelent-e újdonságot a korabeli orvosi, orvosírnoki gyakorlathoz képest. Vizsgálataink korpuszát 50 kórboncolási jegyzőkönyv képezi, amelyekből 40 teljes egészében, 10 pedig (a fényképfelvételek hiányosságai miatt) csak részleteiben áll rendelkezésünkre. A 40 teljes jegyzőkönyvből 35 magyar nyelvű leírást és latin diagnózisokat is tartalmaz, 2 kizárólag magyarul, 3 pedig csak latinul íródott. A töredékes dokumentumok vizsgált részei közül 5 kétnyelvű, 4 magyar, 1 pedig latin.

Rendezett, tökélyes és rövid boncjegyzőkönyv

A kórboncolási jegyzőkönyv azt a célt kell, hogy szolgálja, hogy az olvasók áttekinthető rendben, tömören ismerhessék meg az összes olyan elváltozást, kóros állapotot, amelyet a boncorvos a holttesten talált, és amelyekből az elhunyt betegségeire, halálának okára következtetni lehet. Fontos szempont továbbá az is, hogy csak a lényeges jeleket rögzíti az

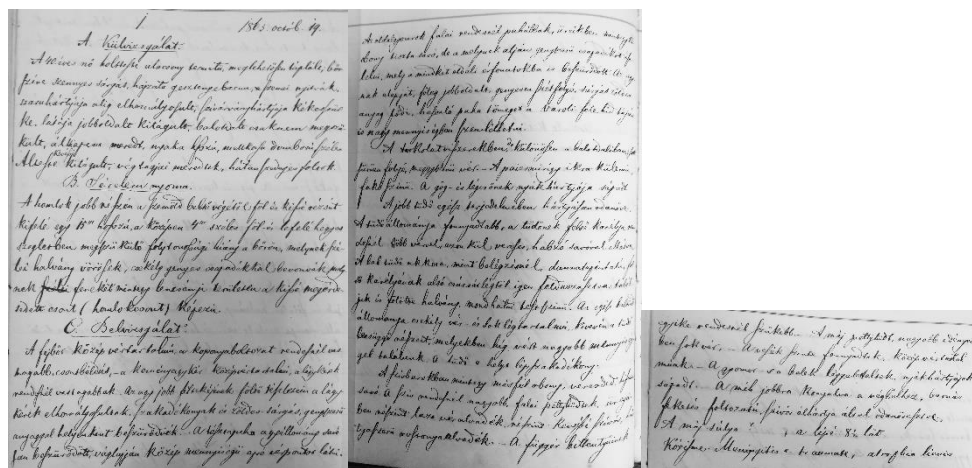
orvos/orvosírnok a jegyzőkönyvben, a lényegtelen szempontokat, az egészséges emberre, szervre jellemző jelenségeket mellőzni kell. Mivel a kórboncolási jegyzőkönyv szándéka szerint az „objektív” valóságot tükrözi, ezért fontos, hogy „szubjektív” vélemények ne forduljanak elő benne, hanem lehetőség szerint egzakt, pontos megfogalmazásokat tartalmazzon (vö. az Európai Bizottság alapelvei; Fóris–Faludi, 2019). Arányi Lajos a kórbonctani jegyzőkönyvekkel szemben támasztott legfontosabb követelményeket a következőképpen foglalja össze:

„A boncjegyzőkönyv legyen:

- 1) rendezett, a kóros tünetek [...] tíz kategória rendében irassanak le;
- 2) tökéletes, azaz minden lényeges tünetemény említessék meg, minden zsiger és minden netalán jelenlevő sértés penditessék meg;
- 3) rövid, mely okból lényegtelen jelek, valamint az ép állapotok is hagyassanak ki.” (Arányi, 1864:355)

Arányi szempontjaihoz hozzátehetjük még a jegyzőkönyv áttekinthető külalakját is, mely nagymértékben könnyíti és segíti a szöveg értelmezését. Az alábbi ábrával szemléltetjük a rendezettség, áttekinthetőség, rövidség követelményeinek megfelelő jegyzőkönyveket.

1. ábra. 1863. október 19-én íródott kórboncolási jegyzőkönyv



Arányi Lajos részletesen is bemutatja, hogy milyen rendben, milyen szerveket, testrészeket kell érintenie a kórbonctani leírásnak (Arányi, 1864:358–362). Ez a műfaji szabályrendszer a strukturális előírások mellett a jelentéskonstrukciók megengedett módját (Kamberlis–Bovino, 1999; idézi Cs. Czachesz, 2002) is tartalmazza, lehetővé téve azt, hogy a boncjegyzőkönyvek olvasói könnyen áttekinthessék a dokumentumot, és világossá, érthetővé váljanak számukra az elhunyt betegségei és a holttesten talált elváltozások. Az 1. és 2. mellékletben olvasható táblázatokban azt szemléltetjük, hogy a vizsgálatunkba bevont 50 jegyzőkönyv magyar nyelven megírt kül- és belleírása milyen viszonyban áll az Arányi könyvében rögzített szempontrendszerrel. Mivel a vizsgált orvosi dokumentumok egy része 1863-ban, „A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...” megjelenése előtt született, másik hányaduk pedig 1864-ben, a könyv megjelenésének évében íródott, ezért nyilvánvaló, hogy azok megfogalmazóin, íróin nem kérhetjük számon Arányi könyvének ismeretét és a benne megfogalmazott elvek gyakorlati megvalósítását. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy az első magyar patológiakönyvben mindaz tükröződik, amit a korabeli boncolási jegyzőkönyvek felépítésében, szerkezetében látunk. Arányi könyvében az egyes testtájak bemutatása egészében véve a korabeli gyakorlatot követi. A külleírás során ez a sorrend még a belszervi leírásnál is inkább érvényesül. Az utóbbinál a kisebb-nagyobb eltérések közül külön kiemeljük azt, hogy több jegyzőkönyv végén a leírt szervek (jellemzően a máj

és a lép, olykor a szív) tömegét rögzíti az írnok;¹ sőt számos olyan dokumentumot is találtunk, amelynek magyar nyelven írt része nem tartalmaz kül- és belszervi leírást, hanem kizárólag ezek az egzakt adatok szerepelnek benne.

A kül- és belszervi leírásoknak az Arányi könyvében rögzített, illetve a korabeli dokumentációs gyakorlatban követett szerkezetének összehasonlításakor ismét hangsúlyoznunk kell, amit fentebb már megemlítettünk: a lényeges jegyeket részletesen kell bemutatni, míg a lényegteleneket és az ép állapotokat mellőzni kell a jegyzőkönyvekben. A különbségek magyarázatát tehát az „objektív” valóságban, és nem egyfajta stilisztikai, nyelvi kötetlenségben, szabadságban, „szubjektivitásban” kell keresnünk: a különböző betegségekben elhunytak különböző kóros elváltozásokat mutató holttesteit különbözőképpen kell leírni, a dokumentáció során mást kell kiemelni, mást kell elhagyni.

A kóros elváltozmányok minél elevebb képe

„*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...*” és a vizsgálatunkba bevont jegyzőkönyvek kapcsolatát egy másik szempontból is bemutatjuk. „*A jegyzőkönyvet aképp kell szerkeszteni, hogy a leírt kóros elváltozmányoknak minél elevebb képét tarthassa az olvasó szellemi szeméi elé*” – írja Arányi (Arányi, 1864:329). A holttest elváltozásait tíz szempontból kell megvizsgálni és leírni:

- „I. A kóros fekvés.
- II. A kóros összeköttetés.
- III. A kóros terime (szilárd tárgyakkal nevezetesen a mekkoraság, hígaknál a mennyiség).
- IV. A kóros állam (keménység, puhaság, merőség és hígság).
- V. A kóros idom (Figura = Gestalt).
- VI. A kóros szín.
- VII. A kóros fény (hiányzó vagy túlságos).
- VIII. A kóros áttünőség és átlátszóság.
- IX. A kóros szag.
- X. A kóros bennék (tartalom) [...] hová a szöveg is tartozik.” (Arányi, 1864:330)

E közül a tíz kategória közül csak a lényegeseket, a konkrét eset szempontjából fontosakat kell leírni; mindazt, ami nem bír jelentőséggel, mellőzni kell. Mivel főleg a kezdő orvos – a szigorú rendszerességre törekedve – sokszor az összes kategóriát sorra veszi, tekintet nélkül arra, hogy adott esetben melyiknek van nagyobb jelentősége a boncolt holttest leírásában, és melyik az, amelyik nem járul hozzá érdemben a hulláról szerzett ismeretekhez, ezért Arányi Lajos azt javasolja, hogy a négy legfontosabb kategória (terime, állam, szín, bennék) alapján mindig jellemezze az orvos a leírt szerveket. Ha így jár el, nagy valószínűséggel minden fontos információt rögzíteni tud a boncjegyzőkönyvben (Arányi, 1864:331–332).

„*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...*” szemléletes, hasonlóságon alapuló terminusokkal jellemzi az egyes szervek teriméjét. Arányi külön szakkifejezés-jegyzéket állít össze a gömb, henger és hosszúkás alakú tárgyak, valamint a foltok, fekélyek, rendellenes nyílások leírására. Ezek a terminusok leggyakrabban növények terméseinek, magjainak méretéhez hasonlítják a vizsgált terület nagyságát (*dara, mák, köles, kendermag, lencse, mogyoró, dió, alma, búzaszem, bab, mandula*); ennél ritkábban nevez meg anatómiai képleteket (*hajszál, ököl, gyermekfő, emberfő, kisujj, ujj, bél, tenyér*), állatokhoz kapcsolódó kifejezéseket (*hollótoll, lúdtoll, galambpete, tyúkpete*) vagy használati tárgyakat

¹ Egy III. éves orvostanhallgató által 1864-ben írt jegyzőkönyvben ezt olvassuk utólagos bejegyzésként: „*A máj: 2 f. 12. lat; – a lép: 12 lat; a szív: 15 ½ lat. ha a szív 15 lat hogy lehetett hypertrophia jelen? O tempora!*”

(*madzag, vastag kutasz, ezüst garas, húszas, tallér*) az összehasonlítás alapjául (Arányi, 1864:335–336).

A vizsgált szervek kóros állományát elsősorban metaforikus kifejezésekkel jellemzi Arányi, külön tárgyalva a szilárd (*kőkemény, csontkemény, porckemény, törékeny, korhadt, morzsolékony, pergament államú, ruganyos*), laza (*gyermekagy államú, agy államú, petyhüdt, föllazult, ernyedt, szakadékony, túró államú, sajt államú, szalonna államú, lép államú, lépszakadékony, májtörékeny, izomszívós, bőr államú*) és híg (*híg, sűrűen folyó, ragadós, tejjől államú, pépesen szétmálló, üledékkel ellátva, cafatokkal keverve*) állományokat (Arányi, 1864:337.) Ebben a korban a metaforák csakis az orvos által megfogalmazott morfológiai leírásokat gazdagítják, szemben a mai egészségügyi kommunikáció metaforikus kifejezéseivel, amelyeket napjainkban sokszor a rákos betegek használnak akkor, amikor saját betegségükről beszélnek (Semino et al., 2018:5–10).

Ami a színek leírását illeti, itt a színmennyiséget (pl. *világos, halvány*) és a színminőséget (*egyenlő és tarka*, illetve *egyszerű és kevert* színek) emeli ki Arányi (Arányi, 1864:339–340).

Végezetül a bennék leírásának szabályairól szól „*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...*”, és különbséget tesz a gáz halmazállapotú (az anatómiai képlet *légtől felpuffadt/felduzzadt/duzzatag*, a tüdő *dunna tapintatú*; illetve ha hiányzik a bennék, akkor az illető szerv *légszegény* vagy *légtelen*), a cseppfolyós (az érintett szerv folyadékkal van *beszűrődve/ellátva/eltelve*) és a szilárd anyagok (ha a bennék határait nem lehet megállapítani: a szerv *be van szűrődve*; ha meg lehet állapítani a határait: gumók *fészkelnek/léteznek/találtnak* valahol, szemcsék vannak *behintve* valahová, szemcsékkel van *beszórva* egy szerv; ha a szerv felületén található a bennék: a felületén *található/szemlélhető*, a felületére van *rarakódva*) jellemzése között. Ezek a megfogalmazásbeli különbségek különböző kóros állapotokat írnak le: a bennék halmazállapotától és méretétől függően más és más módon fogalmazza meg a boncorvos a jegyzőkönyvet (Arányi, 1864:342–344).

Különösen a kóros méret, terime leírásánál figyelhetjük meg a hasonlóságon alapuló terminusalkotás jelentőségét. Ezekkel a terminusokkal érhető el ugyanis, hogy a jegyzőkönyv olvasója szemléletes, eleven képet kapjon a vizsgált szerv vagy kóros képlet nagyságáról. A kóros terimét olyan, a mindennapi életből ismert növények, tárgyak méretével jellemzi a kórboncolási jegyzőkönyv, amelyek legtöbbször a mai olvasó számára is evidensek (vö. a látletekben ma is: Fogarasi, 2012).

A tüdő leírása és a tüdőbetegségek az 1863–1864-ben írott kórboncolási jegyzőkönyvekben

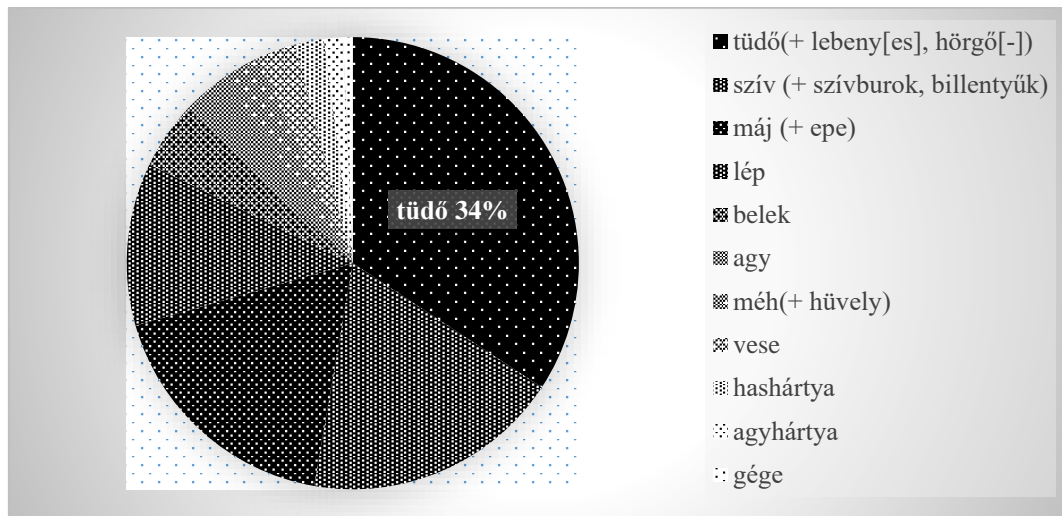
A következőkben az 50 kórboncolási jegyzőkönyvnek egy szervre, a tüdőre vonatkozó részeit vizsgáljuk meg részletesebben.² Előbb az érzékszervi leírások terminológiáját mutatjuk be – összefüggésben Arányi fentebb vázolt szempontrendszerével –, majd pedig a tüdőbetegségekre vonatkozó részeket ismertetjük.

Azt, hogy éppen a tüdőre vonatkozó terminológiát állítottuk vizsgálódásaink középpontjába, először is ennek a szervnek, a rá vonatkozó magyar leírásoknak és a latin diagnózisoknak a nagy száma magyarázza. Az összes előforduló szervmegnevezésnek több mint harmada a tüdőre vonatkozik, a második legtöbb alkalommal említett szívre vonatkozó diagnózisok is csak alig több mint a felét teszik ki a tüdőt érintő kifejezéseknek (ezt szemléltetjük a 2. ábra diagramjával). A dokumentumok magyar részében – és ezzel indokoljuk másodsorban, hogy ennek a szervnek a terminusait választottuk vizsgálataink tárgyául –

² Arányi Lajos külön könyvben foglalkozott a mellüreg bonctanával, amelyben a különböző egészséges szervek anatómiáját és rajzos ábrázolásukat mutatta be (Arányi, 1865).

legrészletesebben a tüdőt jellemzik a boncorvosok/írkok, az érzékszervi benyomások terminológiáját ezen szerv leírásában tanulmányozhatjuk a legalaposabban.

2. ábra. A különböző szervekre vonatkozó kifejezések a latin nyelvű diagnózisokban



Az érzékszervi benyomások terminológiája a tüdő leírásában

A vizsgált kórbonctani jegyzőkönyvekben az Arányi Lajos megfogalmazta szempontrendszer tökéletesen tükröződik, illetve Arányi könyve pontosan tükrözi a korabeli jegyzőkönyvírási gyakorlatot.

A magyar leírásokban a tüdőben megfigyelt kóros jelenségek, képződmények teriméjének, nagyságának jellemzésére az Arányinál megtalálható terminusokat olvashatjuk. A kórboncolási jegyzőkönyvekben előfordulnak:

- növények, növényrészek (*borsónyi képletek, borsónyi tömegek; dió mekkoraságú csoportok, dió terjedelmű üregek, diónyi folt, diónyi terjedelmű üregek, kis dió csoportok; kendermagnyi anyag; köles nagyságú pont, kölesnyi nagyságú szemcsék; mogyoró nagyságú bennék, mogyorónyi anyag*);
- állatok (*egész tyúkpete mekkoraságú csoportok, tyúkpetényi üres barlangok; tyúktojásnyi barlangok*);
- általános jelentésű, nem hasonlóságon alapuló terminusok (*egész terjedelmében, egész terjedelmükben; kevés mennyiségű vér; közép mennyiségű savó; nagy mennyiségű folyadék, nagy mennyiségű savó, nagy mennyiségű szemcsék, nagyobb mennyiségű savó, híg vért nagyobb mennyiséggel találunk, nagyobb terjedelemben; a jobb tüdő kivételre rendes nagyságúnak találtatott*);
- egzakt, méréseken alapuló kifejezések (*l''nyi; fontnyi savó*).

A terminusok szintaktikai felépítésében legtöbbször (gyakran *-nyi* képzős) melléknévi és főnévi jelzős szerkezeteket figyelhetünk meg (*borsónyi képletek, dió terjedelmű*), kisebb számban állapothatározó (*egész terjedelmében, nagyobb mennyiséggel, rendes nagyságúnak találtatott*) vonatkozik a kóros képlet méretére, mennyiségére.

A tüdőállomány jellemzésében több olyan kifejezés is megjelenik, amelyek nem hasonlóságon alapuló terminusalkotással jöttek létre (*csekély vér- és sok légtartalmú állomány; fonnyadtabb állomány; szívós állam, szívósan petyhüdt állam; törékeny állomány*), ugyanakkor

nagy számban előfordulnak olyan szakkifejezések is, amelyek használatát a szervnek vagy a benne található kóros képződménynek valamely egyéb anyaghoz való hasonlósága indokolja (*álhártyaszerű lerakódmány; gennyszerű csapadék; kocsonyaszerű lerakódmány; lószőrpárna tapintatú állomány; a rohadt tüdő állományához hasonlító állomány; tejjel államú; túrószerű anyag; túrószerű szemcsék*). Ezek a terminusok többségükben melléknévi jelzős, kisebb számban főnévi jelzős szerkezetekben fordulnak elő, és a jelenlegi terminológiában is használatosak (Fogarasi, 2017).

A különböző színek leírásában nagyobb számmal használnak a jegyzőkönyvek írói „egzakt” megjelöléseket, a metaforikus kifejezések háttérbe szorulnak. A színek mennyiségi változatai az Arányi-féle terminusokhoz hasonlóan fogalmazódnak meg a dokumentumokban (*fehér színű lerakódmány; halvány, mondhatni test színű csúcs; piros nyákhártya, piros savó, sötétpiros savó; sárga csapadék, sárga genny; szürke folt, ólomszürke színű metszlap*) és minőségi (*fehéres csíkokkal márványzott; szennyes pirossal színezett nyák, pirosas metszlap, nyák pirossal színezve; szürkéssárga lerakódmány, sárgás színű képlet, sárgás szemcsék, sárgás tömegek, szürkés sárgás pont, vörös sárgás savó, szürkéssárgás pont; vereses savó, vöröses folt; szennyes színű savó; szürkés színű tüdőszövet, szürkés szemcsék, szürkés folt, sárgásszürke anyag; sárgászöldes folyadék*). A színt jelölő melléknevek egy kivételtől eltekintve (amikor is a színt jelentő főnév eszköz-, a határozói igenév pedig állapothatározói funkciót tölt be: *nyák pirossal színezve*) minőségjelzős szintagmákban fordulnak elő.

A tüdőben megfigyelt kóros bennékek leírását – Arányi fentebb bemutatott szempontrendszerét szem előtt tartva – a következő példakkal szemléltetjük. A gáz halmazállapotú léggülem leírására sokszor találkozunk a *dunnatapintatú* melléknévi jelzővel, és előfordul a következő mondat is: „[A b]al tüdő akkora, mint belégzésnél, dunnatapintatú, felső karélyának alsó csúcsát légtől igen **felduzzasztva** találjuk.” A folyékony bennéket (vért, savót) tartalmazó tüdőt így írja le az egyik jegyzőkönyv: „A jobb tüdő egész terjedelmében hártásan odanőve, állománya fonnyadtabb, felső karélya rendesen több vérrel, azonkívül vereses, habzó savóval **ellátva**.” A kisebb méretű szilárd bennék a következő mondatban jelenik meg: „Mindkét tüdő [...] sok kölesnagyágú, ellentálló szürkés-sárgás ponttal van sűrűn **behintve**.” A nagyobb terjedelmű, jól körülhatárolható kóros képződményt így írja le egy boncorvos: „a jobb tüdőben csekély számú elszigetelt és tömérdek **csoportozott** (a **csoportok** dió- egész tyúkpete mekkoraságúak) szemcsék”. A vizsgált dokumentumokban előfordul az is, hogy a szerv felületén figyelhető meg a kórosan létrejött anyag: „a **fölső rész gyurmájában mintegy dió terjedelmű szürke folt mutatkozik, melynek állama szívós, **fölülete** pedig finomszálú fehéres csíkokkal márványzott**”. A bennékek leírásának szintaxisában előtérbe kerülnek az állapothatározót kifejező határozói igeneves szerkezetek.

Összefoglalva a tüdőre vonatkozó érzékszervi benyomások leírását, azt mondhatjuk, hogy ezeket a kórboncolási jegyzőkönyvekben lépten-nyomon használt terminusokat rögzíti, csoportosítja és rendszerezi Arányi Lajos. A jegyzőkönyvek megszerkesztését, továbbá a szervek leírását illető tudnivalókra is igaz az, amit a szerző az *Előszóban* ír munkájáról. Rendszeres ismereteket, „tananyagot” akar olvasóinak továbbadni, melyet saját több évtizedes kórboncolási gyakorlata alapján állított össze (Arányi, 1864:*Előszó*).

A tüdőbetegségek az 1863–1864-ben írott kórboncolási jegyzőkönyvekben

A feldolgozott kórboncolási jegyzőkönyvekben diagnosztizált tüdőbetegségek vizsgálata természetesen nem nyelvészeti, hanem orvosi feladat. Szaknyelvi, terminológiai szempontból is jelentőséggel bír a tüdő magyar leírásai és a latin nyelvű diagnózisokban megfogalmazott betegségek közti összefüggések feltárása. Erről Arányi Lajos is ír „*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...*” kötetnek a különös kórbonctant tárgyaló

részében (Arányi, 1864:68–99). A vizsgált jegyzőkönyvekkel összefüggésben mindezt részletesen a 3. mellékletben foglaltuk össze.

A megvizsgált 50 dokumentum több mint ¾-ében (41 dokumentumban) fordultak elő tüdőbetegségek, többségükben (24-ben) csak diagnózisok, kisebb hányadukban (15-ben) diagnózisok és magyar nyelvű belszervi leírások is megtalálhatók. Két olyan jegyzőkönyvet találtunk, amelyben csak magyar nyelvű leírás tájékoztat a tüdő állapotáról. A táblázatban jelöltük a latin diagnózisok és a magyar szervleírások egymásra vonatkozó részeit. Ahogy a felsorolásból kitűnik, mindenre kiterjedő precíz következtetést nem láthatunk az 1860-as években írt kórboncolási jegyzőkönyvekben. Sok esetben nagyon röviden csak latin diagnózis írja le a tüdőbetegséget, de az is megfigyelhető, hogy a részletes magyar leírásból több betegségre következtethetünk, mint amennyit a dokumentum készítője feltüntetett a szövegben. A magyar leírás és a latin kórbonctani diagnózis így nem minden esetben felel meg tökéletesen egymásnak. Természetesen elsősorban nem a nyelvész, hanem az orvos, patológus feladata az, hogy a magyar jegyzőkönyvek szervleírásait egzakt diagnózisokká alakítsa át.

A betegségnevek terminológiai adatbázisban való feldolgoása

Kutatásaink hosszabb távú célja, hogy a feldolgozott anyagot diakrón klasszikus terminológiai adatbázisban (Tamás, 2012) mutassuk be a műfaj változásának követéséhez (Bhatia, 2002): az egykori latin terminusokat kontextusukban magyar jelentésükkel együtt tervezzük megjelentetni, úgy, hogy mai megfelelőjüket is feltüntetjük az adatbázisban, és – ha az egykori és mai latin terminus nem egyezik – javaslatot teszünk a használandó alakra. Szándékunk szerint az adatbázis mai gyakorló patológusoknak is segítségére lehet abban, hogy az orvosi dokumentumokban a pontos és nyelvileg helyes latin terminust használják. Tervezett adatbázisunkat most az 1863–1864-ből származó 50 vizsgált jegyzőkönyvből vett néhány példával szemléltetjük.

1. táblázat. Kórbonctani kórismék terminológiai adatbázisa

<i>Ma már nem használatos terminus</i>			<i>Mai terminus</i>		<i>Javasolt forma</i>
<i>latinul</i>	<i>magyar jelentése</i>	<i>kontextusa</i>	<i>latinul</i>	<i>magyar jelentése</i>	
<i>adsequente</i>	és ezt követően	<i>Tuberculosis pulmonum et enterica, cum adsequente peritonitide propter perforationem intestinorum</i>	<i>et inde</i>	és ebből kifolyólag; és ezért	<i>Tuberculosis pulmonum et enterica, et inde peritonitis propter perforationem intestinorum</i>
<i>exquisitus 3</i>	különös	<i>Tuberculosis pulmonum et enterica cum exquisita infiltratione glandularum mesaraicarum</i>	<i>praecipue</i>	különösen (is)	<i>Tuberculosis pulmonum et enterica cum infiltratione praecipue glandularum mesaraicarum</i>
<i>morbus Brightii</i>	Bright-kór [a heveny és idült vesebetegségek általános összefoglaló neve volt]	<i>morbus Brightii (2) – morbus Brightii in stadio involutionis</i>	-----	-----	[a konkrét betegséget kell megnevezni]

<i>pneumonia flaccida</i>	'petyhüdt' tüdőgyulladás	<i>pneumoniaque flaccida loborum inferiorum utriusque pulmonis</i>	<i>pneumonia hypostatica</i> ³	süllyedésez tüdőgyulladás	<i>pneumoniaque hypostatica loborum inferiorum pulmonis utriusque</i>
<i>sphacelus, -i m</i>	üszök	<i>sphacelus pulmonis dextr.</i>	<i>gangraena, -ae</i> f ⁴	üszök	<i>gangraena pulmonis dextri</i>

Konklúzió

Kutatásaink jelenlegi szakaszában 50 darab 1863–1864-ből származó kórboncolási jegyzőkönyvet vizsgáltunk meg. Legfontosabb eredményeink a következők. Megfigyeltük, hogy Arányi Lajos „*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára ...*” című munkájában sok szempontból a korabeli jegyzőkönyvírási gyakorlatot „kodifikálja”, ugyanakkor követendő példává, normává is teszi a minden lényeges elváltozásra kiterjedő magyar nyelvű dokumentációt. A vizsgált korpuszban ezzel szemben több, egészen rövid, csupán latin nyelvű diagnózist tartalmazó jegyzőkönyvet is találtunk, amelyek mellőzik a boncolt holttest teljes körű magyar leírását.

A jegyzőkönyvek és Arányi könyvének kapcsolatát az általánosságokon (a kül- és belszervi leírások szerkezetén) túl egy konkrét szerv, a tüdő leírása kapcsán tanulmányoztuk. Ez irányú vizsgálataink az érzékszervi észleletek terminológiáján keresztül erősítették meg fentebbi állításunkat. A tüdőbetegségek vizsgálata egyrészt orvosszakmai, másrészt nyelvi szempontokra (a belszervi leírások magyar terminológiájának és a latin diagnózisoknak az összefüggésére) is kiterjedt.

Kutatásainkat elsősorban a diakrón terminológiai adatbázis rendszeres összeállításával szeretnénk folytatni. Arányi művének kapcsán további vizsgálatokat igényelne annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon „*A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára...*” kötetben megfogalmazott elvek milyen mértékben váltak a magyar patológiai szaknyelv részévé. Az első magyar patológiakönyv normatív jelentősége későbbi boncjegyzőkönyvek elemzésével tárható föl.

Hivatkozások

Arányi, L. (1864): *A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára sokratesi modorban tárgyalva*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda: Budapest. Online elérhető:

https://library.hungaricana.hu/hu/view/KlasszikusOrvosiKonyvek_008/?pg=0&layout=s (Utolsó letöltés: 2022. 01. 25.)

Arányi, L. (1865): *Orvosgyakorlati tanulmányok a mellír zsigereinek táj- és leiró bonctana köréből némi, az orvosi rajzok célszerű elkészítésére vonatkozó útmutatással. (Levonat a „Gyógyászat” 1865. évi folyamának 3. 19–23. stb. számaiból)*. A kir. magyar tudomány-egyetem nyomdája: Buda. Online elérhető:

https://library.hungaricana.hu/hu/view/KlasszikusOrvosiKonyvek_009/?pg=0&layout=s (Utolsó letöltés: 2022. 01. 25.)

Bhatia, V. K. (2002): Applied Genre Analysis. A Multi-Perspective Model. *Ibérica*. 4. 3–19.

Cs. Czachesz, E. (2002): A műfajok és a kontextus szerepe a szövegértésben és a jelentéskonstrukcióban. *Iskolakultúra*. 9. 43–52

³ Bár Arányi (1864:82) a *pneumonia flaccida* terminust nem használja, a betegség magyar leírásában előfordul a *petyhüdt* melléknév: „[A] tüdőlob, midőn huzamos ideig fekvő egyéneknek lép föl[, ...] a tüdőknék lecsüggő vagyis hátsó részében fészkel, miértis üledéki tüdőlobnak (*pneumonia hypostatica*) mondatik. [...] a második időszakban májasodást venni észre, de igen pettyhüdtet”.

⁴ A tüdőbetegségek leírásánál már Arányinál is megtaláljuk ezt a terminust a *sphacelus* szinonimájaként (Arányi, 1864:68).

- Fogarasi, K. (2012): *Limited forensic assessability of soft tissue injuries. Comparative Analysis of Hungarian, German and Austrian Medical Diagnostic Reports*. PhD Dissertation. University of Pécs, Faculty of Health Sciences
- Fogarasi, K. (2017): A kóroncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai. *Porta Lingua*. 95–108
- Fóris, Á. – Faludi, A. (2019): A szakírás és a dokumentáció mint nyelven belüli szakfordítás. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan: Budapest
- Kamberelis, G. – Bovino, T. D. (1999): Cultural Artifacts as Scaffolds for Genre Development. *Reading Research Quarterly*. 34. 138–170. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.2.2>
- Semino, E. et al. (2018): *Metaphor, Cancer and the End of Life. A Corpus-Based Study*. Routledge: New York – London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315629834>
- Tamás, D. (2012): Legyünk kreatívak: milyen is az igazi terminológiai adatbázis? *Fordítástudomány*. 1. 5–20

Mellékletek

1. melléklet. A külleírások szerkezete a vizsgált kórboncolási jegyzőkönyvekben (1863–1864).

	Arányi 1864	Jkv1 1863	Jkv2 1863	Jkv3 1863	Jkv4 1863	Jkv5 1863	Jkv6 1863	Jkv7 1863	Jkv8 1863	Jkv9 1863	Jkv10 1863
1.	a boncolás napja	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	a halál után eltelt idő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	a halott neve	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	a halott kora, neme	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X
5.	a halott foglalkozása	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	termet	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
7.	testalkat, tápláltság	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
8.	bőr	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
9.	hajzat	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
10.	arc	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11.	szemöldök, szemgolyó	szem	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12.	szemhéj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	kötőhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14.	szaruhártya	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
15.	szívárványhártya	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
16.	lata (pupilla)	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
17.	fülek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18.	orr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.	ajkak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20.	fogak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21.	állkapocs	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
22.	nyak	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
23.	váll	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24.	mellkas	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
25.	altest	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
26.	hát	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27.	végtagok	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
		hát		hát							
28.	külső nemi szervek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29.	külsérelmek	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30.	egyéb lényeges dolog	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X

	Arányi 1864	Jkv11 1863	Jkv12 1863	Jkv13 1863	Jkv14 1863	Jkv15 1863	Jkv16 1863	Jkv17 1863	Jkv18 1863	Jkv19 1863	Jkv20 1863
1.	a boncolás napja	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2.	a halál után eltelt idő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	a halott neve	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	a halott kora, neme	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	a halott foglalkozása	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	termet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7.	testalkat, tápláltság	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8.	bőr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9.	hajzat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10.	arc	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11.	szemöldök, szemgolyó	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12.	szemhéj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	kötőhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14.	szaruhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15.	szívárványhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16.	lata (pupilla)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17.	fülek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18.	orr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.	ajkak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20.	fogak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21.	állkapocs	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22.	nyak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23.	váll	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24.	mellkas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
25.	altest	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
26.	hát	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27.	végtagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
28.	külső nemi szervek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29.	külsérelmek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30.	egyéb lényeges dolog	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

	Arányi 1864	Jkv21 ¹ 1863	Jkv22 ² 1864	Jkv23 1864	Jkv24 1864	Jkv25 1864	Jkv26 ¹ 1864	Jkv27 ³ 1864	Jkv28 1864	Jkv29 1864	Jkv30 1864
1. a boncolás napja		✓	?	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
2. a halál után eltelt idő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. a halott neve	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. a halott kora, neme	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
5. a halott foglalkozása	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. termet	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓
7. testalkat, tápláltság	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
8. bőr	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
9. hajzat	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
10. arc	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11. szemöldök, szemgolyó	szem	X	szem	szem	szem	szem	szem	X	szem	szem	szem
12. szemhéj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13. kötőhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14. szaruhártya	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
15. szivárványhártya	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
16. láta (pupilla)	✓	X	✓	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
							szaruhártya		szivárvány- hártya		
17. fülek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18. orr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19. ajkak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20. fogak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21. állkapocs	✓	X	✓	✓	X	✓	all	X	✓	X	✓
22. nyak	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓
23. váll	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24. mellkas	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
25. altest	X	X	✓	✓	has	✓	X	✓	✓	✓	✓
26. hát	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27. végtagok	X	X	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
			hát	hát	hát				hát	hát	hát
28. külső nemi szervek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29. külsérelmek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30. egyéb lényeges dolog	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X

¹ Töredekes jegyzőkönyv, csak a magyar kulleírás első fele található meg a fényképen.

² Töredekes jegyzőkönyv, néhány latin diagnózis és a leírt szervek tömege található meg a fényképen.

³ Töredekes jegyzőkönyv, a magyar belleírás vége, a latin diagnózisok és a leírt szervek tömege található meg a fényképen.

	Arányi 1864	Jkv31 1864	Jkv32 1864	Jkv33 1864	Jkv34 1864	Jkv35 ⁴ 1864	Jkv36 1864	Jkv37 1864	Jkv38 1864	Jkv39 1864	Jkv40 1864
1. a boncolás napja		✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
2. a halál után eltelt idő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. a halott neve	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. a halott kora, neme	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	kor	✓
5. a halott foglalkozása	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. termet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7. testalkat, tápláltság	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
8. bőr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
9. hajzat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10. arc	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11. szemöldök, szemgolyó	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	szem
12. szemhéj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13. kötőhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
14. szaruhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15. szivárványhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16. láta (pupilla)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17. fülek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18. orr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19. ajkak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20. fogak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21. állkapocs	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22. nyak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23. váll	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24. mellkas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
25. altest	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
26. hát	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27. végtagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
28. külső nemi szervek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29. külsérelmek	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
30. egyéb lényeges dolog	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	✓

⁴ Töredekes jegyzőkönyv, egy latin diagnózis található meg a fényképen.

	Arányi 1864	Jkv41 ³ 1864	Jkv42 ⁵ 1864	Jkv43 ⁶ 1864	Jkv44 ⁵ 1864	Jkv45 ² 1864	Jkv46 1864	Jkv47 ⁷ 1864	Jkv48 1864	Jkv49 1864	Jkv50 1863
1. a boncolás napja		✓	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
2. a halál után eltelt idő		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3. a halott neve		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4. a halott kora, neve		X	✓	X	nem	X	✓	✓	✓	✓	✓
5. a halott foglalkozása		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6. termet		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
7. testalkat, tápláltság		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
8. bőr		X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X
9. hajzat		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
10. arc		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11. szemöldök, szemgolyó		X	X	X	X	X	szem	✓ X	X	X	X
12. szemhéj		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13. kötőhártya		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14. szaruhártya		X	X	X	X	X	✓	✓	X	X	X
15. szivárványhártya		X	X	X	X	X	✓	✓ X	X	X	X
16. láta (pupilla)		X	X	X	X	X	✓	✓ ✓	X	X	X
							kötőhártya				
17. fülek		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18. orr		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19. ajkak		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20. fogak		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21. állkapocs		X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
22. nyak		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
										állkapocs	
23. váll		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24. mellkas		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
25. altest		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	alhas	X
26. hát		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27. végtagok		X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
							hát	hát	hát		
28. külső nemű szervek		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29. külsőlelmek		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30. egyéb lényeges dolog		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

¹ Tördékes jegyzőkönyv, néhány latin diagnózis és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

² Tördékes jegyzőkönyv, a magyar belleírás vége, a latin diagnózisok és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

³ Tördékes jegyzőkönyv, a magyar külleírás és a belleírás első fele található meg a fényképen.

⁴ Tördékes jegyzőkönyv, a magyar belleírás vége és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

⁵ A bal és a jobb szemet külön írja le a 47. jegyzőkönyv.

2. melléklet. A belleírások szerkezete a vizsgált kórboncolási jegyzőkönyvekben (1863–1864).

	Arányi 1864	Jkv1 1863	Jkv2 1863	Jkv3 1863	Jkv4 1863	Jkv5 1863	Jkv6 1863	Jkv7 1863	Jkv8 1863	Jkv9 1863	Jkv10 1863
<i>I. a fejüreg</i>											
1. fejbőr		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
2. koponyaboltozat		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
3. felső sarlóöböl		X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
4. kemény agyhártya		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
5. lágy agyhártyák		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
6. agyallomány		✓	agytekervények	✓	X	X	X	X	X	X	X
7. oldalsó agykamrák		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
8. érfonatok (plexus choroidei)		✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9. tobozmirigy		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10. kisagy és nyúltagy		X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
11. agyalap		✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		Varolus-híd									
		torkolatvisszerek									
12. harántöblök		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13. koponyafenek és gerincüreg		X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
14. agyalapi mirigy		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>II. a nyak és a mellüreg</i>											
15. nyelv és nyelvcsont		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16. pajzsmirigy		✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17. (belső) torkolati vénák		X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
18. gége és gégefedő		✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19. légcső és légcsőmirigyek		✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
20. torok és garat		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21. izmok		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22. haj a bőr alatt		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23. a mellüreg esetleges kóros bennéke		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24. tüdő (jobb és bal)		✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X

25.	szívburok	✓	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
26.	szív (egészben)	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X
	a) jobb kamra és (ha kell) jobb pitvar	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
	b) bal kamra (néha bal pitvar)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	c) két- és háromhegyű billentyű	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X
	d) aorta- és tüdőverőér-billentyűk	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27.	nagy erek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>III. a hasüreg</i>										
28.	a hasüregnek esetleges benneke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29.	máj	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
30.	epehólyag	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
31.	lép	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
32.	hasnyálmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
33.	cseplesz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
34.	gyomor	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
35.	bélfodor és mirigyei	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
36.	belek	X	vékonybelek	X	X	X	X	X	X	X	X
37.	vesék	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X
		gyomor		a bélfodor mirigyei							
		belek		belek							
38.	húgyhólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
39.	prosztata és ondóhólyagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
40.	petefészkek és méhkürtök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
41.	méh	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42.	hüvely	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege

	Arányi 1864	Jkv11 1863	Jkv12 1863	Jkv13 1863	Jkv14 1863	Jkv15 1863	Jkv16 1863	Jkv17 1863	Jkv18 1863	Jkv19 1863	Jkv20 1863
	<i>I. a fejüreg</i>										
1.	fejbőr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2.	koponyaboltozat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	felső sarlóöböl	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	kemény agyhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
5.	lágyszövet	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6.	agyalomán	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7.	oldalsó agykamrák	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
8.	érfonatok (plexus choroidei)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9.	tobozmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10.	kisagy és nyúltagy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
11.	agyalap	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12.	harántöbök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	koponyafenek és gerincüreg	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14.	agyalapi mirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>II. a nyak és a mellüreg</i>										
15.	nyelv és nyelvcsont	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16.	pajzsmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17.	(belső) torkolati vénák	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
18.	gege és gégefödő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.	légsó és légcsőmirigyek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20.	torok és garat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21.	izmok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22.	háj a bőr alatt	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23.	a mellüreg esetleges kóros benneke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24.	tüdő (jobb és bal)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
25.	szívburok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
26.	szív (egészben)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

	a) jobb kamra és (ha kell) jobb pitvar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	b) bal kamra (néha bal pitvar)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	c) két- és háromhegyű billentyű	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	d) aorta- és tüdőverőér-billentyűk	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27.	nagy erek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	<i>III. a hasüreg</i>										
28.	a hasüregnek esetleges benneéke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29.	máj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
30.	epehólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
31.	lép	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
32.	hasnyálmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
33.	cseplesz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
34.	gyomor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
35.	bélfodor és mirigyei	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
36.	belek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
37.	vesék	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
38.	húgyhólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
39.	prosztata és ondóhólyagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
40.	petefészkek és méhkürtök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
41.	méh	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42.	hüvely	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
				a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege

	Arányi 1864	Jkv21 ¹ 1863	Jkv22 ² 1864	Jkv23 1864	Jkv24 1864	Jkv25 1864	Jkv26 ¹ 1864	Jkv27 ³ 1864	Jkv28 1864	Jkv29 1864	Jkv30 1864
	<i>I. a fejüreg</i>										
1.	fejbőr	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	lágycsontok
2.	koponyaboltozat	X	X	✓	✓	✓	X	X	koponyafalak	✓	✓
3.	felső sarlóóból	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X
4.	kemény agyhártya	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
5.	lágycsontok	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
6.	agyállomány	X	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
7.	oldalsó agykamrák	X	X		✓	✓	X	X	✓	✓	✓
8.	érfonatok (plexus choroidei)	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X
9.	tobozmirigy	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
10.	kisagy és nyúltagy	X	X	X	✓	✓	X	X	✓	X	✓
11.	agyalap	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
12.	harántöblök	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X
13.	koponyafenek és gerincüreg	X	X	✓	koponyaalap	X	X	X	✓	✓	✓
				agyállomány						kisagy és nyúltagy	
				kisagy és nyúltagy							
14.	agyalapi mirigy	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
	<i>II. a nyak és a mellüreg</i>										
15.	nyelv és nyelvcsont	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
16.	pajzsmirigy	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
17.	(belső) torkolati vénák	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
				pajzsmirigy							
18.	gége és gégefedő	X	X	✓		✓	X	X	✓	✓	X
				torkolati visszerek		pajzsmirigy					
19.	légeső és légcsőmirigyek	X	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓
										pajzsmirigy	
20.	torok és garat	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
21.	izmok	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
22.	háj a bőr alatt	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X

23.	a mellüreg esetleges kóros benneke	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
24.	tüdő (jobb és bal)	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
									hörgök		hörgök
											a mellüreg kóros benneke
25.	szívburok	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓
26.	szív (egészben)	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
	a) jobb kamra és (ha kell) jobb pitvar	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	a szív türei
	b) bal kamra (néha bal pitvar)	X	X	X	✓	✓	X	X	X	✓	
	c) két- és háromhegyű billentyű	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	d) aorta- és tüdőverőér-billentyűk	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X
27.	nagy erek	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
					rekesz					a mellűr kóros benneke	
	<i>III. a hasüreg</i>										
28.	a hasüregnek esetleges benneke	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
					hashártya						
					belek					lép	
29.	máj	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	✓
30.	epelhólyag	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓
31.	lép	X	X	✓	✓	✓	X	X	✓	X	✓
32.	hasnyálmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
33.	cseplesz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
				vesék							vesék
34.	gyomor	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	✓
						vesék					
						a hasüreg benneke					
35.	bélfodor és mirigyei	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
36.	belek	X	X	vékonybelek	X	✓	X	X	✓	X	✓
37.	vesék	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X
								gyomor		gyomor	
								belek		belek	
38.	húgyhólyag	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X
39.	prosztata és ondóhólyagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
40.	petefészkek és méhkiirtők	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
41.	méh	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42.	hüvely	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
			a máj, a lép és a szív tömege	a máj és a szív tömege	Magyar diagnózis is szerepel!	a máj és a szív tömege		a máj, a lép és a szív tömege	a máj, a lép és a szív tömege		

¹ Toredékes jegyzőkönyv, csak a magyar kulleírás első fele található meg a fényképen.

² Toredékes jegyzőkönyv, néhány latin diagnózis és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

³ Toredékes jegyzőkönyv, a magyar belleírás vége, a latin diagnózisok és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

SZAKNYELV ÉS TERMINOLÓGIA

	Arányi 1864	Jkv31 1864	Jkv32 1864	Jkv33 1864	Jkv34 1864	Jkv35 ⁴ 1864	Jkv36 1864	Jkv37 1864	Jkv38 1864	Jkv39 1864	Jkv40 1864
<i>I. a fejüreg</i>											
1.	fejbőr	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
2.	koponyaboltozat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3.	felső sarlóöböl	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	kemény agyhártya	X	X	X	X	X	X	X	X	X	agyhártyák
5.	lág agyhártyák	X	X	X	X	X	X	X	X	X	agyhártyák
6.	agyalomány	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
7.	oldalsó agykamrák	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
8.	érfonatok (plexus choroidei)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9.	tobozmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
10.	kisagy és nyúltagy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	kisagy
											oldalsó agykamrák
11.	agyalap	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12.	harantöblök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	koponyafenek és gerincüreg	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
14.	agyalapi mirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>II. a nyak és a mellüreg</i>											
15.	nyelv és nyelvcsont	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16.	pajzsmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17.	(belső) torkolati vénák	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
18.	gége és gégefedő	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
19.	légsó és légcsomirigyek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
20.	torok és garat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21.	izmok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22.	háj a bőr alatt	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23.	a mellüreg esetleges körös bennéke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
24.	tüdő (jobb és bal)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
											hörgők
25.	szívburok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
26.	szív (egészben)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
	a) jobb kamra és (ha kell) jobb pitvar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	b) bal kamra (néha bal pitvar)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	c) két- és háromhegyű billentyű	X	X	X	X	X	X	X	X	X	két- és háromhegyű billentyű
	d) aorta- és tüdőverőér-billentyűk	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
27.	nagy erek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>III. a hasüreg</i>											
28.	a hasüregnek esetleges bennéke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
29.	máj	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
30.	epehólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
31.	lép	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
32.	hasnyálmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
33.	cseplesz	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
34.	gyomor	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
35.	bélfodor és mirigyei	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
36.	belek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
37.	vesék	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
38.	húgyhólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
39.	prosztata és ondóhólyagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
40.	petefészkek és méhkürtök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
41.	méh	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42.	hüvely	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

⁴ Töredékes jegyzőkönyv, egy latin diagnózis található meg a fényképen.

	Arányi 1864	Jkv41 ³ 1864	Jkv42 ⁵ 1864	Jkv43 ⁶ 1864	Jkv44 ⁶ 1864	Jkv45 ² 1864	Jkv46 1864	Jkv47 1864	Jkv48 1864	Jkv49 1864	Jkv50 1863
<i>I. a fejüreg</i>											
1.	fejbőr	X	✓	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X
2.	koponyaboltozat	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	X
3.	felső sarlóóból	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4.	kemény agyhártya	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
			sarlóóból					sarlóóból			
5.	lágycsőr	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
										az agy bennéke sarlóóból	
6.	agyállomány	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X
7.	oldalsó agykamrák	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X
8.	érfonatok (plexus choroidei)	X	✓	X	X	X	X	✓	X	✓	X
9.	tobozmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
10.	kisagy és nyúlt-agy	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	X
11.	agyalap	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12.	harántöblök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13.	koponyafenek és gerincüreg	X	X	X	X	X	koponyaalap	✓	koponyaalap	✓	X
14.	agyalapi mirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>II. a nyak és a mellüreg</i>											
15.	nyelv és nyelvcsont	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
16.	pajzsmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
17.	(belső) torkolati vénák	X	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X
18.	gége és gégefedő	X	X	X	X	X	X	✓	✓	X	X
								pajzsmirigy	torkolati vénák		
								torkolati vénák			
19.	légeső és légcsőmirigyek	X	X	✓	X	X	✓	X	X	✓	X
				pajzsmirigy torkolati vénák							
20.	torok és garat	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
21.	izmok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
22.	háj a bőr alatt	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
23.	a mellüreg esetleges kóros bennéke	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
24.	tüdő (jobb és bal)	X	X	✓	✓	X	✓	szívurok	✓	✓	X
										a mellüreg kóros bennéke	
25.	szívurok	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X
26.	szív (egészben)	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	X
	a) jobb kamra és (ha kell) jobb pitvar	X	X	X	X	X	X	X	szívurok	✓	X
	b) bal kamra (néha bal pitvar)	X	X	X	X	X	X	✓		✓	X
	c) két- és háromhegyű billentyű	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	d) aorta- és tüdőverőér-billentyűk	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X
				a mellüreg kóros bennéke			a mellüreg kóros bennéke	a mellüreg kóros bennéke			
27.	nagy erek	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<i>III. a hasüreg</i>											
28.	a hasüregnek esetleges bennéke	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X
29.	máj	X	X	✓	X	X	X	✓	✓	✓	X
30.	epehólyag	X	X	X	X	X	X	X	✓	X	X
31.	lép	X	X	✓	X	X	✓	✓	✓	✓	a lép tömege
						máj					✓
32.	hasnyálmirigy	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
33.	cseplez	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
34.	gyomor	X	X	X	X	X	✓	X	✓	X	X
35.	bélfodor és mirigyei	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
36.	belek	✓	X	X	X	X	✓	X	vékonybelek	X	X

37.	vesék	X	X	✓	X	X	✓	✓	X	✓	X
				gyomor			a hasüreg bennéke	gyomor		gyomor	
				belek				vastagbelek		a hasüreg bennéke	
								a hasüreg bennéke			
38.	húgyhólyag	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	X
39.	prosztata és ondóhólyagok	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
40.	petefészkek és méhkürtök	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
41.	méh	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
42.	hüvely	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		a máj és a lép tömege		a máj, a lép és a szív tömege		a máj és a lép tömege	a máj és a lép tömege	a máj, a lép és a szív tömege	a máj, a lép és a szív tömege	a máj, a lép és a szív tömege	X

³ Tördékes jegyzőkönyv, a magyar kiüleírás és a belleírás első fele található meg a fényképen.

⁶ Tördékes jegyzőkönyv, a magyar belleírás vége és a lemért szervek tömege található meg a fényképen.

3. melléklet. A latin diagnózisokban szereplő tüdőbetegségek és a magyar dokumentumokban hozzájuk tartozó belszervi leírás*

	Latin diagnózis	A tüdő magyar leírása
Jkv1 1863	[<u>Adhaesio pleurae lateris dextri.</u> <u>Oedema pulmonis dextri.</u> <u>Emphysema pulmonis sinistri.</u> <u>Pneumonia hypostatica.</u>]	A jobb tüdő egész terjedelmében hátrýáson odanóve. A tüdő állománya fonnýadtabb, a tüdőnek felsó karélya rendesenél több vérrrel, azon küll vereses, habzó savóval ellátva. A bal tüdő akkora, mint belégzésnél, dünnatapintatni, felsó karélyának alsó csúcsát légtól igen felduzzasztva találunk és fölötte halvány, mondhatni testszíni. Az egész balmido állománya csekély vér- és sok légtartalmú, kivévén a tüdő lecsüggó részeit, melyekben hig vért nagyobb mennyiséggel találunk. A tüdő +a+ helyt lép szakadékony.
Jkv2 1863	hyperaemia cerebri probabilis ex inconvientia valvulae bicuspidalis et emphysemate pulmonis utriusque	Mindkét tüdő mint belégzésnél, – dünnatapintatniak, sok lég- és kevés vérrrel ellátvák, a csúcsban túroszerü szemcséketszórvá találni.
Jkv3 1863	Tuberculosis pulmonum et enterica item processus dysentericas catarrhalis in intestino crasso.	A jobb tüdőben csekély számú, elszigetelt és tömérdek csoportozott (a csoportok dió- egész trükpete mekkoraságúak) szemcsék, melyek részint türóként szétmálók, részint egyenesen szétfólvók. – az említett csoportok közt diónyi terjedelmü úregeket találhatsz, melyeknek repedezett falai sűrű, sárga genynyel bevonvák. A bal tüdőnek mellsó fele légdús, vérszegény, hátsó fele vereses habzó savóval gazdagon ellátva.
Jkv4 1863	A jobb tüdő összenyomottsága mellhátrýalob hig izzadmánya folytán. A bal tüdő légdagos. (Latin diagnózis nincsen a tüdőre!)	
Jkv5 1863	Tuberculosis pulmonum et enterica cum exquisita infiltratione glandularum mesaraicarum, porro hypertrophia lienis et hepatis, – hydrops pericardii (serum librae unius).	
Jkv6 1863	sphacelus pulmonis dextr.	
Jkv7 1863	tuberculosis pulmon.	
Jkv8 1863	Oedema pulmonum	
Jkv9 1863	pneumonia in pulmon. dextr. lobalis	
Jkv10 1863	Oedema pulmonum	
Jkv11 1863	Oedema pulmonum	
Jkv12 1863	Emphysema pulmonum	
Jkv13 1863	pneumonia lobalis in utroque pulmonis	
Jkv14 1863	Oedema pulmonum	
Jkv15 1863	Pneumonia lobularis cum compressione pulmonis dextri	
Jkv16 1863	Pneumonia lobalis	
Jkv17 1863	Oedema pulmonum cum pneumonia lobulari	
Jkv18 1863	Oedema pulmonum c. pleuritide (exudatum purulentoserosum)	
Jkv19 1863	Oedema pulmonum	
Jkv20 1863	Emphysema senilis pulmonum c. catarrho bronchiali chronico	
Jkv22 ¹ 1864	(tamen exudatum pleuriticum 4.-5. +mens.+ ad pseudomemb.)	
Jkv23 1864	Tuberculosis pulmonum et enterica	Mind a két tüdő akkora mint mély belégzéskor s hátrýáson odanóve. – A jobbtüdő felsó 2/3 ellentálló keménytapintatú, s metszlapján nagy

*Azonos aláhúzással emeltük ki a latin diagnózis és a magyar leírás egymásra vonatkozó részeit. Szögletes zárójelben adtuk meg az eredetiben nem szereplő, de a magyar leírás alapján kikövetkeztethető diagnózist.

		<p>menyiségű elszórt kölesnyi nagyságú, szürkés ellenálló, majd tőröként szemálló sárgás szemcsékkel; alsó $\frac{1}{2}$ löszörpáratapintatu metszlapján közepmenyiségű habzó véres savó. – A balrüdő csak annyiban tér el a jobbtól, hogy ennek felső csucsában számos, részint mogyoró nagyságú ellentálló, majd tőröként elmálló bennékel ellátott; részint tyukpetenyi türes barlangok találhatók.</p>
Jkv24 1864	Tüdő- és bélgümő <u>Tuberculosis pulmonum</u> et enterica,	<p>a tüdők akkorák mint kilégzőskor, egészterjedelmökben hártvasan odanóve, mindkét tüdő csúcsa táján ellenálló ellenálló szemcséket küllölő tapintatu, kivált a jobb, többi részletében dunnatapintatu, a tüdők metszlapján kevés sűrűn folyó sötétpiros habzó savó, kivált a jobb tudó felső harmadának metszlapján ellenálló borsonyi s valamivel nagyobb terjedelemben elszórt sárgás színű szemcsés tapintatu képletek észlelhetők</p>
Jkv25 1864	<u>Tuberculosis et oedema acutum utriusque pulmonis</u> et tuberculosis enterica. [Adhaesio totalis pleurae sinistrae.]	<p>A jobb tüdő akkora, mint kis belégzésnél felső melső harmada helyenkint mogyorónyi, általában pedig általában pedig számos kendermagnyi kevéssé ellentálló, sárgás, szürkés, rüzszerű anyagot mutat, ezenkívül <u>metszlapján habzó véres savó volt</u>; alsó $\frac{1}{2}$ löszörpáratapintatu 's metszlapján <u>véres habzó savó</u>. A balrüdő egész terjedelmében hártvasan odanóve, akkora mint kilégzésnél. Felső melső része a jobbrüdő ugyan e részéhez hasonló, csak hogy nagyobb terjedelemben kemény, 's metszlapja több szemcsét mutat. Alsó hátsó része hasonló a jobb rüdőéhez.</p>
Jkv27 ² 1864	apoplexia pulmonum	
Jkv28 1864	Hepatitis grisea lobi superioris pulmonis dextri, oedema... <u>Emphysema pulmonis utriusque</u>	<p>a mellkas hengerded alsó része megszelesbedett, a jobb oldali mellkas kontaktási hangja eltonpulva dobos, a 7 bordától lefelé tompa üres, a mellkas középvonalától balfelé mintegy 4''nyi területen a 3 bordától egészen a hatodik bordáig tompa, a bal mellkas felső és hátsó részén dobos, alul + + a 7 bordától lefelé ismét tompa, a balmellkas hátsó oldalán a lép táján megfelelőleg kbelül a 8ik bordáig mintegy 3''nyi széles területen tompa, mindkét tüdő egész terjedelmükben a mellkas falsaihoz nőttek, a baloldali akkora mint kilégzőskor alsó 2 harmada dunnatapintatu, felső harmada löször páma tapintatu, metszlapján <u>örösz-sárgás kevéssé habzó véres savó</u>; a jobb oldali tudó akkora mint nagy belég+zéskor.+ felső karélya kivéve a esetet tömöttebb tapintatu a csúcs a dunnatapintatu, alsó hátsó lebenyei löszörpárma tapintatuak, a melső felső karély metszlapján a szürkés színű pépesen szemálló tüdősövetből kiömlő kevés sárga nyálós, folyadék, a hörgők nagyobb ágai (másodrendű ágai) elkeményedtek nyákhártájuk kevéssé duzzadt nyálós csapadékjal bevonatok.</p>
Jkv29 1864	Perilaryngitis, <u>emphysema</u> et oedema utriusque pulmonum, catarrhus bronchialis,	<p>A balrüdő akkora mint nagy belégzéskör, melső harmada dunnatapintatu, légdús, vérszegény; hátsó harmada izom részben léptapintatu, törékeny metszlapján <u>nagyobb mennyiségű véres habzó savó</u>; a jobb tüdő egész terjedelmében hártvasan oda nőtt, akkora mint közepszerű belégzőskor, melső részének mintegy negyed része dunnatapintatu a többi része tömöttebb, metszlapján <u>közép mennyiségű habzó véres savó</u>, állománya törékeny.</p>
Jkv30 1864	<u>Ptothorax sinister ex pleoritide cum compressione pulmonis sinistri</u> ; <u>emphysema</u> et oedema pulmonis... [Accreatio pleurae] [Atelectasia]	<p>A kontaktási hang az egész mellkason tompa, kivéve a jobb oldali mellkas kulcsfonti tájon hol az, egy gyermek tenyérynai felületen dobos. Mindkét tüdő a rekeszhez és szívburkokhoz hártvasan odanóve, míg a bordákhoz kevésbé erősen tapadnak. – A jobb tüdő akkora mint kis belégzésnél, felülete cafatokban levonható kés foknyi vastagságú, részint kocsonyaszerű részint ellent állóbb lerakodmányt mutat. – Tapintata: <u>felső karélyában dunna</u>- a középsőben löszörpárma- <u>az alsóban izom tapintatu</u>. – Metszlapja az első helynek megfelelőleg légdús vérszegény, a másodiknak megfelelőleg nagy mennyiségű, higan folyó, habzó, zavaros folyadékot mutató, míg az izom tapintatu részletnek megfelelőleg réte, kevésmennyiségű, sűrűen folyó kissé habzó savós vért kaparhatunk le. – A hörgők nyákhártája sötét pirosan belővellett s habzó nyállal bevonat. – A jobb mellrűben mintegy $1\frac{1}{2}$ itce véres savó. A bal rüdőa teriméje csak $\frac{1}{4}$-ét teszi annak, mivel rendes állapotban kellene birnia. – Egész felületén 1''nyi vastag, ellentálló fehérszínű lerakodmány látszik. – A tüdő tapintata borszerű, állama szívósan petyhűdt, – majdnem ólomszürke színű metszlapja igen vérszegény. Az egészrüdő vízben alámerül. A mellkas bal részében 5itce tejfel államú sárgás zöldes folyadék. – A rekesz ezen rendelkezességét mutatja, hogy a mellrűben foglalt folyadék által bal oldalt, egész a köldök magasságáig le van tolvá.</p>
Jkv31 1864	Tuberculosis pulmonum et enterica	

Jkv32 1864	+E+mplysema pulm.	
Jkv33 1864	emphysema pulm. minor. grad. c. pneumonia hypostat. in lob. +i+ufer utriusque pulmon.	
Jkv34 1864	Oedema pulmon. acutum	
Jkv37 1864	Egy 60. éves férfi holttemémén az agyat vizsgálgatván, idő hiány +mi+att csak még a tüdőt nézük meg hol is: Oedema acut. c. emphys. +p+artial. tünt elő.	Egy 60. éves férfi holttemémén az agyat vizsgálgatván, idő hiány +mi+att csak még a tüdőt nézük meg hol is: Oedema acut. c. emphys. +p+artial. tünt elő.
Jkv40 1864	Oedema acutum pulmonum in individuo olygaemico cum emphysemate et +d+ilatatione cordis passiva	a tüdők mint mérsékelt be+lég+zésnél, melül dunnatapintatúnak, vérszegények, hátsó fe+lü+kben a löszörpámatapintat mellett meglehető sok, habzó, piros +sa+tvó,- a hörgők nyákhártyája kissé duzzadt, sötét piros, rajta +ny+úlós nyák szennyes pirossal színezve
Jkv41 ² 1864	Hypem cerebri et pulm e hypostasi	
Jkv43 ³ 1864	Peritonitis extensa c. pleuritide pneumoniaque flaccida loborum inferiorum utriusque pulmonis, item tubercula pulmonum tam +d+iscreta, quam conglomerata pulchrum specimen pneumoniae interstitialis. [Hydrothorax lateris utriusque]	Mindkét tüdő nagyobb részt, kivált a csúcs táján odanöve, s kissé ellentálló tapintatú, metszlapjuk egyaránt sok kölesnagyvágú ellentálló szürkés-sárgás ponttal van sü+rüm+ behitve s a felső rész gyurmájában mintegy dió terjedelmű szürke folt mutatkozik, melynek állama szívós, foliulete pedig finomszálu fehéres csíkokkal márványzott. E diónyi folt körül, az említett pontoktól eltérő, ^{10th} , borsónyi sárgás, tüdőként törékeny sárgás tömegek látszanak. Ezekén küül a tüdő középvértartalmú. A mellkas mindkét ürében mintegy egy-egy fontny+i+ tiszta savó, mühez meg kell említeni a bal tüdő alapjára tapadt, késfokvastag, kocsonya álhártyaszerű, szürkés-sárga lerakodmányt.
Jkv44 ⁴ 1864	[Adhaesiones pleurae]	A tüdők részleg odanöttek, a jobban néhány
Jkv46 1864	Emphisema pulmonis utriusque item hepatitatio in lobo superiore utriusque pulmonis, porro hydrops pericardii dein [Oedema pulmonum]	A jobb tüdő egész terjedelmében oda nö+ve+ a tüdő mellső alsó két harmada dunnatapintatú, metszlapján csak igen kevés vérrrel kevert habzó savóval, a hátsó alsó karély metszlapja nagy mennyiségű habzó savót ömleszt, felső harmada a jobb tüdőnek ellentálló tapintatú, metszlapja majd pirosas majd szennyes vöröses majd szürkés foltokat mutat és a májánál valamivel szívósabb tapintatú róla majd kaparhalmi le. A bal tüdő megegyez a jobbal.
Jkv47 1864	oedema pulmonum et pneumonia hypostatica pulmonis sinistri. [Adhaesio pleurae]	Mellkas széles és lapos, melyen: a mindkét oldali kulcscsonttól lefelé a csescsümbök s szegycsont kardnyujtványa által határolt háromszögű térben – dobos, míg ezen kívül mind-enütt tompa hang volt hallható. A bal tüdő alsó része és csücske a mellkashoz s illetőleg a rekeszhez nőtt, – felső csücske s mellső harmada löszörpárma; alsó harmada máj tapintatú s felmetsztervén előbbi részéből sok szennyes színi véres savó ömlött ki, míg utóbbi része vérdús s vízben alámerülő. A jobb tüdő szintén oda nőtt s egész állománya löszörpárma tapintatú, melynek a metszlapokon sok szennyes véres savó felel meg.
Jkv48 1864	Tuberculosis cavernosa pulmonum et hepatitatio	a mellkas széles, dombordad, kopogtatáskor a jobb oldalon általános tompa hangot hallatott, míg a bal oldalon a szegycsonttól más fél hüvelyknyire a második és negyedik borda közt tallérnyi területen hallható tompa hangon kívül, dobos hangot adott; a tüdők hát felől oda fűződtek, mindkét tüdő felső fele számos, részint elszórt, részint kis diónyi csoportokban összesereglett, itt ott porckeményesű szemcsékkel 's trüktojásnyi gümös barlangokkal van ellátva; alsó része mind két tüdőnek májtapintatú, metszlapján genyesen habzó véres savóval, azonban a baltüdő, alsó harmada lebenyekéin dunna tapintatú volt
Jkv49 1864	piothorax: oedema pulmonis dexte [Atelectasia]	A jobb tüdő kivéteve, rendes nagyságúnak találtatott; alsó harmada dunnatapintatú; jobbról mellőiről löszörpárma, – felső részén izomszerű tapintatú volt. Alsó harmadának metszlapján kevés habzó savó - mellső jobb harmadának metszlapján sok véres habzó savó találtatott. A bal tüdő, igen sok rostonyvalvadék által, mely állományára a rohadt tüdő állományához hasonlított, egészen a mellkas hátuljához, a gerincoszlopához szorítottat. Elválasztatván a szivburek és mellhártyától, - melyekhez hozzá nőtt, a jobb tüdőnek csak egy harmadát mutatta; bemetszéskor véres habzó savó volt latható; a mellkas üregében mintegy hat fontnyi véres szennyes savó találtatott.

Mágocsi Nyina¹ –Varga Éva Katalin²¹Budapesti Corvinus Egyetem, Idegennyelvi Oktató- és Kutatóközpont²Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet

Az orosz pénznemek nominációja

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.7>

A pénz kialakulásától kezdve mindennapi életünk része, értékmérőként, forgalmi és fizetőeszközként, kincsképzőként egyaránt. Szerepét az évszázadok folyamán különböző áruk, nemesfémek, bankjegyek töltötték be, amíg eljutottunk a bankszámlapénz bevezetéséig. A pénzegységek elnevezése hiteles képet mutat az egyes korok gazdasági folyamatairól és kapcsolatrendszeréről. Bár a pénzegységek neveit általában nem sorolják a gazdasági szaknyelv terminusai közé – mivel az adott közösség mindennapi nyelvhasználatának a részét képezik –, az áru- és pénzforgalom szaknyelvének terminologizált szókincsének tekinthetjük őket. Tanulmányunkban az orosz pénzegységnevek nominációjáról nyújtunk áttekintést az orosz történelem és gazdaság folyamatainak keretében illesztve. Etimológiai, szótörténeti, gazdaság- és művelődéstörténeti elemzés alapján mutatjuk be a pénzegységek nevének eredet és a megnevezés motivációja szerinti csoportjait (pl. áru, anyag, előállítás módja, rész-egész viszonyok, szín, szám, ábrázolás, földrajzi név, vándorszók stb.), és felvázoljuk az orosz pénztörténet korszakait a nemzeti valuta megjelenéséig.

Kulcsszavak: orosz pénzegységek, nomináció, történeti-kulturális háttér, etimológia, lingvokulturális elemzés

Problémafelvetés

A pénz kialakulása óta fontos szerepet játszik életünkben, értékmérő, forgalmi, fizetési és felhalmozási eszközként egyaránt. Mivel a pénzegységek nevei elválaszthatatlanok az adott közösség mindennapi nyelvhasználatától, többnyire nem tekintik őket terminusoknak (Карпухина, 2007), más szempontból nézve azonban az áru- és pénzforgalmi szaknyelv terminologizált szókincsébe tartoznak.

Tanulmányunkban az orosz pénznemek megnevezésének motivációját mutatjuk be, a kezdetektől napjainkig. Az idők során a pénz szerepét különböző árucikkek, nemesfémek, később bankjegyek töltötték be. Ennek megfelelően az egyes elnevezések eredete is igen változatos képet mutat: megtaláljuk közöttük az anyagnévi (pl. *cservonyec*), súlymértéki (pl. *grivna*, a mai ukrán pénznem, a *hrivnya* óorosz elődje), vagy számnévi (pl. *altin*) eredetűeket, de van köztük olyan, amely a pénzen szereplő ábráról kapta a nevét (pl. *kopejka*) (vö. Maticsák, 2016). Külön foglalkozunk az állatprém eredetű óorosz elnevezésekkel (pl. *kuna*, *veksa*). Vizsgálatunk során interdiszciplináris megközelítésben gazdaságtörténeti, pénztörténeti, régészeti kutatásokra alapozunk, figyelembe véve a pénz anyagának vagy a motiváció megváltozásának a lehetőségét is.

Történeti háttér

A pénzegységek megnevezésének eredete szoros kapcsolatban van az adott ország gazdasági folyamatainak és a kereskedelmi kapcsolatainak történetével, valamint a pénz szerepének és fogalmának változásával. Hudokormov és Drozdov (Худокормов–Дроздов, 2019) cikkéből kiindulva a pénznevezések történetét a következő korszakokra oszthatjuk:

1. Az óorosz pénzek kora:

- a) az államalapítás koráig (a 9. századig)
- b) az egységes óorosz állam kora (a 9. századtól a 12. század elejéig)

- c) „pénznélküli kor” (a 12. század elejétől a 14. század első feléig)
- d) a Moszkvai Nagyfejedelemség kora (a 14. század első felétől a 16. század első feléig)

2. A modern pénzrendszer kialakulása:

- a) az egységes cári birodalom kialakulása (a 14. század első felétől a 18. század elejéig)
- b) az Orosz Birodalom kora (a 18. század elejétől 1917-ig)
- c) a szovjet korszak (1922-től 1991-ig)
- d) napjaink (1991-től)

Árupénzek

Az állattartással foglalkozó népek egyik legősibb csereeszköze minden bizonnyal a jószág volt. A latin ‘pénz’ jelentésű *pecunia* a *pecus* ‘marha, barom’ származéka. Az Óskronika szövegét megőrző 12. századi Lavrentyij-évkönyvben az 1018. év eseményeinek leírásában a *ском*-nak, ‘jószág’-nak nevezik a fém pénzeket, a *kunát* és a *grivnát*. A *ском* akkor még használt, bár az adott korban is archaikusnak tűnő származékszavai a *скомница* ‘kincstár’ és a *скотник* ‘jószágőr, kincstárnok’. Hasonló jelentésfejlődést mutat a magyar *aranymarha* ‘aranyból készült vagyontárgy’ is (Kljucsevszkij, 2009: 184).

A másik, a halászó-vadászó népeknél hasonlóképpen az ősidők óta használatos pénzként szolgáló csereeszköz az értékes állatprém volt. A római korban Pannónia területén nyestprémbe szedték az adót, később az Árpád-házi királyok alatt is, neve *marturina* ‘nyestbőradó’ (<latin *martus* ‘nyest’), Szlavóniában a neve *kunovina* (<*kuna* ‘nyest’) volt (Maticsák, 2016:204). Az Óskronika szerint az első adót a Rusz állatprémekkel fizette az idegen hódítóknak. Ilyen volt a *kuna* (*куна*) ‘különböző kistestű ragadozó állatok (pl. nyest, hermelin, coboly, róka) értékes szőrmeje’, vö. mai orosz *куница* ‘nyest, nyuszt; nyusztprém, nyusztprémgallér’, *куниться, выкуниться* ‘vedlik’. Horvátország hivatalos pénzneme a *kuna*, melynek eredeti jelentése ‘nyest’. Neve a nyestbőradó emlékét őrzi: az adót eleinte természetben, prémbe kellett leróni, később pénzben, így a ‘nyest’ név arra is átvonódott (Kljucsevszkij, 2009:185). Szlavóniának a címerállata is nyest (nyest.hu).

A prémeknek a fém pénzek melletti csereértékként való használata egészen a 12. századig valóságosan fennmaradhatott a Rusz területén. Az orosz ‘negyven’ jelentésű számnév, a *сорок* a 12. században ‘40 db nyalábba kötött szőrme’, a 17. században pedig ‘4 db tízes nyalábba kötött coboly’ jelentésű volt (Kljucsevszkij, 2009:188). A magyar *fizet* ige eredetének egyik magyarázata a *fűz* igével való rokonítás: az áru vétele alkalmával az ár kiegyenlítése a bőrdarabok le- és felfűzése révén történhetett (TESz. I. 927).

A ‘prémpénzek’ tehát sokáig csereeszközként funkcionálhattak, jelentésük azonban időközben áttevődött a fém pénzekre. A *kuna* (*куна*) ‘szőrme’ az értékes teljes prémet, a *nogata* (*ногата*) ‘lábás’ a lábakkal együtt kikészített prémet, a *rezana* (*резана*) ‘vágott’ (a *kunából* vagy a *nogataból*) levágott prémdarabot jelentette. A *kuna* sokáig megtartotta eredeti ‘szőrme’ jelentését is, ahogy a következő nagyböjti prédikációrészlet is mutatja: «Золото и серебро, зарытые в землю, подвержены ржавчине; куны вместе с портами подвержены изъядению моли» (Ключевский, 1904), azaz „Földbe ástott aranyadat és ezüstödet a rozsdarágja szét; a kunákat meg a ruhákat a moly eszi meg” (Kljucsevszkij, 2009:186). Ami az értékek arányát illeti, 1 *grivna* 20 *nogatával*, 25 *kunával* vagy 50 *rezanával* volt egyenértékű. A Russzkaja Pravda szerint nem a *rezana* volt a legkisebb egység, hanem a *veksa* (*векса*) ‘mókus, mókusprém’. Az értékarányról csak 15. századi utalásunk van, ekkor 1 *nogata* 30 *veksát* ért (Kljucsevszkij, 2009:207). Volt egy *veverica* (*веверица*) nevű szintén ‘mókus, mókusprém’ jelentésű aprópénz is, amely a *veksa* ma már ismeretlen hányadú része volt (Kljucsevszkij, 2009:208). Az Óskronikában adatolt szintén ‘mókus, mókusprém’ jelentésű *bel*

(бель) pénzként csak a 13. században bukkant fel a forrásokban (Balogh–Kovács, 2015:30). Ebbe a jelentéskörbe vonható a novgorodi pénzrendszer ősi egysége, a *mortka* vagy *mordka* (мортка / мордка), melynek eredeti jelentése ‘nyest- vagy mókuspofa’ volt. A 12. században 2 *nogata* 3 *mortkát* ért (Худокормов–Дроздов, 2019:17).

Egyes finnugor nyelvek pénznelvezései a ‘mókus’ jelentésjegyet őrzik, pl. a vogul ‘rubel’ jelentésű szó szószerinti jelentése ‘száz mókus’; a zürjén és a cseremis ‘kopejka’ szóé ‘mókuska’; a votják tíz kopejka értékű pénz nevének jelentése szó szerint ‘35 mókus’, a kétkopejkásé pedig ‘7 mókus’. A finn *raha* ‘pénz’ eredeti jelentése ‘mókus(bőr)’, germán nyelvekből ‘állatbőr’ jelentésben kölcsönzött jövevényszó (Maticsák, 2016:204). Mindezek a példákon jól megfigyelhető a ‘bőr’ > ‘fizetésre használt állat- (leginkább mókus-)bőr’ > ‘pénz’ jelentésátvitel.

Az óorosz pénzek

Az államalapítás kora előtt bizánci, arab és nyugati pénzeket használtak. A 7-9. században a bizánci *miliarenszi*, *nomizmi* és *solidi* nevű pénzermék voltak forgalomban, a 8. század végétől jelentek meg az arab szultánok és az iráni sahok ezüst *dirhemjei* (<görög *drachma*), az ún. kufikus pénzek, majd a 9-10. században a nyugati arany *dinarajok* (<latin *denarius*). A 10. századtól a Kijevi Ruszban saját ezüstpénzt kezdtek verni, amely külsőre a bizánci pénzekre emlékeztetett. A 10. század végén Vlagyimir Monomach parancsára bevezették a *zlatnyik* (златник) nevű arany-, és a *szrebrenyik* (сребреник) nevű ezüstpénzt (Худокормов–Дроздов, 2019:26). A fennmaradt pénzek Vlagyimir neve és képmása volt, a kép körül felirattal, hogy „Vlagyimir a trónon”, a másik oldalán pedig, hogy „Ez pedig az ő ezüstje” (Kljucsevskij, 2009:202).

Novgorodban és Kijevben a 10. században jelent meg a *grivna* (гривна), a legmagasabb értékű pénz. A *grivna* az ószláv *griva* ‘nyak’ (mai orosz: *griva* ‘sörény’) jelentésű szó származéka, amely a *gorlo* ‘torok’ és a *gortany* ‘gége’ szavakkal megegyező indoeurópai töre vezethető vissza (Черных, 1999:217). Az értelmező szótárak a *grivna* ‘arany vagy ezüst nyakban viselt ékszer’ (Ожегов), ‘nyakék; nyakon vagy mellen felfüggesztve viselt hatalmi jelkép’ (БАС), illetve a ‘nyakban felfüggesztve viselt ezüst pénzérme’ (Даль) jelentéssel adatolják.

Mint az ókortól kezdve általában a pénzeknek, úgy az óorosz *grivnának* is volt értékmérő és súlymérték funkciója is. A legrégebbi *grivna* 68,22 gramm súlyú ezüstpénny volt. A 12. századtól a Rusz területén kétféle *grivna* volt használatos, a hosszúkás alakú novgorodi (északi) *grivna* kb. 200 grammos volt, a hatszög alakú kijevi (déli) *grivna* pedig 160 grammnyi ezüstpénny volt. Az északi pénzforgalom alapját jelentő *grivna szrebra* (гривна серебра) elnevezés a 13. század végén tűnt el, ekkor váltotta fel a *rubel* (рубель) (Худокормов – Дроздов, 2019:16)

A 12-14. századot „pénznélküli kor”-nak nevezzük, ám több szerző által vitatott, hogy valóban visszatértek-e a bőr- és prémpénzek használatához. Koszinov (Косинов, 2012; Худокормов–Дроздов, 2019:27) úgy véli, hogy az óorosz pénzegységek neve arab szavakra vezethető vissza, amelyek egybecsengtek a korábbi prémpénzek nevével, és így a szláv beszélők számára ismét motiváltakká váltak. Így a *kuna* az idegen fémpénz volt, és az óorosz ‘nyestprém’ helyett az arab ‘képmás’ jelentésű szóra vezethető vissza. Egy másik etimológia szerint neve a latin *cuneus* ‘fém-ből készült, vert pénz’ szóból ered (Цысь, 2012:66). A *nogata* ‘lábás’ a kufikus ezüst *dirhem* óorosz neve, amely Koszinov szerint az arab *nagd* ‘késpénz’ (<*nakada* ‘pénzt válogatni’) szóból ered; a *rezana* pedig nem az egész prém levágott darabja, hanem a *dirhemé* és neve az arab *razana* ‘súlyt nagyjából megbecsül’ igéből ered. A *bel*, *belja*, *belja* (бель / бела / беля) sem ‘mókus’ jelentésű, hanem kopott külföldi pénzre vonatkozott, neve pedig az arab *belja* ‘elkopik, elhasználódik’ átvétele lehet. A *veksa* a 11-12.

század fordulóján kibocsátott alacsonyabb ezüsttartalmú új kuna lehetett, neve az arab *vakasza* ‘leértékel’ igére vezethető vissza. A *veverica* a külföldi réz aprópénz volt, melynek neve az arab *baa* ‘visszatér’ és *raca* ‘forgalomban van’ szavak összetételéből jött létre. A *mortka / mordka* a bizánci pénzek neve volt, amely az arab *rom* (=Róma) ‘bizánci’ jelentésű szó fordított olvasatának és a *kda* ‘érme’ jelentésű szónak az összetétele, jelentése pedig ‘bizánci érme’ (Косинов, 2012).

Koszinov a *grivna* nevet is az arabból magyarázza, véleménye szerint az elnevezés a *virg* ‘ezüst’ jelentésű szó fordított olvasatából keletkezett. A forrásokban szereplő *grivna szerebra* ‘ezüstöntvény’ jelentésű, elnevezésében a *szerebra* az arab *szarab* ‘önt’ szóból származik, míg a *grivna kun* ‘meghatározott mennyiségű vert pénz’ jelentésű, az arab *kavvana* ‘alkot’ igéből. Eszerint a *grivna szerebra* súlymérték, a *grivna kun* pedig pénzegység volt (Косинов, 2012). Anélkül, hogy állást foglalnánk a kérdésben, a *grivna* alakját és méretét tekintve mindenképpen elfogadhatóbbnak tűnik a név eredetének az ezüstöntvényből való magyarázata, mint a már az óoroszban is ‘sörény’ jelentésű *зрива* szóból.

A mai orosz pénzegységek

A 14-15. század fordulóján az óoroszban pénzegységeket újak váltották fel. Orosz területen a pénzverés az 1380-as évek elejétől kezdődött meg, egyidejűleg több városban. (Рогачевская, 2009:167-169) Az ezüstpénzek összefoglaló neve *gyenga* (*денга*) volt. Az elnevezés az Aranyhorda *dirhemjének* a nevéből, a *dang* szóból ered, végső forrása azonban a kínai *tengse* ‘mérleg’. A *gyenga* (*денга*), később *gyenyuga* (*деньга*) pénzegységként egészen 1917-ig használatban volt, többes számú alakja – *деньги* – ma is a ‘pénz’ megnevezése az oroszban (Maticsák, 2016:200). Említést kell tennünk még egy tatár eredetű pénznévről, amelynek a neve közmondásokban napjainkig fennmaradt. Az 1375-ben először említett *altyn* (*алтын*) eredetét kétféleképpen magyarázzák, vagy ‘arany’ volt a jelentése a pénz anyaga (Цыбденова, 2020:386), vagy ‘hat’ a névértéke alapján: a 16. században ugyanis 6 *gyengát* ért.

A *rubel* (*рубль*) több mint 700 éves múltra tekint vissza, a brit font után a második legrégebbi nemzeti valuta. A *рубль* elnevezés először egy 13. századi rétegben talált novgorodi nyírfakéreg levélben fordul elő ‘ezüstöntvény’ jelentésben, pénzegységként pedig egy 1317-ből datált, Novgoroddal kötött szerződés szövegében szerepel (Худокормов–Дроздов, 2019:16). A *рубль* szó eredetét többféleképpen magyarázzák. A legrégebbi, még a 18. századra visszamenő magyarázat szerint a *рубить* ‘tör’ igéből származik az elnevezés, amely szerint a félbetört *grivnát* nevezték így. Az újabb verzió szerint a 13-14. század fordulóján a hosszúkás alakú novgorodi *grivnát* egy rövidebb, úgynevezett *рубленыӱ* ‘tört’ (<*рубить* ‘tör’) öntvény váltotta fel. Ezt nevezték utána *novgorodi rubelnek*, amely kevesebb ezüstöt tartalmazott (170 grammot), mint elődje, a 200 grammos *novgorodi grivna*. A legújabb magyarázatnak megfelelően a *рубль* név az óoroszban *рубль* ‘varrat (fémöntvényen)’ jelentésű szóval van összefüggésben. A 13-14. századi novgorodi öntvényeket ugyanis két darabban öntötték, ezért jellegzetes forradás (*рубей, рубль*) látszott rajtuk, és feltehetően ezért kezdték *rubelnek* nevezni (Цысь, 2012:74; Худокормов–Дроздов, 2019:16).

Az 1535-ben Jelena Glinszkaja által végrehajtott pénzreform eredményeképpen egységes pénzt vezettek be, *gyenga* (*денга*) néven. A mindennapi pénzhasználat megkönnyítésére kibocsátottak egy feleannyi súlyú pénzt is, amit *poluskának* (*полушка* < *пол* ‘fél’) nevezték. Az új *novgorodkán* (*новгородка*), azaz a novgorodi pénzen kopás lovas képe volt látható, a *korjo* (*копѣ*) ‘kopja’ szóról kapta a nevét a *kopejka* (*копейка*). A moszkvai pénzérméken, a *moszkovkák*on (*московка*) pedig a novgorodi pénz analógiájára szablya volt a lovas kezében, *szabljanicának* (*сабляница*) nevezték. 1 *kopejka* 2 *moszkovkát* ért (Рогачевская, 2009:167-169). A 16-17. század folyamán rögzült az akkoriban még csak elszámolási egységként létezett rubel századrésznének nevéként a *kopejka*, kétszázad-résznének

megnevezésére pedig a *gyenga*. Az első *rubel* pénzermét 1654-ben bocsátották ki. Nyugat-európai tallérból verték újra, és a pénz verésének helyéről elnevezett *joahimsztaler* név rövidüléseként *jefimok*nak (*ефимок*) nevezték. (Худокормов–Дроздов, 2019:22) A pénzermén szerepelt a kétfejű sas és a *rubl'* (*рубль*) felirat. 1654-től 1838-ig a 2 kopejka, 1838-tól 1917-ig pedig a félkopejka értékű rézpénznek *gros* volt a neve.

Nagy Péter pénzreformja 1704-re fejeződött be, ekkorra rögzült az orosz pénz nemek neve. Az aranypénznek *cservonyec* (*червонец*) 'vörös' volt a neve, az öntvénybe belekevert réztől megfestett vöröses színe alapján. A *rubel*, *poltina* (*полтина*), *félpoltina*, *grivennyik* (*гривенник*), az *ötkopejkás* (azaz 10 *gyenga*) és az *altyn* ezüstpénzek voltak, a *kopejka* (*копейка*), *gyenga* (*денга*) és *poluska* (*полушка*) rézpénzek. Egész Európában elsőként Oroszországban vezették be a decimális pénzrendszert. Ekkor kezdték a rubelt *celkovyjnak* (*целковый* <целок 'egész') nevezni, 1 rubel 100 rézkopejkát ért (Цысь, 2012:104-106).

Az első papírpénzt, az *assignaciját* 1769-ben vezették be 25, 50, 75 és 100 rubel névértékben. A pénzhamisítás megnehezítésére már a 18. század végétől eltérő színűre festették a papírpénzt, az 5 rubel értékű kék, a 10 rubel piros, a 100 rubel sárga lett. Ez a hagyomány a 20. századig megőrződött. 1810-ben Oroszország áttért az ezüststandard alapú pénzrendszerre, az ezüstpénzek felirat tüntette fel, hogy pontosan hány gramm tiszta ezüstöt tartalmaz. 1840-től beszélhetünk igazi, ezüstdezetű papír hitelpénzről: az ezüstrubel 18 gramm tiszta ezüstnek felelt meg. A stabilitás megőrzésének céljából 1897-ben áttértek az aranystandardra. A szovjethatalom 1922-től *cservonyec* (*червонец*) néven aranyfedezetű pénzt bocsátott ki, amely a rubel mellett az 1947-ben végrehajtott pénzreformig volt forgalomban (ТАСС, 2019).

A rubel a Szovjetunió szétesése, majd az 1993-as pénzreform után is az Orosz Föderáció valutája maradt. Váltópénze, a kopejka is napjainkig fennmaradt, dacára az orosz történelem viszontagságainak és az inflációknak. Az 1998-ban Szent György ábrázolásával kibocsátott kopejka az 1535-ös kopejkának szinte tökéletes mása volt (cbr.ru).

A régi pénznevek továbbélése a közmondásokban, a szólásokban, a szlengben

A pénznevek gazdagon adathozhatóak és ma is gyakran használatosak az orosz közmondásokban, így például: '*не имей сто рублей, а имей сто друзей*' (Мокиенко, 2010:767) 'inkább legyen száz barátod, mint száz rubeled'; '*без копейки и рубля нет*' (Мокиенко, 2010:433) 'kopejka nélkül rubel sincs'.

A rubelen és a kopejkán kívül lépten-nyomon felbukkannak a letűnt korok pénznevei is a következő példákban: '*рублю гривна не ровня*' (Мокиенко, 2010:768) 'a rubellel nem egyenrangú a grivna'; '*алтын пропадает и Мартын пропадает*' (Мокиенко, 2010:17) 'ha az altyn elvész, elvész Martyn is'; '*грош, да скачет, рубль, да плачет*' (Мокиенко, 2010:226) 'míg a garas mulat, a rubel sír'; '*у скупого рубль плачет, а у щедрого и полушка скачет*' (Мокиенко, 2010:768) 'a fukarnak a rubelje sír, a bőkezűnek még a poluskája is táncol'; '*не пожалеть за рубль алтына, не придёт рубль, так придёт полтина*' (Мокиенко, 2010:768) 'ha nem kíméled a rubelért az altynt, nem lesz rubeled, csak poltinád'. A mai orosz szlengben is továbbél néhány korábbi pénzegység neve, így például: a 10 rubeles a bankjegy színe miatt *cservonyec* (*червонец*) 'vörös pénz'; az 1 rubeles fémpénz *celkovyj* (*целковый*), *celkacs* (*целкач*), azaz 'egész'; az 50 kopejkás (és az 50 rubeles papírpénz) *poltyinnnyik* (*полтинник*), azaz 'fél rubel, fele pénz'; a 10 kopejkás *grivennyik* (*гривенник*), mivel az egykori grivennyik is 10 kopejkát ért; a 3 kopejkásnak szinte a napjainkig megőrződött az *altyn* (*алтын*) neve, mivel az régen 3 gyengával, később 3 kopejkával volt egyenértékű; a 2 kopejkás hasonlóképpen a régi gros eredeti értéke alapján lett *gros* (*грош*) (russki-mat.net).

Összegzés

Vizsgálatunkban kísérletet tettünk az orosz pénznevek motivációjának feltárására. A megnevezések motívumának kutatása során meggyőződhattünk arról, hogy a kérdések eldöntésekor figyelembe kell venni a nyelven kívüli tényezőket is, különös tekintettel a kereskedelmi kapcsolatokra és az anyagi kultúrára vonatkozó adatokat. Mivel a pénznevek valódi motivációjának megállapítása rendkívül összetett feladat, munkánkban igyekeztünk a lehetséges magyarázatok teljes palettáját bemutatni. A bemutatott elnevezések közül néhány (mint a prémpénzek neve) az oroszban feledésbe merült, de a megnevezés motívumait fellelhetjük a finnugor népek pénznevei között. Az olyan pénzegységek neve, amelyek napjainkhoz időben közelebbi korokban voltak használatban (mint a *gros* vagy az *altin*), ma is gyakoriak a közmondásokban, szólásokban, sőt a szlengben is használatosak.

Hivatkozások

- Balogh, L. – Kovács, Sz. (szerk.) (2015): *Régmúlt idők elbeszélése. A Kijevi Rusz első krónikája*. Balassi Kiadó: Budapest
- Kljucsevszkij V.O. (2009): *Az orosz történelem terminológiája*. Russica Pannonica: Budapest
- Maticsák, S. (2016): A mókusbörtől a rubelig. A pénzfajták megnevezése a mordvinban. *Folia Uralica Denreceniensia* 23. 187–209
- TESz. = Benkő, L. (szerk.) (1967): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* I. Akadémiai Kiadó: Budapest

- БАС = *Словарь современного русского литературного языка*. Т. 3. (1954): М. – Л.: Издательство Академии Наук СССР
- Даль, В. (1863): *Толковый словарь живаго великорусскаго языка*. М.: Въ типографіи А. Семена.
- Карпухина, М. Н. (2007): *Лексико-семантические процессы в русской терминологии денежно-товарного обращения*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва.
- Ключевский, В. О. (1904): *Терминология русской истории*.
http://az.lib.ru/k/kljuchewskij_w_o/text_0360.shtml
- Косинов, Л.В. (2012): Про деньги, белок и куниц, но в основном про деньги.
<http://www.sciteclibrary.ru/texts/rus/stat/st4889.pdf>
- Мокиенко, В. М. – Никитина, Т. Г. – Николаев, а Е. К. *Большой словарь русских пословиц*. (2010): М., ОЛМА Медиа групп
- Ожегов, С. И. (1989): *Словарь русского языка*. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Изд. 21-е, перераб. и доп. М.: Русский язык
- Рогачевская, М. А. – Новикова, И. А. (2009): *Из истории рубля. Ретроспектива* 4. 160–169.
- Худокормов, А. Г. – Дроздов, В. В. (2019): Деньги и денежное обращение в России в допетровский период. *Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал* 10. 4. 7–32.
- Цыбденова, Б. Ж. (2020): Формирование и развитие лексико-семантической группы «деньги» (денежные наименования) в русском языке. *Мир науки, культуры, образования* 83. 4. 384–387.
- Цысь, В. В. (2012): *История денег и денежного обращения в России*. Учебное пособие. Часть 1. Нижневартонск: Издательство Нижневартонского государственного гуманитарного университета.
- Черных, П. Я. (1999): *Историко-этимологический словарь современного русского языка*. Т. 1. М.: Издательство Русский язык.

Internetes hivatkozások

- cbr.ru = www.cbr.ru/cash_circulation/coins/1k/
- nyest.hu = www.nyest.hu/hirek/honnan-vannak-a-penznevek
- russki-mat.net = <http://www.russki-mat.net/bablo.php?l=RuEn>
- TACC = tass.ru/obschestvo/5950870

Mátyás Judit

Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet

A nyelvészek felelőssége a jó vállalati márkanév meghatározásában

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.7>

A vállalati marketingkommunikáció sikerességében nagy szerepe van a nyelvészeknek. A marketingkommunikációs mix négy eleme (reklám, Public Relations, Sales Promotion, személyes eladás) közül a reklám, a reklámüzenet nyelvi igényes megformálásakor a marketing segítségül hívhatja a nyelvészek szakértelmét. A jó, a találó, a piaci célcsoportot megszólító üzenet az STP-stratégia (Segmentation, Targeting, Positioning), a stratégiai marketing fontos része. A pozicionálás értelmében a fogyasztókat olyan célirányos üzenetekkel kell megszólítani, amelyekre emlékeznek, s amelyek segítségével a vállalat kifejezésre juttatja, hogy miért az ő termékét válassza a fogyasztó, az milyen tekintetben jobb, minőségibb és nyújt több előnyt a piaci versenytársak termékeihez képest. A nyelvészek szerepe fontos a megfelelő márkanév kiválasztásában is. A jó márkanév könnyen megjegyezhető, egyszerű, kellemes asszociációkat kelt. A márkanév segítségével azonosítható be a termék, annak minőségét, árát, élettartamát és a fogyasztó számára fontos egyéb tulajdonságait tekintve. A reklámyelv jellegzetességeiről számos szekunder forrás, kutatási eredmény áll rendelkezésre, de a márkanév esetében a nyelvészek szerepéről már kevesebb szó esik, pedig a jó márkanév meghatározásában is fontos, a sikeres vállalati marketing tevékenységet meghatározó szerepük van a nyelvészeknek. A tanulmányban arra törekszem, hogy bemutassam a nyelvészek és nyelvészet fontos szerepét a sikeres vállalati marketingkommunikáció megvalósításában, a jó márkanév kiválasztásában.

Kulcsszavak: marketingkommunikáció, STP-stratégia, pozicionálás, márkanév, nyelvészet

Bevezetés

A vállalat sikeres piaci megjelenéséhez nélkülözhetetlen az egész vállalati tevékenységet átható marketingaktivitás, amely nagymértékben meghatározza a vállalat hosszú távú terveit, üzleti stratégiáját. A marketingmix négy fontos eleme (4 P's): a termék-, árpolitika, elosztás (értékesítés) valamint a marketingkommunikáció (promóció). A marketingkommunikáción belül szintén elkülöníthető négy fontos és leggyakrabban alkalmazott eszköz (marketingkommunikációs mix): reklám, személyes eladás, közönségkapcsolat (*Public Relations*) és az eladásösztönzés (*Sales Promotion*) (Kotler–Keller, 2006).

Az STP-stratégia értelmében a szegmentációs kritériumok szerint meghatározott homogén piaci csoport, azaz szegmentum meghatározását követően történik a célpiac kiválasztása, és a pozicionálás segítségével juttatja el a vállalat a meggyőző üzenetet a célcsoport tagjainak. A jó üzenet tartalmazza, hogy miért az adott vállalat termékét válasszák a fogyasztók, a termék milyen egyedi tulajdonságokkal rendelkezik a versenytársakéhoz képest (Józsa, 2016).

A termék sikeres értékesítéséhez tehát a célcsoport igényeihez igazított marketingkommunikáció, a megfelelő, a fogyasztókat vásárlásra ösztönző üzenet szükséges. A sikeres üzenet egyik alapvető feltétele a hitelesség, hogy a vállalat tényleg azt a terméket kínálja a piacon, amit ígér. A marketingkommunikáció célja nemcsak az új, potenciális vevők megszólítása, hanem az is, hogy megtartsa a vásárlót, tehát hogy a vállalat termékeinek hűségese vásárlójává, fogyasztójává tegye őket. De nemcsak az üzenet, hanem a jól kiválasztott, megfelelő márkanév is fontos a sikeresség tekintetében, mert a termék egyediségét képviseli. A nyelvészek szerepe – a marketingkommunikáció relációjában – a reklámüzenet megformálásában nagy jelentőségű, de ugyanilyen fontos a márkanév esetében is. A nyelvészek ebben a tekintetben is támogathatják a vállalati marketingtevékenység eredményességét.

A marketing interdiszciplináris tudomány. Hatékony működését többek között a pszichológia, szociológia, antropológia, gazdaságtudományok, matematika és a nyelvészet (*marketingvizsgálat*) segítik. A marketingvizsgálat a marketing és a nyelvészet összekapcsolását jelenti. A közgazdaságtanhoz kötődő marketing és a bölcsészettudományokhoz sorolt nyelvészet a hétköznapi gondolkodás szerint távol állnak egymástól, de számos érintkezési területet találhatunk (Veszelszki, 2014). A nyelvészek segítségével, a nyelvészekkel történő együttműködéssel a vállalatok sikeresebbé válhatnak marketingkommunikációs tevékenységük során és a jó márkanév meghatározásában is segítségül hívhatják a nyelvészek szaktudását.

STP-stratégia, stratégiai marketing

Az STP marketing nevét három lépésének kezdőbetűjéből kapta: szegmentáció (*Segmentation*), célcsoportképzés (*Targeting*), pozicionálás (*Positioning*). A heterogén piacon a vásárlók különböző szükségletekkel, elvárásokkal rendelkeznek. A szegmentáció célja homogén csoportok kialakítása a vállalat termékének tekintetében. A csoportok, szegmensek között nagy a különbség, míg a csoporton belül az egyedek, a célcsoport tagjai a leginkább hasonlóak egymáshoz szükségleteiket tekintve. A következő lépés a célcsoportképzés. A célcsoport(ok) azok a szegmentumok, amelyeknek a vállalat az értékajánlatát fogja tervezni és kínálni. A célcsoportokat a vállalat az alapján határozza meg, hogy melyek illeszkednek leginkább a vállalat céljaihoz. Harmadik lépés a pozicionálás, amelynek lényege, hogy a vállalat kiemelje a célcsoport igényeinek megfelelő, a versenytársakéhoz képest jobb vagy eltérőbb termékjellemzőket. Olyan áron kell a terméket értékesíteni, melyet a fogyasztók hajlandók és érdemesnek tartanak megadni. Ott kell értékesíteni a terméket, ahol a célcsoport vásárol, azzal az intenzitással, személyzettel, amit a fogyasztó elvár, valamint ott, ahol jelen van, és mindezt olyan reklámhordozó segítségével kell kommunikálni, amilyen kommunikációs eszközöket a vásárlók, illetve a termék fogyasztói ismernek és használnak (internet, Facebook, televízió, reklám, újságok, napilapok vagy akár személyes eladás formájában). A kommunikáció üzenetét szintén a célcsoport igényeihez kell igazítani (érzelmi vagy racionális). Természetesen a pozicionálás során nem szabad megfelelni az értékajánlat differenciáló elemeiről sem, melyek megkülönböztetik az értékajánlatot a versenytársakétól (Szakály, 2019).

„A pozicionálás alapvetően kreatív tevékenység, hiszen alapvető célunk az, hogy olyan célcsoportot érjünk el, amelyben tudatosítani tudunk egy, a jövőben sikeres tényezőkön alapuló képet.” (Rekettye et al., 2015:49). A hatékony pozíció egyértelmű, versenyképes, hiteles és következetes (1. ábra). A versenyképes pozicionálás egyik fontos feltétele a hiteles, következetes és egyértelmű, nyelvi is helyesen megformált üzenet, melynek kialakításában a nyelvészek szerepe döntő jelentőségű.

1. ábra. A hatékony pozicionálás (<https://www.slideserve.com/zurina/m-vel-d-smarketing>)



Marketingkommunikáció és nyelvészet

A marketingkommunikáció a szervezetek azon tevékenységének összességét jelenti, melynek segítségével tájékoztatni, meggyőzni, emlékeztetni akarnak termékeikkel, szolgáltatásaikkal, valamint a vállalattal kapcsolatban (Rekettye et al., 2015). A marketingkommunikációs mix egyik leggyakrabban, a fogyasztók által leginkább ismert eleme a reklám.

A reklámyelv egyik jellemzője, hogy kötetlen és közel áll a hétköznapi nyelvhasználathoz. A mondatok egyszerű szerkezetűek, rövidek, gyakoriak a felszólító mondatok: *Vedd meg X-et! Fedezd fel Y-t!* (Síklaki, 2008). Elsősorban főnevek, felsőfokú melléknevek használata, viszonylag kevés ige, gyakorta neologizmusok, idegen szavak alkalmazása jellemző (Csapóné, 2011). A határozók és jelzők, a fokozott melléknevek is kulcsfontosságú szerepet játszanak a reklámokban, például: jó/jobb/legjobb, friss, tiszta, csodálatos, valóságos, gazdag, fényes, extra (Williamson, 1990). A reklámokban gyakoriak a szójátékok is: *Gut, besser, Gösser; Porcijó kutyatáp; Olcsón tixtább; Új életet LEHELhet konyhájába* (<http://tudatosvasarlar.hu/cikk/rekl-mtr-kk-k-abc-je-ha-celeb-mondja>). Az anglicizmusok egyre gyakoribb megjelenése szintén jellemző a reklámyelvre, például *Destination, Shopping, Event*. Fontos szempont, hogy a reklámhatást nemcsak a nyelvi eszközök, a célcsoportnak szóló, vonzó, nyelviileg helyesen megformált üzenet, hanem a reklámhatást nagymértékben fokozó ingerek is meghatározzák. Olbrich (2016) értelmezésében vannak fizikai-intenzív (színek, betűméretek), emocionális (érzelmek, erotika, állatok, gyermekek, család) valamint meghökkentő, elgondolkoztató reklámok.

Napjainkban a vonzó üzenet egyik alapvető ismérve az érzelmi ingerek dominanciája, főképpen a humor, a szójáték. Egyrészt azért, mert elárasztanak bennünket az információk, másrészt a COVID-19 világitvány is felerősítette a folyamatot (Mátyás, 2022). A karantén, a bezártság idején szükségünk volt arra, hogy az életünket megnehezítő környezeti változásokra lehetőleg humorral reagáljunk, és ez lecsapódott nyelvünkben, számos humoros, vidám, új „COVID”-szó jelent meg: *karanténzakáll, maradjotthonka, karanténkera, elgyőrfipalisodott, fotelvirológus* stb. (Veszelszki, 2020).

Mivel az ötletes, célirányos üzenet középpontjában a vállalat terméke áll, amelynek márkanéve éppen olyan fontos a fogyasztók számára, mint az üzenet maga, ezért a nyelvészeknek a márkanév helyes kiválasztásában is fontos szerepe van.

Márka, márkázás

„A márka, vagy ahogyan egyre gyakrabban már hazánkban is nevezik: a brand az angol „brand”, illetve „branding” kifejezésből ered, mely a marhák megbillogozását jelentette, vagyis azt az eljárást, amikor beleégették az állatok bőrébe tulajdonosuk jelét, ezáltal különböztették meg egymástól az állatokat, s tették őket beazonosíthatóvá. Ez a kettősség a márka egész koncepcióját áthatja: a megkülönböztetés és a beazonosíthatóvá tevés.” (Rekettye et al., 2015: 194)

Tehát az eladó a márkanévvel megkülönbözteti termékét a versenytársakétól, a vevő számára pedig lehetővé válik a termék beazonosítása azokkal az előnyökkel, amit számára a márka nyújt.

A márka elemei: a márkanév, a logó (a márkanévhez kapcsolódó grafikai jel), a szlogen, az arculat és a design. A márkanév a márka legfontosabb eleme, a termék beazonosításának alapegysége, a márka leírható, kimondható része, és a kimondhatóság jelenti sok esetben a márkanévben rejlő „veszélyeket” is (Rekettye et al., 2015).

2. ábra. Milyen a jó márkanev? (Papp-Váry, 2009)



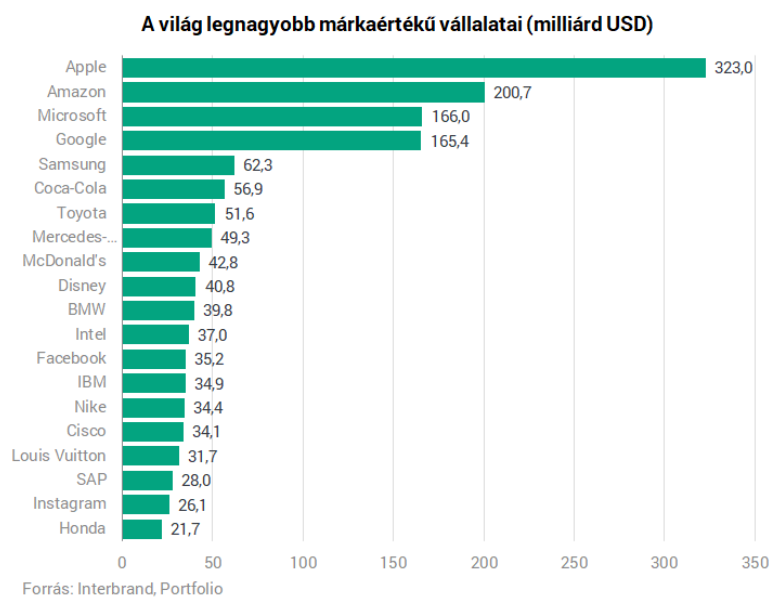
A jó márkanev könnyen kiejthető, rövid, ideális esetben maximum négy szótagból áll. Fontos az egyedisége is, hogy a termék a versenytársak termékeitől megkülönböztethető legyen, és nem lehet teljesen idegen hangzású, mert az nehezen megjegyezhető (Papp-Váry, 2009).

A világ legnagyobb márkaértékű vállalatai

A világ legnagyobb márkaértékű vállalatainak rangsorában húsz márka áll az élen. Ha megvizsgáljuk a márkanéveket, akkor láthatjuk, hogy a könnyen kiejthetők, négy szótagnál rövidebbek és könnyen megjegyezhetők (vö. 2. ábra).

A másik fontos jellemzője a sikeres márkanéveknek, hogy összetéveszthetetlenek, a fogyasztók kizárólag a mögötte álló céget asszociálják. Nincsenek rossz konnotációik, melyek abból adódnának, hogy valami más is kötődne hozzájuk (Papp-Váry, 2007).

3. ábra. A világ legnagyobb márkaértékű vállalatai



(Forrás: <https://www.portfolio.hu/uzlet/20201020/itt-a-lista-ezek-a-legertekesebb-markak-a-vilagon-453696>)

A stratégiai marketing értelmében az üzenetet úgy kell „elhelyezni” a fogyasztók fejében, hogy (1) az kiemlje a vállalat termékének egyedi sajátosságait a konkurens vállalat termékeivel szemben; hogy (2) egy rövid, de tartalmas, meggyőző üzenetben a termék vásárlására ösztönözze a célpiac, a szegmens tagjait úgy, hogy emlékezzenek az üzenetre, a reklámozott termékre és márkára.

Veszélyek a nemzetközi márkanévek esetében

A nemzetközi márkanévek esetében a veszélyt az jelenti, amikor a név egész mást jelent egy másik kultúrában, és ez derűtségre vagy akár elutasításra ad okot. A terméket ezért az adott országban nem lehet értékesíteni, mert jelentése elutasítást vált ki, és nem veszi meg a célpiacon senki. Például A Toyota „Fiera” nevű modellje Puerto Ricóban azért nem aratott nagy sikert, mert nem akartak a vevők egy „csúnya, vén banyát” vásárolni a márkanév portugál fordításának értelmében. Egy másik példa a Rolls-Royce „Silver Mist” modellje, ami angolul arisztokratikusan hangzik, de Németországban a jelentése már nevetséges: „Ezüst Trágya” (Papp-Váry, 2007).

Számos olyan külföldi márkanév van, aminek Magyarországon is kellemetlen vagy vicces fordítása van, és ezért eleve kudarcra van ítélve az adott termék vagy szolgáltatás piaci értékesítése: pl. Cici’s Pizza, EuroFos, Odabasz, vagy a Fing márkanévvel rendelkező japán fodrászatnak sem javasolt Magyarországon megjelenni, még abban az esetben sem, ha valóban különleges szolgáltatást tud nyújtani (4. ábra).

4. ábra. „Veszélyes” márkanévek



(Forrás: <https://mocol.eu/16-kulfoldon-lathato-logo-amin-mi-magyarok-a-hasukat-fogva-nevetunk/>)

A marketing szakembereknek tehát nemcsak a reklámüzenet megformálásakor kell együttműködni a nyelvészekkel, hanem a márkanévek esetében is, különösen akkor, ha külföldön is szeretnének megjelenni márkás termékeikkel.

A kellemes hangzású márkanévek – természetesen – a magyar termékek esetében, tehát a „helyi”, belföldi piacon is fontosak. A legjobb magyar márkanévek: pl. *Balaton szelet*, *Béres*, *Herend*, *Pöttyös*, *Szentkirályi* stb. (5. ábra) esetében szintén lényeges szempont a kellemes hangzás és jelentés, a márkanév rövidegsége. Amennyiben azonban a magyar vállalat sikeres márkájával külföldi piacokon szeretne megjeleni, szintén meg kell vizsgálni – nyelvészek segítségével –, hogy az adott márkanévnek nincs-e kellemetlen vagy nevetséges jelentése a másik nyelvű és kultúrájú országban.

5. ábra. Kiváló magyar márkák



(Forrás: <https://www.koloknet.hu/ajanlo-2/itt-a-kivalo-magyar-markak-listaja/>)

Konklúzió

A vállalati marketingkommunikációs tevékenység során a nyelvészek segítségével megformált hatékony reklámüzenetben közölt egyedi érvekkel győzhető meg sikeresen a piaci célcsoport, ösztönözhető a vállalat termékeinek megvásárlására és fogyasztására. A jó reklámüzenet ötletes, egyedi, figyelemfelkeltő; alkalmazkodik a vásárlók értékrendjéhez, anyanyelvéhez, a kulturális különbségekhez. A stratégiai marketing értelmében az ötletesen megformált, a célcsoport tagjai számára könnyen megjegyezhető üzenetre emlékeznek a piaci célcsoport tagjai.

A reklámüzenet sikerességének kritériumai vonatkoznak a vállalat márkanevére is. A jó márkanev rövid, könnyen kiejthető és megjegyezhető, kellemes asszociációkat vált ki. Amennyiben a vállalat külföldön szeretne terjeszkedni, fontos megvizsgálni, hogy a márkanevnek az adott országban, egy másik kultúrájú közegben milyen jelentése és hatása van, milyen asszociációkat kelt a potenciális célcsoport tagjai körében. A nyelvészek szerepe nemcsak a reklámüzenet nyelvi megformálásában, hanem az ötletes, könnyen megjegyezhető és kiejthető, az idegen országok nyelvéhez és kultúrájához igazodó márkanev meghatározásában is alapvető fontosságú.

Hivatkozások

- Csapóné Horváth, A. (2011): Szaknyelv-e a reklámyelv? In: Horváth Andrea: *Turisztikai reklámok főcímeinek nyelvészeti vizsgálata*, Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem: Pécs
- Józsa, L. (2016): *Marketingstratégia. A tervezés gyakorlata és elmélete*, Akadémiai Kiadó: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789630597920>
- Kotler, P. – Keller, K. (2006): *Marketing and Management*. Pearson Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ, USA
- Mátyás, J. (2022): Nyelvhasználat és kommunikáció a COVID-19 idején. *Porta Lingua*. 2022/1. 151-158. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.15>
- Olbrich, R. (2016): *Grundlagen des Marketing*. FernUniversität in Hagen: Hagen
- Rekettye, G. – Töröcsik, M. – Hetesi, E. (2015): *Bevezetés a marketingbe*. Akadémiai Kiadó: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789630597593>
- Papp-Váry, Á. (2007): Márkaépítés mint a modern marketing egyik kulcseleme, In: Svéhlik, Cs. (szerk.): *Marketing a 21. században – Kihívások, trendek, szemléletváltás*. Kheops Automobil Kutató Intézet: Mór. 87-138.
- Papp-Váry Á. (2009): A márkanevek titka. *Marketing. Marketing és Média*. 2007. március 4-17. Online elérhető: http://www.papp-vary.hu/markazas/Markanevek_Titka.pdf
- Síklaki, I. (szerk.) (2008): *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Typotex: Budapest

- Szakály, Z. (szerk.) (2019): *Marketingmenedzsment*. Debreceni Egyetem: Debrecen, Online elérhető:
https://old.elearning.unideb.hu/pluginfile.php/499112/mod_resource/content/1/Szak%C3%A1ly%20MM_form%C3%A1zott.pdf
- Veszelszki, Á. (2020): *Karanténszótár. Virális tartalom*. Interkulturális Kutatások Kft.: Budapest,
<https://www.uni-corvinus.hu/hir/fotelvirologus-es-covidinka/>
- Veszelszki, Á. (2014): Marketolingviztika és a marketing szaknyelve. In: Veszelszki Á. – Lengyel K. (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Éghajlat Könyvkiadó: Budapest. 321–328
- Williamson, J. (1990): Decoding Advertisements. In: Síklaki István: *Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció*. Tankönyvkiadó: Budapest

Internetes hivatkozások

- <https://www.koloknet.hu/ajanlo-2/itt-a-kivalo-magyar-markak-listaja/>
<https://mocool.eu/16-kulfoldon-lathato-logo-amin-mi-magyarok-a-hasukat-fogva-nevetunk/>
<https://www.slideserve.com/zurina/m-vel-d-smarketing>
<https://www.portfolio.hu/uzlet/20201020/itt-a-lista-ezek-a-legertekesebb-markak-a-vilagon-453696>
<https://tudatosvasarlo.hu/rekl-mtr-kk-k-abc-je-ha-celeb-mondja/>

Varga Éva Katalin¹ – Gyenes Gábor² – Fogarasi Katalin¹¹Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet²Department of Epidemiology of the Faculty of Health, Medicine and Life Sciences, Maastricht University**A státusz terminológiai jellemzői**<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.8>

A státusz az orvosi dokumentációnak az a része, amely a beteg felvételekor elvégzett fizikális vizsgálat eredményeit rögzíti. A leírás tükrözi a vizsgálat egyes lépéseinek megszabott rendjét (megtekintés, tapintás, kopogtatás, hallgatóság), ezért állandósult sorrendiség és konvencionizált minták, ismétlődő kifejezések jellemzik. Ebben a tekintetben a kórboncolási jegyzőkönyv műfajával mutat rokonságot. Vizsgálatunk során a Semmelweis Egyetem klinikáin gyűjtött 82 anonimizált zárójelentés státuszrészzeit emeltük ki, így összesen 27211 szövegszó terjedelmű státuszleírás terminológiai és szövegtipológiai elemzését végeztük el. A státuszokat tartalmazó zárójelentések 10 különböző szakorvosi területen keletkeztek. Tanulmányunkban az erre a műfajra jellemző anatómiai nevek, állapotok, kórképek terminológiai jellemzőit mutatjuk be (magyar vagy latin névhasználat, betűszók, rövidítések), a különböző észleletek leírásának jellegzetességeit negatív és kóros lelet esetén (egyes szervekre jellemző színek, tapintásérzetek, hanghatások), továbbá a státuszokban előforduló kifejezések terminologizáltsági fokát vizsgáljuk. Szoftveres elemzéssel gyakorisági, konkordancia- és statisztikai vizsgálatot végeztünk, amelynek eredményeképpen kiemeljük e műfaj jellegzetes mintázatait, szaknyelvi frazémáit.

Kulcsszavak: státusz, zárójelentés, terminológia, konkordanciaelemzés, szaknyelvi frazémák

Bevezetés

A státusz az orvosi dokumentáció része. A betegfelvételnél végzett fizikális vizsgálat eredményeit rögzítve írja le a beteg aktuális állapotát (Petrányi, 2009:20-28; Tulassay, 2010:18-28). A fizikális vizsgálatot az orvos az érzékszerveire támaszkodva végzi. Alapmódszerei a következők: megtekintés (*inspectio*), tapintás (*palpatio*), kopogtatás (*percussio*), hallgatóság (*auscultatio*), de az egyes betegségekhez, állapotokhoz társuló szagok észlelésének (*olfactio*) is fontos szerepe van (Tulassay, 2010:18).

A státusz mind zárójelentések és kórlapok (Varga–Patonai–Fogarasi, 2021), mind pedig ambuláns vizsgálati lapok és látleletek (Fogarasi, 2012) kötelező szerkezeti egysége, mivel mindegyik dokumentációs formához kapcsolódó orvosi cselekvéssornak része a fizikális vizsgálat. E dokumentációs formák mindegyike retorikai szempontból leíró szövegtípust jelenít meg (Károly, 2018), továbbá séma-szintű reprezentáltság, társas-kulturális motiváltság, kommunikatív-cselekvésközpontú funkcionalitás a jellemzője (Kuna–Simon, 2017). Funkciójukat tekintve azonban egy-egy adott kommunikatív cél konkrét megvalósulásai (vö. Swales, 1990:58), így külön-külön műfajoknak tekinthetők (Károly, 2018). Tekintettel arra, hogy a státusz a diagnosztikus eljárásokon belül egy speciális orvosi cselekményhez kapcsolódik, és – szövegtipológiai szempontból szintén narratív – önálló kommunikatív célt szolgál, jelesül a testi érzékelés során megfigyelt jelenségeket írja le, alműfajnak (Károly, 2018) tekinthetjük. A státuszra retorikai szempontból jellemző sémaszintű reprezentáltság kiemelkedő fontossággal bír az orvosi dokumentációban, mivel a már bevált struktúrák használata garantálja a szöveg írója számára a produktum stilisztikai helyénvalóságát és az adott diskurzusra jellemző kommunikációs szabályok betartását, másrésről a már ismert szövegszerkezet és -mintázatok felgyorsítják a recepció folyamatot az olvasó számára is, vagyis elősegítik az olvasó kognitív tehermentesítését (Kühtz, 2007:237). Mivel a státusz egy

orvosszakmai szempontból konvencionizált cselekvéssort dokumentál, e műfajban feltételezhető a nyelvi sémák és mintázatok fokozott előfordulása.

Történeti háttér

A fizikális vizsgálat módszereinek előzményei már az ókori kultúrákban ismertek voltak. A gyógyító rituálékot leíró mezopotámiai agyagtáblák a felülről lefelé haladás elvéről tanúskodnak, amely az anatómiai leírás hagyományos *a capite ad calcem* „tetőtől talpig, fentről lefelé” sorrendjén kívül a beteg vizsgálatának menetében is megőrződött (Couto-Ferreira, 2017:67). A Hippokratészi gyűjteményből kiderül, hogy a görög orvos az összes érzékszervét felhasználta a beteg vizsgálata során: „nemcsak néz, hallgatózik és tapogat, szagol és ízlel”, „kitapogatja-kopogtatja a belső részek deformitásait, a máj vagy lép megnagyobbodását”, és „a beteg mellére tett füllel hallgatózik a tüdő és a hörgők zöreijére, szortyogására” (Hornyánszky, 2019:291). A rázásnak nevezett módszert diagnosztikai eljárásként alkalmazva a váladék hangjából következtettek a légzőszervek gyulladásaira. A Kr. u. 2. században élt Szóranoszt a differenciáldiagnosztika megteremtőjének tekinthetjük, amelyhez a kopogtatással való vizsgálatot is alkalmazta (Mayer, 1927:98).

A kopogtatás mint diagnosztikai módszer ezután feledésbe merült. Újrafelfedezése Leopold Auenbrugger grazi orvosnak köszönhető, aki a boroshordókat kongató pincéreket megfigyelve alkalmazta a mellkas kopogtatását betegein. 1761-ben publikálta a módszert, de csak Napóleon háziorvosa, Jean-Nicolas Corvisart 1808-as francia fordítása révén terjedt el. A hallgatódzás diagnosztikai alkalmazásának kidolgozása Théophile Laënnec nevéhez fűződik, aki 1819-ben közölte eredményeit. A két módszer ötvözése és széleskörű elterjesztése a bécsi Joseph Skodának köszönhető, akinek *Abhandlung über Perkussion und Auscultation* című műve 1839-ben jelent meg (Mayer, 1927:226). A módszer itthon is lelkes követőkre talált, Halász Géza (1841) és Schöpf-Merei Ágost (1842) kézikönyvében hamarosan magyarul is olvasható volt. Halász Géza hirdetésben is reklámozta a módszert: „*A kórbonczolattal párosult kopogtatás és hallgatódzás [...] üdvös hatással van a gyakorlati orvostanra*” (Halász, 1844:335–336). „Magányleczkét” 1844-re már több mint 100 orvos és medikus végezte el (Simon, 2011:21). Gerhardt Károly a teljes fizikális vizsgálatot leíró tankönyve 1873-ban jelent meg első kiadásban. A módszerek magyar terminológiája még a 19. század második felében sem kristályosodott ki, pl. a *kopogtatási hang* egyes szerzőknél *kontatási hang* volt (Klug, 1874:1-2). A 20. század elejére a fizikális vizsgálatok révén nyerhető tapintás- és hangészleletekre alapozva teljesen feltérképezték a belső szervek működési anomáliáit és kóros állapotait: „*bal pitvar [...] kitágulása folytán csak kisebb fokban nagyobbodik meg a szívtoompulat felfelé, esetleg pedig, ha nem nagy a tágulás, egyáltalában nem változik meg a tompulat nagysága*” (Herzog, 1932:3). A röntgen, majd később más képalkotó eljárások is igazolták a fizikális vizsgálat módszereinek relevanciáját, így napjainkban sem hiányozhatnak a belgyógyászat eszköztárából.

A státusszal kapcsolatos korábbi terminológiai vizsgálatok

Az orvosi szövegekben fellelhető ismétlődő frazeológiai egységekről már az 1990-es évektől kezdve jelentek meg tanulmányok, amelyek az orvosi szaknyelv egyes műfajainak jellegzetes mintázatait elemezték (Marco, 1998; Gréciano, 2006, 2008; Kühtz, 2007).

Korábbi kontrasztív kutatás 2018-ban vizsgálta a kórlap műfaját magyar-német összevetésben, elsősorban a szaknyelvtanítás szempontjából megközelítve (Halász-Fogarasi, 2018). A műfaji összehasonlításnak részét képezte a státusz is, azonban a tanulmány részletesen az anamnézis terminológiáját mutatja be, különös tekintettel az abban fellelhető orvosi szaknyelvi frazémákra, amelyeket Gréciano (2006) osztályozása alapján vet össze a magyar és

a német nyelv között. Az anamnézis szógyakorisági vizsgálata a német leletekben kötő- és előljárószavak, míg a magyar leletekben a *nem* szó leggyakoribb előfordulását igazolta. A magyar leletekben leggyakoribb *nem* és *nincs* szavak a kóriszmérés folyamatának a differenciáldiagnózisok kizárása alapján történő logikai folyamatát tükrözik.

2020-ban a Pécsi Tudományegyetem Traumatológiai és Kézsebészeti Klinikájáról származó 21 darab anonimizált, teljes kórlapot dolgoztunk fel. Eredményeinket a DOKU 2020. konferencia előadásaiból összeállított *Tartalomfejlesztés és dokumentáció* című kötetben közzé tettük (Varga–Patonai–Fogarasi, 2021). Megállapítottuk, hogy a zárójelentések státusz részében a leírás a fizikális vizsgálat sorrendjét követi, azaz nyomon követhetők a vizsgálat egyes lépései. Az egyes elváltozások meglétének kizárására és ennek dokumentálására legjellemzőbb szavak a *nem* és *nincs*. Az észleletek kifejezésére a *-ható* igék folyamatos melléknévi igenevei szolgálnak: *látható, tapintható / betapintható, kopogtatható, hallható*. A státusz frazemaszerű kollokációival konvencionizált mintákat követő, leíró jellegű szövegtípust képvisel, amelyben magyar terminusok használata van túlsúlyban. Az egyes szövegtípusokra nyelvi tényezők szokásos és ismert kombinációja jellemző (Szikszainé Nagy, 1999), így ez a sajátosság szövegtipológiai szempontból is kiemeli az alműfajként értelmezhető státuszt a *zárójelentés* vagy *ambuláns lap* mint műfajok egészének többi szerkezeti egysége közül. A státuszban tetten érhető konvencionális mintázatok az orvosszakmai közösséghez és kultúrához köthető közös tudás leképeződései (Domonkosi–Kuna–Ludányi, 2020).

Ugyanebben a kötetben jelent meg egy, a szemészeti státusz jellegzetességeit is bemutató tanulmány (Ludányi–Varga, 2021), amely egy budai szemészeti klinika ambuláns kezelőlapjaiból összeállított, kb. 138 000 szövegszó terjedelmű korpuszt dolgozott fel. A szemészeti státusz az általános belgyógyászati státuszhoz hasonlóan a vizsgálat konvencionizálódott sorrendjét követi. A státusz leírását a személytelen szerkesztésmód, ezen belül is a passzívum helyettesítésre szolgáló *-ható/-hető* képzős alakok használata jellemzi.

Egy korábbi, a mai kórboncolási jegyzőkönyv műfaján végzett terminológiai elemzés arra mutatott rá, hogy a kórboncolási jegyzőkönyvben a belvizsgálat során készített leírások ugyanezek az észleleteken alapulnak: a vizuális, taktilis, olfaktorikus és akusztikus érzékelés eredményeit számos hasonlat írja le a halottvizsgálat során is, amelyek a felszín, a rajzolat, a tapintat, a szag és a hanghatások jellemzését elsősorban gasztronómiai és növényi metaforák segítségével adják vissza (Fogarasi, 2017). Archív, az 1800-as évek végén keletkezett kórboncolási jegyzőkönyvek elemzésében (Ittész et al., 2022) szintén többségében már ugyanezek a terminusok fordulnak elő, tehát a halott vizsgálata során a legfontosabb leleteket ugyanezen érzékszervi benyomások alapján írták le.

E korábbi vizsgálatok eredményeinek tükrében jelen elemzésünk azokra a több szakterület státuszleírásaiban megfigyelt általános nyelvi mintázatokra irányul, amelyek az érzékszervi észleletek kapcsán az élő beteg fizikális vizsgálatához kapcsolódnak.

Anyag és módszerek

Vizsgálatunkhoz a Semmelweis Egyetem e-MedSolution dokumentációs rendszeréből kinyert, 82 anonimizált zárójelentést használtunk fel a Semmelweis Egyetem Klinikai Központ engedélyével. A zárójelentéseket az egyetem klinikáin összesen 10 orvosi szakterületről – a kardiológia, gasztroenterológia, hepatológia, pulmonológia, nefrológia, urológia, limfológia, endokrinológia, neurológia és fül-orr-gégészeti területéről – gyűjtöttük. A zárójelentésekből kiemeltük a státuszt tartalmazó részeket, majd a státuszleírás terminológiai és szövegtipológiai elemzése céljából a Sketch Engine szoftverben egy kb. 33500 tokent tartalmazó alkorpuszt hoztunk létre. Az alkorpusz szövegállományának type/token aránya 14.56. Az anyagon szoftveres gyakorisági, konkordancia- és statisztikai vizsgálatot végeztünk. Az állapotok, kórképek terminológiai jellemzőinek, valamint a különböző észleletek leírásának vizsgálatához az anatómiai neveket és az egyes szervekre jellemző színeket, tapintásérzeteket, hanghatásokat

kifejező szavakat manuálisan gyűjtöttük ki. A nyelvi adatok után zárójelben a korpuszban való előfordulásuk számát adtuk meg.

Tanulmányunkban arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen mintázatok fedezhetők fel a fizikális vizsgálat egyes lépései során az észleletek leírásaiban, valamint, hogy mennyire terminologizáltak a státuszokban előforduló kifejezések.

Eredmények

A gyakorisági vizsgálat eredményei

A korpuszon végzett gyakorisági vizsgálat eredményei (lásd 1. táblázat) egybecsengenek a korábbi kórházi kórlapokon végzett vizsgálat eredményeivel (Varga–Patonai–Fogarasi 2021).

1. táblázat. A vizsgált státuszok szógyakorisági listája

nem	1247	cyanosis	118
tapintható / tap.	679	eltérés	116
nincs	423	bal	111
kp / kp.	403	min	111
mellkas	268	jól	110
mko	266	alakilag	109
kóros	264	oedema	108
felett	251	nyálkahártyák	107
hallható	217	garatképletek	104
zörej	182	látható	104
megtartott	169	alaplégzés	103
has	149	sclera	101
puha	143	érzékeny	101
szívhangok	139	beteg	97
ütögetésre	133	épek	97
jobb	132	mirigyek	96
betapintható	124	fehér	93
ép	124	bőr	93
icterus	120	máj	92
fejlett	118	norm	90

A státusz legjellemzőbb szavának a kóros észleletek hiányát kifejező *nem* (1247) bizonyult (pl. *nem tapintható*, *nem hallható*, *nem észlelhető*, *nem érzékenyek*), amelyet kissé lemaradva követ a *nincs* (423) a harmadik helyen (pl. *oedema / ödéma nincs*, *góctűnet nincs*, *zörej nincs*).

Mivel a fül-orr-gégészlet kivételével a vizsgálatba bevont összes szakorvosi ág státusza a teljes test állapotát írja le, a fizikális vizsgálat szokásos módszerei is a lista élén jelennek meg, többnyire a passzívum helyettesítésére szolgáló *-ható* igék melléknévi igeneveinek formájában. A gyakorisági adatok alapján az általunk vizsgált korpuszban az orvosok a legtöbb információt a *palpatio* (*tapintás*) révén szereztek: *nem tapintható / tap. – tapintható / tap.* (679). A *betapintható* (124) kizárólag a *has* jellemzésére adható: „*Has puha, betapintható, nyomásérzékenység nincs*”; „*Has a mellkas szintjében. Puha, betapintható*”. Ezt követte gyakoriságban az *auscultatio* (*hallgatódzás*): *nem hallható – hallható* (217) és az *inspectio* (*megszemlélés*): *nem látható – látható* (104), végül a *percussio* (*kopogtatás*): *nem kopogtatható – kopogtatható* (44). A kopogtatás révén szerzett észleletet írják le a „*Lien [=lép] átkopogtatható*” (16) és az „*ütögetésre nem érzékeny*” (133) kifejezések is. Az *olfactio* (*szaglás*) nem szerepelt korpuszunkban, de a diabéteszes beteg jellegzetes acetonszaga, a májcomás beteg kellemetlen, édeskés, romló halszaga, gyakran társulva a *melaena* (szurokszéket) édeskés bűzével fontos észleletekkel járul hozzá a fizikális vizsgálatához (Tulassay, 2010:18).

Rendszerint tagadó mondatokban fordul elő a *kóros* (264) melléknév: „*kóros rezisztencia nincs*”; „*Kóros nyirokcsomó predilekciós helyeken nem tapintható*”. A leggyakoribb 40 szó között szerepelnek az érzetek lokalizációját, mértékét kifejező, sokszor rövidítésként használt szavak: *kp / kp.* [=közepesen], *jól, mko* [=mindkét oldali], *felett, jobb, bal*, a fizikális vizsgálatban leginkább érintett testrészek és szervek neve, mint a *mellkas, has, nyálkahártyák, garatképletek, sclera* ‘ínhártya’, *bőr és máj*, a vizsgált jelenségek, mint *zörej, szívhangok, eltérés, oedema, alaplégzés*. A melléknevek közül a leggyakoribbak a már említett *kóros*, valamint a *megtartott, puha, ép, fejlett, mirigyes, norm.* [=normális]. A *bőr*, illetve a *sclera* ‘ínhártya’ színét jellemzik a különböző elváltozásokat jelentő *icterus* ‘sárgaság’, *cyanosis* ‘szederjesség’ szavak, valamint a *fehér* melléknév.

Az N-gram vizsgálat eredményei

A kizárásos alapon történő differenciál-diagnosztikai folyamatot tükrözik a *nincs* szó kollokációi, amelyeket a SketchEngine szoftver vizualizációs funkciójával az 1. ábra szemléltet. Az egyes buborékok méretei a kollokációk alkorpuszra jellemző gyakoriságára, a központtól való távolságuk pedig arra utal, hogy mennyire tipikus a szövegben a szavak együttes előfordulása. A leggyakoribb szókapcsolat az *eltérés nincs* kifejezés, amelyben az *eltérés* további leggyakoribb jelzői és határozói a *neurológiai, durva, percepcióban, organikus, kóros* és *kopogtatási* kifejezések.

1. ábra. A *nincs* szó kollokációi előfordulási gyakoriság szerint



A státuszleírásban a fizikális vizsgálat egyes mozzanatait, lépéseit során az orvos érzékletei jellegzetes szókapcsolatok formájában képeződnek le. Ezek a két- vagy többemű szókombinációk korlátozott kompozicionalitásúak (Ittész, 2002). Szoftveres N-gram (szótöbbes) vizsgálattal (Reményi, 2010) kiemeltük a fizikális vizsgálat módszereihez köthető korpuszunkban adatolható visszatérő mintázatokat (lásd 2. táblázat).

2. táblázat. A fizikális vizsgálat egyes lépéseinek ismétlődő mintázatai

inspectio	icterus nem látható garatképletek békések / reakciómentesek; látható nyálkahártyák kp. vérteltek has a mellkas szintjében / a mellkas szintje felett hordó alakú mellkas / részarányos mellkas kitérő rekeszek; légzési kitérések szimmetrikusak alakilag és funkcionálisan ép mozgásszervek
palpatio	göb / csomó / oedema / kóros nyirokcsomó nem tapintható predilekciós helyeken nem tapintható; kóros rezisztencia nem tapintható defense / nyomásérzékenység nincs; nyomásérzékenységet nem jelez pajzsmirigy / emlő mirigyes tapintatú has puha, betapintható; máj elérhető / nem elérhető; májtompulat megtartott; jól tapintható; nem tapintható
percussio	vesetájak / gerinc ütögetésre nem érzékeny/ek teljes éles / nem dobos / dobos / hypersonor kopogtatási hang tompulat nem kopogtatható, ascites kopogtatható; lép átkopogtatható
auscultatio	tüdők / carotisok / hasi erek felett zörej nem hallható / hallható; durva / légzési / systolés zörej érdes / érdes sejtes / puhasejtes alaplégzés élénk / normál / renyhe bélhangok kellően ékelt / ritmusos szívhangok

A 2. táblázatban összegyűjtött kollokációk még e négy vizsgálati módszerre korlátozott leírásban is a magyar orvosi szaknyelvben használatos metaforák és hasonlatok széles tárházát tükrözik, pl. *békés garatképletek*, *dobos kopogtatási hang*, *ékelt szívhangok*, *hordó alakú mellkas*.

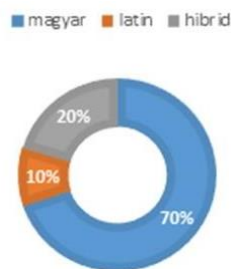
Anatómiai nevek a státuszleírásban

Az anatómiai neveket manuálisan gyűjtöttük ki a státuszokból. A teljes korpuszban 1602 anatómiai név fordult elő, ebből 240 a 6 fül-orr-gégészeti státuszban szerepelt. Az általános státuszt leíró 9 szakorvosi ág dokumentumaiban átlagosan 16 anatómiai név fordult elő, míg a sokkal speciálisabb és részletesebb leírást igénylő fül-orr-gégészeti dokumentumokban státuszonként 40 anatómiai név volt az átlag.

Az általános státuszleírásokban 250-féle különböző anatómiai megjelölést találtunk, amelyeket az egyszerűség kedvéért anatómiai neveknek nevezünk. A státusz anatómiai nevei jelölhetik a vizsgálat tárgyát, vagy a megfigyelt elváltozások lokalizációját fejezik ki. 100 anatómiai név a lokalizáció megjelölésére szolgált, közülük 13 a vizsgálat tárgyát is jelölte, 87 kizárólag a lokalizációt. Némelyik esetben nehéz eldönteni, hogy tekinthetjük-e az adott megnevezést anatómiai névnek. A klinikai orvosi ágak sokszor használnak a leíró anatómiától eltérő elnevezéseket, pl. nagyobb vagy kisebb területeket, illetve több, egymástól elválasztható és a leíró anatómiában külön nevekkkel rendelkező struktúrát neveznek meg egy közös névvel (Varga–Barta–Zimonyi, 2021), mint korpuszunkban a *vesetájék* vagy *costolumbalis szöglet*. A *szemöldök felett* vagy a *jobb lábfejen I. metacarpo-phalangealis ízület magasságában* megjelölések valószínűleg nem tekinthetőek rögzült anatómiai neveknek. A kérdés eldöntése azonban csak egy, a klinikai dokumentumok nagyobb körét átfogó és feldolgozó vizsgálattal lehetséges.

Vizsgáltuk az anatómiai megjelölések eredet szerinti megoszlását is (lásd 2. ábra).

2. ábra. Az anatómiai megjelölések eredet szerinti megoszlása



A vizsgált anatómiai nevek többségükben (70%) magyar, a köznyelvben is használatos, testrészeket, testtájakat, főbb belső szerveket megnevező lexémák. Ennek az az oka, hogy az általános státusz a test egészének állapotát írja le, a fizikális vizsgálat sorrendjének megfelelően: 1. *bőr – nyálkahártyák – conjunctiva – sclera – fogazat – nyelv – garatképletek – pajzsmirigy – emlők*; 2. *mellkas – tüdők – szív – carotisok – perifériás erek*; 3. *has – belek – máj – lép – gerinc- és vesetájék*; 4. *mozgásszervek*; 5. *pupillák* (neurológiai státuszban). A leíró anatómia névhasználatával összehasonlítva a klinikai dokumentumokban számos eltérést fedezhetünk fel. A páros szervek rendszerint többesszámban használatosak, pl. *tüdők*, *mozgásszervek*, *alsó végtagok*. A klinikumban nagyon fontos az oldaliság megjelölése, ez minden esetben megfigyelhető: *jobb bokán, j. o.* [=jobb oldali] *vesetájón, bal végtagokban, bal kéz I. ujj, mko* [=mindkét oldali] *alsó végtagon*.

Mindössze 10% latin anatómiai nevet találtunk. Közülük a következő hatnak van magyar köznyelvi megfelelője: *cor* (2) – *szív* (8), *hepar* (31) – *máj* (92), *lien* (35) – *lép* (84), *mamma* (9) – *emlő* (22), *pulmo* (22) – *tüdő* (67), *scapula* (2) – *lapocka* (4), ezért a latin alak

használata indokolatlan (Varga, 2020). Csak latinul fordul elő a *conjunctiva* ‘kötőhártya’, *cornea* ‘szaruhártya’, *sclera* ‘ínhártya’, *tonsilla* ‘torokmandula’, *carotis* ‘nyaki verőér’, *epigastrium* ‘gyomortáj’, *kyphosis* ‘gerinc háti domborulata’ (az utóbbi háromnak nincs rögzült magyar neve), valamint az erek, pl. *a. [=arteria] femoralis* ‘combartéria’, *a. [=arteria] poplitea* ‘térdhajlat-artéria’, *v. [=vena] jugularis* ‘torokvéna’, valamint az izmok, pl. *m. [=musculus] sternocleidomastoideus* ‘szegycsont-kulcscsont-csecsnyúlványi izom’ neve. Két verőér esetében a rövidített latin néven kívül – *a. dors. ped.* [=arteria dorsalis pedis] ‘lábháti artéria’ és *a. tib. post.* [=arteria tibialis posterior] ‘hátsó sípcsonti artéria’ – többnyire a kezdőbetűkből képzett betűszavak használatosak: *ADP*, *ATP*. Megfigyelhető, hogy a latin anatómiai nevek többszámú alakjait csak az utolsó elemhez kapcsolt *-k* jellel képezik: *v. jugularisok*, *m. sternocleidomastoideusok*, *art. dorsalis pedisek*.

A vizsgált anatómiai nevek 20%-a hibrid szó szerkezet volt, amelyekben minimum egy latin névelem szerepelt, mint *sternum* [=szegycsont] *jobb széle*, *medioclavicularis* [=kulcscsont középpontján áthaladó] *vonat*, *costolumbalis* [=bordák és medencecsont közötti] *szöglet*. Többségük lokalizációt kifejező határozóragos vagy névutós szerkezet, mint pl. *bal térd lateralis* [=külső] *felszínén*, *jobb oldali tüdőbasison* [=tüdőalap], *carotisok felett*, *bal orbita* [=szemgödör] *körül*, *tibia dist.* [=sípcsont alsó] *feléig*. Egyes lokációk részleges tükörfordítást tartalmaznak: *bal infraclav.* [=infraclavicularis ‘kulcscsont alatti’] *árokban* (<*fossa infraclavicularis*), *glutealis* [=far] *tájékon* (<*regio glutealis*).

A szoftveres N-gram és konkordanciavizsgálattal megkerestük a leggyakoribb anatómiai nevek jellemző visszatérő mintázatait (lásd 3. táblázat).

3. táblázat. A státusz leggyakoribb anatómiai neveinek jellemző mintázatai

mellkas (280)	részarányos, légzési kitérések szimmetrikusak emphysemás, hordó alakú has a mellkas szintjében / szintje felett
has (163)	has puha , betapintható; has a mellkas szintjében / szintje felett;
garatképletek (104)	békések; reakciómentesek
bőr (101)	száraz, meleg; száraz, meleg tapintatú jó / normál / megtartott / csökkent turgorú
máj (92) / hepar (31)	elérhető; máj éles széle belégzésben elérhető; hepar elérhető májtompulat megtartott; hepar tompulata megtartott 1 hu maius
conjunctiva (61)	mko. békés kp. vértelt; közepesen erezett; vérbő

A méret leírása

A 19. században a mérés még a fizikális vizsgálat része volt, *mérszalag*, *ívkörző*, *mellkörmérő*, *mellkasmérő* és *légzésmérő* segítségével (Gerhardt, 1873:84). Kezünket mint természetes mérőeszközt is felhasználhatjuk a vizsgálat során, elsősorban hossz mértékként. A régi *ujj*, *hüvelyk*, *tenyér*, *arasz* mértékegységeink mértékjelölésre többnyire *-nyi* képzős melléknévi származékaikban őrződtek meg (Velcsovne, 1974:7). A fizikális vizsgálat során kopogtatáskor az ujj a mérésben is fontos szerepet kapott: „*Ha ujjal kopogtatunk, ujjszélességre a különböző hang-térelket biztosan megkülönböztethetjük sőt fél- és harmadujjni szélességre is*” (Gerhardt, 1873:109). A keresztbe fektetett mutatóujj kb. 1 cm szélessége *harántujj* néven az orvosi nyelv

speciális hosszértékévé vált, *hu* rövidítéssel: *rekesz kitérése*: „*mk.o. 1 hu. [=mindkét oldalon 1 harántujj]*”; „*a rekesz mko. [=mindkét oldalon] belégzésre 2–2 harántujjjal kitér*”; „*a rekesz 2–2 harántujjnyit kitér*”; „*Hepar [=máj] tompulata megtartott, 1hu maius [1 harántujjjal nagyobb]*”. Korpuszunkban még három adatban szerepel a kézhez köthető mértékjelölés, hosszértékként: „*máj másfél tenyérnyi majus [=nagyobb]*”, térfogat jelölésére: „*jobb oldalon férfikölnyi sérv*”; „*ökölnyi keményebb rezisztencia*”. Az elváltozások méretének leírására a következő *-nyi* képzős melléknevek adathozhatók: „*diónyi livid [=kékes] terime [=tömeg]*”; „*bal supraclavicularis [= kulcscsont feletti] régióban borsónyi nyacs. [=nyirokcsomó] tapintható*”; „*kb. 20 forintosnyi porckemény tapintatú fájdalomtalan terime tap. [=tapintható]*”.

A statisztikai vizsgálat eredményei

A fent részletezett megfigyeléseink szerint a zárójelentések státuszrészei igen nagy számban tartalmaznak érzékelést jelentő igéket, ami a státusz orvosi cselekvéssort visszatükröző műfaji jellegéből ered. Ez alapján kíváncsiak voltunk, hogy a zárójelentések egyéb szerkezeti egységeiben milyen arányban fordulnak elő érzékelést jelentő igék, és hogy a státuszban lévők száma mennyiben határozza meg a teljes zárójelentésben előforduló érzékelést jelentő igék számát.

A statisztikai vizsgálatához táblázatban összefoglaltuk a 82 zárójelentésben előforduló összes, érzékelést jelentő igét ($n=1040$), elkülönítve a státuszban és az egyéb szerkezeti egységekben találtakat. Számolásunk eredménye azt tükrözte, hogy a státusz mellett még a képkalkoló vizsgálat eredményei bővelkednek érzékelést jelentő igékben, és esetenként az epikrizisben fordulnak elő ilyen igealakok.

IBM SPSS 26 szoftverrel páros mintás *t*-próbát végeztünk, hogy megvizsgáljuk, van-e szignifikáns különbség a státuszokban és a teljes zárójelentésekben talált, érzékelést jelentő igék száma között. A teszt szignifikáns ($t(80) = -7.418$, $p = 0.000$) különbséget mutatott, tehát statisztikai értelemben szignifikánsan különbözik a státuszban előforduló érzékelést jelentő igék és a teljes leletben találtak száma. Ezt követően azt vizsgáltuk, hogy van-e hatással a státuszhoz képest a teljes leletben talált érzékelést jelentő igék számára, ha a zárójelentések tartalmaznak képkalkoló leletet. E vizsgálat során sem találtunk szignifikáns kapcsolatot, mivel a teszt a képkalkoló lelet jelenléte ($t(50) = -7.027$, $p = 0.000$) és hiánya ($t(29) = -3.395$, $p = 0.002$) esetén is szignifikáns különbséget mutatott a státuszban és a teljes leletben talált, érzékelést jelentő igék száma között.

Végül arra vonatkozóan végeztünk elemzést, hogy a képkalkoló leletet tartalmazó zárójelentések esetében mennyire függ a képkalkoló részben használt, érzékelést jelentő igék számától a teljes zárójelentésben érzékelést jelentő igéinek száma a státuszban találtakhoz képest. A teszt során 0.93-as korrelációs értéket kaptunk, amely alapján a képkalkoló részben előforduló érzékelést jelentő igék száma szignifikánsan ($p = 0.000$) korrelál a státuszban és a teljes zárójelentésben előforduló érzékelést jelentő igék számának különbségével. Ez pedig egyértelműen arra utal, hogy a teljes zárójelentésben lévő, érzékelést jelentő igék száma legtöbb esetben a státuszban és a képkalkoló részben együttesen talált, érzékelést jelentő igék számából tevődik össze. Ez alapján elmondható, hogy a zárójelentésekben érzékelést jelentő igék elsősorban a státuszban és a képkalkoló részben fordulnak elő.

Megbeszélés

Jelen vizsgálatunk egyértelműen igazolta, hogy a státusz a zárójelentés szövegműfaján belül önálló szövegműfajt képvisel: egyrésztől más orvosi szövegműfajokban is előfordul, valamint teljesen önálló szerkezeti egységként jelenik meg a többi orvosi cselekvéssortól eltérő vizsgálat leírása céljából, másrészt pedig terminológiai szempontból sem hasonlítható a zárójelentés

egyéb részeihez. Különös tekintettel a statisztikai vizsgálat eredményeire, elmondható, hogy az érzékelést jelentő igék köré csoportosuló nyelvi mintázatok nagyrészt a státusz szerkezeti egységében mutathatók ki. Ugyan nagy számban vannak jelen a zárójelentésben idézett képalkotó vizsgálati leletekben is, azonban az ott található igék a belszervi elváltozások képi megjelenítésének értelmezése során kizárólag a vizuális percepcióhoz kapcsolódnak (pl. *látszik, látható, ábrázolódik*).

A státusz nyelvi megformálására jellemző a dokumentációs irányelveknek megfelelő rövid és velős megfogalmazás (Fóris–Faludi, 2019), túlnyomóan jelzők, igenevek felsorolása, az igék használatának kerülése. Sorrendiségében pedig teljes mértékben tükrözi a fizikális vizsgálat orvosszakmai szempontból meghatározott lépéseit (Tulassay, 2010). A szógyakorisági elemzés eredménye egybecsengett a korábbi, kórházi kórlapokban vizsgált státuszok (Varga–Patonai–Fogarasi, 2021) esetében kapott eredményekkel: a negatív státuszleírások (*nem, nincs*) leggyakoribb használatát igazolta, ami a kizárólagos alapon történő diagnosztikai módszer alkalmazására utal.

A státusz szövegműfajban e vizsgálat keretében felfedett mintázatok funkciójukat tekintve ismételt kommunikatív feladatok megoldásai, amelyeket egy szociális csoport dolgozott ki (Gülich–Krafft, 1998, idézi Kühtz, 2007). Egészségügyi intézményhez kötődő keletkezési körülményéből egyenesen következik, hogy rutincelekvésekhez kapcsolódik, így szerkezete és tartalma a szövegprodukción és -repción oldaláról is erősen szabályozott (Bechmann, 2017).

Mivel az orvos testi észleleteihez kapcsolódnak, ezért szaknyelvi frazeológiai szempontból egyszerűbb felépítésűek, többségükben a Gréciano szerinti osztályozásnak megfelelő frazeoterminus kategóriájába tartoznak. Gréciano (2006) a frazeoterminusok csoportjába sorolja az orvosi szaknyelv olyan állandósult szókapcsolatait, amelyek általában egy főnév és egy melléknév szintagmatikus kapcsolatai (pl. *részarányos mellkas*). Szaknyelvi frazémáknak nevezi azokat a szófordulatokat, amelyek a frazeoterminusokat körülírják, így általában igei elemet is tartalmaznak. Ilyenből az igéket kerülő, felsorolásszerű szövegalkotás következtében jóval kevesebb példát találtunk (pl. *nyomásérzékenységet nem jelez*). A többi, Gréciano által leírt frazematípus (diskurzuszfrazémák, frazeotextémák) diskurzuszjelölő funkcióval bír, ezért olyan szövegműfajokra jellemző, amelyek több strukturális egységből állnak. A diskurzuszjelölő frazémák biztosítják a koherens átvezetést e szerkezeti egységek között. Tekintettel arra, hogy a státusz műfaja nem bontható további szerkezeti egységekre, ilyen nem fordult elő a vizsgált alkorpuszunkban.

A frazeoterminusok, vagyis a státuszra elsősorban jellemző jelzős szerkezetek sok esetben tartalmaznak metaforát vagy hasonlatot. Különösen fordítástudományi szempontból érdekes a metaforikus mintázatok megfigyelése, hiszen az összehasonlítás magyar nyelvre jellemző alapja sok esetben nem létezik az idegen nyelvek fogalmi rendszerében (pl. *békés garatképletek*). A metaforák és hasonlatok számos esetben különleges színeket és érzeteket fejeznek ki, pl. *szalmasárga vizelet, szurokfekete széklet, gyöngyházfényű striák, lángnyelvszerű erythema, mirigyes tapintatú, hordó alakú, nyelve taplószáraz, pergamen bőr, porckemény tapintatú fájdalomtalan terime, surranás nem tapintható, loccsanás nincs*. Ezek között az erősen motivált terminusok között előfordulnak olyanok is, amelyek taktilis érzetekre (pl. *surranás, mirigyes*) vonatkoznak. Ezeket az érzéketeket kizárólag tapasztalás útján sajátíthatják el az orvosok, mivel nem definiálhatók. Terminológiai szempontból a *unit of understanding* (Temmermann, 2000:73), magyarul a *megértés egységei* (Fóris, 2018) kategóriájába sorolhatók.

Korábbi vizsgálat igazolta, hogy a magyar nyelvű látleletekben (amelyek sérülésleírást tartalmazó részei funkcionális és terminológiai szempontból a státusz alműfajának tekinthetők) statisztikai értelemben szignifikánsan többször fordultak elő hasonlatok, mint német és osztrák látleletekben (Fogarasi, 2012). Ugyanakkor a látleletekben megfigyelt hasonlatok nagy része

és a jelen korpuszban feltárt, különösen a *méret* kifejezésére alkalmazott hasonlatok egyértelműen megfeleltethetők a patológusok által a kórboncolási jegyzőkönyvekben használtakkal. A kórboncolási jegyzőkönyvekben elterjedt ugyanis a méret *-nyi* képzővel történő leírása növényrészekhez (pl. *diónyi, borsónyi, kismányi*), emberi testrészhez (pl. *férfiökölnyi, tenyérynai, féltényérynai*), állati részekhez (*tyúktojásnyi, lúdtojásnyi*) és tárgyakhoz (pl. *érményi*) hasonlítva (Fogarasi, 2017). A kórboncolási jegyzőkönyvek diakrón terminológiai vizsgálata az 1800-as évek végén keletkezett első magyar kórboncolási jegyzőkönyvekben a hasonlatok még gazdagabb tárházát fedte fel (Ittész et al., 2022). Figyelemreméltó az eltérés kifejezése a *maius* (nagyobb) latin melléknévvvel, ami kizárólag a tapintási érzékeléshez kapcsolódik és más orvosi műfajra nem jellemző.

A vizsgált alkorpuszban az olfaktorikus észleleten kívül az összes többi (vizuális, taktilis és akusztikus) érzékelés eredményeit megtaláltuk, ami szintén jellemző a kórboncolási jegyzőkönyvre (Fogarasi, 2017). Kiindulva abból, hogy a fizikális vizsgálat érzéketeken alapuló lefolytatásának szakmai irányelve a kórboncolás Arányi (1864) által kidolgozott szabályrendszerével szinte párhuzamosan jelent meg az orvostudományban – mivel a halottak boncolásakor alkalmazott módszereket javasolták az élők vizsgálatára is (Halász, 1844) –, nem meglepő a szoros terminológiai hasonlóság e két szövegműfaj között.

Az anatómiai nevek tekintetében a státusz, ahogy az orvosi szakszövegek általában, számos esetben alkalmaz latin terminusokat vagy hibrid szóalakokat is (vö. Mány, 2020:127), amiben jelentősen eltér a kórboncolási jegyzőkönyv régi magyar anatómiai neveket is megőrző kül- és belleírásaitól (Fogarasi, 2017). Az anatómiai nevek sok esetben az eltérést jelző vizsgálatok pontos lokalizációját szolgálják, a rövidítések pedig a rendszeresen vizsgált helymegjelölésekre utalnak.

A státuszban felfedett nyelvi mintázatok közül különleges stabilitásuk következtében (Kühtz, 2007:236) elsősorban a jelzői vagy állítmányi használatú melléknév és a főnév kapcsolatából felépülő tekinthető szaknyelvi frazeológiai egységeknek, amelyek a mintaszerűen előforduló kifejezések közül a státusz mintegy képletszerű megfogalmazásait alkotják. Az észleletek mintázatai tankönyvi (Tulassay, 2010) példákkal jól körülhatárolt fogalmakat írnak le (Fischer, 2018), ami alól a tapintás észleletei képezik az egyedüli kivételt.

Összegzés

A státusz terminológiájának kutatása nagy jelentőséggel bír az orvoscépzésben, mivel a Semmelweis Egyetemen 2019-ben bevezetett új, gyakorlatközpontú curriculum szerint a hallgatók harmadévtől betegágy mellett, az ún. *shadowing* rendszerű (a gyakorlatvezetőt a klinikai munkája során mintegy árnyékként követő) oktatással sajátítják el a klinikai ismereteiket. E kutatási eredmények alapján kontrasztív terminológiai adatbázis építését tervezzük, amely segíti a klinikai dokumentációs készségek minél mélyebb szintű integrálását az orvosi terminológia tárgy oktatásába a hallgatók klinikai gyakorlatra történő eredményes felkészítéséhez. A többnyelvűre tervezett adatbázis fontos forrásként szolgálhat az idegen szaknyelvek oktatásához, valamint orvosi dokumentáció hiteles fordításához is. Ehhez első lépésben kontrasztív terminológiai vizsgálatot végzünk magyar–német–oroszc összehasonlításban, különös figyelemmel az esetleges tükrjelenségek felfedésére, valamint a magyar metaforikus terminusok fogalmi megfeleltetésére.

Hivatkozások

- Arányi, L. (1864): *A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára sokratesi modorban tárgyalva*. Kirányi Magyar Egyetemi Nyomda: Buda
- Bechmann, S. (2017): Die Sprache der Arztbriefe: Ethnomethodologische Ansätze in der Fachtextanalyse klinischer Arztbriefe. In: Bechmann, S. (Hg.): *Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zur medizinischen Sprache und Kommunikation*. Frank & Timme: Berlin. 101–129
- Couto-Ferreira, M. E. (2017): From head to toe. Listing the body in cuneiform texts. In: Wee, John Z. (ed.): *The Comparable Body – Analogy and Metaphor in Ancient Mesopotamian, Egyptian, and Graeco-Roman Medicine*. Brill: Leiden–Boston. 43–71. DOI: https://doi.org/10.1163/9789004356771_004
- Domonkosi, Á. – Kuna, Á. – Ludányi, Zs. (2020): Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. In: Balázs, G. – Imrényi, A. – Simon, G. (szerk.): *Hálózatok: Hálózatok a nyelvben. Magyar szemiotikai tanulmányok (49-50)*. Magyar Szemiotikai Társaság: Budapest. 141–159
- Fischer, M. (2018): Terminológiai tévhitek. In: Fischer, M. (szerk.): *Terminológia és fordítás. Válogatott terminológiai elméleti és fordítástudományi tanulmányok*. Institutio: Pécs
- Fogarasi, K. (2012): *Limited Forensic Assessability of Soft Tissue Injuries. Terminological Analyses of Hungarian, German and Austrian Medical Diagnostic Reports*. PhD dissertation. PTE ETK: Pécs
- Fogarasi, K. (2017): A kórboncolási jegyzőkönyv terminológiájának sajátosságai és XXI. századi kihívásai. *Porta Lingua*. 95–108
- Fóris, Á. (2018): Fordítás és terminológia: a terminológia szerepe a fordítási folyamatban. In: Robin, E. – Zachar, V. (szerk.): *Fordítástudomány ma és holnap*. L'Harmattan: Budapest. 71–90
- Fóris, Á. – Faludi, A. (2019): A szakírás és a dokumentáció mint nyelven belüli szakfordítás. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. (szerk.): *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. L'Harmattan: Budapest
- Gerhardt, K. (1873): *Hallgatódzás és kopogtatás tankönyve*. Magyar Orvosi Könyvkiadó Társulat: Budapest
- Gréciano, G. (2008): Phraseeme in medizinischen Texten. In: Burger, H. – Dobrovolskij, D. – Kühn, P. – Norrick, N. R. (ed.): *Phraseologie 1*. De Gruyter Mouton: Berlin, Boston. 516–529. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110171013.516>
- Gréciano, G. (2006): Zur Textrelevanz von Phraseologie im Bereich Medizin. In: Häcki Buhofer, A. (Hg.): *Phraseology in motion 1. Akten der Internationalen Tagung zur Phraseologie*. Schneider Verlag Hohengehren Baltmannsweiler: Basel. 219–228
- Gülich, E. – Krafft, U. (1998): Zur Rolle des Vorgeformten in Textproduktionsprozessen. In: Wirrer, J. (Hg.): *Phraseologismen in Text und Kontext. Phrasemata, 1*. Bielefeld: Aisthesis-Verlag. 11–38
- Halász, G. (1841): *Értekezés a kopogtatás és hallgatódzásról*, Trattner-Károlyi betűivel: Pest
- Halász, G. (1844): Magányleczkék a kopogtatás- s hallgatódzásból. *Orvosi Tár*. 3/5/21. 335–336
- Herzog, F. (szerk.) (1932): *A belorvostan tankönyve 2*. Universitas Könyvkiadó Részvénytársaság: Budapest
- Hornyánszky, Gy. (2019): *A görög felvilágosodás tudománya. Hippokratész. 2. kiadás*. Liget Műhely Alapítvány: Budapest
- Ittész, D. – Szabó, M. – Zalatnai, A. – Fogarasi, K. (2022): XIX. századi archív kórboncolási jegyzőkönyvek terminológiai sajátosságai. In: Bányi, Sz. – Vigh-Szabó, M. (szerk.): *XXVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények. 2021. április 19–20.* (in press)
- Ittész, N. (2002): Az Akadémiai nagyszótár szerkesztési szabályzata. In: Csengery K. – Ittész N. (szerk.): *Mutatványok az Akadémiai nagyszótárból*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest. 13–98
- Károly, K. (2018): *Szövegtan és fordítás*. Akadémiai Kiadó: Budapest. DOI: <https://doi.org/10.1556/9789634543121>
- Klug, N. (1874): Physical vizsgálatok a dobos és nem-dobos kontaktsági hangról. *Orvosi Hetilap* 31. 1-2
- Kuna, Á. – Simon, G. (2017): Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. *Magyar Nyelv*, 113 (3). 257–275. DOI: <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.3.257>
- Kühtz, S. (2007): *Phraseologie und Formulierungsmuster in medizinischen Texten*. Gunter Narr: Tübingen
- Ludányi, Zs. – Varga, É. K. (2021): A szemészeti dokumentáció jellegzetességei. In: Fóris Á. – Bölcskei A. (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó: Budapest. 327–360
- Mány, D. (2020): Idegen szavak félautomatikus elemzése autentikus és fordított orvosi szövegekben: fordítási stratégiák angolról franciára és magyarra fordított betegtájékoztatók tükrében. In: Robin E. – Seidl-Péché O. (szerk.): *Fókuszban a fordított és a tolmácsolt szöveg. Korpuszalapú fordításkutatás Magyarországon*. ELTE: Budapest. 120–174. DOI: <https://doi.org/10.36252/Nyelvikozvsegedkonyv1.6>
- Marco, M. J. L. (1998): Phraseological Patterns in Medical Discourse. *The ESPeialist*. 19/41–56.
- Mayer, F. K. (1927): *Az orvostudomány története. Orvosok és a kulturtörténelem művelői részére*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés: Budapest
- Petrányi, Gy. (2009): *Belgyógyászati diagnosztika*. Medicina Könyvkiadó Zrt.: Budapest

- Reményi, A. Á. (2010): Kollokációk korpuszalapú vizsgálata, *Fordítástudomány*. XII/2. 67–95
- Schöpf-Merei Á. (1842): *A mellbetegségek biztosabb megismerése és gyógyítása, a hangtömesz, kopogtatás és bonczvizsgálat használatával*. Landerer és Heckenast: Pest
- Simon, K. (2011): *Sebészet és sebészek Magyarországon*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE
- Sziksainé Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó: Budapest
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive approach*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam – Philadelphia. DOI: <https://doi.org/10.1075/tlrp.3>
- Tulassay, Zs. (2010): *A belgyógyászat alapjai I-II*. Medicina: Budapest
- Varga, É. K. – Barta, A. – Zimonyi, Á. (2021): Difficulties of unifying international anatomical nomenclature. In: Roche, Ch. (ed): *Terminologie & Ontologie: Théories et Applications*. Presses Universitaires Savoie Mont Blanc: Chambéry. 63–80
- Varga, É. K. – Fogarasi, K. – Patonai, Z. (2021): A kórházi ellátás dokumentumai. In: Fóris, Á., – Bölcskei, A. (szerk.): *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó: Budapest. 289–326
- Varga, É. K. (2020): Az orvosi latin használatának változása kórházi zárójelentésekben. In: Fóris, Á. – Bölcskei, A. – M. Pintér. T. – Szoták, Sz. – Tamás, D. M. (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. Akadémiai Kiadó: Budapest. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_103-https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_109.
- Velcsovne, M. (1974): *Antropometrikus mértéknevek a magyar nyelvben*. *Nyelvtudományi Értekezések* 84. Akadémiai Kiadó: Budapest

SZAKNYELVOKTATÁS, SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS

Balázs Fajt

Budapest Business School University of Applied Sciences
Faculty of Finance and Accountancy
Department of Languages for Finance and Management

Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.9>

Besides classroom-based EFL lessons, EFL learners have a plethora of opportunities to learn the language by engaging in out-of-school or in other words extramural English activities. As learners pursue these activities for entertainment purposes, extramural English activities may be closely associated with L2 learning motivation. In addition to motivation, several other individual learner differences, namely L2 anxiety and L2 willingness to communicate are also important in both the school-based and the extramural learning contexts, as motivating and stress-free environments may lead to a decrease in learners' level of L2 anxiety and an increase in the level of their L2 willingness to communicate. Using the quantitative research paradigm, the present pilot study aimed to investigate Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual learner differences as well as extramural EFL learning. The preliminary results show that participants demonstrate an overall positive attitude towards extramural EFL learning and considered their students to be relatively motivated to learn English, to be willing to speak English in EFL classes. Finally, participants' responses also show that they do not perceive their students anxious in EFL classes.

Keywords: *extramural English activities, individual learner differences, quantitative study, secondary school EFL teachers, validation study*

Introduction

Recently, researchers have become increasingly interested in what is going on outside the classroom in informal second language (L2) learning contexts (Benson, 2011; Murray, 2017; Nunan–Richards, 2015; Reinders–Benson, 2017; Richards, 2015). There are several terms describing out-of-school (EFL) learning; however, one of the most recent terms is extramural English (EE), which according to Sundqvist (2009) refers to all leisure time activities that students do in their spare time. However, there is little research in the Hungarian context, especially with regard to the relationship between extramural English activities and individual learner differences (e.g. L2 learning motivation, L2 anxiety, L2 willingness to communicate, etc.) (cf. Fajt, 2021a; Fajt, 2021b; Józsa–Imre, 2013; Lajtai, 2020). There is even less research on EFL teachers' perceptions about EFL learners' individual learner differences (cf. Öveges–Csizér, 2018).

The aim of the present study is to present a small-scale validation study which examines the perceptions of Hungarian EFL teachers about their EFL learners' individual differences. In the first part of the study, the term extramural English activities is defined, and then individual learner differences, namely L2 learning motivation, L2 anxiety and L2 willingness to communicate (WTC), are addressed. This is followed by the detailed presentation of the research design including the participants of the research, the research instrument and the validation process. This section also provides an account of the data collection process and methods of data analysis. Finally, in the second half of the study, the preliminary results of the research are reported.

Extramural English activities

As previously mentioned, the term *extramural English* was introduced by Sundqvist (2009) in her doctoral dissertation. I have already defined extramural English (EE) activities in another paper (see Fajt, 2021b), therefore, only a brief overview is provided here. The term is a compound combining “extra” and “mural” referring to all the (English) activities taking place outside the walls of the school and more specifically the EFL classroom. In this respect, EE activities may include any leisure time activities which require a certain command of English. Popular EE activities may include watching films and series, playing video games, listening to music, using social media and so on. It is also important to note that engagement in EE activities is voluntary, i.e. initiated by the learner themselves. This is an important feature of EE activities because EFL teachers may make their students watch films after school, yet this is not considered an EE activity (Sundqvist, 2009), because of the lack of the voluntary aspect of the engagement.

Individual learner differences

L2 learning motivation

As mentioned earlier, extramural English activities are basically pursued by learners as a hobby, so such activities may be closely related to L2 learning motivation. One of the most widely used L2 learning motivational theories is Dörnyei’s (2005) Motivational Self-System Theory. Drawing on theories from psychology (Markus–Nurius, 1986), the theory describes motivation to learn a foreign language along three main components. From the three components, two of them are found on the “self-level”, namely the Ideal L2 Self, the Ought-to L2 Self; the third, and last component is an external factor, the Language Learning Environment, which is not found at the “self-level”.

In Dörnyei’s (2005) model, the Ideal L2 Self is related to the future and refers to the learner’s future image of themselves. This concerns whether the language learner can imagine that he or she will be a successful language learner in the future, and whether he or she will be a competent EFL speaker, whether he or she can imagine that he or she is going to study in an English language higher education programme. In contrast, the Ought-to L2 Self focuses on the present and refers to what the language learner thinks others, such as teachers, parents and peers expect them to do, that is whether parents and teachers expect the learner to prepare for the EFL lessons, to obtain a foreign language exam certificate, etc. Finally, the Language Learning Environment includes language learning experiences, so this applies to everything related to the EFL lesson the learner has at school (e.g. how much learners enjoy EFL lessons, etc.).

Finding which of the components of the Motivational Self-System Theory best describe students’ motivation in a given L2 learning context (e.g. in class) is typically done by quantitatively examining the effect of them on learners’ motivated language learning behavior. This is a scale aiming to describe how much effort learners put into learning English at school. Based on the results of previous research, the Ideal L2 Self and the Language Learning Environment are the main predictors of motivated language learning behavior in the Hungarian context (Csizér–Kormos, 2009; Kormos–Csizér, 2008) and the Ought-to L2 Self is much less of a factor affecting learners’ motivation (Csizér–Lukács, 2010). As the two self-level variables (Ideal L2 Self and Ought-to L2 Self) and the Language Learning Environment are more likely to be measured by collecting quantitative data from students (not teachers), the present study only included a scale called “*motivated language learning behavior*” (cf. Research instrument) as EFL teachers may be able to have a perception of this in their EFL classes.

L2 anxiety

The second commonly examined individual variable strongly related to L2 learning motivation is L2 anxiety. Horwitz et al. (1986) define L2 anxiety as follows: “a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviours related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning processes” (Horwitz, 1986:128). To put it more simply, a language learner can experience anxiety in a language for a number of reasons, such as having to speak in front of their classmates, making mistakes in English, and so on. Previous studies examining this model found that anxiety has either a positive (facilitating anxiety) or a negative (debilitating anxiety) impact on L2 learning. Most empirical research including two meta-analyses (Teimouri–Goetze–Plonsky, 2019; Zhang, 2019) show that anxiety has a negative effect on L2 learning and L2 performance (debilitating anxiety). A meta-analysis is a comprehensive analysis of the results of several studies carried out for similar purposes investigating a particular issue or phenomenon (e.g. L2 learning motivation). Its main advantage is that it takes into account all available data, therefore, it has greater statistical power than that of individual studies. Consequently, the reliability of a meta-analysis is extremely high (Gopalakrishnan–Ganeshkumar, 2013).

L2 willingness to communicate

Another individual learner variable related to L2 learning motivation is L2 willingness to communicate (WTC), which MacIntyre et al. (1998) define as “a readiness to enter into the discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2” (MacIntyre et al., 1998:547). This refers to the extent to which the language learner is willing to engage in a conversation with others or in this case with fellow students or the EFL teacher in the classroom. As for empirical research, previous research has found that WTC negatively correlates with L2 anxiety (MacIntyre, 1999).

Methods

This research is the third instalment of a larger research project and was preceded by two studies investigating Hungarian secondary school students’ extramural English activities. One of these studies was a qualitative pilot study (Fajt, 2021a), the other pilot study was a quantitative pilot study (Fajt, 2021b). As opposed to the previous pilot studies, the aim of the present small-scale study is to validate a research instrument collecting quantitative data on Hungarian secondary school EFL teachers’ perceptions on Hungarian secondary school students’ individual learner differences.

The quantitative research paradigm was adopted in this study because the research design and the scales, modified though, were adopted from one of my previous studies (cf. Fajt, 2021b). The choice of the quantitative research paradigm was motivated by that fact that by using statistical analyses, the data collected later with the help of this research instrument (“*the EFL teacher questionnaire*”) could be compared and contrasted with the data collected through the questionnaire validated in the preceding study of mine investigating secondary school students’ perceptions (the EFL student questionnaire, see Fajt, 2021b).

This pilot study sought answers to the following research questions:

- RQ1** What are Hungarian secondary school EFL teachers’ perceptions about the incorporation of Hungarian secondary school students’ extramural English interests into EFL lessons at school?
- RQ2** What are Hungarian secondary school EFL teachers’ perceptions about Hungarian secondary school students’ in-school L2 learning motivation, anxiety and willingness to communicate?

Participants

In the scope of the present research project, Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions were investigated. The participants of the study were recruited through convenience and snowball sampling methods, that is. EFL teachers were asked to fill in the questionnaire and then they were asked to share it with their colleagues. The total number of participants was 30 and the gender distribution of participants was as follows: 23.3% (n=7) male and 76.7% (n=23) female. The average age of participants was 44.6 (SD=9.57) and the average years of teaching experience was 18.97 (SD=11.27).

Research instrument

As opposed to the preceding quantitative research instrument (Fajt, 2021b), in the case of which the literature had to be consulted, here only the scales from the previous study were used and reworded in a way that only the point of view of statements was changed. For instance, in the student questionnaire (Fajt, 2021b) the following item was used: *“If I use the English language outside school a lot, I will be able to speak better English.”* In the present study, this was turned into *“If students use the English language outside school a lot, they will be able to speak better English.”* This was motivated by the fact that the data collected this way could be compared using inferential statistical procedures. In addition, the language of the questionnaire was Hungarian as the mother tongue of the participants was also Hungarian and similarly to the previous study (Fajt, 2021b).

The questionnaire consisted of two main sections. In the first section, participants' beliefs about their students' in-school and extramural learning were investigated. Additionally, participants' willingness to incorporate their students' extramural English interests into EFL classes was also investigated, along with participants' perceptions about the extent to which their students incorporate their own extramural English interests into EFL lessons at school. Finally, participants' views on their students' individual learner differences were also investigated. The data were collected by using statements in the case of which participants were to indicate to what extent they agreed with them. This was achieved by using a 5-point Likert-scale ranging from 1 (I do not agree at all) to 5 (I completely agree). The scales used in this study were as follows:

- (1) Extramural learning beliefs (4 items) (adopted from Lajtai, 2020)
Sample item: *“If students use the English language outside school a lot, they will be able to speak better English.”*
- (2) In-school EFL learning beliefs (4 items) (adopted from Lajtai, 2020)
Sample item: *“If students pay attention in EFL classes, their English will be better.”*
- (3) Learners' inclusion of their EE interests into EFL lessons (5 items)
Sample item: *“Students use English words or phrases which they learned from video games.”*
- (4) Inclusion of learners' EE interests into EFL lessons (5 items)
Sample item: *“We tend to watch videos and scenes from English-language films and series in English as a Foreign Language classes at school.”*
- (5) Willingness to map learners' EE interests (5 items)
Sample item: *“I tend to ask my students what kind of movies and series they watch in their free time.”*
- (6) EFL students' in-school motivated learning behaviour (4 items) (adopted from Csizér and Dörnyei, 2005)
Sample item: *“Students spend much time preparing for English as a Foreign Language classes.”*

- (7) EFL students' L2 anxiety in the classroom (4 items) (adopted from Tóth, 2008)
Sample item: "Students feel awkward when they have to speak English in front of their classmates in class."
- (8) EFL students' WTC in the EFL classroom (5 items) (adopted from Nagy, 2005)
Sample item: "Students like talking to their classmates in English in EFL classes."

The last section of the research instrument gathered data on the background of the participants (gender, age, number of years teaching English, etc.).

As part of the validation process, content validity was ensured by asking professionals to read through the items and compare and contrast them with items in the previous study (Fajt, 2021b). This was important to ensure that the data collected in the future could be compared by using statistical procedures. The final version of the research instrument used in this pilot study will be provided upon request.

Data collection and data analysis

The present pilot questionnaire was implemented online using Google Forms and it was active for a week; it took approximately 10 minutes for participants to complete. As this is a pilot study, there was no need for a larger sample size, therefore, only 30 Hungarian secondary school EFL teachers filled it in in spring 2021. The obtained data were coded and were then entered into SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 27.0. Then, in order to ensure the internal consistency of scales, the Cronbach's Alpha internal consistency coefficients were computed for all scales. This was followed by factor analysis to ensure that there were not any further latent dimensions within the scales. Finally, preliminary results were obtained by using descriptive statistical measures which meant that mean scores (M) and standard deviations (SD) were computed for the scales in the study.

Preliminary results and discussion

This section provides insights into the preliminary result of the research. First the reliability of scales is checked, followed by factor analysis. Then the mean scores (M) along with their standard deviations (SD) are presented.

The reliability of the scales

As a very first step, the reliability of the internal consistency of the scales was checked. This was achieved by calculating the Cronbach's alpha coefficients (Table 1).

Table 1. Reliability coefficients of the scales

Scales	Number of items	Cronbach's alpha
1. Extramural learning beliefs	4	0.865
2. In-school EFL learning beliefs	4	0.799
3. Learners' inclusion of their EE interests into EFL lessons	5	0.775
4. Inclusion of learners' EE interests into EFL lessons	5	0.745
5. Willingness to map learners' EE interests	5	0.903
6. EFL students' in-school motivated learning behaviour	4	0.885
7. EFL students' L2 anxiety in the classroom	4	0.744
8. EFL students' WTC in the EFL classroom	5	0.823

Table 1 shows that all scales are reliable as their Cronbach' alpha coefficients reach the .7 minimum threshold indicated in the literature (Dörnyei–Taguchi, 2010).

EFL teachers' views

The means of EFL teachers' responses with the standard deviations of the means are summarized in Table 2.

Table 2. Means and Standard Deviations of EFL teachers' responses

Scale	Mean	Standard Deviation
Extramural learning beliefs	4.84	.29
In-school learning beliefs	4.28	.57
Learners' inclusion of their EE interests into EFL lessons	4.17	.67
Willingness to map learners' EE interests	4.04	.92
Inclusion of learners' EE interests into EFL lessons	3.86	.66
EFL students' WTC in the EFL classroom	3.59	.70
EFL students' in-school motivated learning behaviour	3.49	.79
EFL students' L2 anxiety in the classroom	2.87	.85

It is clear from the averages of EFL teachers' responses that they believe EFL lessons at school are important, but in addition to these, extramural English activities also play an important role in EFL learning. It may be concluded that teachers believe that a successful language learner is someone who devotes a certain proportion of their free time to extramural English activities as well. Furthermore, EFL teachers also believe that students tend to use words or phrases learned from extramural English activities in EFL lessons at school. The averages of responses also show that EFL teachers make an effort to map their students' extramural English activities, which is obviously related to the fact that they think that regular engagement in extramural English activities can be a useful resource for EFL learning; therefore, EFL teachers make an effort to involve learners' extramural English interests into EFL lessons. As for students' individual differences, teachers believe that students are relatively motivated in class and are relatively willing to speak English, and in connection with this, EFL teachers also believe that students are not anxious in class.

Conclusion

The aim of the present study was to validate a research instrument used in a larger research project. Based on the results of the validation process, it may be concluded that all scales are reliable and unidimensional. In addition to validation, this paper gave an account of some of the preliminary results of the study. Based on the results, it may be concluded that Hungarian EFL teachers believe that in addition to EFL lessons at school, it is also important for students to engage in extramural English activities, as this also contributes to the development of their EFL skills. Furthermore, teachers believe that students are relatively motivated at school to learn English, and are willing to speak English, and are less anxious when it comes to using English in EFL classes.

Of course, as the present study is a pilot study, it is not suitable for drawing far-reaching conclusions based on its results due to the very small sample size. Nevertheless, the results, in their current form, may provide useful insights into the opinions and perceptions of Hungarian EFL teachers. The validated scales can also be used for large-scale investigations, which could provide further insights into the differences between the perceptions of EFL teachers about their students' and EFL students about their own individual differences and extramural EFL learning.

Furthermore, as Cseppentő (2021) points out, there are fewer and fewer students applying for university foreign language programmes of not frequently taught foreign, such as German and Romance languages, therefore, it would be worthwhile investigating the perceptions and views of secondary school teachers teaching, for instance, German as a Foreign Language or any other foreign languages.

References

- Benson, P. (2011): *Teaching researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315833767>
- Cseppentő, K. (2021): Nyelvszakválasztási hallgatói preferenciák változása a bolognai rendszer tükrében [Changes in students' language choice preferences in light of the Bologna system]. *Porta Lingua*. 2021/1. 99-107. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.8>
- Csizér, K. – Dörnyei, Z. (2005): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*. 89/1. 19-36.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2009): Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.) (2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters: Bristol. 98-119. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-006>
- Csizér, K. – Lukács, G. (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*. 38/1. 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum: London.
- Fajt, B. (2021a): Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése egy pilot kutatás bemutatása [Exploring language learners' extramural English interests: A pilot study]. In: Juhász, E. – Kozma, T. – Tóth, P. (eds.) (2021): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA): Budapest-Debrecen. 356-364.
- Fajt, B. (2021b): Hungarian secondary school students' extramural English interests: the development and the validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16. 36-53
- Gopalakrishnan, S. – Ganeshkumar, P. (2013): Systematic reviews and meta-analysis: understanding the best evidence in primary healthcare. *Journal of Family Medicine and Primary Care*. 2. 9-14. DOI: <https://doi.org/10.4103/2249-4863.109934>
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70/2. 125-132.
- Józsa, K. – Imre, I. A. (2013): Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval [The relationship between out-of-school English language activities and language proficiency and language learning motivation]. *Iskolakultúra*. 23/1. 38-51.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*. 58/2. 327-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lajtai, Á. (2020): Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In Geld, R. – Krevelj, S. L. (eds.) (2020): *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press: Zagreb. 128-149.
- MacIntyre, P. D. – Babin, P. A. – Clément, R. (1999): Willingness to communicate: Antecedents & consequences. *Communication Quarterly*. 47/2. 215-229. DOI: <https://doi.org/10.1080/01463379909370135>
- MacIntyre, P. D. – Dörnyei, Z. – Clément, R. – Noels, K. A. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*. 82/4. 545-562. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*. 41/9. 954-969.
- Murray, G. (2017): Autonomy in the time of complexity: Lessons from beyond the classroom. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 8/2. 116-134.
- Nagy, B. C. (2005): Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében [The role of individual communicational variables in advanced EFL learning]. *Magyar Pedagógia*. 105/1. 5-27.
- Nunan, D. – Richards, J. C. (2015): *Language learning beyond the classroom*. Routledge: New York.

- Öveges, E. – Csizér, K. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról* [An investigation into the framework and efficiency of foreign language teaching in Hungarian public education]. Retrieved from http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jele_ntes_2018.pdf
- Reinders, H. – Benson, P. (2017): Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching*. 50/4. 561-578. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>
- Richards, J. C. (2015): The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *RELC Journal*. 46/1. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033688214561621>
- Sundqvist, P. (2009): *Extramural English matters: out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* [Unpublished doctoral dissertation]. Karlstad University: Sweden.
- Teimouri, Y. – Goetze, J. – Plonsky, L. (2019): Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*. 41. 363-387. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*. 2. 55-78.
- Zhang, X. (2019): Foreign language anxiety and foreign language performance: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*. 103/4. 763-781. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

Jámbor Emőke
 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
 Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar
 Idegennyelvi Központ

„Hogyan írjunk szakdolgozatot?” avagy egy projektfolyamat a BME GTK Idegennyelvi Központban

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.10>

2018-ban a BME Idegennyelvi Központ (INYK) bekapcsolódott abba a már több éve elkezdődött projektfolyamatba, amelyben a BME Gazdaságtudományi Karának oktatói és hallgatói vesznek részt. Az oktatók három féléven keresztül mentorálják és készítik fel a BME GTK hallgatóit a szakdolgozat megírására. Minden hallgató számára kötelező a részvétel a projektsorozatban, és a hallgató szakjától, valamint tanulmányi átlagától függően kerül be egy-egy adott ún. témacsoportba. A választható témacsoportok listája az „Ergonómia és Pszichológiától” a „Vállalati Pénzügyek” témacsoportig terjed. Összesen 19 témacsoportot alakítottak ki. Ezek között szerepel a „Gazdaság és Társadalom” témacsoport, amelynek az egyik altémacsoportja az interkulturális társadalom, az INYK koordinálásával. Az INYK évente három másodéves hallgató számára kínálja fel a lehetőséget a projektfolyamatban való részvételre és a szakdolgozatra való felkészítésre. A több féléves projektfolyamat során folyamatos konzultáció keretében készülnek a hallgatók a saját kutatást is tartalmazó szakdolgozatuk megírására. Tanulmányomban azt mutatom be, hogy a projektfolyamat során milyen módszereket alkalmaztunk, hogyan motiváltam a hallgatókat a minél aktívabb részvételre. Kérdőíves felmérést készítettem, amelynek eredménye igazolja, hogy az alkalmazott módszerek, és a folyamatos mentorálás jelentős mértékben segítik a végzős hallgatókat a szakdolgozat sikeres elkészítésében.

Kulcsszavak: projektfolyamat, témacsoport, interkulturális társadalom, mentorálás, kérdőíves felmérés

Bevezetés

A BME GTK több éve tart ún. Projekt 1. 2. 3. elnevezésen futó, szakdolgozatra felkészítő szemináriumot. Az Idegennyelvi Központ 2018-ban kapcsolódott be ebbe a folyamatba. A programban az oktatók három féléven keresztül mentorálják a GTK- hallgatókat, készítik fel őket a szakdolgozat megírására. A képzésben, illetve a kurzusokon való részvétel minden hallgató számára kötelező, azt azonban megválaszthatják, hogy melyik témacsoportban szeretnének részt venni, választott szakdolgozat témájuknak megfelelően. Számos témacsoport és altémacsoport várja a jelentkezőket, a hallgatók tanulmányi átlaguktól függően kerülnek be első, második vagy harmadik helyen preferált témacsoportjukba.

A választható témacsoportok listája rendkívül változatos, az *Ergonómia és Pszichológia* témacsoporttól a *Vállalati Pénzügyek* témacsoportig terjed, 19 témakört ölel fel. Ezek közé tartozik a *Gazdaság és Társadalom* témacsoport, amelynek egyik alcsoportja az Interkulturális Társadalom altémacsoport. Ennek a csoportnak a koordinálását és a diákok mentorálását a BME Idegennyelvi Központ végzi. A hallgatóknak három félévük van arra, hogy a szakdolgozatra felkészüljenek. A projektfolyamat során a hallgatók saját kutatást is végeznek, ennek eredményét beépítik a szakdolgozatukba. Tanulmányomban a projektfolyamatot, az alkalmazott módszertant, a felmerülő problémákat, illetve a kérdéskör árnyaltabb bemutatása céljából egy-egy eredményt szeretnék vázolni.

A projektfolyamatban résztvevő hallgatók együttműködésével kérdőíves felmérést készítettem a témával kapcsolatban. A kutatásban arra kerestem a választ, hogy hallgatói oldalról mennyire volt hasznos és támogató a több félévre kiterjedő projektmódszer. A felmérést kérdőíves módszerrel, elsősorban zárt és nyitott kérdésekkel végeztem. Tanulmányomban a felmérés eredményéről, a hallgatók elégedettségi szintjéről és a szemesztereken átívelő projektsorozat jellemzőiről számolok be.

A Projektfolyamat – az első lépések

A címben szereplő „*Hogyan írjunk szakdolgozatot?*” kérdéssel, feltételezem, mindenki számára egyértelművé tettem, hogy Umberto Eco több generáció munkáját támogató, irányadó művére szeretnék utalni (Eco, 1994). Akkor és most is hasonló nehézségekkel szembesült, szembesül a szakdolgozatírás előtt álló diák, nehéz elkezdni és sokszor folytatni is a megkezdett munkát. Kezdvé a témaötlettel, majd a konzulenskereséssel, a motiváció és a motiváló környezet fenntartásával, az esetenkénti kevés releváns visszajelzéssel és a legvégén a szorongató időfaktorial.

Mentális segítséget jelenthet a hallgatók számára, hogy ebben a programban minden hallgatónak kötelező jelleggel kell részt vennie, azaz a részvétel nem választás kérdése. Azon kívül, hogy a program támogató céllal jött létre, egyesekben természetesen feszültségérzést is kelthet a kötelező jelleg és a program hossza. A BME GTK BSc-képzéseinek tantervében 2008 óta szerepel a projektfelkészítő kurzus. 2008 előtt más elnevezéssel és egyéb formában minden egyetemen részt vehettek a hallgatók hasonló kurzusokon, azaz a szakdolgozatírás során mindig is kaptak segítséget a hallgatók. Ebben a tanulmányban az elmúlt három év gyakorlatát mutatom be.

A három féléven keresztül tartó projektfolyamat fő célja, hogy felkészítse a hallgatókat a szakdolgozatuk sikeres megírására és megvédésére. Az első legfontosabb lépés, hogy a diákok orientációjuknak megfelelően válasszanak a témacsoportok közül. A hallgatóim a *Gazdaság és Társadalom* témacsoportba és azon belül az Interkulturális Társadalom altémacsoportba jelentkeztek. Megjegyzendő, hogy a témacsoportokba a tanulmányi átlag alapján kerülnek be a diákok. Mivel az INYK Projektfolyamatába három új hallgató kerül évente, így 2021 februárjáig évente minden félévben legalább hat hallgató volt egyszerre a rendszerben. Ez az információ a módszertan leírásánál lesz releváns.

Az interkulturális témacsoportban a vállalatokban tapasztalt interkulturális kérdésekkel foglalkozunk, különös tekintettel arra, hogy az interkulturális különbségekből származó jellemzők hogyan hatnak a cég, a vállalat gazdasági fejlődésére, illetve esetenként hogyan hátráltatják azt. Manapság a munka világában, elsősorban a multinacionális, de egészen kis kereskedelmi vállalatoknál is különösen fontos szerepe van a kulturális különbségekből adódó jelenségek, problémák kezelésének (Csath; 2008).

A Projektfolyamat felépítése – három félév

Az első félév során (Projekt 1) a hallgatók feldolgozzák a témához kapcsolódó szakirodalmat és kiválasztják, általában a mentortanár segítségével, a vizsgálandó céget. Jellemzően a mélyinterjú módszerével gyűjtnek információt az adott cégről. Az első interjúkat már az első félévben készítik. Összesen 8-10 mélyinterjút javasolok nekik a szakdolgozat összeállításához. Az interjúalanyokat hólabda módszerrel találják meg a hallgatók. Az a tapasztalat, hogy amikor „fogadóképes” a cég, akkor viszonylag könnyen találnak újabb interjúalanyokat a diákok. Több esetben azonban akadályokba ütköztek. A koronavírus-járvány helyzet nem segítette az interjúalanyok megtalálását, ezért a diákok jellemzően több időt töltöttek a válaszadók keresésével.

A Projekt 2-ben – a folyamat második félévében – folytatják az interjú elkészítését, a már meglévő szakirodalmat kibővítik és beépítik a készülő szakdolgozatukba. A harmadik félévben (Projekt 3) feldolgozzák az eredményeket és szintetizálják a meglévő adatokat, információt. A projektfolyamat ezen szakaszában már folyik a szakdolgozatok összeállítása. A szakdolgozatot a szorgalmi időszak utolsó napján kell leadniuk, ezért javaslom nekik, hogy a második félév végére már állítsák össze a szakdolgozatuk tartalomjegyzékét, legyen meg a részletes váza a dolgozatnak. Ez motiváló erővel szokott hatni.

Alkalmazott módszerek a projektfolyamat során

A projektfolyamat során egyrészt kis, háromfős csoportokban dolgozunk a hallgatókkal, másrészt, időközönként, a tanulási folyamat különböző szakaszaiban levő és különböző évfolyamaiba tartozó hallgatóknak szervezek közös megbeszéléseket, prezentációkat. Minden esetben a kooperatív tanítás, tanulás egy-egy formáját alkalmaztuk (N. Kollár–Szabó, 2017). Fontosnak tartom, hogy ne csak a tanár adja át, sokszor a frontális oktatás módszerével pl. a témához kapcsolódó szakirodalmat, hanem a hallgatók aktívan vegyenek részt a megszerzett tudás közvetítésében és elsajátításában.

A hallgatókkal két-három hetente találkozom, egy-egy alkalom hosszabb, mint egy megszokott tanóra. Töreksem arra, hogy a találkozások során minden hallgató aktívan vegyen részt a beszélgetésben. Bemutatok néhány helyzetet arra, hogy milyen módszerrel dolgozzák fel a szakirodalmat vagy egy adott más kérdéskört, illetve, hogyan tartásák a prezentációkat, konzultációkat. Minden esetben törekszünk arra, hogy a találkozások interaktívak legyenek, jellemzően a hallgatók is készülnek az órákra, a diákok a tanár koordinálásával, az előre megbeszélt anyagok tartalmát osztják meg társaikkal.

Konzultációk az egy évfolyamba járó hallgatók számára

A szakirodalom feldolgozásánál fontosnak tartom, hogy mindenki ismerje a témához kapcsolódó alapvető munkákat. Ezt néhány hét alatt szinte lehetetlen feldolgozni, ezért azt a módszert alkalmazzuk, hogy mindenki kiválaszt két-két témakört, vagy könyvet és azokat meghatározott időre elolvassa, majd az óra keretében megosztja a többi hallgatóval. A hallgatók nemcsak szóban, de írásban is át szokták adni a társaiknak a kijegyzetelt szakirodalmat. A kooperatív tanulásnak ez a formája, a csoportmozaik módszer nagyon jól működik a diákoknál, a hallgatók a számukra delegált feladatot legjobb tudásuk szerint végzik el. Így átfogó képet kapnak a teljes szakirodalommal kapcsolatban (Kagan, 2009).

Konzultáció a különböző évfolyamba járó hallgatók számára

Időközönként félévközi és félévvégi konzultációt tartok, amikor a hallgatók prezentáció kíséretében számolnak be arról, hogy hol tartanak a projektfeladatok elvégzésében. Ezeket a beszámolókat úgy szervezem, hogy a projekt különböző szakaszaiban lévő hallgatók egymásnak is bemutatják az addigi munkáikat. Ez nagyon hasznos minden résztvevő számára, mert az előadók kisebb közönség előtt rutint szereznek a prezentáció megtartásában, a hallgatóság pedig lát egy vagy több példát a prezentáció megtartására. Az előadásokat mindig közösen értékeljük. Ezenkívül a felsőbb éves diákok segítséget nyújtanak a projektfolyamat kezdeti szakaszában lévő hallgatók számára adminisztratív kérdésekben is, ami sokszor nehézséget jelent. A kooperatív tanulásnak ez a formája növeli a tanulás eredményességét, fejleszti az egymás iránti érdeklődés és a tolerancia szintjét (Horváth, 1994).

A projektfolyamat elején fontos feladatrészt a mélyinterjú kérdéseinek összeállítása. A hallgatók különböző cégeknél folytatják a kutatást, de az interjú vázát közösen állítjuk össze, és a kérdéssort is együtt beszéljük meg. Ez a kooperatív tanulásnak, az ún. diákvartettnek egy formája. A hallgatók közösen gondolkodnak, ötletelnek, és ennek alapján állítják össze a mélyinterjúhoz előkészített kérdéssort. A kész anyagot rugalmasan alkalmazzák, az interjú során egyéb kérdések is felmerülhetnek, de a fő irány általában hasonló, mivel minden hallgató az interkulturális kommunikációval kapcsolatos problémakört vizsgálja a cégeknél (Kagan, 2009).

A vizsgált cégek

Nem tartozik a projektfolyamat módszertani leírásához, és a felmérés eredménye is teljes mértékben megállja a helyét a konkrét cégek felsorolása nélkül, de mindenképpen fontosnak tartottam, hogy legalább a cégnevek feltüntetésével jelezzük, hogy hallgatónk milyen területeken végezték a kutatásokat. A hallgatók által készített szakdolgozatok fókuszában az interkulturális különbségekből adódó munkahelyi viselkedési és kommunikációs különbségek és azok hatása a cég működésére állnak. Tudjuk, hogy a különböző kulturális, interkulturális ismeretek birtokában a cégek könnyebben tudnak terjeszkedni és nagyobb sikereket érhetnek el a külföldi piacokon is. Háttértudással munkavállalóik a munkahelyi hierarchia bármelyik szintjén könnyebben illeszkednek be az idegennyelvi környezetbe, és talán a kulturális sokk is jobban kivédhető. Hallgatónk ennek a kérdéskörnek jártak utána a szakdolgozat írása során. (Csath, 2008)

A vizsgált szervezetek között szerepel egyetemi nonprofit szervezet (AIESEC), multinacionális cég, pl. Morgan Stanley vagy General Electric, nemzetközi gyógyszercég, vagy a kiskereskedelemben működő üzletlánc. Az egyik hallgató a repülőirányítók munkáját, egy másik pedig a repülőgép-pilóták külföldi beilleszkedését vizsgálta.

A kérdőíves felmérés eredménye

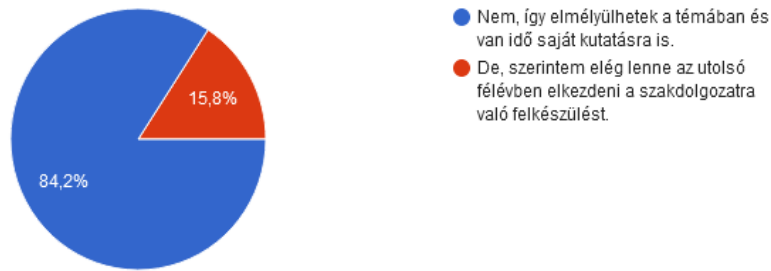
Felgyorsult világunkban felmerülhet a kérdés, hogy nem túl lassú-e a három féléven keresztül tartó folyamat, nem veszítik-e el a motivációjukat a hallgatók. Mennyire voltak támogatóak a mentortanárok a szakdolgozatra történő felkészülés során? Hogyan találták meg a vizsgált céget? Ebben kaptak-e támogatást? Ezekre és további a kérdésekre kerestem a választ a hallgatókkal készített felmérésben.

A kérdőíves felmérést 19 hallgató töltötte ki. Közülük kilenc hallgató az interkulturális társadalom altémacsoportot, a további tíz vegyesen a többi témacsoportot választotta. Személyesen csak a kilenc interkulturális társadalom altémacsoportba tartozó hallgatót ismertem, a további tíz válaszadó, más témacsoportba tartozó hallgatót hólabda módszerrel értem el. Így kaptam vissza összesen 19 kitöltött Google Forms kérdőívet. A feldolgozást az Excel-táblázatban megjeleníthető formátum segítette.

Összesen 24 kérdést tettem fel a hallgatóknak, ezek közül 19 zárt és 5 nyitott kérdés szerepelt. A tanulmányban nem térek ki minden kérdésre, csak a legrelevánsabbakat emelem ki. A 19 hallgató közül kilenc az interkulturális témacsoportba, a további tíz válaszoló vegyesen a vállalati pénzügyek, az információmenedzsment és a változásmenedzsment csoportba tartoztak. A kérdőív kitöltésekor minden hallgató már a projektfolyamat második, illetve záró szakaszában járt, azaz elég tapasztalattal rendelkeztek a kérdőív kitöltéséhez.

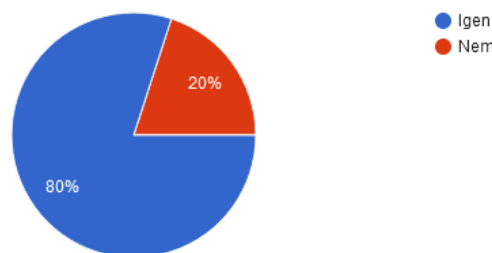
Az első kérdés arra irányult, hogy a diákok mennyire érezték hosszúnak ezt a felkészülési folyamatot a szakdolgozat megírására. A válaszadók 84,2%-a számára megfelelt az időtartam. Véleményük szerint így van idő elmélyülni a témában és saját kutatásra is van lehetőség. Különösen fontos szempont, hogy ha egy vállalatnál 8-10 mélyinterjút szeretne készíteni a hallgató, akkor az több hónapot is igénybe vesz. A megkérdezettek 15,8%-a gondolja azonban azt, hogy kevesebb idő és energia is elég lenne a szakdolgozat elkészítéséhez. Új információ, hogy 2021-től két féléves projektfolyamatra állunk át, azaz ettől az évtől kezdve a diákoknak kevesebb idő áll rendelkezésükre, ezért fel kell majd gyorsítani a folyamatot. A harmadik félévben már kizárólag a szakdolgozat írással kell foglalkozniuk a diákoknak.

1. ábra. *Nem tartja-e túlságosan hosszú folyamatnak a szakdolgozatra való három féléves felkészülést? (Projekt 1-2-3)*



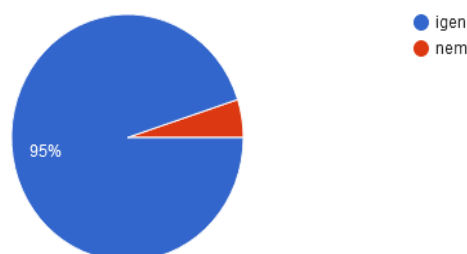
A második kiemelt kérdésem a projekt céljára irányul. Mivel ez a három féléves időtartam egy meglehetősen hosszú folyamat, ezért fontos, hogy már az első lépésekkor világosan lássa a hallgató a félévekre vonatkozó tervet. Az erre a szempontra irányuló kérdésfeltevésekre a válaszolók 80%-a válaszolta azt, hogy teljesen világos volt már az elejétől a projektfolyamat célja. Ez a számadat arra enged következtetni, hogy a mentortanárok nagy része megadja az irányt, amelyet a félévek során követni kell.

2. ábra. *Világos volt –e a Projekt 1 elején a Projektfolyamat célja?*



A harmadik és a negyedik kérdés a szakirodalom feltárására irányult. A Projekt 1 – az első féléves szakasz – fő célja, hogy a diák feltérképezze a szakirodalmat. Ebben a kezdeti szakaszban a legtöbb segítséget a mentortanárától kaphatja a diák, majd a szakirodalommal való ismerkedés során újabb kapcsolódó szakirodalomhoz jut hozzá. A kapott válaszok alapján azt állapítható-meg, hogy a diákok az esetek 95%-ban kaptak segítséget a mentortanáruktól a témával kapcsolatos szakirodalommal kapcsolatban.

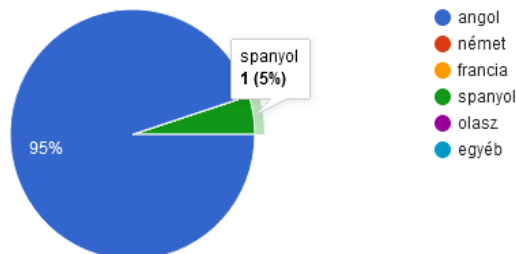
3. ábra. *Kapott –e támogatást a konzulens tanárától a projektek során a szakirodalommal kapcsolatban, vagy önállóan kellett feltérképeznie?*



Ehhez a kérdéskörhöz tartozik az, hogy a magyaron kívül milyen idegen nyelven érte el a szakirodalmat. A 4. körgrafikonon az látható, hogy alapvetően az angol nyelv dominált. Az

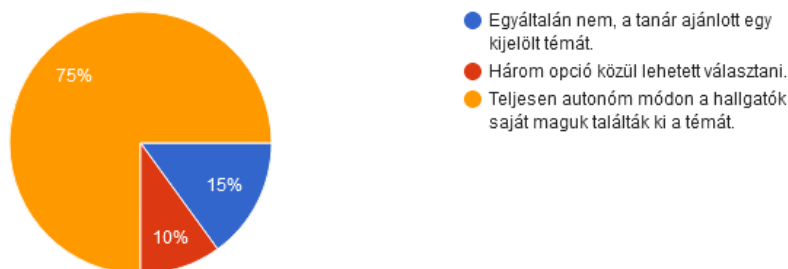
egyéb nyelvek (pl.szlovák, norvég) olyan kis arányban, egy-egy esetben, szerepeltek a szakirodalom feldolgozásánál, hogy a grafikonon nem tudtam volna megjeleníteni.

4. ábra. A magyaron kívül milyen nyelven olvasott szakirodalmat?



Arra a kérdésre, hogy autonóm módon választotta-e ki a projektmunkát, illetve a szakdolgozat témáját, 75% válaszolt igennel, azaz ők maguk javasolták az adott témát, és azt a tanárjuk jóváhagyta. 15% jelölte meg azt, hogy a tanár javasolt egy témát, amit jóváhagytak, és a hallgatók 10%-a válaszolt úgy, hogy néhány opció közül lehetett választani. A motiváció szempontjából fontos szempontnak tartom, hogy a diák maga dönthesse a választott témával kapcsolatban, de az is igaz, hogy amennyiben nincs ötlete, nagy segítség, ha választhat megadott témakörök, vagy akár vizsgálendő cégek között.

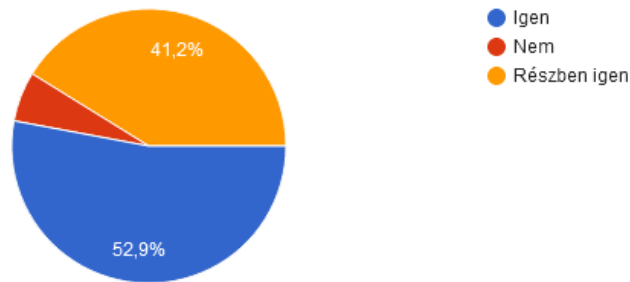
5. ábra. Autonóm módon választotta ki a projektmunkák, illetve a szakdolgozat témáját (a témacsoporton belül)?



A következő kérdés nyitott kérdés volt: „Hogyan találta meg a vizsgálendő céget?” A következő válaszokat kaptam: „igen könnyen”; „viszonylag könnyen találtam céget”; „ott töltöttem a szakmai gyakorlatomat, így már ismertem a közeget”; „nem találtam könnyen céget; a keresésben nem kaptam segítséget konzulensztől vagy más tanártól, viszont nem is kértem”; „a konzulens tanárom ajánlott egy céget, ahol fogadtak és el tudtam végezni a kutatást”; az első cégnél nem jött össze a kutatás, újabb keresésben vagyok”. A kiemelt válaszokból jól látszik, hogy a cégek alapvetően fogadókézsékesek voltak a kutatásra, de voltak olyan hallgatók is, akik számára problémát jelentett, hogy egy-egy cégnél csak többszöri próbálkozásra engedélyezték az interjú elkészítését. Volt olyan vállalat is, ahol végül teljesen elálltak az interjúadás lehetőségétől. Ilyen esetben másik cégnél kellett próbálkozni.

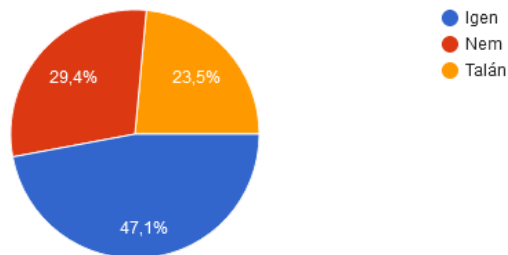
Arra a kérdésre, hogy támogatóak voltak-e a cégek a kutatással, az interjúkészítéssel kapcsolatban, 52,9% válaszolt igennel, 41,2% azt válaszolta, hogy részben igen és 5,9% azt, hogy egyáltalán nem. Azaz a megkérdezettek közül három diáknak kellett időközben céget váltania.

6. ábra. A cégnél, vállalatnál, ahol végezte a kutatást, támogatóak voltak-a a kutatásával kapcsolatban?



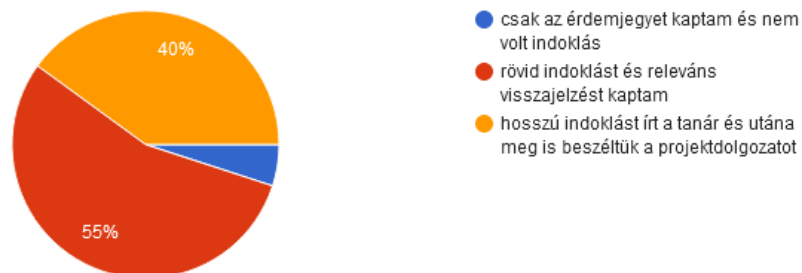
Arra a kérdésre, hogy a cégek érdeklődtek-e a kutatás eredménye iránt (7.ábra) 47,1 százalékban azt a választ kaptam, hogy igen, de látható, hogy 52,9 százalékban nem vagy csak csekély mértékben érdeklődtek a vizsgálati eredmények iránt. Ennek több oka lehet: a cégen belül is sok munkájuk van, nem tudnak ezzel foglalkozni, nem releváns a cégnek egy ilyen jellegű információ stb. Kérésre a hallgatók eljuttatták az eredményeket az érdeklődő cégvezetőkhez.

7. ábra. A vizsgált cégben, cégcsoportban stb. kíváncsiak voltak a kutatási eredményeire?



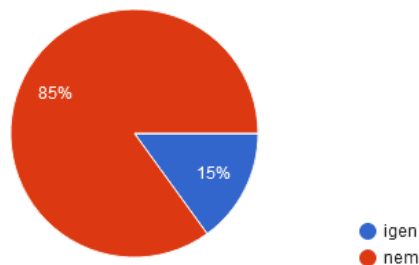
A következő kérdés a mentortanár visszajelzésére irányult. Tudjuk, hogy az árnyalt, építő jellegű visszajelzéssel megerősítjük a diákok által leírtakat, illetve új elemzési szempontokat vetünk fel nekik (N. Kollár–Szabó, 2017). A hallgatók 5,9%-a csak érdemjegyet kapott az elvégzett félévközi munkájára. Ez valószínűleg a tanárok túlterheltségéből adódik. Az viszont pozitív visszajelzésként értékelhető, hogy a tanárok majdnem 95%-a adott visszajelzést a beadott munkákra és ebből 52,9% legalább max. háromszoros visszajelzést adott a hallgatóknak. És ami még öröndetesebb, hogy a hallgatók 41,2%-a kapott több mint háromszoros visszajelzést a tanárától. Az utóbbi diákok közül többen hozzá is tették, hogy a következő dolgozatukba beépítették a tanár javaslatát. Ez többletmunka a tanárok számára, de a hallgatók nagyon sokat profitálnak a részletes visszajelzésekből.

8. ábra. Milyen visszajelzést kapott tanárától a projektmunkákkal kapcsolatban?



Végezetül arra a kérdésre, hogy mennyire motiválta őket ez a projektmódszeren alapuló felkészülés arra, hogy a mesterképzés után tovább folytassák tanulmányaikat a doktori képzésen, 85% úgy gondolta, hogy ez a projektfolyamat és a szakdolgozatra felkészítés nem hozta meg a motivációt a mesterképzés utáni doktori képzés elvégzéséhez.

9. ábra. A *Projektmunka 1-2-3* motiválja-e arra, hogy a mesterképzés után PhD tanulmányokba is belekezdjen?



Konklúzió

Összességében elmondható, hogy a bemutatott projektfolyamat megkönnyíti a hallgatók számára azt a sokszor nehéz utat, amelyet a szakdolgozat megírásáig meg kell tenniük. A közös mentorálási folyamat mind a tanártól, mind pedig a hallgatótól többletmunkát, koordinációt igényel, de egy-egy szakdolgozat leadásakor mindenki úgy érezheti, hogy sikeres volt a csapatmunka. A hallgatókkal készített felmérés eredménye is ezt tükrözi. Megállapítható, hogy a hallgatók összességében értékelik a mentorálási folyamatot, a konzulens tanárok munkáját. A hallgatók kutatási eredményeit egy további tanulmányban, az interkulturalitás szempontjából lenne érdemes összegezni.

Hivatkozások

- Csath, M. (2008): *Interkulturális menedzsment*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Eco, U. (1994): *Hogyan írjunk szakdolgozatot*. Gondolat: Budapest
- Horváth, A. (1994): *Kooperatív technikák. Hatékonyság a nevelésben*. ALTERN füzetek 7. OKI Iskolafejlesztési Központ: Budapest
- Kagan, S. (2009): *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft: Budapest
- N. Kollár, K. – Szabó, É. (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve II*. Osiris Kiadó: Budapest. 239-256.

Koppán Ágnes – Meiszter Erika

Pécsi Tudományegyetem
Általános Orvostudományi Kar
Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet

Kihívások a szimulációs orvosi kommunikáció oktatásában a koronavírus-járvány idején

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.11>

A hatékony gyógyítómunka során alapvető az orvos nyelvi tevékenysége, amely a tájékoztatáson, felvilágosításon túl a beteghez való viszonyulás, az empátia, a bizalom nyelvi megformálásában mutatkozik meg. Értékelve a világban kialakult helyzetet, számolni kell azzal, hogy az orvosi-egészségügyi kommunikáció jelentős része áthelyeződhet online és/vagy telefonos platformra. Célunk, hogy az online gyakorlatok alapján meghatározzuk az orvosi kommunikációban a szimuláció módszerével leginkább fejleszthető tényezőket. Célul tűztük ki a személyes jelenlétén alapuló és az online szimulációs gyakorlatok összehasonlítását, bemutatását. A PTE ÁOK-n a kari oktatás 2020. március 23-ától elektronikus távoktatás formájában folytatódott. A hallgatók egyesével vehettek részt egy-egy szimulációs gyakorlaton az oktató, egy orvos és egy színész által megformált páciens közreműködésével. A feladatok mindegyike a koronavírus-járvány idején előforduló jellegzetes szituáció megoldása volt. A gyakorlatok rögzítésre kerültek, amelyeket a hallgatók visszajelzéseivel együtt kiértékelünk és összehasonlítottunk a jelenléti oktatásban zajlott interakciók tapasztalataival. A hallgatók az online gyakorlatokra kiváló minősítést adtak, orvosaink szakmai véleménye szerint kilencven százalékuk megbirkózott a járvány adta új helyzetek megoldásával. Nyelvi-kommunikációs szempontból a hallgatók hasonlóan teljesítettek a korábbi jelenléti oktatásban tapasztaltakhoz. A hallgatók visszajelzései és a felvételek értékelése alapján elmondható, hogy a szimulációs gyakorlatok – előnyeiket és hátrányaikat összegezve – online formában is sikeresek voltak és biztosítani tudták az orvostanhallgatók kommunikatív kompetenciáinak fejlesztését.

Kulcsszavak: koronavírus-járvány, online platform, orvos-beteg kommunikáció, szimulációs orvosi interakciók, távoktatás

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán 2016 óta zajlik szimulációs orvosi kommunikációs oktatás színész-páciensekkel. Az oktatás az Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet oktatói által azóta minden szemeszterben meghirdetett választható kurzus keretein belül zajlik, helyszíne pedig a kar Szimulációs Oktatási Központja, a MediSkillLab (Koppán et al., 2017).

A kurzus kiváló felkészülési lehetőséget biztosít az orvostanhallgatók számára a hivatásuk gyakorlása során felmerülő számos kommunikációs szituáció kipróbálására, gyakorlására. Az oktatás helyszíne mindig is nagyon fontos részét képezte a szimulációnak, hiszen először itt volt lehetőség a gyakorlatok számára autentikus helyszín megteremtésére, amely lehetett kórházi kórterem, vizsgáló, háziorvosi praxis vagy sürgősségi ellátó egység. Nem véletlen tehát, hogy a kurzus indítása a kari MediSkillsLab megnyitásával azonos időre datálódik, hiszen először ott vált lehetségessé az úgynevezett komplex szimulációs gyakorlat, amelynek során egyidejűleg valósulhatott meg a kommunikációs és a szakmai kompetenciák gyakorlása, vagyis a beteggel történő interakció és a rendelkezésre álló vizsgálati eszközök használata is. A MediSkillsLab és a szimuláció színész-páciensekkel biztonságos gyakorlási lehetőséget biztosít a leendő orvosok számára, ahol fizikai vagy érzelmi károkozás nélkül próbálhatják ki szakmájuk legkülönbözőbb és akár legnehezebb szituációit is.

A koronavírus-járvány karunkat és a szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatainkat is kihívások elé állította. Bevezetésre került az online oktatási forma, amelynek

konkrét módszertani kidolgozával a Kar vezetése a tantárgyfelelősöket bízta meg. A MediSkillsLab mint autentikus helyszín nem volt többé biztonságos környezet gyakorlataink számára. A személyes kontaktus lehetetlenné vált, a szimulációs orvosi kommunikáció új színtere az online tér lett. Karunk az online oktatás platformjaként a Microsoft Teams felületét választotta, így gyakorlatainkat 2020 márciusától itt kellett megvalósítanunk, amely módszertani kihívások elé állította a klinikusokból és nyelvi-kommunikációs oktatókból álló csapatot. Elsősorban azt kellett mérlegelni, hogy a jelenléti gyakorlatokra kidolgozott szituációk melyike és milyen formában alkalmas az online gyakorlatok feladataként, ill. milyen új szituációk kidolgozása szükséges az online forma és a egészségügyi ellátórendszerben hirtelen bekövetkezett változások miatt. Emellett számos más módszertani változtatás is szükségessé vált.

Jelen tanulmány célja az online szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatok tapasztalatainak bemutatása, összehasonlítva a jelenléti oktatásban megvalósult formával, valamint a hallgatók értékeléseinek elemzése.

Módszer

A választható kurzuson minden szemeszterben maximum 15 hallgató vehet részt, 12 héten keresztül heti 90 perces gyakorlatokon. Nem blokkgyakorlat formájában tanulnak az orvostanhallgatók, hanem egyféléves képzésben, amelyre tudomásunk szerint más orvosi karon nincs példa.

A 12 alkalomból az első heti 2 óra elméleti előkészítés, elsősorban az anamnézis-beszélgetés, mint alpműfaj áttekintése szakmai és nyelvi-kommunikációs szempontok alapján, folytatva és közösen összegyűjtve az orvosi kommunikáció további színtereit és műfajait, ismertetve ezek szimulációs gyakorlási módját, a gyakorlatok menetét a további alkalmak során. A szimuláció hatékonysága érdekében kurzusainkon színész-pácienseket alkalmazunk, akik mesterségüknél fogva leginkább képesek a valósághű beteg-karakterek és szituációk megjelenítésére. Fontos tehát különbséget tenni, hogy nem standardizált betegekkel, vagyis nem betanított laikusokkal történik a szimuláció, hanem profi színészekkel. Tapasztalataink szerint, ha elsődleges célunk a szakmai kommunikációs készségek fejlesztése, akkor a profi színészek alkalmasak a leginkább az orvosi kommunikáció szimulációs gyakorlására, akár érzelmileg telített, nehéz beszélgetések élethű megjelenítésére (Bates, 2017; Owen, 2018; Eklics–Koppán, 2020).

A tematika, a feladatok kidolgozása, valamint az órák lebonyolítása is egy interdiszciplináris csapatmunka eredménye. A szituációk kidolgozásában együttműködnek a nyelvész-kommunikációs szakemberekkel a klinikai oktatásban is részt vevő szakorvos-oktatók. A színészek által megformált betegprofilok kidolgozása autentikus klinikai esetek alapján történik, melyeket klinikusaink választanak ki és bocsátanak rendelkezésünkre. Ezeket feldolgozva, az anamnézis műfajának és a szövegszerkezetre vonatkozó kritériumoknak a figyelembevételével, mint „szerepeket” nyújtjuk át a színészeinknek.

A hagyományos, jelenléti gyakorlatok színtere tehát a MediSkillLab, ahol a 11 hét folyamán különböző scenáriókat mint feladatokat dolgozunk ki a hallgatók számára, amelyeknek megfelelően rendezzük be a helyszínt. A feladatok a hetek előrehaladtával nehezednek és a feladatokat először kisebb csoportokban, majd egyénileg végzik a hallgatók. Gyakorlataink során különös hangsúlyt fektetünk az anamnézisbeszélgetésre, mint az orvosi kommunikáció alpműfajának megfelelő elsajátítására. Az anamnézisbeszélgetés a gyakorlataink tematikájában az első hetekben zajlik, egyre nehezedő szituációkban, amelyben a páciens egyre kevésbé együttműködő. Ennek a készségnek a begyakorlása után haladunk tovább az orvosi tevékenység további színterein megjelenő kommunikációs szituációk felé, amilyen pl. a felvilágosítás, a diagnózis közlése, a hozzátartozó felvilágosítása, a terápiás

megbeszélés, és a meggyőzés. Ennek a sornak nehézségi sorrendben a legvégén helyezkedik el az úgynevezett rossz hír (életminőséget alapvetően befolyásoló diagnózis és a halálhír) közlése.

A gyakorlatok menete

A klinikusok által összegyűjtött eseteket, szituációkat, betegprofilokat scenáriókká formáljuk, amelyekben meghatározzuk a hallgató vagy a hallgatók szerepét és feladatát. A hallgató vagy hallgatók partnerei a profi színészek (beteg és/vagy hozzátartozó, egészségügyi személyzet szerepkörben), akik szintén konkrét utasításokat kapnak a szerephez, amely tartalmazza az adott betegségnek vagy betegségeknek a tüneteit, a beteg kórtörténetét, személyes adatait és életútját, jelen élethelyzetét, karakterét és attitűdjét a beszélgetés folyamán. A színész-páciens tehát igen sok konkrét utasítást kap, amelyek nem változtathatók az interakció során (tünet, panasz, kórtörténet, személyes adatok). A beszélgetés mégis spontán és improvizatív, hiszen nincs konkrét szövegekönyv, épp olyan esetlegesen alakul mint a valóságban, hiszen a résztvevők alakítják; kimenetele, megvalósulása tőlük függ, de természetesen főleg a gyakorló hallgatótól.

A feladatok végrehajtására időkeret van, hiszen a való életben sem áll az orvosok vagy az egészségügyi személyzet számára korlátlan idő rendelkezésre, sőt inkább folyamatosan időszükében vannak. Ehhez a hallgatóknak is hozzá kell szokniuk, de mindezt szintén a fokozatosság elve alapján, hogy a gyakorlásra, a hibák felismerésére, a fejlődésre lehetőségük legyen. A megfelelő rutin megszerzése után a félév végére már szűk időkeretek között is képesek nagyon hatékony kommunikációra, amelynek mérésére esetünkben (például egy anamnéziszfelvétel esetén) a megfelelő gyanú-diagnózis vagy diagnózisok felállítása lehet alkalmas. Természetesen egy diagnózis vagy rossz hír közlése esetén ilyen mérési lehetőségek nincsenek, de az időfaktor mégis minden esetben fontos szerepet játszik a szimuláció során.

Az értékelés: a scenárió befejezése után egy három szempontú értékelés, feedback következik. Orvosszakmai, nyelvi-kommunikációs, valamint a szimulációs páciens szemszögéből történik a szimulációban rész vevő hallgató teljesítményének értékelése. Ezen harmadik szempont különösen érdekes minden hallgató, leendő orvos számára, hiszen a saját „páciense” véleményezi a teljesítményét. Természetesen a hallgatót önértékelésre is kérjük, megkérdezzük, hogy érezte magát a szituációban, mennyire érzi úgy, hogy a kapott feladatot teljesítette, hol hibázott, mit csinálna utólag másként. A megbeszélésbe aztán a többi hallgató is bekapcsolódik, így az értékelés egy minden résztvevő számára hasznos véleménycseré, útravaló a következő feladat megoldásához.

A gyakorlatokról a MediSkillsLabor beépített kamerái felvételt készítenek, amelyeket archiválunk. Ezeken nyomon követhető a hallgatók teljesítménye, fejlődése a félév során. Ez az oktatók számára is visszanezhető munkaanyag, amely a további módszertani fejlődés, fejlesztés alapjául szolgál. A gyakorlatokról, az egyes feladatokról és a félévi munkáról is minden szemeszterben részletes értékelés készül, amelyet a hallgatók kérdőívek segítségével végeznek, illetve minden hallgatóval mélyinterjú készül a félév végén, amelyben adott kérdésekre kérjük egyéni, hosszabb lélegzetű válaszait, feedbackjeiket. Ezeket összevetve és kiértékelve tehetjük azt a megállapítást, hogy gyakorlatainkon megvalósul a szimuláció átültetése egy, a hallgatók kommunikációs készségének fejlesztésére kidolgozott oktatási modellben.

Szimulációs kommunikációs gyakorlataink a kurzus első meghirdetése óta „teltházások”, sőt várólistások, a hallgatói értékelések kimagaslóan pozitívak, visszajelzéseik szerint minden hallgatónak részt kellene vennie tanulmányai során ebben a képzsében.

Az online szimuláció módszere

Az online gyakorlatok előkészítése során megállapítottuk, hogy a pandémia az egészségügy minden szereplője számára teljesen új kommunikációs szituációkat eredményezett. A helyzet értékelése során két alapvető feladatot tűztünk ki magunk elé: az új, aktuális, a koronavírus-helyzet okozta kommunikációs szituációk feldolgozását, valamint a karantén hatásaiból fakadó helyzetek megjelenítését.

A koronavírus-járvány teljesen új betegutakat eredményezett az egészségügyben: a fertőzésveszély elkerülése miatt az ellátórendszer személyes felkeresése előtt – nem vészhelyzeti helyzetekben – szükségessé vált a telefonos „első beszélgetés”, amelynek feladata a segítséget kérő állapotának lehető legjobb feltárása, annak eldöntése, hogy szükséges-e azonnali személyes ellátás, és ha igen, hová irányítsuk a beteget (tele/online-anamnézis).

A vészhelyzet nyomán a kórházakban és minden egészségügyi ellátó egységben, idősök otthonában bevezetett látogatási tilalom is teljesen új helyzetek elé állította mind az egészségügyi ellátó személyzetet, mind a pácienseket és a hozzátartozóikat. A sokszor kiszolgáltatott állapotban lévő betegek állapotáról való információszerzés személyes kontaktussal teljesen lehetetlenné vált, helyét kizárólagosan a telefonos, telemedicinális kommunikáció vette át. Az állandó időhiánnyal küzdő, végletekig leterhelt kórházi személyzet csak nehezen tudott megfelelni a hozzátartozók információigényének, ami új, sokszor kielezett kommunikációs szituációkat teremtett, egyben próbára tette az orvosok és az ápolók kommunikációs kompetenciáit. A nehéz diagnózisok vagy akár halálhír közlésének kommunikációs csatornája kizárólagosan telemedicinális platformra, legtöbbször a telefonra helyeződött át, megnehezítve ezzel az amúgy is kifejezetten nehéz beszélgetések lebonyolítását az egészségügyi személyzet számára (hozzátartozó tájékoztatása bent fekvő beteg kritikus állapotáról, halálhíréről). Ugyanakkor a karantén, a bezártság pszichés hatásai, esetlegesen a kezelőorvos kiesése (elvezénylése vagy életkora miatt) a krónikus betegek állapotára és ellátásukra is negatív hatással volt, és szintén teljesen új szituációkat teremtett. Ezek feldolgozása is nagyon fontos feladat.

Értékelés/eredmények

Az online szimulációs kommunikáció hátrányai és előnyei

Az online kommunikációs szimuláció az eddig feldolgozott személyes interakciók gyakorlására korlátozottan alkalmas. Az úgynevezett komplex szimulációra (fizikális vizsgálat, szimulációs eszközök használata) a jelen pillanatban még nem alkalmas, bár az orvosi szimulációs eszközök használatának fejlődésével hamarosan részben ez is megvalósulhat. Sajnos technikai okokból (internetkapcsolat, mikrofonhang csúszása, egyszerre beszélés miatt) a többszereplős interakciók megjelenítése is nagyon nehézkes, így a vizsgált gyakorlatokon nem alkalmaztuk. A személyes jelenlét hiánya miatt a nonverbális kommunikáció lehetőségei is nagyon leszűkültek. Mindemellett itt kell megemlíteni az online forma egyik előnyét, a folyamatosan nagyon közeli kameraállások miatt az arc mimika fókuszált érzékelését, amelynek következtében a szem, az arcvonások minden rezdülése nagyon pontosan megfigyelhető a beszédpartnerek részéről. Valószínűleg ennek is köszönhető, hogy a személyes jelenlét hiányában is létrejön a kommunikációs partnerek közötti intim kapcsolat, amely alapfeltétele a valóság-hű szimulációnak. Ennek az intimitásnak a kialakulását segítette elő az is, hogy az online gyakorlatok során az interakcióknak úgy lehetnek tanúi a csoport tagjai, hogy jelenlétükkel nem zavarták ezeket a bensőséges, sok esetben drámai beszélgetéseket. Az online forma ugyanis lehetővé teszi, hogy kikapcsolt kamerák és mikrofonok mellett lehessenek jelen megfigyelőként, csupán a két, interakcióban részt vevő partner látja egymást.

Az értékelések során kiderült, hogy az így lefolytatott beszélgetésekben a hallgatók sokkal inkább érezték magukat „egyedül”, és ki tudtak zárni minden külső tényezőt, jobban koncentrálnak a szituációs feladatra és a kommunikációs partnerük reakcióira. Ennek nyomán megállapíthatjuk, hogy az érzelmileg telített szituációk (pl. rossz hír közlése) online formában is megjeleníthetők és átélhetők, szimulációs gyakorlásra kiválóan alkalmasak. Ennek természetesen továbbra is egyik alapfeltétele a színészek közreműködése, akiknek teljesítményét – munkájukból kifolyólag – a kamera egyáltalán nem befolyásolja, bármilyen karakter, attitűd megvalósítására kiválóan képesek, sőt rugalmasan változtatni is tudják. Az egyik szöveges értékelés is kitér erre: „*Kiemelném még a teljesen lehengető színészi játékot, ahol egy pillanatra sem fordult meg bennem, hogy ne lenne teljesen valóságos a létrehozott történet!*” Ennek az online formában lett igazán jelentősége. Ne feledkezzünk meg arról, hogy a szimulációs kommunikációs gyakorlatok célja a tanulás, a gyakorlás: lehet hibázni, újra lehet kezdeni, abba lehet hagyni, menet közben segítséget lehet kérni, meg lehet ismételni károközás, a szituációs partner érzelmi sérülése nélkül.

Az online forma egy olyan eszközt adott most a kezünkbe, amelynek segítségével lehetővé vált a szimulációban gyakorló segítése úgy, hogy nem volt szükséges emiatt az interakciók megszakítására. Ez az eszköz pedig a chat-funkció, amely új lehetőséget nyitott meg a szimuláció zavartalan irányításában, a segítségnyújtásban. Ne felejtjük el, hogy a jelenleg graduális képzésben lévő hallgatók már egy olyan generáció tagjai, akik számára az online lét egy teljesen természetes közeg, amelynek funkcióit bravúros gyorsasággal tudják kezelni. A szimulációnak mindig tanúja a háttérben a klinikus és a kommunikációs szakember, akik személyesen vannak jelen, vagy kívülről hallgatják, figyelik az interakciót. A hallgató pedig gyakran szorul segítségre, hisz olyan helyzeteket próbál ki, amelyeket még soha nem élt át. A hallgató gyakran elakad, nem tudja, merre tovább, mi legyen a következő kérdés, érv stb. Mielőtt kudarcélménye lenne, a chat-funkcióban megérkezik a segítség a szakembertől: néhány szóban, lehetséges utat mutatva, amerre tovább mehet. Egy kurzusrésztevő így ír erről: „*Előny még szintén, hogy a chatben kapott instrukciókat egy pillanat alatt láttuk és zavartalanul beépíthettük a következő mondatba, a jelenlévő orvosnak sem kellett megszakítania a kommunikációt, zökkenőmentesen folyt tovább a beszélgetés.*”

De nemcsak a hallgató, hanem a színész is ugyanígy kaphat instrukciókat a chat-funkcióban: szakmai segítséget (pl. ha egy gyógyszer neve, vagy egy tünet mértékének a megadása szükséges), az interakció irányítására vonatkozó utasítást (pl. fokozza vagy csökkentse az érzelmi megnyilvánulást, egy bizonyos ponton engedje magát meggyőzni stb.). Ahogy ezt korábban leírtuk, a színész mindenre kiterjedő felkészítést kap a szerepére, ennek ellenére spontán interakciókról van szó, improvizatív műfajról, hisz szöveggönyv nincs. Ezért sem alkalmas minden – amúgy kiváló színész – erre a feladatra, mert a megadott keretek közti improvizálásra csak néhányuk képes. Az interakciók alakulása ezért teljesen esetleges, fontos lehet tehát a külső „rendező” szakember jelenléte és figyelme, aki bizonyos ponton instrukciókat adva terelheti a szimulációt az előre kitzűzött cél irányába. Nem utolsósorban pedig diszkréten figyelmeztethet minden résztvevőt az időkeretek betartására. A chaten kapott tanácsoknak és megbeszéléseknek a hallgatók egymásközi munkájában is nagy szerepe volt, különösen a félév elején, a csoportos anamnézis-felvételeknél, ahol ezúton osztották fel az interjú kérdéseit egymás között, illetve segítették egymást az interjú közben tanácsokkal, ötletekkel.

Az online forma előnyeként értékelték még a hallgatók és az oktatók is, hogy bárholnan be lehet jelentkezni az órára, a nagyon elfoglalt klinikusoknak különösen a világjárvány alatt ez óriási előnyt jelentett, de időmegtakarítás ez a hallgatóknak és az oktatói személyzetnek egyaránt.

Az online szimulációs orvosi kommunikációs kurzust értékelő kérdőívet a 2019-2020-as és a 2020-2021-es tanév tavaszi szemeszterében a kurzusokon 12-12 hét során részt vevő

összes hallgató kitöltötte (15-15 fő), majd online interjúban külön, szóban is értékelte. A kérdőívben az orvostanhallgatók 12 kérdésben a Likert-skála szerint, 3 kérdésben szövegesen adtak értékelést a gyakorlatokról, 4 kérdésben pedig feleletválasztós formában kértük ki a véleményüket kurzusszervezési kérdésekben (pl. „*egyéni vagy csoportos feladatokat tartotta-e hasznosabbnak?*”). Az értékeléseket összesítettük, statisztikai elemzést, illetve tartalomelemzést végeztünk.

A szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatok az értékelést végző hallgatók több mint 90%-a szerint online formában is elérte célját és sikeresnek, hasznosnak értékelték, arra a kérdésre pedig, hogy „*van-e helye a képzésben ennek a kurzusnak ill. hasznos készségeket fejlesztett-e*” a hallgatók 100%-a igennel válaszolt.

A feldolgozott eseteket, témákat a hallgatók 100%-a nagyon hasznosnak, szintén 100%-uk nagyon aktuálisnak találta. A kurzustematika kapcsán választ szerettünk volna kapni arra is, hogy mennyire érzik fontosnak a hallgatók a telemedicinális orvosi kommunikációra való felkészülést, hiszen a kialakult helyzetben és valószínűleg a jövőben is egyre nagyobb szerepe lesz a telefonon vagy interneten keresztüli kommunikációnak a betegekkel és a hozzátartozókkal. Megkérdeztük ezért a hallgatókat, hogy szerintük mennyire fontos az, hogy a gyakorlatok során ezzel is megismerkedhettek, ezt is kipróbálhatták? A kurzus minden résztvevője ezt fontosnak (65%) vagy kifejezetten fontosnak (35%) találta. A hallgatók több mint 93%-a szerint a feladatok során teljes mértékben sikerült valós helyzeteket szimulálni. A kurzuson közreműködő színészek munkáját, alakításuk hitelességét a medikusok szintén 100%-a kiválóan ítélte meg, ahogy a kurzus oktatóinak, orvosainak felkészültségét is maximálisra értékelték. Az online gyakorlatok megszervezését a válaszadók szintén 100%-a értékelte kiválóra, a kurzussal kapcsolatos kommunikációt (információk megosztását a hallgatókkal, következő órai feladatok ismertetése) 86%-uk találta kiválóan, ezen a ponton valószínűleg még fejlődnünk kell.

A feladatok, szituációk megoldása során kapott feedbackeket minden hallgató nagyon hasznosnak tartotta. Az első feleletválasztós kérdésünk arra vonatkozott, hogy „*Kinek a feedbackje volt az Ön számára a legértékesebb?*”, amelyről a hallgatók 57%-a nyilatkozott úgy, hogy az orvos, a kommunikációs szakember és a színész-páciens értékelése egyformán fontos volt számára, míg a hallgatók 23%-a az orvos, 20%-a pedig a kommunikációs szakember értékelését tartotta a legfontosabbnak.

A következő kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy a kurzus során az egyéni feladatokat, a csoportban történő feladatmegoldásokat tartják-e hasznosabbnak, esetleg mindkettőt egyaránt fontosnak vélik-e. A hallgatók 48%-a egyformán hasznosnak tartja mind az egyéni, mind a csoportos feladatokat, míg 42%-uk az egyéni feladatmegoldást tartja a leghasznosabbnak. Az utolsó feladatválasztós kérdésünkben az online szimulációs gyakorlatok egy fent már említett új aspektusát szeretnénk volna felmérni, nevezetesen azt, hogy mennyire tartják hasznosnak vagy zavarónak, ha az online gyakorlatok alatt minden egyéni feladat során a háttérben az összes hallgató kikapcsolt kamera és mikrofon mögött jelen van és hallgatja az egyéni munkájukat valós időben. A hallgatók 50%-a ezt kifejezetten hasznosnak tartaná és úgy érzi, ebből is tanulna, 21%-ukat nem zavarná, mindössze 27%-uk nyilatkozott úgy, hogy ez őket zavarná.

A szöveges értékelésben és a személyes interjúban is minden hallgató részt vett. Ezek közül kiemelnénk a jelen közlemény szempontjából legrelevánsabbat: az online forma előnyeire és hátrányaira vonatkozó kérdés értékelését. Noha az online gyakorlatokkal a hallgatók több mint 90%-a meg volt elégedve, mégis sokan megemléstettek a személyes kapcsolatok, a fizikai kontaktus hiányát, a nonverbális kommunikáció háttérbe szorulását. Szóltak a technikai vagy internetes problémákról, de pozitívan és segítő faktorként említették a chat-funkcióban megjelenő instrukciókat. Szinte minden hallgató kiemelte viszont a

telemedicinális kommunikáció megismerésének és a szituációk gyakorlásának fontosságát. Néhány idézet a hallgatók visszajelzéseiből:

„Hátrányos volt a személyes interakciók hiánya, mivel személyes jelenléttel lehetőségünk nyílt volna fejlődni testbeszéd terén is. Illetve néhány esetben a technika előidézett olyan problémát, miszerint akadozott vagy késett például a hang, ami miatt úgy tűnhetett mintha a páciens szavába vágnánk. Előnyös pedig azért volt, mert valóban egyre aktuálisabb az ilyen fajta orvos-beteg kapcsolat, így a távkommunikáció gyakorlása is segíti a fejlődésünket.”

Egy másik résztvevő tollából a következő véleményt olvashattuk: *„Sok előnye is volt azonban az online formának, korunkban ennek a fontossága és az erre való igény a páciensek szempontjából növekszik.”* Egy másodéves hallgató a következőket írta:

„Összességében úgy gondolom, hogy az online forma ellenére tökéletesen meg lett valósítva az óra. Nem éreztem, hogy gyengébb minőségű lett volna az oktatás, így hogy online volt. Minden óra élmény volt, mert mindig más feladatunk volt (Színészek óráról órára más típusú beteget mutatott be). Tetszett és hasznosnak találtam, hogy a chat felületen a tanárok tippekkel láttak el minket. Különösen fontosak voltak ezek a tippek, mivel mi most először találkoztunk az anamnézis felvétellel, és voltak helyzetek, ahol muszáj volt, hogy segítséget kapjunk. Nem éreztem egyszer sem, hogy megsértettek volna. A kritikák teljes mértékben a fejlődésünk érdekében történtek.”

Emellett a kezdetektől fogva fontosnak tartjuk, hogy minden szemeszter végén egyenként is meghallgassuk a hallgatókat és minden résztvevővel fókuszált interjút készítsünk. A személyes interjúk során diktafonos felvételt készítettünk a hallgatókkal, amelyeket transzkribáltunk és kiértékelünk, a koronavírus-járvány idején pedig online interjút készítettünk, amelyet rögzítettünk és szintén kiértékelünk. Ezek során még részletesebb, személyesebb értékelésre is lehetőség van, mint a kérdőívekben: egyéni benyomásokra, fejlődésre, javaslatokra is ki lehet térni, amelyek nagyon fontosak a módszer továbbfejlesztése, épülése miatt.

Következtetés

Összességében a szimulációs orvosi kommunikációs gyakorlatok a hallgatói értékelések alapján online formában is hatékonyak bizonyultak. Megállapíthatjuk tehát, hogy az orvosi és egészségügyi kommunikáció számos szituációja – köztük a legnehezebbek, érzelmileg legtelítettebbek is – a szimuláció módszerével, színész-páciensek alkalmazásával, az online térben is jól gyakorolhatók. Az online forma néhány tekintetben korlátozza a szimulációt, ugyanakkor új lehetőségeket is megnyitott. Bizonyosan nem helyettesítheti teljes mértékben a személyes részvételű gyakorlatokat, mint ahogy az orvos-beteg kapcsolat sem képzelhető el minden esetben fizikai találkozás, személyes kontaktus nélkül. Ugyanakkor a járványügyi vészhelyzet rámutatott arra, hogy az orvosi és egészségügyi kommunikációban a jövőben egyre nagyobb szerepe lesz a telefonos vagy online konzultációknak, vagyis a telemedicinának. A telemedicina előtérbe kerülése már egy ideje megfigyelhető, elsősorban azonban inkább az orvosi diagnosztikában volt jellemző.

A koronavírus-járvány óta alapvetően megállapítható, hogy az orvosi és egészségügyi kommunikációban a személyes interakciók száma drasztikus csökkent. Ez a helyzet kikényszerítette az orvosi és egészségügyi tevékenység, elsősorban a kommunikáció területén a telemedicina előretörését. Kiderült, hogy a kommunikáció ezen formája nagy kihívás elé állította és felkészületlenül érte mind az egészségügyi személyzetet, mind pedig az ellátásba kerülőket. Elengedhetetlenül fontos és sürgető tehát a feladat, hogy leendő orvosainkat és az egészségügyben dolgozókat felkészítsük a kommunikáció ezen formájára, hogy az a képzésük, orvosi kommunikációs gyakorlataik részét képezze. Ezért szükségesnek tartjuk, hogy a

telemedicinális kommunikációs szituációk és az online gyakorlatok a járványügyi vészhelyzet megszűnése után is kurzusaink szerves részévé váljanak.

Hivatkozások

- Koppán, Á. – E. Lepenye, K. – Halász, R. et al. (2017): A színész mint szimulált páciens az oktatásban a Pécsi Tudományegyetemen. *Orvosi Hetilap*. 158 (26). 1022–1027. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2017.30780>
- Bates, P. (2017): How to choose between an actor (or simulated patient) and an expert by experience. Voice study. Online elérhető: <https://peterbates.org.uk/wp-content/uploads/2017/10/How-tochoose-between-an-actor-and-an-expert-by-experience.pdf>
- Owen, D. (2018): Standardized patients and the art of maladies. *The New Yorker*. 8 January. Online elérhető: <https://www.newyorker.com/magazine/2018/01/08/standardized-patients-and-the-artof-medical-maladies>
- Eklics, K. – Koppán, Á. (2020): Az orvosi kommunikációs készségek fejlesztésének hatékony módja: Szimulációs betegkikérdezés. In: Ludányi, Zs. – Domonkosi, Á. (eds.) (2020): *A nyelv perspektívája az oktatásban: Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. EKE Líceum Kiadó: Eger. DOI: <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.351>
- Mohos, A. – Mester, L. – Barabás, K. – Nagyvárad, P. – Kelemen, O. (2020): Orvos-beteg kommunikációs gyakorlat szimulált pácienssel a koronavírus-járvány idején. (A COVID-19-pandémia orvosszakmai kérdései). *Orvosi Hetilap*. 161/33. 1355-1362. DOI: <https://doi.org/10.1556/650.2020.31930>

Kövér Péter

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

Digitális oktatás a felsőoktatásban a COVID-19 harmadik hulláma alatt: hallgatói visszajelzések

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.12>

A COVID-19 miatti digitális oktatásra történő átállást számos kutatásban vizsgálták. A jelen kutatás a Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) Pénzügyi és Számviteli Kar (PSZK) levelezős hallgatóinak a vírus harmadik hullámának időszakában (2020/2021. tanév tavaszi szemeszterében) átélt tapasztalatait igyekszik megvizsgálni. Ebben az időszakban intézményünkben a Microsoft Teams nevű digitális oktatási platformon szinkron, azaz valós idejű órák keretein belül zajlott az oktatás. A vizsgálat során a levelező tagozaton tanuló hallgatók házidolgozatait elemeztük kvalitatív módszerekkel, amelyeket a „Tanulásmódszertan” c. kurzus keretén belül nyújtottak be. A dolgozatokra, amelyekben a hallgatók a digitális oktatással kapcsolatos pozitív és negatív tapasztalataikat írták le, szöveggörpuzsként tekintettük, és a vizsgálatot a tartalomelemzés módszerével végeztük el. Elemzésünk során két fő szempont szerint csoportosítottuk a hallgatókat: az életkor és az egyetemi tanulmányuk kezdési időpontja alapján (2020 tavasza előtt vagy után). Megállapítottuk, hogy a 40 év alatti hallgatók, különösen azok, akik tanulmányaikat 2020 tavasza után kezdték meg, a legelfogadóbbak az oktatás digitális jellegével szemben és nem jelent számukra gondot az online tanulási közeg.

Kulcsszavak: COVID-19, digitális oktatás, felsőoktatás, hallgatói vélemények, kvalitatív kutatás

Bevezetés

2020 márciusában hazánkat is elérte a koronavírus (COVID-19), amelynek hatásaként iskolákat zártak be ideiglenesen és részlegesen korlátozták a kijárást. Az iskolabezárások ellenére az oktatás természetesen nem állt le, a közoktatási és felsőoktatási intézmények online digitális tanrendre váltottak, amely a gyakorlatban azt jelentette, hogy a tanárok online formában szinkron módon, azaz valamilyen hang- és videómegosztó platformon (pl. Zoom, Microsoft Teams) valós idejű online órákat tartottak. A másik oktatási módszer az aszinkron oktatási forma volt, azaz a tanárok feladatokat és feladatlapokat küldtek a tanulóknak, akik azokat határidőre elkészítették és a tanároknak visszaküldték. Ez a típusú oktatási forma, legyen az szinkron vagy aszinkron, mind a diákok, mind pedig a tanárok számára újdonságnak számított és bár a diákoknak is okozott némi nehézséget, jellemzően a tanároknak jelentett nagyobb kihívást a digitális eszközök és az internet megfelelő használata (Fajt–Török–Kövér, 2021; Kóris–Pál, 2021; Pál–Kóris, 2021).

Számos tanulmány született a COVID-19 oktatásra gyakorolt hatásairól és magáról a digitális oktatásról is, de ezekben leginkább a koronavírus első hullámával kapcsolatos tapasztalatokat emelték ki a szerzők (Czirfusz–Misley–Horváth, 2020; Fekete, 2020; Fekete–Porkoláb, 2020; Nagy–Fekete, 2020). A felsőoktatással kapcsolatos tapasztalatokat, ezen belül is például az idegennyelv-oktatást érintő nehézségeket csak kevés tanulmányban vizsgálták (vö. Asztalos et al., 2021; Bánhegyi et al., 2021; Bánhegyi–Fajt, 2022a; Bánhegyi–Fajt, 2022b; Fajt–Török–Kövér, 2021). A Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE) esetében elmondható, hogy az intézmény három karán kiemelt szerep jut az idegennyelv-oktatásnak, amelyet jól példáz az is, hogy az Idegen Nyelvi Intézetben folyamatos mind a tananyagfejlesztés, mind pedig az új és innovatív módszertanok alkalmazása és azok elméleti és empirikus kutatásokkal való támogatása (pl. Bánhegyi, 2019; Bánhegyi–Fajt, 2020; Bánhegyi–Fajt, 2021a; Bánhegyi–Fajt, 2021b; Bánhegyi–Fajt, 2022a; Bánhegyi–Fajt, 2023; Bánhegyi–Fajt–Dósa, 2020; Fajt, 2019;

Fajt, 2020; Fajt, 2022; Fajt–Bereczky, 2021; Sándor, 2017; Sándor, 2021; Sándor, 2022; Török, 2016; Török–Kétyi, 2018; Török et al., 2019). Ennek tükrében a COVID-19 következtében bevezetett digitális oktatási módszereket a nyelvoktatás területén is folyamatosan igyekszünk javítani.

Számos korábbi kutatással ellentétben a jelen tanulmányban nem a COVID-19 első, hanem második és leginkább harmadik hullámával kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat mutatjuk be. Először röviden felvázoljuk a digitális oktatási forma főbb ismérveit, majd ismertetjük a kutatási módszereket. Ezután bemutatjuk az empirikus vizsgálatunk eredményeit, végezetül tanulmányunkat egy rövid összeggel zárjuk.

A digitális oktatás főbb jellemzői

Ahogy arról már fentebb írtunk, a koronavírus első, második és harmadik hullámában mind az általános és középiskolákban, mind a felsőoktatási intézményekben digitális oktatásra váltottak, így valós idejű szinkron, valamint nem valós idejű aszinkron oktatási módszerek keretein belül folytatódott a tanítás. Mivel intézményünkben az oktatók a COVID-19 első hullámát leszámítva túlnyomó részt szinkron, online órákat tartottak, a jelen tanulmányban csupán az ezzel kapcsolatos ismérvekre és jellemzőkre térünk ki.

A digitális valós idejű online órákat a Microsoft Teams kommunikációs platformon tartották a tanárok. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a hallgatók az órarendi időpontban az oktatóval együtt beléptek egy digitális szobába, amelyben valós idejű interakciók keretében a tantermi oktatáshoz hasonló online órák zajlottak (pl. nyelvórák heti kétszer 90 percben). A hagyományos tantermi órákhoz képest csupán annyiban voltak mások ezek az online órák, hogy digitális tanteremben „találkoztak” a hallgatók és az oktató, illetve nagyobb arányban voltak be a közös munkába különböző IKT eszközöket is.

Ugyan az IKT-eszközök alkalmazásának hagyományos oktatási módszerekkel való vegyítése (*blended learning*, lásd Fajt–Bereczky, 2021) nem újkeletű, az ezzel kapcsolatos kutatások azt mutatják, hogy az IKT-eszközök oktatásba történő bevonása nem garantálja automatikusan az oktatás minőségének javulását (Kétyi, 2017; Papp-Danka, 2014). Tehát attól, hogy IKT-eszközöket alkalmazunk például egy nyelvórán, automatikusan nem lesz sem jobb, sem hatékonyabb az oktatás. Ugyanez természetesen igaz a kényszer szülte digitális oktatásra is – az, hogy digitális formában zajlottak az órák, nem jelentette automatikusan azt, hogy javult is a tanítás hatékonysága és minősége. Ugyanakkor a digitális oktatás és az IKT-eszközök használata lehetőséget biztosíthat például az idegennyelv-oktatás (módszertani) megújítására (R. Tóth–Molnár, 2009), ezáltal pedig motiválhatja a nyelvtanulókat is (Ibrahim–Nat, 2019).

Emellett a korábbi, felsőoktatásban végzett kutatások rámutatnak arra, hogy a digitális, illetve online oktatással kapcsolatos eredményességet mérő vizsgálatok legtöbbször csak a hallgatók, illetve az oktatók saját szubjektív véleményeire fókuszáltak (Papp-Danka, 2014). A koronavírus előtti időszakban végzett felmérések eredményei afelé mutatnak, hogy a hallgatók és az oktatók egyaránt pozitívan élik meg az IKT-eszközök digitális és online oktatásba történő bevonását (Nikolov–Ottó, 2010), azonban nehézségként emelik ki a hallgatói oldalon a tervezést és az időmenedzsmentet (Papp-Danka, 2014).

A digitális IKT-eszközök elérhetőségével és felhasználásával kapcsolatban a magyarországi kutatások (Papp-Danka, 2013) azt fedték fel, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók többsége hozzáfér ezekhez és használja is a különböző IKT-eszközöket, főként a másokkal való privát kapcsolattartásra (pl. Instagram, Facebook stb.), ugyanakkor a tanulási célokra való alkalmazásuk kevésbé jellemző. Ez utóbbit természetesen jelentős mértékben megváltoztatta a COVID-19 miatti átállás, így a jövőben az első hullámhoz képest vélhetően már sokkal felkészültebbek lesznek a hallgatók és az oktatók egyaránt.

Kutatási módszerek

A jelen tanulmány fő célja az volt, hogy betekintést nyerhessünk a COVID-19 harmadik hullámával kapcsolatos hallgatói tapasztalatokba, hogy feltárhassuk az esetleges problémákat, nehézségeket. Vizsgálódásunkhoz kvalitatív módszereket alkalmaztunk, amelyek alkalmasak arra, hogy a kutató számára viszonylag ismeretlen területekre is betekintést engedjenek. Ilyen kvalitatív módszer a pedagógiai vizsgálatok során széles körben alkalmazott interjúkutatás (pl. Fajt, 2021; Kóris–Pál, 2021; P. Márkus–Fajt, 2021; Pál–Kóris, 2021), de a szerző munkatársaival már egy korábbi tanulmány során is elemzett hallgatók által elkészített házi dolgozatokat (vö. Fajt–Török–Kövér, 2021). A jelen vizsgálódás is ez utóbbi kutatás (Fajt–Török–Kövér, 2021) módszertanát használja és a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar levelező képzésében résztvevő hallgatók házi dolgozatainak szövegét egyfajta szövegtörzsként veszi alapul. A házi dolgozatokat a hallgatók a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében, a COVID-19 harmadik hulláma alatt készítették el, így a belőlük kinyert adatok alapján lehetőségünk volt arra, hogy a hallgatói tapasztalatokat összehasonlítsuk a korábbi hullámok, különös tekintettel az első hullám hallgatói impresszióival.

A kutatás résztvevői

A kutatás során a BGE-PSZK levelező képzésben résztvevő hallgatóinak véleményét vizsgáltuk és a mintába 12 hallgató dolgozatát vontuk be. Mind a 12 hallgató a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében végezte el a „Tanulásmódszertan” című kurzust, amelynek keretén belül házi dolgozataikat benyújtották. A résztvevőket kényelmi mintavételi eljárásban választottuk ki és igyekeztünk olyan dolgozatokat megvizsgálni, amelyek tartalmi szempontból informatívnak bizonyultak.

A kutatási eszköz

Kutatási eszközünket egy korábbi tanulmányunkból (Fajt–Török–Kövér, 2021:77) vettük át, így a jelen kutatás keretein belül is arra kértük a résztvevőket, hogy egy otthon elkészített beadandó feladatban magyar nyelven kb. öt oldal terjedelemben írják le az online órákkal kapcsolatos tapasztalataikat, térjenek ki a különböző módszerek és eszközök bemutatására is, és emeljenek ki minden esetben pozitívumokat és negatívumokat egyaránt. Emellett a résztvevők figyelmét természetesen itt is felhívtuk arra, hogy a dolgozatot nem fogjuk osztályozni, így amennyiben azt időben benyújtják, „megfelelt” értékelést adunk, míg a nem, vagy a határidőn túl benyújtott dolgozatokra „nem megfelelt” minősítést. Ezzel igyekeztünk a lehetőségekhez mérten megelőzni azt, hogy a résztvevők torzítsák véleményüket, és csakis azt írják le, amit az oktató tanár hallani akar.

Adatfelvétel és az adatelemzés módszerei

Az adatfelvétel 2021 márciusában zajlott, amikor a hallgatók benyújtották a házi dolgozataikat. A dolgozatok közül az adattelítettségi szint eléréséig válogattunk, vagyis egészen addig, amikor a dolgozatokban már nem találtunk új, számunkra is felhasználható információkat. A dolgozatokat a megalapozott elméleti tartalomelemzés módszerével igyekeztünk górcső alá venni. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a dolgozatokat átolvastuk és a válaszokat csoportosítottuk, általunk létrehozott kategóriákba soroltuk. A dolgozatokat a kétszeres tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk meg, azaz a szerző felkérte egy kollégáját, hogy olvassa át ő is ezeket, majd a kettejük által külön-külön azonosított kategóriákat összevetették,

végezetül együtt alakították ki a végső kategóriarendszert, amely alapján az elemzést elvégeztük.

Eredmények és diszkusszió

A beadandó házi dolgozat keretein belül a hallgatók lehetőséget kaptak arra, hogy elmondhassák élményeiket, tapasztalataikat, pozitív és negatív véleményüket a 2020 tavasza óta fennálló digitális oktatásról. A kiválasztott dolgozatok elemzése után a résztvevők megnyilatkozásait illetően két fő szempontot találtunk. A válaszokat egyrészt csoportosíthatjuk (1) korosztály szerint, másrészt pedig annak függvényében is eltérő véleményeket olvashattunk, hogy (2) az adott hallgató 2020 tavasza előtt vagy után kezdte meg az egyetemi tanulmányait. Az alábbiakban e két dimenziót figyelembe véve elemezzük a hallgatói észrevételeket.

A korosztály szerinti csoportosítás során számottevő különbség figyelhető meg a 40 évnél fiatalabb, illetve a 40 évesnél idősebb hallgatók tapasztalatai, élményei között. A 40 évesnél fiatalabb hallgatók túlnyomó többsége problémamentesnek ítélte meg a digitális oktatást, sőt azok a hallgatók, akik 2020 tavasza után kezdték meg tanulmányaikat intézményünkben, kivétel nélkül teljes megelégedettségüket fejezték ki az online oktatással kapcsolatban. Számukra nem jelentett problémát, hogy az órák kizárólag a Microsoft Teams felületen zajlottak, így hallgatótársaikkal és az oktatókkal nem volt személyes jelenléti találkozó. Ezek a vélemények jól példázzák a szakirodalomban (Nikolov–Ottó, 2010) is megtalálható eredményeket, hogy a hallgatók hozzáállása az IKT eszközökhöz jellemzően pozitív. Ugyan a bekapcsolt kamerával megtartott órákat jobbnak találták, azonban anélkül sem okozott számukra gondot a digitális oktatás, egyáltalán nem érezték veszteségnek a jelenléti órák hiányát. A korábbi kutatások eredményeivel (Asztalos et al., 2021; Bánhegyi et al., 2021; Fajt–Török–Kövér, 2021) ellentétben, a dolgozatokból az derült ki, hogy a hallgatók tanáraikkal az e-mail-en, Coospace-en vagy Moodle-on keresztül történő kapcsolattartást sem találták problémásnak, szerintük ezeken a csatornákon is mindent megfelelő módon lehetett megbeszélni. Az online és a jelenléti fogadóóra között szintén nem érezték érdemleges különbséget.

A tanulócsoporthoz hiányát sem említették meg, hiszen különböző online felületeken csoportokat hoztak létre, ahol értesíteni tudták egymást, közösen meg tudták beszélni a tanulással kapcsolatos problémákat, együtt tudtak készülni a vizsgákra. Mindez nem csoda, hiszen ez a „digitális bennszülött” generáció az internettel együtt nőtt fel, hozzászokott már a középiskolában, a munkahelyen vagy a magánéletben is kommunikáció digitális jellegéhez (Hargittai, 2010; Papp-Danka, 2013). Sőt, ahogy arra Nagy és Fekete (2021) is rámutat, ezek a hallgatók voltak azok, akik idősebb tanáraiknak és hallgatótársaiknak is segítséget nyújtottak a digitális átállás során jelentkező problémás esetekben. A 20 és 40 év közötti hallgatók esetében egyedüli különbség csupán abban mutatkozott meg, hogy 2020 tavasza előtt vagy után kezdték meg tanulmányaikat intézményünkben. Azok a fiatal hallgatók, akik már „belekóstoltak” 2020 tavasza előtt a jelenléti oktatásba, kiemelték ugyan az offline és online oktatási formák közti különbségeket, de nagy számban nem neveztek meg hátrányokat az utóbbi kapcsán. A fiatal generáció nagyrészt elégedett az online oktatási formával, függetlenül attól, hogy a hallgatók már a pre-covid időszakban vagy csak később, a koronavírus-járvány és a digitális oktatás időszakában kezdték meg egyetemi tanulmányaikat.

Az idősebb korosztályba tartozó (40 éves kor feletti) levelezős hallgatók dolgozataiból a fent leírtakkal ellentétben teljesen más vélemények és tendenciák rajzolódtak ki. A korábbi vizsgálatunk (Fajt–Török–Kövér, 2021) eredményeihez hasonlóan a digitális oktatást két szempontból vélték nehézkesnek: az egyetemi kommunikációnak ezen formája egyrészt

teljesen szokatlan és új volt számukra, másrészt technikailag bonyolultnak találták, és emiatt félelmet, szorongást szült bennük ez az új korszak.

A „digitális bevándorló” generáció esetében, akik a „digitális bennszülöttekhez” képest nem a digitális eszközökkel nőttek fel, volt egy csekély különbség azon hallgatók között, akik a COVID-19 miatti online átállás előtt vagy után kezdték meg tanulmányaikat a levelező tagozaton. A legfájdalmasabban azokat érintette a digitális oktatás, akik már 2020 tavasza előtt is a BGE hallgatói voltak és hozzászoktak a jelenléti interakcióhoz mind tanáraikkal, mind pedig hallgatótársaikkal. Sokként élték meg, hogy a levelező tagozaton be nem látható ideig el kellett köszönni a hagyományos kommunikációs és oktatási formától. A bekapcsolt kamera ellenére is sokkal személytelenebbnek ítélték meg az oktatást és kapcsolattartást, hiányolták a személyes találkozókat és az óra utáni beszélgetéseket a tanárokkal és a hallgatótársaikkal. Nagy erőfeszítésbe került számukra az átállás, éppúgy, mint a hasonló korú tanáraiknak.

Ugyanakkor kiemelték, hogy a fiatalabb hallgatótársaik folyamatosan segítséget nyújtottak nekik és bevonták őket is az online hallgatócsoportokba. Azok a 40 és 60 év közötti hallgatók, akik csak 2020 szeptemberében kezdték meg tanulmányaikat, hasonló élményekről számoltak be. Mindazonáltal a nagy, „sokkszerű” váltást nem kellett átélniük, ami némi könnyebbséget jelentett számukra az online oktatáshoz történő alkalmazkodásban. A COVID-19 megjelenése óta az egyetemen kívüli környezetükben már volt idejük valamennyire hozzászokni a digitális interakciókhoz, valamint felkészülni az újszerű tanítási közegre. Előnyük abból származott, hogy nem érte őket váratlanul a digitalizáció berobbanása.

Konklúzió

Az elemzett dolgozatok azt mutatják, hogy jelentős különbségek vannak a digitális oktatás megítélésével kapcsolatban. A fiatalabb generáció, azaz a 40 év alattiak, jóval könnyebben kezelik a digitális eszközöket, mint a náluk idősebb generáció. Különbség mutatkozik emellett még abban is, hogy azok, akik egyetemi tanulmányaikat már teljes mértékben a COVID-19 utáni időszakban kezdték meg, jóval elfogadóbbak és pozitívabban állnak a digitális oktatáshoz, mint azok, akik a hagyományos tantermi oktatási formában kerültek be az egyetemre, ezért a COVID-19 okozta digitális átállás felkészületlenül és váratlanul érte őket. Pozitívum, hogy a fiatalabb generációhoz tartozó hallgatók mind hallgatótársaiknak, mind pedig az oktatóknak készséggel nyújtottak segítséget a digitális eszközök használatában. Vélhetően a jövőben tovább fog növekedni a digitális oktatás elfogadottsága, hiszen a hallgatók és az oktatók egyre több tapasztalatra tesznek szert, ezáltal folyamatosan bővül a digitális oktatáshoz kapcsolódó tudásuk és módszertani repertoárjuk.

Hivatkozások

- Asztalos, R. – Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Pál, Á. – Szénich, A. (2021): Hallgatói visszajelzések a kényszertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban. *Iskolakultúra*. 31/6. 84-100.
- Bánhegyi, M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 255-274.
- Bánhegyi, M. – Bocz, Zs. – Dósa, I. – Németh, E. – Török, J. – Schiller, K. – Fajt, B. (2022): A digitális kényszertávoktatásról hallgatói szemmel: egy teljes egészében online megvalósulású félév tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*. 72/3-4. 74-89.
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Dósa, I. (2020): Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (eds.) *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. 215-230. DOI: <https://doi.org/10.48040/pl.2020.18>

- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. 26/3. 38-50.
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021a): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*. 31/5. 72-91.
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021b): A BGE első évfolyamos egyetemi hallgatóinak intézményválasztási és nyelvtanulási motivációi. *Porta Lingua*. 2021/1. 87-98. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.7>
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2022a): Helyzetkép a tanulói autonómiáról a digitális oktatás idején: egy kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*. 32/2. 61-73.
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2022b): University students' autonomous learning behaviors in three different modes of ICT-based instruction in the COVID-19 era. *Studies in Self-Access Learning Journal*. 13/1. 5-30. DOI: <http://doi.org/10.37237/130102>
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2023): Improving university students' cooperation skills through portfolio project: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*. (megjelenés alatt)
- Czifrusz, D. – Misley, H. – Horváth, L. (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*. 7/3. 220-229. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.394>
- Fajt, B. – Bereczky, K. (2021): Blended learning az angol nyelvoktatásban: egy tankönyv online tananyagának bemutatása. *Porta Lingua*. 2021/1. 49-57. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2021.4>
- Fajt, B. – Török, J. – Kövér, P. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*. 31/6. 72-83.
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz Zs. – Besznyák R. (eds.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 19-27.
- Fajt, B. (2020): The production-oriented approach (POA) in Hungary: piloting POA in the Hungarian higher education context. In: Bocz Zs. – Besznyák R. (eds.) *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. 215-230. DOI: <https://doi.org/10.48040/pl.2020.26>
- Fajt, B. (2021): Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése: egy pilot kutatás bemutatása. In: Juhász, E. – Kozma, T. – Tóth, P. (eds.) *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA): Debrecen. 356-364.
- Fajt, B. (2022): Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study. *Porta Lingua*. 2022/2. 93-100. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.9>
- Fekete, M. (2020): Digitális átállás – az első hét tapasztalatai. *Iskolakultúra*. 30/9. 77-95. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.9.77>
- Fekete, T. – Porkoláb, Á. (2020): Karantén-pedagógia a magyar közoktatásban. *Iskolakultúra*. 30/9. 96-112. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.9.96>
- Hargittai, E. (2010): Digital na(t)ives' variation in Internet skills and uses among members of the „net generation?”. *Sociological Inquiry*. 80/1. 92-113. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.2009.00317.x>
- Ibrahim, M. M. – Nat, M. (2019): Blended learning motivation model for instructors in higher education institutions. *International Journal of Educational Technology Higher Education*. 16/12. 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0145-2>
- Kétyi, A. (2017): Egy mobil nyelvtanulási applikáció használata és tapasztalatai a nyelvoktatásban. In: Loch, Á. – Dévény, Á. (eds.) *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban - motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE): Budapest. 59-66.
- Kóris, R. – Pál, Á. (2021): Fostering learners' involvement in the assessment process during the COVID-19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 18/5. 1-24. <https://doi.org/10.53761/1.18.5.11>
- Nagy, Á. – Fekete, M. (2020): OK, Zoomer – a digitális tanulás problémái. *Opus et Educatio*. 7/3. 203-207. DOI: <https://doi.org/10.3311/ope.389>
- Nikolov, M. – Ottó, I. (2010): E-learning a Coospace rendszerben: egy kísérleti kurzus tapasztalatai. *Iskolakultúra*. 10/2. 23-33.
- P. Márkus, K. – Fajt, B. (2021): Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*. 71/9-10. 24-41.
- Pál, Á. – Kóris, R. (2021): Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra*. 31/6. 35-49. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.35>
- Papp-Danka, A. (2013): Digitális bennszülött vagy digitális állampolgár? – Tanulók a digitális világban. In: Ollé J. et al. (ed.) *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó. 33-42.
- Papp-Danka, A. (2014): *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest.

- R. Tóth, K. – Molnár, Gy. (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*. 7/1. 25-41. DOI: <https://doi.org/10.37205/tel-hun.2009.1.02>
- Sándor, E. (2017): Business English teachers' perceptions of their professional role in a Hungarian business school. *Working Papers in Language Pedagogy*. 11. 1-20.
- Sándor, E. (2021): What business English education in Hungarian higher education can learn from BELF research findings. *Working Papers in Language Pedagogy*. 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: <http://doi.org/10.48040/PL.2022.1.14>
- Török, J. – Kétyi, A. – Hukné Kiss, Sz. – Koltányiné Vadász, V. – Ugrai, Zs. – Kósik, F. (2019): Projektalapú nyelvoktatás egyetemi hallgatók körében. *Educatio*. 28/2. 392-402. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.13>
- Török, J. – Kétyi, A. (2018): Projektúra: a projektalapú nyelvtanulás német szaknyelvi csoportokkal. *Multidiszciplináris kihívások sokszínű válaszok*. 3/1. 96-110.
- Török, J. (2016): A pedagógiai konstruktivizmus és a Moodle elektronikus színtér. In: Loch, Á. – Dévény, Á. (eds.) *Módszertani kísérletek*. Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE): Budapest. 107-120.

Eszter Sándor

Budapest Business School, University of Applied Sciences
Faculty of Finance and Accountancy
Department of Languages for Finance and Management

Challenges faced by young business professionals in using English as a language of work: Piloting a long interview guide

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.13>

The present study reports on the piloting of an interview study designed as the first phase of an exploratory sequential mixed methods research project (Creswell, 2014). The aim of the project is to explore the difficulties and challenges young business graduates face when they start work in an international environment. The interview study was designed to increase the depth of the analytical categories to be investigated in the quantitative phase. The primary aim of the pilot study is to reveal the weaknesses of the research instrument and the way in which the interviews were conducted so that the quality of the interview guide could be improved. The pilot study also contributes to the development of the researcher's expertise, and since in the qualitative research paradigm the researcher acts as a research instrument (McCracken, 1988), to the trustworthiness of the inquiry (Patton, 2002). The results show that the piloting process contributed to the improvement of the researcher's interview skills regarding the use of planned and floating prompts (McCracken, 1988), as well as the interviewer's ability to manufacture distance (McCracken, 1988). Moreover, the piloting process provided information as to how the interview guide should be modified to elicit the richest possible data.

Keywords: *interview study, piloting, interview guide, data collection, exploratory sequential mixed methods research*

Rationale behind conducting a long qualitative interview to explore categories related to the needs of business students

Analysing the needs of students has been a central issue in English for Specific Purposes (ESP) course design. In fact, it is one of the defining features of ESP and, within this large field, that of Business English (BE) as well. Basturkmen (2010) goes as far as to suggest that needs analysis has become identical with the course development process. When a course is designed for in-service learners, that is to a group of business professionals at a specific workplace, the relationship between needs analysis and course design is straightforward. The course designer/teacher knows all that is necessary to tailor the course to meet their students' needs: the scope of the job they do, their tasks, the people they communicate with, the topics they need to discuss, the mediums and the genres they use for communication. Most importantly, the immediate needs of the students can be satisfied because it is possible to reflect on the problems and difficulties they encountered recently, and solutions or strategies can be learnt and practised to avoid similar problems in the future.

However, developing a BE course that satisfies the future needs of pre-service students in a business school is a more difficult matter as few of the above can be predicted. What can be predicted, however, is that they will most probably work in a multicultural and multilingual environment since companies today are either members of global supply chains or trade in global markets. Therefore, fresh graduates will need to use English as one of the working languages and often as the main language. Consequently, being able to communicate successfully in English is a basic requirement especially in multinational companies. It is seen as identical with being competent in one's job (Kankaanranta et al., 2015, Kankaanranta–Louhiala-Salminen, 2013) as employees receive instructions, do the job and report to their bosses about their work in English.

Designing courses that increase the employability of business students is a major concern in Hungarian business schools, which explains the heightened research interest in conducting needs analysis studies. However, these studies have so far focused on the activities, skills and competencies that business professionals need to do their jobs and less on investigating what it is like to work in English. Major (2000) investigated employers of various sizes in several sectors to find out what activities employees are expected to carry out in English. Szabó and Balázs (2020) conducted focus group interviews with employers and administered questionnaires to fresh graduates and teachers to find out what competencies employers, teachers and former students consider important and expect HE institutions to equip students with. Loch (2017) interviewed employers and language teachers in HE to explore what intercultural competencies fresh graduates need and what are those competencies that ESP courses should aim to improve. In an investigation, Szabó and Mátó (2015) compared the employers' competency requirements and employees' ideas about the foreign language competencies employers expect them to have. Most of them used quantitative methods in order to arrive at generalizable findings and mainly focused on employer needs and aimed to find out how ESP courses in higher educational institutions should be designed to better match the requirements of employers. While the goal of these studies was to improve university education, they provided limited insight into the difficulties fresh graduates face when they communicate in a multicultural and multilingual environment, as well as about the challenges they need to overcome to be able to do their job.

In order to investigate the issues above, I had two research methods to choose from: participant observation and the long qualitative interview. As it was not feasible to observe participants during work due to confidentiality issues and time constraints, I opted for the interview format. It has the advantage over participant observation in that it offers the possibility for the researcher to *"find out things we can't observe"* (Patton, 2002:340) and to see things from the perspective of the participants (Patton, 2002). The interview study is designed as the first phase of an exploratory sequential mixed methods research project (Creswell, 2014) the goal of which is to investigate the strategies business professionals use to communicate effectively in a multilingual work environment. The aim of the interview study is to elicit responses that shed a light on the participants' mental processes in challenging communicative situations. The categories that emerge from the participants' thoughts and feelings will be used as an important source of information for the questionnaire to be used in the large-scale study. They will help the researcher to *"specify variables that need to go into the quantitative study"* (Creswell, 2014:16).

The purpose of the pilot study

Piloting an interview guide yields valuable information about the design of the instrument, the way in which the interviews were conducted and the content of the responses. It gives the researcher insights as to how the interview guide should be modified or expanded, whether the interviewer managed to establish rapport with the participant, and whether the prompts used were effective to elicit a rich enough response. The conclusions that such a pilot study provide will prevent wasting the opportunity of collecting rich data in the main study and help to avoid the potential pitfalls that await the researcher.

Although there are a number of mistakes that novice researchers especially can make which may affect the quality of the responses, only those will be discussed which are relevant to this study. The most obvious mistake is when a question is directive and leads participants in the way the researcher wants them to go (McCracken, 1988). As qualitative research (McCracken, 1988) is about *"understanding a situation as it is constructed by the participants"* (Maykut–Morehouse, 1994:17), the researcher must be able to distance themselves from the

topic of the interview and be as free of assumptions as possible (McCracken, 1988). Secondly, related to being unobtrusive and nondirective, interviewers must not use active listening strategies to avoid articulating hidden meanings they only assume to be there. When using such strategies, they do not provide the space for the participants to search for and formulate the experience in their own way (McCracken, 1988). Third, closed, unclear or too complex questions should be avoided (McCracken, 1988; Patton, 2002): They may jeopardize the quality of the data by being too demanding or confusing for the participant and some important data might not emerge as a result.

Following from the above, I set three aims for the pilot study: first, I intend to assess the data collection procedure; second, I evaluate the way in which I conducted the interviews; and finally, I evaluate the quality of the responses I managed to elicit during the process.

Methods

Designing the pilot study

In order to carry out an exploratory piece of research and to allow categories to emerge from the accounts of the participants, I prepared a semi-structured interview guide following McCracken's (1988) 4-step model. As the present study reports on the piloting of a research instrument, this article mentions only the first two steps.

The design of the interview guide started with the review of literature to find out what communication strategies are used by speakers of English in intercultural communication in order to negotiate meaning (Illés, 2011): repetition and paraphrasing (Dewey, 2014), building rapport (Pullin, 2010), accommodating to the partner's level of English and linguistic behaviour (Cogo, 2009; Jenkins et al., 2011). Conducting a thorough literature review was necessary because it helped to "*define problems and assess data*" (McCracken, 1988:31), and, at the same time it enabled me to recognize what is "*counterexpectational*" and "*provocative*" (McCracken, 1988:31). Following McCracken's (1988) qualitative methodology, in the second phase of the inquiry I started the "*process of using the self as an instrument of inquiry*" (McCracken, 1988:32): I carried out a self-examination to explore my own experiences and assumptions, thoughts and feelings related to what it is like to communicate with people from different parts of the world, what strategies I use to understand the other person, and what I do to avoid or remedy misunderstandings. I collected a list of situations from my experience when I met with communication problems in order to facilitate the participants' retrieval of memories of how they managed to negotiate meaning when they faced difficulties in communication.

The questionnaire was designed as part of the second phase of the design procedure. I drew up a detailed interview guide as suggested by Patton (2002) to help ensure systematicity and comprehensiveness while still allowing new topics to emerge. The interview guide covered the following topics: pragmatic awareness (being aware of those aspects of the communicative event which determine appropriateness), accommodation strategies (adjusting the manner in which information is presented in order to make the message understandable – complexity of lexicon, syntax, repetition), Target Situation Analysis (for what purposes and with who is English used at work – nationality of interactants, languages used, tasks, genres), discourse management (starting conversations, building rapport). The interview guide was sent to experts for peer-checking and modifications were made following their advice: I added, deleted, or reworded some questions, and modified their sequence.

Since the investigation focused on how participants deal with communicative situations, from Patton's (2002) typology I decided to use experience (e.g.: "*Please, tell me about a situation when you communicated with a new colleague or client and you felt that you did not quite understand each other.*") and behaviour questions (e.g. "*What caused the*

misunderstanding? How did you clarify it?”). In the interview guide each topic to be investigated opened with a very general grand-tour question (McCracken, 1988) (e.g. *“If I were there with you on an average workday, what would I see you do and in what language?”*) and was followed by planned prompts which were designed to fulfil multiple functions: first, to help the participant to put into words experiences or mental processes that are not easily accessible by breaking down the grand-tour question into aspects which are more specific, therefore easier to handle, and second, to ensure the emergence of a rich description of the participants’ experience.

The interview guide contained three types of planned prompts: category questions, special incident questions, and contrast questions. The category questions were used to explore all the characteristics of the experience which the grand-tour question inquired about but did not get answered (e.g.: Some of the category questions for the grand-tour question above were: *“How often do you have to use English at work?”*, *“What activities do you do in English?”*). As suggested by McCracken (1988), the special incident questions were used after the category questions and were designed to elicit categories that have not emerged spontaneously (e.g.: *“Please tell me of a case of (oral or written) communication in English which was unusual for some reason.”*). Contrast questions were also used to increase the richness of the data in cases where making contrasts was a viable option (e.g.: *“What do you do differently when you try to clarify a misunderstanding with a new colleague/clients as opposed to someone you already know well?”*).

Participants

I selected the participants with purposive sampling so that the sample *“possesses certain characteristics relevant to the study”* (Fraenkel–Wallen, 1993:383). I used two criteria, one of which was that participants should have completed their BE courses at university within the last 1-3 years. I set this criterion to ensure that the participants still have memories of the courses. The other criterion was that they should be working in positions where they need to communicate and work in English. The pilot interviews were conducted in Hungarian with three participants, all of them being young professionals working for multinational companies. Although English language communication is not restricted to multinational companies, it is only at these companies where the language of work and communication tends to be English. One of the participants was an intern, another had been working for the company as a student for almost eighteen months, while the third participant had been a full-time employee for a year.

Data collection

The interviews were conducted online via Microsoft Office TEAMS in January 2022. Although it is better to conduct the interviews in the setting the researcher intends to explore, there were obstacles that prevented this: the restrictions related to the COVID-19 pandemic and to security issues related to company data. Nevertheless, conducting the interviews in TEAMS offered some benefits. We did not have to wear masks which would have considerably reduced the communicative value of our exchanges, and the online platform made it possible for the participants to be physically in their workplaces during the interview, which made up for the loss of the natural setting, at least from the participants’ point of view. Another benefit of TEAMS was that I made a video recording of our conversations. As I have little experience in conducting a long qualitative interview and I do not have the opportunity to ask other researchers to observe the way I do it, watching myself how I ask questions and react to answers yielded valuable lessons as to what I did well and what I should not do next time. The interviews were transcribed verbatim and sent back to the interviewees for member-checking (Lincoln–

Guba, 1985). I asked them to provide feedback on whether the interview transcript is consistent with what they said and whether it captures the meaning of what they wanted to express.

Data analysis

Piloting a long qualitative interview guide fulfils its purpose if it helps improve the research instrument, the conduct of data collection and sheds light on the quality of data. The critical evaluation of the research process is an integral part of qualitative research: it does not only offer the potential of enhancing interviewing skills and expertise, but also contributes to the trustworthiness of the study (Lincoln–Guba, 1985). In the following analysis I am going to systematically address the issues mentioned earlier and draw conclusions as to the method of collecting good quality data in the main study.

Findings

Aim 1: Assessment of the data collection procedure

The first aim of the pilot study was to reveal the weaknesses of the data collection procedure. I critically examined the questions of the interview guide because I wanted to find out to what extent the participants were able to relate to the grand-tour questions and the planned prompts, and whether they were suitable to elicit the data I was hoping to collect. While most of the grand-tour questions were meaningful for the participants and proved to be effective in producing rich data, one question led them in a direction which is less useful for the main research. The question was *“If I followed you on an average workday, what would I see you doing?”* The participants answered by listing the tasks they do in their job producing a long stretch of speech about job-related tasks which contained little information about the type and content of communicative events they engage in during the day. Their reaction to this question is quite understandable, since, deliberately, I did not provide them with a direction where I wanted them to go. Consequently, if I am interested in informal conversations as well as job-related communicative events, I need to support this grand-tour question with different prompts, such as this: *“Tell me about how you begin your workday”* or *“Tell me how you spend your lunch break.”*

The analysis of the interview transcript revealed that I missed a valuable opportunity to elicit rich data. Besides designing truly open-ended questions and good prompts, participants’ ability to provide rich data can be further supported by asking them to add anything they have not mentioned but might be relevant to the topic (Patton, 2002). It is an important lesson to learn when conducting the main study.

Aim 2: Critical evaluation of the way the interviews were conducted

By pursuing this aim I intended to examine the way I formulated the questions on the spot, and if I resorted to active listening. Moreover, since I video recorded the interviews, it was possible to examine the body language and the facial expressions I used.

The critical assessment of the interview revealed that, although the interview guide contained truly open-ended, neutral, singular, and clear questions as advised by Patton (2002), sometimes the way I formulated the questions in the heat of the moment did not meet the above requirements. Some questions were dichotomous, such as this one: *“Has it ever happened that you misunderstood someone?”* Unfortunately, the answer was not much more than a ‘yes’: *“Yes, it has, but not due to language problems. It was just a simple miscommunication, but not because of the English language.”* Instead, a more suitable way of asking this question would

have been: Please remember a situation when a misunderstanding happened between you and a colleague. Tell me what happened.

Instead of singular questions, I sometimes used double ones, like this: *“How often do you use English and in what situations?”* Such a question is problematic because it may confuse the participant as to which one to answer (Patton, 2002). A more appropriate question would be: Tell me about the type of situations when you use English.

In the first interview I engaged in active listening and provided an interpretation of what the participant said. In the following excerpt, the participant is describing the communication practices of the company she is working for:

“They are very good at communicating changes in a simple and clear way. They pay great attention to this. The same goes for organizational changes, although these are communicated in newsletters not in videos. We are informed about organizational changes even when we are not affected by them.”

Although I engaged in active listening – *“I see, so communication within the organization is very transparent.”* –, it did not affect the quality of the data adversely due to the enthusiasm and good communication skills of the participant who managed to expand upon the topic when she replied to my comment like this: *“yes, and very informal...everybody with everybody”* and she went on to discuss cultural differences manifested in communication styles when it comes to the language-specific ways of being informal:

“While in Anglo-Saxon countries being on first-name terms is simple and obvious, here in Hungary it is not common. Everyone in the company makes great efforts to be on you-terms with each other, and it reduces hierarchical differences, it gives the impression of the organization as one with a flat structure.”

As regards my facial expressions and body language during the interview, I discovered a few automatic and unconscious reactions that may have led the participants in a certain direction instead of allowing them to go in their own. I noticed that I showed too great enthusiasm (by nodding) when they said things which were in line with my expectations, thus failed to “manufacture distance” (McCracken, 1988:24) to the desirable extent and allowed my assumptions to be manifested. Moreover, I did not take advantage of floating prompts (McCracken, 1988), the use of which allows a simple and nondirective way to encourage the participant to provide further details about a topic.

Aim 3: Assessment of the quality of the data

I assessed the collected data to find out whether the grand-tour questions and the planned prompts were sufficient and appropriate to elicit the amount and quality of data needed to answer the research questions of the main research. The analysis showed that the richness of the data increased as I became more and more experienced. Although the first interview did not yield data about oral communication strategies and practices of the participant, it proved to be very useful in terms of improving my interview skills. This interview was a great example to what I needed to pay attention to in the following interviews. The second and third interviews produced much richer data for at least two reasons. First, the participants work in positions where oral communication occurs, as well, therefore, it was possible to collect data about a wider range of communicative events. Second, having reflected on the way in which I conducted the first interview, I managed to improve my skills in going after categories that emerged spontaneously, and in manufacturing distance by using a more subdued body language and successfully refraining from expressing my assumptions during the interview.

Conclusion

The process of piloting the interview guide has proved to be an extremely valuable experience. As the long qualitative interview, the piloting process of which is reported in this article, is part of an exploratory sequential mixed methods research project, the main goal of the interviews is to increase the depth of understanding the categories to be examined in the main project. Therefore, it was vital to test whether the instrument, consisting of the interview guide and the researcher, is suitable to achieve the depth needed for the main research project (Bassegy, 1999). Piloting the interview guide enabled me to draw important conclusions regarding the research instrument and the way in which the interviews should be conducted. In conclusion, the pilot study fulfilled its purpose by shedding light on what needs to be modified or done differently. However, it also helped me become more confident in the future success of the research project by showing a gradual improvement in my interview skills.

References

- Bassegy, M. (1999): *Case study research in educational settings*. Open university Press: Buckingham
- Basturkmen, H. (2010): *Developing courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan: London
- Cogo, A. (2009): Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (eds.) (2009): *English as a Lingua Franca: Studies and findings*. Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne
- Creswell, J. W. (2014): *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Sage: Thousand Oaks
- Dewey, M. (2014): Pedagogic criticality and English as a lingua franca. *Atlantis: Journal of the Spanish association of Anglo-American studies*. 36/2. 11-30
- Fraenkel, J. R. – Wallen, N. E. (1993): *How to design and evaluate research in education* (2nd ed). McGraw-Hill: New York
- Illés, É. (2011): Communicative language teaching and English as a lingua franca. *Vienna English Working Papers*. 20/1. 3-16
- Jenkins, J. – Cogo, A. – Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*. 44/3. 281-315. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>
- Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. (2013): What language does global business speak? – The concept and development of BELF. *Ibérica*. 26. 17-34
- Kankaanranta, A. – Louhiala-Salminen, L. – Karhunen, P. (2015): English in multinational companies: implications for teaching “English” at an international business school. *Journal of English as a Lingua Franca*. 4/1. 125-148. DOI: <https://doi.org/10.1515/jelf-2015-0010>
- Lincoln, Y. S. – Guba, E. G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Sage: Beverly Hills
- Loch, Á. (2017): Interkulturális kompetencia a munkaerőpiac és az oktatás szemszögéből [Intercultural competence: The ideas of employers and educators] In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) (2017): *Porta Lingua 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása*. SZOKOE: Budapest. 33-45
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? [What kind of English knowledge is required in language-intensive jobs] *Modern nyelvoktatás*. 6/1. 33-50
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. The Falmer Press: London
- McCracken, G. (1988): *The long interview*. SAGE: Newbury Park
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed). Sage: Thousand Oaks
- Pullin, P. (2013): Achieving “comity”. the role of linguistic stance in business English as a lingua franca (BELF) meetings. *Journal of English as a Lingua Franca*. 2/1. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1515/jelf-2013-0001>
- Szabó, Cs. M. – Mátó, F. (2015): A munkaerőpiac elvárása: idegennyelv-tudás [Requirements of the labour market: foreign language knowledge]. In: András, I. – Rajcsányi-Molnár, M. – Németh, I. (szerk.) (2015): *Nyelvi terek*. 9-28. DUF Press: Dunaújváros
- Szabó, C. M. – Balázs, L. (2020): Examination of employers’ expectations towards career entrants from learning outcomes point of view. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*. 10/1. 3-18. DOI: <https://doi.org/10.24368/jates.v10i1.158>

ÁLTALÁNOS NYELVI ÉS SZAKNYELVI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE

Bereczky Klára

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

21. századi készségek fejlesztése oktatás esettanulmányokkal

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.14>

A munka világában nem az osztályteremre leegyszerűsített, egy tudományterületet érintő problémák a jellemzőek, hanem a komplex, több területen átívelő, sokszor információhiányos problémák megoldása fordul elő nagyobb számban. Az esettanulmányokra épülő oktatási módszer az ilyen típusú, iskolában nem tanított, széleskörű ismereteket igénylő, nehezen körülhatárolható problémák megoldásának gyakoroltatása céljából az Egyesült Államokból terjedt el (Ábrahám et al.; 2021; Garvin, 2003). A problémamegoldási készségek fontosságát a munkaerőpiac kihívásainak történő megfelelés érdekében számos tanulmány megerősíti (Ábrahám et al.; 2021; Dörner–Funke, 2017; World Economic Forum, 2020). Annak érdekében, hogy a munka világára gyakorlati készségekkel vértesszük fel hallgatóinkat, a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán első alkalommal hirdettünk Problémamegoldási készségfejlesztés kurzust angol nyelven alapképzéses hallgatóknak. A kurzus célja kettős; a problémamegoldási készségfejlesztés és a már magas szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók idegen nyelvi készségeinek továbbfejlesztése egyaránt fontos. A készségfejlesztéshez alkalmazott esetmódszer lehetővé teszi a hallgatóknak valós életben felmerült vállalati helyzetek tanulmányozását összetett, nyitott végű problémák megoldása céljából (Burke et al., 2013). A cikk áttekinti a módszer elméleti hátterét, a kurzus szerkezetét, a hallgatói teljesítmény mérésének lehetőségeit, valamint az első kurzus tanulságait.

Kulcsszavak: 21. századi készségek, esettanulmány-módszer, készségfejlesztés, komplex problémamegoldás, learning by doing

Bevezetés

A World Economic Forum évente közzéteszi globális szintű jelentését a munkáltatók által megjelölt, az elkövetkező öt évre várható legfontosabb készségekről – ezeket nevezzük 21. századi készségeknél. A 2016-ban kiadott jelentés 2020-ra az alábbi készségeket vetítette előre fontossági sorrendben: komplex problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás, emberi erőforrás-menedzsment, érthető kommunikáció, érzelmi intelligencia, döntéshozatal, szolgáltatás-irányultság, tárgyalási képesség és kognitív rugalmasság (Fajt, 2019). A Budapesti Gazdasági Egyetem egyik célkitűzése a hallgatók munkaerőpiaci helyzetének megerősítése céljából ezen készségek fejlesztése. Intézményünkben a 21. századi készségek fejlesztése az idegen nyelvi, illetve idegen nyelveken tartott órákon is történik mind implicit, mind pedig explicit módon különböző módszerekkel (pl. portfóliómódszer vagy projektmódszer ld. Bánhegyi, 2019; Bánhegyi–Fajt, 2020; Bánhegyi–Fajt, 2021; Bánhegyi–Fajt–Dósa, 2020; Fajt, 2019; Sándor, 2019; Sándor–Szirtesné Kiss, 2017). Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa az egyik ilyen készségfejlesztő kurzus, a komplex problémamegoldási készségfejlesztés elméleti hátterét, felépítését és tanulságait.

Mi az esetmódszer és mi adja a módszer aktualitását?

Az esettanulmányokkal történő készségfejlesztés aktualitását a tudáskonceptió fogalmának jelenkori gyökeres átalakulása adja. Az 1990-es évek végétől kezdve a tudás elfogadott koncepciója jelentős változáson ment át (Fajt–Török–Kövé, 2021). A tudáskonceptió összetevői közül a hagyományos oktatásban közvetített diszciplináris tudás fokozatosan

leértékelődött, a gyakorlatban előforduló helyzetekben történő tájékozódáshoz szükséges képességek kerültek előtérbe (Csapó, 2002).

Az oktatás szereplői felismerték, hogy a hagyományos iskolai órákon tanultakat nem mindig lehet az iskola világán kívül hasznosítani. Sőt, a gyakorlatban az is nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolában jól teljesítő tanulók nem feltétlenül állják meg a helyüket az iskolai kereteken kívül; vagyis az iskolai órákon megszerzett tudás nem alkalmazható automatikusan új helyzetekben, a tudástranszfer lehetősége messze nem éri el az elvárt szintet (Csapó, 2002).

A sikertelenség okát Dörner és Funke (2017) a megoldott problémákra vezeti vissza. Állításuk szerint, míg az iskolában jól definiált és körülhatárolt problémákat oldanak meg a tanulók, amelyeknek a célállapota pontosan le van írva (jó példa erre egy számtan feladat); addig a valós életben a legtöbbször rosszul definiált és kevésbé körülhatárolt problémákkal találkozunk. Utóbbiak esetében még maga a probléma sincs pontosan meghatározva; a hiányosan, illetve nem logikusan (diffúzan) leírt célállapot eléréséhez vezető lépések nem világosak. Összetett, illetve rosszul definiált problémaként említik az alábbiakat: háborúban álló országok közötti konfliktus megoldásának célállapota, társat találni, karrierválasztás, klímaváltozás, túlnépesedés, háborús fenyegetés, természeti erőforrások elosztása. Gondolhatunk továbbá olyan katasztrófhelyzetekre is, mint például egy atomerőmű-baleset, vagy ipari szerencsétlenség pl. az ajkai vörösiszap-katasztrófa.

Dörner és Funke (2017) a fenti rosszul definiált, összetett problémák megoldásához vezető pszichológiai folyamatok leírására az 1970-es évek közepén vezette be a komplex problémamegoldás, a *komplexes Problemlösen* fogalmát, miután csalódtak az *általános problémamegoldás* koncepciójában, amely analógiákra támaszkodott és *jól definiált problémákat* tudott csak megoldani (Dörner–Funke, 2017:2). Kutatásukban vizsgálták a komplex problémamegoldási készség (*complex problem solving*) összetevőit és a problémamegoldást jelentősen befolyásoló tényezőkként határozták meg, többek között a résztvevők vészhelyzeti reakcióját, amely hajlamossá tesz a kockázatvállalásra, a szabályszegésre, a feltételezések redukált ellenőrzésére. A vészhelyzeti reakció arra mutat rá, hogy a komplexitás nyomása alatt módosul az információfeldolgozó képesség. A kontextus és a háttértudás szerepe szintén fokozott összetett problémák esetében. A szerzők arra is rámutattak, hogy a tudásalkalmazás esetében nem beszélhetünk egy begyakorolható univerzális stratégiáról, vagyis komplex helyzetekben az alkalmazható stratégia és tudás kontextusfüggő, továbbá a teljesítmény növelésének egyetlen útja a konkrét visszajelzés. A tervezési és kivitelezési fázisok sikertelenségeit vizsgálva megállapították, hogy a probléma összetettségével egyenes arányban növekszik a kudarc lehetősége. Rájöttek, hogy a jól definiált problémákat megoldó diákok nem feltétlenül képesek a valós életet átszövő, rosszul definiált problémák megoldására. Ez alapján feltételezhető, hogy a rosszul definiált problémák megoldása más jellegű kognitív folyamatokat tesz szükségessé (Schraw et al., 1995).

Mi tekinthető tehát érvényes tudásnak?

„Az érvényes tudáshoz vezető oktatási módszereket a tanulás konstruktivista szemlélete foglalja keretbe: eszerint a tanulás a környezettel való interakció során megy végbe. Az iskolai oktatás életszerűvé tétele érdekében ismét népszerűek a „tanulás a tevékenység végzése révén” (learning by doing) jellegű módszerek.” (Csapó, 2002:41)

A fenti tudáskonceptió változásokból kifolyólag a nemzetközi mérések (pl. PISA-felmérés) is megváltoztak (Dörner – Funke, 2017); a tantárgyközpontú mérések helyébe a tantárgyakat átfogó (*cross-curricular*) mérések léptek (Molnár, 2006). Ezek a mérések a „*hagyományos tantervi keretek közé nem sorolható kompetenciák*” méréseit célozzák meg azzal a céllal, hogy kiderüljön, milyen mértékben képesek a tanulók a tudás társadalmában alkalmazni megtanult ismereteiket. Az új tudáskonceptió alapján készült 2003. évi PISA-felmérésben az első vizsgált kompetencia a komplex problémamegoldás volt (OECD, 2004).

A felsőoktatás számára a tudáskonceptió változása azért jelentős, mert a munkaerőpiac igényeiben is tükröződik. A World Economic Forum 2020-ban kiadott felmérése 15 olyan készséget sorol fel, amelyekre a jövő munkavállalóinak 2025-re leginkább szüksége lesz (World Economic Forum, 2020:36), ezek között az előkelő harmadik helyen a komplex problémamegoldás szerepel (Cseppentő, megjelenés alatt). A későbbiekben fontos lesz, hogy ugyanezen a listán a negyedik készség a kritikai gondolkodás és elemzés, amelyet a szakirodalom a problémamegoldási készség egyik alapelemének tekint, valamint, ami a munkáltatók egyik kritikus elvárása (Burke et al., 2013).

A PISA 2003-as felmérés problémamegoldó moduljában a problémamegoldó kompetencia meghatározása:

„az egyén arra való képessége, hogy kognitív eljárásokat használjon valós, a tudományterületeket átfogó helyzetekben, ahol a megoldás menete nem egyértelmű és a megoldás folyamán alkalmazandó ismeretek nem egy konkrét tudományterületről (matematika, természettudomány vagy olvasás) származnak” (Molnár, 2006:76)

A szerző részletesebben is felhívja a figyelmet a meghatározás lényeges elemeire. A kognitív eljárások alkalmazásának képessége kiterjed a problémák megértésének képességére, a megoldás szempontjából a problémához kapcsolódó releváns információk kiszűrésére és azonosítására, a megoldási módok keresésére, a megoldáshoz vezető alternatívák kidolgozására, a probléma megoldására alkalmas eljárás kiválasztására, a probléma megoldására, a megoldás ellenőrzésére és a megoldás ismertetésére. A keresztntantervi tartalom arra utal, hogy a megoldandó problémák ne kapcsolódjanak szorosan egy meghatározható tudományterülethez, hanem diszciplínákat átívelő problémák legyenek. A megoldandó probléma legyen valószerű, ezenkívül rutineljárások segítségével ne lehessen megoldani. Ez utóbbi szempont határolja el a problémát a feladattól.

A felsőoktatásban az alábbi bővebb, a fenti meghatározással jelentős hasonlóságot mutató, Frensch és Funke (1995:18) féle komplex problémamegoldás definíció szolgál kiindulópontul:

„A komplex problémamegoldás célja egy adott állapot és egy célállapot közötti akadályok leküzdése több lépésen keresztül kognitív és/vagy tevékenység alapú módszerekkel. A kiinduló állapot, a célállapot és a köztük lévő akadályok összetettek, dinamikusan változnak a problémamegoldás során és nem átláthatók, ezenkívül pontos jellemzőik a megoldó számára kezdetben nem ismertek.” Frensch–Funke (1995:18)

Az alábbi kibővített definícióban (Dörner – Funke, 2017:6) számos új elem, például a kooperáció, a megoldások jellemzői, illetve az emocionalitás is megjelenik:

„A komplex problémamegoldás az önszabályozó pszichológiai folyamatok és tevékenységek összessége, amelyek dinamikus környezetben szükségesek olyan rosszul meghatározott célok eléréséhez, amelyeket rutincselekvésekkel nem lehet elérni. Ehhez a tudás és a képességek széles skálájának kreatív kombinációja szükséges. A megoldások sokszor inkább töredékesek semmint tökéletesek vagy optimálisak. A problémamegoldás folyamata kognitív, érzelmi, és motivációs aspektusokat egyesít magában, jellemzően erősen kockázatos szituációkban. Az összetett problémák általában ismeretigényesek és személyközi együttműködést igényelnek.” (Dörner–Funke, 2017:6)

A két utóbbi meghatározás inkább folyamatközpontú és kollaborációt feltételez, míg a PISA-mérésben használt definíció az egyén képességét hivatott mérni és a kognitív folyamatokra helyezi a hangsúlyt. Közös elemeik a kognitív folyamatok alkalmazása, a rutineljárások kizárása és a megoldási módok alacsony meghatározottsági szintje. A BGE problémamegoldási készségfejlesztés kurzusához a fenti (Dörner–Funke, 2017:6) definíciót vettem alapul, mivel ez szimulálja leginkább a hallgatók jövőbeni munkahelyi helyzetét.

Komplex problémák megoldása

A megoldás módja a PISA - felmérésben Pólya György ismert modelljére (Pólya, 1969) épül, amely a probléma megoldásának fő lépéseit az alábbiak szerint határozza meg: „azonosítás, megértés, reprezentáció, megoldás, eredmények kommunikálása” (Molnár, 2006:76). A PISA-vizsgálat a tanulók komplex problémamegoldó gondolkodását három problémátípus esetében mérte fel: a hibakeresés (*trouble shooting*), a döntéshozatal (*decision making*) és a rendszerelemzés és -tervezés (*system analysis and design*) (Csapó, 2005).

A problémamegoldási készség fejlesztésére már számos felsőoktatási intézményben, így magyar felsőoktatási intézményekben is, alap- és mesterképzésben is használják az esettanulmány-módszert kifejezetten a munkaerőpiac igényeinek kielégítése céljából (Ábrahám et al., 2021). A módszer a Harvard Egyetem gazdaságtani képzéséből kiindulva, a 20. század elejétől kezdve terjedt el világszerte az üzleti oktatásban, ahová a jogi egyetemek képzéseiről került (Burke et al, 2013; Weaver, 1991; Garvin, 2003), eredeti elnevezése *problem method* (Garvin, 2003:60). Napjainkra a felsőoktatási tehetséggondozás fontos részévé váltak az esettanulmányi versenyek. A hallgatók ma már számtalan pénzdíjas esetversenyen mutathatják meg képességeiket, a versenyeket a vállalati szféra is figyelemmel követi nem titkolt toborzási céllal.

Az esetmódszer vagy esettanulmányokkal történő oktatás

A módszernek számos elnevezése használatos: esetmódszer, esettanulmányokkal történő, ill. esettanulmány-alapú oktatás (Ábrahám et al., 2021). A nemzetközi felsőoktatásban bevált módszernek tekinthető az elmélet és gyakorlat összekapcsolására számos képzési területen; felvértezi a hallgatókat olyan készségekkel, amelyek a sikeres tanulót és dolgozót jellemzik (Burke et al., 2013), mint például a problémamegoldási, kritikai gondolkodási és analitikus készségek. Ezenkívül az esetmódszer elősegíti, hogy a hallgatók racionálisabb megközelítést alkalmazzanak, jobb döntéseket hozzanak, fejlődjön kritikai érveléstechnikájuk, kollaborációs és önreflexiós képességük (Dörner–Funke, 2017; Burke et al., 2013). Harrington és munkatársai (1996) megerősítik, hogy az esetmódszer segítségével a tanulók megtanulhatják, hogyan ismerjék fel, hogy adott események problémásak, hogyan értelmezzék őket és reagáljanak az ilyen eseményekre, valamint az intézkedések következményeire. A módszerrel sikeresen kondicionálhatóak a hallgatók jövőbeni menedzser szerepükre, funkcionális készségek pl. stratégiai menedzsment, interperszonális készségek pl. döntéshozatal, vezetői készségek pl. kommunikáció gyakorlása révén, egyúttal a szaktárgyak törzsanyagát is internalizálják (Rebeiz, 2011).

A két vezető esetalapú oktatást alkalmazó intézmény, a Harvard Business School és az Ivy Business School, meghatározásaira építve az alábbi lényeges elemekre épül egy esettanulmány (Ábrahám et al., 2021 alapján):

- az eset egy kritikus menedzsment problémát tartalmaz,
- a hallgatóknak a döntéshozó szerepét kell felvenniük, a rendelkezésre álló adatok alapján megoldási lehetőségeket dolgoznak ki,
- az eset alapján az osztálytermi feldolgozás része a megoldási módok bemutatása, megvitatása és megvédése.

Az esetmódszer egyedülálló jellemzője, hogy a valós életben már felmerült problémákat dolgoztat fel, együttműködő (kollaboratív) problémamegoldási módszerekkel, melyeknek része a probléma megoldásának és eredményeinek prezentálása is (Ábrahám et al., 2021). Az esettanulmány-alapú oktatás és az esetversenyek során a tanulók önirányító csoportokban

dolgoznak, ami előrevetíti a későbbi munkahelyi munkacsoportban történő tevékenységüket (Kunselman–Johnson, 2004). Nem utolsósorban, az esetmódszer arra ösztönzi a tanulókat, hogy felelősséget vállaljanak saját tanulásukért (Rebeiz, 2011).

Az esetmódszer alkalmazása során szem előtt kell tartanunk az alábbiakat (Ábrahám et al., 2021):

- a feldolgozandó eset a döntéshozó számára releváns problémát jelenít meg,
- a feldolgozás során az oktató részvétele minimálisra csökkentendő,
- annak elfogadása, hogy nincs jó, illetve rossz válasz.

Az esettanulmány feldolgozása

Az esetek feldolgozása azzal kezdődik, hogy a tanulók előzetesen elolvassák és értelmezik a rendelkezésükre bocsátott esetleírást, amely tartalmazhat szöveges, táblázatos, számszerű, képi és – újabban a realiztikusabb élmény és nagyobb mértékű bevonódás érdekében – multimédiás, esetenként virtuális valóságelemeket (Garvin, 2003). Az órára a tanulók elkészítik az általuk ajánlott döntést és megvalósítási tervet. Új elemnek tekinthető az esetalapú oktatás tekintetében, hogy immáron elvárás a részletes támogató elemzés elkészítése is. Az esetek legalább kétórás előzetes olvasást és felkészülést igényelnek, az egyes esetek órai feldolgozására is 2-3 órát kell szánni. Előre nem tudják a tanulók, hogy kit kéri fel a tanár saját megoldása ismertetésére; egyes esetekben az óra előtt tudja meg, hogy neki kell referálnia. Az elsőnek felkért tanuló körülbelül 5-10 percig beszél, amit időnként félbeszakít a tanár kérdésekkel. Ezután a tanár ugyanazt a kérdést felteszi a többi tanulónak is. Az óra alatt a cél a diákok egymás közti dialógusának előmozdítása átfogó, nyitott kérdésekkel, valamint az egyetértés, illetve véleménykülönbség kiemelésével. Előfordul, hogy egyes szektorokban járatos hallgatóktól szakértői véleményt kérnek. Az egyes egységek vagy órák végén a tanár legtöbbször összefoglalja a főbb tanulságokat.

Szintén fontos, hogy milyen módon juthatnak el a hallgatók a megoldásokhoz. Ábrahám és munkatársai (2021) említik, hogy ha az eset megválaszolható kérdéseket tartalmaz, akkor ezek a kérdések szolgálnak kiindulópontként az eset megoldásához. Ha az eset nem tartalmaz egyértelmű kérdéseket, akkor a hallgatók első feladata a feldolgozás során a probléma azonosítása. Az utóbbi szemponthoz szorosan kapcsolódik az eset strukturáltsági foka. Több tanulmány (Ábrahám et al., 2021; Dörner–Funke, 2017) jelzi, hogy az esetmegoldások során rosszul definiált problémákat kell megoldani. Az ilyen nem algoritmizálható, rosszul strukturált esetek megoldásához elengedhetetlen a probléma jól vagy legalább jobban strukturálttá tétele.

A tanár szerepe kezdetben hasonló a tanulóéhoz, elolvassa és elemzi az esetet. Az oktató tanórai szerepe az előadástól, a kérdezőn át a passzív megfigyelőig terjedhet az eset nehézségétől függően. A legáltalánosabb szerep a kérdező, összegző motivátor és az irányító, aki az idő mérésén túl kérdésekkel is irányítja a megbeszélést (Ábrahám et al., 2021; Garvin, 2003). A tanárok sokszor együttműködnek az esetek kidolgozásában és az órai feldolgozás menetének megvitatásában, bizonyos esetekben még a tanulói észrevételek legoptimálisabb táblai vizuális megjelenítését is rögzítik (Garvin, 2003). A legjobb kérdések azt célozzák, hogy a tanulóknak meg kelljen győzni egymást nézőpontjuk helyességéről, mivel leendő menedzserekként ez fogja kitölteni az idejük nagy részét: ellentmondásos helyzeteket kell majd felmérniük és nehéz döntéseket kell meghozniuk, gyakran időnyomás alatt, mivel a késlekedés a versenylőny elvesztésével járna. A kollaborációban történő munka szintén a jövőbeni munkaformájuk tükrözése, ahol különböző érdekcsoportokkal és osztályokkal kell majd együttműködniük.

A Harvard Business School gyakorlatának leírásában Garvin (2003) rámutat, hogy az esetek megbeszélésének három elkülönülő célja van. Először is a tanulók diagnosztikai

készségének fejlesztése, mivel a világban a piacok és technológiák folyamatosan változnak. Az üzleti világban létfontosságú a meggyőzés, ez a második fontos célja az esetmódszernek, ezért olyan fontos a tanulók órai részvétele, amit az oktató rendszeres visszajelzéssel segít a hozzászólások mennyiségi, minőségi és konstruktív jellemzőinek értékelésével. Az órai vitákban a hallgatók sokszor a végsőkig ragaszkodnak elképzelésükhöz; ezzel szemben a gyakorlott menedzserek rugalmasak próbálnak maradni, képesek megváltoztatni a véleményüket az új fejlemények, ill. érvek tükrében. A harmadik, legfontosabb cél pedig a döntésképeség szokássá alakítása; azon képesség kifejlesztése, hogy korlátozott ismeretek birtokában is végre tudunk hajtani döntéseket. Az esetmódszer díjazza a döntésképeséget, de ennek kockázata is van. Egyes esetekben az a legbölcsebb, ha nem teszünk semmit, csak figyeljük a fejleményeket. Az üzleti oktatás végső célja annak megtanítása, hogyan gondolkodjunk új helyzetek felmerülése esetén.

A tanuló szerepe az esetfeldolgozás során abban tér el a hagyományos oktatásban betöltött szerepétől, hogy középpontjában az egymástól való tanulás áll és aktív részvételt feltételez (Ábrahám et al., 2021; Kunselman–Johnson, 2004). Az esettel a tanulók már a tanóra előtt megismerkednek és felkészülnek annak megvitatására. Ki kell dolgozniuk elképzelhető megoldási módokat, amelyeket a tanórán bemutatnak egymásnak és közösen megvitatnak akár kisebb csoportokban, akár az egész osztállyal. Ha a tanulók csoportosan dolgoztak ki és mutattak be egy megoldást, akkor az óra után visszajelzést adhatnak és kaphatnak csoporttársaiktól (Ábrahám et al., 2021). Az esetversenyek alkalmával a komplex problémamegoldás folyamatában új tényezőként jelenik meg az időnyomás.

Az esetmódszer korlátaira is felhívja a figyelmet Burke et al. (2013) tanulmánya. Egyes esetek idejétmúlt adattartalmai, illetve célzott módosítása mellett sokszor tévesen feltételezzük, hogy a tanulók rendelkeznek a kritikai gondolkodás képességével, ami szükséges az esetek feldolgozásához; a társaktól való tanulás előtérbe kerülésével elvesz az oktató tapasztalatából és kutatásából nyerhető rálátás lehetősége. Természetesen, az esetmódszer hatékonysága is függ a facilitátor szakértelmétől.

Az esetmegoldások értékelése

Az esetmegoldásra alapozott kurzusokon alkalmazott értékelési módszerekről kevés szakirodalom áll rendelkezésre. Dörner és Funke (2017) megjegyzi, hogy mivel a komplex problémamegoldás nem egydimenziós konstrukció, hanem az intelligenciához hasonlóan, az absztrakció magas fokát képviseli, a keresztntantervi kompetenciák értékelése nem történhet csupán egy- vagy kétfajta módszerrel. A készségek és képességek sokaságának mérése a módszerek sokaságát igényli. A komplex problémamegoldást nem szűkíthetjük le egy megoldási folyamat eredményére, vagy egy döntés meghozatalának végeredményére. Maga a problémamegoldási folyamat, a megoldáshoz vezető út, az útközben elkövetett hibákkal és kitérőkkel, pontosabb képet adhat egy adott személy problémamegoldási képességéről, mint a folyamat végeredménye.

Az esettanulmányokkal történő oktatás során a Harvard Business School gyakorlatában akár a kurzusjegy 50%-a is lehet az órai munka értékelése (Garvin, 2013), így a hallgatók általában felkészülten érkeznek az órára.

Komplex problémamegoldási készségfejlesztés kurzus 2020-tól

A szakirodalom alapján általam kialakított kurzust a BGE Pénzügyi és Számviteli Karán a 2020-2021-es tanév tavaszi félévétől kezdve vezettük be angol nyelven elvégezhető választható kurzusként. A kurzust, B2 szintű angol nyelvtudás birtokában, bármely szak és évfolyam

magyar vagy külföldi hallgatója választhatja, így egy működő vállalathoz hasonlóan vegyes háttérrel és tapasztalattal rendelkező csoport jön létre.

A kurzus céljai

1. A hallgató gondolkodási képességeinek fejlesztése a rendszerezés, az analízis, szintézis, összehasonlítás, általánosítás és konkretizálás fejlesztésén keresztül.
2. Következtetés és problémamegoldás fejlesztése a mindennapi munkahelyi kommunikációban történő alkalmazás céljából.
3. A kreatív és kritikai gondolkodás erősítése, amely elősegíti az egyéni döntéshozatal képességét, az alternatív megoldások végiggondolását, a kockázatok mérlegelését, az értékelési és érvelési készség fejlődését.

A kurzusnak nem célja az esettanulmányi versenyekre történő közvetlen felkészítés.

Esetfeldolgozás

Az esetek csoportos feldolgozása már az első órán elkezdődik. Az egyszerűbb, rövidebb esetekkel kezdünk és fokozatosan jutunk el a hosszabb, vegyes formátumú információkat tartalmazó, nehezebb esetekig. A hallgatók minden órára értelmeznek és kidolgoznak egy valós életből vett üzleti esetet kisebb csoportokban.

Az esetek beválogatásánál a fő szempont a fokozatos nehezítés volt: egyre összetettebb esetekkel kell dolgozni, egyre több változóval, különféle formátumban megjelenő adatokkal, egyre hosszabb leírással. Időnként további nehezítés is fellép, pl. többnyelvű információk, váratlan új információ belépése, például természeti katasztrófa, egészségügyi vészhelyzet stb. Igyekeztem a feldolgozandó információk lehető legszélesebb skáláját integrálni: táblázatos adatok, leírás, interjú, honlap, esetverseny kiírás stb. Az együtt dolgozó csoportok időről időre változnak, ezzel is leképezve egy várható munkahelyi helyzetet. A félév vége felé egyre növekvő külső nyomás alatt kell dolgozniuk a hallgatóknak: egyre kevesebb csapattag, egyre több feldolgozandó információból készül fel. Az utolsó hétre kétfős csapat dolgoz fel két hosszú esetet (30 és 50 oldal csak a leírás). Az esetek angol nyelvűek, melyekhez minimum B2 nyelvtudás szükséges.

Mivel a hallgatók számukra ismeretlen csoporttársakkal dolgoznak, nagyon fontos a csapatépítés. A csoportok minden alkalomra feldolgoznak egy esetet, elolvassák a hozzá tartozó dokumentációt és elkészítik az eset lényeges adatait, a probléma ismertetését, valamint a lehetséges megoldási módokat és a javasolt intézkedéseket tartalmazó prezentációjukat. A beadott PPT vagy prezi formátumú munkák bemutatása az órán történik, *cold call* kiválasztással, vagyis előre nem lehet tudni, hogy melyik csoport fog előadni. Az előadás kb. ötperces és utána a csoportnak meg kell védenie a megoldását, vagyis válaszolni kell az oktató és a többi hallgató kérdéseire, reagálniuk kell a többiek meglátásaira. Ez az utóbbi elem az esetversenyeket szimulálja, a zsűri szerepét a tanulók és az oktató veszik át. A rendelkezésre álló idő függvényében több csoport megoldását is megvitatjuk egy órán. Végül az eset tanulságait röviden összegezzük kitérve arra is, hogy a megoldási módokhoz történő eljutás módjaiból mit tanultunk.

Az órai munka három fő területen zajlik:

1. az esetek és megoldásaik prezentáció formájában történő bemutatása és közös megvitatása;
2. folyamatos esetmegoldási készségfejlesztés: az esetkidolgozás lépései, megoldási stratégiák, saját elfogultság felfedezése, tipikus megoldási hibák kiszűrése, érveléstechnika, hatékony prezentáció;

3. kommunikációs készségfejlesztés a kollaboratív problémamegoldás elősegítésére: csoportmunka, érzelmi intelligencia, asszertív kommunikáció, konfliktuskezelés, időgazdálkodás, interkulturális kommunikáció.

Értékelés

Az értékelési stratégia kidolgozásánál három fő szempontot kellett figyelembe venni. Dörner és Funke (2017) alapján tudjuk, hogy nem maga a megoldás a fontos, hanem az ahhoz vezető folyamat. Az esettanulmányokhoz legtöbbször nincs megoldás, nem is az ideális megoldás megtalálása a cél; sőt a cég által választott megoldás sem mindig válik be. Alapképzéses hallgatóktól nem elvárható, hogy tapasztalt menedzserek szintjén oldják meg az eseteket. A fentiekből következően az esetmegoldás nem mérhető, az értékelést erre nem alapozhatjuk.

A mérés elemeinek összeállításához a problémamegoldási készség fejlődésében megtett út egyes lépéseit lehet figyelembe venni. Így a kurzus értékelése az alábbi elemekre épül: órai munka, információfeldolgozás és -átadás, prezentáció elemzése, csoportos prezentáció. Az órai munkába beleszámít a jelenlét, az esetek feldolgozása, a megoldások prezentálása, a többi tanulónak adott visszajelzés, a csoportfeladatokban mutatott aktivitás. Az információfeldolgozás és -átadás mérése egy összehasonlító esszé formájában történik a komplex problémamegoldás definíciójáról, fejlesztéséről és a kritikai gondolkodással fennálló kapcsolatáról, amelyet az APA hivatkozási rendszer használatával készítenek el a hallgatók. Ez már önmagában is egy összetett feladat számukra, hiszen több helyről kell információt gyűjteniük az elvárt beadandó feladat tartalmi és formai követelményeiről, és az angol nyelvű szakirodalom feldolgozása is jelentős erőfeszítéseket követel, valamint a hivatkozási rendszer használatában még gyakorlatlanok. Már ez a feladat is gyakoroltatja a különböző forrásokból és formákban érkező információk szintetizálását, valamint a lényeges információk kiszűrését és megosztását, ami minden esetfeldolgozásnál szükséges.

A kurzus egyik fontos készségfejlesztési területe a prezentációs készség, ennek elsajátítását egy szabadon választott prezentáció elemzésével mérjük. A feladat megoldása során a hallgatók, a tanultak mellett, az órai csoportos prezentációjuk értékelési kategóriáira is támaszkodhatnak. A kollaboratív problémamegoldást elősegítő készségek területeit a hallgatók csoportos prezentáció formájában ismertetik, ezzel mutatva meg, hogy hogyan tudnak az információgyűjtés, -feldolgozás és bemutatás, valamint a meggyőzés területén együttműködni.

Az első kurzus tanulságai

A hallgatók előszeretettel választották a kurzust, az első félévben 30 fővel dolgoztunk. Nyelvi nehézségek ritkán adódtak, a hallgatók beadott feladataiból és órai megnyilvánulásaiból az derült ki, hogy angol nyelvtudásuk eléri vagy meghaladja a B2 szintet. Nehézségek inkább abból adódtak, hogy a képzés olyan időszakban került bevezetésre, amikor a Covid 19 járvány miatt, minden órájuk online valósult meg, ez nehezítette a csoportkohézió gyors kialakulását. Többször előfordult, hogy nem tudták felvenni a kapcsolatot a következő csoportjuk tagjaival, így esetenként egyedül készítették esetmegoldást.

A bevalogatott eseteket érdekesnek és hasznosnak találták. Ugyanakkor a tanév végére eső legnehezebb feldolgozási verziót, amikor párosával kellett két hosszú esettanulmányt feldolgozni, túl nehéznek találták; leginkább amiatt, hogy a félév vége felé más tárgyakból is nagyon sok beadandó feladatuk adódott. Nehezményezték ugyanakkor a gyakori csoportváltást. Javaslatukra a jövőben kevesebb csoportváltás lesz és nem a félév végén kell majd a legnehezebb feladattal megbirkózniuk.

Az esetmódszerrel végzett képzéseken az egyik fő nehézség annak tolerálása, hogy nincs jó vagy elfogadott megoldás, ez részben érezhető volt az ismertetett kurzus hallgatói

körében is. Szintén nehéz volt rávenni a hallgatókat, hogy egymás megoldásairól kérdéseket tegyenek fel vagy elmondják meglátásaikat, ez csak az utolsó két héten indult be az elvárt szinten.

A tanári oldalon a kihívás része volt olyan eseteket találni, amelyek változatosak lehetőleg megoldással, ami a tanári kérdéseket segít orientálni. Mint az más választható tárgyak esetében is előfordul, sok hallgató annak reményében választotta a tárgyat, hogy könnyen jó jegyhez jusson, és meglepődtek, hogy mennyi munkát kell befektetniük a jó jegy érdekében, vagy hogy a beadandó feladat újraírását kéri tőlük az oktató. A legtöbb nehézséget a beadandó feladatok közül az összehasonlító esszé okozta, amelyet a szakirodalom alapján kellett elkészíteni. A tanulmányok nyelvezete és az esszé szerkezete, valamint az elvárt hivatkozási rendszer használata túl bonyolulttá tette a feladatot, többszöri próbálkozást igényelt. Ezt az értékelési skála finomításával lehet kompenzálni.

Összefoglalás

Annak érdekében, hogy tanulóink majdani munkahelyükön addig soha nem látott problémákat is sikeresen meg tudjanak oldani, a BGE Pénzügyi és Számviteli Karán a Szaknyelvi és Kommunikációs Intézet gondozásában „Problémamegoldási készségfejlesztés” kurzust vezettünk be a 2020-2021. tanév tavaszi félévétől. A képzés az esetmódszerre épül, a hallgatók minden órára csoportosan feldolgoznak és prezentálnak egy üzleti életből vett, valós problémát, annak megoldási módjait, valamint az általuk kiválasztott megoldást. A prezentáció után az osztály veszi fel az esetversenyeken megszokott bírálók szerepét és a csoportnak bizonyítania kell a megoldásuk megvalósíthatóságát. A képzés angol nyelven folyik, ezáltal nemcsak a hallgatók magas szintű idegen nyelvi készségeit fejleszti tovább, hanem a külföldi hallgatók számára is felvehető, így illeszkedik az egyetem nemzetköziesítési törekvéseibe.

A kurzus a visszajelzések és beiratkozások alapján népszerű a hallgatók között, mivel alkalmat ad az életszerű helyzetek begyakorlására és az egyetemen szerzett elméleti ismeretek gyakorlatban történő kipróbálására. A hallgatói tanulási motiváció nagyrészt a feldolgozott esetek életszerűségéből, a begyakorolt készségek mindennapi alkalmazhatóságából fakad, a tanulók megtanulnak felelősséget vállalni a fejlődésükért. A kurzus végére a hallgatók tisztában vannak a csoporton belüli szerepükkel és sikeresen kommunikálnak egy nemzetközi munkacsoportot modellező környezetben idegen nyelven. További kutatások során érdemes lenne a teljesítmény mérésével foglalkozni, hiszen a menedzsment tapasztalattal még nem rendelkező hallgatók esetében a problémamegoldás képessége még kialakulatlan.

Hivatkozások

- Ábrahám, Zs. – Czakó, E. – Kozma, M. (2021): A piramis csúcsa? – Esettanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek. *Vezetéstudomány*. 52/2. 15-30. DOI: <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2021.02.02>
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. – Dósa, I. (2020): Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűdfelmérés tapasztalatai. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE: Budapest. 215-230. DOI: <https://doi.org/10.48040/pl.2020.18>
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2020): Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*. 26/3. 38-50
- Bánhegyi, M. – Fajt, B. (2021): A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*. 31/5. 72-91
- Bánhegyi, M. (2019): Alternatív értékelés a felsőoktatásban és a szaknyelvoktatásban: a portfóliómódszer. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 255-274

- Burke, M. G. – Carter, J. D. – Hughey, A. W. (2013): The use of case study competitions to prepare students for the world of work. *Industry and Higher Education*. 27/3. 157-162.
DOI: <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0156>
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*. 52/2. 38-45
- Csapó, B. (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó: Budapest.
- Csapó, B. (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*. 3. 43-52
- Cseppentő, K. (in press): 21. századi készségek fejlesztése idegennyelvi képzésben: egy angol-holland összehasonlítás. *Porta Lingua*. 2022
- Dörner, D. – Funke, J. (2017): Complex problem solving: What it is and what it is not. *Frontiers in Psychology*. 8. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01153>
- Fajt, B. (2019): Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In: Bocz Zs. – Besznyák R. (szerk.) *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE: Budapest. 19-27
- Fajt, B. – Török, J. – Kövér, P. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei. *Iskolakultúra*. 31/6. 72-83
- Frensch, P. A. – Funke, J. (1995): Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving, In: P. A. Frensch – J. Funke (eds.) *Complex Problem Solving: The European Perspective*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale, NJ. 3-25
- Garvin, D. A. (2003): Making the case. professional education for the world of practice. *Harvard Magazine*. 106/1. 56-107. DOI: <https://www.harvardmagazine.com/2003/09/making-the-case-html?page=all>
- Harrington, H. L. – Quinn-Leering, K. – Hodson, L. (1996): Written case analyses and critical reflection. *Teaching and teacher education*. 12/1. 25-37. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(96\)89078-0](https://doi.org/10.1016/0742-051X(96)89078-0)
- Kunselman, J.C. – Johnson, K. (2004): Using the case method to facilitate learning. *College Teaching*. 52/3. 87-92. DOI: <https://doi.org/10.3200/CTCH.52.3.87-92>
- Molnár, Gy. (2006): A tudáskonceptió változása és annak megjelenése a PISA 2003 vizsgálat komplex problémamegoldás-moduljában. *Új Pedagógiai Szemle*. 56/1. 75-86
- OECD, (2004): *Problem solving for tomorrow's world. First measures of cross-curricular competencies from PISA 2003*. OECD: Paris
- Pólya, Gy. (1969): *A gondolkodás Iskolája*. Gondolat Kiadó: Budapest
- Rebeiz, K. (2011): An insider perspective on implementing the Harvard Case Study Method in business teaching. *US-China Education Review: A*. 5. 591-601
- Sándor, E. (2017): Csoportdinamikai folyamatok a kooperatív üzleti angol órán – egy pilot kutatás eredményei. In: Bocz, Zs. – Besznyák, R. (szerk.) *Porta Lingua 2017: Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása: Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. SZOKOE: Budapest. 249-257
- Sándor, E. – Szirtesné, K. Á. (2017): Kooperatív tanulás a szaknyelvoktatásban: egy módszertani kísérlet tapasztalatai. In: Loch, Á. – Dévény, Á. (szerk.) *Módszertani kísérletek a nyelvoktatásban - motiváció és eredményesség*. Budapesti Gazdasági Egyetem: Budapest. 217-226
- Schraw, G. – Dunkle, M. – Bendixen, L. D. (1995): Cognitive processes in well-defined and ill-defined problem solving. *Applied Cognitive Psychology*. 9. 523–538. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.2350090605>
- Weaver, R. (1991): Some reflections on the case method. *Legal studies*. 11/2. 155-171. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1748-121x.1991.tb00554.x>
- World Economic Forum (2020): *New vision for education: Unlocking the potential of technology*. World Economic Forum: Geneva

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

Debreceni Egyetem
Gazdaságtudományi Kar
Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet

Az interkulturális kompetencia szerepe a gazdaságtudományi szakfordítói programban

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.15>

A jó fordító az anyanyelv és a célnyelv alapos ismeretén kívül egyéb kompetenciákkal is kell, hogy rendelkezzen. Ezek egyike a célnyelvi és forrásnyelvi kultúra ismeretét, az interkulturális és szociolingvisztikai tudatosságot, valamint az asszociációk és konnotációk értését és alkalmazását is átfogó interkulturális kompetencia. A tanulmány két célja az interkulturális készségek gazdasági és társadalmi hatásának bemutatása, valamint annak, feltérképezése, hogy az milyen módon építhető be egy szakfordítói programba. A tanulmány tudományos hozzáadott értéke annak bizonyítása, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése fontos részét képezi a gazdasági szakfordítóképzés tananyagfejlesztésének. A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának angol-magyar gazdaságtudományi szakfordítói képzése az interkulturális kompetencia fejlesztése céljából két kurzust tartalmaz. Az elméleti jellegű és kulturális háttérismeretet nyújtó „Interkulturális ismeretek” című tárgy tematikájában elsősorban az angol nyelvterület országainak kultúráját ismerteti meg a hallgatókkal. A gyakorlati jellegű és az interkulturális kommunikáció nyelvi elemeire összpontosító „Kultúraközi kommunikációs nyelvi készségek” című kurzus, többek között, a hivatalos megfogalmazás fokozataival, a brit és az amerikai nyelvhasználat különbségeivel, a kultúraspecifikus szavakkal és a vonatkozó fordítási stratégiákkal foglalkozik. A szakirodalom feldolgozása alapján a tanulmány leírást nyújt arról is, miért is szükséges a két tárgyat a gazdasági szakfordító képzés során oktatni. A tanulmány röviden kitér a hallgatói autonómia, az oktatói felelősségvállalás és az interkulturális kompetencia összefüggéseire is.

Kulcsszavak: interkulturális kompetencia, gazdasági és társadalmi hatás, gazdasági szakfordítás, tematika, brit eufemizmus

Bevezetés

A felsőoktatási intézményektől egyre erőteljesebben elvárt követelmény, hogy mind a szakképzettség, mind a kompetenciák terén, reagáljanak a munkaerőpiac elvárásaira és változásaira, sőt törekedjenek azok prognosztizálására. A hallgatói elégedettség egyik ismérve, hogy a tanulmányok mennyire segítették a végzés utáni elhelyezkedést. A Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Karának angol-magyar szakfordító képzése azzal a céllal indult, hogy a munkaerőpiac számára anyanyelvi szintet megközelítő nyelvtudású, diplomás munkavállalókat képezzen, akik képesek gazdasági, üzleti jellegű szövegeket magas színvonalon, teljes pontossággal lefordítani. A négy féléves képzés három tantárgycsoportja a szakmai törzsanyag, a differenciált szakmai ismeretek és a szakmai háttérismeretek, mely utóbbihoz tartoznak az „Interkulturális ismeretek” és a „Kultúraközi kommunikációs nyelvi készségek” című kurzusok. A két tárgy tematikájának kidolgozásakor a fő szempont az volt, hogy az elsajátított ismeretek és készségek alkalmazásával és a kulturális szempontok figyelembevételével a leendő szakfordítók a forrásnyelvi szöveget alaposan megértsék, és a célnyelvben a legmegfelelőbb formába öntsék.

Az interkulturális készségek társadalmi jelentősége

Az interkulturális kompetenciák társadalmi jelentősége az egyik ok, amely miatt elengedhetetlen az interkulturális kompetencia beépülése a szakfordítói programokba. A

Világgazdasági Fórum 2020-as beszámolója (World Economic Forum, 2020) a munkaerőpiac által elvárt kompetenciák területén még mindig hiányzó készségeket figyelt meg világszerte, mind a digitális vagy technológiai készségekre, mind a humán készségekre vonatkozóan. Az egyre növekvő igényeket mutató kompetenciák közé sorolták az interkulturális kompetenciához szorosan kapcsolódó rugalmasságot, aktív tanulást, problémamegoldó és stressztűrő képességet. Kiemelték továbbá, hogy a dolgozók készségeinek fejlesztésére a korábbinál rövidebb időszak áll rendelkezésre. A munkaerőpiac által elvárt készségek színvonalának javítását nemcsak a gazdasági eredményesség és a munkavállalók jóléte, hanem a társadalmi kohézió szempontjából is kulcsfontosságúnak ítélték meg.

A szakirodalom különböző kompetenciatartalmakat használ az interkulturális kompetenciák említésekor. Az egyes elnevezések mögött rejlő alkotóelemekben lényeges átfedések találhatóak, eltérések többnyire az egyes dimenziók számában lehetségesek, ám a főbb kompetenciaszintek hasonlóak. Az interkulturális kompetenciák széleskörű definiálását befolyásolhatja az interkulturális szituációkban való viselkedés és kommunikáció. Továbbá a tudás, amely függ a kultúrától, végül pedig a rugalmas hozzáállás. Ahogy azonban a kultúrák idővel átformálódnak, úgy az interkulturális kompetenciák meghatározását is időről-időre érdemes frissíteni (Deardorff, 2006).

Fantini (2000) olvasatában az idegennyelvi kompetencia kialakítása erős összeköttetésben van az interkulturális képességek elsajátításával. Az interkulturális kompetencia számos módon jelenhet meg a mindennapi életünkben, például amikor idegen nyelven kell kommunikálnunk. Kifejlesztése folyamán visszafejlődés és megakadás is előfordulhat, hiszen ez egy folyamat, amelynek sosem lehet az a végeredménye, hogy interkulturálisan „tökéletesen kompetenssé” válunk (Fantini, 2000).

Fantini – Tirmizi (2006) definíciója alapján az interkulturális kompetencia összetett kvalitásokat foglal magába, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy gördülékenyen, fennakadások nélkül teljesíthessünk olyan helyzetekben, amelyekben eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező egyénekkkel kell kommunikálnunk.

Kivel (2017), a társadalmi egyenlőség és méltányosság előmozdítása érdekében tevékenykedő író-aktivista véleménye szerint a kulturális kompetencia nem írható le úgy, hogy valaki rendelkezik-e vele vagy sem. Az interkulturális kompetencia sokkal inkább egy tanulási, megismerési folyamatként értelmezhető. Az idegen kulturális háttérrel rendelkező személyekkel folytatott kommunikáció nemcsak a kommunikációs partnerről, hanem annak kultúrájáról is szolgáltat értékes információkat, fejlesztve ezáltal a kommunikációban résztvevőket, hogy minél alkalmasabbá váljanak interkulturális folyamatok lefolytatására. Nieto (1998) szerint az interkulturális kompetencia egy olyan folyamat, amelyben az egyén kompetenciákat alakít ki saját magában annak érdekében, hogy különböző módokon tudjon érzékelni, azonosítani, minősíteni és megoldani helyzeteket, problémákat. A folyamat fontos része a hasonlóságok észlelése, kidomborítása és nyomatékos központba állítása a fajt, életkort, etnikai identitást és nemet figyelmen kívül hagyva. A társadalmi igazságosságra való nevelés tudatosítja az emberekben saját gyökereiket, így jobban észreveszik a társadalomban megnyilvánuló előítéleteket és diszkriminációt. Az interkulturális kompetencia természetesen számos elengedhetetlen összetevőből áll, ilyen például a nyitott világszemlélet, amely a befogadó- és elfogadóképeség nélkülözhetetlen csírája, vagy a tisztelet, amely kellő alázatot biztosít annak érdekében, hogy elfogultság nélkül érthessük meg mások életvitelét, szokásait, illetve eszmerendszerét, így profitálva ezekből az interakciókból.

Az interkulturális kompetencia szerepe a munkaerőpiacon és a gazdasági teljesítményben

Az interkulturális kompetenciák gazdasági jelentősége a másik ok, amely indokolja beépülésüket a szakfordítói programokba. A kultúrák közötti jobb megértés és párbeszéd gazdasági, pénzügyi

eredményességre gyakorolt hatását különösen az ezredfordulót követően kezdték kutatni, miután a kisebb vállalkozásoknál is fokozódott a nemzetközi tevékenység. Az egyik legnagyobb ilyen irányú kutatás, az Európai Bizottság 2006-os vizsgálata kis- és középvállalkozások esetében mérte fel az idegen nyelvi és interkulturális ismeretek hiányának üzleti teljesítményre gyakorolt hatását (Hagen–Foreman–Peck–Davila–Philippon–Nordgren–Hagen, 2006). Ebben a vizsgálatban a felmért vállalkozások 18 százaléka számolt be kulturális különbségekből, illetve azok nem tudásából fakadó együttműködési nehézségekről.

Egy későbbi, négy földrészen 367 nagy cégnél végzett kutatás az interkulturális készségek gazdasági hasznát vizsgálva a kulturális ismeretek következő hozadékait találta: az eltérő nézőpontok és gondolkodásmód jobb értése és megértése, valamint más kultúrák iránti tisztelet által új ügyfelek szerzése, jobb piacismeret, jobb konfliktuskezelés, cég iránti bizalom és ezáltal a hírnév javulása (Culture at Work, 2013). Egy 2015-ös, több kontinens több ezer vállalati vezetőjét megkérdező kutatás eredményei szerint azok a cégek, amelyek a faji és etnikai sokszínűség szempontjából a felső kvartilisbe tartoznak, 35 százalékkal nagyobb valószínűséggel érnek el saját országuk átlagánál jobb pénzügyi eredményt. Ezen kívül a sokszínű kulturális összetételű munkahelyi csapatoknál nagyobb a munkavállalói elégedettség, az együttműködés és a lojalitás (Hunt – Layton – Prince, 2015).

Egy fordítói álláshirdetéseket elemző kutatás eredményei szerint a munkaadók 18 százaléka követeli meg az interkulturális ismereteket (Bajzát, 2019). További elvárás a számítástechnikai ismeretek megléte – beleértve a CAT-eszközöket –, a rugalmasság, a csapatmunka és a problémamegoldó képesség. A nyelvtudáson túli kommunikációs készség is elvárás, hiszen az idegen nyelv ismerete önmagában nem minden esetben teszi lehetővé a zökkenőmentes kommunikációt más kultúrák képviselőivel, ahhoz ismerni kell az adott kultúra szokásait, szimbólumait (Németh, 2009). A 21. században a munkaerőpiac elvárásai nemcsak a megfelelő szintű nyelvtudásra vonatkoznak, hanem a nyelvtudásnak egyre inkább ki kell egészülnie a megfelelő szintű kommunikációs és interkulturális kompetenciákkal. A nyelvtudás elengedhetetlen, de önmagában már nem elegendő a sikeres elhelyezkedéshez.

A gépi fordítás a 21. században várhatóan számos tevékenységi területen felválthatja a teljesen ember által végzett fordítást. Ez változásokat hozhat a fordítóktól megkövetelt készségek terén, nem csupán azért, hogy megfelelően teljesítsék munkaadók elvárásait, hanem hogy megőrizhessék munkájukat. A fordítási memóriát használó fordítók számára új készségek megtanulása válik szükségessé: ezek a TM transzverzális használata, a folyamatok önelemzése, a TM javaslatok iránti bizalom és bizalmatlanság megtanulása, illetve a felajánlott terminusok alkalmanként helyes használata. Mindezek azonban „csupán” a mára már elfogadott alapkészségek közé tartoznak, és hallgatóink oktatásában nagy hangsúlyt fektetünk a humán fordítás nélkülözhetetlen szerepére.

A kulturális kompetencia, azaz a kultúra, a reáliák, a társadalom, a szakma ismerete, valamint a nyelven kívüli ismeretek nélkülözhetetlen segítséget nyújtanak a szöveg megértéséhez és elemzéséhez, amelyek a szakfordítás két alapvető tényezőjét alkotják. Nélkülözhetetlenné teszi a humán szakfordító munkáját a mára szinte mindenütt alkalmazott, széles körben elterjedt gépi fordítással szemben is, mivel a gép nem ismeri az adott kontextust, nem rendelkezik szakmai ismeretekkel, nem követi a nyelv állandóan változását, megújulását (Valentinyi, 2022).

A kulturális kompetencia nélkül dolgozó gépi fordítás csupán szimbólumokkal manipulál (pl. a karakterláncok cseréje és a karakterek átrendezése), és nem szabad ugyanúgy megítélnünk a gépi fordítóprogram eredményeit, mint ahogyan az emberi fordítást. Helyesebb csupán azt mérlegelni, hogy mennyire hasznos a gép egy adott célra, sikerült-e átvinni a lényegi üzenetet két nyelv között – nempedig, hogy mennyire „jó” a fordítás.

Egy 2020-as vizsgálat eredményei alapján az interkulturális kompetencia a magyar szervezeteknél is jelentős elvárásnak bizonyult (Lázár, 2021). A megkérdezett magyar

munkáltatók a diplomások által végzett tevékenységek nagy részéhez nélkülözhetetlennek tartották a megfelelő interkulturális kompetenciát, hiszen a külföldi partnerekkel, kollégákkal való interakciók így lehetnek a leghatékonyabbak. A válaszadó munkaadók csupán 11,7%-a tartotta a pályakezdeők interkulturális kommunikációs képességeit tökéletesen megfelelőnek, nagy százalékuk (41,7%) közepesnek vagy alig megfelelőnek vélte azokat.

Az interkulturális kompetencia, mint a fordítói kompetenciakészlet eleme

A kommunikáció alapvető célja egymás megértése, a fordítás pedig – azaz az írásbeli kommunikáció egyik speciális fajtája két nyelv és kultúra között – arra törekszik, hogy a célnyelvi olvasóhoz eljuttassa a forrásnyelv által közölt ismereteket. Az interkulturális kompetenciák tehát elengedhetetlenül fontosak a fordítás során a folyamat minőségi megvalósítása érdekében.

Klaudy (1997) ötféle, a fordításban alkalmazandó kompetenciát különböztet meg: nyelvi, kulturális, szakmai, fordítástechnikai és kommunikatív kompetenciát. Elsősorban az egyetemi fordítóképző intézmények számára dolgozott ki az Európai Unió Fordítási Főigazgatóságának szakértői csoportja egy fordítói kompetenciamodellt, amely a professzionális fordítóktól megkövetelt hat készségterületet tartalmazza (Gambier, 2009). Ezek központi eleme a fordítói szolgáltatások nyújtása, amely köré a többi öt készségterület szerveződik. Ezek a nyelvi, az interkulturális, az információkereső, a műszaki-technikai és a tematikus kompetencia. Fischer (2017) három csoportba sorolja a kompetenciákat: az egyik közvetlenül a fordítási tevékenységhez kapcsolódik, ideértve a nyelvi, interkulturális, fordítási, szakterületi kompetenciákat, a második csoport a technológiához, a harmadik pedig a fordítási folyamat menedzsmentjéhez.

Ha az interkulturális kompetencia elemeit a fordítókkal szembeni követelmények felől vizsgáljuk, azt látjuk, hogy az interkulturális kompetencia szinte minden összetevőjére szüksége van egy fordítónak. Az 1. táblázatban Deardorff (2006), a ma már klasszikusnak számító piramismodelljéből kiemeltük a szakfordítói képzés szempontjából elengedhetetlen elemeket.

1. táblázat. A szakfordítói képzés szempontjából elengedhetetlen elemek kiemelése Deardorff interkulturális modelljéből

Kívánt külső végeredmény	eredményes, helyes viselkedés és kommunikáció céljaink valamilyen mértékű elérése érdekében
Kívánt belső végeredmény	alkalmazkodóképesség, rugalmasság, empátia
Készségek	kulturális tudatosság kultúrák ismerete, megértése kultúraspecifikus ismeretek szociolingvisztikai tudatosság
Szükséges attitűdök	tisztelet, nyitottság, kíváncsiság, felfedezés vágya

Az interkulturális szempontok fordítói programban történő érvényesítésekor Fenyő (2005) gondolata lehet irányadó, amely szerint a fordító nemcsak nyelvek, hanem kultúrák között is közvetít. Fenyő a fordító kulturális kompetenciáját a következőképpen határozza meg: kulturális ismeretek, asszociációk, konnotáció, politikai nézetek átadása minimális veszteséggel (Fenyő, 2006). A kulturális kompetencia szakfordító képzésben történő oktatásának fontosságát emeli ki az megállapítás is, hogy a stílus, a hangulat, a humor, az érzelmek átadása, érzékeltetése csak a szociokulturális ismeretekkel rendelkező fordító esetében várható el (Hutchins, 2001).

Az interkulturális kompetenciák elsajátítása során lehetőség nyílik a hallgatók autonómiára való nevelésére is. A hallgatói autonómia az utóbbi időben világszerte nagy

jelentőségű fogalommá vált a nyelvoktatásban. Milyen módon segítheti elő a kultúra a tanulói autonómiát, esetünkben a szakfordítók autonómiáját? Autonómián Holec (1981) nyomán a hallgatók saját tanulásirányítási képességét értjük, szakfordítók esetében a fordítást irányító önálló képességet, ahol a fordítók felelősséget vállalnak a fordítás minőségéért, a tartalom más kultúrákba történő átviteléért és átvételéért. Az autonómia mértéke a kulturális környezettől függően változik, és a fordító kulturális viselkedésének szerkezete akadályokat jelenthet a fordításban. Itt van nagy szerepe a szakfordítókat képző oktatók felelősségvállalásának, akik felelősséggel tartoznak a leendő szakfordítók munkájának minőségéért, amelyet a képzés során oktatott tananyag mennyisége és minősége jelentősen befolyásol. A cél az, hogy az oktatók fejlesszék a hallgatók interkulturális kompetenciáját, amely segítségével meglátják és tudatosítják magukban a különböző kultúrák közötti kapcsolatokat, és amelyeket tudnak közvetíteni, azaz mindegyiket a másik szempontjából értelmezni, akár saját maguk, akár mások számára. Ez magában foglalja azt a képességet is, hogy kritikusan vagy elemzően megértsék, hogy a saját és más kultúrák perspektívája inkább kulturálisan meghatározott, mint természetes.

Az „Interkulturális ismeretek” című kurzus

A négy féléves, gazdaságtudományi szakfordító szakirányú továbbképzési szak két interkulturális kompetenciát fejlesztő kurzust tartalmaz. Az első félévben szereplő „Interkulturális ismeretek” című tantárgy elsődleges célja, hogy az interkulturális kompetencia alapját képező szükséges attitűdöket kialakítsa, ideértve az interkulturális érzékenységet, nyitottságot, más kultúrák iránti tiszteletet, valamint a kulturális tudatosságot. A célnyelvi országok kultúrájának megismerése felkelti a hallgatók kíváncsiságát; egyúttal biztosítja a fordításokhoz elengedhetetlen kulturális háttérismeretet. A leendő gazdaságtudományi szakfordítók szinte mindegyike gazdaságtudományi, jogi vagy agrártudományi diplomával rendelkezik, akik nem tanultak angolszász kultúrtörténetet, civilizációs ismereteket. Ezért a szakmai háttérismeretek közé sorolt, elméleti tantárgy elsősorban a célnyelv, avagy az angolszász országok történelmi, társadalmi, politikai, gazdasági, jogi, igazgatási és iskolarendszerének megismertetésére törekszik.

Az egyes témakörök tárgyalásának része az adott terület kultúraspecifikus szavainak szövegbe ágyazott megismertetése. A kultúraspecifikus szavak, kifejezések eredete gyakran a 19-20. századi történelemben, politikátörténetben (*A Big Wig*) kereshető. Ugyanilyen forrás a sport, különösen a baseball (*To give a ballpark figure*) vagy a krikett (*To hit someone for six*), illetve a tengerészet (*Welcome on board, Shipping, To learn the ropes*). Az ismeretszerzés módja a tanári előadást, vagy a hallgatók által tartott rövid prezentációt követően a téma megbeszélése kvízkérdések, a témához kapcsolódó újságcikkek, filmek, irodalmi művek megtárgyalásával, fordításával.

A kurzus témakörei:

- Az üzleti világ legfontosabb kultúrái, azok jellemzői
- A célnyelvi kultúra országainak történelme, társadalmi, politikai, jogi, igazgatási és iskolarendszere
- Az interkulturális megértést és kommunikációt segítő attitűd jellemzői
- Viselkedési normák és különbségek, különös tekintettel a formalitás fokozataira a célnyelvi országokban
- Kulturális különbségek a menedzsment területén
- A globális és lokális kultúra harmonizálása
- A nemzeti kultúra és a szervezeti kultúra kölcsönhatásai a multinacionális vállalatok működésében
- Kulturális sztereotípiák, ezek haszna, illetve veszélyei

A „Kultúraközi kommunikációs nyelvi készségek” című kurzus

A tantárgy célja, hogy segítse áthidalni a kultúrák különbözőségeiből adódó kommunikációs, elsősorban nyelvi nehézségeket. A fordítási folyamat nyelvi részét meghatározó kogníció szempontjából a kompetenciafejlesztés fontos része az önálló és csoportos fordítási gyakorlatok során megvalósuló nyelvi és kognitív mechanizmusokra való reflektálás (Dudits, 2017). A „Kultúraközi kommunikációs nyelvi készségek” című tantárgy a második félévben szerepel a tantervben. Az előző félév elméleti témaköreihez kapcsolódó fordítási gyakorlatok és esettanulmányok rávilágítanak, hogy a kultúra ismerete nélkül milyen kommunikációs vagy fordítási, félreértelmezési hibákat véthetünk. Az interkulturális esettanulmányok célja a beszélt nyelv gyakoroltatása; a kurzus nagyobb részét viszont a fordítási gyakorlatok teszik ki, kifejezetten interkulturális tematikájú szövegekkel, valamint a szükséges fordítási stratégiák és technikák gyakoroltatásával. A kurzus tematikája:

- Erős és gyenge kontextusú kultúrák nyelvi jellemzői
- A forrás- és célnyelvi kommunikáció kulturális és formai sajátosságai
- A szóbeli és az írásbeli kommunikáció közötti formai és tartalmi különbségek
- Az üzleti kommunikáció kulturális jegyei
- Számok, mértékegységek
- Kultúrába ágyazott kifejezések
- Fordítási stratégiák és technikák

A tananyag kiemelten foglalkozik a brit és az amerikai megfogalmazások eltéréseivel. Mindkét ország a gyenge kontextusú kultúrkörbe tartozik, ahol az információ átadása explicit, konkrét és tömör, ugyanakkor egy-egy gondolat megfogalmazásának hossza különböző lehet a két nemzet esetében, akár csak a valósághű vagy a valóságtól eltérő fogalmazásmód. Mivel az amerikaiak egyértelműbben fogalmaznak, érdemes a britek indirektebb kifejezőmódjára felhívni a figyelmet, ahol a konnotáció legalább olyan fontos, mint a denotáció. Egy egyszerű kifejezés, mint például *It is quite good* a szituációtól vagy a hangsúlytól függően több mindent jelenthet. Fordítás és különösen tolmácsolás esetében a híres brit *understatement* sok félreértést, fordítási hibát, de legalábbis kellemetlen helyzetet okozhat. A 2. táblázat a gyenge kontextusú kultúrákon belüli értelmezési különbségeket szemlélteti; az egyértelmű kifejezőmódnak is vannak fokozatai. A példák természetesen túlzóak, de éppen emiatt humorosak, a nyelvtanulók számára érdekesek, figyelemfelkeltőek és emlékeztetők.

2. táblázat. Angol-holland fordítási útmutató
(Forrás: Ripmaster, N.: Anglo-Dutch Translation Guide)

Amit az angolok mondanak	Amit az angolok gondolnak	Ahogy a hollandok értelmezik
<i>With all due respect</i>	<i>I think you're wrong.</i>	<i>He's listening to me.</i>
<i>I hear what you say.</i>	<i>I disagree completely.</i>	<i>They accept my point.</i>
<i>Perhaps you would think about... I would suggest</i>	<i>This is an order. Do it or be prepared to justify yourself.</i>	<i>Think about this idea and do it if you like.</i>
<i>Please think about that some more.</i>	<i>It's a bad idea. Don't do it.</i>	<i>It's a good idea. Keep developing it.</i>
<i>This is an original point of view.</i>	<i>Your idea is stupid.</i>	<i>They like my idea.</i>
<i>I was a bit disappointed that...</i>	<i>I am very angry and upset that...</i>	<i>It doesn't really matter.</i>
<i>Very interesting...</i>	<i>I don't like it.</i>	<i>They're impressed.</i>
<i>I am sure it's my fault.</i>	<i>It's not my fault.</i>	<i>It was their fault.</i>
<i>Could you consider some other options?</i>	<i>Your idea is not a good one.</i>	<i>They have not yet decided.</i>
<i>That's not bad.</i>	<i>That's good.</i>	<i>That's poor.</i>

<i>You must come by for dinner sometime.</i>	<i>I'm just being polite. Good-bye.</i>	<i>He'll soon invite me for dinner,</i>
<i>I almost agree.</i>	<i>I don't agree.</i>	<i>He almost agrees.</i>
<i>I'll bear it in mind.</i>	<i>I've already forgotten it.</i>	<i>He'll use it when appropriate.</i>
<i>I only have a few minor comments.</i>	<i>Please rewrite it completely.</i>	<i>He has found a few typos.</i>

Ahhoz, hogy a szakfordító hallgatók kialakítsák saját fordítási módszereiket, amelyek későbbi munkáik során a hatékony vagy akár sürgős fordításokat is lehetővé teszik, ismerniük és tudatosan használniuk kell a fordítói stratégiákat. Ezen stratégiák megismertetése és begyakoroltatása a kurzus egyik fő feladata. Az interkulturalitás szempontjából a meghatározó tényezők egyike, hogy a fordító a kultúrák különbözőségét vagy hasonlóságát tartja meghatározónak, a másik szempont, hogy a forrásnyelvi vagy a célnyelvi szöveget tekinti elsődlegesnek. Nida (1964) dinamikus-funkcionális ekvivalenciamodellje szerint az ideális fordító nemcsak a szavak jelentését, hanem azok hatását is átülteti a célnyelvi szövegbe. Hangsúlyozza viszont azt is, hogy az alkotó, a fordító és a befogadó háttérismeretei, szándékai különböznek, mindegyikük koronként, kultúránként változik, ezért nem szabad ugyanazt elvárni a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegtől. Nem lehet a jó fordítás egyedüli ismérve az eredetivel azonos hatás kiváltása, mivel a fordítás csak egy, a recepciót befolyásoló tényezők (életkor, iskolázottság, földrajzi elhelyezkedés) közül (Nida–Taber, 1974). Mindkét kultúra alapos ismerete szükséges ahhoz, hogy átváltási műveletek segítségével jelentésvesztés nélkül sikerüljön átültetni a szöveget a célnyelvre. A kultúraspecifikus szavak esetében azonban a pontos megértés érdekében akár magyarázatokra, szövegbővítvényre, néha kihagyásra is szükség lehet (Fenyő, 2005).

Konklúzió

Az egyetemek egyik elsődleges feladata a leendő munkavállalók munkaerőpiaci igények szerinti képzése. Habár a munkaerőpiacon diplomás munkakörökben elvárás az adott munkakör betöltéséhez szükséges kompetenciák megléte, jelenleg több fontos puha készség hiányzik a diplomás pályakezdekők arzenáljából. Ezek egyike az interkulturális kompetencia, amely a fordítói kompetenciakészlet egyik eleme is. A szakfordítói képzések tantárgyainak összeállításakor alapvető, hogy minden elvárt fordítói kompetenciát fejlesszünk. A Debreceni Egyetem gazdaságtudományi szakfordító programjának hallgatói számára viszont különösen fontos, hogy a kultúrába ágyazott ismeretek és készségek jelentőségét tudatosítsuk, mivel az itt tanuló hallgatók túlnyomó része nem töltött hosszabb időt angolszász nyelvterületen és korábban nem végzett kulturális, civilizációs tanulmányokat sem.

A képzés eddigi tapasztalatai azt mutatják, hogy a hallgatók magasabb óraszámú igényelnék az interkulturális ismereteket és készségfejlesztést, amihez viszont a teljes óraszámot kellene megemlíteni. Mivel erre nincsen lehetőség, kizárólag az önálló, otthoni felkészülés idejét, illetve az önálló fordítások konzultációs idejét lehet növelni. Az oktató feladata, hogy az otthoni ismeretszerzéshez a fordítási készségfejlesztés szempontjából leginkább célravezető és legfrissebb forrásmunkákat a hallgatók figyelmébe ajánlja. Az interkulturális kurzusok tananyagának fejlesztése az oktatók állandó feladata, hiszen ezen a területen a nyelv fejlődése is állandó.

Összességében elmondhatjuk, hogy az interkulturális ismeretek beépítése a szakfordítói programba fontos feladat a kurzus tervezésekor a hallgatói autonómia és oktatói felelősségvállalás szem előtt tartásával, amelynek hiányában a kultúrákat, nemzeteket, nyelvi határokat átszelő kommunikáció komplexitásának a megértése nehézségeket okozhat a szakfordítók számára.

Hivatkozások

- Bajzát, T. (2019): Milyen az ideális fordító? – Fordítók iránti elvárások magyar és angol nyelvű álláshirdetésekből. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények. Miskolc*. XIV. évfolyam, 2. szám. 40-50
- Culture at Work (2013): *Culture at Work. The value of intercultural skills in the workplace*. Booz Allan Hamilton – Ipsos – The British Council. <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/culture-at-work-report-v2.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*. 10(3). 241-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dudits, A. (2017). Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (ed.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez*. Kontraszt: Pécs
- Fantini, A. (2000): A central concern: Developing intercultural competence. In: Fantini, A. (ed.) (2000): *SIT Occasional Papers Series (Addressing Intercultural Education, Training and Service). About Our Institution*. School for International Training: Brattleboro, Vermont, USA
<https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf>
- Fantini, A. – Tirmizi, A. (2006): *Exploring and assessing intercultural competence*. World Learning Publications. Paper 1. Washington University: St. Louis, Missouri
https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=worldlearning_publications/
- Fenyő, S. S. (2005): The Translator's Cultural Competence. *European Integration Studies*. Volume 4 (2). 61-72
- Fenyő, S. S. (2006): *A fordítás mint közvetítés*. Stúdium Rendezvények és Nyelvtanfolyamok. Miskolc
- Fischer, M. (2017). Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia. In: Kóbor, M. – Csikai, Zs. (ed.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez*. Kontraszt: Pécs
- Gambier, Y. (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Online elérhető:
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competences_translators_en.pdf
- Hagen, S. – Foreman-Peck, J. – Davila-Philippon, S. – Nordgren, B. – Hagen, S. (2006): *ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. The UK National Centre for Languages (CiLT): London
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press: Oxford
- Hunt, V. – Layton, D. – Prince, S. (2015): *Diversity Matters*. McKinsey & Company.
<https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/business%20functions/people%20and%20organizational%20performance/our%20insights/why%20diversity%20matters/diversity%20matters.pdf>
- Hutchins, J. (2001). Machine translation and human translation: in competition or in complementation. *International Journal of Translation*. 13 (1-2). 5-20.
- Kivel, P. (2017): *Uprooting racism: how white people can work for racial justice*. New Society Publishers: Gabriola Island
- Klaudy K. (1997): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastic: Budapest
- Lázár T. (2021): *A nyelvi és az interkulturális kommunikációs kompetenciák iránti szervezeti elvárások*. Doktori disszertáció. Ihrig Károly Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Debreceni Egyetem
- Németh, E. (2009). *A személyes hatékonyság fejlesztése*. Századvég Kiadó.
- Nida, E. (1964): Principles of Correspondence. In: Venuti, L. (ed.) (2000): *The Translation Studies Reader*. Routledge: London
- Nida, E. A. – Taber, C. R. (1974): *The Theory and Practice of Translation*. Brill: Leiden
- Nieto, S. (1998). Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. In: Hargreaves, A. – Lieberman, A. – Fullan, M. – Hopkins, D. (ed.) (1998): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer International Handbooks of Education vol 5. Springer: Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_21
- Valentinyi, V. K. (2022): A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*. 2022 (1). 69-80. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*. World Economic Forum: Geneva

Internetes hivatkozás

- Ripmaster, N.: *Anglo-Dutch Translation Guide*. <https://www.labourmobility.com/anglo-dutch-translation-guide>

Rostoványi Barbara

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar
Angol Nyelvészeti Tanszék

Angolul tanuló egyetemisták idegen nyelvi szorongása az online térben

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.16>

A Covid-19 következtében a jelenléti oktatást hirtelen váltotta fel az online, virtuális tanítás: ez a hirtelen váltás sok esetben felkészületlenül érte az iskolákat és az egyetemeket is. A technikai nehézségek mellett számos mentális hatása is van az online oktatásnak, úgymint a szorongás növekedése, a tanulási kedv csökkenése – mind az online rendszer következménye. Ez a kísérleti kutatás azt vizsgálja, hogy milyen mértékben van jelen a magyar anyanyelvű, angolul tanuló egyetemisták körében az idegen nyelvi szorongás az online angolórákon, illetve azt is, hogy mennyire motiváltak a hallgatók, amikor az angol nyelv online tanulására kerül a sor. Ennek mérésére egy 15 skálát tartalmazó kérdőív szolgált, amelyet 90 hallgató töltött ki. Az eredmények azt mutatják, hogy bár az idegen nyelvi szorongás nem nagy mértékben jelenik meg az online egyetemi angolórákon, az angol nyelv használata és az angolul való kommunikálás egyes hallgatókban erősebb szorongást eredményez az online térben. Ezzel szemben a motiváltságuk viszonylag magas, ami azt mutatja, hogy a Covid-19 miatti online oktatás nem vette el a kedvüket az angol nyelv tanulásától. Ennek ellenére széles körű kutatások elvégzése szükséges ahhoz, hogy az online idegen nyelvi szorongás és motiváltság hatásait mélyebben vizsgálhassuk.

Kulcsszavak: *idegen nyelvi szorongás, motivált tanulási viselkedés, élvezet, online tér, angolul tanuló egyetemisták*

Bevezetés

Az idegen nyelvi szorongás kiemelkedő szerepet játszik az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. Az elmúlt évtizedekben számtalan mérést végeztek annak érdekében, hogy feltérképezzék a nyelvi szorongás mértékét a nyelvtanulók körében (Aida, 1994; Horwitz–Horwitz–Cope, 1986; Piniel, 2004; Tóth, 2008). Ez az idegen nyelvi szorongás számos elmélet és stratégia részét képezi, mint például Krashen affektív szűrő hipotézise vagy Oxford affektív stratégiái (Krashen, 1982; Oxford, 1990). Az idegen nyelvi szorongásnak három nagyobb kategóriája különböztethető meg: a beszéddel kapcsolatos szorongás, a vizsgaszorongás és a félelem a negatív megítéléstől (Horwitz–Horwitz–Cope, 1986), azonban ez a kategorizáció tovább bontható és szélesebb csoportosítások is léteznek. Ilyen kategória az íráskészséggel kapcsolatos szorongás, amelynek mérésére külön kérdőív készült (Daily és Miller, 1975), vagy a bemeneti, feldolgozási, és kimeneti szorongás (Tobias, 1986; MacIntyre–Gardner, 1994).

A szorongással egyidejűleg a pozitív érzelmek, mint például a motiváció és az élvezet is egyre nagyobb teret nyert a nyelvtanulók érzelmeinek mérése kapcsán. A motiváció (Csizér–Tankó, 2017) és a különböző érzelmek (Albert–Piniel–Lajtai, 2019) kapcsolata meghatározza a nyelvtanuló teljesítményét. Számos kutatás a szorongás és motiváció kapcsolatát igyekezett vizsgálni (Csizér–Piniel, 2016), és ezek közül több kitért a nemek közötti különbségre is (Dewaele–MacIntyre–Boudreau–Dewaele, 2016). Magyarországon is egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a különböző, nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek, tevékenységek, az iskolán kívüli nyelvtanulással kapcsolatos kutatások és a tanulók közötti különbségek (Fajt, 2021a; Fajt, 2021b), illetve a középiskolai tanárok diákokról alkotott percepciói is (Fajt, 2022), de az online tér esetében kevés kutatás született ezidáig az idegennyelv-tanulással kapcsolatban. A Covid-19 hatására a világ számos országának hirtelen, gyakran átmenet nélkül kellett átállni a jelenlétről az online oktatásra. Bár számos kutatás vizsgálja, hogy az online oktatás milyen hatással van a hallgatókra és teljesítményükre, mik a pozitív és negatív következmények (Dhawan, 2020),

arról nincs széles körű információ, hogy miként hat az online tér az idegen nyelvi szorongásra és a hallgatók motiváltságára, különösen magyar vonatkozásban.

Ezen kutatás célja, hogy felmérje, miként van jelen az idegen nyelvi szorongás az angolul tanuló egyetemisták körében az online térben, illetve, hogy mi a szorongás, motiváció és élvezet kapcsolata az online egyetemi angolórákon. A kutatás első részében a különböző terminológiák kerülnek definiálásra, majd ezt követően a kérdőív, a résztvevők és az eredmények bemutatására kerül sor.

Idegen nyelvi szorongás

Számos tanulóban – annak ellenére, hogy más területeken jól teljesítenek –, a második nyelv elsajátítása és tanulása során egy mentális blokk keletkezik, és nem képesek szorongás nélkül használni az adott idegen nyelvet. A nyelvi szorongás a szorongás egy speciális formája: abban különbözik a vonásszorongástól, hogy csak bizonyos helyzetekben fordul elő; a nyelvi szorongásban szenvedő személy különböző szorongásos tüneteket tapasztal, mint például idegesség vagy aggodalom (Horwitz–Horwitz–Cope, 1986). Ellis szintén megerősítette ezt a definíciót: az ő értelmezésében a szorongás három fő típusa – a vonás-, az állapot-, és a szituációfüggő szorongás – közül a nyelvi szorongás az, ami egy adott szituációtól függ, míg az állapotszorongás inkább pillanatnyi érzés (2015). Továbbá Horwitz, Horwitz és Cope (1986) megalkottak egy mérőeszközt az idegen nyelvi szorongás mérésére, amely három különböző részből tevődik össze. A következőkben ezt a három részt mutatom be.

Beszéddel kapcsolatos szorongás

A beszéddel kapcsolatos szorongást kezdetben csak a szóbeli kommunikációhoz kötötték (McCroskey, 1970), azonban később ez a definíció tágabb lett, és Horwitz, Horwitz és Cope (1986) ide sorolja azokat a szorongáskeltő helyzeteket is, amikor nyilvánosan, kiscsoportokban kell beszélni, illetve a szóbeli üzenetek meghallgatása és megtanulása is ezen csoportba tartozik.

Félelem a negatív megítéléstől

Az idegen nyelvi szorongás másik altípusa a félelem a negatív megítéléstől. MacIntyre és Gardner (1989) véleménye szerint ez a szorongás akkor lép fel, amikor a hallgatók és tanulók félnek attól, hogy nem felelnek meg a társadalmi elvárásoknak. Horwitz, Horwitz és Cope (1986) megállapították, hogy ez a félelem minden olyan helyzetben előfordulhat, amely értékelő jellegű. Az értékelés mindig jelen van az osztályteremben, mivel ez a tanár egyik fő feladata, azonban a társak értékelő magatartása is lehet ennek a szorongásnak az egyik fő oka. Mivel az értékelés mindennapos jelenség a tanórákon, ez gyakran kelthet félelmet és szorongást a hallgatókban, ezáltal hatást gyakorolva az idegen nyelv elsajátítására és használatára (Aida, 1994).

Vizsgaszorongás

Az idegen nyelvi szorongás utolsó altípusa a vizsgaszorongás. A vizsgaszorongás alapja a kudarcból való félelem; azok a diákok, akik ebben a típusban szenvednek, magas elvárásokat támasztanak magukkal szemben, és a legkisebb hiba is nagyfokú vizsgaszorongást okozhat (Horwitz–Horwitz–Cope, 1986). Aida (1994) szerint a vizsgaszorongás oka lehet a felkészületlenség érzése vagy az értékelés folyamatával kapcsolatos irreleváns hiedelmek.

Továbbá a vizsgaszorongás megélésében kiemelkedő szerepet játszik a tanulók önértékelési módja vagy a saját magukról alkotott képük értelmezése.

Bemeneti, feldolgozási és kimeneti szorongás

Az idegen nyelv elsajátítása során a nyelvtanulás három szintű modelljét alkalmazzák: a bemeneti, feldolgozási és kimeneti szintet. Azonban a szorongás mérésére ezeken a szinteken nem született átfogó kutatás. Tobias (1986) modellje a szorongás hatásait vizsgálja ezen a három szinten; habár az ő rendszere élesen elhatárolja ezt a három szintet annak érdekében, hogy meghatározza a szorongás okait, a nyelvtanulás egy folyamatos tevékenység és nehéz kijelölni a határokat. MacIntyre és Gardner (1994) továbbfejlesztették Tobias skáláját. Az első szint a bemeneti szakasz, amely a tanulónak egy adott ingerrel kapcsolatos első tapasztalatait hivatott szemléltetni egy adott időpontban. A szorongás megjelenése ebben a szakaszban hatással van a többi szintre is. Ilyen például az idegen nyelv tanulása során, ha a nyelvet túl gyorsan beszélik, vagy ha túlságosan komplex mondatokat alkalmaznak egy írott szöveg során. A feldolgozási szorongás a kognitív tevékenységekre van hatással, mint például az információ szervezése, tárolása. Egy idegen nyelvi közegben ez a szint tartalmazza az időtartamot, ami alatt új szavakat tanulunk meg, vagy megértünk egy üzenetet. Az utolsó szakasz a kimeneti, amely az eddig tanultak alkalmazására, előállítására van hatással (MacIntyre–Gardner, 1994).

Íráskészséggel kapcsolatos szorongás

Daly és Miller (1975) kutatása azt bizonyította, hogy ha létezik beszéddel kapcsolatos szorongás, akkor kell lennie íráskészséggel kapcsolatos szorongásnak is, hiszen az írás a mindennapok része. Az íráskészséggel kapcsolatos szorongás akkor észlelhető, amikor az egyén félelmet és szorongást tapasztal olyan környezetben, ahol az írás szükséges és sok esetben hatással lehet a teljesítményre is. Általános értelemben ezek azok az egyének, akik az íráskészség iránti igényt rendkívül ijesztőnek találják és szorongást vált ki belőlük. Amikor lehetőség nyílik rá, kerülnek az írással kapcsolatos helyzeteket, és ha mégis ilyen helyzetbe vannak kényszerítve, magas szintű szorongást tapasztalnak. A tanórákon ezek azok a hallgatók, akik nem adják le a beadandókat, nem vesznek részt az órákon, amikor íráskészséget mérő feladatra kerül a sor (Daly–Miller, 1975). Ennek mérésére Daly és Miller egy külön skálát fejlesztett ki, ami számos alkategóriára osztható.

Motivált tanulási viselkedés és élvezet

Második nyelvi motivációs érendszer

Amint azt már korábban említettük, az idegen nyelvi szorongás és motiváció, illetve az élvezet szoros összefüggésben állnak egymással. Az egyik legnépszerűbb motiváció-elmélet Dörnyei Zoltán „*Második nyelvi motivációs érendszer*” nevű elmélete, amely három szintből tevődik össze: az ideális második nyelvi énképből, a szükséges második nyelvi énképből és a nyelvtanulási tapasztalatokból, ami az énképeken kívül esik (Dörnyei–Ushioda, 2011; Dörnyei, 2005). Az ideális második nyelvi énkép az egyénnek azt a részét tükrözi, amilyenné válni szeretne a jövőben; ez a tanuló önmagáról alkotott jövőbeli képe. A szükséges második nyelvi énkép viszont a külső elvárásokra összpontosít és a jövővel ellentétben a jelenre koncentrálnak: magába foglalja, hogy a nyelvtanuló mit gondol, mit várnak el tőle a környezetében lévők, mint például a szülők vagy a pedagógusok. A harmadik szint a nyelvtanulási tapasztalatok és a nyelvtanulási környezet, ami mindent magába foglal, ami az idegen nyelv oktatásával és elsajátításával kapcsolatos (Dörnyei, 2005).

Élvezet

A pozitív érzelmek egyre nagyobb figyelmet kapnak a különböző pszichológiai kutatásokban (Lake, 2013; Seligman–Csíkszentmihályi, 2000). A pozitív pszichológia „szélesít és épít” elmélete szerint a pozitív érzelmek szélesítik az egyén öntudatát, amelynek köszönhetően új tapasztalatokra és tudásra tehet szert, ezzel szemben a negatív érzelmek szűkítik ezeket a tapasztalatokat és öntudatot, ezáltal az egyén egy-egy specifikus viselkedésre összpontosít, például a düh arra készíti az egyént, hogy az útjába kerülő összes akadályt elhárítsa, míg a félelem a védelemre ösztönöz (Fredrickson, 2003). A pozitív érzelmek segíthetnek eloszlatni a negatív érzelmi hatásokat és növelhetik az egyén ellenálló képességét a nehézségekkel szemben. Az élvezetet sokszor sorolják az alapérzelmek közé, és a nyelvtanulók körében gyakran figyelhető meg, hogy kifejezik, mennyire élvezték, vagy épp ellenkezőleg, mennyire nem élvezték az adott nyelvvizsgát (Dewaele–MacIntyre, 2014). Csíkszentmihályi (1975) állítása szerint egy olyan kihívást jelentő tevékenység, amely meghaladja az ember képességeinek szintjét, szorongáshoz vezethet, de ahogy a készségek összhangba kerülnek a kihívással, úgy alakulhat ki az élvezet; amennyiben pedig a készségek meghaladják a kihívást, unalom jelenhet meg. Az élvezet mérésére Dewaele és MacIntyre (2014) egy kérdőívet fejlesztettek ki, amit később Botes, Dewaele és Greiff három fő kategóriára bontott: a személyes élvezetre, a társasági élvezetre és a tanári elismerésre (2021).

Kutatási módszerek

A kísérleti kutatás során egy kérdőíves, kvantitatív felmérés készült annak érdekében, hogy feltérképezze az idegen nyelvi szorongás és motiváció mértékét, illetve azok összefüggéseit az egyetemi online angolórákon a Covid-19 következtében. Ezen kísérleti kutatás az alábbi két kérdésre keresi a választ:

- 1: Milyen mértékben van jelen az idegen nyelvi szorongás az angolul tanuló hallgatók körében az online egyetemi angolórákon?
- 2: Mennyire motiváltak az angolul tanuló hallgatók az online egyetemi angolórákon?

Résztevők

A kutatás résztvevői a magyar felsőoktatásban tanuló hallgatók voltak, akik mindegyike rendelkezik tapasztalattal az online angolóra terén a Covid-19 miatti átállás következtében. A kitöltők önkényes (vagy más néven kényelmi) mintavétellel és hólabda módszerrel lettek kiválasztva, amely azt jelentette, hogy a kérdőívet szabadon terjesztették teljesítve azt a feltételt, hogy a kitöltők egyetemi hallgatók, elmúltak 18 évesek és online volt vagy van egyetemi angolórájuk. A 90 kitöltőből 87,8% nő (n=79), és 12,2% férfi (n=11). Ebből 81,8% (n=73) rendelkezik angol nyelvvizsgával.

Kutatási eszköz

Az adatgyűjtéshez egy saját készítésű kérdőív került kiküldésre, amelynek számos eleme korábbi validált kérdőívekből származik (Horwitz–Horwitz–Cope, 1986; Tóth, 2008; Daily–Miller, 1975; Dewaele–MacIntyre, 2014; Dörnyei, 2005; MacIntyre–Gardner, 1994). A szorongást és motivációt egy Likert-skálán mértem, ahol az 1-es azt jelentette, hogy a hallgatók egyáltalán nem értenek egyet az állítással, míg az 5-ös azt jelentette, hogy teljesen egyetértenek az adott állítással. A kérdőív 15 skálából áll. A skálák mérik a szorongás különböző formáit, mint például a beszéddel kapcsolatos szorongást, illetve a motiváció és élvezet különböző formáit is, mint például a szükséges második nyelvi énképet. A skálák az alábbiak:

- (1) Beszéddel kapcsolatos szorongás (9 állítás)
Mintaelem: „*Szinte reszketek, ha tudom, hogy fel fognak szólítani online angolórán.*”
- (2) Vizsgaszorongás (4 állítás)
Mintaelem: „*Amikor szorongok egy online angol teszt alatt, akkor nem jut eszembe semmi, amit tanultam.*”
- (3) Félelem a negatív megítéléstől (8 állítás)
Mintaelem: „*Attól tartok, hogy a többiek kinevetnek, amikor online angolul beszélek.*”
- (4) Motivált nyelvtanulási viselkedés (4 állítás)
Mintaelem: „*Igyekszem sok időt tölteni angoltanulással.*”
- (5) Íráskészséggel kapcsolatos szorongás (5 állítás)
Mintaelem: „*Ideges vagyok, ha online angolul kell írni.*”
- (6) Személyes élvezet (4 állítás)
Mintaelem: „*Élvezem az online angolórákat.*”
- (7) Társasági élvezet (5 állítás)
Mintaelem: „*A hallgatótársak kedvesek online.*”
- (8) Tanári elismerés (2 állítás)
Mintaelem: „*Fontos számomra, hogy a tanár bátorító legyen az online angolóra során.*”
- (9) Magabiztosság (6 állítás)
Mintaelem: „*Nyugodtan szoktam online angolórákra menni.*”
- (10) Bemeneti szorongás (8 állítás)
Mintaelem: „*Szeretem hallgatni, ha valaki angolul beszél online.*”
- (11) Feldolgozási szorongás (4 állítás)
Mintaelem: „*Nyugtalannak érzem magam, ha az online angolóra szervezetlennek tűnik.*”
- (12) Kimeneti szorongás (5 állítás)
Mintaelem: „*Biztos vagyok benne, hogy könnyen tudom használni az általam ismert angol szavakat egy online beszélgetés során.*”
- (13) Ideális második nyelvi énkép (5 állítás)
Mintaelem: „*El tudom képzelni magamat, hogy külföldön élek és angolul társalgok.*”
- (14) Szükséges második nyelvi énkép (4 állítás)
Mintaelem: „*A szüleim úgy gondolják, hogy angolul kell tanulnom ahhoz, hogy művelt ember legyek.*”
- (15) Nyelvtanulási tapasztalatok és környezet (4 állítás)
Mintaelem: „*Szeretem az online angolórák légkörét.*”

Adatgyűjtés és elemzés

Az adatok a Google Forms online felületén kerültek összegyűjtésre. A kísérleti kutatás értelmében a kitöltők száma 90 fő. Ezt követően az adatok kódolására került sor, majd a megbízhatóság, azaz belső konzisztencia mérésére, végezetül pedig a skálák leíró statisztikai elemzésére (átlag és szórás számítására) az SPSS (Statistical Package for Social Sciences, 27.0) segítségével. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vett igénybe.

Eredmények és diszkusszió

A következő szekció a skálák megbízhatóságát és az eredményeket ismerteti.

Skálák megbízhatósága

A skálák megbízhatóságának mérése érdekében a skálák Cronbach-alfa együtthatója került kiszámításra, amit az 1. táblázat foglal össze. A táblázat azt mutatja, hogy mindegyik skála Cronbach-alfa együtthatója eléri a minimum határértéket, ami 0,7 (Dörnyei–Taguchi, 2010). A kérdőív megbízhatósága érdekében három állítás kivételre került.

1. táblázat. A skálák megbízhatósága

Skálák	Állítások száma	Cronbach-alfa
Beszéddel kapcsolatos szorongás	9	0,935
Vizsgaszorongás	4	0,807
Félelem a negatív megítéléstől	8	0,842
Motivált nyelvtanulási viselkedés	4	0,717
Íráskészséggel kapcsolatos szorongás	5	0,782
Személyes élvezet	4	0,809
Társasági élvezet	5	0,693
Tanári elismerés	2	0,772
Magabiztosság	6	0,852
Bemeneti szorongás	8	0,811
Feldolgozási szorongás	4	0,714
Kimeneti szorongás	5	0,811
Ideális második nyelvi énkép	5	0,837
Szükséges második nyelvi énkép	4	0,773
Nyelvtanulási tapasztalatok és környezet	4	0,851

Angolul tanuló egyetemisták online idegen nyelvi szorongása és motivációja

A 2. táblázat átlagaiból jól látható, hogy a motiváció és élvezet egyaránt rendkívül fontos szerepet játszik az online egyetemi angolórákon, míg a szorongás kis mértékben van jelen.

2. táblázat. Angolul tanuló egyetemisták online idegen nyelvi szorongásának és motivációjának átlaga és szórása

Skálák	Átlag	Szórás
Tanári elismerés	4,35	0,84
Ideális második nyelvi énkép	3,97	0,94
Személyes élvezet	3,44	1,02
Motivált nyelvtanulási viselkedés	3,40	0,87
Magabiztosság	3,12	1,00
Kimeneti szorongás	3,12	1,02
Beszéddel kapcsolatos szorongás	3,00	1,20
Nyelvtanulási tapasztalatok és környezet	2,93	1,05
Félelem a negatív megítéléstől	2,84	0,94
Társasági élvezet	2,82	0,85
Vizsgaszorongás	2,67	1,11
Feldolgozási szorongás	2,64	0,92
Íráskészséggel kapcsolatos szorongás	2,53	0,94
Bemeneti szorongás	2,45	0,86
Szükséges második nyelvi énkép	1,74	0,89

Az egyetemi hallgatók számára a legfontosabb és legmotiválóbb tényező a tanári elismerés: fontosnak vélik, hogy az oktató online is motiválja és ösztönözze őket. A második helyen a hallgatók ideális nyelvi énképe áll, ami azt mutatja, hogy az online oktatás során is fontosnak érzik az angol nyelv használatát és az adott szituáció sem vette el a kedvüket az angol

nyelvvel kapcsolatos jövőbeni terveiktől. A személyes élvezet, motivált nyelvtanulási viselkedés és magabiztosság mind az előbb említett állítást támasztják alá: az átállás nem demotiválta jelentősen a hallgatókat, általában véve élvezik az online egyetemi angolórákat.

A táblázatból az is kiderül, hogy a szorongás online nem jelenik meg jelentős mértékben, habár a kimeneti szorongás és a beszéddel kapcsolatos szorongás átlaga azt mutatja, hogy a hallgatók egy része enyhén szorong, ha meg kell szólalni online angolul, illetve, ha aktívan használni kell online az angol nyelvet. Meglepő módon az íráskészséggel kapcsolatos szorongás átlaga alacsony, ami arra enged következtetni, hogy a hallgatóknál nem jelennek meg komolyabb szorongásos tünetek, amikor online angol nyelvű beadandókat kell írni. A legkisebb szorongást a bemeneti szorongás jelzi, amely azt is jelentheti, hogy a hallgatókat a legkevésbé az angol nyelv online tanulása és elsajátítása aggasztja. A legkisebb átlaggal a szükséges második nyelvi énkép rendelkezik: ezen állítás esetében arra következtethetünk, hogy a hallgatók nem mások elvárásaihoz igazítják az angol nyelvvel kapcsolatos tudásukat, képességeiket és hiedelmeiket az online térben. A félelem a negatív megítéléstől szintén jelen van a hallgatók körében az online tanteremben, de általánosságban véve nem erőteljesen jelenik meg.

Konklúzió

Ezen kutatás célja az volt, hogy felmérje, milyen szinten szoronganak a magyar anyanyelvű, angolul tanuló hallgatók az online egyetemi angolórákon; mik azok a tényezők, amelyek a szorongás forrásai lehetnek, illetve, hogy mennyire motiváltak az online nyelvtanulást illetően: ennek mérésére egy 15 skálás kérdőív szolgált. A kísérleti kutatás eredményeiből arra lehet következtetni, hogy bár a szorongás mértéke nem jelentős az online egyetemi angolórákon, az angol nyelv online használata során, különösen beszéd közben, több hallgatónál is jelen van a szorongás. A szorongással ellentétben a motiváció mértéke jelentős, különösen a hallgatók belső motivációja: az online légkör nem demotiválta őket az angoltanulást illetően.

Mivel ez egy kísérleti kutatás, ezért számos, szélesebb körű kutatásra van szükség ahhoz, hogy hosszútávú következtetéseket lehessen levonni. Érdemes lehet olyan kutatások elvégzése is, amely a Covid-19 különböző hullámai közötti különbségeket vizsgálja az online motiváltság és szorongás terén a nyelvtanulást illetően. Mivel a Covid-19 bizonytalanságot eredményezett az élet különböző területein, ezért fontos odafigyelni arra, hogy a nyelvtanulási szándékot, motiváltságot és szorongást milyen mértékben befolyásolja, különösen az online térben.

Hivatkozások

- Aida, Y. (1994): Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*. 78/2. 155-168. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Albert, Á. – Piniel, K. – Lajtai, Á. (2019): Középszintű diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőív felmérés tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 25/2. 27-41
- Botes, E. – Dewaele, J. – Greiff, S. (2021): The development and validation of the short form of the Foreign Language Enjoyment Scale. *The Modern Language Journal*. 105. 858-876. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12741>
- Csizer, K. – Tankó, Gy. (2017): English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing, and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*. 38. 386-404
- Csikszentmihályi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety: The experience of flow in work and play*. Jossey-Bass: San Francisco
- Daly, J. A. – Miller, M. D. (1975): The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*. 9/3. 242-249. DOI: <https://doi.org/10.1037/t73755-000>

- Dewaele, J.-M. – MacIntyre, P. D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*. 4/2. 273-274. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dewaele, J.-M. – MacIntyre, P. D. – Boudreau, C. – Dewaele, L. (2016): Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*. 2/1. pp. 41-63
- Dhawan, S. (2020): Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*. 49/1. 5-22. DOI: <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.). Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011, eds.): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005): The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum: London
- Ellis, R. (2015): *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press: Oxford
- Fajt, B. (2021a): Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése egy pilot kutatás bemutatása [Exploring language learners' extramural English interests: A pilot study]. In: Juhász, E. – Kozma, T. – Tóth, P. (eds.) (2021): *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA): Budapest-Debrecen. 356-364
- Fajt, B. (2021b): Hungarian secondary school students' extramural English interests: the development and the validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*. 16. 36-53.
- Fajt, B. (2022): Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study. *Porta Lingua*. 2022/2. 93-100. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.9>
- Fredrickson, B. L. (2003): The value of positive emotions. *American Scientist*. 91/4. 330-335. DOI: <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*. 70/2. 125-132. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Lake, J. (2013): Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation. In Apple, M.T. – Da Silva, D. – Fellner, T. (eds.) (2013), *Language learning motivation in Japan (Second Language Acquisition)*. Bristol: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781783090518-015>
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R. C. (1989): Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*. 39. 251-275. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R.C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*. 44. 283-305. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- McCroskey, J. C. (1970): Measures of communication-bound anxiety. *Speech Monographs*. 37/4. 269-277. DOI: <https://doi.org/10.1080/03637757009375677>
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piniel, K. (2004): Szorongó gimnazisták a nyelvórán. In: Kontráné Hegybíró E. – Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker: Budapest. 125-144
- Piniel, K. – Csizér, K. (2013): L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 3. 523-550. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssl.2013.3.4.5>
- Seligman, M. E. P. – Csíkszentmihályi, M. (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55/1. 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Tobias, S. (1986): Anxiety and cognitive processing of instruction. In Schwarzer, R. (eds) (1986): *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 35- 54
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *Working Papers in Language Pedagogy*. 2. 55-78

Klára Bereczky

Developing 21st century skills using the case method

Typical problems in the world of work, are not the schematized, discipline specific problems dominating in the classroom. The majority of work-related problems require the solution of complex, multidisciplinary problems in the face of uncertainty. Case-based teaching originates from the United States in order to practice solving ill-defined problems requiring extensive knowledge not taught at school (Ábrahám et al., 2021, Garvin, 2003). The importance of problem-solving skills to meet the challenges of the labour market has been confirmed by several studies (Ábrahám et al. 2021; Dörner - Funke, 2017; World Economic Forum, 2020). In order to equip our students with practical skills for the world of work, we have launched a Problem Solving Skills Development course in English for the first time at the Faculty of Finance and Accountancy Budapest Business School, University of Applied Sciences. The aim of the course is twofold, the development of problem-solving skills and the further development of foreign language skills of students who already have a high level of English proficiency are equally important. The case method used for skills development allows students to study corporate issues that have occurred in real life to solve complex, open-ended problems (Burke et al, 2013). The article reviews the theoretical background of the method, the structure of the course, the possibilities of measuring student performance, and the lessons of the first course.

Keywords: *21st century skills, case method, complex problem solving, learning by doing, skills development*

Balázs Fajt

Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study

Besides classroom-based EFL lessons, EFL learners have a plethora of opportunities to learn the language by engaging in out-of-school or in other words extramural English activities. As learners pursue these activities for entertainment purposes, extramural English activities may be closely associated with L2 learning motivation. In addition to motivation, several other individual learner differences, namely L2 anxiety and L2 willingness to communicate are also important in both the school-based and the extramural learning contexts, as motivating and stress-free environments may lead to a decrease in learners' level of L2 anxiety and an increase in the level of their L2 willingness to communicate. Using the quantitative research paradigm, the present pilot study aimed to investigate Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual learner differences as well as extramural EFL learning. The preliminary results show that participants demonstrate an overall positive attitude towards extramural EFL learning and considered their students to be relatively motivated to learn English, to be willing to speak English in EFL classes. Finally, participants' responses also show that they do not perceive their students anxious in EFL classes.

Keywords: *extramural English activities, individual learner differences, quantitative study, secondary school EFL teachers, validation study*

Dániel Ittzés – Mária Szabó – Attila Zalatnai – Katalin Fogarasi
Lajos Arányi and post-mortem reports in the 1860s

Our study examines 50 handwritten post-mortem reports from Semmelweis Egyetem Központi Levéltár [The Central Archives of Semmelweis University] in two main aspects. The first is the relationship between the post-mortem findings written around 1864 (the year Arányi Lajos' book, *A kórbonctan elemei gyógygyakorló és törvényszéki orvosok számára sokratesi modorban tárgyalva* [Elements of Pathology for Medical Practitioners and Forensic Doctors in a Socratic Method] was edited) and the principles and theory Arányi describes in the first Hungarian systematic pathology. Do the post-mortem findings reflect Arányi's book and vice versa: does Arányi reform the practice of writing post-mortem reports in the 2nd half of the 19th century? This question is illustrated through the pathological description of a specific organ, i.e. the lung. Terms describing sensory impressions are collected, and the relationships between the terminologies of Latin post-mortem diagnoses and the detailed Hungarian descriptions of this organ are examined. Finally, we present a short parallel selection from a diachronic database containing the former and the equivalent modern medical terms.

Keywords: *Lajos Arányi, post-mortem reports, terminology of the inner organs, lung, lung diseases*

Zita Hajdu – Ildikó Tar – Tímea Lázár – Mária Czeller – János Farkas
The Role of Intercultural Competence in a Business Technical Translation Program

Apart from a high level of language proficiency, there are other competencies that a good translator needs to possess. Intercultural competence including cultural and sociolinguistic awareness, in-depth knowledge of the relevant cultures, and confident application of associations and connotations, is a highly required skill in the labour market. The two goals of the study are to show the economic and social impact of intercultural skills and how intercultural competence can be incorporated into a professional translation program. The novelty and scientific added value of the study prove why the development of intercultural competence is an important part of the curriculum development of business translation training. To develop students' cultural competence, the Economics and Business Technical Translation training of the Faculty of Economics and Business at Debrecen University offers two courses. The subject called Intercultural Studies provides the would-be translators with cultural background knowledge and focuses on the components and characteristics of English-speaking cultures. The more practical and language-focused Intercultural communication skills course deals with the degree of formality, the differences between British and American wordings, culture-specific words and phrases and their translation strategies. Based on the literature processing, the study also details why teaching the two subjects in a translation program is necessary. The study briefly describes the connections between student autonomy, teachers' responsibility and intercultural competence.

Keywords: *intercultural competence, economic and social benefits, business translation training, syllabus*

Emőke Jámbor

"How to write a thesis?": a project process at the BME Center for Modern Languages

In 2018, the BME Centre for Modern Languages (INYK) joined a project process. The project had started several years ago, in which the faculty and students of the Faculty of Economics of BME participate. Instructors prepare BME GTK students for three semesters to write their dissertation. Participation in the project series is obligatory for all students, and depending on the students' specialization and study average they are allocated into so called topic groups. The list of elective subject groups ranges from Ergonomics and Psychology to the Corporate Finance topic group. A total of 19 thematic groups were set up. These include the Economy and Society thematic group, one of the sub-groups of which is intercultural society, which is coordinated by INYK. INYK offers three sophomores a year the opportunity to participate in the project process and prepare for a dissertation. During the multi-semester project process, students are prepared for the implementation of their dissertation, which includes their own research, in the framework of a continuous consultation. In my study, I present what methods we used during the project process, how we motivated students to participate as actively as possible. We conducted a questionnaire survey, the results of which confirm that the applied methods and continuous mentoring significantly help the graduating students to complete the successful dissertation.

Keywords: *project process, topic group, intercultural society, mentoring, questionnaire survey*

Ágnes Koppán – Erika Meiszter

The role of simulation in medical communication in the time of the lockdown

The physician's language activity in the process of healing manifests in informing and educating the patient, and in communicating attitudes including empathy and trust. In the present situation, it seems certain that a significant portion of the medical communication may shift to phone or online. Relying on the present online training, we wish to identify the factors that can be most improved through simulation. Education and training at University of Pécs Medical School continued on-line. Students could participate in simulation exercises one by one supported by a communication specialist, a physician and a medical actor-patient. The task in each case was to solve a situation typical during the time of the coronavirus pandemic. The exercises and the students' feedbacks were recorded, evaluated and compared with experiences of the on-site training. The students found the on-line exercises excellent. In the opinion of the participating physicians 90 percent of the students coped with the new situations. In terms of language use, the students' performance was similar to that in the on-site education. Based on the students' feedback and the recordings we can conclude that the simulation exercises were successful in the online format, they could ensure the development of students' communicative competences.

Keywords: *coronavirus pandemic, distance learning, online platform physician – patient communication, simulated medical interactions*

Péter Kövér

**Digital education in higher education during the third wave of COVID-19:
Students' perceptions**

The switch to digital education as a result of COVID-19 has been examined in a number of studies. The present research seeks to examine the experiences of the correspondence students of the Faculty of Finance and Accounting (FFA) of Budapest Business School (BBS) University of Applied Sciences during the third wave of the corona virus taking place in the spring semester of the 2020/2021 academic year). During this period, lecturers and teachers at BBS held lectures and lessons on a digital education platform called Microsoft Teams in a synchronous manner. In the present study, the home assignments of students studying in the correspondence programme were investigated qualitatively. The home assignments, in which students described their positive and negative experiences with digital education, were taken as a corpus, and the analysis was performed through content analysis. During the analysis, students were grouped based on two main criteria: age and the start date of their university studies (before or after spring 2020). The findings of the study show that students under the age of 40, especially those who began their studies after the spring of 2020, demonstrate a favourable attitude to digital education and find the online environment relatively easy to navigate.

Keywords: COVID-19, digital education, higher education, university students' attitudes, qualitative research

Rita Kránicz – Anikó Hambuch – Renáta Halász – Lilla Makszin – Anita Sárkányiné Lőrinc
**Linguistic and communicative analysis of teleconsultations between general
practitioners and specialists**

The COVID-19 pandemic has led to teleconsultation playing a major role in the safe care of patients. In April 2020, a government decree regulated and authorised the use of telemedicine platforms in several specialties. Based on the experience of general practice during the pandemic, nearly 90% of GPs continue to support teleconsultation. Our aim is to present a research method applied in the context of a study conducted at the Faculty of General Medicine of the University of Pécs. In this research, audio recordings are made in general practices and at the departments of rheumatology, dermatology, and gastroenterology with the permission of the Ethics Committee and with the consent of the patients. After the annotation of the audio recordings, the analysis is performed using Sketch Engine, a corpus analysis software. The research corpus of this study consists of 10 teleconsultations with GPs and specialists, with sub-corpora constructed from the individual doctor and patient utterances in the interviews. In the study, the turns of patients' and physicians' speech were aggregated separately for comparative analysis (length and content of turns, vocabulary features). The research is motivated by the current need that our medical students do not (or cannot) have experience with teleconsultation; therefore, our long-term aim is to apply the experience gained from this study – the observed language patterns and communication strategies – to teaching.

Keywords: telemedicine, conversation analysis, Sketch Engine, turns, vocabulary

Nyina Mágocsi – Éva Katalin Varga
The Nomination of Russian Currency Units

Money has been a part of life ever since it came into being. It serves as a measure of value, a circulating medium, a payer, and a means of hoarding. For long centuries, its function has been replaced by various goods, precious metals and banknotes until recently when money in account was introduced. The study of nomination of currency units provides a true picture of economic processes and networks in different ages. Although, basically, names of currency units are not considered to be a part of ESP for Business and Economy, we can still regard them as the terminologised lexis of flow of goods and cash flow, as they are incorporated in a total of everyday lexical units used by a given community. In our presentation, we offer a survey of the nomination of Russian currency units, juxtaposed to facts and processes in Russian history and economy. An analytical survey of aspects of etymology, historical semantics, economic history and cultural history constitutes a basis for drawing up a potential classification of currency denominations according to names and motivations (e.g. goods, material, processing technology, paronymy, i.e. part and whole relations, colour, number, depiction, geographical names, loanwords and international words, etc.) and the periods of Russian money history are presented until the establishment of national currency.

Keywords: Russian monetary units, nomination, historical and cultural background, etymology, linguocultural analysis

Judit Mátyás
The responsibility of linguists in defining a good corporate brand name

Linguists play a major role in the success of corporate marketing communications. Of the four elements of the marketing communication mix (advertising, public relations, sales promotion, personal selling), marketing can call on the expertise of linguists to help it craft a linguistically sophisticated advertising message. A good, appropriate message that addresses the target market is an important part of the STP (Segmentation, Targeting, Positioning) strategy, so of the strategic marketing. Positioning means targeting consumers with messages that are remembered and that help the company to express why consumers choose its product, why it is better, and in what way it is better, of higher quality, offers more advantages compared to the products of its competitors in the market. The role of linguists is also important in choosing a good brand name. A good brand name is easy to remember, simple and evokes pleasant associations. The brand name helps to identify the product in terms of quality, price, durability and other attributes that are important to the consumer. There are many secondary sources and research findings on the characteristics of advertising language, but less on the role of linguists in branding, even though linguists play an important role in defining a good brand name and determining successful corporate marketing. In this paper, I aim to demonstrate the important role of linguists and linguistics in the implementation of successful corporate marketing communication and in the choice of a good brand name.

Keywords: marketing communication, STP-strategy, positioning, brand name, linguistics

Károly Polcz

The content analysis of venture capitalists' and business angels' questions

An essential element of the investor pitch as a communication event is the question-and-answer session after the presentation. The answers to the investors' questions can have a significant impact on their willingness to finance a project. While the rhetorical structure of the pitch has been the subject of several studies, the content analysis of investor questions has received little attention in the literature. This research aims to shed light on the questions that venture capitalists are typically interested in after having listened to the pitch. The corpus of the study consists of 50 English-language investor pitches in which a total of 268 questions were asked. The questions have been categorised in database management software according to the main and sub-topics and the concepts and terms associated with them. The results of the investigation show that investors most frequently ask about the competitive environment, company scalability, pricing, financial performance, distribution strategy and target market. The results of this research are of direct use in teaching business English, as students may often find themselves in a situation where they need to convince investors to finance a project.

Keywords: *specialized language teaching, pitch, presentation, content analysis, venture capital*

Barbara Rostoványi

Hungarian University EFL Learners' Foreign Language Anxiety in an Online Learning Environment

Due to the Covid-19 pandemic, face-to-face education has been suddenly replaced by the online learning environment: the virus forced schools to move online, and this crisis hit universities and schools unprepared for the sudden shift. Apart from the technical difficulties, Covid-19 has severe effects on mental health as well: the increase in anxiety and the reduced level of motivation to learn are all the consequences of the online learning system. This pilot study seeks to find answers to how foreign language anxiety is present among Hungarian university EFL learners in an online learning environment, as well as to explore the level of motivation when it comes to learning English online. For this reason, a quantitative research was carried out and a questionnaire was created containing 15 scales, completed by 90 students. The results show that although foreign language anxiety is not present at a high level, there are some activities related to speaking in English and oral communication which result in stronger symptoms of anxiety in several students. Contrarily, the level of students' motivation is high, which indicates that the online learning environment has not discouraged them from learning English. In order to explore foreign language anxiety and motivation more deeply in an online learning environment, extensive research is needed to be carried out.

Keywords: *online learning environment, Hungarian university EFL learners, foreign language anxiety, language learning motivation*

Eszter Sándor

Challenges faced by young business professionals in using English as a language of work: Piloting a long interview guide

The present study reports on the piloting of an interview study designed as the first phase of an exploratory sequential mixed methods research project (Creswell, 2014). The aim of the project is to explore the difficulties and challenges young business graduates face when they start work in an international environment. The interview study was designed to increase the depth of the analytical categories to be investigated in the quantitative phase. The primary aim of the pilot study is to reveal the weaknesses of the research instrument and the way in which the interviews were conducted so that the quality of the interview guide could be improved. The pilot study also contributes to the development of the researcher's expertise, and since in the qualitative research paradigm the researcher acts as a research instrument (McCracken, 1988), to the trustworthiness of the inquiry (Patton, 2002). The results show that the piloting process contributed to the improvement of the researcher's interview skills regarding the use of planned and floating prompts (McCracken, 1988), as well as the interviewer's ability to manufacture distance (McCracken, 1988). Moreover, the piloting process provided information as to how the interview guide should be modified to elicit the richest possible data.

Keywords: *interview study, piloting, interview guide, data collection, exploratory sequential mixed methods research*

Eszter Valnerné Török

Language usage habits in the light of integration in the Hungarian diaspora living in Berlin

Because of the migration processes of the 21st century the questions of integration and assimilation arouse great interest. There is a huge need for fieldwork-based research describing the co-existence of the majority society with ethnic minority groups. Since 2010 mobility has been increasing in Hungarian society and more and more Hungarian families are involved in this process. My research in Berlin seeks to connect to diaspora studies and the focus of the study is the process of assimilation. I investigate the process of emigrants beginning their adaptation to another culture's system of relevance. The multicultural atmosphere of Berlin was an important motivating factor for choosing the place for my study. The cultural and language variety of the city makes it a unique island in German society. A crucial question in my Berlin survey was to explore to what extent Hungarians living in Berlin feel themselves to be a part of an ethnic minority group and what categories define this group. My assumption was that language has a very important boundary function in this case. The empirical analysis presents some results of my questionnaire survey in connection with language usage habits.

Keywords: *diaspora studies, ethnic minorities, integration, assimilation, language usage habits*

Éva Katalin Varga– Gábor Gyenes – Katalin Fogarasi

Terminological characteristics of medical status descriptions

The status is a part of medical records which describes the results of the physical examination carried out on admission. The description reflects the prescribed order of each examination step (inspection, palpation, percussion, auscultation) and is therefore characterised by a fixed sequence and conventionalised patterns as well as repetitive expressions. In this respect, it is

similar to the genre of the autopsy report. In our study, the status sections of 82 anonymised discharge summaries collected at the clinics of Semmelweis University were examined, thus facilitating a terminological and text-typological analysis of status descriptions consisting of 27211 text words. The discharge summaries comprising the status reports were generated in 10 different specialist fields. The present study aims at revealing the terminological characteristics of anatomical names and conditions specific to this genre (the use of Hungarian or Latin names, acronyms, abbreviations), the characteristic descriptions of different negative and pathological findings (colours, tactile sensations, sound effects specific to certain organs), and the prevalence of terminology detected in the status reports. Frequency, statistical and concordance analyses have been carried out to highlight the patterns and linguistic phrases typical of this genre.

Key words: *status, discharge summary, terminology, concordance analysis, phraseological patterns*

Árpád Virág

Exploring the linguistic macro-structure of counselling

In this paper, I will first distinguish between the main manifestations of counselling as a linguistic phenomenon, such as real-time, near-real-time and non-real-time counselling. Advice is the most common form of spoken language phenomenon, and therefore I will investigate such conversations produced in the context of verbal interaction in everyday situations with the method of a conversation analysis. After distinguishing between non-formal (private) and formal (institutional) forms of counselling, I will present the surface structure of counselling with an institutional character, using the example of legal counselling. In these conversations, the parties perform and solve tasks through their conversational acts. From the definition and systematisation of these task complexes, it is possible to construct a schema of action of the conversation, which describes and characterises the type of conversation at a macro level. Finally, I will use the task complexes assigned to the parties involved in the conversation to define the action schema of (legal) advice, which I will use to describe its macro-structure

Keywords: *counselling, macro-structure, surface-structure, task complexes, action-scheme*