



2026. 1. szám

Porta Lingua

cikkek, tanulmányok
a hazai szaknyelvoktatásról és
-kutatásról

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók
Országos Egyesülete

2026. 1. szám

PORTA LINGUA



*Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról
és -kutatásról*

SZOKOE

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Főszerkesztő:

Szabó Csilla

Szerkesztő:

Besznyák Rita

Olvasószerkesztő:

Bocz Zsuzsanna

A számban megjelent tanulmányok lektorai:

Asztalos-Zsemberi Eszter, Balogh Dorka, Besznyák Rita, Einhorn Ágnes, Engel Izolda, Furka Ildikó, Keresztes Csilla, Kiszely Zoltán, Németh Anikó, Sturcz Zoltán, Szemők Ildikó, Tamás Dóra Mária, Warta Vilmos

Idegen nyelvi lektor:

Nicholas Palmer

Szerkesztőbizottság:

Bakti Mária (*Szegedi Tudományegyetem*), Bánhegyi Mátyás (*Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem*), Besznyák Rita (*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*), Bocz Zsuzsanna (*Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem*), Csátár Péter (*Debreceni Egyetem*), Fajt Balázs (*Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem*), Fischer Márta (*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*), Kurtán Zsuzsa (*Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete*), Sturcz Zoltán (*Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete*), Szabó Csilla (*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*)

Tanácsadó Testület:

Dégi Zsuzsanna (*Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszereda*), Einhorn Ágnes (*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*), Hamp Gábor (*Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem*), Hidasi Judit (*Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem*), Károly Krisztina (*Eötvös Lóránd Tudományegyetem*), Lakatos-Báldy Zsuzsa (*Universidad CEU, San Pablo*), Misadová, Katarína (*Comenius Egyetem, Pozsony*), Tamášová, Viola (*DTI University, Dubnica nad Váhom*),

ISSN 2064-3381 (Online)

DOI-azonosító: <https://doi.org/10.48040/PL.2026.1>

Online elérhető: <https://ojs.mtak.hu/index.php/portalingua/issue/view/1585>

© A folyóiratban megjelenő cikkek a Creative Commons License CC BY-NC 4.0 licenc feltételei szerint érhetők el: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Kiadja:

Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete

Budapest
2026

Tartalomjegyzék

SZAKFORDÍTÁS ÉS TOLMÁCSOLÁS	5
DOBOS CSILLA: <i>Jogsabályok köznyelvre történő intralingvális fordítása és a laikusok számára érthető jog</i>	5
MÁNY, DÁNIEL: <i>Co-agency in healthcare interpreting: The interpreter's sociocultural and interpersonal role in clinical communication</i>	13
 A TUDOMÁNYTERÜLETEK NYELVHASZNÁLATÁNAK SAJÁTOSSÁGAI.....	19
HARDINÉ MAGYAR TAMARA: <i>Többszintű nyelvészeti vizsgálódás az egyházi diplomácia nyelvhasználatában</i>	19
PÁLINKÁS MAGDOLNA – VARGA ÉVA KATALIN: <i>Fogsérülésekkel kapcsolatos online betegtájékoztatók terminológiai vizsgálata</i>	29
 SZAKNYELVI TANTERV- ÉS TANANYAGFEJLESZTÉS.....	43
BÁNKI TIMEA: <i>A spanyol szaknyelv tanításának kihívásai és lehetőségei a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen</i>	43
MÁTYÁS JUDIT: <i>Szaknyelvoktatás a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsga-kötelezettség eltörlése után</i>	51
PUTZ MONIKA: <i>A magyar fogorvosi szaknyelv oktatása – hogyan tovább?</i>	61
 A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS ÚJ ÚTJAI SZAKNYELVOKTATÁSI KERETEK KÖZÖTT	69
BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA: <i>Mesterséges intelligenciával létrehozott hangzóanyagok vizsgálata a magyar orvosi szaknyelv oktatásában</i>	69
VÁLÓCZI MARIANNA – HUSZÁR ERIKA – KISS KATALIN: <i>Az empátia szerepe a nyelvtanulásban és a nyelvtanulás mint eszköz az empátia fejlesztésében</i>	81

Dobos Csilla¹

Miskolci Egyetem BTK
Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék

Jogszabályok köznyelvre történő intralingvális fordítása és a laikusok számára érthető jog

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.1>

A jogi szaknyelv és a jogi szakmai nyelvhasználat számos összefüggésben vizsgálható: elemezhetjük a jogászok által használt nyelv sajátosságait, a jogi szaknyelv és a köznyelv közötti eltéréseket, összehasonlíthatjuk a jogi szaknyelv írott és beszélt változatát, leírhatjuk a jogi szaknyelv rétegeit, a jogi terminusok sajátosságait, beszélhetünk jogfilozófiáról, jogi pragmatikáról, jogi szemantikáról, továbbá a jog és nyelv kapcsolatának számos egyéb aspektusáról. A felsorolt vizsgálati szempontok szorosan kapcsolódnak a jogi nyelvművelés területéhez is, amelynek legfőbb feladata a jogi szakszerűség, a nyelvi igényesség és az érthetőség kritériumainak vizsgálata az összehangolhatóság tükrében. Az alábbiakban az „Érthető jog – A jogról könnyedén” című hírlevél 2024. évi számaiból vett példák alapján azt mutatom be, hogy mennyiben tér el a jogszabály eredeti szövege attól a jogszabályi magyarázattól, amelyet a hírlevél szerzői készítettek szövegegyszerűsítéssel a laikusok számára érthető nyelven. A jogszabályok köznyelvi magyarázata latin kifejezések és jogi terminusok nélkül, egyszerű mondatok segítségével történik, ami az intralingvális, vagyis a magyarról magyarra történő nyelven belüli fordítás egyik speciális esete. A tanulmányban bemutatott kutatás célja a hírlevelekben szereplő jogszabályok és azok köznyelvi magyarázatának összehasonlító intralingvális fordításszempontrú szövegelemzése, valamint azoknak az intralingvális fordítási műveleteknek a feltárása, amelyek hozzájárulnak a szövegegyszerűsítéshez és az érthetőség növeléséhez.

Kulcsszavak: jogi nyelv, jogszabály, érthetőség, intralingvális fordítás, fordítási műveletek

Bevezetés

Az *érthető jog* és a *jogról könnyedén* szókapcsolatok szándékos kollokációs eltérések (Heltai, 2023:122), mert a jog és a jogi szaknyelv a köznyelven beszélő laikus számára érthetetlen, a jogról beszélni pedig bonyolult dolog. A kollokáció fogalmának statisztikai definíciója szerint „a kollokáció bizonyos szavaknak a véletlen valószínűségnél nagyobb gyakorisággal történő együttes előfordulására utal” (Heltai, 2023:120), a laikusok mentális lexikonjában azonban sokkal inkább az *érthetetlen jog* és a *bonyolult jog* szókapcsolatok szavai között érzékünk szoros asszociatív kapcsolatot. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy a jogi szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás hogyan teheti a laikus számára az érthetetlen jogot érthetővé.

Az érthetőség kapcsán mindig felmerül négy alapvető kérdés: (1) Kinek a számára érthető?; (2) Kinek a számára érthetetlen?; (3) Milyen kognitív megterhelést okoz a szöveg befogadása?; (4) Képes-e a befogadó a szöveg megértéséhez elvárt és/vagy szükséges kognitív műveletek elvégzésére? Az első két kérdésre a válasz röviden így hangzik: a jogászok és jogtudósok számára minden bizonnyal érthető, a laikusok számára feltételezhetően nem érthető.

„A jogi nyelv megértéséhez jogi szaktudás szükséges, amely a jogászok és jogtudósok egymás közötti kommunikációjában adott. Ha azonban a jogi norma a laikus társadalom irányába közvetítendő, ahol nincsen széleskörű jogi szaktudás, akkor vagy a társadalmat szükséges edukálni a norma megértéséhez, vagy a jogi norma alkotóit kell képezni a közérthetőbb nyelvi szintre törekvésre. Ez utóbbi kör tűnik

¹ Dobos Csilla: <https://orcid.org/0009-0004-3172-0972>

szűkebbnek, tehát a jogi szaktudással rendelkezők képzése kisebb ráfordítással érhető el, mintha az egész társadalmat kellene fejleszteni a szaknyelvi szintre.” (Németh, 2023:124–125)

A jogi szakemberek csoportját a jog területén szerzett különböző szintű végzettségéből fakadó jogi szaktudás jellemzi, míg a laikusok esetében a közös nevező a jogi végzettség és a jogi szaktudás hiánya. Ugyanakkor a laikusok eltérő (nem jogi) végzettségi szintje (pl. nyolc általános, középiskola vagy egyetem) a csoport nagyfokú heterogenitásához vezet, ami az érthetőség szempontjából jelentősen árnyalja a laikus réteg összetételét és különböző szintek azonosítását eredményezi: *„mindenki számára közérthető; a túlnyomó többség számára közérthető; az átlag számára közérthető; a többségnél kevesebbek számára közérthető; a művelt és tájékozott választópolgárok számára közérthető”* (Németh, 2023:128). Szinte lehetetlen vállalkás minden kategóriát külön figyelembe venni a jogi szövegek megfogalmazásakor, ezért célszerű az arany középutat választani és az átlagos műveltségű laikust tekinteni az érthetőség alapkövének és origójának.

Mivel az érthetőségre való törekvés *„leginkább szankció nélküli etikai elvárás a jogalkotóval és jogalkalmazóval szemben”* (Németh, 2023:115), az intralingvális fordítás fontos szerepet játszik a jog világában, kiemelten a szakemberek és laikusok közötti jogi kommunikáció eredményességében.

Érthető jog és intralingvális fordítás

Empirikus kutatásokkal is igazolták, hogy a jogi szaknyelv rendkívül bonyolult, nehezen befogadható, összetett nyelvi szerkezeteket tartalmazó nyelvváltozat, amelynek használata gyakran gátolja a sikeres kommunikációt (Martínez–Mollica–Gibson, 2024). A vizsgálatok ugyanakkor azt is igazolták, hogy a jogszabályok bizonyos keretek között hatékonyan egyszerűsíthetők a kommunikációs tartalom (a releváns jogi információ) elvesztése és/vagy torzítása nélkül. Szintén empirikus kutatásokkal bizonyított tény, hogy a jogászok is gyorsabban értelmezik és idézik emlékezetükbe az egyszerűbben megfogalmazott jogi tartalmakat (Martínez–Mollica–Gibson, 2023).

A jogi kommunikációra kétirányú intralingvális fordítás jellemző: a jogi nyelvhasználat különböző szinterein (1) a jogi szakszöveget „le kell fordítani” a laikusok számára köznyelvre, (2) a laikusok megnyilatkozásait pedig „le kell fordítani” a jogászok számára jogi szaknyelvre. Utóbbira példa a jogi eljárás, amikor például egy büntető eljárás során az eredeti szöveg, vagyis a laikus narratívája, amely a tények köznyelvi reprezentációját (a történeti tényállást) tartalmazza, az eljárásban többszöri intralingvális fordítás során olyan jogi szöveggé formálódik, amely jogi szaknyelven tartalmazza a jogi normákhoz igazított törvényi tényállást – döntések, végzések, vádiratok, ítéletek stb. formájában (Szabó–Varga, 2000; Szabó, 2006; 2010). Ebben az esetben a nyelven belüli fordítás a jogbiztonságot és a jogalkalmazás szaknyelvi egységességét biztosítja.

Az érthetőség kritériumának a jogi szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordításban van kiemelkedő szerepe. Az intralingvális fordítók (rendszerint jogászok, jogtudósok) ebben az esetben egy olyan hermeneutikai útvonalat járnak végig, amelynek során az eredeti jogi szöveget úgy fordítják le magyar jogi szaknyelvről magyar köznyelvre, hogy a szöveg mondanivalója érthetővé váljon az átlagos műveltségű laikus számára. Intralingvális fordítói tevékenységük során egyfajta hidat képeznek a laikusok világlátása és a professzionalisták jogi gondolkodásmódja közötti szakadék felett. Ezáltal a jogi szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás során a jogi szaktudással rendelkezők közérthetőbb nyelvi szinten (vö. Németh, 2023) fogalmazzák meg a jogi tartalmakat. Szaknyelvről köznyelvre történő eredményes intralingvális fordítás és hatékony regiszterváltás esetén a célszöveg befogadása az átlagos műveltségű laikus számára megfelelő kognitív megterhelést

okoz és a laikus képes a szöveg megértéséhez elvárt és/vagy szükséges kognitív műveletek elvégzésére.

Az „Érthető jog” hírlevél és tudástár mint a kutatás korpusza

Az „Érthető jog” hírlevél és tudástár alapvető célja, hogy *„mindenki számára elérhetővé és érthetővé tegye a jogot.”*² A hírlevélben és a tudástárban joggal kapcsolatos alapvető adatok, jogi információk találhatók könnyen érthető nyelvi formában, bonyolult, soha véget nem érő körmondatok és érthetetlen idegen szavak, latin kifejezések nélkül. A jogi útvesztőben a laikusoknak egy komoly szaktudással rendelkező jogász mint intralingvális jogi fordító segít eligazodni, aki több mint 25 éve dolgozik jogászként és akinek a nevéhez számos cikk, előadás, szeminárium, tv- és rádióinterjú, továbbá érthető jogi kiadványok kötődnek.³ Ezek a kiadványok a laikusok számára nyújtanak segítséget a jogi előírások megértésében, a szerzőnek az a célja, hogy *„a jog világát mindenki számára érthető formában, körmondatok és idegen szakszavak nélkül ismertesse meg veled.”*⁴

A honlap közvetlenül reflektál arra a fontos tényre, mely szerint nem lehet az egész társadalmat arra edukálni, hogy megértse a jogszabályokat (vö. Németh, 2023:124–125), hanem a jogászoknak mint intralingvális fordítóknak kell kialakítani a társadalom számára a jogi normák (szükséges és elégséges) megértéséhez vezető utat a szakmaiság és a jogi tartalom sérülése, torzítása nélkül. A honlapon az alábbiakat olvashatjuk ezzel kapcsolatban:

*„Nem kell neked is hosszú évek alatt jogásszá képződni ahhoz, hogy tudd, megértsd, mire kell feltétlenül figyelned. Természetesen némi kis erőfeszítés azért szükséges, mert a neked készülő ÉRTHETŐ JOG cikkeket, kiadványokat szükséges elolvasni. Varázspálcát tehát nem ígérhetek. Azt azonban igen, hogy egy-egy jogi terület, téma fontos kulcsadatait érhetően megfogalmazva találod majd az ÉRTHETŐ JOG cikkeiben, írásaiban, kiadványaiban. »Lefordítjuk« számadra a bonyolult, nyakatekert jogszabályi előírásokat érhetőre.”*⁵

A kutatás célja és módszere

A kutatás céljának meghatározásához a tanulmány bevezetőjében felvetett négy kérdést két továbbival szeretném kiegészíteni: (5) Lehet-e egyáltalán a jog a laikusok számára érthető?; (6) Amennyiben igen, milyen módon, milyen nyelvi eszközökkel érhető el a laikusok számára (is) érthető jog? Ezekre a kérdésekre az „Érthető jog” hírlevélből és tudástárból származó példák segítségével kerestem a választ a bennük szereplő jogszabályok és azok köznyelvi magyarázatának összehasonlító intralingvális fordításszempontú szövegelemzésével.

Az (5) kérdéssel kapcsolatban Reichard Zsigmond (1863–1916) bíró gondolatait szeretném idézni, amelyeket 1901-ben, vagyis több mint százhusz évvel ezelőtt vetett papírra (idézi Chikán, 1988:48):

„Gyakran halljuk, hogy a törvényt úgy kell fogalmazni, hogy az avatatlan is könnyen megérthesse. Ez a kívánság nem helyes és nem igazságos. A törvények nyelve egy külön tudomány szak műnyelve, és ebből következik, hogy a törvények helyes megértéséhez éppen úgy szükséges a szakismeret, mint valamely természettani vagy mennyiségtani munka megértéséhez. Amint egy bonyolultabb természettudományi kérdésről nem lehet úgy írni, hogy a fejtegetést a nem tudós is megértse, éppúgy hiábavaló azt remélni, hogy az összes jogi szakismeret eredményét felölelő törvénykönyv úgy legyen megfogalmazva, hogy az is könnyen megérthesse, aki az alapul szolgáló szakismeretnek híjával van. [...] Meg kell tehát elégednünk azzal, ha a törvény fogalmazása tiszta és félre nem érthető, és csak másodsorban lehet kívánnunk, hogy a törvény nyelve lehetőleg olyan legyen, amelyet a nem szakértő is könnyen megérthet.”

² <https://erthetojog.hu/>

³ <https://drkocsisildiko.hu/>

⁴ <https://erthetojog.hu/ertheto-jogi-videotar/>

⁵ <https://tudastar.erthetojog.hu/termek/tudas-program/>

Úgy vélem, hogy Reichard Zsigmond gondolatai a jog érthetőségével kapcsolatban ma is érvényesek, igazak és megszívlelendők: A jog természetéből és funkcióiból adódóan a jog világában és a jogi szakmai nyelvhasználatban a szakszerűség primátusának kell érvényesülni, ami azonban nem zárja ki a közérthetőséget.

A párhuzamos szövegelemzésnél premisszáknak tekintetem, hogy az intralingvális fordítás vizsgálható a fordítástudomány keretein belül, az interlingvális fordítás kutatására alkalmazott elméleti keretekben és terminológiai rendszerben. Ebből adódóan szintén kiindulópontként tekintetem az ún. fordításelméleti hídkategóriák létezésére. A fordításelméleti hídkategóriák (*Bridge categories in translation theory*) azok a fordítás-specifikus metanyelvi kategóriák (pl. ekvivalencia, átváltási műveletek, explicitáció stb.), amelyek összekapcsolják az inter- és az intralingvális fordítást, és amelyek segítségével a fordítás mindkét típusát külön-külön is leírhatjuk és rávilágíthatunk a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre. Feltételezem azonban, hogy léteznek olyan speciális kategóriák, amelyek csak az intralingvális fordítást jellemzik (pl. példák betoldása, kihagyás), mint ahogyan léteznek olyanok is, amelyek kizárólag az intralingvális fordítás sajátosságainak a leírására alkalmasak (pl. kontextuális egyenértékűség).

A vizsgálat korpuszát azok a hírlevelek alkották, amelyek 2023 októbere és 2024 októbere között készültek (from: info@erthetojog.hu after: 2023/11/10 before: 2024/11/20). Havonta általában 3-5 hírlevél készül, azonban közöttük vannak olyanok is, amelyek az intralingvális fordításelemzés szempontjából nem relevánsak. Az elemzést Klaudy Kinga „Bevezetés a fordítás gyakorlatába” (1997) című könyvének módszertani elvei szerint végeztem, vagyis összehasonlítottam a jogszabály szövegét (eredeti szöveg) az „Érthető jog” honlapon található magyarázat szövegével (célszöveg), és eközben meghatároztam az alkalmazott intralingvális fordítási műveleteket. Az alábbiakban ezekből a műveletekből fogok néhányat bemutatni.

Jogszabályok intralingvális fordítása

Az „Érthető jog” hírlevél 2024. 37. száma (2024. november 20.)⁶ az *elévülés* jogi fogalmával és annak értelmezésével foglalkozik. Az *elévülés* szó nem tartozik azon jogi terminusok csoportjába, amelyeket a laikusok nem értenek és nem használnak. A *ruhadarab elévült* (nem divatos), a *telefonkönyv elévült* (nem használatos) stb. kifejezések, de még a jogi „hangzású” *a követelés elévült* szókapcsolat is előfordul a köznyelvben, jelentése a laikusok számára is érthető: nem aktuális, nem lehet követelni.

A hírlevél öt végzetes hibára hívja fel az olvasó figyelmét, amelyeket az *elévüléssel* mint jogi kategóriával kapcsolatban nem szabad elkövetni.

„A legtöbben úgy gondolnak az elévülésre, hogy ha egy követelés elévült, akkor azt már nem lehet sem követelni, sem behajtani. De valóban ez az igazság? Milyen hibákat követhet el akár a követelést érvényesíteni akaró, akár az adós, ha nem ismeri az elévülés létfontosságú szabályait? Mi az az 5 végzetes hiba, amit soha nem kellene elkövetni az elévüléssel kapcsolatban?”⁷

Terjedelmi okok miatt az alábbiakban csak a Polgári Törvénykönyvről (Ptk.) szóló 2013. évi V. törvény 6:22. §-ára térek ki, amely az elévülési idővel kapcsolatban így fogalmaz: *„Ha e törvény eltérően nem rendelkezik, a követelések öt év alatt évülnek el.”⁸* A laikus számára, akár követelését érvényesíteni akaró vagy adós személyről van szó, a fenti jogszabály

⁶ <https://erthetojog.hu/>

⁷ <https://erthetojog.hu/egyeb-polgari-jog/kintlevoseg-kezeles-koveteles-behajtas/elevules-5-vegzetes-hiba-amit-ne-kovess-el/>

⁸ 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>

lényege érthető(nek tűnik): öt év alatt elévül a követelés, tehát öt év elteltével nem kell megadni, illetve nem lehet kérni a követelést. A figyelmesebb és körültekintőbb laikusok számára zavaró lehet a feltételes mellékmondat tartalma, de a tapasztalat (jelen esetben a jogászok véleménye) azt mutatja, hogy általában nem szánnak sok időt a jogszabály értelmezésére. A lényeg a laikus számára: Ha egy követelés elévült, akkor azt már nem lehet sem követelni, sem behajtani. A fenti esetben tehát nincs szükség intralingvális fordításra: „a követelések öt év alatt évülnek el” megállapítás megértése önmagában nem okoz gondot. Problémát jelent azonban az elévüléssel kapcsolatban a Ptk. 6:23. §-ának (4) pontja a *hivatalból* terminus miatt, és ennek meg nem értése bajt okoz(hat) az eddig problémamentesnek vélt 6:22. § értelmezésében.

Az 1. számú táblázat első oszlopában a jogszabály szövegét, a másodikban annak – a hírlevélből származó – köznyelvi magyarázatát olvashatjuk.

1. táblázat. Jogszabály intralingvális fordítása köznyelvi magyarázat betoldásával

Jogi szaknyelv	Köznyelv
Ptk. 6:23. § (4) ⁹	Hírlevél ¹⁰
<i>Az elévülést a bírósági vagy hatósági eljárásban nem lehet hivatalból figyelembe venni.</i>	<i>Vagyis az elévülést akkor veszik figyelembe, ha arra a kötelezett fél külön hivatkozik. Ha ezt nem teszi, akkor abban az esetben is kötelezhetik a követelés megfizetésére, ha egyébként az időközben már elévült.</i>

A *hivatalból* szó „hamis barát”, mert a jog a szó köznyelvi jelentését speciális jogi szemantikai tartalommal egészítette ki és ennek a jogi jelentésrétegnek a helyes értelmezéséhez a laikusnak szüksége van a szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordításra. Az 1. számú táblázatban látható példában az intralingvális fordítás mindhárom nyelvi szintet érinti: (1) szövegszintű változás történt a terjedelemre, a regiszterre és a stílusra vonatkozóan, (2) a szintaktikai átalakítást a jogszabály két mondatra történő felbontása mutatja, (3) a lexikai szintű változás pedig a *hivatalból* terminus jelentésének a felbontásában figyelhető meg.

A fordítási műveletek vizsgálatával kapcsolatban azt állapíthatjuk meg, hogy a célszövegbe köznyelvi magyarázó parafrázisok betoldására került sor. Figyelemre méltó változás továbbá a *vagyis* metainformációs elem (más terminológiával diskurzusjelölő) betoldása a célszöveg elejére, ami azt jelzi, hogy magyarázó, nyelven belüli fordítás következik. A metainformációs elemek (pl. *vagyis, tehát, magyarul, magyarul szólva, érthető nyelven* stb.) a szöveg strukturálásában is fontos szerepet játszanak, mivel felhívják az olvasó figyelmét a nyelven belüli magyarázó fordításra és jelzik a regiszterváltást.

A szemantikai átalakítás területén az interlingvális fordításra jellemző antonim fordítás átváltási művelettel (Klaudy, 1997:126–131) vonható párhuzam, amelynek a fenti példa az intralingvális párját alkotja.

„Az antonim fordítás művelete a jelentések felcserélésének szélsőséges esete: a forrásnyelvi jelentést vele ellentétes célnyelvi jelentéssel cseréljük fel. Említettük, hogy a jelentések felcserélését értelmi, logikai kiterjesztésnek is szokták nevezni, mivel az „új” célnyelvi jelentés mindig valamilyen értelmi, logikai kapcsolatban van a forrásnyelvi jelentéssel. Itt ez a logikai kapcsolat az ellentétesség.” (Klaudy, 1997:126)

Az inter- és az intralingvális fordítás a fordítás két alapvető típusa, ezért a legtöbb fordításpecifikus metanyelvi kategória segítségével mindkét típust jellemezhetjük. Jelen cikkben (és a további kutatásokban) hídkategóriáknak nevezem azokat a fordításpecifikus

⁹ 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>

¹⁰ <https://erthetojog.hu/egyeb-polgari-jog/kintlevoseg-kezeles-koveteles-behajtas/elevules-5-vezetes-hiba-amit-ne-ko vess-el/>

metanyelvi kategóriákat, amelyek összekapcsolják az inter- és az intralingvális fordítást, és amelyek segítségével a fordítás két típusa egyaránt leírható. Azonos hídkategóriák segítségével a fordítás mindkét típusát külön-külön is leírhatjuk és rávilágíthatunk a közöttük lévő hasonlóságokra és különbségekre. A 2. táblázat azt mutatja, hogy az ellentétesség logikai kapcsolata hogyan érvényesül az inter-, illetve az intralingvális fordításban.

2. táblázat. Az antonim fordítás mint hídkategória az inter- és intralingvális fordítás között

Interlingvális fordítás	
Forrásnyelvi szöveg	Célnyelvi szöveg
... édesanyám azzal fogadott, hogy az apám már nem él. (Csáth, 1973:87)	My mother met me ... with the news that my father had died. (Kessler, 1983:183)
Intralingvális fordítás	
Eredeti szöveg jogi szaknyelven	Célszöveg köznyelven
Ptk. 6:23. § (4) ¹¹	Hírlevél ¹²
Az elévülést a bírósági vagy hatósági eljárásban nem lehet hivatalból figyelembe venni.	Vagyis az elévülést akkor veszik figyelembe, ha arra a kötelezett fél külön hivatkozik.

A 3. táblázatban bemutatott példában az intralingvális fordító szöveg-, mondat- és szószinten is végez átalakításokat, amelyeknek legfőbb célja a szövegegyszerűsítés köznyelvi parafrázisokkal. Ennek eredményeként feltételezhető, hogy a második oszlopban lévő mondat a laikus számára is érthető.

3. táblázat. Jogszabály intralingvális fordítása köznyelvi parafrázisok segítségével

Jogi szaknyelv	Köznyelv
Ptk. 6:23. § (2) ¹³	Hírlevél ¹⁴
(...) az elévült követelés alapján teljesített szolgáltatást a követelés elévülésére tekintettel visszakövetelni nem lehet.	Szintén nagy hiba, ha valaki nem időben hivatkozik arra, hogy a vele szemben támasztott követelés elévült. Erre hivatkozással a már kifizetett követelést nem lehet sikerrel visszakövetelni.

Terminológia intralingvális fordítása

Az interlingvális fordításban nagy hibának számít, ha a fordító több változatot ad meg a célnyelvi szövegben. Ezzel ellentétben az intralingvális fordításban pozitív fordítói megoldásnak minősül több változat megadása: minél több változatot ad meg a fordító, annál sokoldalúbban világítja meg az eredeti szöveget. Erre látunk példát a 4. számú táblázatban.

4. táblázat. Jogi terminus intralingvális fordítása több változat megadásával

Jogi szaknyelv	Köznyelv
Ptk. 6:22. § [Elévülés] (4) ¹⁵	Hírlevél ¹⁶
Az elévülést kizáró megállapodás sem mis.	1. Egy szerződésben nem lehet teljesen kizárni az elévülést, ezt csak törvény teheti meg. 2. Szerződésnek néz ki, mégsem az?

¹¹ 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>

¹² <https://erthetojog.hu/egyeb-polgari-jog/kintlevoseg-kezeles-koveteles-behajtas/elevules-5-vezetes-hiba-amit-ne-kovess-el/>

¹³ 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>

¹⁴ <https://erthetojog.hu/egyeb-polgari-jog/kintlevoseg-kezeles-koveteles-behajtas/elevules-5-vezetes-hiba-amit-ne-kovess-el/>

¹⁵ 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>

¹⁶ <https://erthetojog.hu/szerzodesek/mit-rejtenek-a-semmis-szerzodesek-3-resz/>

	<i>Sajnos van ilyen: ezek a semmis szerződések. Vagyis olyan, mintha kötöttünk volna szerződést, meg nem is. 3. A semmisség egyik fontos követelménye, hogy legyen egy olyan ok, amit törvény mond ki. Vagyis a semmisséget mindig törvény írja elő.</i>
--	--

A *semmis* jogi terminus nyelvi és jogi szempontból is köznyelvi magyarázatra szorul a laikusok számára, ami indokolja a célszövegben lévő több változat megadását (pl. *Az elévülést kizáró megállapodás semmis. → egy szerződésben nem lehet teljesen kizárni az elévülést; vagyis olyan, mintha kötöttünk volna szerződést, meg nem is; szerződésnek néz ki, mégsem az stb.*).

Összegzés

Az „Érthető jog” hírlevél és tudástár anyagainak jelentős része intralingvális fordításra épül. Az eredeti szövegek (jogsabályok) és a hírlevélben olvasható köznyelvi célszöveg(ek) fordításszempontrú összehasonlító elemzése azt mutatja, hogy a jogi szaknyelvről köznyelvre történő intralingvális fordítás szöveg-, mondat- és lexikai szinten is megfigyelhető.

A szövegszintű átalakításokat egyrészt és általánosságban az eredeti szöveg terjedelmének csökkenése, másrészt (leginkább a jogi terminusok esetében) magyarázó részek és példák betoldása jellemzi. Szövegszinten csaknem kivétel nélkül megfigyelhető volt a regiszterváltás és bizonyos stíluselemek átalakítása. Mondatszinten a legjellemzőbb műveletek a mondatok hosszának a lerövidítése, a mondatok megváltoztatása, az összetett mondatok egyszerű mondatokká történő alakítása, valamint explicit alanyok és metainformációs elemek használata. Lexikai szinten a legszembeütőbb átváltási művelet a jelentések felbontása, illetve több változat megadása a célszövegben, kiemelten a terminológia területén. Egy-egy jogi terminus jelentése több magyarázó parafrázissal kerül kibontásra.

További következtetések levonásához és további eredmények bemutatásához az „Érthető jog” hírlevél korábbi évfolyamainak az elemzése is szükséges. Jelen tanulmány célja az volt, hogy bepillantást engedjen egy olyan hasznos kezdeményezés világába, amely a jogsabályok intralingvális fordításának segítségével biztosítja a laikusok számára is a joghoz való hozzáférés jogát.

Hivatkozások

- Chikán, Z. (1988): Jelentésváltozások a jogi nyelvben. In: Kiss, J.–Szűts, L. (ed.) (1988) *A magyar nyelv rétegződése*. Akadémiai Kiadó: Budapest. 44–51
- Heltai, P. (2023): *Bevezetés a fordítástudományba*. Károli Gáspár Református Egyetem. L’Harmattan Kiadó: Budapest
- Martínez, E.–Mollica, F.–Gibson, E. (2023): *Even lawyers do not like legalese*. PNAS. Online elérhető: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.2302672120>. <https://doi.org/10.1073/pnas.2302672120>
- Martínez, E.–Mollica, F.–Gibson, E. (2024): *Even laypeople use legalese*. Proceedings of the National Academy of Sciences. 121/35. <https://doi.org/10.1073/pnas.2405564121>
- Klaudy, K. (1997): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Akadémiai Könyvkiadó: Budapest. Online elérhető: <https://mersz.hu/klaudy-bevezetes-a-forditas-gyakorlataba/>
- Németh, G. (2023): A jogi norma és a jogi szaknyelv érthetőségének összefüggései a digitális térben. Jogász nézőpontok és a közérthetőség. *Glossa Iuridica*. 2023/5-6. 115–134. Online elérhető: <https://szakcikkladatbazis.hu/doc/5100379> <https://doi.org/10.55194/GI.2023.5-6.7>
- Szabó, M.–Varga, Cs. (ed.) (2000): *Jog és nyelv*. Books in Print Bt.: Budapest
- Szabó, M. (2006): A jogi nyelv határozatlansága – a jog nyelvi határozatlansága. In: Klaudy, K. – Dobos, Cs. (ed.) (2006): *A világ nyelvei és a nyelvek világa*. MANYE– Miskolci Egyetem: Miskolc. 134–138
- Szabó, M. (ed.) (2010): *Nyelvében a jog*. Bíbor Kiadó: Miskolc

Irodalmi források

Csáth, G. (1973): *Apa és fiú*. Szépirodalmi Könyvkiadó: Budapest.

Csáth, G. (1983): *Opium and Other Stories*. Fordító: Kessler, J. and R., Penguin Books: New-York.

Internetes hivatkozások

<https://erthetojog.hu/> (Letöltve: 2024.09.10.)

<https://drkocsisildiko.hu/> (Letöltve: 2024.09.10.)

<https://erthetojog.hu/ertheto-jogi-videotar/> (Letöltve: 2024.10.17.)

<https://tudastar.erthetojog.hu/termek/tudas-program/> (Letöltve: 2024.10.17.)

<https://erthetojog.hu/egyeb-polgari-jog/kintlevoseg-kezeles-koveteles-behajtas/elevules-5-vezetes-hiba-amit-nekovess-el/> (Letöltve: 2024.08.30.)

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv> (Letöltve: 2024.09.10.)

Intralingual translation of legislative texts into everyday language and understandable law for laypersons

Legal terminology and the use of legal terminology can be studied in a number of contexts: we can analyse the specificities of the language used by lawyers, the differences between legal language and the vernacular/everyday language, compare the written and spoken versions of legal language, describe the layers of legal language, the specificities of legal terms, discuss legal philosophy, legal pragmatics, legal semantics, and many other aspects of the law and language trend. These aspects of analysis are also closely linked to the field of legal linguistics, the main task of which is to examine the criteria of legal professionalism, linguistic sophistication and intelligibility in light of the need for consistency. In the following, I will use examples from the 2024 issues of the newsletter "Understandable Law – Effortlessly about Law" to show how the original text of the legislation differs from the legal explanation produced by the authors of the newsletter in layman's terms. The colloquial explanation of legislative texts is done without Latin expressions and legal terms, using simple sentences, which is a special case of intralingual translation, i.e. translation from Hungarian into Hungarian. The aim of the research presented in this paper is to carry out a comparative intralingual translation analysis of legislative texts and their colloquial interpretation in newsletters, and to identify the intralingual translation operations that contribute to text simplification and clarity.

Keywords: legal language, legislation, clarity, intralingual translation, translation operations

Dániel Mány¹Semmelweis University
Institute of Language for Specific Purposes**Co-agency in healthcare interpreting: The interpreter's sociocultural and interpersonal role in clinical communication**<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.2>

This study examines interpreter co-agency in healthcare settings through three French–Hungarian medical interpreting assignments conducted in Hungary between 2023 and 2025. Moving beyond the traditional conduit model, it conceptualizes healthcare interpreters as co-agents whose work is shaped by the clinical situation and co-constructed with patients and healthcare professionals. Adopting a participant-researcher design, the analysis draws on data triangulation across written agreements, pre-assignment correspondence, and post-assignment field notes. The findings show that healthcare interpreters are expected to manage sociolinguistic and pragmatic choices (e.g., forms of address, degree of formality, register shifts, and culturally sensitive terminology), to mediate administrative and systemic differences between healthcare systems, and to contribute to the interpersonal organization of clinical interaction. In high-stakes contexts such as cancer, HIV diagnosis, and emergency care, these expectations extend to negotiating emotional presence, physical proximity, gendered constraints, and interpreting modes. The study concludes that co-agency is an expectation-driven and structurally embedded feature of healthcare interpreting, shaped not only within consultations but also through institutional arrangements and preparatory communication.

Keywords: healthcare interpreting, interpreter co-agency, sociolinguistic mediation, cultural mediation, interpersonal communication

Introduction

As decades of research into doctor–patient interactions have demonstrated, healthcare communication is a dynamic process shaped by changing clinical practices, patient expectations, and sociocultural factors (Bigi, 2016). Effective communication in healthcare plays a critical role in enhancing positive patient outcomes, comprehension, supporting adherence to treatment plans, and increasing overall patient satisfaction (Ghosh–Joshi–Ghosh, 2020). Conversely, breakdowns in doctor–patient communication – such as poor information exchange, limited emotional responsiveness, and inadequate patient involvement in decision-making – undermine trust, mutual understanding, and adherence. These breakdowns are associated with reduced treatment compliance and lower patient satisfaction (Street et al., 2009).

In interpreter-mediated encounters, communicative demands become even more complex due to the need to negotiate sociolinguistic, cultural, and interpersonal boundaries (Wadensjö, 1998). This study adopts a sociolinguistic perspective on interpreting competence, focusing on how the interpreter negotiates roles, makes pragmatic choices, and manages interaction in institutional healthcare encounters. Interpreting competence is therefore not understood as a purely linguistic skill, but as a practice that is shaped by the concrete clinical situation (such as the type of medical setting, institutional constraints, and emotional stakes) and co-constructed through the interpreter's interaction with patients and healthcare professionals.

The roles of the interpreter in institutional discourse have received growing scholarly attention, particularly in the fields of community and healthcare interpreting (e.g., Angelelli,

¹ Dániel Mány: <https://orcid.org/0000-0002-6221-8537>

2019; Hale, 2015; Horváth, 2021; Horváth–Gabányi, 2025; Leanza, 2005; Wadensjö, 2009). Traditionally, interpreters were conceptualized as neutral and invisible language conduits (Reddy, 1979), based on a model of communication that views meaning as a fixed message transmitted linearly from sender to receiver (Horváth, 2021). Within this framework, the interpreter's task was limited to transferring information between languages without influencing content, interactional dynamics, or interpersonal relations. The interpreter was therefore likened to a “modulator/demodulator”: a purely technical relay that converts linguistic input into output, without exercising agency, interpretive or contextual evaluation. This was especially true for conference interpreters working in booths, physically separated from other participants of the event, with little opportunity for interaction and with a role largely restricted to message transmission (Pöchhacker–Shlesinger, 2002).

In contrast, the past two decades of empirical research have challenged this paradigm (e.g., Angelelli, 2019; Horváth, 2021), as studies increasingly demonstrate that interpreters function as co-participants rather than neutral intermediaries (Wadensjö, 1998; Roy, 2000). Interpreters frequently extend their role beyond linguistic mediation, undertaking intercultural facilitation and, in many cases, accompanying individuals in their interactions with institutional authorities (Horváth–Gabányi, 2025). Interpreted encounters are embedded in social, cultural, and emotional expectations, as well as asymmetrical knowledge structures. All participants – including interpreters – bring their own social identities (e.g., age, gender, ethnicity, class, professional status) that shape the interaction (Angelelli, 2019). Research has therefore redefined the role of the interpreter as that of an active co-agent who contributes not only to message transfer, but also to the facilitation of communication at a sociolinguistic, cultural, and interpersonal level.

Healthcare settings highlight this shift most clearly, given their high-risk and emotionally charged nature, where misunderstandings can have immediate consequences for diagnosis, treatment decisions, patient safety, and trust. Even when institutional policies advocate for interpreter neutrality, interpreters often report perceiving themselves as visible and emotionally engaged (Angelelli, 2004). For example, medical interpreters report higher levels of affective involvement and cultural mediation than legal or conference interpreters (Angelelli, 2004). These findings suggest that interpreter visibility is not fixed but dynamic and context-dependent. As Leanza (2005:171) observes, strict impartiality may not only be unfeasible in healthcare settings but also counterproductive when cultural or emotional mediation is necessary for mutual understanding.

In this study, interpreter co-agency is examined along two interrelated dimensions: (1) a sociolinguistic–cultural dimension, encompassing register, address forms, degree of formality, and lexical choice; as well as (2) an interpersonal dimension, including role negotiation, alignment with participants, management of turn-taking, spatial positioning, and emotional presence. The aim of the paper is to demonstrate how interpreter co-agency manifests in healthcare settings through the analysis of three French–Hungarian medical interpreting assignments. Conceptualizing the interpreter as a co-agent enables a practice-based understanding of the complex tasks interpreters are expected to perform in medical contexts. This study is guided by the following research question: *How does interpreter co-agency manifest in healthcare settings, based on patients' and healthcare professionals' expectations?*

Data and methods

The analysis draws on three data sources: (1) written agreements between the language service provider and the clients, which outline patient and institutional expectations; (2) pre-assignment email correspondence, which provides insight into logistical planning and expected roles; and (3) field notes compiled immediately after each assignment to reduce retrospective rationalization, offering reflections on interpersonal dynamics and sociolinguistic factors. The

study is based on three interpreter-mediated French–Hungarian medical encounters conducted in Hungary between 2023 and 2025 (see Table 1). The three cases were selected purposively because they represent different medical settings (long-term care, outpatient consultation, emergency care), patient profiles, and institutional arrangements. Together, they allow for reflection on how interpreter co-agency manifests in medical interpreting. All encounters occurred in Hungary, with anonymized identifying data (e.g., the city, patient origin, names, hospital and language service provider) anonymized. Ages are reported in decade ranges to protect participant confidentiality. An overview of the three cases is presented in Table 1.

Table 1. Three healthcare interpreting assignments

	Patients' gender and age	Medical context	Patient's companion	Assignment
Case 1	woman (70–80)	hospitalization for advanced breast cancer treatment (2 weeks)	accompanied by husband	via language service provider
Case 2	man (20–30)	HIV testing and diagnosis in outpatient clinic (2 hours)	unaccompanied	initiated directly by the patient
Case 3	woman (40–50)	emergency care following a car accident with multiple fractures (3 days)	accompanied by husband	arranged via the French embassy in Hungary

The author occupies a dual role as both interpreter and researcher, because access to naturally occurring data is limited by ethical, institutional, and confidentiality constraints. Although based on a small number of cases and on a researcher-participant paradigm, the study presents data triangulation and reflexive analytic steps, combining contractual documents, correspondence, and field notes to examine interpreter co-agency from complementary perspectives. The aim is not generalization, but analytical insight into expectations placed on interpreters in specific clinical contexts. To mitigate the risk of self-evaluation bias, the analysis does not focus on the quality of the interpreter's renditions, but on externally observable expectations, requests, and interpersonal positioning. Analysis proceeded in three stages: (1) close reading of agreements and correspondence to identify explicitly formulated expectations; (2) thematic examination of field notes focusing on moments of role negotiation, sociolinguistic choice, and interpersonal positioning; and (3) cross-case comparison to identify recurring patterns of expected interpreter behavior.

Interpreters' co-agency

The analysis of the three interpreter-mediated French–Hungarian medical encounters reveals that interpreter co-agency extends beyond linguistic transfer to encompass sociolinguistic, cultural, and interpersonal dimensions. In each case, the interpreter was not merely expected to reproduce utterances faithfully, but to respond to patient preferences, professional requests, and environmental constraints. Co-agency is thus embedded in the healthcare interpreter's expected role as an actor within the broader communicative event.

Sociolinguistic and cultural dimension

Based on the three cases presented above, clients and healthcare professionals expected the interpreter to navigate sociolinguistic features of communication (particularly forms of address, register, degree of formality, and cultural elements). These linguistic choices index social relationships, institutional authority, and degrees of emotional proximity, thereby shaping how participants position themselves and each other within the interaction.

In Case 1, the elderly patient explicitly requested to be addressed by her first name and used the informal pronoun *tu* ‘you [informal]’ when speaking to the interpreter, thereby creating a personalized tone. Conversely, the patient and the medical professionals consistently used the formal tone with one another (e.g., *vous* ‘you [formal]’, *madame* ‘madam’, *monsieur* ‘sir’, *docteur(e)* ‘doctor’). Interestingly, the healthcare professionals requested that the interpreter avoid using first-person singular forms when interpreting clinicians’ speech, favoring third-person references to maintain institutional boundaries (e.g., not *I will prescribe*, but *the doctor will prescribe*). These requests reflect an institutional effort to delimit interpreter visibility, and they require the interpreter to create their own agency during the encounter.

In Case 2, the young male patient preferred a highly informal style, requesting mutual use of *tu* ‘you [informal]’ and frequently employing non-standard lexical items during the consultation (e.g., *choper le VIH* ‘to catch HIV’, *flipper* ‘to freak out’). The interpreter was asked by the medical professional to accommodate this tone while rendering emotionally sensitive terms such as *HIV-positive* in appropriate and non-stigmatized ways (e.g., *personne vivant avec le VIH* ‘person living with HIV’, *séropositif* ‘serum-positive’), aligning with public health discourse norms. This hybrid register – combining medical terminology, emotionally charged and informal lexical items – required continuous sociolinguistic awareness and adaptation.

In Case 3, both the patient and her husband consistently addressed the interpreter using formal pronouns and address forms (e.g., *vous* ‘you [formal]’, *monsieur* ‘sir’). The healthcare professionals likewise maintained a formal and professional register. In this context, the interpreter was expected to reinforce institutional authority and interpersonal distance by sustaining a consistent formal discourse across all participants.

The interpreter was also called upon to mediate institutional and systemic differences between the French and Hungarian healthcare contexts. For instance, in Case 1, when the patient experienced a medical complication while temporarily staying outside the hospital, she and her husband attempted to seek emergency assistance. However, they expected the emergency service to function as it does in France, where the fire brigade is often the first responder to medical emergencies and is trained to intervene in both fire and medical situations. In Hungary, by contrast, emergency medical response is provided by a specialized ambulance service. This mismatch created confusion about whom to contact. The interpreter was called upon to clarify the difference between the two emergency systems to both the patient and the medical staff. This situation exemplifies how interpreter co-agency extended beyond language mediation to encompass institutional orientation, helping align differences in the two healthcare systems. In Case 2, the patient presented French medical documents, including a diagnostic summary that lacked the physician’s stamp. The interpreter was asked to contextualize the document, explaining that stamped validation is not uniformly required in the French outpatient system.

Across all three cases, co-agency was not limited to transferring a message but extended to sociolinguistic awareness and cultural clarification. The interpreter was expected to draw on knowledge of both healthcare systems to resolve ambiguity, legitimize documentation, and prevent misunderstanding. As such, co-agency here consisted of responding to cultural expectations that positioned the interpreter as a knowledge broker between systems, not merely a language mediator.

Interpersonal dimension

In Case 1, the interpreting assignment extended over a two-week hospital stay and involved multiple departments and healthcare professionals. As indicated by the patient, the interpreter’s ongoing presence and growing familiarity provided a sense of continuity and stability within the hospital environment marked by frequently changing medical staff. The interpersonal

dimension of co-agency was reinforced by the patient's consistent use of informal language, which stood in contrast to the professional distance maintained by medical personnel. The interpreter was also expected to be reachable by phone at night in case of emergencies, reflecting the perceived value of interpersonal accessibility. The interpreter was also consulted in advance regarding preferred interpreting modes and was expected to alternate, based on their own professional judgment, between sight translation (e.g., translating French medical documents), liaison interpreting, consecutive interpreting, and chuchotage. These diverse communicative demands reflect an institutional framing of the interpreter as a multi-functional resource. Environmental conditions in the hospital further shaped the interpreter's role. Interactions often took place in shared patient rooms with multiple sources of background noise. The interpreter was expected to manage speaker positioning, request clarification, and adjust mode depending on acoustic constraints.

In Case 2, the interpreting assignment was initiated directly by the patient, who contacted the interpreter without institutional intermediation. He explicitly requested "sentence-by-sentence" interpreting, reflecting a need for enhanced cognitive processing and emotional reassurance during a sensitive consultation involving HIV testing and diagnosis. Throughout the encounter, the interpreter was positioned not only as a linguistic facilitator but as an interpersonal co-agent. The patient asked whether HIV remains a stigmatized condition in Hungary, thereby positioning the interpreter as a culturally competent interlocutor capable of framing illness within its broader social context. At another point, the patient reached out for a handshake and inquired, *As-tu peur de me toucher?* 'Are you afraid of touching me?' – a gesture that functioned both as an invitation for connection and as a test of perceived social distance following his status disclosure. The interpreter's decision and response in these moments contribute to the emotional dimension of the consultation, underscoring the interpersonal implication of co-agency.

In Case 3, although the interaction took place in an emergency setting with limited opportunity for rapport-building, the interpreter was nonetheless expected to demonstrate a high degree of interpersonal sensitivity. The female patient, accompanied by her husband and experiencing significant physical trauma, had explicitly requested a female interpreter in advance; however, no such professional was available at the time. During the encounter, the male interpreter was asked to remain in the room to interpret instructions while the patient was being undressed for examination and imaging procedures. At the same time, the patient requested that the interpreter turn away to preserve her modesty, indicating a simultaneous need for verbal support and spatial distance. In another moment, the patient experiencing visible distress reached out and requested to hold the interpreter's hand, seeking non-verbal reassurance.

As stated above, all clients expected the interpreter to contribute to the interpersonal dimension of the encounters. Particularly in emotionally sensitive or prolonged interactions, their presence was framed not simply as functional but as supportive. Interpreter co-agency also operated at the level of institutional and environmental adaptation. The interpreter was expected to manage turn-taking, choose interpreting modes, adapt to spatial constraints, and ensure availability beyond scheduled appointments. These responsibilities highlight the interpreter's role as an interpersonal co-agent.

Conclusion

This study has examined interpreter co-agency in three French–Hungarian healthcare encounters, highlighting how the interpreter is positioned as an active contributor to clinical communication rather than as a neutral linguistic conduit. Given the small number of cases and the participant-researcher design, the findings do not claim statistical generalizability. Instead, they offer insights into how interpreter roles are expected in specific healthcare contexts.

Across the three assignments, interpreter co-agency emerged as a multidimensional practice encompassing sociolinguistic, cultural, and interpersonal work. The interpreter was required to manage forms of address, degree of formality, and register shifts, balancing institutional norms with patients' preferences for informality or emotional proximity. Cultural co-agency involved clarifying differences between healthcare systems, professional roles, and administrative procedures, particularly in situations where misunderstanding could undermine trust or continuity of care. At the interpersonal level, interpreters were expected to negotiate emotional presence, physical proximity, and gendered expectations, adapting their behavior to the affective demands of cancer, HIV diagnosis, and emergency care.

In this study, co-agency thus emerges as an expectation-driven and structurally embedded feature of healthcare interpreting, rather than as an optional or individual interpreter choice. By foregrounding this dimension, the study contributes to ongoing debates on interpreter roles in clinical communication and underscores the need to conceptualize interpreting competence as sociolinguistic, relational, and responsive to the specific conditions of healthcare encounters.

References

- Angelelli, C. V. (2004): *Revisiting the interpreter's role*. John Benjamins: Amsterdam.
<https://doi.org/10.1075/btl.55>
- Angelelli, C. V. (2019): *Healthcare Interpreting Explained*. Routledge: London.
<https://doi.org/10.4324/9781315310978>
- Bigi, S. (2016): *Communicating (with) care: A linguistic approach to the study of doctor–patient interactions*. IOS Press: Amsterdam. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-655-2-i>
- Ghosh, A. K. – Joshi, S. – Ghosh, A. (2020): Effective patient–physician communication: A concise review. *Journal of the Association of Physicians of India*. 68/6. 53–57
- Hale, S. B. (2015): Community interpreting. In: Pöchhacker, F. (ed.) (2015): *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Routledge: London. 65–69.
- Horváth, A. – Gabányi, R. R. (2025): Unveiling public service interpreting in Hungary: insights from NGO perspectives. *FITISPos International Journal*. 12/1. 149–167. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2025.12.1.408>
- Horváth, I. (2021): Tolmácsolásetika a 21. században. *Fordítástudomány*. 23/1. 5–20.
<https://doi.org/10.35924/fordtud.23.1.1>
- Leanza, Y. (2005): Roles of community interpreters in pediatrics as seen by interpreters, physicians and researchers. *Interpreting*. 7. 167–192. <https://doi.org/10.1075/intp.7.2.03lea>
- Pöchhacker, F. – Shlesinger, M. (eds) (2002): *The Interpreting Studies Reader*. Routledge: London and New York
- Reddy, M. J. (1979): The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. In: Ortony, A. (ed.) (1979): *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press: New York. 164–201.
- Roy, C. (2000): *Interpreting as a discourse process*. Oxford University Press: Oxford.
<https://doi.org/10.1017/S0047404501322054>
- Street, R. L. – Makoul, G. – Arora, N. K. – Epstein, R. M. (2009): How does communication heal? Pathways linking clinician–patient communication to health outcomes. *Patient Education and Counseling*. 74/3. 295–301. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.11.015>
- Wadensjö, C. (1998): *Interpreting as interaction*. Addison Wesley Longman: New York.
<https://doi.org/10.4324/9781315842318>
- Wadensjö, C. (2009): Community interpreting. In: Baker, M. – Saldanha, G. (eds) (2009): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Routledge: London. 40–48.

Hardiné Magyar Tamara¹

Széchenyi István Egyetem
Nyelvi és Kulturális Központ

Többszintű nyelvészeti vizsgáldás az egyházi diplomácia nyelvhasználatában

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.3>

A dolgozat a politikai nyelvhasználat kifinomultabb, magasabb szintű módozatát, a diplomácia nyelvi regiszterét, a szentszéki diplomácia nyelvhasználati módjait vizsgálja; a volt katolikus egyházfő, egyben politikai szereplő, Ferenc pápa a közélet egyes területeit, valamint a különböző egyházakat érintő véleményét, közlésmódjait mutatja be. Ferenc pápa külföldi útjai során találkozott más vallások képviselőivel, politikai vezetőkkel, diplomáciai testületek tagjaival, kutatókkal. Közlőként velük interakciókba lépett, programot és érzelmi támaszt adott, számukra, valamint a távolabbi hallgatóság felé üzeneteket közölt. Vizsgálatot érdemel, hogy miként zajlott a pápai megnyilatkozás eltérő kultúrájú, vallású közösségekben; milyen stilisztikai és pragmatikai eszközök segítettek a mondanivaló értelmezését, az abban megfogalmazott célok elérését. Bemutatásra kerülnek az egyházfői nyilatkozatok lexikai, lexiko-szemantikai és szintaktikai vonásai is. A vizsgálat összefoglalja az egyes megnyilatkozások nyelvi és nyelven kívüli eredményeit a távolabbi kutatási célok említésével.

Kulcsszavak: a vallás nyelve, egyházfői közlések, lexiko-szemantikai vizsgáldás, grammatikai elemzés, pragmatikai elemzés

Bevezetés

A tanulmány célja a politikai nyelvhasználat egy sajátos szegmensének, az egyházi diplomácia nyelvhasználatának ismertetése. A vallásnak, a hit gyakorlásának, illetve a vallástudománynak létezik egyfajta sajátos nyelvhasználat, eredendően a köznyelvből merített szakszókincse. A vallás nyelvének elemei – imák, tudományos szövegek, egyházfői köszöntések – pragmatikai és stilisztikai szempontok alapján is vizsgálhatók.

Az egyházi diplomácia nyelvi regisztere

Vizsgálatot érdemel, hogy az egyházi vezetők, papok, püspökök és a pápa megnyilvánulásai, köszöntői melyik nyelvhasználati, nyelvészeti ághoz köthetők, mely kommunikációs felek között valósulnak meg az egyházfői kommunikáció egyes elemei, valamint hogy kik a közelebbi, illetve távolabbi megszólítottak, az egyházfői üzenetek címzettjei.

Hollós (2013) meghatározása szerint az egyházi vezetőkkel történő találkozás a csoport-, illetve a tömegkommunikáció körébe sorolható. Bölcskei megállapításában (2004: 83) „(...) a Biblia egyben politikai nyelv is” ami egyfajta utalás a közös társadalmi jelenségek, bajok észlelésére, valamint azok megoldási módozataira, a közérdek szolgálatára. A vallás nyelvében a politikai nyelvhasználat, ezen belül pedig a diplomáciai nyelvhasználat egyaránt helyet kap. Mihalovics (2010) megfogalmazásában a diplomáciai nyelv a politikai nyelvhasználat legfelső, kifinomult szegmense.

A Szentszék kommunikációja politikai és kultúrák közötti jellegénél fogva nem korlátozódik a szűkebb hallgatóságra vagy csupán a vallással kapcsolatban állókra. A katolikus egyházfők üzeneteinek tartalma a hívőkön és a más vallású hallgatóságon túl szól minden társadalmi csoporthoz, érdeklődőkhöz, a tágabb világhoz. A címzettek, a hallgatóság köre tehát

¹ Hardiné Magyar Tamara: <https://orcid.org/0009-0000-5999-7448>

pontosan nem meghatározható és folyamatosan növekedhet. Pelles (2001: 10-25) megfogalmazásában a szentszéki nyelvhasználat két alapvető feltételnek felel meg: ezek a közérthetőség, valamint a többnyelvűség. A Szentszék honlapja² szerint alapvető, hogy az egyház nyelvhasználata a lehető legtöbb emberhez a lehető legtöbb nyelven jusson el. A retorika közéleti jellegét, a szélesebb nyilvánosság előtti megjelenését és a nyilvános beszéddel szemben támasztott szakmai igényesség fontosságát Wacha (1996) is említi. Bencédy meghatározásában a szónoki beszéd „(...) *hallgatóság előtt, meggyőzés szándékával elmondott összefüggő (...) szöveg*” (Bencédy, 2008:11).

Az egyházfői, pápai üzenetek a legkülönbözőbb témákat ölelik fel, a liturgikus, teológiai, hitéleti témákon túl a profán világ problémáit is érintik. Mindezek lehetnek természeti katasztrófák: árvíz, földrengés, járványok, illetve társadalmi bajok: háború, fegyveres és diplomáciai konfliktusok, etnikai feszültségek, szegénység. Az üzeneteket közvetítő egyházfő mondanivalójával együttérzést fejez ki, vigasztal, megoldási javaslatokat kínál, feladatokat fogalmaz meg. A világi politikai szereplők megnyilvánulásaitól eltérően az egyházi vezető üzeneteiben a lehető legpozitívabb emberi tulajdonságok és viselkedésminták követésére szólít fel. Mondanivalójának fő célja nem a hallgatóság manipulációja, a félelemkeltés vagy a közlésben szereplők legyőzése, az ellenfelekre való felosztás a *mi* és *ők* névmásokkal, hanem az elfogadás, a segítségnyújtás, az embertárssal való együttműködés.

A pápai üzenetekben az alábbi témák jelennek meg: 1) teológiai, vallási témájú üzenetek; 2) diplomáciai köszöntések, üdvözlések konferenciák, tudományos események, államközi találkozók kapcsán, ahol a katolikus egyházfő a Szentszék államfőjeként van jelen; 3) természeti katasztrófák, társadalmi kataklizmák során vigasztalás és programadás.

Nyelvészeti vizsgálódás

A pápai beszéd, ahogy az egyházon belüli közlemények zöme, egyirányú. A közlő, a katolikus egyházfő hitéleti, teológiai kérdéseket vet fel, természeti vagy társadalmi problémákra hívja fel a figyelmet, szakmai, szakpolitikai témákat érint, üdvözlí a hallgatókat, olvasókat. A közlésben a hallgatóság részéről nincs közvetlen lehetőség visszajelzésre, ráadásul az egyházfői közlések liturgiai és diplomáciai keretek között zajlanak. Azonban a gazdag érzelmi tartalom, a lexikai elemek jelentésbővülése, az alkalmi jelentésváltozások, okkasionális (alkalmi) ellentétpárok, a szöveggörnyezet, a többnyelvű használat (fordítás és a fordított változatok), valamint a változatos stilisztikai eszközök gazdagítják a pápai üzeneteket.

A dolgozat (a 2025 áprilisában elhunyt) Ferenc pápa 2019 novemberében, Japánban tett látogatása során elmondott három különböző beszédét vizsgálja a már alkalmazott nyelvészeti módszerek segítségével. A három kiválasztott egyházfői üzenet egyike egy keresztény mártírok iránti tiszteletadás, teológiai témájú, a mártírhalált halt középkori keresztényekre irányuló emlékezés, amelyet a Szentatya 2019. november 22-én mondott el Nagaszakiban. Két nap elteltével, 2019. november 24-én Ferenc pápa szintén Nagaszaki városában, az Atomic Bomb Hypocenter Parkban, a nukleáris központban tartott előadást a nukleáris leszerelés szükségességéről; mindezen beszéd politikai jelleget öltött. Ázsiában tett apostoli útjának végső állomásaként a pápa a Tokiói Sophia Egyetemen mondott ünnepi köszöntő beszédet. A nyelvészeti – lexiko-szemantikai, grammatikai, pragmatikai, valamint stilisztikai – vizsgálódások tehát három, egymástól eltérő terjedelmű, témájú és műfajú szövegre irányultak. Az elemzés olasz nyelvű korpuszokon folyt. Ahogy a Lingvopédia³ oldal is leszögezi „*az olasz nyelv a Vatikán jelenlegi munkanyelve, és ily módon az egész katolikus világ számára fontos szerepet tölt be*”.

² <https://www.vatican.va/content/vatican/it.html>

³ <https://lingvo.info/lingvopedia/italian?hl=hu>

A lexikai, szemantikai megfigyelések az elemzésre kerülő három eltérő műfajú pápai megnyilatkozás egyes nyelvi elemeire, szavaira, frazeológiai egységeire, a bennük foglalt kollokációkra fókuszálnak. Feltételezhető, hogy a vallás, továbbá az egyházi diplomácia nyelvi regiszterében szereplő, főként a köznyelvből származó lexikai elemek az egyházpolitikai használatban bővebb jelentéssel bírnak. A grammatikai tárgyú vizsgálódás a feltételes, a felszólító és a kötőmód használatának jelentőségére irányul.

Valószínűsíthető, hogy a három, egymástól eltérő műfajú, témájú, valamint eltérő terjedelmű írás szókinccse, lexikai elemei egymástól eltérnek. A köszöntésben több a diplomáciai jellegű, udvariassági kifejezés. A keresztény mártírokat méltató szöveg vélhetően a hitéleti, teológiai tartalomra irányítja a figyelmet, itt a téma folytán megjelenik a halál, az erőszak témája. A nukleáris fegyverekről szóló előadás feltételezhetően tartalmaz számos szaknyelvi elemet a fizika, illetve az atomfizika, a fegyveres védelem és támadás, továbbá a politika területéről. Mindemellett feltételezhető az is, hogy az eltérő téma, szöveggörnyezet ellenére vannak olyan lexikai egységek, amelyek mindhárom beszédben fellelhetők. E feltételezés oka, hogy a három szöveg megfogalmazója, közlője ugyanazon üzenetközvetítő. A másik ok egyes örökérvényű értékek és témák: *béke, szeretet, hit* jelenléte.

A pragmatikai megfigyelés a társas cselekvés nyelvhasználatként leginkább a végrehajtó, illetve az ígéretet kifejező beszédaktusok bemutatására vállalkozik. Ahogy Morris (1938, idézi Mihalovics, 2006:50) megfogalmazta, a pragmatika tudományterülete a jeleknek a közlőkkel, a közlemény interpretálóival való kapcsolatrendszerét vizsgálja. A vizsgálat során a mikro- és makropragmatikai jelenségek, tehát a társadalmi és kulturális összefüggések közti különbség láthatóvá válik, a stilisztikai vizsgálódás a mondanivaló hangsúlyozása érdekében alkalmazott stilisztikai eszközöket tárja fel.

Lexiko-szemantikai jellegű vizsgálódás

Mindhárom szövegben a hallgatóságot az egyházfő a közvetlen, világi "*Cari Fratelli e Sorelle!*" megszólítással köszönti. A profán, közvetlen, barátságos hangvételű üdvözlés tisztelet-, s egyben szeretetteljes. A „*Kedves Testvéreim/Kedves Fivéreim és Nővéreim*” üdvözlés udvarias hangvételű, de nem bizalmaskodó. Viszont, ahogy a 777blog⁴ is leszögezi, Ferenc pápa szolgálatát megelőzően ez a köszönési forma nem volt gyakori a katolikus egyház diplomáciai nyelvhasználatában.

A keresztény mártírokról szóló köszöntés bemutatása – Omaggio ai santi martiri. Saluto al Santo Padre

A keresztény mártírokat méltató köszöntés lexikai elemei határozott névelővel vagy anélkül hűen tükrözik a mondanivaló témáját. A szövegben található szavak, frazeológiai egységek a középkorban meggyötört és kivégzett mártírok sorsához, valamint a keresztény hithez és erkölcsiséghez kapcsolódnak: *pregare* – imádkozik, *cristiani* – keresztények, *la vita* – az élet, *la testimonianza* – a tanúságtétel, *umano/umana* – emberi, *cristiani in minoranza* – kisebbségben lévő keresztények, *rispetto* – tisztelet. A méltatásban szereplő szószerkezetek egy része terjedős, több szóból áll, terheltebb: *la luce del Vangelo* – az Evangélium fényessége; *trionfa sulla persecuzione* – győzelmet arat az üldöztetés felett; *l'oscurità del martirio* – a vértanúság sötétsége; *una Vita in pienezza* – egy teljességgel megélt élet; *la società misericordiosa* – a könyörületes társadalom.

A téma érzékenysége és tragikuma folytán a pápai megemlékezésben több ellentétpár is fellelhető, ezek némelyike okkasionális (alkalmi). Ilyen antonímapárok a *morte* – halál, *vita* –

⁴ <https://777blog.hu/2021/09/10/aldas-bekesseg-dicsertessek-miert-igy-koszonnek-a-felekezetek/>

élet, oscurità – sötétség, luce – fény, világosság, illetve az alkalmi ellentétpárként megjelenő *oscurità – sötétség, risurrezione – feltámadás* antonimapár, a keresztény mártírok tragédiájában és megdicsőülésében a *feltámadás a fénnel*, a *világossággal* jár együtt.

Megemlítendő, hogy a szöveg bizonyos szavai, a *luce – világosság*, valamint a *vita – élet* nyelvi elemek jelentéstartalma, jelöltje bővebbé válik. A jelentésbővülés a vallás nyelvi regiszterében gyakran előforduló jelenség, a köznyelvből eredő szó új, kibővült jelentéssel fordul elő. A *luce* jelölő magában foglalja a feltámadást és az örök nyugalmat, szeretetet tartalmazó fényt; ahogy a *vita* szó nem csupán a földi értelemben vett létet, hanem a transzcendens állapotot, a megdicsőülést, az örök szeretetet is jelöli.

A beszédben a *vita – élet* lexikai egység a *trionfo – győzelem* szóval birtokos szerkezetet alkotva az élet felsőbbbőségét jelöli a halállal, a gyilkossággal szemben. Az *una vita in pianezza – egy teljes értékű élet* szószerkezet a gonoszság, gyilkosság alkalmi ellentétpárjaként egyúttal az áldozatvállalásra, odaadásra irányítja a figyelmet.

A nukleáris leszerelésről szóló közlés szószemantikai megfigyelése – Discorso del Santo Padre sulle armi nucleari

A katolikus egyházfő két nappal később elhangzott közleménye egyfajta elemző, helyzetet leíró beszéd, politikai témát közelít meg. A beszéd alapvető tartalma a fegyverkezés, illetve megoldási javaslatként az azt megállító általános leszerelés, a béke iránti vágy, a megbékélés iránti elkötelezettség. Az üzenet terjedelme a téma komolysága folytán az átlagos pápai beszédekénél hosszabb; sok felsorolást, terjengős szószerkezeteket használ.

Az első bekezdésben látható a bűn, a fájdalom és az emberi felelősség léte, amelyeket a *(siamo) consapevoli del dolore e dell'orrore – a fájdalom és a szörnyűség tudatában vagyunk* szószerkezet is igazol. A szószerkezetben a *fájdalom* és a *szörnyűség/horror* nyelvi elemek egymás mellett rokon értelmű, hasonló jelentéstartalmú szavakként láthatók. Az azonos jelentésű, mellérendelt szavak a nyelvészetben a kohiponima megnevezést kapják (Fóris: 2005), tehát a szövegben a *fájdalom*, a *horror* a *szenvedés*, illetve a *bűn* hiponimái és egymás kohiponimái. A *mi* többes szám, első személyű személyes névmás az ember, a hívek, a hallgatóság közös felelősségét, közös feladatait hangsúlyozza, személyre irányuló deixisként a *fájdalom* közös elviseléséről is említést tesz. Az *infliggersi (infliggerci) – önmagát ostorozza, önmagát hibáztatja* visszaható igei alak szintén a közös részvételre, a *fájdalom* és a *szörnyűség* együttes megélésére és a közös feladatmegoldásra mutat rá.

Ferenc pápa a beszéd elején a *fájdalom* és a *horror, szenvedés* erősen negatív konnotációjú lexikai elemek használatával érzékelteti a fegyverkezés és a háború borzalmait. A bevezetésben megjelenik az *esseri umani – emberi lények* többes számban lévő jelzős szerkezet, az *uomo – ember* megnevezés bővebb jelölőjeként az ember törekénységére, kiszolgáltatott helyzetére mutat rá. A *szörnyűség* és a *fájdalom* lexikai egységek a pápa üzenetében, egymás mellett alkalmi szinonimaként tűnnek fel, szenvedéssel, lelkiismereti gondokkal gyöttri az *esseri umani* jelzős szószerkezettel jelölt *emberi lényt*.

A további lexikai elemek: *pace – béke, responsabilità – felelősség, stabilità – stabilitás, fabbricare – gyárt, ammodernare – modernizál, mantenere – fenntart, vendere le armi – fegyvereket árusít, le armi sempre più distruttive – az egyre pusztítóbb fegyverek, un mondo in pace – egy békében lévő világ* elszakadnak a negatív tartalomtól. Ezek mindegyike a közös cselekvésre, együttműködésre, a fegyveres konfliktusoktól mentes világ létrehozására szólít fel. A beszéd az emberi szenvedés, illetve nélkülözés bemutatásán túl feladatokat is felsorol, az hallgatóság, egyben a szenvedést átélő ember számára reményt ad. Mindez főnévi igenevek felsorolásával látható: a *fabbricare – gyárt, megalkot, ammodernare – újít, mantenere – fenntart, megtart* szavakat felhasználva.

A közlés az említett problémákon és feladatkörökön kívül több, a politika, a diplomácia és a hadtudomány szókincséből is vesz lexikai egységeket. A fegyverkezés, a leszerelés és a béke teremtésének témája folytán e szakmai töltetű szavak, terminusok nem kapnak bővebb jelentéstartalmat. A teljesség nélkül ezek a szószerkezetek: *il controllo degli armamenti* – a fegyverkezés ellenőrzése, *multilateralismo* – többoldalúság, *il Trattato sul divieto delle armi nucleari* – a nukleáris fegyverek tilalmáról szóló egyezmény.

A nukleáris fegyverek és az általuk okozott veszélyek bemutatása kapcsán az egyházfő alkalmaz negatív érzelmeket tartalmazó nyelvi elemeket; ezek az *un clima di paura, diffidenza e ostilità* – félelemmel, bizalmatlansággal és ellenségeskedéssel teli közeg. Ellensúlyaként a közlő bizakodással és reménnyel teli, pozitív jelentéstartalmú lexikai egységeket is használ: a napjainkban gyakran idézett *lo sviluppo sostenibile* – fenntartható fejlődés, *la fiducia* – bizalom lexémákat.

A leszerelésről szóló üzenet rendhagyó módon Assisi Szent Ferenc *Uram tégy engem békéd eszközévé* imájával zárul. Az ima ellentétpárokat: *odio* – *amore* / gyűlölet – szeretet, *offesa* – *perdono* / sértés – megbocsátás, *dubbio* – *fede* / kétely – hit, *tristezza* – szomorúság, *gioia* – öröm, örömteli lét. (A *dubbio* – *fede* ellentétpár itt alkalmi jellegű, a *dubbio* jelentéstartalma Ferenc pápa beszédében *hitetlenség*.) A vers feloldja a szövegben jelenlévő félelmet és feszültséget. Az imát Ferenc pápa egy konstatívummal, egyben direktívummal vezeti be, amelyben imára szólítja a katolikus és a nem katolikus jelenlévőket egyaránt.

Az egyházfő három, eltérő témájú beszédének közös vonása a barátságos, főként nem hívő hallgatókhoz intézett profán köszöntés, a nagyszámú, terhelt, több szóból álló szószerkezetek használata, a képszerűség, az érzelmi többlet megjelenítése érdekében az ellentétpárok gyakori alkalmazása, valamint az alkalmi jelentéstartalmú lexémák használata.

Grammatikai tárgyú vizsgálódás

A grammatikai, nyelvtani jellegű vizsgálat alkalmával elkülönül a morfológiai, tehát névszókra, névmásokra, igei alakokra irányuló szemlélődés, illetve a mondattani, avagy a szintaktikai elemzés. A közlemények bevezetéseként helyet kapó köszöntés, üdvözlési forma, emlékezés, felhívás egyes szám első személyében szerepel. Ezzel a beszélő, Ferenc pápa személyes elkötelezettségét, egyéni vezetői szerepét, valamint a témák komoly tartalmát hangsúlyozza. A hallgató, az olvasó a beszélővel együtt azonosulva a beszéd tartalmának részesévé válik: *io stesso* – én magam, *io sono molto felice* – nagyon boldog vagyok, *vengo come pellegrino* – zarándokként érkezem ide, *aspettavo con ansia* – aggodalommal várok.

A három egyházfői üzenet mindegyike tartalmaz többnyire pozitív jelentéstartalmú vonzatos igéket és főneveket, amelyek a beszélő, Ferenc pápa lelkiállapotát tükrözik, s amely lelkiállapotot, tulajdonságokat az olvasóknak, hallgatóknak is kíván: *grato per* – hálával telt, *libero/libera da* – megszabadított, *felice di* – valaminek örül, *distinto/distinta per* – megkülönböztetett, ebben a kontextusban a *beato/beata* – transzcendens értelemben a boldog megfelelőjeként szerepel. A mártíromságot méltató üzenetben az igei alakok közül bőven találni *passato remoto*, azaz történeti múlt időben írt igealakokat, azonban a múlt idejű alakok nem feltétlenül a régmúlt eseményeire utalnak: „*San Giovanni Paolo II vide questo luogo*” – „Szent II. János Pál látta ezt a helyet; *la Scuola (...) che tanto impressionò San Francesco Saverio*” – az iskola, amely olyannyira hatott Xavéri Szent Ferencre.” A beszédek nem ritkán tartalmaznak passzív igei alakokat: *non siamo chiamati alla morte, ma a una Vita in pienezza* – nem a halálra, hanem a teljes életre vagyunk hivatva. A szenvedő szerkezetek az állapotot, az áldozat jellegét és az ember transzcendens helyzetét illusztrálják: *az ember a teljes életre meghívott*. A passzív szerkezet indirekt módon az együttérzésre és az együttműködésre szólít fel.

A pápai üdvözetek akár egyszerű, akár alárendelt összetett mondatokban az udvarias vagy a harmadik személyre irányuló felszólítások kifejezéséért jelentős számban tartalmaznak *congiuntivo* – kötőmódú alakokat: „*Il loro sacrificio (...) mantenga la gioia della missione.*” – „*Áldozatvállalásuk adja meg a misszió örömét, che la Chiesa (...) si senta chiamata* – az (katolikus) Egyház érezze a meghívást.”

Összességében Ferenc pápa beszédeiben megfigyelhető a személyes elkötelezettséget, empátiát tartalmazó egyes számú igealakok nagy száma. Az üzenetek a lelkiállapot és a felelősségvállalás kifejezése érdekében bőven tartalmaznak vonzatos jelzői és igei alakokat. A múlt és jelen idejű igeidők az egyes szövegekben váltakozva bukkannak fel. A szenvedő igék jelenléte szembetűnő, a kötőmód olasz nyelvtani sajátosságként jelenik meg.

Pragmatikai jellegű vizsgálódások

Németh T. Enikő és Tátrai Szilárd hangsúlyozzák, hogy a pragmatika „*(...) azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy a nyelvi jelek használóinak (a közlőnek, beszélőnek és a megértőnek) milyen szerep jut annak a kapcsolatnak a létrehozásában és fenntartásában, amely a nyelvi jeleket egymáshoz, illetve a világ dolgaihoz köti*” (2013:130-134).

A pragmatikai megfigyelés során érdemes figyelni a megnyilatkozót vezérlő szándékokat, érzelmeket, az üzenetközlés módjait. Fontos ismerni, hogy a közlésben megfogalmazott direkt, valamint indirekt célok milyen módon érik el az üzenet címzettjeit, s a megfogalmazott célkitűzések milyen hatást gyakorolnak a megszólítottra, olvasóra, a közvetlen és távolabbi hallgatóságra.

Pragmatikai szempontból az egyházfő leginkább kéréseket, utasításokat fogalmaz meg, programot, célkitűzést ad; továbbá ígéretet tesz, jövőképet vázol fel. Így feltételezhető, hogy a pápai beszédek leginkább direktív/rogatív, tehát felszólító, valamint kommisszív/promisszív beszédaktusokat tartalmaznak. Ahogy Tátrai is hangsúlyozza (2011), külön kérdést vetnek fel a mikro-, valamint makropragmatikai tényezők: ez utóbbiak a társadalmi, valamint kulturális tényezőkre mutatnak rá. Az említett szegmensek közül vizsgálatot érdemelnek az udvarias nyelvhasználat megnyilvánulásai, valamint a kulturális, felekezetek közti különbségek.

Végrehajtó beszédcselekmények a pápai üzenetekben

Ferenc pápa a keresztény mártíromságot bemutató beszédének egyik fontos üzenete a középkorban vértanúságot szenvedett japán keresztények szellemi, erkölcsi üzenetének megtartása és az utókorra való továbbadása.

A legszembeütőbb direktív beszédtek a felszólító módban megtett felszólítások, amelyek illokúciós aktusa a kérés, utasítás. A többes szám, első személyben megfogalmazott kérések kifejezik, hogy a cselekvés, a mártírok hitbéli, eszmei hagyatékának megóvása közös feladat, nem csupán a jelenlévők vagy a hívek, hanem minden jóakarató hívő és nem hívő ember feladata.

"Non dimentichiamo l'amore del loro sacrificio." – „*Ne feledjük el az ő áldozatuk iránti szeretetet.*”

"Preghiamo per loro e con loro." – „*Imádkozzunk értük és velük.*”

"Chiediamo alla Madonna, Regina dei Martiri." – „*Kérjük Szűz Máriát, a mártírok védelmezőjét.*”

A fent idézett végrehajtó beszédcselekmények illokúciós értéke a kérés, felszólítás, perlokúciós, a hallgatókra, olvasókra tett hatása Mihalovics (2006) gondolatai alapján a lelkesítés, a meggyőzés, a hit növelése. A köszöntés több, indirekt felszólítást is tartalmaz, amelyeket a közlő kötőmóddal valósít meg. A felszólítottak, akikre a megfogalmazott kérések, utasítások irányulnak, ez esetben harmadik személyek vagy pedig a közös cselekvésre a *mi* névmással, deixissel kifejezett többes szám, első személyű alakkal megszólított közreműködők.

"Che non resti una gloriosa reliquia (...) ma sia memoria (...) di ogni apostolato." – „Ne csupán egy dicső emlék (...) hanem mindennemű apostoli tevékenység emlékezete legyen.”

"Che la Chiesa sia chiamata." (passzív szerkezettel) – „Szólítsák meg az Egyházat.”

"Che possiamo (...) liberarci da tutto ciò che ci è di peso." – „Bárcsak meg tudnánk szabadulni mindentől, ami számunkra terhet jelent.”

A kötőmód által kifejezett felszólítások, egyben kérések, jókívánságok a nukleáris leszerelésről szóló köszöntésben, valamint az egyházfői búcsúbeszédben is megtalálhatók.

"Che voi e le vostre famiglie, e l'intera Nazione, possiate sperimentare le benedizioni della prosperità e dell'armonia sociale." – „Önök/ti és családjaik, valamint a teljes Nemzet érezze a fejlődés és a társadalmi béke áldásait.” – jókívánság.

"È necessario che i centri di studio mantengano la loro autonomia e la loro libertà." – „Szükséges, hogy az oktatási intézmények megtarthassák önállóságukat és szabadságukat.”

Egy indirekt, hiányos mondattal kifejezett kívánság, kérés is említést érdemel Ferenc pápa búcsúbeszédéből:

"La società giapponese (...) si cerca e si desidera qualcosa di più: un desiderio profondo di creare una società sempre più umana, più compassionevole, più misericordiosa." – „A japán társadalom keres és vágyódik valami többre: arra, hogy egy még humánusabb, még könyörületesebb, még irgalmasabb társadalmat hozzon létre.”

Az említett kérés, felszólítás indirekt formában, kijelentő mód, jelen időben áll, a kérés perlokúciós hatása a meggyőzés, a cselekvésre való hangolás.

Az egyházfői üzenetek ígéretei

A kéréseken, utasításokon kívül a pápai közleményekben fontos szerepet töltenek be a kommisszív/promisszív beszédcselekmények egyaránt, amelyek lehetnek ígérek, jóslások, feltételezések vagy akár fenyegetések. A performatív *megígérem, garantálom* ígék nem feltétlenül jelennek meg egy adott ígéretben. A mártírokat méltató közlés ígéretet tesz a keresztény és az általános erkölcsi értékek megtartására, a hit megóvására, illetve megélésére:

"La loro testimonianza ci conferma nella fede, e ci aiuta a rinnovare la nostra dedizione e il nostro impegno." – „Az ő tanúságtételük megerősít minket a hitben, és segít abban, hogy megújítsuk hivatástudatunkat és feladatunkat.”

Az említett beszédaktus kijelentő mód, jelen időben tett ígéret a hallgatók, olvasók irányába. Az ígéretet tevő nem a beszéd közlője, nem az egyházfő, nem a Transzcendensbe vetett hit, nem is harmadik személyek, hanem a mártírok egy cselekedete, áldozathozatala, amely az itt maradottaknak, főként a hitet megélőknek szól. Az üzenetben egyes ígérek indirekt módon felkiáltójellel, felszólító alakban láthatók, viszont nem feltétlenül felszólításként, hanem promisszívumként értelmezhetők: *"Non dimentichiamo l'amore del loro sacrificio!"* – „Nem felejtjük el illetve Ne felejtjük el az ő áldozatvállalásukat.” Az ígéret itt is performatív ige nélkül, jelen időben, valójában a jövőre vonatkozó utalás, közös emlékezetté és társadalompolitikai feladattá válik.

Ferenc pápa nukleáris leszerelésről szóló közlésében a kommisszív promisszív beszédcselekmény tagadó alakban a *non – nem* szó használata mellett látható.

"Qui, in questa città, che è testimone delle catastrofiche conseguenze umanitarie e ambientali di un attacco nucleare, non saranno mai abbastanza i tentativi di alzare la voce contro la corsa agli armamenti." – „Itt, ebben a városban (Nagaszakiban) amely egy atomtámadás természeti és humanitárius katasztrófáját élte át, soha nem lehet elég a tiltakozás a fegyverkezési verseny ellen.”

Az említett ígéret, jövő idejű grammatikai alakkal, személytelen formában olvasható, emlékeztet a város, egyben minden fegyverkezés által sújtott áldozat tragédiájára.

A vizsgált direktív és komisszív/promisszív beszédaktusok a közlő és a hallgatóság, az egyházfő és a hívek közti kapcsolatot illusztrálják. Beszédeiben Ferenc pápa kér, utasítást ad, feladatokat jelöl ki, továbbá ígéretet, megállapítást tesz. A beszédaktusok vizsgálata során szembetűnők a makropragmatikai tényezők, a hívek, a katolikus közösségek kapcsolata Japánnal, a világpolitikai történésekkel vagy a társadalmat, kultúrát alakító múltbéli eseményekkel.

Stilisztikai jegyek vizsgálata

A stilisztikai jegyek széles tárházával a mondanivaló színesebbé, szemléletesebbé tehető, egyúttal elérhető vele a hallgatók, olvasók figyelmének fenntartása, meggyőzése, valamint az érzelmi többletadás. Mindhárom egyházfői közlemény a hallgatók közvetlen, szeretetteljes megszólítása, a közlésben foglalt gondolatok hallgatósággal történő megosztása. Az érzelmi töltet hangsúlyozása az ellentétpárok *morte – vita, oscurità – luce* fokozzák. A mondanivaló közlésének fontosságát a szóismétlések, valamint a felsorolások is alátámasztják: *fabbricare, ammodernare, mantenere, vendere le armi – a fegyverek gyártása, korszerűsítése, fenntartása, eladása; un clima di paura, diffidenza e ostilità – félelemmel, bizalmatlansággal teli ellenséges hangulat*. A stilisztikai eszközök segítik a megértést, egyben a *békevágy, remény, hit* pozitív jelentéstartalmával töltik meg az üzeneteket.

Konklúzió, záró gondolatok, összefoglalás

A tanulmány Ferenc pápa 2019 novemberében egy nem keresztény, kelet-ázsiai országban, Japánban tett látogatásának három különféle alkalommal és célkitűzéssel elmondott beszédének többszintű vizsgálatát mutatta be. A beszédek egy-egy adott témára fókuszálva jöttek létre; ezek a keresztény vértanúhalál méltatása, a fegyverkezési verseny mérséklése a leszerelés szükséges mivoltának sürgetésével, valamint az apostoli látogatást lezáró búcsúbeszéd. A választott témákon túl mindegyik pápai közlemény rendelkezik egyetemes értékekkel, programmal. A téma kifejtésén túl mindegyik közlés feladatokat ad, vigasztal, bátorítást és reményt nyújt.

A lexiko-szemantikai vizsgálódás fő jellemzője az érzelmi hatás, amelyet az egyházfő leginkább az ellentétes jelentéstartalmú lexikai egységek, valamint az alkalmi jelentéstartalommal felruházott nyelvi elemek szerepeltetésével ér el. Grammatikai szempontból figyelemre méltó a különféle igemódok és igeidők megjelenítése, a vonzatos ígék, valamint melléknevek használata, a kötőmód igealak alkalmazása. Pragmatikai szempontból leginkább a direktív és a komisszív/promisszív beszédcselkmények jellemzik mindhárom egyházfői üdvözlést. Az üzenetek mondanivalóját a stilisztikai jegyek teszik plasztikussá, az érzelmi üzenet hangsúlyozásában Assisi Szent Ferenc imája emelkedik ki.

A vallás nyelve sokoldalú, többirányú nyelvészeti, nyelvhasználati vizsgálatra ad lehetőséget; a politika, az egyházpolitika nyelvhasználati módja kapcsolható a vallás nyelvhasználati módjához. A fentiekből is látható, hogy az egyházi vezetők közlései sokoldalú, tudományágak közti vizsgálódásnak nyújtanak teret.

Hivatkozások

- Bencédy, J. (2008): *Retorika. Gyakorlati útmutató*. Tinta Könyvkiadó. Az ékesszólás kiskönyvtára: Budapest
- Boronkai, D. (2010): A deixis szerepe a nézőpont jelölésében. *Magyar Nyelvőr*. 134./4. 436-451
- Bölcskei, G. (2004): Biblia, keresztyénség, politika és politikai etika. In: Hanula, G. (szerk.): *Gondolkodó és cselekvő hit. Tanulmányok a 100 éve született Török István professzor emlékére*. Debreceni Református Hittudományi Egyetem: Debrecen.
- Fóris, Á. (2005): *Hat terminológiai lecke*. Lexikográfia Kiadó: Pécs
- Hollós, J. (2013): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Tinta Könyvkiadó. Az ékesszólás kiskönyvtára: Budapest.
- Mihalovics, Á. (2006): *Études Françaises*. Politikai és Diplomáciai nyelvhasználat (Tanulmánygyűjtemény). Pannon Egyetemi Kiadó: Veszprém.
- Mihalovics, Á. (2010): *A diplomácia nyelvhasználata*. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi Kommunikáció*. Miskolci Egyetem, Miskolc – Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Németh, T. E. – Tátrai Sz. (2013): Pragmatikai kutatások Magyarországon. *Magyar Nyelv*. 2013 nyár. 109/2. 130-134 Online elérhető: <https://docplayer.hu/4803201-Magyar-nyelv-1-pragmatikai-kutatasok-magyarorszagon-1-109-evf-2013-nyar-2-szam.html>
- Pelles, T. (2001): A katolikus egyház nyelvhasználata a II. Vatikáni Zsinat után. *Modern Nyelvoktatás*. VII.1. 2001. április. 10-25
- Tátrai, Sz. (2011): *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó: Budapest.
- Wacha, J. (1987): *A korszerű retorika alapjai I*. Szemimpex Kiadó: Budapest.

Internetes források

- Assisi Szent Ferenc – *Tégy engem békéd eszközévé*. Keresztény versek. Uram, tégy engem a te békéd eszközévé. Pesti Ferencesek. <https://www.istenesversek.hu/assisi-szent-ferenc-tegy-engem-beked-eszkozeve/> Letöltés dátuma: 2025.01.17.
- Áldás, békeség; dicsértesség! Miért így köszönnek a felekezetek? <https://777blog.hu/2021/09/10/aldas-bekesseg-dicsertessek-miert-igy-koszonnek-a-felekezetek/> . Letöltés dátuma: 2025.01.15.
- Cosa significa essere umani? Riflessioni tra filosofia e neuroscienze | Il Bo Live Neuroscienze.net. <https://ilbolive.unipd.it/it/news/cultura/cosa-significa-essere-umani-riflessioni-filosofia>. Letöltés dátuma: 2025.01.15.
- La Santa Sede. <https://www.vatican.va/content/vatican/it.html> Letöltés dátuma: 2025.01.07.
- Lingvopédia. Olasz. Lingua Italiana. <https://lingvo.info/lingvopedia/italian?hl=hu>. Letöltés dátuma: 2025.01.09
- Magyar Katolikus Egyház | Katolikus keresztény köszöntés. <https://lingvo.info/lingvopedia/italian?hl=hu>. Letöltés dátuma: 2025.01.15.
- Preghiera semplice San Francesco, fa di me strumento della tua pace. <https://www.sanfrancescopatronoditalia.it/notizie/preghiere/preghiera-semplice-di-san-francesco-47862> Letöltés dátuma: 2025.01.17.
- Stato della Città Vaticana. [rapporti internazionali](https://www.vatican.va/content/stato-della-citta-vaticana/it/rapporti-internazionali.html) Letöltés dátuma: 2025.01.09.

A tanulmányban elemzett pápai beszédek

- Viaggio Apostolico in Giappone: Omaggio ai Santi Martiri al Monumento dei Martiri - Nishizaka Hill (Nagasaki, 24 novembre 2019). https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191124_omaggio-santimartiri-nagasaki.html. Letöltés dátuma: 2026.07.14
- Viaggio Apostolico in Giappone: Discorso sulle armi nucleari all'Atomic Bomb Hypocenter Park (Nagasaki, 24 novembre 2019) | Francesco. https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20191124_messaggio-arminucleari-nagasaki.html. Letöltés dátuma: 2024.11.22
- Viaggio Apostolico in Giappone: Visita alla Sophia University (Tokyo, 26 novembre 2019) | Francesco. https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191126_universita-tokyo.html. Letöltés dátuma: 2024.11.22

Multilevel linguistic analysis of the language use of church diplomacy

The publication examines a more sophisticated, higher-level form of political language use, the linguistic register of diplomacy, and the methods of language use in the Holy See's diplomacy; it presents the opinions and modes of communication of Pope Francis, the head of the Catholic Church and also a political actor, regarding certain areas of public life as well as various churches. During his foreign trips, Pope Francis meets with representatives of other religions, political leaders, members of diplomatic corps, and researchers. As a communicator, he interacts with them, provides emotional support through his programs, and conveys messages to them as well as to the wider audience. It is worth examining how the papal statement is received in communities with different cultures and religions; and which stylistic and pragmatic tools help interpret its message and achieve the goals expressed therein. The lexical, lexico-semantic, and syntactic features of the pontifical statements are also presented. The study summarizes the linguistic and extralinguistic outcomes of the individual statements, while mentioning more distant research objectives.

Keywords: *the register of the language of religion, papal communications, multi-level lexicosemantic analysis, grammatical analysis, pragmatic investigation*

Pálinkás Magdolna¹ – Varga Éva Katalin²Semmelweis Egyetem
Szaknyelvi Intézet**Fogsérülésekkel kapcsolatos online betegtájékoztatók terminológiai vizsgálata**<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.4>

A fogsérülések az összes fogászati sérülés 11,1%-át teszik ki, fő fajtái a törések és kimozdulások. A páciensek gyakran az interneten keresnek információkat arról, hogy mi a teendő fogsérülés esetén. A jelen kutatásban tíz fogorvosi klinika, valamint az egészségvonal.hu és a házipatika.com portál fogsérülésekkel kapcsolatos betegtájékoztatóiból épített korpusz alapján vizsgáljuk a terminusok használatát. A Sketch Engine szoftver segítségével a kulcsszavas kereséssel kiemelt terminusokat összehasonlítottuk a fogsérülések nemzetközi terminológiájához igazodó, különböző fogsérülések ellátásával kapcsolatos ajánlásokban használt magyar nyelvű terminológiával. Vizsgálatunk célja a laikus közönség számára írt betegtájékoztatókban használt fogorvosi terminológia feltérképezése, a köznyelvvél azonos, illetve a laikusok nyelvi kompetenciájával is értelmezhető terminusok összegyűjtése, a fogsérülésekkel kapcsolatos terminusok magyarázó stratégiáinak megfigyelése, és ennek alapján ajánlások megfogalmazása a hatékony betegtájékoztatók és betegegyüttműködés érdekében. Elemzésünk alapján megállapítottuk, hogy a betegtájékoztatókban a fogsérülések magyar terminológiája vernakuláris elemekből építkezik és köznyelvi kompetenciával érthető, de a laikusok szakmai hozzáértésének hiánya miatt magyarázatra szorul.

Kulcsszavak: fogorvosi terminológia, fogsérülések, online betegtájékoztatók, korpuszalapú elemzés, szaknyelvi nyelvhasználat

Bevezetés

Súlyos traumás helyzetekben a betegek és hozzátartozóik rendszerint nem rendelkeznek kielégítő orvosi ismeretekkel, ezért általában igyekeznek gyorsan minél átfogóbb információhoz jutni. Az interneten szabadon hozzáférhető online betegtájékoztatók ennek következtében az egyik legkeresettebb szövegtípussá váltak. Nemcsak a hirtelen felmerülő információigény kielégítésében hasznosak, de szorosan kapcsolódnak az orvos–beteg kommunikációhoz is és hozzájárulnak a terápiás folyamat sikeréhez. A világjárvány okozta globális szorongás tovább növelte az emberek információéhségét, így a betegtájékoztatók különböző aspektusai a nyelvészeti kutatások fókuszába kerültek (Mány, 2024; Kuna, 2024; Horváth, 2023; Varga–Lengyel, 2023; Vorzsák et al., 2025).

A szájüreget érintő traumák a kezelést igénylő sérülések 5%-át adják ki (Hermann et al., 2021). Mivel a világ jelenlegi népességéből közel egymilliárd embert is érinthetnek, ez a probléma a súlyossága ellenére is elhanyagolt népegészségügyi kihívásnak tekinthető (Petti, 2018). Egy svéd felmérés szerint az akut fogsérülések 83%-a a 20 év alattiakat érinti (Hermann et al., 2021). Egy brazil kutatás a traumás fogsérülések prevalenciáját a 18 éven alattiak különböző csoportjaiban 4,1%–37,1% közé teszi (Buzás et al., 2014).

Egy hazai kutatás a dél-magyarországi régióban élők traumás fogsérülések ellátásával kapcsolatos ismereteit mérte fel. A kérdőíves vizsgálat során többségében szülőket, valamint pedagógusokat, általános orvosokat és fogorvosokat kérdezték meg. Az eredményekből arra a következtetésre jutottak, hogy a szülők és a pedagógusok ismeretei hiányosak, és még az orvosok tudása sem tekinthető kielégítőnek. Mivel a gyors és megfelelő ellátás döntő szerepet játszik a fogsérülések hosszú távú következményeinek elkerülésében, a traumás sérülésekkel

¹ Pálinkás Magdolna: <https://orcid.org/0000-0002-9801-9919>

² Varga Éva Katalin: <https://orcid.org/0000-0001-9278-7952>

potenciálisan kapcsolatba kerülő populáció számára széles körű felvilágosító munkát tartanak szükségesnek (Buzás et al., 2014). Ebben nagy szerepet kaphatnak a mindenki számára érthető online platformokon megtalálható betegtájékoztatók. A hatékony betegtájékoztató érdekében ezeken az oldalakon összhangot kell találni az orvosi szaknyelv és a speciális ismeret és képzettséget igénylő információdömping, valamint a betegek számára ténylegesen hasznos, befogadható és alapvetően szükséges információközlés között (Antal et al., 2020).

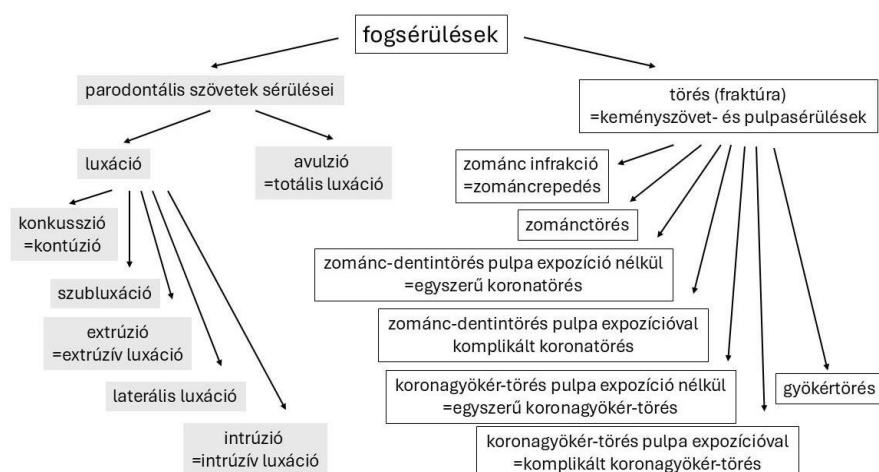
A fogorvosi betegtájékoztatókat eddig csak az olvashatóság szempontjából vizsgálták (Boles et al., 2016), terminológiai szempontú vizsgálatukra eddig nem került sor. Kutatásunkkal ezt a hiányt igyekszünk pótolni. Vizsgálatunkban néhány fogorvosi klinika interneten elérhető, laikus pácienseknek szánt betegtájékoztatóiban használt fogorvosi terminológiáját térképezzük fel. A következő kérdésekre keressük a választ:

1. A betegtájékoztatókból összegyűjtött fogorvosi terminusok közül melyek érthetők és értelmezhetők a laikusok nyelvi kompetenciájával?
2. Mely terminusokat szükséges magyarázni a fogsérülésekkel kapcsolatos betegtájékoztatókban?

A kutatás háttere

A fogorvosi terminológia, ezen belül a fogsérülések terminológiájának megelőző kutatásai főként a fogászati ellátások dokumentációját vizsgálták. A szájsebészeti leletek elemzése során megállapították, hogy a csontsérülések dokumentációja részletesebb, mint a fogsérüléseké, az utóbbiak megnevezése gyakran hiányos, következtlen vagy homályos (Bán et al., 2018). Az egységes terminológia hiánya ugyanazon sérülések következtlen elnevezéséhez vezethet. Elsősorban a fog fogmederben való elmozdulásának (*luxáció*) és a fogvesztésnek (*avulzió* vagy *totális luxáció*) a leírásaiban a megnevezések szinonímiájából, poliszémiájából, valamint a magyar és latin terminusok közötti megfelelés hiányából alacsony terminologizáltsági fokra következtethetünk (Fogarasi, 2020). 2021-ben az Emberi Erőforrások Minisztériuma neves fogorvosok közreműködésével 144 ajánlást dolgozott ki a traumásan sérült fogak ellátásával kapcsolatban (Hermann et al., 2021), ami az Egészségügyi Közlöny 71/13. számában jelent meg. Az egészségügyi szakmai irányelv kidolgozói az International Association of Dental Traumatology (IADT) *Dental Trauma Guidelines* szerinti irányelveinek ajánlásait a magyar ellátórendszerben változtatás nélkül megvalósíthatónak véleményezték. A magyar terminológia igyekszik átvenni a WHO által javasolt terminológiát, azonban a poliszémia jelenléte megnehezíti az egyértelmű nomenklatura kialakítását (Pálkás et al., 2023). A fogsérülések magyar terminológiáját az 1. ábrán összegeztük:

1. ábra. A fogsérülések terminológiája az egészségügyi szakmai irányelvek és Heltai et al. (2016:431) alapján



Jelen tanulmányban szemaszilológiai megközelítésű terminológiai elemzésünk (Fóris, 2015; Temmerman, 2000) során a szakmai irányelvek terminológiájára támaszkodtunk. A vizsgált betegtájékoztatókban terminusnak tekintettünk minden fogorvosi szakkifejezést (valódi szakszót), valamint az olyan köznyelvi szavakat (jelentésbeli és köznyelvvvel közös szakszót) is, amelyek fogorvosi, fogakkal vagy fogsérülésekkel kapcsolatos ismeretekhez kapcsolódnak, vagy amelyeknek speciális jelentése vagy jelentésárnyalata van fogorvosi kontextusban (Fóris, 2013). A hétköznapi élettel összefüggő tudás (triviális szaktudás) és a szakmai hozzáértés nem választható el élesen egymástól, hanem egymásra épülnek (Rébék-Nagy, 2010). Ugyanez érvényes a nyelvhasználatra és a terminológiára is.

A köznyelvi szókincs és az orvosi terminológia között skaláris átmenet figyelhető meg (Varga et al., 2024; Constantinovitsné Vladár, 2025). A skála egyik végén találjuk az olyan közismert orvosi szavakat, amelyek egyben a köznyelv részei is, ilyenek például a testrészek nevei: *fog, ideg, metszőfog* stb. A skála másik végén jelennek meg az olyan speciális görög–latin, angol vagy magyar terminusok, anatómiai nevek, elváltozás- vagy eljárásnevek, amelyek az orvosi szakismeretekhez tartoznak. Ezek a kifejezések a laikusok számára ismeretlenek (pl. *sínezés, fogbél, fogágy*), gyakran nincs vernakuláris megfelelőjük sem, pl. *dentin, luxáció, frakturált*. A skála két széle közötti átmeneti sávban helyezkednek el azok a terminusok, amelyek egyrészt elterjedtségük miatt, másrészt a páciensek egészségműveltsége révén a hétköznapi tudás és ezen keresztül a köznyelv részévé válnak, mint például a *röntgen, trauma* (vö. Fields et al., 2008). A terminusok skálán való elhelyezkedése nem statikus, elterjedtségük függvényében bekerülhetnek a köznyelvbe. A szaknyelvi terminusok köznyelvbe áramlásának folyamatát determinologizációnak nevezzük (Humbert-Droz et al., 2019; Biró et al., 2022). Megközelítésünkben a determinologizáció a terminusok laikusok általi, nem szaknyelvi használatát is jelenti, ami – az általános szakmai véleménnyel ellentétben (Heltai, 2004; Fóris, 2019; Endreiné Szemők–B. Papp, 2025) – nem vezet szükségszerűen a szakszó köznyelvi szóvá válásához és/vagy jelentésének megváltozásához, illetve a terminus megszűnéséhez sem (Humbert-Droz, 2021; Varga et al., 2023).

A fogsérülések betegtájékoztatóinak terminológiáját Roelcke (2014:150) ábrájának függőleges tengelyén az orvosok gyakorlati szaknyelvhasználat és a laikusok nyelvhasználat közötti átmeneti sávba, az orvos–beteg kommunikáció közvetítőnyelvének szintjén helyezhetjük el (Kuna–Ludányi, 2018; Endreiné Szemők–B. Papp, 2025) (2. ábra).

2. ábra. A fogsérülések betegtájékoztatóinak terminológiája a szaknyelvi szintek között (Roelcke 2014:150 és 165 alapján)



A vizsgálat korpusza és módszere

A vizsgálathoz tíz különböző fogorvosi klinika és az egészségvonal.gov.hu, valamint a házipatika.com weboldal fogsérülésekkel kapcsolatos betegtájékoztatóiból egy 8408 token terjedelmű szövegtörzset állítottunk össze, amelyet a Sketch Engine korpuszkezelő és -lekérdező szoftver segítségével és manuálisan is feldolgoztunk. A szoftverrel kiemeltük a kulcsszavakat, gyakorisági és konkordanciavizsgálatot végeztünk. A manuális vizsgálat során a kulcsszavakat megtisztítottuk, csak azokat a fogorvosi vonatkozású főneveket tartottuk meg, amelyek a Gera-szótárban (1993) is adatoltak voltak. A kiválasztott terminusokat fogalomkörök szerint osztályoztuk (anatómiai nevek, elváltozások, eljárások), majd a Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása (ÉKsz²) alapján három kategóriába soroltuk: 1) szaknyelvi minősítés nélkül szereplők (m.n.); 2) szaknyelvi minősítéssel ellátottak (Orvos, Bonc, stb.); 3) a szótárban nem szereplő terminusok (h.). A terminusokat ezután a Gera-szótár (1993) adataival összevetve kvalitatív elemzés után soroltuk a megfelelő szaknyelvi szintekhez. A terminusok után zárójelben a korpuszban való előfordulásuk számát adtuk meg.

A fogsérülések és ellátásuk kifejezésére szolgáló -ás/-és képzős főneveket és az azoknak megfelelő igéket szoftveres gyakorisági vizsgálattal, konkordanciavizsgálattal és manuálisan gyűjtöttük ki a korpuszból, majd összevetettük a traumásan sérült fogak ellátásáról kiadott Egészségügyi szakmai irányelvekben használt terminológiával (Hermann et al., 2021). A terminusok magyarázó stratégiáinak megfigyeléséhez szoftveres konkordanciavizsgálatot végeztünk.

Eredmények

A korpusz szoftveresen kiemelt és manuálisan megtisztított 30 leggyakoribb kulcsszavának szótári adatait, szaknyelvi szinthez és fogalomkörhöz sorolását az 1. melléklet tartalmazza.

A korpuszba válogatott betegtájékoztatók témájának megfelelően a leggyakoribb terminus a *fog* (307) volt. Ezt követte a *sérülés* (76), ami a *fog-* magyarázó előtagú *fogsérülés* (42) és a *trauma* (20) / *fogtrauma* (4) szinonim jelentésű terminusokkal, valamint a leggyakoribb sérüléstípus, a *törés* (29) megnevezésével együtt összesen 171 találattal rendelkezett. A fogsérülésekben leginkább érintett *tejfog* (64) előfordulásainak száma több mint duplája a *maradó fog* / *maradófog* (27) találatának. A *csont* (23) találatai kivétel nélkül az állcsontokra, pontosabban azoknak a szaknyelvben *fogmeder* (*alveolus*) elnevezésű, korpuszunkban nem adatolt részére vonatkoznak (fogmeder alatt anatómiai szempontból azt az üreget értjük, amelyben a fogak gyökerei ülnek, az azt körülölelő tömör csontszövettel együtt). A sérülésekben érintett anatómiai struktúrák közül a *gyökér* (19) / *foggyökér*, (9) *korona* (19) / *fogkorona* (7) és a *fogbél* (12) rendelkezett a legtöbb előfordulással, a lágyrészek között az *íny* (16) / *fogíny* (7), *száj* (11), *ajak* (10) és a *nyelv* (9), illetve a *lágyrész* (9) összefoglaló terminus. A fogtípusok közül csak a *metszőfog* (10) / *metsző* (2) fordult elő a korpuszban, *nagymetsző* (4) / *nagymetszőfog* (1), *kismetsző* (2) és *tejmetesző* (1), illetve *frontfogak* (1) megnevezéssel is. A fogsérülések ellátására szolgáló eljárások és eszközeik megnevezésére a *gyökérkezelés* (21), *kezelés* (18), *sínezés* (12) / *fogsínezés* (2), *tömés* (8), *visszahelyezés* (8), illetve a *sín* (8) és a *fogvédő* (7) adatolt az első 30 terminus között.

A 30 leggyakoribb terminus közül nyolcnak volt szaknyelvi minősítése az ÉKsz² alapján: *gyökérkezelés*, *trauma*, *sín*, *tömés*, *dentin* (Orvos); *korona*, *fogbél*, *fogkorona* (Bonc). Ugyancsak nyolc terminus nem szerepelt a szótárban (*fogsérülés*, *maradó fog* / *maradófog*, *sínezés*, *foggyökér*, *lágyrész*, *fogágy*, *visszahelyezés*, *fogvédő*). Az első 30 között két görög–latin terminust találtunk: az egyik a *trauma* (20), amelynek vernakuláris megfelelője, a *sérülés* (76, összetételeivel együtt 122) a második leggyakoribb a vizsgált terminusok között. A másik ilyen terminus a *dentin* (7) ‘a fog zománc alatti kemény része’, amelynek nincs vernakuláris

megfelelője. A vernakuláris *fogbél* (12) mellett a korpuszban előfordul a szaknyelvi *pulpa* is 2 találattal. A fog és a szájüreg részeinek megnevezésében a testrésze utaló *fog*- magyarázó elem többnyire elmarad: *foggyökér* (9) – *gyökér* (19), *fogkorona* (7) – *korona* (19), *fogíny* (7) – *íny* (16), a *fogbél* és a *fogágy* esetében azonban nem hagyható el.

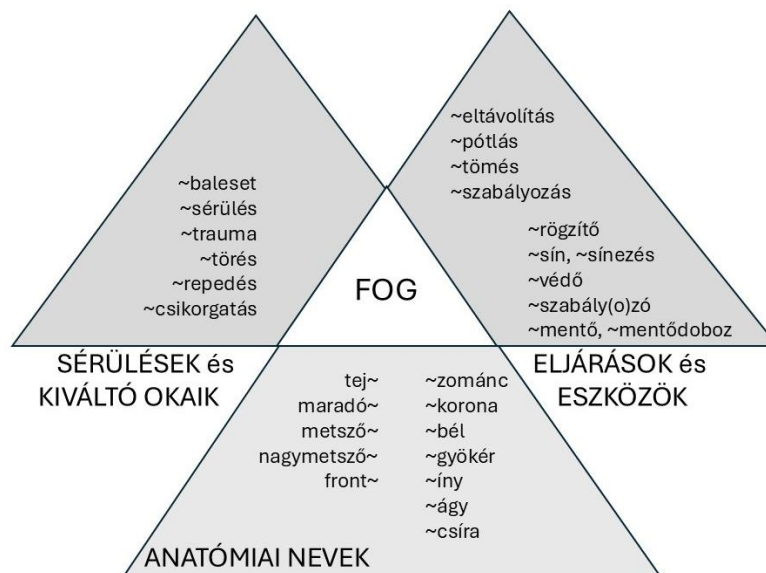
A 30 vizsgált terminus közül 14 köznyelvi (azaz az ÉKsz²-ban szaknyelvi minősítés nélkül szereplő) szó, ami azt mutatja, hogy a fogsérülésekkel kapcsolatos betegájékoztatók leggyakoribb terminusai köznyelvi szavak vagy fogászati ismeretekkel kapcsolatos köznyelvi szavak. Az angol–magyar szakszótár adataival való átfedésekre alapozva arra következtethetünk, hogy a fogorvosi szaknyelv közvetítőnyelve köznyelvi kompetenciával jól érthető. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy az ÉKsz² nem következetes az anatómiai nevek szaknyelvi minősítését illetően. A *korona* ‘a fognak az állkapocsból kiálló, zománccal védett része’ jelentése megkapja a (Bonc) minősítést, azonban a szótárban nem adatolt *foggyökér* helyett szereplő *gyökér* szaknyelvi minősítés nélküli, ‘fog, haj, tyúkszem töve’ jelentéssel. Az *ajak* anatómiai névnek sincs szaknyelvi minősítése. A *dentin* pedig (Bonc) helyett (Orvos) minősítést kapott, annak ellenére, hogy anatómiai név, ugyanúgy a fog része, mint a *korona* vagy a *fogbél*.

A *fog* szónak számos összetételével és derivátumával együtt összesen 614 találata volt a korpuszban. A *fog* fogsérülésekkel kapcsolatos összetételei három jól elhatárolódó fogalomkörbe sorolhatók:

1. anatómiai nevek,
2. sérülések és kiváltó okaik,
3. eljárások és eszközök (lásd 3. ábra).

A fogsérülésekkel kapcsolatos betegájékoztatók terminuskészletét is a fenti három fogalomkörtől csoportnak megegyezően tárgyaljuk.

3. ábra. A korpusz *fog* elő- és utótagú összetételei



A fogsérülések leírásában megnevezett anatómiai struktúrák

Az anatómiai nevek főként a foggenerációk (*tej*- vagy *maradó fog*), a fogak típusainak, a fogak, valamint a száj és a szájüreg egyes részeinek megnevezései, közülük is kizárólag azok, amelyek a fogsérülésekben érintettek. A *tejfog* (64) volt a leggyakoribb, a *maradó fog* és a *maradófog* (27) összes találatainak száma ennek felét sem érte el. Bár korpuszunkban nem adatolt, megemlítjük, hogy egyes szerzők (Heltai et al., 2016; Rózsa–Németh, 2024) a *maradandó fog*

terminust is használják. A terminológia ingadozásának ebben az esetben nyelvtörténeti oka van, mivel a két elnevezés párhuzamosan élt egymás mellett a szaknyelvhasználatban (Keszler–Kaán, 2003).

Funkciójuk és a fogsoron való elhelyezkedésük alapján megkülönböztetünk metszőfogakat, szemfogakat, kisőrlőket és nagyőrlőket. Korpuszunkban csak a metszőfogakat említik (mivel ezek érintettek a fogsérülésekben), a többi fogtípus nem fordult elő: *metszőfog* (10) vagy rövidüléssel *metsző* (2), *nagymetsző* (4), *kismetsző* (2), *középső metsző* (1) / *középső metszőfog* (1), *frontfogak* (1). Az utóbbi öt elnevezés a Sketch Engine-ben található HuTenTen23 webkorpuszban szinte kivétel nélkül csak betegtájékoztató szövegekben fordul elő, amiből arra következtethetünk, hogy csak a szakma használja. Ennek ellenére a köznyelvi kompetenciával rendelkező olvasó számára is érthetők, mivel jelentésük transzparens. A fogorvos számára a fogak azonosításához pontosabb meghatározás szükséges, amit a gyakorlatban használt számozástól eltérően a betegtájékoztatókban a *felső* – *alsó*, *középső* – *szélső* melléknevekkel fejeznek ki: 90%-ban a *felső metszőfogak* esnek áldozatul; az esetek kétharmadában a *középső metszők* érintettek. Mivel azonban a betegtájékoztatók nem konkrét eseteket ismertetnek, az oldaliság megjelölésére szolgáló *jobb* – *bal* melléknevekre nincs találatunk.

A fogak részei közül a következők fordulnak elő korpuszunkban: *fogkorona* (6), *korona* (12), *fogzománc* (4), *zománc* (5), *zománcréteg* (2), *dentin* (7), *dentinréteg* (4), *fogbél* (12), *pulpa* (2), *foggyökér* (9), *gyökér* (19), valamint az *idegszövet*, *idegkamra* és *gyökércsatorna* 1–1 találattal. A fogak körüli struktúrákat a *fogágy* (8), *tartószerkezet* (7), *fogcsíra* (6) és *csíra* (5) jelentik. A sérülésekben érintett *lágyszövetek* (3) közül a korpuszban a következők fordulnak elő: *íny* (16) *fogíny* (7), *ajak* (10) *nyelv* (9), *nyálkahártya* (2), *száj* (11), illetve *szájüreg* (3). A kemény struktúrák közül szerepel a *csont* (23), *csontozat* (1), *állkapocs* (1), *állkapocscsont* (2) és az *állcsont* (3).

A *korona* (19), *gyökér* (19) és *íny* (16) jelentéstapadással kialakult szórövidülések alakjai kétszer gyakoribbak a korpuszban, mint a testrészeire utaló magyarázó elemet tartalmazó *fogkorona* (7), *foggyökér* (9) és *fogíny* (7). A *korona* a fogorvosi szaknyelvben két különböző jelentéssel rendelkezik, az ÉKsz²-ban mindkét jelentésében szaknyelvi minősítéssel szerepel: (Bonc) ‘a fognak az állkapocsból kiálló, zománccal védett része’; (Orvos) ‘a fogra erősített, fémből, porcelánból stb. készült védő burkolat’. Korpuszunkban a *fogkorona* egy, a *korona* hét esetben ‘a fogra erősített védő burkolat’ jelentésben fordul elő. A *dentin* (Orvos) minősítéssel adatolt, azonban a (Bonc) minősítésű *fogbél* szaknyelvi megfelelője, a *pulpa* nincs benne a szótárban.

Az anatómiai struktúrák megnevezései között előfordulnak még a következők: *rágófelület*, *fogak tartószerkezete*, *fogágy tartószerkezete*, *foggyökér hegye*, *fog belső rétege*, *környező szövetek*, *fogba belépő idegek és erek*, *incisalis* / *gingivalis* *harmad*.

A foggenerációkhoz és a fogak fejlődéséhez kapcsolódó további kifejezések a *maradó fogazat*, *maradó csíra* / *maradó fogcsíra* / *maradó fog csírája*, *maradó fog előtörése*, *fogváltás*, *fogváltási zavar*.

A fogsérülések terminológiája

A tejfogsérülések 98%-a az őket körülvevő rugalmas csontszerkezet miatti kimozdulás vagy fogvesztés, míg a törés a maradó fogak leggyakoribb sérülése (Andreasen et al., 1994; Heltai et al., 2016), emiatt korpuszunkban a terminológiai elemzés során elsősorban a fogak fogmederben való elmozdulásával (*luxáció*) és a fogvesztéssel (*avulzió*) kapcsolatos kifejezésekkel találkozunk. Az 1. táblázatban a fogsérülések szaknyelvi terminusait a traumásan sérült fogak ellátásáról szóló egészségügyi szakmai irányelvek (Hermann et al., 2021) alapján, Heltai és munkatársai (2016) terminológiájának figyelembevételével soroltuk fel. A táblázat

első oszlopában a magyar fogorvosi szaknyelvhasználatnak a fogsérülések megnevezésére használt latin eredetű, a latin igék supinum tövéből képzett deverbális főneveit tüntettük fel. Írásmódjuk lehet latinos (*avulsio*) vagy magyaros (*luxáció*) is, mi – a szakmai irányelveket követve – magyaros írásmóddal adtuk meg őket. A második oszlopban a terminusok magyar jelentését tüntettük fel. Mivel a korpuszban a sérülések tüneteit és következményeit többnyire nem főnevekkel, hanem igékkel írták le, a táblázatban külön oszlopban gyűjtöttük a főnévi és az igei kifejezéseket (lásd 1. táblázat). Abban az esetben, ha a korpuszban valamelyik kifejezőmód hiányzott (pl. az *intrúzió* főnévi megfelelője, illetve az egyes töréstípusok igei megfelelői), a táblázatban üresen hagytuk a helyét. A fogsérülések szakmai irányelvek szerinti terminusait és az azoknak megfelelő korpuszunkban előforduló kifejezéseket az 1. táblázatban gyűjtöttük össze.

1. táblázat. A fogsérülések szaknyelvi terminológiája és korpuszbeli használata

Szaknyelvi terminus	Magyar jelentése	A korpuszban főnévvel kifejezve	A korpuszban igei szó szerkezettel kifejezve
konkusszió (kontúzió)	rázkódás	ütés, zúzódás,	elszíneződik, elhal
szubluxáció	fokozott mobilitás	elszíneződés, elhalás mozgathatóság	kilazul, meglazul, (enyhén) mozog, mozgathatóvá válik
extrúzió	kimozdulás	kiemelkedés	kijjebb jön, hosszabbnak tűnik
laterális luxáció	részleges kimozdulás	elmozdulás, részleges kimozdulás, luxáció	elmozdul, kimozdul, eldől
intrúzió	benyomódás		(ínybe) nyomódik, benyomódik / felnyomódik (a csontba), beljebb megy, felcsúszik, rövidebbnek tűnik
avulzió (totális luxáció)	teljes kimozdulás	kiesés, fog elvesztése (avulsio)	kiesik, kitörik, teljesen kimozdul, kihullik, kirepül, kifordul (a csontból)
infrakció	repedés	fogrepedés, repedés, megrepedés, fogkorona repedése	megreped, reped
fraktúra (törés)	törés	fogtörés, törés, letörés, fogkorona törés, korona törés	törik, letörik, eltörik, kettétörik
	zománc-törés	csorbulás, töredezés, lepattanás, zománcréteg törése	
	korona-gyökér törés	korona-gyökér törés	
	gyökértörés	gyökértörés	

Korpuszunkban a latin szaknyelvi terminusok közül csak az *avulzió* és a *luxáció* fordult elő egy-egy találattal. Nem találtuk meg mindegyik sérüléstípus megnevezését, sem latin, sem magyar terminussal, hiányzott a *konkusszió*, *szubluxáció* és az *intrúzió*. A *luxáció* megfelelői, a *kimozdulás* és az *elmozdulás* jelentése önmagukban, egyéb jellemzők megjelölése nélküli szinonim használatban az orvosi dokumentációhoz hasonlóan nem határozható meg egyértelműen (Fogarasi, 2020).

A laikusok által kevésbé ismert sérüléstípusok szaknyelvi használatra jellemző *-ás/-és* végű igékből képzett főnevei mellett sok igei kifejezést találtunk, amelyek szemléletesen, árnyaltabban és több szinonimával írták le a sérüléseket, mint főnévi megfelelőik, pl. *kiemelkedés* – (a fog) *kijjebb jön, hosszabbnak tűnik*; *mozgathatóság* – (a fog) *kilazul, meglazul, mozog, enyhén mozog, mozgathatóvá válik*. Ennek az az oka, hogy a betegtájékoztatókban nem a sérülés típusát nevezik meg, hanem annak jellemzőit, tüneteit vagy következményeit írták le, pl. a *benyomódás* vagy *kiemelkedés* helyett: *a befelé, ínnybe nyomódott elmozdult fogat semmiképpen se próbáljuk meg a helyére nyomni*; *Ha a fog kijjebb került a helyéről, akkor hosszabbnak tűnhet, ha pedig mélyebbre, akkor rövidebbnek*. A *konkusszió* helyett szinonim

elnevezésének, a *kontúzió* terminusnak a magyar megfelelője, a *zúzódás* szerepel a korpuszban, illetve az elváltozás explicit megnevezése helyett a következményeit írják le: *A tejfog később is elhalhat, ezt jelzi a koronán a baleset után akár egy évvel megjelenő szürkésbarna elszíneződés.* Az *intrúzió* hiányzó főnévi terminusát változatos igei kifejezések szemléltetik: *(ínybe) nyomódik, benyomódik / felnyomódik (a csontba), beljebb megy, felcsúszik, rövidebbnek tűnik.*

A törések esetében csak a *törik* ige és igeiktős alakjait (*letörik, eltörik, kettétörik*) találtuk meg. A leírásokban a törés helyét megjelölő birtokos szerkezetek és birtokos szóösszetételek domináltak: *fogkorona törése, korona törése, zománcréteg törése, fog gyökerének törése, gyökér törése, illetve fogtörés, fogkorona törés (!), korona-gyökér törés (!), gyökértörés.* A fogak töréseivel kapcsolatos terminusok az orvosi dokumentációban is hasonlóképpen megfelelően definiáltak (Fogarasi, 2020). A lágyrészek sérüléseit a következő kifejezésekkel írják le: *ínyrepedés, ajak / nyelv megharapása, nyálkahártya-sérülés, ínysérülés, ínylvérzés, ínnyduzzanat, fogíny feldagadása, seb, vérzés, illetve felreped, vérzik (fogíny), duzzad / megduzzad (száj, nyelv, fogíny), sérti / felsérti / megsérti (nyelvet, ajkat).*

A fogsérülések témaköréhez kapcsolódnak a kiváltó okok is. Közülük csak a *sérülés, fogsérülés* és a *trauma* található meg a szakszótárban (Gera, 1993), ezért jelen vizsgálatban a többi kiváltó okot nem tekintettük terminusnak, de magas előfordulásszámuk indokoltá teszi az említésüket: *baleset* (34), *ütés* (18), *esés* (10). Bár a *sérülés* (82) kifejezhető a *sérül* (33) igével is, a többi kiváltó ok esetében a korpuszban a funkcióigés szerkezetek gyakoriak. Ez alatt olyan névszó-igei szerkezetet értünk, amely egy határozóragos, tárgyragos vagy zéró ragos, olykor névutós névszóból és egy rendszerint kisebb-nagyobb mértékben alulspecifikált jelentésű igéből áll. Az ilyen szerkezetek fogalmi jelentésének magvát a névszó, nyelvtani jelentését az ige hordozza (Lanstyák, 2019). A sérülésekkel kapcsolatosan korpuszunkban a következő funkcióigékkel alkotott szerkezetek fordulnak elő: 1. *történik / megtörténik, bekövetkezik*, pl. *fogsérülés történik, baleset történik, baleseti fogsérülés történik, baleset megtörténik, baleseti fogsérülés bekövetkezik, esés bekövetkezik*; 2. *szenved*, pl. *sérülést szenved, balesetet szenved, fogtraumát szenved, ütest szenved, törést szenved*; 3. *éri*, pl. *ütés éri (a száján), trauma éri (az állat), maradandó károsodás nem éri (a fogat), fogakat érő ütés, lágyrészeket ért sérülések, fejet ért sérülés, tejfogakat ért baleseti sérülések, fogat ért traumák*; 4. *fennáll*, pl. *fennáll a maradó fogcsíra sérülésének veszélye, fennáll a fertőzés veszélye.*

A sérülések potenciális kiváltó okai között korpuszunkban szerepelnek a fogfejlődés helyzeti rendellenességei, mint a *kiálló fogak, előre álló / előreálló (protrudált) metszőfogak, előre álló tejmetzők, a metszőfog előreharapás és a frontfog-túlharapás, valamint a nem megfelelő ajakzáródás, szájlégzés.* Bizonyos fogsérülések tünetei a *ráharapásra jelentkező fájdalom és rágási érzékenység, rágási/harapási nehezítettség.* Szövegményként jelentkezhet *sipolynylás vagy fisztula, gennycsatorna, zománcfejlődési vagy fogváltási zavar, zománchiba, és a gyökérelhajlás.*

A fogsérülések ellátásának terminológiája

A szakmai irányelvek alapján a traumásan sérült fogak ellátásában három eljárás szerepel kiemelt helyen. A *replantáció* „*a kiesett fog visszaültetése eredeti helyére az alveólusba*” (Hermann et al., 2021:4), a *repozíció* „*A kimozdult (luxált) fog visszahelyezése az eredeti helyére*”, és a *sínezés*, ami „*olyan immobilizálási eljárás, melyet a traumát szenvedett patológiás mértékű mobilitást mutató fogak ellátásánál alkalmazunk*” (Hermann et al., 2021:4). Az irányelvek három terminusát kiegészítettük a törés, csorbulás esetén alkalmazható *pótlás* terminusaival. A főbb ellátások terminusait a 2. táblázatban összegeztük.

2. táblázat. Az ellátások szaknyelvi terminológiája és korpuszbeli használata

Szaknyelvi terminus	Magyar jelentése	Korpuszban főnévvel előforduló forma	Korpuszban igével (melléknévi igenévvel) előforduló forma
replantáció	visszaültetés	visszaültetés, replantálás	visszaültet, visszaültetett, visszakerül, visszaépül
repozíció	visszahelyezés	visszahelyezés	visszahelyez, visszahelyezett, visszahelyezhető
sínezés	sínezés	sínezés, fogsínezés, (fogrögzítő) sín, fogsín	visszamoszdít, visszaállít
pótlás		pótlás, élpótlás, híd pótlás, teljes pótlás, felépítés	sínez, hozzásínez, rögzít, hozzárögzít
			pótol, pótolható, visszaragaszt, visszaragasztható

Korpuszunkban a fogsérülések ellátásának terminusai között – a sérüléstípusokhoz hasonlóan – az *-ás/-és* képzős főnevek és az alapigék párhuzamos használatát figyelhetjük meg, pl. *visszahelyezés* – *visszahelyez*, *sínezés* – *sínez*, *pótlás* – *pótol*. Összesen 44-szer fordult elő a sérülések ellátásával kapcsolatban a *vissza-* igekötős ige vagy az abból képzett melléknévi igenév és a deverbális *-ás/-és* képzős főnév: *visszahelyez* (13), *visszahelyezés* (8), *visszahelyezett* (8), *visszahelyezhető* (3); *visszaültetés* (4), *visszaültetett* (2); *visszaragaszt* (1), *visszaragasztható* (1); *visszamoszdít* (1); *visszaállít* (1); a fog *visszakerül* (1), illetve *visszaépül* (1). További kezelési módok egy-két előfordulással a *fertőtlenítés* – *fertőtlenít*, *políroz*, *elpolírozás* – *elpolíroz*, *simítás*, *gyökérkezelés* – *gyökérkezel* – *gyökérkezelt*, *tömés* – *betöm*, *húzás*, *helyfenntartás* – *helyfenntartó*, *varrat* – *(össze)varr*, *felépítés*, *élpótlás*, *teljes pótlás*, *(íny) ecsetelése*, *jegelés*.

A fogsérülések ellátásával kapcsolatos kifejezésekben is megjelennek a funkcióigés szerkezetek: 1. *történik*, pl. *a pótlás történhet (töméssel)*, *a sínezés történhet (dróttal)*, *a fog helyreállítása történhet (fogkorona útján)*, *a sérülések ellátása (ajánlások szerint) történik*, *időben történik a kezelés*, *megtörténik a beavatkozás*; 2. *sor kerül*, pl. *komolyabb beavatkozásra kerül sor*; 3. *végez*, pl. *első ellátást / első ellenőrzést végez*; 4. *igényel*, pl. *gyors / azonnali / mielőbbi ellátást igényel*, *gyökérkezelést igényel*, *más kezelést igényel*, *orvosi felügyeletet igényel*. A szaknyelvi használatban a funkcióigés szerkezetek a cselekvés cselekvőtől elvonatkoztatott jelölésére szolgálnak és mint körülírt szenvedő alakok a személytelen szerkesztésmód eszközei (Heltai–Gósy, 2005; Lanstyák, 2019).

A sérült fog helyreállításának eszközei közül a korpuszban előfordul a *fogrögzítő sín*, *végleges porcelán korona*, *híd*, *híd pótlás*, *(fogászati) héj*, *kompozit tömőanyag*, *betét*, *kivehető pótlás*, valamint a *fogszabályozási eszközök*. A traumásan kiesett fog szállítására ajánlott folyadéknak a sok szinonim elnevezés alapján nincs rögzült magyar neve: *HBSS* [=Hank's balanced salt solution] *transzportfolyadék*, *transzportközeg*, *hordozóközeg*, *sejtvédő oldat*, az előbbieket az angol *transport media* és *transport liquid* tükörfordításai.

A terminusok érthetősége és a betegájékoztatók magyarázó módszerei

Mint láttuk, a korpusz 30 leggyakoribb terminusának több mint fele a szótárak tanúsága szerint is szaknyelvi terminus (közülük nyolc szaknyelvi minősítéssel ellátott és nyolc csak szakszótárban adatolt). A vizsgált terminusok túlnyomó többsége vernakuláris eredetű és csak két idegen eredetű terminus van köztük (a *trauma* és a *dentin*). Sok közöttük a köznyelvi szó (pl. *csont*, *íny*, *száj*), a metafora, különösen az anatómiai nevek között (pl. *gyökér*, *korona*), illetve az összetételek kompozicionálisak, azaz összetevőik jelentéséből kikövetkeztethető jelentésűek (pl. *gyökérkezelés*, *fogvédő*) (Ladányi, 2005). Ennek ellenére még a szemantikailag transzparens terminusok is magyarázatra szorulhatnak, mivel a laikusok sokszor nem rendelkeznek a megértéshez minimálisan szükséges szakmai ismeretekkel. A magyarázatok

során a szakemberek szerint is elengedhetetlen az orvosi szaknyelv és a speciális ismeret és képzettséget igénylő információk, valamint a laikusok számára ténylegesen hasznos, befogadható és alapvetően szükséges információközlés közötti egyensúly (Antal et al., 2020). Megfigyeléseink alapján a betegtájékoztatók ennek a szakmai elvárásnak megfelelnek, nemcsak a terminust magyarázzák, hanem a megértéshez szükséges szakmai ismereteket is közvetítik.

A fogak részei közül csak a latin eredetű *dentin* szorul magyarázatra, mivel a magyarban nem motivált, és a laikus szaktudás sem terjed ki a fogak szerkezetének ilyen mélységű ismeretére. A definícióba való beágyazással történő magyarázat egyben a megértéshez szükséges szakmai ismereteket is tartalmazza: *a fehér színű, kemény zománc alkotja a legkülsőbb réteget. Ez alatt helyezkedik el a dentin, ami egy sárgásabb színű fogréteg. Ezek alatt található a fogbél, ami a fog érzékeny, élő szövete.* A fogsérülések magyarázata többnyire igésítéssel történik: *[Kimozdulósos] fogsérüléseknél a fog kilazul, esetleg részlegesen vagy teljesen kimozdul a helyéről. Részleges elmozdulásnál a fog kijebb jöhet a csontból, beljebb mehet a csontba, valamilyen irányba eldőlhethet vagy a fog elmozdulhat.* Az elváltozások felismerése és megértése sokkal több magyarázatot igényel, ami történhet köznyelvi kifejezéssel való ismétléssel: *nincsen teendő, amíg a fog mellett az ínnyel kis duzzanat, «pukli», vagy gennycsatorna nem jelenik meg; Úgynevezett fistula nyílás (gombostűfejnyi fehéres elváltozás) jelenhet meg a sérült fog felett/alatt az ínnyel, melyből genny ürülhet.* A kezelések esetében az úgynevezett (ún.) diskurzusjelölővel és ismétléssel megoldott magyarázat a gyakori. Ennél sokkal szerencsésebb az eljárás lépésről lépésre való ismertetésével megvalósított magyarázat: *Bizonyos esetekben lehetőség van a fogak sínezésére – vagyis egy erős ívvel és tömőanyaggal való összekötésükre – mely rögzíti a fogakat; fog gyökérkezelésére lehet szükség (ez a fog fűrésszel történő megnyitását, az idegkamra tisztítását és gyógyszerrel történő ellátását jelenti).*

Következtetések

Jelen tanulmányban az online fogorvosi betegtájékoztatók terminushasználatát vizsgáltuk. Kutatási kérdéseinkben azokat a stratégiákat kerestük, amelyek a szakmai precizitás és a laikus érthetőség egyensúlyának megtartása mellett hatékonyan támogatják a betegedukációt. Eredményeink alapján a sikeres betegtájékoztató az alábbi megoldásokon alapul:

1. A közérthetőség fő letéteményese a vernakuláris eredetű, köznyelvvvel átfedésben levő szókincs használata. A szakemberek tudatosan alkalmaznak metaforikus (pl. *korona*, *gyökér*) vagy kompozicionális jelentésű összetételeket (pl. *fogvédő*), amelyek jelentése a páciens számára is könnyen kikövetkeztethető. A redundancia kerülése (pl. a kontextusból egyértelmű *fog-* előtag elhagyása), gördülékenyebbé teszi a megfogalmazást és ezáltal az információ befogadását.
2. A terminológiai tudásátadás a következő fő magyarázó stratégiával valósul meg: a) beágyazott definícióval: a köznyelvből hiányzó szakszavakat (pl. *dentin*) a szövegkörnyezetbe illesztett leírásokkal magyarázzák, szembeállítva a már ismert fogalmakkal (pl. a *zománc* alatti „sárgásabb fogréteg”); b) köznyelvi szinonimákkal való ismétléssel: a páciens élettapasztalatához közel álló kifejezéseket használnak (pl. *fistula* helyett „pukli” vagy „gombostűfejnyi fehéres elváltozás”);
3. A betegedukáció egyik leghatékonyabb eszköze a terápiás folyamatok lépésről lépésre történő bemutatása. A technikai szakkifejezéseket (pl. *sínezés*, *gyökérkezelés*) a beavatkozás konkrét részleteinek ismertetésével (pl. *ívvel való összekötés*, *fűrésszel történő megnyitás*) teszik befogadhatóvá. A nominális diagnózisok helyett igei

szerkezetekkel írják le a folyamatok dinamikáját (pl. a fog *kijebb jöhet, eldőlhethet vagy beljebb mehet a csontba*).

A vizsgált tájékoztatók így nem csupán információt közölnek, hanem aktívan fejlesztik a páciensek egészségműveltségét. Az elváltozások szemléletes, igei szószerkezetekkel való leírásával sikeresen elkerüljük a szaknyelvi terminológia szinonímiájából, illetve poliszémiájából adódó félreértések lehetőségét. A magyarázó stratégiákkal és a latin–magyar megfeleltetésekkel (pl. *fistula – gennycsatorna*) a beteg-tájékoztatók képessé teszik a beteget az elváltozások felismerésére és a terápiás együttműködésre. Ezzel a tudásátadást is megvalósítják és a beteg-educáció igényeinek is teljes mértékben megfelelnek, így a többi szakterület beteg-tájékoztatóinak számára is követendő példát jelentenek.

Hivatkozások

- Andreasen, J. O. – Andreasen, F. – Andersson, L. (1994): *Textbook and Color Atlas of Traumatic Injuries to the Teeth*. 3rd ed. Blackwell Munksgaard: Copenhagen
- Antal, G. et al. (2020): *A fogorvosi és szájsebészeti ellátásokhoz társuló idegsérülés szövődésmények: Betegtájékoztató célú szakmai oldalak*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Arc-, Állcsont- és Szájsebészeti Tanszék: Pécs
- Bán, Á. et al. (2018): Fogászati sérülésekről készült láttelepek komplex terminológiai, fogászati és igazságügyi orvosszakértői elemzése. *Orvosi Hetilap* 159/51. 2154–2161. <https://doi.org/10.1556/650.2018.31212>
- Biró, E. – Kovács, G. – Nagy, I. K. (2022): Szókincs-változások és determinologizáció a covid19-járvány idején. In: Navracsics J. – Bátyi, Sz. (szerk.) *Nyelvek, nyelvvaltozatok, következmények II.: Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan*. https://mersz.hu/dokumentum/m1020nynyk2_140
- Boles, C. D. – Liu, Y. – November-Rider, D. (2016): Readability Levels of Dental Patient Education. *Brochures The Journal of Dental Hygiene* 90/1. 1–7.
- Buzás, K. et al. (2014): Traumás fogsérülések ellátásával kapcsolatos ismeretek vizsgálata Dél-Magyarországon. *Fogorvosi Szemle* 107/4. 115–123.
- Constantinovitsné Vladár, Zs. (2025): Kell(ett)-e nekünk magyar nyelvű tudomány? *Filologia.hu* 26/3-4. 5–21. <https://doi.org/10.59648/filologia.2025.3-4.1>
- Endreiné Szemők, I. – B. Papp, E. (2025): Az orvosi szaknyelvi rétegek egyes terminológiai kérdései a Covid1001 önkéntes egészségügyi szakfordítócsoporthoz fordításainak tükrében. In: Fogarasi, K. – Ittész, D. – Varga, É. K. – Vágási, T. (szerk.) *Tudásmegosztás, információkezelés, alkalmazhatóság II.: Nyelvi közvetítés és beszéd kutatás*. Online elérhető: https://mersz.hu/dokumentum/m1298tudas_39. <https://doi.org/10.1556/9789636640989.4>
- Fields, A. M. – Freiberg, C. S. – Fickenscher, A. – Shelley, K. H. (2008): Patients and jargon: are we speaking the same language? *Journal of Clinical Anesthesia*. 20/5. 343–346. <https://doi.org/10.1016/j.jclinane.2008.02.006>
- Fogarasi, K. (2020): Fogsérülések megnevezéseinek terminologizáltsági foka fogorvosi-szájsebészeti láttelepekben. *Porta Lingua* 2020. 111–122. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.10>
- Fóris, Á. (2013): A szaknyelvek szociolingvisztikai és terminológiai megközelítése. In: Kontra, M. – Németh, M. – Sinkovics, B. (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában: válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Gondolat Kiadó: Budapest 163–173.
- Fóris, Á. (2015): A terminológia szerepe a többnyelvű Európában. In: Benő, A. – Fazakas, E. – Zsemlyei, B. (szerk.) *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-KözépEurópában. (MANYE XXVI)* Erdélyi Múzeum Egyesület: Kolozsvár 25–34.
- Fóris, Á. (2019): A magyar nyelv a tudományban. A terminológia helye, szerepe és feladatai. *Magyar Tudomány* 180/3. 406–416. <https://doi.org/10.1556/2065.180.2019.3.11>
- Gera, I. (1993) *Angol–magyar fogorvosi szótár*. Golden Book Kiadó: Budapest
- Heltai P. (2004): Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a Szent István Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének szakmai rendezvényéről és kutatásaiból*. Szent István Egyetem: Gödöllő 25–45.
- Heltai, N. – Baráth, Z. – Kereszty É. (2016): Fogászati jellegű sérülések törvényszéki vizsgálata. *Orvosi Hetilap* 157/11. 430–435. <https://doi.org/10.1556/650.2016.30393>
- Heltai, P. – Gósy, M. (2005): A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129/4. 473–487

- Hermann, P. et al. (2021): Az Emberi Erőforrások Minisztériuma egészségügyi szakmai irányelve a traumásan sérült fogak ellátásáról. *Egészségügyi Közlöny*. 71/13, 1303-1348
http://neak.gov.hu/pfile/file?path=/letoltheto/EOSZEF_letoltheto_doku/002113-2021_A_traumasan_serult_fogak_ellatasarol&inline=true
- Horváth, Á. (2023): Betegbiztonság és hatékony kommunikáció multikulturális és többnyelvű egészségügyi intézményekben. Nemzetközi jó gyakorlatok hazai adaptálásának lehetőségei. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 23/1. 5–34
- Humbert-Droz, J. – Picton, A. – Condamines, A. (2019): How to build a corpus for a tool-based approach to terminologisation in the field of particle physics. *Research in Corpus Linguistics* 7. 1–17
<https://doi.org/10.32714/ricl.07.01>
- Humbert-Droz, J. (2021): *Définir la déterminologisation : approche outillée en corpus comparable dans le domaine de la physique des particules*. Linguistique. Université Toulouse le Mirail – Toulouse II; Université de Genève: Genève
- Keszler, B. – Kaán, M. (2003): A fogak elnevezésének alakulása a magyarban. *Magyar Orvosi Nyelv* 1. 9–26
- Kuna Á. – Ludányi Zs. (2018): Terminológiai elvek az orvosi szaknyelvben és a gyógyító kommunikációban. Problémák, tendenciák, ideológiák. In: Fóris Á. – Bölcskei A. (szerk.) *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen*. L'Harmattan Kiadó – OFFI Zrt.: Budapest. 120–139
- Kuna, Á. (2024): *Az orvos-beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése: Elmélet, gyakorlat, módszer*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest. <https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2024/Kuna/6944>
- Ladányi, M. (2005): A grammatikalizáció kutatása és a modern nyelvelméletek. In: Oszkó, B. – Sipos, M. (szerk.) *Uráli grammatizáló*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest
- Lanstyák, I. (2019): A funkcióigés szerkezetek néhány általános kérdéséről. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 21/4. 61–91
- Mány, D. (2024): *Támogató kommunikáció betegtájékoztató szövegekben és fordításukban*. L'Harmattan Kiadó: Budapest
- Pálinkás, M. – Patonai, Z. – Fogarasi, K. (2023): Terminology of dental injuries in English-Hungarian comparison In: *XXIII. SZOKOE Nemzetközi Szaknyelvi Konferencia: Szinergia és innováció a szaknyelvtanításban és -kutatásban*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar: Pécs
- Petti, S. – Glendor, U. – Andersson, L. (2018): World traumatic dental injury prevalence and incidence, a meta-analysis. One billion living people have had traumatic dental injuries. *Dental Traumatology* 34/2. 71-86. <https://doi.org/10.1111/edt.12389>
- Pusztai, F. (főszerk.) (2003): *Magyar értelmező kéziszótár. 2. átdolgozott kiadás*. Akadémiai Kiadó: Budapest
- Rébék-Nagy, G. (2010): Szaktudás, nyelvtudás, szaknyelv. In: Dobos, Cs. (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Tinta Könyvkiadó: Budapest
- Roelcke, T. (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. *Fachsprache* 36/3-7. 154–178. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i3-4.1305>
- Rózsa, B. – Németh, A. (2024): A tejfogak baleseti sérülései és azok ellátása. *Nővér* 37/2. 10–14. <https://doi.org/10.55608/nover.37.0006>
- Temmerman, R. (2000): *Towards New Ways of Terminology Description. The Sociocognitive Approach*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam–Philadelphia. <https://doi.org/10.1075/tlrp.3>
- Varga, É. K. – Lengyel, I. (2023): A betegtájékoztató nyelvi és betegjogi megfelelése egy egészségügyi internetes portál „Orvos válaszol” rovatában. *Porta Lingua*. 2023/2. 29–39
<https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.3>
- Varga, É. K. – Márton, E. – Indig, B. – Sárközi-Lindner, Zs. – Palkó, G. (2023): Erdélyi és anyaországi orvosi terminológia pandémia idején. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 23/1. 76–95
- Varga, É. K. – Vladár, Zs. – Gyenes, G. – Barta, A. (2024): “How shall I explain?": Terminology Usage in Medical Inquiries and Responses on a Hungarian website. In: Fogarasi, K. – Mány, D. (eds.) *Semmelweis Medical Linguistics Conference 2024. Book of Abstracts: Implementation of Patient-centered Research Trends*. Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet: Budapest
- Vorzsák, O. – Vladár, Zs. – Varga, É., K. (2025): A könnyen érthető kommunikáció alkalmazhatósága magyar betegtájékoztató oldalakon. *Porta Lingua*. 2025/2. 37–49. <https://doi.org/10.48040/PL.2025.2.4>

Melléklet

1. melléklet

Terminus	Gyakoriság	ÉKsz ²	Angol-magyar szakszótár (Gera)	Szaknyelvi szint	Fogalomkör
fog	307	m.n.	tooth	1	anatómiai név
sérülés	76	m.n.	injury	1	elváltozás
tejfog	64	m.n.	milk tooth, deciduous	1	anatómiai név
fogsérülés	42	h.	tooth injury	3	elváltozás
törés	29	m.n.	fracture	1	elváltozás
maradó (fog) / maradófog	27	h.	permanent tooth	3	anatómiai név
csont	23	m.n.	bone	1	anatómiai név
gyökérkezelés	21	Orvos	root canal therapy	2	eljárás/eszköz
trauma	20	Orvos	trauma	2	elváltozás
gyökér	19	m.n.	root	1	anatómiai név
korona	19	Bonc	crown	2	anatómiai név
íny	16	m.n.	gum	1	anatómiai név
kezelés	16	m.n.	treatment	1	eljárás/eszköz
fogbél	12	Bonc	pulp	2	anatómiai név
sínezés	12	h.	splint	3	eljárás/eszköz
száj	11	m.n.	mouth	1	anatómiai név
ajak	10	m.n.	lip	1	anatómiai név
metszőfog	10	m.n.	incisor	1	anatómiai név
foggyökér	9	h.	root	3	anatómiai név
lágyrész	9	h.	soft tissue	3	anatómiai név
nyelv	9	m.n.	tongue	1	anatómiai név
fájdalom	8	m.n.	pain	1	elváltozás
fogágy	8	h.	periodontium	3	anatómiai név
sín	8	Orvos	splint	2	eljárás/eszköz
tömés	8	Orvos	filling	2	eljárás/eszköz
visszahelyezés	8	h.	reimplant	3	eljárás/eszköz
dentin	7	Orvos	dentin	2	anatómiai név
fogíny	7	m.n.	gum	1	anatómiai név
fogkorona	7	Bonc	crown	2	anatómiai név
fogvédő	7	h.	mouth guard	3	eljárás/eszköz

A terminological analysis of online patient information on dental injuries

Tooth injuries account for 11.1% of all dental injuries; the main types are fractures and luxations. Patients often search the internet for information on what to do in the event of a dental injury. In this study, we examine the use of terminology based on a corpus compiled from patient information leaflets on dental injuries provided by ten dental clinics, as well as the egészségvonal.hu and házipatika.com websites. Using Sketch Engine software, we compared the terms identified through keyword searches with Hungarian-language terminology used in recommendations for treating various dental injuries, which aligns with international terminology for dental injuries. The aim of our study was to map the dental terminology used in patient information leaflets written for the general public, to compile terms that are identical to colloquial language or can be understood based on the language proficiency of laypeople, to observe the strategies used to explain terms related to dental injuries, and, based on this, to formulate recommendations for effective patient information and education. Based on our analysis, we found that the Hungarian terminology for dental injuries in patient information leaflets is built from vernacular elements and is understandable with everyday language proficiency but requires explanation due to laypeople's lack of professional expertise.

Keywords: *dental terminology, dental injuries, online patient information, corpus-based analysis, specific language use*

Bánki Timea¹

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

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

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

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

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

Bevezetés

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

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

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

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

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

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

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

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

Szakirodalmi áttekintés

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

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

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

A BME-n spanyol nyelvet tanuló diákok jellemzői

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

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

2. táblázat. A tanult idegen nyelvek sorrendje (említések száma, %)

Forrás: Furka – Einhorn: Kutatási jelentés (2025)

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

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

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

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

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

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

Mérések és módszerek

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

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

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

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

Eredmények

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

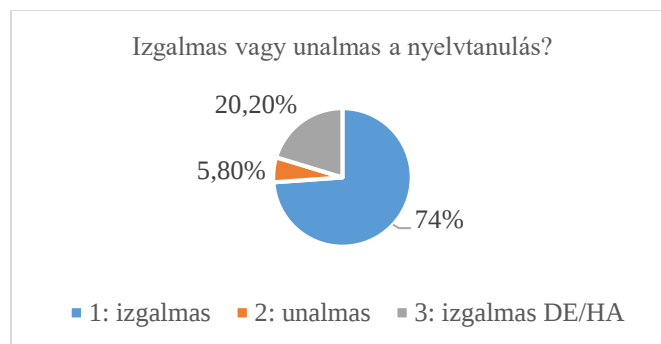
- Ami az angol és a többi idegen nyelv kapcsolatát illeti, a válaszadók az angolt nem is igazán tekintik idegen nyelvnek, mert napi rendszerességgel találkoznak vele és használják.
„Sajnálom, hogy francia/spanyol barátaimmal is angolul beszélek.”
„A spanyolországi Erasmus alatt is inkább angolul beszéltem.”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

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

1) Nyelvtanuláshoz való viszony és a nyelvválasztás szempontjai

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

1. ábra. Izgalmas vagy unalmas a nyelvtanulás?



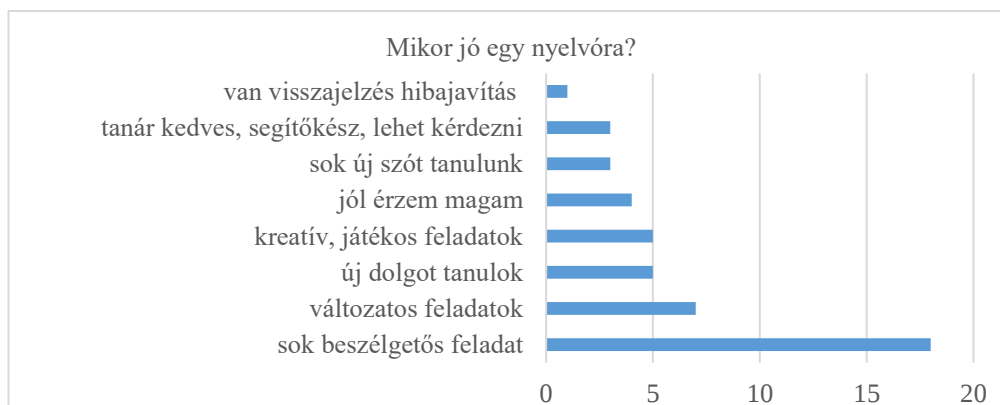
A nyelvtanulás abbahagyásának és nehézségeinek okai között második és harmadik leggyakoribb említésként szerepel a belső motiváció csökkenése. A fókuszcsoporthoz beszélgetésben is többször elhangzott, hogy egy konkrét cél kitűzése segít a motiváció fenntartásában.

2) Nyelvtanuláshoz és a nyelvórákhoz kapcsolódó pozitív érzések és vélemények

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

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

2. ábra. Mikor jó egy nyelvóra?



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

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

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

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

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

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

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

3. ábra. A hallgatók viszonyulása a hibákhoz



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

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

4) Kudarcc, illetve negatív élmények a nyelvtanulás során

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

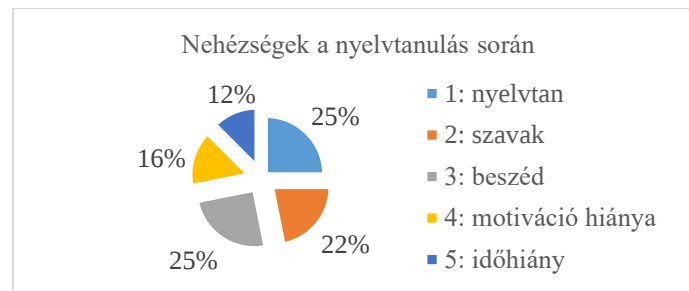
4. táblázat. A leggyakrabban említett negatív élmény a nyelvtanulás során

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

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

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

4. ábra. Nehézségek a nyelvtanulás során



Összefoglalás

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

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

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

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

Hivatkozások

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

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

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

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

Mátyás Judit¹Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar
Marketing és Turizmus Intézet**Szaknyelvoktatás a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsga-kötelezettség
eltörlése után**<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.6>

Az egyetemeken, így a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán is, 2022 előtt a diplomaszerezés egyik kritériuma volt, hogy a hallgató rendelkezzen általános felsőfokú vagy középfokú szaknyelvi (gazdasági, üzleti) vizsgával. Számos hallgató számára a rendelkezés megszüntetése nagy megkönnyebbülést jelentett, mert sokan azért nem tudtak korábban záróvizsgát tenni, diplomájukat megszerezni, mert nem rendelkeztek nyelvvizsgával. Az előírás eltörlése ugyanakkor számos dilemmához vezetett a szaknyelvoktatás tekintetében. Vajon van létjogosultsága a szaknyelvoktatásnak, szükséges-e, ha ez a sok esetben a hallgatók számára akadályt, problémát jelentő kritérium megszűnt? A Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán az a döntés született, hogy a szaknyelvoktatás és a szaknyelvi vizsga megszerzése a továbbiakban is fontos a hallgatók számára. A munkaerőpiacon, a gazdasági, üzleti életben, a nemzetközi körforgásban az egyetemi tanulmányokat követően azok a szakemberek tudnak boldogulni, akik magas szintű, a szakmájukhoz szükséges nyelvtudással rendelkeznek. A tanulmányban bemutatásra kerül a Közgazdasági Karon működő szaknyelvoktatás jelenlegi struktúrája, és a hallgatók véleménye, visszajelzése az újonnan bevezetett szaknyelvi előírásokról.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, nyelvvizsga, egyetemi tanulmányok, munkaerőpiac, nyelvtudás

Bevezetés

A tanulmányban bemutatásra kerülnek a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán 2022 után történt változások, új előírások a szaknyelvi tárgy tekintetében, valamint a hallgatók viszonyulása a szaknyelvoktatáshoz, szaknyelvi vizsgához.

2022 végén a felsőoktatási törvény módosításával a kormány írásba foglalta, hogy többé nem lesz központi feltétele a diplomaszerezésnek a legalább egy B2-es szintű nyelvvizsga letétele². A döntés azt követően született, hogy 2020-ban a koronavírus-járvány miatt elrendelt nyelvvizsga-amnesztia alatt az egyetemek több mint 110.000 diplomát állítottak ki nyelvvizsga megszerzése nélkül, és 2021-ben az újabb amnesztia alatt ismét körülbelül 25.000 oklevelet. A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának indoka az volt, hogy a vírus miatt bezárt nyelviskolák és nyelvvizsgaközpontok megnehezítették a végzős egyetemisták nyelvvizsga-, valamint diplomaszerezését. Ugyanakkor a „beragadó” diplomák magas aránya mögött nemcsak a járványhelyzet állt, hanem az is, hogy számos esetben a 3-5 éves egyetemi képzések többségéből hiányzott az idegen nyelv használatának, valamint a nyelvtanulásnak a lehetősége. Megoldási javaslatként már 2020 előtt is többször felmerült a követelmények enyhítése, bizonyos képzések esetében pedig a diplomaszerezéshez előírt nyelvvizsga-kötelezettség teljes eltörlése is. A 2022-ben elfogadott módosítás szerint a kormány az egyetemek kezébe helyezte azt a döntést, hogy az általuk kiadott diplomákhoz kérnek-e nyelvvizsgát, vagy egyéb nyelvi követelményt³. A módosított felsőoktatási törvény szerint ugyanakkor az intézményeknek gondoskodniuk kell a szaknyelvoktatásról. A korábban központilag meghatározott nyelvvizsga-amnesztia értelmében a 2021. augusztus 31-e és 2022. augusztus 31-e között záróvizsgázó hallgatók még nyelvvizsga hiányában is megkaphatták a

¹ Mátyás Judit: <https://orcid.org/0000-0002-7203-554X>

² Nemzeti Jogszabálytár: <https://njt.jog.gov.hu/jogszabaly/2022-59-00-00>

³ <https://eduline.hu/felsooktatas/20231009>

diplomájukat, ezt követően az egyetemek már maguk írhatják elő a nyelvi követelményeket. A nyelvvizsga-kötelezettség eltörlésével egy időben a kormány 2024-től a felsőoktatási felvételi szabályait is megváltoztatta. Ennek értelmében a többletpontok rendszeréről szintén az egyetemek dönthetnek⁴.

Szaknyelvoktatás a felsőoktatási intézményekben

Az egyetemi szaknyelvoktatás jelentősége, a nyelvtudás fontossága a fiatal diplomások számára megkérdőjelezhetetlen. Napjaink globalizálódó világában a munkaerőpiacon a megfelelő, gyakorlatban sikerrel alkalmazott szakmai kommunikáció idegen nyelve(ke)n alapvető elvárás (Horváth-Csikós, 2018)⁵.

A nyelvoktatás 21. századi modelljét befolyásolja a nyelvpolitika, nyelvpedagógia, oktatási gyakorlat és rendszer, a gazdaság, a globalitás és a jog. Ezekből a tényezőkből egyre inkább meghatározóvá válik a gazdaság, mint megrendelő és felvevőpiac, valamint erőforrás. A gazdaságban egyre több olyan elem van jelen, amely releváns a nyelvoktatás, szaknyelvoktatás szempontjából is (Sturcz, 2003). A munkavállalónak az általános nyelvi ismeretek, készségek és képességek mellett szaknyelvi ismeretekre és készségekre, valamint interkulturális ismeretekre és kommunikációs készségekre van szüksége a munkaerőpiacon, melyek együttesen a nyelvhasználati céloknak megfelelő kompetenciákká szerveződnek. Alapvető fontosságú ezért a soknyelvű munkaerőpiaci igényeket kielégítő célorientált szaknyelvi felkészítés (Kurtán–Silye, 2006).

Az ezredforduló idegennyelvoktatási irányzatait összefoglalóan posztkommunikatív idegennyelv-oktatásnak (PK) nevezhetjük. A posztkommunikatív irányvonal a kommunikatív nyelvoktatásnak egy lényegesen gyakorlatiasabb szintje, amelynek jellemzői a következők:

- továbbfejleszti a kommunikatív nyelvoktatást,
- a kommunikatív funkcióhoz felzárkózik a nyelvnek a világ megismerésében betöltött szerepe,
- magasabb színvonalra emeli a kommunikációt a partnerek között, ami azt jelenti, hogy a nyelvtanulók nem csupán információkat közölnek, hanem értelmezik és értékelik is azokat,
- magasabb szinten jelenik meg a tartalmi orientáltság,
- felvértezi a nyelvtanulókat nyelvtanulási stratégiákkal,
- magasabb színvonalon és korszerűbb felfogásban érvényesíti a nyelvi tudatosság és tudatosítás elvét,
- képviseli a nyelvoktatás intenzitásának az elvét, mert a nyelvelsajátításban az előrehaladás csak növekvő intenzitással biztosítható (Erdei, 2003).

Napjainkban a posztkommunikatív nyelvoktatás eklektikus, rugalmas megközelítést jelent. Alapját a kommunikatív nyelvoktatás jelenti (beszédkészség, valós élethelyzetek), melybe integrálja a digitális technológiát, az autonóm, önálló tanulást és a kulturális kompetenciát (Móser, 2025).

Az interkulturális szemlélet fontossága a szaknyelvoktatásban

A nyelvoktatás elsődleges célja az, hogy a hallgatók a nyelvtanulás során megszerzett ismereteiket a gyakorlatban is alkalmazni tudják, ezért az interkulturális szemlélet, az interkulturális kommunikációs készségek fejlesztése az idegennyelvoktatás egyik fontos alapkövét jelentik a szaknyelvoktatás vetületében.

⁴ <https://eduline.hu/felsooktatasi/20231009>

⁵ <https://blcspain.com/language-learning-trends/>

1. ábra. A kommunikációs modell (Andok–P. Szilczl, 2022)



A kommunikációs folyamatban résztvevőknek (adó és címzett) törekedniük kell az érthető, „zajmentes” információátadásra (1. ábra). Számos tényező okozhat félreértéseket, zajt. Az idegen nyelvi kommunikáció során zajforrásként jelenhet meg a célországban élők tőlünk eltérő kultúrája, mely rányomja bélyegét a szóbeli és írásbeli kommunikációra is. Napjainkban egyre többen utaznak az emberek, ezáltal gyakrabban találkoznak más nemzetiségű emberekkel hazájukban és külföldön is. Ezért egyre erőteljesebben jelentkezik a társadalmi igény az interkulturális kommunikációs képességekre (Tóth, 2014).

Az Eurobarométer 2024-es felmérése szerint az európaiak pozitívan viszonyulnak a nyelvtanuláshoz. A válaszadók szerint az idegen nyelv elsajátításának fő előnyei közé tartozik a munkaerőpiacon a nagyobb munkalehetőség (51%), a más kultúrákból származó emberek megértése (45%), a jobb munkavállalás abban az országban, ahol élnek (42%), a nyelv használata külföldi nyaralások, utazások során (42%) és a munkahelyi nyelvhasználat, beleértve az üzleti célú külföldi utazásokat is 40%⁶.

A megfelelő, sikeres nyelvhasználat feltétele a célnyelvi ország kommunikációs kultúrájának ismerete. A kultúraközi (interkulturális) kommunikáció sajátos volta abból fakad, hogy különböző kultúrák reprezentánsai kerülnek kapcsolatba egymással, aminek következtében megsokszorozódnak a megértést zavaró elemek, felerősödnek bizonyos kommunikációs „zajok”. Ezek a problémák részben abból fakadnak, hogy a kommunikáló felek rendszerint nem használhatják saját anyanyelvüket: általában az egyik fél saját anyanyelvén, a másik partner egy idegen nyelvként tanult nyelven kommunikál, vagy mindketten közvetítő nyelvet kénytelenek használni. A nyelvi zavarok abból következnek, hogy még ha igen magas szinten sajátít is el valaki egy idegen nyelvet, ha nem élt tartósan az adott kultúrközösségben, akkor hiányzik az a „látens” tudása, amelynek a kultúrközösség tagjai azáltal kerülnek birtokába, hogy nemcsak nyelvi, hanem élményközösséget is alkotnak. Már apró utalások konnotációkat hívhatnak elő, olyan asszociációkat, amelyeket az idegen nem, vagy rosszul értelmez. A kommunikációs zavarok további forrásai, hogy az egyik kultúra kommunikációs viselkedési mintái nem érvényesek a másokban, vagy egészen más értelmezést kapnak. Mindenki a saját kultúrájában a személyisége részévé vált értékeket, normákat tartja magától értetődőnek, a szociális szerepekhez az adott kultúrában kötődő viselkedést fogadja el helyesnek. Gyakran egymás iránti előítéletek, negatív sztereotípiák is nehezítik a kapcsolatépítést, ami pszichikai zajként működik a kommunikáció során (Borgulya, 2004).

A gazdasági, üzleti életben mindez még erőteljesebben jelentkezik. Az interkulturális kommunikáció értelmében a nyelvhasználati és a kulturális különbségekből adódó zaj, mint zavaró tényező kiküszöbölésével valósulhat meg a „tiszt”, érthető párbeszéd. A globalizációs tendenciákat leginkább a kulturális eltérések, sajátosságok gátolják, ezért a nemzetközi marketingstratégiát adaptálni kell kultúráról kultúrára. Az interkulturális (angolul *cross-culture*) marketing lényege a külpiacon kulturális jegyeinek, eltéréseinek vizsgálata, az azokhoz

⁶ <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/>

való illeszkedés, alkalmazkodás, vagy a döntések során a kulturális távolság figyelembevétele (Dankó, 2000).

A társadalom által meghatározott szociokulturális eltérések mellett fontos szempont, hogy az adott partnervállalat kommunikációjának sajátos ismérveivel is tisztában kell lenni. A BMW például teljesen más hangnemben kommunikál, mint a Mercedes. Különböző tartalmakat különböző célcsoportok számára közvetítenek. Mindezt más-más vállalati nyelvhasználattal teszik azért, hogy egymástól elhatárolódjanak. A Porsche elit márkaként pozicionálja magát, reklámszövegei exkluzivitást sugallnak (Csák, 2024).

Az interkulturális kompetencia fejlesztésének egyik sarokköve az interkulturális érzékenység, mely a kapcsolatokra és az együttműködésre utal. Olyan tudást, motivációt és készségeket jelent, melyek ahhoz szükségesek, hogy két kultúra képviselői hatékonyan és megfelelően tudjanak egymással interakcióba lépni. Az interakció a nyelvi szabályok és a kulturális viselkedés szabályainak ismerete is, melyek az egyes beszédaktusokban nyilvánulnak meg, mely során a nyelv és a kultúra interakcióba kerül. Az interakció segíti a felfedezést, a megértést és az idegen kultúrára történő reflektálást (Bíró, 2007).

Az interkulturális kompetencia fejlesztésében mérföldkövet jelent, ha megtörténik annak a felismerése, hogy a kultúrák közötti különbségek nem jelentenek minősítést. Nincsenek abszolút mércék arra, hogy mi a jó, vagy mi a rossz, kulturálisan mi a helyes vagy helytelen viselkedés. Amit az egyik kultúra pozitívnak értékel, az egy másik kultúrában lehet, hogy negatív töltetű, de maga a jelenség nem minősíthető abszolút értékkel, mert nem jó vagy rossz, hanem más. Ez nem zárja ki azt, hogy valaki ne vonzódjon jobban bizonyos kulturális mintákhoz, és azt sem, hogy ne tudjon azonosulni bizonyos más kulturális értékekkel. Ez a szemlélet azt az elvárást sugallja, hogy valaki ne a saját etnocentrikus kulturális szemellenzőivel érzékelje a kulturális különbségeket, hanem a viszonylagosság szem előtt tartásával (Hidasi, 2004). Az interkulturális nevelés azt jelenti, hogy két kultúra interakciója olyan interkulturális élethelyzetet teremtsen, amelyben a résztvevőknek képesnek kell lenniük az eredményes együttműködésre (Tóth, 2014).

A szaknyelvoktatás során tehát az interkulturális szemlélet alapvető fontosságú, ami a gazdasági/üzleti nyelvvizsgákra felkészítés során is fontos szempont, mert a szóbeli és írásbeli kommunikációs feladatok esetében a vizsgázónak ismernie kell az adott idegen nyelvi országban szokásos írásbeli és szóbeli kommunikációs formákat.

Szaknyelvoktatás és szaknyelvi kritériumok a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Karán

A PTE Közgazdaságtudományi Karán a hallgatók számára kötelezően választható *Szakmai nyelv* és *Szakmai nyelvi szigorlat* (Neptunban szereplő kurzusnevek) teljesítése szükséges a diploma megszerzéséhez. Az egy éves (két féléves) nyelvi képzés kiváltható középfokú komplex gazdasági/üzleti szakmai nyelvvizsgálóval, vagy komplex általános felsőfokú nyelvvizsgálóval. A turizmus és vendéglátás szakirányon tanuló hallgatók számára két nyelvből előírás a szakmai nyelvi tárgyak teljesítése.

A heti 4 tanórás szakmai nyelvi kurzus angol és német nyelvből az őszi és tavaszi félévben is felvehető. Az órákon a hallgatók megismerik a későbbiek során, a munkahelyükön is hasznosítható idegen nyelvű szakmai kommunikáció alapvető szabályait, valamint elsajátítják, gyakorolják az előmenetelükhöz szükséges kommunikációs készségeket: szóbeli (szituációs beszélgetés, üzleti tárgyalás) és írásbeli kommunikáció (üzleti levél), valamint a szakirodalom, szakmai cikkek értő olvasását, hallás utáni értést. A tárgy segíti az idegen nyelvű szóbeli és írásbeli, a kulturális sajátosságoknak megfelelő interkulturális kommunikációs ismeretek megszerzését, valamint ezzel párhuzamosan a karon letehető BGE egynyelvű gazdasági kommunikációs nyelvvizsgára készülést is. A BGE egynyelvű gazdasági kommunikáció szaknyelvi vizsga részfeladatai a következők:

- írásbeli vizsga: szövegértés, írásfeladat (pl. üzleti levél, e-mail, reklámlevél írása)
- szóbeli vizsga: beszédértés, bevezető szakmai beszélgetés (állásinterjú), diagramelemzés, szituációs beszélgetés (megrendelés, reklamáció, szakmai vásárra jelentkezés stb.)⁷

A vizsgafeladatok értékelése során fontos szempont, hogy a vizsgázó ismerje a célnyelvi országnak az üzleti életben szokásos kulturális sajátosságait (interkulturális ismeretek), ide tartozik pl. az üzleti levél formája, felépítése, telefonbeszélgetés, üzleti tárgyalás lebonyolítása.

Az idegen nyelvű szakmai tárgy online, a Moodle szintéren teljesítendő, mely szintén az őszi és a tavaszi félévben vehető fel. A modul célja, hogy a hallgatók holisztikus képet és alapismereteket szerezzenek a gazdaság alapjairól, a közgazdaságtan alapelveiről. Nem új, speciális ismereteket szereznek, hanem a legfontosabb gazdasági szakterületek idegen nyelvű szakkifejezéseit sajátítják el. A kurzus sikeres elvégzése után képesnek kell lenniük arra, hogy ismerjék a gazdasági szakkifejezéseket és témaköröket angol/német nyelven, széleskörű áttekintéssel rendelkezzenek az általános üzleti tartalmakról és az alapvető gazdasági ágazatokról, képesek legyenek a különböző területekről származó ismeretek szintetizálására. Az online kurzus témái:

- a makroökonómia felépítése, a vállalatok szerepe a gazdaságban,
- a vállalkozás szervezeti felépítése és funkciói,
- termelési rendszerek és folyamatok,
- marketing, a marketing hozzájárulása a szervezeti teljesítményhez,
- a vállalati tevékenység pénzügyi és számviteli háttere.

A hallgatóknak saját tempójukban kell feldolgozniuk az e-learning tananyagot. A fejezetek (témakörök) logikus sorrendben követik egymást: makroökonómia, menedzsment, termelés, marketing és pénzügy. Minden fejezet egy kvíz sikeres teljesítése után kezdődik, amelyre korlátlan számú próbálkozás áll rendelkezésre. A tananyag elvégzése után a záróvizsgát vizsgaszoftver segítségével, és vizsgafelügyelet mellett kell letenni a Kar kijelölt vizsgatermében. A vizsga nem időzített, a modul befejezése után azonnal letehető. A teljesítésre és a vizsga sikeres letételére mindössze három próbálkozás van. A vizsgafeladatok típusai:

- 10*3 feleletválasztós kérdés egy helyes válasszal
- 10*6 feleletválasztós (multiple choice) kérdés több helyes válasszal
- 5*hozzárendeléses feladat (szakkifejezés és definíció)

Az online tananyag minden egyes fejezetéhez az egyes témakörökhöz tartozó Moodle-tananyagok, PPT előadások és videóelőadások segítik a hallgatók felkészülését.

A 2023 után beiratkozott hallgatók számára idegen nyelvi szóbeli szigorlat letétele is kötelező. Minden gazdasági témakörhöz 4-5 kérdést kap a vizsgázó (szakmai témakifejtés), a második feladat egy szakmai szöveg értelmezése.

Primer kutatás

2024 októberében kvantitatív kérdőíves kutatást végeztem a Közgazdaságtudományi Kar hallgatói körében, melynek célja az volt, hogy felmérjem, hogyan vélekednek a kar hallgatói a jelenlegi szaknyelvi előírásokról (szakmai nyelv I-II.), mennyire fontos számukra a szaknyelvi vizsga megszerzése, és hasznosíthatónak tartják-e a szaknyelvi oktatást a munkaerőpiacon történő sikeres munkavállalás tekintetében. Az online kérdőívet 102 (N=102) hallgató töltötte ki. A válaszadóknak a következő, a szaknyelvoktatásra, szigorlatra vonatkozó kijelentéseket kellett értékelniük, két- és többkimenetű válaszlehetőségek formájában:

⁷ <https://www.nyelvvizsgak.hu/>

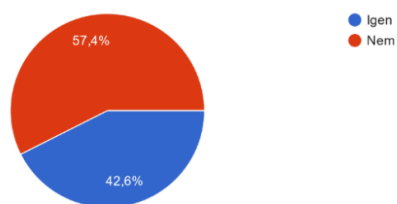
- Egyetértek azzal, hogy a szaknyelvi/általános nyelvvizsgát eltörölték az egyetemeken, mint a diplomaszerzés kritériumát.
- A nyelvvizsga-kötelezettség eltörlését követően is fontosnak tartom a szaknyelv-oktatást.
- A szaknyelvi órákon elsajátítható szóbeli és írásbeli kommunikáció jól hasznosítható az üzleti életben a külföldi partnerekkel történő kommunikáció, tárgyalás során.
- Akkor is tanulnék idegen nyelveket, ha ez nem lenne szükséges tanulmányaimhoz a PTE KTK-n, mert az idegennyelvtudás nélkülözhetetlen a munkaerőpiacon, valamint a nemzetközi üzleti életben.
- Bár már nem előírás a diploma megszerzéséhez, mégis feltétlenül szeretnék a jövőben szaknyelvi gazdasági/üzleti nyelvvizsgát tenni, mert ez segíti boldogulásomat a munkaerőpiacon.
- Fontos a szakember számára, hogy rendszeresen olvasson idegen nyelveken szakirodalmat, munkájához szükséges szakmai folyóiratokat, ezért egyetértek azzal, hogy az online idegen nyelvi szakmai tárgy és szigorlat az idegen nyelvi szakmai tudást és jártasságot méri.

Primer kutatási eredmények

A kérdőívre érkezett hallgatói válaszokból kiderül, hogy a hallgatók közel 60%-a (57,4%) nem ért egyet azzal, hogy a szakmai nyelvvizsgát eltörölték, mint a diplomaszerzés kritériumát (2. ábra). Ez számomra érdekes eredmény, mert feltételeztem, hogy a hallgatók alapvetően és értelemszerűen nagy könnyebbségnek tekintik, hogy nem kell többé a diplomaszerzés feltételeként szaknyelvi vizsgát tenniük, mely sok esetben komoly kihívást jelentett számukra.

2. ábra. A szaknyelvi vizsgakövetelmény eltörlése

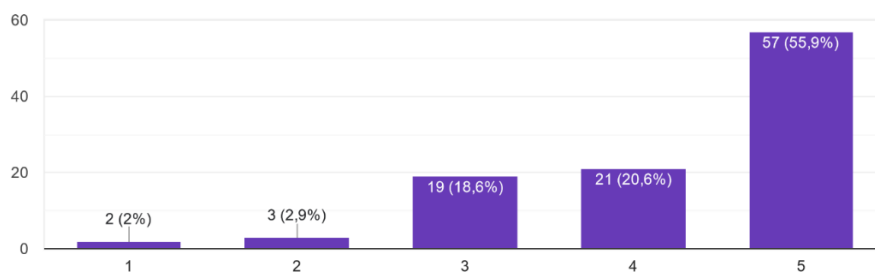
Egyetértek azzal, hogy a szaknyelvi/általános nyelvvizsgát eltörölték az egyetemeken, mint a diplomaszerzés kritériumát.
101 válasz



Közel 80% azoknak az aránya, akik fontosnak, vagy nagyon fontosnak tartják a szaknyelvoktatást a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlését követően is (3. ábra), ami azt jelenti, hogy felismerték a nyelvtudás és a szaknyelvoktatás jelentőségét.

3. ábra. A szaknyelvoktatás fontossága

A nyelvvizsga-kötelezettség eltörlését követően is fontosnak tartom a szaknyelv-oktatást.
102 válasz

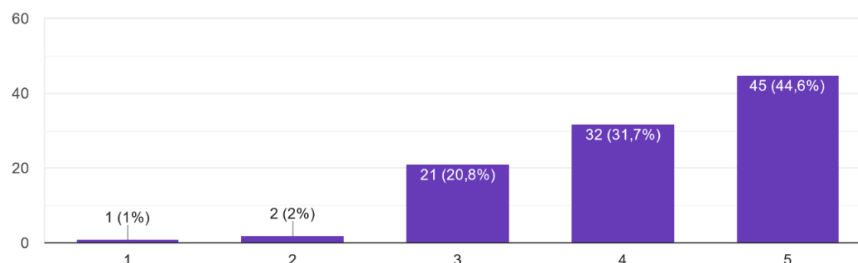


A válaszadók közel 77%-a egyetért azzal, hogy a szaknyelvi órákon elsajátítható szóbeli és írásbeli kommunikációs ismeretek a későbbiekben jól hasznosíthatóak a munkaerőpiacon, az üzleti életben is. Csak 1%-uk gondolja úgy, hogy ez számukra nem fontos (4. ábra).

4. ábra. Szakmai szóbeli és írásbeli kommunikáció

A szaknyelvi órákon elsajátítható szóbeli és írásbeli kommunikáció jól hasznosítható az üzleti életben a külföldi partnerekkel történő kommunikáció, tárgyalás során.

101 válasz

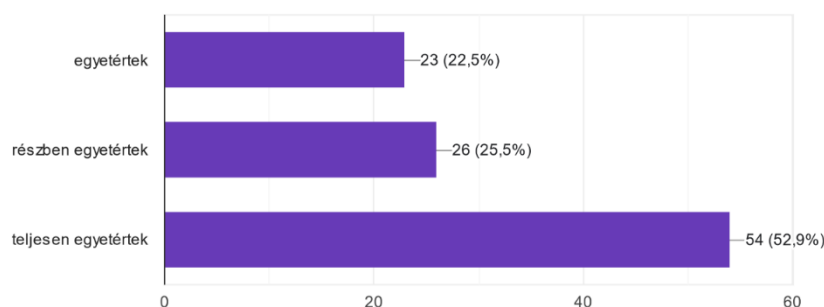


A szóbeli és írásbeli kommunikációs készségek fejlesztésére irányulnak a szaknyelvi órák (*Szakmai nyelv I-II.*), valamint a Közgazdasági Karon letehető BGE egynyelvű gazdasági kommunikációs nyelvvizsga is. A tanórákon ennek értelmében a hallgatóknak lehetőségük nyílik arra, hogy a szakmai nyelv tárgyra, illetve a szakmai szigorlatra készüljenek, valamint arra is, hogy a kommunikációs készségek célirányos fejlesztésével (szóbeli és írásbeli kommunikáció) a nyelvvizsgára is.

5. ábra. A nyelvtudás fontossága a munkaerőpiacon

Abban az esetben is tanulnék idegen nyelveket, ha ez nem lenne szükséges tanulmányaimhoz a PTE KTK-n, mert az idegennyelv-tudás nélkülözhetetlen ...aerőpiacon, valamint a nemzetközi üzleti életben.

102 válasz



A hallgatóknak körülbelül fele (53%) abban az esetben is tanulna idegen nyelveket, ha nem lenne szüksége erre tanulmányaihoz, a diploma megszerzéséhez (5. ábra). Alacsonyabb azok aránya (25,5%), akik csak részben értenek egyet az idegennyelv-tanulás kötelezettségével. Ez azt jelenti, hogy többségük pozitívan viszonyul a nyelvtanuláshoz, és felismerte a nyelvtudással megszerezhető ismeretek fontosságát, valamint az ebből fakadó munkaerőpiaci előnyöket az elhelyezkedés során.

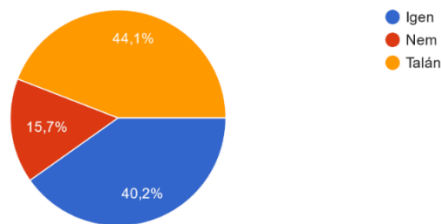
A mai világban az országhatárok nem szabnak határt az álláskeresésnek, sokan távmunkában (*home office*) dolgoznak, valamint egyre több nemzetközi vállalat veti meg a lábát Magyarországon. Ezek a jelenségek abba az irányba mutatnak, hogy fontos idegen nyelveket tanulni, mert ez a befektetés megtérül a munkaerőpiacon⁸.

⁸ <https://hrpwr.hu/cikk/milyen-elonyokkal-jarhat-a-munkaeropiacon-ha-tobb-nyelven-tudunk-beszelni>

6. ábra. Gazdasági/üzleti szakmai nyelvvizsga hasznosíthatósága a munkaerőpiacon

Bár már nem előírás a diploma megszerzéséhez, mégis feltétlenül szeretnék a jövőben szaknyelvi gazdasági/üzleti nyelvvizsgát tenni, mert ez segíti boldogulásomat a munkaerőpiacon.

102 válasz

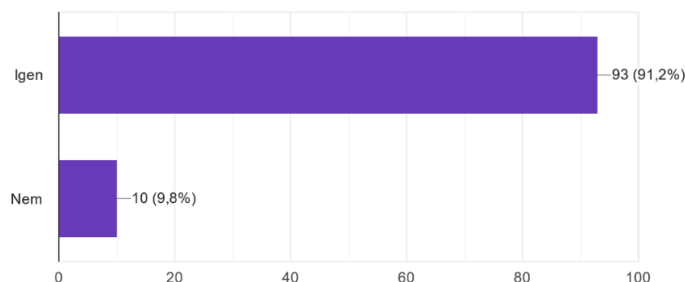


A hallgatók 40%-a szeretne a jövőben szakmai nyelvvizsgát tenni, 44%-uk bizonytalan. A nemmel válaszolók aránya csak 15,7% százalék (6. ábra). Az utóbbiak aránya a legkisebb, ugyanakkor meglehetősen magas a bizonytalanok száma. A hallgatókban érdemes tudatosítani, hogy a nyelvvizsga megszerzésével értékes dokumentumot kapnak nyelvtudásukról. Egy sikeres nyelvvizsga feltétlenül versenyelőnyt jelent a munkaerőpiacon az álláskereséskor, a kiválasztás során a munkáltatók figyelembe veszik a nyelvvizsga-bizonyítványt is. A nyelvvizsgával rendelkezők közül választják ki a legmegfelelőbbet, azt a jelöltet, aki a nyelvet valóban, a gyakorlatban is jól tudja használni.

7. ábra. Szakirodalom-olvasás idegen nyelveken

Fontos a szakember számára, hogy rendszeresen olvasson idegen nyelveken szakirodalmat, munkájához szükséges szakmai folyóiratokat, ezért ...n nyelvi szakmai tudást és tájékozottságot mér.

102 válasz



Az idegennyelvi szakmai szigorlaton a Közgazdaságtudományi Karon a szakirodalomolvasás- és értelmezés az egyik vizsgafeladat. A hallgatók döntő többségének, (91,2%) az a véleménye, hogy ez a vizsgafeladat fontos, mert a szakember számára alapvető elvárás, hogy rendszeresen olvassa a munkájához szükséges idegen nyelvű szakirodalmat (7. ábra).

Ez a kérdés szintén kapcsolódik a nyelvvizsgához, mert a szövegértés, az idegen nyelvű szakmai szövegek értő olvasása az írásbeli vizsga fontos részét képezi, és a való világban a munkavégzés során is sokszor kell majd például szerződéseket, megállapodásokat értelmezni, aktuális szakmai cikkeket olvasni a naprakész ismeretek megszerzésének érdekében.

A válaszok alapján megállapíthattam, hogy a hallgatók többsége fontosnak tartja a szaknyelv oktatását. Bár a szaknyelvi vizsga megszerzésének szükségességében 44,1 %-uk bizonytalan, a kitöltések eredményeinek tükrében a hallgatók hozzáállása a szaknyelvvoktatáshoz pozitív és támogató, tehát tisztában vannak azzal, hogy a nyelvismeret a munkaerőpiacon nélkülözhetetlen számukra.

Konklúzió

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán a hallgatók számára a diplomaszerezéshez előírt nyelvvizsga-követelmény eltörlését követően is előírás a szaknyelvi órákon történő részvétel, valamint az idegen nyelvi szakmai szigorlat letétele, amely kiváltható komplex szaknyelvi (üzleti/gazdasági) nyelvvizsgával, vagy komplex felsőfokú általános nyelvvizsgával.

Ahogy az a 2024 októberében a hallgatók körében végzett felmérés fent bemutatott eredményeiből is kiderült, a hallgatók fontosnak tartják a szakmai nyelvoktatást, és tisztában vannak azzal, hogy a nyelvtudás, az idegen nyelvi kommunikáció számukra a későbbiekben, a munkaerőpiacon történő helytállásban alapvető fontosságú. A kérdőívre adott válaszok megerősítik, hogy többségük a gazdasági kommunikációs nyelvvizsga megszerzését is fontosnak tartja, mert a hallgatók tisztában vannak azzal, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése versenyelőnyt jelenthet a munkapiacra az álláskeresés során.

Hivatkozások

- Andok, M. – P. Szilczl, D. (2022): *Bevezetés a kommunikáció és média tanulmányozásába*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem: Budapest
- Bíró, E. (2007): Az interkulturális kompetencia fejlesztésének csapdái. *Iskolakultúra*. 2007/8-10. 70–77
- Borgulya, I. (2004): Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció. In: Borgulya, I. (szerk.): *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar: Pécs. 9-18
- Csák, É. (2024): Corporate language, avagy a vállalat-specifikus nyelvhasználat jelentősége és szerepe az üzleti nyelv oktatásában. *Porta Lingua*. 2024/1. 7-14. <https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.1>
- Dankó, L. (2000): Interkulturális (cross-culture) marketing: válasz a szociokulturális különbségekre. *Marketing & Management*. 2000/2. 52–56
- Erdei, Gy. (2003): Az ezredforduló idegennyelv-oktatási irányzatai és a szaknyelvoktatás. In: *Porta Lingua 2003. Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete*: Budapest. 19–24.
- Hidasi, J. (2004): *A kultúraközi kompetencia kialakulásának folyamatáról*. In: Navracsics, J. – Tóth, Sz. (szerk.): *Nyelvészet és Interdiszciplinitás. I-II. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Generalia: Szeged – Veszprém. 13–24. o.
- Horváth-Csikós, G. (2018): A nyelvtudás szükségessége a munkaerőpiacon, The Significance of Language Knowledge on the Labour Market. *Studia Mundi – Economica*. 5/2. 2–13. <https://doi.org/10.18531/Studia.Mundi.2018.05.02.2-13>
- Kurtán, Zs. – Silye, M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Online elérhető: www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=733
- Móser, A. (2025): *A digitális technológia szerepe a nyelvoktatásban, kitekintéssel a mesterséges intelligenciára*. *Modern Nyelvoktatás* 31. 52–69. <https://doi.org/10.51139/monye.2025.1-2.52.69>
- Sturcz, Z. (2003): Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: *Porta Lingua 2003. Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete*: Budapest. 92–104
- Tóth, L. (2014): Az interkulturális kompetencia fejlesztése magyar nyelvi órán. *Anyanyelv-pedagógia*. 2014. 7/2. Online elérhető: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=516>. <https://doi.org/10.21030/anyp.2014.2.5>

Internetes hivatkozások

- 6 Key Trends Shaping the Future of Language Learning and Business Education. Business and Language College Spain. <https://blcspain.com/language-learning-trends/>
- New Eurobarometer shows Europeans positive attitude towards language learning. Press release. May 21, 2024. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_24_2686
- Nyelvvizsga a diplomához. https://eduline.hu/felsooktatasi/20231009_nyelvvizsga_a_diplomahoz_20
- Milyen előnyökkel járhat a munkaerőpiacon, ha több nyelven tudunk beszélni? HRPower. <https://hrpwr.hu/cikk/milyen-elonyokkal-jarhat-a-munkapiacon-ha-tobb-nyelven-tudunk-beszelni>
- Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.jog.gov.hu/jogszabaly/2022-59-00-00>
- Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem, Nyelvvizsgaközpont. <https://www.nyelvvizsgak.hu/>

Teaching Languages for Specific Purposes following the elimination of the language exam requirement for graduation

At universities—including the Faculty of Economics at the University of Pécs—one of the requirements for earning a degree prior to 2022 was that students pass a general higher-level or intermediate-level specialized language (economics, business) exam. For many students, the elimination of this requirement came as a great relief, as many had previously been unable to take their final exams or earn their degrees because they lacked a language certificate. At the same time, however, the repeal of this requirement has led to numerous dilemmas regarding specialised language instruction. Does specialized language instruction still have a raison d'être, and is it necessary now that this criterion—which in many cases posed an obstacle or problem for students—has been eliminated? At the Faculty of Economics of the University of Pécs, the decision was made that specialised language instruction and passing the specialised language exam remain important for students. In the labour market, in economic and business life, and in international circles, the professionals who succeed after completing their university studies are those who possess a high level of language proficiency necessary for their field. This study presents the current structure of specialised language instruction at the Faculty of Economics, as well as students' opinions and feedback on the newly introduced specialised language requirements.

Keywords: *Language for Specific Purposes (LSP), language proficiency exam, university studies, labour market, language proficiency*

Putz Mónika¹
 Semmelweis Egyetem
 Szaknyelvi Intézet

A magyar fogorvosi szaknyelv oktatása – hogyan tovább?

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.7>

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében klinikai igényfelmérések alapján zajlik a magyar fogorvosi szaknyelv oktatása az angol és német program hallgatói számára első-, másod- és harmadéven. A nyelvoktatás célja az, hogy a hallgatóink sikeresen kommunikáljanak a betegekkel és az asszisztensekkel a klinikai gyakorlataik során. A digitalizáció, az új kezelések és módszerek, új eszközök és modern anyagok megjelenése, valamint az esztétikus fogpótlások elterjedése szükségessé tette a magyar fogorvosi szaknyelv oktatása során használt tananyagaink naprakésszé tételét. Az is nyilvánvaló, hogy az új hallgatói generációnak már korántsem azok az igényei, mint a korábbiaknak. A nyelvi tananyagaink tartalmi és formai megújítására van szükség. A megújításnak három pillére van: a hallgatói oldal „fogadóképeségének” felmérése; a klinikákkal való interprofesszionális együttműködés (amely elengedhetetlen feltétele egy sikeres, mai igényeknek megfelelő, autentikus alapokon nyugvó szaknyelvi tananyag készítésének) és a magyar fogorvosi szaknyelvet oktató kollégák szakmai továbbképzése. Jelen tanulmányban a hallgatói oldal kerül bemutatásra a harmad- és negyedéves fogorvostan-hallgatók körében elvégzett felmérés (Dental Communication Skills Attitude Scale, DCSAS) néhány részlete alapján. A DCSAS kérdőív alkalmazásával végzett vizsgálat négy faktort azonosított: tanulás, egyetemi adottságok, jövő és siker. A felmérés kiértékelése az IBM SPSS 29 segítségével történt.

Kulcsszavak: fogorvosi szaknyelv, szaknyelvi kommunikáció, DCSAS, interprofesszionális együttműködés, hallgatói attitűd

Bevezetés

A Semmelweis Egyetem hallgatói száznál is több országból érkeznek, vannak (többek között) német, iráni, dél-koreai, norvég, japán, izraeli, magyar, indiai, kínai, osztrák, amerikai, kanadai, török, francia, angol, svájci, nigériai, egyiptomi, szír, ciprusi, pakisztáni, tajvani, iraki és svéd diákjaink a nemzetközi hallgatók számára szervezett angol és német nyelvi programokban.

A Szaknyelvi Intézet oktatóinak küldetése a Fogorvostudományi Karon az, hogy segítségünkkel a hallgatóink sikeresen kommunikáljanak a betegekkel és az asszisztensekkel a klinikai gyakorlataik során. A sikeres munkához természetesen interprofesszionális együttműködésre van szükség a klinikákkal: az oktatás a 2006-ban, valamint 2014-ben történt igényfelmérés eredményei alapján zajlik. Egy pályázat keretein belül 2024-ben újabb igényfelmérésre nyílt lehetőség a Fogpótlástani Klinikán. Ez a szoros együttműködés az alapja a fogorvosi szaknyelv hatékony és gyakorlati szempontból releváns oktatásának. Az elmúlt tíz évben a fogászatban lezajlott fejlődés (digitalizáció, CAD/CAM, új kezelések és módszerek, továbbá új eszközök és modern anyagok megjelenése) szükségessé tette a tananyagaink fejlesztését. A protetikai eljárások terén napjaink legmeghatározóbb innovációja egyértelműen az intraorális szkennerek megjelenése. A digitális lenyomatvételi technika alkalmazásával új lehetőségek, új módszerek és anyagok állnak a gyakorló fogorvosok rendelkezésére. A tananyagfejlesztéshez minden oldalt bevonunk a munkába – a hallgatói attitűd, a klinikai igények és a nyelvtanárok továbbképzése egyaránt fontos szempontokat ad.

A hallgatók igényeihez tartozik a motiváció; tanuláshoz, kommunikációhoz való viszony és a kulturális háttér kérdése. A hallgatók jellemzően valóban egy „új generáció”, a Z generáció tagjai, akik sokkal tudatosabbak és magasabb elvárásokkal érkeznek az egyetemre. 2023-ban az Intézetben végzett motivációs kutatás (Putz, 2023) szerint a hallgatóink továbbra

¹ Putz Mónika: <https://orcid.org/0009-0009-0021-9022>

sem szeretnének általános nyelvet tanulni, a magyar nyelv számukra szinte kizárólag a szaknyelvet jelenti. A hallgatók motivációja instrumentális, nem integratív motiváció. Jelenleg egy bevezető félévet öt félév szaknyelvoktatás követ, amivel a visszajelzések alapján a hallgatók teljes mértékben elégedettek. A klinikai igényeknél figyelembe kell venni a Fogpótlástani Klinika, Helyreállító Fogászati és Endodonciai Klinika és az Arc-Állcsont-Szájsebészeti Klinika oktatóinak szükségleteit is. Elengedhetetlenül fontos a naprakész kurrikulum és tananyag alapján az oktatók továbbképzése, hiszen az intézet oktatói természetesen nem klinikus oktatók.

A kommunikáció szerepe a fogorvoslásban

A jó kommunikációs készségek elengedhetetlenek a hatékony fogászati klinikai gyakorlathoz. A magyar nyelvű kommunikáció a fogorvostan-hallgatók számára számos területen fontos:

- a betegekkel és asszisztensekkel való interakció során;
- a kapcsolatépítés, a bizalom kialakítása során;
- a pontos orvosi és fogorvosi anamnézis felvételénél;
- a beteg aggodalmainak, preferenciáinak, szorongásainak empátikus megértésénél;
- a kezelések (például tömések, foghúzások, gyökérkezelés, koronák, hidak, implantátumok vagy fogszabályozás) oktatóval történő megtervezése után a beleegyező nyilatkozatok megbeszélése, aláírása során;
- a betegek instruálása és motiválása során (például jó szájhygiénia, fogmosási- és fogszelvényhasználati technikák oktatása).

Kommunikáció a szaknyelvi órákon és a klinikán

A hallgatóink először a hatodik félévben látnak el magyar betegeket. A fogorvostan-hallgatóknak lehetőséget kell adni arra, hogy már a tanulmányaik során megismerjék, kikísérletezzék a saját kommunikációs stratégiáikat, hogy később sikeresen tudjanak kommunikálni a páciensekkel (Alvarez–Schultz, 2018).

Intézetünkben szerepjátékos feladatokkal és betegforgatókönyvek segítségével hallgatóink ellenőrzött környezetben gyakorolhatják és fejleszthetik kommunikációs készségeiket. A cél az önbizalom, az empátia és a kommunikációs stratégiák kialakítása (mielőtt a klinikai környezetben valódi betegekkel lépnének kapcsolatba). Hatalmas szerepe van a megfelelő kiejtésnek és a szókincsnek. A nyelvtan szerepe háttérbe szorul, hiszen a cél az, hogy az üzenet eljusson a betegekhez és az asszisztensekhez.

A szaknyelvi órákon tehát a hallgatók nemcsak a nyelvet, de kommunikációs technikákat és stratégiákat is tanulnak, a kórtörténet felvételének példáin megismerik és gyakorolják az aktív hallgatást, emellett saját magukról, saját érzéseikről is új ismereteket szereznek egy-egy szerepjáték (interakció) kapcsán. Fejlődik az empátiájuk és érzelmi tudatosságuk, megtanulják a nem verbális kommunikáció eszközeinek hatékony használatát, megértik a különbséget az együttérzés és az empátia között. Az empátia beleérző képességet jelent, az együttérzés pedig azt jelenti, hogy átérezzük a másik fájdalmát, és megjelenik a motiváció a másik szenvedésének csökkentésére, ez tehát a törődés, a gondoskodás hajtóereje (Moudatsou, 2020). Beszélünk az érzelmek kezeléséről, a személyes attitűdökről, előítéletekről és félelmekről, a pontos diagnózis felállítását, a megfelelő kezelés megtervezését és a gyógyulás elősegítését szem előtt tartva. A hallgatók azt is megtanulják, milyen helyzetekben szükséges támogatást és konzultációt kérniük, és beszélünk a személyes korlátokról is.

Ahogy a preklinikai gyakorlatokon a fantomfejekon történő gyakorlás nem adja pontosan vissza a betegekkel való munka élményét, úgy a tantermi fogorvos–beteg beszélgetések sem tudják száz százalékosan modellezni a való életet. A tanterem nem klinika.

Kérdés, hogy a fogorvostan-hallgatók esetében mennyire valósítható meg egyidejűleg a manuális készségek fejlesztése és a hatékony kommunikáció. Vajon egy új helyzetbe kerülve az első klinikai hetekben (hónapokban?) a manuális kihívások háttérbe szorítják-e a kommunikációt? Akarnak-e, illetve adott helyzetben képesek-e a hallgatók kommunikálni? Megszólalnak-e magyarul, ha minden idegszálukkal arra koncentrálnak, hogy az adott beavatkozás sikeres legyen? Vajon eszükbe jutnak-e a tanult mondatok, kifejezések? Megkérdezzük-e, hogy „kényelmes a szék?”, amikor a fűrők zaja hallatszik és amikor a kezükben a turbina 300.000 fordulatot tesz meg percenként?

A hallgatói visszajelzések alapján nem megy minden egyszerre, először csak néhány mondat vagy néhány szó hagyja el a szájukat a kezelések során, aztán, ahogy a beavatkozások kivitelezésében egyre magabiztosabbak lesznek, egyre többet és többet beszélnek – és ez így természetes. A magyar anyanyelvű hallgatók is bejárják ezt az utat, pedig náluk nem beszélhetünk nyelvi akadályról.

Felmerül a kérdés: nevezhetjük-e ezt az időszakot *silent period*-nak, azaz néma szakasznak. Erről a szakaszból a szakirodalomban nincs konszenzus. Egyesek szerint ez egy olyan fázis, amely véget ér, és a nyelvtanulók beszéde természetes módon bontakozik ki (Krashen, 1982); mások úgy vélik, hogy ez a szakasz nem minden esetben ér véget és bizonyos nyelvtanulók soha nem fogják valóban használni a célnyelvet (Brown, 2002). Dulay és szerzőtársai szerint ez az időszak több hónapig tart (Dulay–Burt–Krashen, 1982); mások azt gyanítják, hogy akár örökké is tarthat. Egyesek szerint ez az idő a beszédértés fejlődésének ideje (Dulay–Burt–Krashen, 1982); mások szerint ez az időszak a megértés hiánya miatt következik be (Gibbons, 1985).

„A hallgatás (...) nem feltétlenül alacsony kompetenciára utal, előfordulhat, hogy a hallgató gondolkodó már elérte a nyelvtudás megfelelő szintjét, de – a verbális képességek hiányától eltérő okok miatt – inkább hallgat. Más szóval, maga a hallgatás fogalma nem korlátozódik a néma szakaszra, hanem a hallgatás funkciói általánosságban az L2 tanulási folyamat bármely szakaszára kiterjedhetnek.” (Bao, 2019:29, a szerző fordításában)².

A fentiek alapján ez a rövidebb-hosszabb ideig tartó időszak egy speciális néma szakasz, ami addig tart, ameddig a hallgató által végzett beavatkozások kivitelezése mindennapi rutinná válik, hiszen ekkor lesz lehetőségük, kapacitásuk (jobban) koncentrálni a kommunikációra. Ez egyénekenként változó és rengeteg tényezőtől függ, többek között ilyen tényező a kulturális háttér, a nem, az extrovertáltság vagy introvertáltság, az életkor, a magabiztosság vagy akár a családi minta követése. Mindenképpen érdekes tapasztalat, hogy azok a hallgatók, akik a tantermi körülmények között már magabiztosan beszéltek, a klinikára lépve kezdetben néhány szót vagy mondatot mondanak csupán.

Módszer a kommunikációs készségek attitűdvizsgálatához

A kommunikációhoz, illetve a kommunikációs készségek tanulásához való viszony jól mérhető a 2002-ben orvostanhallgatók számára elkészült kérdőív (*Communication Skills Attitude Scale*, CSAS) fogorvostan-hallgatók számára adaptált (*Dental Communication Attitude Scale*, DCSAS) változata alapján (Rees–Sheard–Davies, 2002; Laurence et al., 2012). Laurence anyanyelvi környezetben tanulók attitűdjét vizsgálta, olyanokét, akik kommunikációs készségeket tanulnak. Az amerikai és kanadai egyetemeken nincs mindenhol kommunikációoktatás, az

² „*Silence (...) does not necessarily indicate low competence and the silent thinker may have reached a proficient command of the language but chooses to keep quiet for other reasons than the lack of verbal ability. In other words, the notion of silence itself is not limited to the silent period but the functions of silence in general can stretch throughout all stages of the L2 learning process.*” (Bao, 2019:29).

intézmények harmadrészeben fordul csak elő. A kommunikációórákon az anamnézis felvételéről, a konzultációról és az instruálásról-motiválásról tanulnak a hallgatók, jellemzően előadás formájában (Yoshida–Milgrom–Coldwell, 2002). Hallgatóink a Semmelweis Egyetemen párhuzamosan tanulják a magyar fogorvosi szaknyelvet és a kommunikációs stratégiákat a nyelvórák keretein belül. Helyzetünk tehát némiképpen eltér, de a számos közös vonás miatt mégis megfelelő lehet a kérdőív a hallgatóink attitűdjének vizsgálatára.

A kérdőív 24 állítást tartalmaz, amelyeket 5 pontos Likert-skálán értékelték a hallgatók. Pozitív és negatív mondatok is szerepelnek, amelyek egymástól nincsenek elkülönítve. A felmérésben 107 válaszadó vett részt, ebből 65 harmadéves és 42 negyedéves volt, a hallgatókhoz online jutott el a kérdőív, így a teljes harmadéves létszám 88%-a és a negyedéves létszám 81%-a vett részt a felmérésben. Hatvannyolc nő és harminckilenc férfi kitöltő volt, ami jól tükrözi a nemek arányát a karon. A harmadéves és negyedéves hallgatók jellemzően 21–23 évesek (60%), kevesebben vannak a 24–25 évesek (34%), és még kevesebben a 26 évesek vagy idősebbek (6%). A hallgatók anyanyelve angol, perzsa, kazah, török, arab, német, kínai, héber, vietnámi, francia, spanyol, koreai vagy üzbég. A statisztikai elemzés IBM SPSS 29 segítségével történt (vö. Putz–Gyenes, 2025).

Eredmények

A PCA során Laurence és szerzőtársai négy faktort (*learning* – tanulás, *importance* – fontosság, *quality* – minőség, *success* – siker) találtak, amelyek bizonyítottan jó belső konzisztenciával és validitással rendelkeznek az egyes faktorokon belüli elemek tekintetében (Laurence et al., 2012).

A Semmelweis Egyetemre járó hallgatók körében elvégzett vizsgálat esetében is PCA-t alkalmaztunk. A mintavétel megfelelősége elfogadható volt ($KMO = .73$), és a tételek közötti korreláció is elég nagy volt a főkomponens-elemzéshez (PCA). Az egyes faktorokba foglalt tételek belső konzisztenciáját Cronbach-alfa segítségével mértük, és a kiválasztott faktorok közötti korrelációkat Pearson-féle korrelációs együtthatókkal azonosítottuk. A PCA eredményeinek vizsgálata után meghatároztuk, hány faktornak kell szerepelnie a végleges eszközben (vö. Putz–Gyenes, 2025). Négy faktorral dolgoztunk: *tanulás*, *egyetemi adottságok*, *jövő és siker*; amelyekből kettő (*tanulás*, *siker*) egyezett meg a korábbi tanulmányban (Laurence et al., 2012) szereplő faktorokkal. Ezek mellett esetünkben nagy szerepet kaptak az *egyetemi adottságok* és a *jövő*.

Jelen tanulmánynak nem célja a részletes elemzés, minden faktorból egy-egy állítás kerül előtérbe, olyanok, amelyek korábbi elemzésben még nem szerepeltek. Ezek segítségével bemutatásra kerül a hallgatók kommunikációhoz való attitűdje, és az, hogy milyen tendencia figyelhető meg a férfiak és nők kommunikációhoz való viszonyában, illetve van-e szignifikáns különbség a harmadéves és negyedéves kitöltők attitűdje között.

A „tanulás” faktor egyik állítása (21-es számú) így hangzott: „*szerintem nagyon hasznos a kommunikációs készségek elsajátítása a fogorvosi diplomához*”. Kilencvennyolcan (határozottan vagy mérsékelten) egyetértettek, és mindössze öt hallgató volt közömbös, négyen jelölték azt, hogy (egyáltalán nem vagy részben) nem értenek egyet ezzel az állítással. A közömbösek mindannyian nők voltak, az egyet nem értők között három nő és egy férfi volt. A közömbösek és az egyet nem értők mindannyian harmadévesek voltak, ami egy érdekes tendenciát mutat (1. és 2. táblázat). A táblázatokban az ötfokú skála háromfokú ábrázolása látható, a „határozottan egyetért” és a „mérsékelten egyetért” egy kategóriába került, ugyanígy a „részben nem ért egyet” és az „egyáltalán nem ért egyet” is egy kategória lett a könnyebb áttekinthetőség érdekében.

1. táblázat. A 21-es számú állítás értékelése a harmadéves és negyedéves válaszadók jelzései alapján

	21#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
negyedév	42	0	0	42
harmadév	56	5	4	65
összesen	98	5	4	107

2. táblázat. A 21-es számú állítás értékelése a nők és férfiak jelzései alapján

	21#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
nők	60	5	3	68
férfiak	38	0	1	39
összesen	98	5	4	107

Az „egyetemi adottságok” faktorba tartozó mondatok közül az egyik negatív állítás így hangzott: „*nem látom értelmét, hogy (magyar) kommunikációs készségeket tanuljak*”. Ezzel az állítással kilencvenhat hallgató nem értett egyet, öt hallgató közömbös volt, és mindössze hatan értettek egyet. A közömbösök között négy nő és egy férfi hallgató volt, az egyetértők között öt nő és egy férfi hallgató szerepelt. Ez (minimálisan) azt sugallja, hogy a nők kevésbé érzik a jelentőségét a kommunikációs tanulmányaiknak. Érdekes megfigyelés, hogy a közömbösök és az egyetértők mindannyian harmadévesek, ami azt mutatja, hogy negyedévre a kommunikáció szerepe megnő, hiszen mind a negyvenkettő negyedéves hallgató a „nem ért egyet”-et választotta ennél a negatívan megfogalmazott állításnál (3. és 4. táblázat).

3. táblázat. A 2-es számú állítás értékelése a harmadéves és negyedéves válaszadók jelzései alapján

	2#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
negyedév	0	0	42	42
harmadév	6	5	54	65
összesen	6	5	96	107

4. táblázat. A 2-es számú állítás értékelése a nők és férfiak jelzései alapján

	2#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
nő	5	4	59	68
férfi	1	1	37	39
összesen	6	5	96	107

A „jövő” faktor egyik állítása szerint „*a kommunikációs készségek elsajátítása segít abban, hogy a betegeket tiszteljem*”. Kilencvennyolc hallgató egyetértett ezzel az állítással. A közömbösök és az egyet nem értők között nincs egyetlen negyedéves sem, és nincs egyetlen férfi sem. A közömbös hallgatók (7 fő) és az egyet nem értők (2 fő) tehát mindannyian harmadéves nők (5. és 6. táblázat).

5. táblázat. Az 5-ös számú állítás értékelése a harmadéves és negyedéves válaszadók jelzései alapján

	5#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
negyedév	42	0	0	42
harmadév	56	7	2	65
összesen	98	7	2	107

6. táblázat. Az 5-ös számú állítás értékelése a nők és férfiak jelzései alapján

	5#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
nő	59	7	2	68
férfi	39	0	0	39
összesen	98	7	2	107

A „siker” faktor egyik állítása szerint *„a kommunikációs készségeim fejlesztése ugyanolyan fontos, mint a fogászati ismereteim fejlesztése”*. A hallgatók közül kilencvennyolcan (92%) egyetértettek ezzel, hatan közömbösek voltak, három hallgató pedig nem értett egyet az állítással. Az egyet nem értők között két nő és egy férfi hallgató volt, a közömbösek pedig mindannyian nők voltak. Megfigyelhető, hogy a hat közömbös hallgató mindegyike harmadéves, az egyet nem értők közül pedig kettő harmadéves és mindössze egy negyedéves. A tendencia tehát hasonló, mint korábban: azt mutatja, hogy a képzésükben előrehaladva pozitív irányban változik a kommunikációhoz való viszonyuk.

7. táblázat. A 4-es számú állítás értékelése a harmadéves és negyedéves válaszadók jelzései alapján

	4#			összesen
	egyetért	közömbös	nem ért egyet	
negyedév	41	0	1	42
harmadév	57	6	2	65
összesen	98	6	3	107

8. táblázat. A 4-es számú állítás értékelése a nők és férfiak jelzései alapján

	4#			összesen
	1	2	3	
nő	60	6	2	68
férfi	38	0	1	39
összesen	98	6	3	107

Konklúzió

A hallgatóink fogorvossá válásának egy fontos eleméhez, a sikeres hallgató–beteg kommunikációhoz tudunk segítséget nyújtani az Intézetünkben biztosított szaknyelvoktatás keretei között Így hallgatóink – a magyar hallgatókhoz hasonlóan – már a képzésük ideje alatt megtapasztalják a valódi „fogorvos”–beteg kommunikációt, hiszen a klinikai gyakorlatukon nincs szükségük folyamatosan az oktató (nyelvi) segítségére, tolmácsolására. Összességében elmondható, hogy a hallgatói oldal nyitott a tanulásra, a kommunikációra.

A kutatás során a kommunikációs készségek attitűdjének vizsgálata a DCSAS kérdőív segítségével történt. A kérdőívben szereplő 24 állítás alapján a PCA során négy faktor volt

azonosítható: *tanulás, egyetemi adottságok, jövő és siker*. Ez részben (*tanulás, siker*) hasonlóságot mutatott a szakirodalomban leírtakkal (Laurence et al., 2012).

A hallgatói oldal fogadóképességét vizsgálva nyilvánvalóvá vált, hogy hallgatóink nagy százaléka már harmadévből tisztában van a kommunikációs órák létjogosultságával, szerepével. Negyedévre a Semmelweis Egyetemen felértékelődik a kommunikáció szerepe, a nemzetközi hallgatóink a program során egyre pozitívabban ítélik meg a kommunikációs készségek fontosságát. Ez ellentétben áll a Rees–Sheard–Davies (2002) és Laurence et al. (2012) tanulmányaiban megfogalmazott állításokkal, hiszen mindkettő arról számolt be, hogy a hallgatók évről évre hajlamosak leértékelni a kommunikációs készségek fontosságát, és esetleg csak az utolsó évben tapasztalható enyhe növekedés (Laurence et al., 2012).

Az állítások hallgatói véleményezése alapján azt mondhatjuk, hogy hallgatóink közül a nők kevésbé érzik a kommunikáció fontosságát. A vizsgálat arra nem enged következtetni, hogy ennek mi az oka, vajon a kulturális háttér, az anyanyelv szerepe milyen jelentőséggel bír, ezért további vizsgálatokra van szükség. Elmondható azonban, hogy a korábbi tanulmányokban, ahol ugyanezt a módszert alkalmazták (Rees–Garrud, 2001; Rees–Sheard–Davies, 2002; Laurence et al., 2012), a vizsgálat során a női hallgatók a kommunikációs készségek oktatásával kapcsolatban egyértelműen lelkesebben nyilatkoztak, mint a férfiak, és a McKenzie által 2014-ben végzett felmérés is a nők pozitívabb hozzáállásáról számolt be.

Hivatkozások

- Alvarez, S. – Schultz, J.-H. (2018): A communication-focused curriculum for dental students – an experiential training approach. *BMC Medical Education*. 18/1. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1174-6>
- Bao, D. (2019): The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching and Research Journal (ELTAR-J)*. 1/1. 26. <https://doi.org/10.33474/eltar-j.v1i1.4771>
- Brown, H. D. (2002): *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman. Online elérhető: <https://archive.org/details/PrinciplesOfLanguageLearningAndTeaching>
- Dulay, H. – Burt, M. – Krashen, S. (1982): *Language Two*. New York and Oxford: Oxford University Press. <https://archive.org/details/language-two0000dula/page/n5/mode/2up>
- Gibbons, J. (1985): The silent period: An examination. *Language Learning*. 35/2. 255–267. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01027.x>
- Krashen, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York and Oxford: Pergamon Press. <https://archive.org/details/principlespracti0000kras/page/n1/mode/2up>
- Laurence, B. – Bertera, E. M. – Feimster, T. et al. (2012): Adaptation of the Communication Skills Attitude Scale (CSAS) to Dental Students. *Journal of Dental Education*. 76/12. 1629–1638. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2012.76.12.tb05426.x>
- McKenzie, C. T. (2014): Dental Student Attitudes Towards Communication Skills Instruction and Clinical Application. *Journal of Dental Education*. 78/10. 1388–1396. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2014.78.10.tb05812.x>
- Moudatsou, M. – Stavropoulou, A. – Philalithis, A. – Koukouli, S. (2020): The role of empathy in health and social care professionals. *Healthcare*. 8/1. 1–9. <https://doi.org/10.3390/healthcare8010026>
- Putz, M. (2023): A motiváció szerepe a Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv kurzuson. *Porta Lingua*, 2023/2, 139–148. <https://doi.org/10.48040/PL.2023.2.13>
- Putz, M. – Gyenes, G. (2025): New Challenges in Teaching Hungarian Dental Language: Insights from Measuring Students' Attitudes Towards Communication Skills. *Semmelweis Medical Linguistics Investigations*. Switzerland: Peter Lang. (in press)
- Rees, C. E. – Garrud, P. (2001): Identifying undergraduate medical students' attitudes towards communication skills learning: a pilot study. *Medical Teacher*. 23/4. 400–406. <https://doi.org/10.1080/01421590120057067>
- Rees, C. – Sheard, C. – Davies, S. (2002): The development of a scale to measure medical students' attitudes towards communication skills learning: the Communication Skills Attitude Scale (CSAS). *Medical Education*. 36/2. 141–147. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01072.x>
- Yoshida, T. – Milgrom, P. – Coldwell, S. (2002): How Do U.S. and Canadian Dental Schools Teach Interpersonal Communication Skills? *Journal of Dental Education*. 66/11. 1281–1288. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2002.66.11.tb03602.x>

Teaching Hungarian for dental purposes – the way forward

At the Institute of Languages for Specific Purposes at Semmelweis University, Hungarian for dental purposes is taught based on clinical needs assessments for students enrolled in the English and German programs during their first, second, and third years. The primary aim of this language education is to enable students to communicate effectively with patients and dental assistants during their clinical practice. Digitalization, new treatment modalities, innovative tools, modern materials, and the widespread use of aesthetic dental restorations have necessitated the continuous updating of the curricula used in teaching Hungarian language for dental purposes. It is also evident that the current cohort of students has different expectations and needs compared to previous generations. Therefore, a comprehensive renewal of our language curricula—both in content and form—is required. This renewal rests on three pillars: first, assessing students' readiness for learning; second, fostering interprofessional collaboration with clinical partners, which is essential for developing authentic and effective specialized language materials; and third, providing ongoing professional development for colleagues involved in teaching Hungarian dental professional language. This paper presents an overview of student perspectives, based on a survey conducted among third- and fourth-year dental students using the Dental Communication Skills Attitude Scale (DCSAS). The survey identified four key factors: learning, university environment, future prospects, and success. Data analysis was performed using IBM SPSS Statistics version 29.

Keywords: dental professional language, professional communication, DCSAS, interprofessional collaboration, student attitudes

Baditzné Pálvölgyi Kata¹

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Szakmódszertani Központ – Romanisztikai Intézet

Mesterséges intelligenciával létrehozott hangzóanyagok vizsgálata a magyar orvosi szaknyelv oktatásában

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.8>

Kutatásunk azzal a céllal született, hogy a magyart mint idegen nyelvet oktatók számára rövid áttekintést nyújtson azokról az akár ingyenesen is hozzáférhető mesterséges intelligencián (MI) alapuló lehetőségekről, amelyek hangzóanyagok létrehozása által hatékonyan támogatják és megkönnyítik a nyelvtanár munkáját. Elsősorban az orvosi szaknyelvoktatás szempontjából vizsgáljuk meg a jelenleg elérhető opciókat, azonban a magyart mint idegen nyelvet bármilyen szinten és kontextusban tanító szakemberek számára is releváns megállapításokat teszünk. A kutatás azt vizsgálta, milyen színvonalon teljesít az MI a következő területeken a magyar orvosi szaknyelv vonatkozásában: 1) szakszövegekből az oktató által készített hangzóanyagok, valamint 2) az autonóm tanulásra szolgáló, speciálisan orvosi kontextusra optimalizált, hanganyagokat önállóan létrehozó vagy akár hangüzenetek váltására is képes chatbotok. Az eredmények alapján a hanggenerálás (beleértve a hangklónozással létrehozott mintákat is) még fejlesztendő terület, az alkalmazások a természetes beszéd hangleadását kevésbé képesek előállítani, de összességében a szegmentális és szupraszegmentális jellemzők vizsgálatakor az ElevenLabs emelkedett ki a többi hasonló alkalmazás közül. Az autonóm nyelvtanulásra szolgáló chatbotok is csak körültekintéssel alkalmazhatók egyelőre, a kiejtés tekintetében még hiányosságok tapasztalhatók, az alkalmazott szókincsre viszont inkább betegközpontú, laikus regiszter a jellemző.

Kulcsszavak: magyar orvosi szaknyelv, szaknyelvoktatás, mesterséges beszéd, autonóm tanulás, chatbotok

Bevezetés

A mesterséges intelligencia (MI) szerepe a felsőoktatásban egyre jelentősebb, különösen a személyre szabott oktatás lehetősége és az adminisztratív folyamatok hatékonyabbá tétele révén (Robert, 2024; Harris, 2024). Az etikai irányelvek betartásának nehézségei, a visszaélések lehetősége és a digitális szakadék problematikája ugyanakkor mindenképpen nehezítő körülménynek számítanak (Freeman, 2024; Schroeder, 2024). Az MI sikeres integrálása érdekében elengedhetetlen mind az oktatók, mind a hallgatók felkészítése és a tudatos implementáció. A hallgatók nyitottak az MI-eszközök szélesebb körű alkalmazására, különösen a nyelvtanulás, szövegfordítás, stilisztikai korrektúra és az anyaggyűjtés terén (Rajki et al., 2024). A felhasználók szempontjából viszont egyértelműen kihívást jelent a hirtelen megjelent alkalmazásdömping (Horváth, 2023), nehéz kiválasztani az igényeinkhez leginkább megfelelő platformokat. A magyar munkanyelvet használók ma még inkább elutasíthatják az MI mindennapi alkalmazását a kipróbálást követő kezdeti csalódások miatt, mivel az általa generált magyar nyelvű kimeneti tartalom minősége gyakran elmarad a várakozásoktól, különösen például az angol nyelvű outputokkal összehasonlítva.

A tanulmány célja, hogy a magyart mint idegen (szak)nyelvet oktatók számára rövid áttekintést nyújtson azokról a lehetőségekről, amelyek hatékonyan támogatják és megkönnyítik a nyelvtanár munkáját a mesterséges intelligencia segítségével generált hanganyagokkal kapcsolatban. Elsősorban az orvosi szaknyelvoktatás szemszögéből elemezzük a rendelkezésre álló felületeket, a kutatás azonban a magyart mint idegen nyelvet

¹ Baditzné Pálvölgyi Kata: <https://orcid.org/0000-0002-7106-7427>

bármilyen szinten és kontextusban tanító szakemberek számára releváns tanulságokkal szolgálhat.

Bár számos tanulmány foglalkozik a mesterséges intelligencia nyelvoktatásban betöltött szerepének terjedésével (Kohnke et al., 2023), nem áll rendelkezésre a magyar mint idegen nyelv tanítását támogató és sikerrel alkalmazható megoldásokról átfogó munka, pedig nagy szükség volna rá. Az MI már ma is hatékonyan támogathatja a magyar mint idegen nyelv tanár munkáját a szakmai szövegek előállításában, fordításában és lektorálásában, a magyar nyelvű audiovizuális és hangzóanyagok előállításában és az ezekhez szükséges átiratok készítésében, prezentációkészítésben és az autonóm tanulást segítő chatbot típusú alkalmazásokban is.

Ebben a tanulmányban arra a kutatási kérdésre keressük a választ, hogy a magyar orvosi szaknyelvoktatás támogatására mennyire megfelelőek jelenleg a mesterséges intelligenciával generált hangminták. A következő két területre fókuszálunk: (1) magyar nyelvű hangzóanyagok előállítása konkrét szaknyelvi input alapján és (2) az autonóm szaknyelvtanulást segítő felületek, chatbotok alkalmazása. Természetesen a kutatás nem lehet teljes körű, már a tanulmány terjedelmi korlátai miatt sem, célunk, hogy ezeken a területeken betekintést nyújtsunk a lehetőségekbe és megvizsgáljunk a jelenleg könnyen hozzáférhető felületeket, illetve felhívjuk a figyelmet azokra a szempontokra, amelyek alapján érdemes a jövőben is ezeket az alkalmazásokat saját használatra tesztelni. Minden esetben csak olyan alkalmazásokat tekintünk át, melyeknek van legalább „freemium” verziója, tehát, ha korlátozottan is, de a vizsgált funkciók ingyenesen is rendelkezésre állnak. Kizárólag az asztali gépen is elérhető alkalmazásokkal foglalkozunk, mert a mobil eszközökre optimalizált változatok esetenként kevésbé kényelmesek – például tananyagfejlesztés szempontjából.

A mesterséges hangok elvárt jellemzői

A mesterséges intelligencia segítségével generált hangok ma már annyira hasonlíthatnak az emberi hangokra, hogy szinte lehetetlen felismerni, emberi beszédet hallunk-e, vagy gép által szintetizáltat (Barrington et al., 2025). Az oktatóanyagok esetében hatalmas előnyt jelenthet, hogy jóval olcsóbbak a gépi hangok, mintha professzionális emberi hangon mondanák fel a szöveget és nincs szükség időpontegyeztetésre a színészekkel, de az egyértelműen mesterséges, nem természetes emberi beszédnek ható hangminták elutasítást válthatnak ki a hallgatóból, ahogy ez például a reklámparban is használt mesterséges hangok tesztelése kapcsán kiderült (NielsenIQ, 2024). Épp ezért érdemes megvizsgálunk, mitől lesz természetes egy Text-to-Speech (TTS), tehát gép által generált beszédminta.

Egy adott nyelven természetesnek ható beszédminta számos, alapvetően nyelvi kritériumnak kell, hogy megfeleljen (Wang–Székely, 2024; Chan–Kuang, 2025; Li et al., 2023), tekintsünk most át néhányat. Elsőként említhetjük a szegmentális jegyeket, mint például a hangok tiszta artikulációja, a nyelvre jellemző magánhangzó-színezet megtartása és a koartikuláció jelenléte. Ezután következhetnek a szuprasegmentális jegyek, mint például a hangsúlyjellemzők, vagy az egyes nyelvekben jellemző átszótagolódás: átlagos tempójú beszéd közben is gyakori jelenség, hogy a szóvégi mássalhangzót átszótagolják a következő, magánhangzóval kezdődő szóhoz, mint például a francia *avec elle* ‘vele (nőnemű)’ [avɛk ɛl] → [a.vɛ.kɛl] példában látható. Ezen kívül fontos szuprasegmentális szempont a nyelv jellemző ritmusának megtartása (különböző nyelvek átlagos beszédtempója nem egyforma, Goldman-Eisler, 1968; idézi Gósy, 2004:205), valamint a nyelvspecifikus intonációs mintázatok (2024-ben több vizsgált bot még nem volt alkalmas konzisztensen a magyar emelkedő-eső dallamív létrehozására a semleges eldöntendő kérdésekben, vö. Baditzné Pálvölgyi, 2024). Nem feledkezhetünk el azokról a megakadás-jelenségekről sem, amelyek egy adott nyelv sajátjai, mint például a hangmegnyúlások vagy a kitöltött szünetek: nem minden nyelvre jellemző ugyanazoknak a hangoknak a megnyújtása – míg a szóvégi *-l* nyújtása természetes a

spanyolban, a magyarban kevésbé (Baditzné Pálvölgyi, 2020) –, és a kitöltött szünetek sem történnek ugyanannak a magán- vagy mássalhangzónak a megnyújtásával (magánhangzók tekintetében a magyarra az „őzés” jellemző, míg az angol nyelv a svát [ə] használja kitöltő hangként). Ugyanakkor a TTS hangnak nem elég megfelelő szegmentális és szupraszegmentális jegyekkel és hezitációs mintázatokkal rendelkeznie, adott esetben érzelmek kifejezésére is alkalmasnak kell lennie, robotikus rezonanciák, „fémcsengés” nélkül, illetve, mivel maguk az emberi hangminták sem tökéletesek, kismértékű tökéletlenség látszatát kell kelteniük.

Adott szövegből mesterséges hangot előállító alkalmazások tesztelése

Saját hanganyagok előállítása általában akkor merül fel, ha nem áll rendelkezésre az általunk használt tankönyvben elégséges hangfelvétel, ami szaknyelvoktatás esetén különösen gyakori helyzet, hiszen jóval kevesebb szaknyelvkönyv van a piacon, mint általános nyelvkönyv. A szaknyelvoktatók jellemzően nagyon specifikus szövegekkel dolgoznak, amelyekhez nem könnyű létező, autentikus hanganyagot is találni, így mindenképp nagy előny, ha az oktatók személyre és saját csoportjuk konkrét igényeire szabott szövegekből készíthetnek hanganyagot.

Felmerülhet a kérdés, miért lehet szükség magyar mint idegen (szak)nyelvórán mesterséges hangok létrehozására és felhasználására, a magyar anyanyelvű tanárok ugyanis könnyen előállíthatnak maguk is felolvasással hangzóanyagokat, nem lenne szükséges mesterséges intelligenciával előállítani ezeket. Az egyik ok lehet az, hogy ma már számos környezetben (pl. egy CT működése közben is) találkozhatunk mesterséges, gépi hangokkal, tehát a nyelvtanulónak a gépi hangot is értenie kell célnyelven. Amennyiben teljesen emberi hangmintákat szeretnénk generáltatni, annak is lehet azonban több oka. Nem szerencsés például, ha csak a nyelvtanár kiejtését ismerik a tanulók, és mesterséges hangokkal viszont többféle kiejtéssel mondatható fel a célnyelvi szöveg. Ezek a hangminták alapértelmezetten mentesek a háttérzajtól, a túlzott mennyiségű megakadásjelenségtől, hezitálástól, így nem kell újra rögzíteni vagy megvágni a felvételt, ha a felolvasó megakad. Ezek a mesterséges hangminták többnyire ugyanakkor érzelmektől is mentesek, így a legtöbb elérhető alkalmazás leginkább tényszerű monológok felmondására használható.

Az alábbiakban azt a vizsgálatot mutatjuk be, amelyben azt teszteljük, hogy négy, adott input alapján mesterséges hang generálására is alkalmas felület (az MS Word, a ChatGPT, az Elevenlabs és a Suno) milyen mértékben képes magyar szövegeket megfelelő szegmentális és szupraszegmentális jegyekkel előállítani, képes-e természetes módon hezitálni, illetve azt is vizsgáltuk, hogy miként kezeli a magyar szövegbe ékelt idegen szavakat. Az alkalmazásokat előzetes nyelvtanári tapasztalataink és pedagógusok preferenciái (Karageorgakis, 2023) alapján választottuk ki. Az MS Word és a ChatGPT esetében felolvastathatunk az alkalmazásokkal, de a hangok rögzítését saját magunknak kell megoldanunk. Képernyőfelvételt készítünk az alkalmazások által felolvasott szövegről, és ezt az MP4 formátumban mentett fájlt konvertáljuk MP3-má (Baditzné Pálvölgyi, 2024). Az Elevenlabs felületén azonnal MP3 formátumban tölthetjük le a generált hangmintát. A Suno pedig nem egyszerűen hangmintát, hanem egy tetszőleges stílusban megzenésített MP3 fájlt hoz létre. Így ugyan nem életszerű szakmai anyagokat hozhatunk létre, de a szakszövegek megzenésített változatával színesíthetjük a tanórákat.

Ebben a 2025-ben végzett kutatásban a MS Word alkalmazás alapértelmezett férfi hangját választottuk, a ChatGPT 40 mini verzióban elérhető „Spruce” hangot. Az Elevenlabs alkalmazásban elérhető „Magyar férfi – Hungarian Male, Young Hungarian Storyteller” hangot (a programon belüli azonosító kódja *TumdjBNWanlT3ysvcIWh*) használtuk. A Suno felületén csak a stílust választottuk meg (cumbia műfajt), a generált mintákban (az alkalmazás alapértelmezetten két rövid zeneszámmal készít) férfihangot kaptunk, így a beszélő neme mind a

négy alkalmazásban megegyezett. Minden esetben az 1. táblázatban feltüntetett mondatokat teszteltük:

1. táblázat. Az alkalmazásokban tesztelt szaknyelvi szöveg átirata

<i>Pajzsmirigy-alulműködése van? Feltehetőleg dzsungelláza van. Tele van a polc madzagokkal. Ez egy Riester márkájú otoszkóp. Nyújtsa ki és hajlítsa be a karját! A bátyámnak zsírmája volt.</i>	<i>A beteg refluxos, és krónikus hmmm bronchitise van. Mmmm, sajnos a tüdő lyukas. Küldje be a következőt! Alacsony a vérnyomása. Szedjen C-vitamint!</i>
---	---

A felolvasztatott mondatok összeállításakor arra törekedtünk, hogy a következő jelenségek mindegyike szerepeljen bennük: a szegmentális jegyek tekintetében a magánhangzók és mássalhangzók ejtése (így a magyar hangzókészlet minden eleme szerepelt), a szegmentális jegyeken túl hangkapcsolatok ejtése (hasonulások), illetve kijelentő, felszólító mondatok és eldöntendő kérdések is (a hanglejtés ellenőrzése miatt). Mivel a hezitálás tekintetében korábbi tapasztalatok alapján (Baditzné Pálvölgyi, 2024) az MI-alapú hanggeneráló alkalmazások nem teljesítettek jól, illetve az adott hangmintán belüli nyelvváltások esetében sem kaptunk megfelelő eredményeket, ebben a kutatásban is vizsgáltuk a célnyelvi mondatokba beékelte időnyerő megakadásjelenségeket (ezeket „hmmm” vagy „mmmm” betűkkel írtuk át), valamint az idegen szavak megvalósulását (ez utóbbiakra főleg a szaknyelvben előforduló idegen szavak magas aránya miatt volt szükség).

A 2. táblázat tartalmazza a négy alkalmazás tesztelésekor kapott eredményeket. Az első oszlopban a tesztelt jelenségek láthatók, a másodikban pedig a szám, ahány esetben a vizsgált jelenség előfordult összesen. A következő négy oszlopban a számadatok azt mutatják, milyen százalékban kaptunk elfogadható megoldást a hangmintában. A magánhangzók esetén a *Riester* szóban az *ie* betűk egy magánhangzót, az [i]-t jelölték, a mássalhangzók esetén a hasonulások következtében keletkezett hangokat vettük figyelembe (tehát a *nyújtsa* szóban a *ts* egy [tʃ] hangnak felelt meg, nem [t] + [ʃ] mássalhangzóknak), és a hezitálások kitöltött szüneteinek mássalhangzóit nem vettük figyelembe a számításokor, ezeket külön kategóriában vizsgáltuk. Végül megvizsgáltuk az egyes hangminták beszédtempóját, az első kiejtett hangtól az utolsóig mérve szünetekkel (szótag/másodpercben mérve), hogy összevegyük a szakirodalom alapján a magyarban átlagosnak tartott 5,97 szótag/másodperc értékkel (Gósy, 1988; idézi Kassai, 1993:69). Egyik alkalmazásban sem változtattunk az alapértelmezetten beállított beszédtempón a tesztelés alkalmával (habár ez az MS Wordben és az Elevenlabsben is elérhető opció, mely kezdő csoportoknál kimondottan hasznos funkció lehet).

2. táblázat. A hangmintákban tesztelt jelenségek megvalósítása négy hanggeneráló MI alkalmazásban

Tesztelt jelenségek	előfordulás (db)	sikeres megvalósítás %-ban			
		MS Word	ChatGPT	Elevenlabs	Suno
magánhangzók kiejtése	102	100	98	100	86
mássalhangzók kiejtése	141	99	96	99	96
hangkapcsolatok ejtése (hasonulások)	4	100	100	100	75
szóeleji hangsúly	50	100	100	100	98
kijelentő mondatok hanglejtése	7	100	100	100	100
felszólító mondatok hanglejtése	3	100	100	100	100
eldöntendő kérdések hanglejtése	1	0	0	0	0
hezitálás	2	0	100	100	100
beékelte idegen szavak kiejtése	1	0	100	100	100
beszédtempó (szótag/mp; magyar átlag 5,97)		4,01	5,7	4,07	2,92

Az összefoglalóból az derül ki, hogy a szegmentális jegyek tekintetében nem minden alkalmazás teljesített hiba nélkül. A ChatGPT modelljében még folyamatosan érzékelhető volt az angol kiejtés hatása elsősorban a mássalhangzók esetében, például szóeleji hehezetes ejtés: *tele* [t^hɛlɛ], az r-ek nem pergők, hanem lebegők, mint az amerikai angolban (*refluxos* [ˈɹɛfluksɔʃ]), illetve a magánhangzók színezete esetenként diftongizálódást mutatott, például *krónikus* [ˈkɹaoːnikʊʃ], *vérnyomása* [ˈweɪnomaːʃɒ]. A *dzsungelláz* szót pedig, valószínűleg ritka előfordulása miatt, helytelenül [dʒ̃]-vel ejtette a program. A Suno alkalmazás kapcsán általános tapasztalatként elmondható, hogy nem minden esetben ismeri fel azonnal, milyen nyelven kellene az outputnak megjelennie. Esetünkben a *pajzsmirigy* szó után már majdnem teljesen a magyar hangzókészlet alapján ejtette a szavakat, de előfordult az *a* [ɒ] és az *e* [ɛ] hangok helyett inkább spanyol [a] és [e] ejtése, a *dzs* [dʒ] helyett [dʒ̃], *gy* [j̃], *ly* [j] helyett [gɪ], [li] ejtés valósult meg, és az *otoszkóp* szó esetében szóvégi hangsúly volt hallható, azonban ez a műfaji sajátosságoknak is betudható (ebben a latin zenei műfajban jellemző a sor végén a hangok elnyújtása, ami okozhat hangsúlypercepciót). Mind a négy vizsgált alkalmazásban [ʃ]-sel történt a szóvégi [s] ejtése a *bronchitis* szóban.

Egyik vizsgált alkalmazásban sem volt megfelelő az eldöntendő kérdések hanglejtése: az utolsó előtti szótagig emelkedő, majd onnan eső dallamot (Varga, 1994) nem sikerült reprodukálni, az utolsó előtti szótagon nem jelentkezett emelkedés, hanem esés. Hezitálás tekintetében az MS Word sajnos a hezitálásra alkalmazott betűket olvasta össze (de betűszóként, tehát pl. [ememem]), a beékelten idegen szavakat pedig részben magyar kiejtéssel reprodukálta. A beszédtempó esetén egyik alkalmazás sem érte el az átlag értéket, de a legközelebb hozzá a ChatGPT alkalmazás hangmintája állt. A Suno kevesebb, mint a fele értékkel a legalacsonyabb, azonban ez kevésbé objektív adat önmagában, hiszen ott a zenekíséret miatt hosszabb szünetek voltak a felvételen. Látható tehát, hogy az Elevenlabs a legjobban teljesítő alkalmazás a vizsgáltak közül, csak a már említett emelkedő-eső hanglejtés esetében tapasztalhattunk anomáliát.

Mesterséges hangok minősége autonóm tanulást támogató felületeken

Az autonóm tanulás a tanuló önirányított és önálló tanulását jelenti, ahol a tanuló aktív résztvevője saját fejlődésének (Holec, 1981; Little, 1991). Esetünkben olyan MI-alapú megoldásokat vizsgálunk, amelyek használatával akár oktatói közreműködés nélkül egy orvostanhallgató magyar orvosi szaknyelvhasználatot igénylő szituációban gyakorolhat hangalapú csevegésben az MI-vel, vagy önfejlesztésre használhatja az MI által generált hangzóanyagot.

Az orvosképzésben vannak már kezdeti pozitív tapasztalatok az olyan MI chatbotok alkalmazására, amelyek támogathatják az orvos–beteg kommunikáció autonóm fejlesztését. Chiu és munkatársai (2025) a rossz hír empatisz közlésének gyakoroltatásához használták a ChatGPT-t sikerrel texasi orvostanhallgatók képzésében, Amithasagaran és munkatársai (2025) vizsgálatai alapján pedig szintén texasi orvostanhallgatók ígéretesnek tartották és biztonságos kiegészítő eszköznek tekintették az MI- és virtuális valóságalapú chatbotot orvos–beteg interakciók szimulálására.

A magyar orvosi szaknyelv vonatkozásában még várnunk kell hasonló kutatásokra, ezért a következő alfejezetben azt vizsgáljuk meg, milyen színvonalon teljesítenek orvosi szaknyelvi környezetben a magyar nyelven is elérhető, autonóm tanulást lehetővé tevő chatbotok, valamint egy podcastgeneráló felület, a Notebook LM. Előző vizsgálatunkhoz képest az a különbség, hogy ebben az esetben csak a témát, kontextust szolgáltatja az oktató, de nincs konkrét input, ami a hangzóanyagban szóról szóra felolvasásra kerülne.

Először három, önálló nyelvgyakorlást is lehetővé tevő chatbotot vizsgáltunk meg. Az elemzett alkalmazások a Mizou, a Gliglish és a ChatGPT hangalapú csevegő funkciója voltak,

az alkalmazásokat Russel Stannard (2024) MI-szakértő nyelvoktató módszertani ajánlásai és saját pozitív oktatói tapasztalataink alapján választottuk. A Mizou esetén olyan saját chatbotot hoztunk létre promptokkal, amelynek működése orvos–beteg párbeszéd szimulációján alapul. A következő, angol nyelvű, maga az alkalmazás által a témához javasolt prompt alapján készült a saját bot:

„You are a medical professional chatbot. The student is a medical student practicing patient communication. Engage in a dialogue about the patient's complaints, focusing on empathy and clarity. The student should ask questions and respond to the patient's concerns, simulating a real consultation. The expected outcome is improved communication skills and empathy in patient interactions”.

A Gliglish felületén eleve választható az orvos–beteg szimulációt gyakorló chatbot, a ChatGPT pedig a következő utasítást kapta: „Most orvosi rendelőben szimulációt szeretnék. Te leszel az orvos.” Mindhárom esetben ugyanazt a bemeneti szituációt kapták a botok: a beteg talpfájdalomra panaszkodott, a párbeszédet pedig mobiltelefonon képernyőfelvétellel rögzítettük. A párbeszédéből a 3. táblázatban részleteket közlünk, amelyekben P. a páciens, C. a chatbot beszédfordulóit jelzi. A párbeszédet átírtait a Turboscribe programmal végeztük, amely a magyar nyelv átírásához is már nagy pontossággal alkalmazható.

3. táblázat. Autonóm tanulást segítő chatbotokkal folytatott fiktív orvos–beteg párbeszéd részletei

Mizou	Gliglish	ChatGPT
C.: (Üdvözöllek! Készen állsz a beteg párbeszéd szimulációjára?) P.: Igen. Én vagyok a beteg, és akkor szeretném azt mondani, hogy nagyon fáj a talpam. C.: Rendben, Kata, téged figyelmesen hallgatlak. Mikor kezdődött a talpfájdalom, és tudnál mesélni arról, hogy mivel állt összefüggésben? Van esetleg olyan tevékenység, ami súlyosbítja a fájdalmaidat? P.: Körülbelül egy hónapja kezdődött, és általában este érzem ezt. C.: Köszönöm, hogy megosztottad velem, Kata. Az, hogy este érzed a fájdalmat, sokat elmond. Milyen jellegű a fájdalom? Éles, tompa, vagy esetleg szúró? Esetleg észleltél más tüneteket is, mint a duzzanat, vagy a bőrpír? P.: Ilyen égő fájdalom, és nem éreztem más tüneteket. C.: Az égő fájdalom fontos információ (...).	C.: (Jó reggelt! Dr. Feelgood vagyok. Miben segíthetek ma?) P.: Jó napot! Az a baj, hogy nagyon fáj a talpam. C.: Sajnálom, hogy fáj a talpad. Mikor kezdődött a fájdalom? Milyen tüneteket tapasztalsz? P.: Egy hónapja kezdődött körülbelül, és esténként szokott fájni. Olyan égő fájdalom. C.: Értem. Az égő fájdalom fontos. Van más tüneted is? Például duzzanat vagy bőrpír? P.: Nem, nincs más tünetem. (...). C.: Köszönöm az információt. Kérlek, meséld a kórtörténetedről. Szedsz valamilyen gyógyszert? P.: Csak vérnyomáscsökkentőt.	P.: Azzal a problémával jönnék, hogy fáj nagyon a talpam. C.: Jó napot kívánok! Értem. Pontosán hol fáj a talpa? Az egész talp, vagy inkább csak egy része, például a sarka vagy a lábujjak környéke? P.: Az egész talpam fáj, de főleg csak esténként. C.: Értem, tehát főleg este jelentkezik a fájdalom. A nap folyamán nem érez fájdalmat, csak, amikor pihenni próbál. Van valami, ami enyhíti a fájdalmat, például felpolcolás vagy pihenés? P.: Nem, egyik sem (...). Esetleg rövid ideig, hogyha jég ér hozzá. C.: Értem. A jég enyhíti, de csak rövid ideig. Ez arra utalhat, hogy gyulladás van a talpban.

Mindhárom részlet a chatbot első három megnyilatkozását tartalmazza (a köszönést leszámítva), ezeket fogjuk elemezni a következő szempontokból: hány szegmentális, illetve szupraszegmentális hibát tartalmazott az adott minta? Mekkora a bot megnyilatkozásainak beszédtempója? Mivel a generált tartalmat nem tudtuk előre szabályozni és a három mintában garantálni konkrét vizsgálandó nyelvi jelenségeket (mint például közbeékelt idegen szavakat), ezért további, kiejtéssel kapcsolatos aspektusokat nem vizsgáltunk, azonban olyan további nyelvi jellegzetességeket igen, amelyek relevánsak lehetnek a szaknyelvoktatás szempontjából.

Az orvosi szaknyelv különböző rétegeit legfőképpen a konkrét nyelvhasználat színtere határozza meg: a tudományos szaknyelv a legmagasabb, absztrakt szint; a gyakorlati szakmai nyelvhasználat a gyógyítók egymás közötti szakmai érintkezésére szolgál, míg a szakemberek és laikusok közti kommunikációban közvetítőnyelvről beszélhetünk (Kuna, 2024:20-25). Esetünkben a chatbotoktól az volt elvárható, hogy természetes orvosbeteg kommunikációt szimuláljanak. Ezt három szempontból vizsgáltuk:

- 1) a dialógus formalitása (tegezi, vagy magázza-e a páciens a bot);
- 2) a szaknyelvhasználati réteg (használ-e releváns szakszavakat; ez esetben az anamnézis-felvétellel, diagnózissal, illetve orvosi javaslattal kapcsolatos szavakat tekintettük annak), ezek hivatalos szaksargon (tudományos szaknyelv) vagy laikusokkal szemben elvárható köznyelvi „betegbarát” megfelelők-e (közvetítőnyelv), illetve
- 3) találunk-e olyan fatikus diskurzusjelölőket, amelyekkel a beteget az orvos arról biztosítja, hogy figyel rá.

4. táblázat. A chatbotokban vizsgált nyelvi jelenségek

Vizsgált aspektusok		Mizou	Gliglish	ChatGPT
szegmentális hibák száma		0	0	4
szupraszegmentális hibák száma (beleértve: hangkapcsolatok)		4	2	3
beszédtempó (szótag/perc)		5,33	3,29	4,86
tegezés/magázás		tegezés	tegezés	magázás
szakszavak	laikus	talpfájdalom, súlyosbít(ja), fájdalm(adat), éles, tompa, szűrő, tünet(ek), duzzanat, bőrpír	fájdalom, tünet(eket), fájdalom, tünet(ed), duzzanat, bőrpír, gyógyszer(t)	fájdalom, enyhít, fölpolcolás, gyulladás
	szakzsargon	-	kórtörténet(edről)	-
fatikus elemek		rendben, Kata, téged figyelmesen hallgatlak, Köszönöm, hogy megosztottad velem, Kata. ..., sokat elmond. ..., fontos információ.	sajnálom, hogy... értem Köszönöm az információt	értem (3x)

Az adatok alapján kijelenthető, a Mizou és a Gliglish nem vétenek szegmentális kiejtési hibákat, azonban a ChatGPT igen: négy esetben is inkább angol kiejtést tapasztalhattunk, a következő szavakban: *pontosan* (hehezetes [p^h]), *sarka* (hehezetes [j^h]), *környéke* (*lebegő* r [ɹ]), *talpban* (hehezetes [t^h]). Jelenleg mindhárom vizsgált alkalmazás esetében probléma, hogy az eldöntendő kérdések hanglejtése inkább hasonlít a kijelentő mondatokéhoz, egyetlen esetben sem sikerült az elvárt emelkedő-eső dallamot reprodukálni. A beszédtempó esetén pedig elmondható, hogy lassabbak az átlagosnál (legkevésbé a Mizou).

Ami a tartalmi szempontokat illeti, a párbeszédekből látszik, hogy mind a Mizou, mind a Gliglish alapértelmezetten tegezi a páciens, ami magyarországi kontextusban felnőtt beteggel nem jellemző. A szakszavak a Gliglish által használt *kórtörténet*en kívül laikus regiszterben maradnak, és mindhárom alkalmazás használ a kapcsolat fenntartására szolgáló megerősítő fatikus elemeket, de a ChatGPT nagyon korlátozottan, csak egyetlen ilyen elemet ismételt (értem). Jellemző a kontextustól idegen angol tükörfordítás néhány szerkezetben: *téged figyelmesen hallgatlak*; (*Az, hogy este érzed a fájdalmat,*) *sokat elmond*; (*Az égő fájdalom*) *fontos információ*.

Az autonóm tanulást természetesen nem csak chatbotok segítségével támogathatjuk, a Google 2024 óta már nem tesztüzemmódban futó Notebook LM alkalmazása képes arra, hogy általunk feltöltött szakmai anyagok, például orvosi szakkönyvek alapján kivonatot készítsen, vagy kérdések-válaszok generálásával feldolgozza a tananyagot, akár podcast formájában is.

Az alapértelmezetten angol nyelven elérhető podcast igen hasznos tanulósegéd lehet, de sajnos magyar nyelvű minta 2025-ben még nagyon kezdetleges minőségben és csak az utasításokban explicit módon többször kért „kizárólag magyar nyelven” paranccsal volt generálható. A következő példa egy spanyol nyelvű traumatológia tankönyv (Orrego–Morán, 2014) egyik fejezete alapján készült magyar nyelvű podcast részlete (az átiratot ismét a Turboscribe alkalmazás segítségével készítettük, amelyben a kiejtést hűen tükröző megoldást kapunk). Mivel szaknyelvkönyvről van szó, tudományos szaknyelvvvel fogunk találkozni, a podcastben megjelennek orvosi terminusok (**metakárpus*, *politraumatizált*), azonban ezek nem mind felismerhetők a fonetikai torzulás következtében. A táblázatban az átirat alatt kigyűjtöttük a kiejtési hibákat, külön feltüntetve azokat, amelyek a szövegértést is akadályozzák.

5. táblázat. A Notebook LM által generált podcast részletének átirata és a kiejtési hibák

Az átirat szövege	<i>A kezdeti röntgén felvételen sokszor nem is látszik a törés. A tünetek ellente enyhék lehetnek, könnyen összetévezhetőek simán rándulással. Ezért fontos, hogy komolyan vegyük a csuklósérüléseket, és ha fájdalom nem múlik, keressünk fel szakarvost. Akkor most térjünk át a metakárpus törésekre. Azok a minnyire gyakoriak. A metakárpusok a kész középcsontok, amik az ujják és a csukló között helyezkednek el. A törések a második leggyakoribb készsérülés, és ekkor előfordulnak politraumatizált betegeknél, akiket szeret több sérülést szemben. Rendben, akkor most vegyük golcsó alá az interfele-angyalis ízületi sérüléseket.</i>
kiejtési hibák	<i>*röntgén, *tünyetek, *ellente (eleinte), *összetévezhetőek, *csuklósírüléseket, *szakarvost, *metakárpus (metacarpus), *a minnyire, *kész (kéz), *ujják, *golcsó</i>
értelmezavaró kiejtési hibák	<i>*simán (sima), *ekkorán (?), *szeret (szerez?), *szemben (?), *interfele-angyalis (?)</i>

Látható, hogy a szavak kiejtése gyakran bizonyos szegmentális jellemzőkben eltér a célnyelvitől, ez gyakran a magánhangzó-színezetet érinti csak (pl. *röntgen* ['røntge:n], *ujják* ['ujja:k]), vagy egy-egy mássalhangzót (*tünetek* ['tynetek]), amelyek a szó megértését még nem befolyásolják, de néhány esetben az eltérés a szövegértést is ellehetetleníti (pl. a *szemben* szó a mondatban nem értelmes), és feltételezhetően nem is csak kiejtési, hanem fordítási hiba.

Konklúzió

A tanulmányban két fő oktatási területen tekintettük át a jelenleg akár ingyenesen hozzáférhető mesterséges intelligencián alapuló alkalmazások magyar nyelven is elérhető funkcióit az orvosi szaknyelvoktatás vonatkozásában: hangzóanyagok készítése megadott konkrét szaknyelvi forrásból, és autonóm tanulást támogató megoldások hanggeneráló funkciói adott szaknyelvi téma/kontextus alapján. Célunk nem csupán az volt, hogy feltérképezzük, milyen fejlettségi szinten áll az MI 2025-ben a magyar nyelvű hangzó szövegek generálásakor, hanem az is, hogy felhívjuk a figyelmet arra, milyen szempontok mentén érdemes tesztelni ezeket a hanggeneráló alkalmazásokat a jövőben, ha természetes hangmintákat szeretnénk kapni.

A konkrét szöveget felolvastató hanganyagok készítéséhez négy alkalmazást teszteltünk: az MS Word felolvasó funkcióját, a ChatGPT hangalapú csevegőfunkcióját, az Elevenlabs kimondottan hanganyaggenerálásra és hangklónozásra optimalizált felületét és a Suno adott szövegre mesterséges zenét előállító alkalmazását. A vizsgált aspektusok a magyar szegmentális és szupraszegmentális jelenségek voltak, beleértve a hezitálási mintázatokat és a beékelten idegen szavak ejtését. Az eredmények alapján az Elevenlabs felület teljesített a legjobban, a ChatGPT és a Suno alkalmazásokban esetenként még akcentusos ejtést tapasztalhatunk (az angol, illetve spanyol nyelv hatását). Egyik alkalmazás sem volt alkalmas az eldöntendő kérdések intonációjának konzisztens reprodukálására, illetve a közbeékelten idegen (angol vagy latin) szavak megfelelő kiejtésére.

Összességében az első vizsgálat eredménye az, hogy az alkalmazások az intonáció és a beékelten idegen szavak kiejtésének kivételével – amely aspektusokat még nem kezelnek jól – változó minőségben teljesítenek, azonban az Elevenlabs a legsikeresebb. Mivel ebben a programban jelenleg nagyon kevés a beépített, ingyenesen elérhető magyar nyelvű hangminta, a későbbiekben választható minták számának emelkedésével vélhetően jobb minőségre számíthatunk majd. Az alkalmazáson belül továbbá lehetőség van hangklónozásra is, így saját hangmintákat is létrehozhatunk. A beékelten idegen szavak és a ritkább szavak megfelelő kiejtése különösen fontos az orvosi szaknyelv esetén, hiszen jellemzően nagyszámú ilyen jellegű terminussal találkozhatunk nem csak szakszövegekben, de egyszerűbb betegdokumentációban is. Ezért az MS Word alkalmazás használata mesterséges hangminták létrehozására szaknyelvoktatásban jelenlegi állapotában nem javasolt.

Második vizsgálatunkban az autonóm tanulásra is alkalmazható chatbotok terén a Mizou, a Gliglish és a ChatGPT alkalmazásokat teszteltük, valamint a Notebook LM podcastgeneráló funkcióját. Ezek az alkalmazások nem általunk bevitt konkrét szövegeket hangosítottak fel, hanem a chatbotok esetén megadott orvos–beteg párbeszéd szituációra reagáltak, míg a Notebook LM egy tananyag alapján készített podcastot, így az eredmény kevésbé volt megjósolható és az output elicíthető. Ezért az első vizsgálatához képest kevesebb jelenséget elemeztünk a kiejtésben (szegmentális és szuprasegmentális jegyek, beszédtempó), azonban ezeken túl tartalmi-nyelvi szempontokat is figyelembe vettünk: a tegezés/magázás problémakörét, a használt releváns szakszavakat (szakzsargon vagy betegbarát megfogalmazások), illetve az orvos részéről a kapcsolattartó fatikus elemek jelenlétét. A kiejtés kapcsán elmondható, hogy a chatbotokban hiányosságként merült fel az eldöntendő kérdések kérdő intonációjának reprodukálása, a Notebook LM pedig még számos kiejtésbeli hibát tartalmazott a magyar podcast hanganyagában. Az orvos–beteg párbeszéd szimulálásakor a botok közül csak a ChatGPT magázta a beteget, a szakszavak tekintetében viszont releváns megoldásokat kaptunk, inkább a laikus regiszterből. A kapcsolattartó fatikus elemek jellemzően minden megnyilatkozás elején szerepeltek, de a ChatGPT esetén semmilyen változatosság nem volt ezek terén tapasztalható.

Összegzésként azt láthattuk, a tesztelt alkalmazások kiejtés tekintetében még nem tökéletesek. A jövő kihívásai között érdemes például az eldöntendő kérdések hanglejtését említeni, mint gyenge pontot. A technológia rohamos fejlődésével azonban várhatóan hamarosan rendelkezésünkre állnak majd a magyar mint idegen nyelv tanítása esetében is olyan alkalmazások, amelyek megbízható oktatói asszisztensként a jelenlegi hiányosságok kiküszöbölésével már az elvárt színvonalon teljesítenek.

Vizsgálatunk korlátai között említhető a pilot jelleg, hiszen relatíve alacsony számú mintán, így kevés adattal végeztük, illetve az a tény, hogy 2025-ben került rá sor. 2026-ban jelentős újítások érhetők el több platform esetén is: az Elevenlabs felületén már jóval több magyar nyelvű hang érhető el, érzelmeket is képesek megjeleníteni a mintákban, ha a promptoló megfelelő annotációkkal látja el a felolvastatni kívánt szöveget, illetve dialógusok is létrehozhatók. A Notebook LM magyar podcastot és videót is képes generálni már, szinte tökéletes (de még mindig nem hibátlan) magyar kiejtéssel. Szakmai tartalom szempontjából azonban megbízhatóbb, ha hivatalos orvosi chatbotokat használunk, mint például a jelenleg már nem ingyenes Magyar Orvosi ChatGPT Pro (Pukoli, 2024) változatát.

Hivatkozások

- Baditzné Pálvölgyi, K. (2020): Patrones de titubeo en el habla espontánea de estudiantes de ELE húngaros: la influencia de la inmersión en el país meta. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*. 19/1. 145–158.
<https://doi.org/10.26512/rhla.v19i1.26945>

- Baditzné Pálvölgyi, K. (2024): Tananyagfejlesztés kezdő spanyol orvosi szaknyelv órákon a mesterséges intelligencia segítségével. *Porta Lingua* 2024/2. 135–142. <https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.11>
- Barrington, S. – Cooper, E.A. – Farid, H. (2025): People are poorly equipped to detect AI-powered voice clones. *Scientific Reports*. 15. 11004 (2025). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-94170-3>
- Chan, C. – Kuang, J. (2025): Toward Objective and Interpretable Prosody Evaluation in Text-to-Speech: A Linguistically Motivated Approach. arXiv preprint arXiv:2511.02104. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2511.02104>
- Chiu, J. – Castro, B. – Ballard, I. et al. (2025): Exploration of the Role of ChatGPT in Teaching Communication Skills for Medical Students: A Pilot Study. *Medical Science Educator*. 35. 1871–1882. <https://doi.org/10.1007/s40670-025-02394-9>
- Goldman-Eisler, F. (1968): *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London: Academic Press.
- Gósy, M. (1988): Tempóészlelés és beszédmegértés. *Műhelymunkák V*. 87–122.
- Gósy, M. (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Harris, P. T. S. (2024): *Faculty Perspectives Toward Artificial Intelligence in Higher Education*. A Research Paper Submitted to the School of Computing Faculty Middle Georgia State University. Macon, Georgia.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Horváth, L. (2023): Mesterséges Intelligencia alkalmazási lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban. *Plenáris előadás. A tanulás jövője – Együtt a fejlődés útján konferencia*. 2023. december. 6.
- Kassai, I. (1993): Gyorsult-e a magyar beszéd tempója az elmúlt 100–120 évben? In: Gósy, M. – Siptár, P. (szerk.) *Beszéd kutatás '93. Tanulmányok az elméleti és az alkalmazott fonetika köréből*. 62–69. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet
- Kohnke, L. – Moorhouse, B. L. – Zou, D. (2023): ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 54/2. 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kuna, Á. (2024): *Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése. Elmélet, gyakorlat, módszer*. ELTE Eötvös Kiadó: Budapest. <https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2024/Kuna/6944>
- Li, Y. A., Han, C. – Jiang, X. – Mesgarani, N. (2023): Phoneme-level bert for enhanced prosody of text-to-speech with grapheme predictions. In: *ICASSP 2023–2023 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)*. 1–5. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICASSP49357.2023.10097074>
- Little, D. (1991): *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Orrego Luzoro, M. – Morán Córdova, N. (2014): *Ortopedia y traumatología básica*. Universidad de los Andes: Santiago de Chile.
- Rajki, Z., T. – Nagy, J., – Dringó-Horváth, I. (2024): A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban: – hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*. 34/7. 3–22. <https://doi.org/10.14232/iskult.2024.7.3>
- Varga, L. (1994): A hanglejtés. In: Kiefer, F. (ed.). *Strukturális Magyar Nyelvtan*, 2, Fonológia. Budapest: Akadémiai Kiadó. 468–549. (2. kiadás: 2001.). <https://doi.org/10.1556/aling.49.2002.3-4.4>
- Wang, S. – Székely, É. (2024): Evaluating text-to-speech synthesis from a large discrete token-based speech language model. In: *Proceedings of the 2024 Joint International Conference on Computational Linguistics, Language Resources and Evaluation (LREC-COLING 2024)*. 6464–6474. <https://doi.org/10.63317/22fg5iyuwxfe>

Internetes hivatkozások

- Amithasagaran, A. – Dakshit, S. – Suryadevara, B. – Stockton, L. (2025): *CLiVR: Conversational learning system in virtual reality with AI-powered patients* (arXiv:2510.19031). Online elérhető: <https://arxiv.org/abs/2510.19031>. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.19031>
- Freeman, J. (2024): *Provide or punish? Students' views on generative AI in higher education*. Higher Education Policy Institute. Online elérhető: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2024/01/HEPI-Policy-Note-51.pdf>
- Karageorgakis, T. (2023): Best 100 AI apps for Teachers and the classroom. *Educraft.tech*. Online elérhető: <https://educraft.tech/best-100-ai-apps-for-teachers>
- NielsenIQ. (2024): *NIQ research uncovers hidden consumer attitudes toward AI-generated ads: Negative brand halo and perception effects* [Press release]. Business Wire. Online elérhető: <https://www.businesswire.com/news/home/20241212354811/en/NIQ-Research-Uncovers-Hidden-Consumer-Attitudes-Toward-AI-Generated-Ads>
- Pukoli, D. (2024): Mesterséges intelligencia az orvostudományban: a Magyar Orvosi ChatGPT működése. *MOK. Orvosok Lapja*. 2024. 11. 11. Online elérhető: <https://mok.hu/orvosoklapja/aktualis/mesterseges-intelligencia-az-orvostudomanyban-a-magyar-orvosi-chatgpt-mukodesee>

- Robert, J. (2024): *The future of AI in higher education* (2024 EDUCAUSE AI Landscape Study). EDUCAUSE. Online elérhető: <https://www.educause.edu/ecar/research-publications/2024/2024-educause-ai-landscape-study/the-future-of-ai-in-higher-education>
- Schroeder, R. (2024): How Will AI Disrupt Higher Education in 2024? *Inside Higher Education*. Online elérhető: <https://www.insidehighered.com/opinion/blogs/online-trending-now/2024/01/05/how-will-ai-disrupt-higher-education-2024>
- Stannard, R. (2024): 5 AI Tools to Study Languages At Home- Multiple Languages. *Teacher Training Videos-YouTube Channel*. 2024. 05. 20. Online elérhető: <https://www.youtube.com/watch?v=C6A9quEJETk>

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom az ELTE Digitális Oktatásfejlesztési Kompetencia Központ 2022-1.1.1-KK-2022-00003: „Mesterséges intelligencia az oktatásban labor (MIOL)” pályázatának a kutatás támogatásáért.

An investigation of AI-generated audio materials in the teaching of Hungarian medical language

This research was conducted with the aim of providing a concise overview for instructors of Hungarian as a foreign language regarding AI-based tools—some of which are freely accessible—that can efficiently support and facilitate language teachers’ work through the creation of audio materials. We primarily examine the currently available options from the perspective of medical language instruction; however, the findings are also relevant for professionals teaching Hungarian as a foreign language at any level and in any context. The study investigated how AI performs in the following areas in the context of Hungarian medical terminology: audio materials created by instructors from specialized texts, as well as chatbots capable of autonomously generating audio content or even exchanging voice messages, optimized specifically for medical contexts and autonomous learning. Based on the results, voice generation—including samples created through voice cloning—remains an area in need of development. Applications are currently less capable of producing natural speech intonation. Overall, when examining segmental and suprasegmental features, ElevenLabs stood out among similar applications. Chatbots intended for autonomous language learning can also only be used cautiously at present; there are still shortcomings in pronunciation, while the vocabulary tends to be patient-centered and in a lay register.

Keywords: Hungarian medical terminology, LSP teaching, synthetic speech, autonomous learning, chatbots

Az empátia szerepe a nyelvtanulásban és a nyelvtanulás mint eszköz az empátia fejlesztésében

<https://doi.org/10.48040/PL.2026.1.9>

Az érzelmi intelligencia és az empátia az élet számos területén meghatározó; a társadalmunkban, az üzleti világban és az oktatásban, ezen belül a nyelvoktatásban/nyelvtanulásban is. A nyelvtanulás affektív tényezői régóta kutatott terület, ugyanakkor a pozitív pszichológia nyelvtanulási folyamatra is érvényes eredményeinek, ezen belül is a pozitív érzelmek hatásának vizsgálata csak az elmúlt évtizedben került fókuszba. A tanulmány célja elméleti áttekintést nyújtani a nyelvtanulói jóllétnek a pozitív pszichológia eredményeire épülő fogalmáról, érintve az ún. EMPHATICS modellt (Oxford, 2016). A cikk elemzi a modell egyik alapelemének, az empátiának a definícióját, az empátia szerepét az oktatásban és a nyelvoktatásban, különös tekintettel az egyetemista korosztály sajátosságaira. A szerzők kitérnek az empátia és a nyelvtanulási motiváció, illetve az interkulturális kommunikáció közötti kapcsolatra is. A tanulmány gyakorlati iránymutatással is szolgál arra vonatkozóan, hogy melyek azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek különösen alkalmasak az érzelmi kompetenciák, ezen belül is elsősorban is az empátia fejlesztésére.

Kulcsszavak: nyelvtanulói jóllét, pozitív pszichológia, pozitív érzelmek, empátia, nyelvtanulási motiváció

Bevezetés

A nyelvtanulás affektív tényezőivel több mint 50 éve foglalkoznak a kutatók, ugyanakkor a pozitív pszichológia elveinek és gyakorlati eredményeinek a nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepe az elmúlt egy évtizedben került a kutatások fókuszába. Az érzelmi intelligencia, az empátia, a pozitív érzelmek hatása, a karaktererősségek használata, az autonómia vagy a céltudatosság a nyelvtanulói jóllét meghatározó elemei, így a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők.

A tanulmány, a pozitív pszichológiai kutatásokra építve elméleti áttekintést nyújt a nyelvtanulói jóllét fogalmáról, középpontba helyezve az empátia definícióját, az oktatásban és a nyelvoktatásban betöltött szerepét, kitérve az egyetemista korosztály és a szaknyelvoktatás sajátosságaira. A kutatás elsődleges módszere széles körű szakirodalmi áttekintést nyújtani a témában. Az elméleti keretrendszer bemutatását kiegészíti a szerzők nyelvoktatói tapasztalatainak bemutatása arra vonatkozóan, hogy melyek azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek különösen alkalmasak az empátia fejlesztésére.

A nyelvtanulói jóllét - a pozitív érzelmek és az empátia szerepe

A pozitív pszichológia (PP) elméleti keretrendszerének elemei és gyakorlati iránymutatásai kb. a 2010-es évek elejétől jelennek meg az alkalmazott nyelvészeti kutatásokban. Az első néhány évben, a nyelvoktatás viszonylatában elsősorban a pozitív érzelmek nyelvtanulási folyamatot támogató hatását vizsgálták a kutatók (Lake, 2013; McIntyre–Gregersen, 2012; McIntyre–Mercer, 2014), többek között Friedrickson (2001) „bővíts-építs” modelljére alapozva. 2016-

¹ Válóczi Marianna: <https://orcid.org/0000-0003-1113-9836>

² Huszár Erika: <https://orcid.org/0000-0002-5124-0421>

³ Kiss Katalin: <https://orcid.org/0009-0003-6476-5440>

ban a MacIntyre és kutatótársai által szerkesztett „Positive psychology in SLA” kötet (MacIntyre–Gregersen–Mercer, 2016) megjelenése nyomán a PP nyújtotta perspektívákat vizsgáló kutatások indultak virágzásnak. Elméleti jellegű és empirikus kutatások egyaránt születtek, például a nyelvtanulásban megélt flow élmény (Dewaele–MacIntyre, 2019), a szenvedély (Chen et al., 2019), a kitartás (Belnap et al., 2016), a nyelvórán kívüli érzelmi hatások szerepe a nyelvtanulásban (Ross–Rivers, 2018) vagy nyelvtanulás élvezete/nyelvtanulási szorongás és a teljesítmény közötti összefüggések témaiban (Dewaele et al., 2018).

A pozitív pszichológia alkalmazott nyelvészeti kutatásokban való érvényre jutásának egyik fontos mérföldköve Barbara Oxford EMPHATICS elnevezésű, nyelvtanulói jóllét modelljének megszületése (Oxford, 2016:10). A nyelvtanulói jóllétet Oxford egy komplex, dinamikusan működő rendszerként értelmezi, amelyben az egyes részek kiterjedése és tartóssága folyamatosan változik. Az EMPHATICS modell részei a következők:

- E: *emotion and empathy* – érzelem és empátia;
- M: *meaning and motivation* – értelem és motiváció;
- P: *perseverance* – kitartás (amelynek három alkotóeleme a reziliencia, a remény és az optimizmus);
- H: *hardiness and habits of mind* – szívósság/megküzdés és lelki beállítódások/gondolkodásminták;
- A: *agency and autonomy* – céltudatosság és autonómia;
- T: *time* – idő;
- I: *intelligences* – intelligenciák;
- C: *character strengths* – karaktererőségek;
- S: *self factors* – én-tényezők (önhatékonyság, én-koncepció, önbecsülés, önellenőrzés).

A modell és ezáltal a nyelvtanulói jóllét fontos alkotóelemeiként jelennek meg a pozitív érzelmek és az empátia. A pozitív érzelmek, – a karaktererőségek és a pozitív intézmények kutatása mellett –, a pozitív pszichológia három alappilléreinek egyike (Seligman–Csíkszentmihályi, 2000; Fredrickson, 2001, Dewaele et al., 2019). A pozitív érzelmek azért is nagyon értékesek, mert intenzíven támogatják a pszichés növekedést, az intellektuális fejlődést, lehetővé teszik a folyamatosan javuló pszichés jóllétet (vö. Fredrickson „bővíts-építs” modellje, Fredrickson, 2001). A pozitív érzelmek, például a boldogság, kíváncsiság, öröm, érdeklődés, szenvedély kitágítják a figyelem fókuszát (Fredrickson–Branigan, 2005), erős, pozitív kapcsolatban állnak a motivációval (Dörnyei, 2009) és a rezilienciával. Innovatív gondolatokra és tettekre sarkallnak (Fredrickson et al., 2003), továbbá hozzájárulnak a nyelvtanulók érzelmi önszabályozásához és autonómiájához (Oxford, 2015).

Oxford modelljében a „pozitív érzelmek és empátia” összetevő (EMPHATICS modell „E” elem) szoros kapcsolatban van a modell egy másik alkotóelemével, a lelki beállítódások (*habits of mind*) összetevővel (EMPHATICS modell „H” elem). Oxford Costa és Kallick (2008) *habits of mind* modelljét alkalmazta a nyelvtanulói jóllét ezen elemének meghatározására. Az emberi gondolkodási keretrendszerekkel kapcsolatos, több évtizedes kutatások nyomán gyűjtötte össze Costa és Kallick (2008) azt a 16 alapvető gondolkodásmintát (*habits of mind*), azaz készségeket, attitűdöket, múltbeli tapasztalatokat, karaktererőségeket és hajlamokat összességét, amelyek alapján egy adott helyzetben megfelelő döntéseket tudunk hozni, problémás helyzeteket megoldunk, mentálisan fejlődésre képesekké válunk. Ilyen gondolkodásminták például a metakogníció, a független, kritikus gondolkodás, a múltbeli tapasztalatok alkalmazása új helyzetekben, pontos kérdésfeltevés/problémafelvetés, a kitartás, a kreativitás és innováció, a rugalmasság a gondolkodásban, a nyitottság a tudatos tanulásra, a felelős kockázatvállalás és nem utolsósorban az empátia és értő figyelem. A gondolkodásminták működésének fontos része egyfajta kontextuális érzékenység, amely segítségével eldöntjük, hogy az adott helyzetben mely

gondolkodásminta, viselkedési forma használata lenne kívánatos. Oxford (2016) véleménye szerint a magas szintű jóllétet megélő, azaz a nyelvtanulást élvező nyelvtanulók vélhetően a nyelvtanulási helyzetekben is képesek előhívni és hatékonyan használni ezeket a gondolkodásmintákat, köztük az empátiát.

Fontos, hogy a pozitív pszichológia a jóllétet nem egyfajta folyamatos, pozitív érzelmi szint elérésére vagy minden élmény pozitívvá alakítására törekvésként határozza meg, hanem a pozitív és negatív érzelmi megélések tudatosításaként és elfogadásaként (North–Swann, 2011, idézi Oxford, 2016). Hasonlóképpen az empátia sem egy statikus személyiségjegyet vagy hajlamot, sokkal inkább egy szituációs jellemzőt, ami vélhetően eltér a személyiség-összetevők egyéni különbségei szerint.

Az empátia definíciója – elméleti modellek

Az empátia egy alapvető emberi tulajdonság, amely az emberek egymáshoz való viszonyulásáról szól; arról, hogy hogyan igyekszünk megérteni mások gondolkodását és érzelmeit, és hogyan alakítjuk ki kapcsolatainkat más emberekkel (Mercer, 2016). Az empátia neurológiai alapjaival kapcsolatosan számos pszichológiai kutatás áll rendelkezésre (például: Decety–Jackson–Brunet, 2007; di Pellegrino–Fadiga–Fogassi, 1992). Di Pellegrino és társai (1992) majmokkal végzett kísérleteikkel bebizonyították, hogy az agyban a premotoros kéreg egy bizonyos régiójában ún. tükroneuronok működnek, tehát a régió nemcsak egy bizonyos tevékenység elvégzésekor aktív, hanem akkor is, ha más végzi az adott tevékenységet. Emellett, agyi képalkotó kísérletek sora arra is rámutatott, hogy a tükroneuronok csak egy részét képezik egy rendkívül összetett „empátiás áramkörnek”, amely 14 különböző, de egymással összekapcsolt agyi régióból áll. Amikor együttérzünk egy másik emberrel, ez az egész hálózat aktiválódik. Rendkívül komplex rendszer lévén, minden más emberi tulajdonsághoz hasonlatosan, az empátia működésénél is nagy egyéni különbségeket tapasztalunk.

A mások gondolkodásának megértésére irányuló beleérző képességünk dimenzióinak meghatározására több modell is született. Batson és társai (2011) leírása arra fókuszál, hogy az empátia másokra irányuló érzelmi reakció, amelyet valaki más érzelmi állapota vált ki bennünk, és amely egybeesik a másik észlelt érzelmi állapotával. Nem egyetlen érzelemről van szó, hanem érzelmek kombinációjáról, együttérzés, szimpátia, gyöngédség, érzékenység együtteséről (Batson et al., 2011). Howe (2013) az empátiának három dimenzióját különbözteti meg: egy kognitív dimenziót, azaz mások mentális és érzelmi állapotának észlelését és tudatosítását, amely egyfajta perspektíva-váltást igényel; egy affektív dimenziót, azaz a beleélés képességét mások érzelmi állapotába és egy harmadik dimenziót, amely az együttérző kommunikációs viselkedést foglalja magában, amellyel a másik tudomására próbáljuk hozni, hogy felismertük és megértettük a másik érzelmi megélését.

Baron-Cohen (Baron-Cohen, 2011, idézi Kraznic, 2014) véleménye szerint az empátia az a művészet, amikor képzeletben belebújunk egy másik ember bőrébe, felfogjuk a perspektíváját, megértjük érzéseit, és ezt a megértést használjuk cselekedeteink irányítására. Agosta (2018) pedig az empátiának már négy dimenzióját különbözteti meg: empátiás befogadóképességről, empátiás értelmezésről, empátiás megértésről és empátiás reagálóképességről beszél. Az idézett szerzők elgondolásaiban közös, hogy az empátiát mindannyian másokra irányuló érzelmi reakcióként definiálják, egyúttal hangsúlyozzák a kognitív és a kommunikációs dimenzió fontosságát, azaz az arra való képességünket, hogy a másik szemszögéből lássunk és értsünk meg egy helyzetet, és ezt a megértést képesek legyünk kommunikálni a másik felé.

A pozitív pszichológia kiemelten nagy hangsúlyt helyez az empátia fontosságára, mivel a PP egyik alapvetése, hogy a jóllétünk nélkülözhetetlen feltételei a pozitív emberi kapcsolatok és a pozitív érzelmek. Az ember alapvető szükséglete, hogy valahova tartozzon, szeretve és

megértve legyen (Seligman, 2011). Fredrickson (2001, 2005) és Seligman (2011) hangsúlyozzák a kutatásaikban, hogy a pozitív emberi kapcsolatok, amelyeknek egyik alappillére az empátia, hozzájárulnak a pozitív érzelmi állapotok kialakulásához és ezen keresztül a pszichés egészséghez. Seligman (2011) pszichés jóllétet definiáló PERMA modelljének első két eleme a pozitív érzelmek és pozitív társas kapcsolatok. A modellben az empátia egy ötödik dimenziója is előtérbe kerül: a PERMA modell harmadik betűje, az „M” (*meaning*), az értelmes feladatok motiváló ereje, az olyan célokért tevékenykedés, amelyek rajtunk túlmutatnak (Seligman, 2011). A PP képviselői szerint a mások iránt érzett empátia könnyen vezethet karitatív, altruista, egyfajta társadalombarát viselkedéshez, magasabb célok iránti elkötelezettséghez (Howe, 2013), amely erősítheti az értelmes feladatok motivációs erejét (*M meaning*).

A modellek alapján az empátia, azaz a beleélő megértés egy komplex folyamat, amelynek lépcsőfokai a percepció szintje: az empátiás befogadóképesség, a kognitív dimenzió: a tudatosítás és értelmezés, az affektív dimenzió: az empátiás megértés és beleélés, a kommunikációs dimenzió: az empátiás reagálóképesség, végül kialakulhat a beleélő megértésből kiinduló, altruista, magasabb célokért való elköteleződés.

Az empátia szerepe az oktatásban

Az oktatásban széles körben elismert az empátia központi szerepe és a pozitív kapcsolatok fontossága a tanulási folyamat sikerének a szempontjából (Best, 2008; Cooper, 2011; Gordon, 2009). Underhill (2013, idézi Mercer 2016) véleménye szerint a tanár tudástárának három fő összetevője van; a szakterület ismerete, az osztálytermi módszerekkel kapcsolatos didaktikai felkészültség, valamint az inter- és intraperszonális kapcsolatokkal és a csoport pszichológiai tanulási légkörével kapcsolatos kompetenciák. Carl Rogersre és Freibergre hivatkozva (Rogers–Freiberg, 1994, idézi Underhill 2013) kiemeli a tanárok szocio-emocionális készségeinek fontosságát és az empátiát a tanulást támogató facilitátori szerep alapvető tulajdonságai közé sorolja (Underhill, 2013). Nyilvánvalóan nemcsak a tanár–diák interakció, hanem a diák–diák interakció is fontos tényezője az osztálytermi tanulás sikerességének, így a diákok empátiás készségei is figyelmet kell, hogy kapjanak. Az osztályteremben, a sikeres tanuláshoz döntő fontosságúak a tanulók közötti pozitív kapcsolatok és a pozitív csoportdinamika. Különösen lényeges a jó csoportdinamikai működés a nyelvórákon, ahol ideális esetben számos feladat valósul meg csoportban és pármunkában. A többiek között empátiás készségeket is aktívan igénylő kooperatív tanulási modellek a kutatások szerint javíthatják a csoporton belüli kapcsolatokat, a motivációt, a tanuláshoz való pozitív hozzáállást és a tanulók önbecsülését, valamint elősegíthetik a magasabb szintű gondolkodást (Mercer, 2016).

Empátia és interkulturális kompetencia

Az empátia kutatásának előtérbe kerülése az oktatásban több konkrét fókuszterületre igen nagy hatással volt, mint például az iskolai bántalmazás (*bullying*) vagy az interkulturális kommunikáció oktatásának területe. Ez utóbbi különösen aktuális például az egyetemi kontextusban. A magyar felsőoktatási intézmények többségének határozott törekvése a nemzetköziesítés égisze alatt a külföldi hallgatók számának növelése, így az egyetemeken évről évre színesebb multikulturális hallgatói közeg látszik kialakulni.

Az empátia az interkulturális kompetencia hat alappilléreinek egyike, az önbecsülés, az önmonitorozás, a nyitottság, a bevonódás, és az ítéletmentesség mellett (Chen–Starosta 1996) és kulcsszerepet játszik az interkulturális kompetencia fejlesztésében. Rasool és munkatársai (2011) a különböző kultúrájú emberek közötti „kulturális empátia” jelentőségéről is írnak.

Kiemelik, hogy egy másik kultúrából érkező ember megértéséhez szükséges, hogy megértsük a kontextust, a világukat, amelyben élnek, csak így tudjuk az ő szemükkel látni a világot. Kutatásaik empirikusan is alátámasztották, hogy az empátia növeli a toleranciát, csökkenti a konfliktusokat és a diszkriminációt és növelheti a megértést és a tiszteletet. Az empatikusabb ember pontosabban tudja érzékelni mások belső állapotát, jobban képes kifejezni az érzelmeit, aktívan figyelni és megérteni egy interkulturális helyzetet. A magasabb empátiára való hajlam számos kutatásban pozitív összefüggést mutat az erősebb interkulturális érzékenységgel (Chen–Starosta, 2000).

A kulturális empátia fogalma a nyelvoktatásban is releváns, számos területen, a tananyagoktól kezdve a nyelvórai feladatokon át az autentikus környezetben megvalósuló interakcióig. A más kultúrákhoz tartozó emberek érzelmeinek, nézőpontjainak és értékrendszereinek megértésére és elfogadására való képesség lehetővé teszi, hogy a nyelvtanulók ne csupán nyelvileg, hanem kulturálisan is kompetens kommunikátorokká váljanak, jobban megértsék a beszélgetőpartnerük szándékait, árnyaltabban tudják értelmezni a nonverbális jeleket és elkerülni a kulturális félreértéseket.

Empátia a nyelvoktatásban és a nyelvtanulásban

Az oktatás minden területén fontos, de a nyelvoktatásban egészen kiemelkedő az empátia szerepe, mivel fókuszában a kommunikáció, a szociális interakciók és a kulturális sokszínűség fontossága, megértése áll (Mercer, 2016). A nyelv segítségével osztjuk meg egymással a gondolatainkat, érzéseinket és közvetítésével értjük meg a más kultúrából érkező gondolatait és érzéseit. A második nyelvi identitás témája sokat kutatott téma az alkalmazott nyelvészet területén (Guiora–Brannon–Dull, 1972; Brown, 1994, Dörnyei, 2009). Guiora és munkatársai (1972) azt állították, hogy egy második nyelvet hitelesen beszélni annyit jelent, mint új identitást felvenni, azaz azonosulni a más kultúrában létező emberekkel. A kutatások bizonyították az empátia és az egyes nyelvi készségek közötti összefüggéseket (Guiora–Brannon–Dull; Dewaele–Wei, 2012), többek között azt is, hogy a magasabb empátiával rendelkező nyelvtanulóknak jobb a kiejtése (Dewaele–Wei, 2012).

A kommunikatív nyelvoktatás és ezen belül a kommunikációs kompetencia egyik legfontosabb aspektusa a szociokulturális kompetencia, a Közös Európai Referenciakeretben (KER) rögzített kompetenciák egyike (Council of Europe, 2001), amelynek része, hogy az empátia készségére építve megkönnyíti a saját kultúránkat a kívülállók szemszögéből szemlélni és mások kultúráját a benne élők szemével látni.

Az empátia a nyelvoktatás, nyelvtanulás további dimenzióiban is jelentős szerepet játszik. Az empátia támogatja a nyelvi megértést az anyanyelvi és az idegen nyelven történő kommunikációban; segíthet interkulturális érzékenységet igénylő helyzetekben. Emellett a nyelvtanár nyelvtanulók iránti empátiája és a nyelvtanulók egymás közti empátiája egyértelműen elősegíti a tanulás hatékonyságát. Empátia szükséges a tanár részéről, hogy olyan biztonságos környezetet hozzon létre, amelyben a tanulók magabiztosan és kényelmesen érzik magukat, ahhoz, hogy hajlandóak legyenek megszólalni és használni az idegen nyelvet. Az empátia hiteles, ítélkezés nélküli interakciót igényel (Gordon, 2009). Képesnek kell lennünk elképzelni, hogy milyen lehet az adott személy helyében lenni egy adott helyzetben anélkül, hogy ítélkeznénk vagy értékelnénk. Ez utóbbi a tanár és a nyelvtanulói csoport minden tagja felé fontos elvárás.

A jelenlegi egyetemista generáció a COVID -időszak egyik nagy vesztese, mivel életük egyik nagyon fontos szakaszában, a gimnazista éveik végén élték át a járvány első hullámaait. Egy nagyon érzékeny, a közösségi média, a kortársak elvárásai és a digitális ingerek által kiemelten befolyásolt generációról van szó (Tari, 2011), akik közül – a Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület kutatása alapján – Magyarországon is egyre többen szenvednek

valamilyen mentális problémában (Karner et al, 2021). Ez a körülmény is megerősíti az empátiás tanári és csoportdinamikai működés kiemelt fontosságát a korosztály oktatásában.

Empátia és nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció és az empátia működésében érdekes párhuzamok találhatók. Járay-Benn (2019) véleménye szerint Baron-Cohen (2011) négyfaktoros empátiaelmélete nagyon közel áll Dörnyei és Kubinyova (2014) második nyelvi motivációs énrendszer elméletéhez, amelynek középpontjában egyrészt a nyelvtanulók saját magukról elképzelt, ideális nyelvtanulói énképe áll (azon nyelvtanulással kapcsolatos jellemvonások összessége, amelyet a nyelvtanuló birtokolni szeretne – tehát remények, vágyak és törekvések összessége); másrészt a szükséges énképe (személyes és társadalmi kötelezettségek, feladatok tudata és felelőssége), továbbá a fontos motiváló tényezőként megjelenő tanulási környezet.

Járay-Benn (2019) elemzése alapján Baron-Cohen (2011) és Dörnyei (2009) is ugyanannak a négy faktornak a fontosságát hangsúlyozza a motiváció és az empátia vizsgálatakor: a megfigyelést, a képzeletet, a megértést és a cselekvést. A nyelvtanulásban a megfigyelés, a receptív készségek használata által alapvetően fontos és egyúttal általában a nyelvtanulók által kedvelt tevékenység is (hallgatás, filmnézés, olvasás). Az elképzelés, a vizualizáció fázisa Dörnyei motivációs énrendszerének kulcseleme (Dörnyei, 2009): a nyelvtanuló elképzeleli önmagát, mint idegen nyelven kiválóan beszélő embert és ez erős drive-ként hathat rá a nyelvtanulási folyamatban.

A legfontosabb empátiaelméletek (pl. Batson et al., 2011; Howe, 2013; Agosta, 2018) egyik alapja szintén a vizualizáció; képalkotási folyamat, amely során valaki más helyébe képzeljük magunkat. Azáltal, hogy változatos autentikus idegen nyelvi szituációs helyzetekben, szociokulturális kontextusokban ösztönözzük a nyelvtanulók kommunikációját, egyszerre hatunk az empátiás kompetenciájukra és a motivációjukra is (Járay-Benn, 2019). Az elképzelés/vizualizáció mellett a megértés a következő, nélkülözhetetlen része az empátiának és a nyelvtanulási motiváció fenntartásának is, hiszen egy kulturális kontextus megértésének hiányában drasztikusan csökkenhet az önbizalom, a kommunikációs hajlandóság és így a motiváció.

Azok a nyelvórai tevékenységek, amelyek kérdésalkotásra, kritikus gondolkodásra, kreativitásra ösztönöznek, javítják a hallgatók empátiáját és egyúttal segítenek fenntartani a motivációjukat. A negyedik pont a cselekvés, a nyelvtanuló szempontjából az értelmes, hatékony, a beszélgetőpartner érzelmi és kognitív állapotára reagáló, kontextusnak megfelelő nyelvhasználat. Összességében, ha elfogadjuk az empátiás képesség és a nyelvtanulási motiváció működésének hasonlatosságát és összefüggését, ezáltal azt is tudatosíthatjuk, hogy az empátiát fejlesztő nyelvórai tevékenységekkel egyszerre tudunk hatni a nyelvtanulók pszichés jóllétére, interkulturális érzékenységre és nyelvtanulási motivációjára is.

Empátiás képességek fejlesztése a nyelvórai gyakorlatban

A nyelvtanulás, a nyelvgyakorlás és a nyelvórai tevékenységek az egyetemista korosztály esetében kiválóan alkalmasak érzelmi kompetenciák, köztük az empátia fejlesztésére. Az empátia minden olyan szituációban erősödik, ahol az emberi tapasztalatokra összpontosítunk. Az alábbiakban néhány olyan módszert mutatunk be, amelyek a nyelvoktatási gyakorlatunkban eredményesnek bizonyultak. A módszerek eredményességét az első féléves pilot időszakban a hallgatókkal fókuszcsoportos visszajelzések, illetve az órai tanulói interakciók és együttműködés alakulásáról gyűjtött benyomásaink alapján ítéltük meg.

A tudatosan, perspektívaváltó fókusszal kialakított, a szereplők jellemzőit pontosan leíró szerepjátékok használata különösen hatékony módszer az empátia elősegítésére. Ezeket a

feladatokat érdemes célzottan úgy átalakítani, hogy az empátiára összpontosítsanak. Ehhez időt kell adni a nyelvtanulóknak arra, hogy felkészüljenek és beleéljék magukat a szerepükbe. A felkészülést támogathatjuk a szituációnak megfelelő szókincskészlet, példamondatok biztosításával és empátiát elősegítő kérdésekkel, mint például „*Mit gondolsz, milyen dolgokat szeret és nem szeret a szereplő?*”, „*Mi fontos számára, mi motiválja, miért aggódik?*”. A kérdések segítik a tanulókat a karakterbe való belehelyezkedésben.

A szemléletformáló gyakorlatok és a művészeti alkotások, legyen az film, regény, színdarab, festmény, zene is jól felhasználhatók a diákok empátiájának elősegítésére (Howe, 2013). A jól megválasztott film(részlet)/videó vetítése utáni irányított beszélgetés a szerzők, szereplők vélt szándékaira, érzelmeire, gondolataira vonatkozóan, akár azok dramatizálása, szimbólumokkal való megjelenítése – a nyelvi szint függvényében – nagyon hasznos lehet. Itt érdemes olyan videót keresni, amely a nyelvtanulóktól jelentősen különböző emberekről szól. A filmrészlet/videó megtekintése után, ebben a helyzetben is érdemes empátiát segítő kérdésekkel irányítani a beszélgetést: „*Vajon mit érzett a szereplő abban a helyzetben? Miből tudunk erre következtetni? Mi készítette arra a döntésre, amit meghozott?*”; „*Hogyan éreznéd magad, ha te lennél a látott szereplő?*” és „*Mit tettél volna másképp abban a helyzetben?*”. Hasonlóan jó kiindulópont lehet egy perspektívaváltó beszélgetéshez egy festmény vagy egy kép. Indíthatjuk a beszélgetést a következő kérdéssel: „*Képzeld el egy napot ennek az embernek az életéből, mintha te lennél ez a személy, az ő szemén keresztül néznéd a világot.*” (Galinsky–Moskowitz, 2000).

Ritchard és társai (Ritchard et al., 2011) „*Making thinking visible*” című könyvükben számos, az empátiás képességet kiválóan fejlesztő ún. vizuális gondolkodási gyakorlatot mutatnak be. A vizuális gondolkodási rutinok (VTR/*Visual Thinking Routines*) olyan gyakorlatok, stratégiák, amelyek a vizualizáción keresztül történő gondolkodás segítségével teszik könnyebben hozzáférhetővé a diákok számára az összetett gondolkodási folyamatokat. A VTR-ek rövid lépéssorozatokból álló stratégiák, amelyek lehetnek például egy kérdés megvitatását támogató kérdéssorozatok: pl. „*Milyen problémát észlelsz ebben a helyzetben?*”; „*Mi történik?*”; „*Mi az oka, ami miatt ezt gondold?*”; „*Hogyan kapcsolódik ez ahhoz, amit eddig a témáról, kérdésről tudtál vagy gondoltál?*”; „*Milyen új irányokban tudsz a látottak/hallottak hatására gondolkodni?*”; „*Milyen kihívások vagy kétségek merülnek fel benned?*”.

A Harvard Graduate School of Education *Project Zero Visible Thinking*⁴ alprogramjában számos, kiválóan használható ún. (vizuális) gondolkodási rutint találhatunk. Az oldalon tíz kategóriában több mint száz gondolkodási stratégia leírásából válogathatunk. A feladatok hatékony kérdéstechnikára, a gondolkodási folyamat tudatossá, láthatóvá és reflektálhatóvá tételére építenek. Rövid, könnyen megtanulható kérdéssorokból, illetve lépéssorokból állnak, amelyek előnye, hogy bármely témára és széles korosztály (általános iskolától kezdve az egyetemista korosztályig) használhatóak. A technikák között vannak gondolatok, ötletek bemutatására és mélyebb feltárására, elemzésére, gondolatok összefoglalására, rendszerezésére szolgáló gondolkodási rutinok. Találunk gondolkodási technikákat egyes témák különböző perspektívákból történő megvizsgálására, vitás kérdések, dilemmák, megvitatására, alternatívák generálására, a globális gondolkodás fejlesztésére. A gondolkodási rutintechnikák bármely témában bevetethetők, ezért különösen jól alkalmazhatóak az egyetemi nyelvi/ szaknyelvi órákon is. A technikákat szaknyelvi órákon rendszeresen alkalmazzuk, különösen olyan szakmai témák megvitatására (például üzleti kommunikációs szituációk), ahol dilemmák, alternatívák megtárgyalása a cél és hasznos lehet perspektívát váltani, új nézőpontokból rápillantani a kérdésre. Tapasztalataink alapján a gondolkodási rutinok rendszeres használata támogatja a kollaboratív tanulást, a kritikus gondolkodási

⁴ <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

diszpozíciók kialakulását, fejleszti az empátikus képességet és általában a nyitottságot és a kíváncsiság fenntartását.

Az üzleti világban egyre több cég használ empátiatérképeket (*empathy map*). Az empátiatérkép egy olyan vizuális eszköz, amelyet arra használnak, hogy jobban megértsék az emberek (ügyfelek, felhasználók, közösségek) nézőpontját, érzéseit és tapasztalatait, még a termék vagy szolgáltatás megtervezése előtt (Brereton–McGarry–Buur, 2019). Az empátiatérkép eredetileg a design thinking/tervezői gondolkodás (Dorst, 2011) módszertanban terjedt el, de ma már oktatásban, pszichológiában és csapatmunkában is gyakran alkalmazzák. Az empátiatérkép célja, hogy feltárja, mit él át egy adott személy (vagy csoport) egy adott helyzetben és segítse, hogy bele tudjunk helyezkedni mások nézőpontjába, így alapot adjon a döntésekhez, tervezéshez, problémamegoldáshoz, fejlesztéshez. Az empátiatérkép fókuszkérdései arra irányulnak, hogy a felhasználók 1) mit gondolhatnak; 2) érezhetnek; 3) mondhatnak; 4) tehetnek és 5) hallhatnak; 6) mik a céljaik; 7) szükségleteik és igényeik.

Az empátiatérkép a nyelvoktatásban is jól használható eszköz. Empátiatérképet készíthet a tanár saját maga számára, a nyelvtanulók mélyebb megismerésére, ahhoz, hogy igényeik, céljaik, erősségeik megismerésével hatékony, optimális tanulási környezetet hozzon létre. A nyelvórai tevékenységek közé is bátran beemelhető az empátiatérkép például a célnyelvi kultúrából származó emberek perspektívájának elemzésére egy konkrét szituáció kapcsán, vagy az üzleti szaknyelv oktatásában, üzleti szituáció szimulálásakor, a design thinking, azaz tervezői gondolkodás eszközét felhasználó (pl. fogyasztói szükségletek mélyebb megértését célzó) szakmai szituációs helyzetben. Az empátiatérkép használata támogatja az interkulturális érzékenyítés folyamatát is. Az interkulturális empátia segíti a hallgatókat abban, hogy belehelyezkedjenek más kultúrák szereplőinek nézőpontjába, kilépjenek a saját nézőpontjukból, tudatosítsák a verbális és nem verbális különbségeket, jobban felismerjék a saját előítéleteiket és növeli a nyelvi és pragmatikai tudatosságot, azaz, hogy jobban megértsék, hogy más kultúrák tagjai hogyan fejeznek ki érzéseket, véleményt, kritikát, kérést. Üzleti szaknyelvi órán az empátiatérkép készítése hasznos lehet például annak megvizsgálására, hogy egy nemzetközi tárgyaláson részt vevő partnerek (pl. japán, amerikai, német, olasz vagy arab üzletember) nézőpontjából milyen különbségek vannak a döntéshozatalban, kommunikációban. Marketing szaknyelvi órán a hallgatók empátiatérképet készíthetnek egy célcsoport vagy tipikus vásárlói profil (*buyer persona*) szemszögéből. Szervezeti kommunikáció témában pedig a hallgatók empátiatérképet készíthetnek egy konfliktushelyzetben a vezető és a beosztott szemszögéből.

Az empátia fejlesztése a nyelvórákon számos pozitív hatással van a nyelvtanulás folyamatára és a hallgatók személyes fejlődésére. A kooperatív feladatok, szerepjátékok, vizuális gondolkodási rutinok és empátiatérképek alkalmazása elősegíti a hallgatók számára mások nézőpontjának megértését, a kulturális különbségek tudatosítását, valamint a kommunikációs és interakciós készségek fejlődését. A pozitív érzelmekkel kísért empátikus élmények növelhetik a hallgatók motivációját, erősítik az önbizalmat és támogatják a kritikus gondolkodás kialakulását. Az empátia gyakorlása során a fiatal felnőttek olyan szociális és érzelmi készségekre tesznek szert, amelyek nem csupán a nyelvi kontextusban, hanem a mindennapi élethelyzetekben is alkalmazhatóak. A nyelvórán megszerzett empátikus képességek így transzferálódhatnak a társas interakciókba, konfliktuskezelési stratégiákba és a kulturálisan érzékeny kommunikációba, hozzájárulva a személyes és szakmai kompetenciák hosszú távú fejlődéséhez. Összességében a nyelvórák empátiafejlesztő aspektusa nemcsak a nyelvtanulást, hanem a hallgatók önismereti, életvezetési és interperszonális készségeit is erősíti.

Konklúzió

Az empátia az élet számos területén meghatározó, a társadalmunkban, az üzleti világban és az oktatásban is. Messze többet jelent, mint együttérzést, önzetlenséget vagy kedvességet. Az empátia szorosan kapcsolódik a nyelvtanuláshoz, a nyelvhasználathoz és a motivációhoz. Összetett és dinamikus rendszer, sok aspektusában hat a nyelvtanítási, nyelvtanulási folyamatra és fordítva, a nyelvtanulási folyamat kiváló lehetőség az érzelmi kompetenciák, köztük az empátia fejlesztésére. Az érzelmi kompetenciák fejlesztése jóval túlmutat az osztályterem falain, hiszen a nyelvtanulás és az idegen nyelvű kommunikáció során elsajátított empátiás készség visszahat a társadalomban való hatékony működésre is, lévén bizonyítottan hatással van az egyén motivációira, éntudatosságára, interkulturális érzékenységre és egyúttal a vezetői kompetenciák egyik fontos eleme.

A tanulmány törekedett arra, hogy tisztázza az empátia fogalmát, az oktatásban és nyelvoktatásban betöltött szerepét, kitérve az empátia és a nyelvtanulási motiváció, illetve az interkulturális kommunikáció közötti pozitív kapcsolatra. Gyakorlati példaként bemutattunk néhány olyan nyelvórai tevékenységet is, amelyek nyelvoktatói tapasztalataink alapján különösen alkalmasak az érzelmi kompetenciák és elsősorban is az empátia fejlesztésére.

Reményeink szerint a tanulmány hozzájárult a pozitív pszichológia elveinek és gyakorlati eredményeinek a nyelvoktatásban történő alkalmazási lehetőségeinek feltérképezéséhez, rávilágított az empátia nyelvtanulási folyamatban betöltött szerepére és megerősítette, hogy érdemes mélyebben megértenünk az empátia működését és a következtetéseket figyelembe vennünk a nyelvtanári munkánkban, a tananyagok és a nyelvórai tevékenységek tervezésekor. A kutatást egy következő fázisban egy empirikus vizsgálattal tervezzük folytatni, amely során azt mérnénk, hogy az empátia fejlesztését célzó szaknyelvórai gyakorlatok milyen hatással vannak az egyetemi hallgatók nyelvórai együttműködési kompetenciájára, interkulturális érzékenységre és motivációjára.

Hivatkozások

- Agosta, L. (2018): *Empathy Lessons*. The Two Pears Press: Chicago.
- Belnap, R. C. et al. (2016): Project perseverance: helping students become self-regulating learners. In: MacIntyre, P. D. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters. 282–304.
- Baron-Cohen, S. (2011): *Zero Degrees of Empathy: A new theory of human cruelty*. Penguin Books: London. <https://doi.org/10.1007/s11673-013-9452-9>
- Batson, C.D. – Ahmad, N. – Lishner, D.A. (2011): Empathy and altruism. in: Lopez, S.J. – Snyder, C.R. (eds): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. University Press: New York. 417–426 <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0039>
- Best, R. (2008): Empathy, experience and SMSC (Spiritual, Moral, Social and Cultural education). *Pastoral Care in Education*. 2008/18. 8-18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00174>
- Brown, H.D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brereton, M. – McGarry, J. – Buur, J. (2019): Empathy in Design Thinking: A Review. *Design Studies*. 65. 160-180. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2019.05.003>
- Chen, X. – Padilla, A. M. – Vallerand, J. R. (2019): The facilitative role of two types of passion in second language learning. In: *The 126th Annual Conference of American Psychological Association*. APA. 8–11
- Chen, G. M. – Starosta, W. J. (2000): The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3. 3–14. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Cooper, B. (2011): *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Costa, A. L. – Kallick, B. (2008): *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success*. ASCD Publishing: Alexandria, VA.

- Decety, J. – Jackson, P.L. – Brunet E: The cognitive neuropsychology of empathy (2007). In: Farrow TFD, Woodruff PWR (eds.): *Empathy in Mental Illness*. Cambridge University Press. 239–260
- Dewaele, J. M. – Chen, X. – Padilla Amado, M. – Lake, J. (2019). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J.-M. – MacIntyre, P. D. (2019): Flow in the Spanish foreign language classroom. In: Mendez, M.C. – Andoni Dunabeitia, J: *Factores Cognitivos y Afectivos en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Advances in Spanish Language Teaching*. Routledge. 303–330
- Dewaele, J. M. – Witney, J. – Saito, K. – Dewaele, L. (2018): Foreign language enjoyment and anxiety: the effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Resources* 22. 676–697. <https://doi.org/10.1177/1362168817692161>
- Dewaele, J. M. – Wei, L. (2012): Multilingualism, empathy and multicompetence. *International Journal of Multilingualism*. 9/4. 352–366. <https://doi.org/10.1080/14790718.2012.714380>
- Dorst, K. (2011): The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*. 32/6. 521–532.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E.: *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters: Bristol. 9–42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>
- Dörnyei, Z. – Kubanyiova, M., (2014): *Motivating Learners, Motivating Teachers*. CUP. Cambridge.
- Fredrickson, B.L. et al. (2003): What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks, on the United States on 11th September, *Journal of Personality and Social Psychology*. 84. 365–376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*. 56. 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B.L. – Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*. 19/3. 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Galinsky, A. D. – Moskowitz, G. B. (2000): Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78/4. 708–724. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708>
- Gordon, M. (2009): *Roots of Empathy: Changing the World Child by Child*. The Experiment: New York.
- Guiora, A. Z. – Brannon, R. C. L. – Dull, C. Y. (1972): Empathy and second language learning. *Language Learning*. 22/1. 111–130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1972.tb00077.x>
- Howe, D. (2013): *Empathy: What It Is and Why It Matters*. Basingstoke. Macmillan: Palgrave.
- Járay-Benn, Cs. (2019): Empathy as a Source of Motivation in Language Learning and Language Teaching. *Humanising Language Teaching*. 2019/1. Online elérhető: <https://www.hltmag.co.uk/feb19/empathy-as-a-source-of-motivation>
- Karner, O. – Kiss, M. – Perger, M. – Füleki, B. – Franczia, N. – Török, L. – Csikai, E. – Sebő, T. (2021): Magyarországi felsőoktatásban tanuló hallgatók mentális jóllétének felmérése. Kutatási beszámoló. Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület.
- Krznaric, R. (2014): *Empathy: A handbook for revolution*. Rider Books: London.
- Lake, J. (2013): Positive L2 self: linking positive psychology with L2 motivation. In: Apple, M. – Da Silva – Fellner, T. eds. (2013): *Language learning motivation in Japan*. Multilingual Matters: Bristol. 225–244
- MacIntyre, P. D., – Gregersen, T. (2012): Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Stud. Second Lang. Learn. Teach*. 2. 193–213. <https://doi.org/10.14746/sslit.2012.2.2.4>
- MacIntyre, P. D. – Mercer, S. (2014): Introducing positive psychology to SLA. *SSLT* 4 (2). 153–172. <https://doi.org/10.14746/sslit.2014.4.2.2>
- MacIntyre, P. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive Psychology in SLA*. Multilingual Matters: Bristol. 91–111. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-004>
- Mercer, S. (2016): 3 Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. In MacIntyre, P. – Gregersen, T. – Mercer, S. (eds.): *Positive Psychology in SLA*. Multilingual Matters: Bristol. 91–111. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-004>
- North, R.J. – Swann, W.B. Jr. (2011): What’s positive about self-verification. In: Lopez, S. J. – Snyder, C. R. (eds.): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 465–474. Oxford University Press: Oxford.
- Oxford, R.L. (2015): Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovations in Language Learning and Teaching*. 9/1. 58–71. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995765>
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The ‘EMPATHICS’ Vision. In: MacIntyre, P.D. – Gregersen, T. – Mercer, S.: *Positive psychology in SLA*. 10–87. Multilingual Matters. Bristol. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>
- di Pellegrino, G. – Fadiga, L. – Fogassi, L. et al. (1992): Understanding motor events: a neurophysiological study. *Exp. Brain Res*. 91. 176–180. <https://doi.org/10.1007/BF00230027>

- Rasoal, C. – Eklund, J. – Hansen, E. M. (2011): Toward conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*. 5/1. 1–13. <https://doi.org/10.1037/h0099278>
- Ritchart, R. – Church, M. – Morrison, K. (2011): *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Rogers, C.R. – Freiberg, H.J. (1994): *Freedom to Learn* (3rd revised edition). Prentice Hall: New York.
- Ross, A. – Rivers, D. (2018): Emotional experiences beyond the classroom: Interactions with the social world. *Studies. Second Language Learning and Teaching*. 8 (1). 103–126. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.5>
- Seligman, M. E. – Csikszentmihalyi, M. (2000): Positive psychology: an introduction. *American Psychology*. 55. 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1>.
- Seligman, M.E. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. Atria/Simon & Schuster: New York.
- Tari, A. (2011). *Z generáció. Az Y generáció utáni korosztály*. Tericum Kiadó: Budapest.
- Underhill, A. (2013): The inner workbench: Learning itself as a meaningful activity. In: J. Arnold –T. Murphey (eds): *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching*. 202-208. Cambridge University Press: Cambridge.

Internetes hivatkozások

PZ Thinking routines feladatbank: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>

The role of empathy in language learning and language learning as a tool for developing empathy

Emotional intelligence and empathy are crucial in many areas of life; in our society, in business, and in education, including language teaching and learning. While researchers have long studied the affective factors in language learning, the role of the principles and empirical findings of positive psychology in the language learning process, including the impact of positive emotions, has entered the mainstream of research in the last decade. This study aims to provide a theoretical overview of the concept of language learner well-being based on the findings of positive psychology, touching on the so-called EMPHATICS model (Oxford, 2016). The article analyzes the definition of empathy, one of the basic elements of the model, and the role of empathy in education and language teaching, with particular regard to the language learning characteristics of university students. The authors also discuss the relationship between empathy and language learning motivation and intercultural communication. The paper also provides practical guidance on which language learning activities are particularly suitable for developing emotional competencies, especially empathy.

Keywords: *language learners' well-being, positive psychology, positive emotions, empathy, language learning motivation*