MODERN NYELVOKTATÁS

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesületének
folyóirata

XXXII. évfolyam
1. szám
2026. június

A TARTALOMBÓL

Motivációs attraktorállapotok és dinamikus mintázatok a magyar mint idegen nyelv tanulása során: egy naplókutatás eredményei

Az esetrendszer leírásának és az eset fogalmának alakulása 18. századi németeknek írt magyar nyelvkönyvekben

Magyar mint idegen nyelv tanárok instrukcióadási szokásai. Egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatása

Analitikus skálák alkalmazása az angoltanári szakdolgozatok értékelésében

Fókuszban a kompetenciák: fordítás, utószerkesztés és lektorálás

Szótárszemle

Könyvszemle

Magyar Alkalmazott
Nyelvészek
és Nyelvtanárok
Egyesülete

MANYE

Alapító főszerkesztő	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2023	MEDGYES PÉTER (2012–2014)
	DRÓTH JÚLIA (2015–2017)
	NÁDOR ORSOLYA (2018–2023)
Főszerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2024 –)
Szerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2024–)
Olvasószerkesztő	HARGITAI ILDIKÓ (2025–)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
	CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem
	EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
	FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem
	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
	MISAD KATALIN Comenius Egyetem
	PETER SHERWOOD University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
	PRÓSZÉKY GÁBOR Nyelvtudományi Kutatóközpont
	TÕNU SEILENTHAL Tartu Ülikool
	ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanácsadó Testület	HIDASI JUDIT Budapesti Gazdasági Egyetem
	KÁROLY KRISZTINA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	KLAUDY KINGA Eötvös Loránd Tudományegyetem
	KONTRA MIKLÓS Károli Gáspár Református Egyetem
	TÓDOR ERIKA-MÁRIA Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	SCHMIDTNÉ PUTZ MÓNIKA Semmelweis Egyetem
Könyvszemle	BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd Tudományegyetem
Hírek	OROSZ ANDREA Eötvös Loránd Tudományegyetem
Angol nyelvi lektor	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatas@gmail.com
Kiadó és alapító	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F.
Felelős kiadó	PRÓSZÉKY GÁBOR elnök
Arculat | tördelés	Csányi Tamás

ISSN	3058-0757 (Online)
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139
	http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

TANULMÁNYOK

Prohászka Zsolt István
Motivációs attraktorállapotok és dinamikus mintázatok a magyar mint idegen nyelv tanulása során: egy naplókutatás eredményei 6

Nagy Dóra
Az esetrendszer leírásának és az eset fogalmának alakulása 18. századi németeknek írt magyar nyelvkönyvekben 24

Lukács-Somos Júlia
Magyar mint idegen nyelv tanárok instrukcióadási szokásai Egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatása 38

Dávid Gergely András
Analitikus skálák alkalmazása az angoltanári szakdolgozatok értékelésében 54

Sulyok Kamilla
Fókuszban a kompetenciák: fordítás, utószerkesztés és lektorálás 69

MŰHELY

Orosz Andrea
Jógyakorlat a magyar mint idegen nyelv órán: Márai Sándor Hol vagyok? című versének feldolgozása az irodalomterápia eszközeivel 88

INTERJÚ

Sárkány Fruzsina
Interjú Tamaskó Eszterrel, a Rijekai Egyetem magyar lektorával 104

KÖNYVSZEMLE

Doró Katalin
Kontra Miklós: Angol és magyar nyelvészeti tanulmányok. Válogatott írások, 1980–2023. 110

Dančo Jakab Veronika
Parapatics Andrea: A nyelvi tudatosság fejlesztése. Feladatok és segédanyagok pedagógusjelölt hallgatók oktatásához 116

Zachar Viktor
Bánhegyi, Mátyás: The Effects of Politics and Ideology on the Translation of Argumentative Political Newspaper Articles 121

Ropoli-Szabó Vivien
Perge, Gabriella: Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn 126

Szőlősi Erzsébet-Vivien
Tódor Erika-Mária – Tódor Imre – Tankó Enikő: Romániai magyar középiskolások másodnyelvű szocializációja 132

SZÓTÁRSZEMLE

Pásztor-Kicsi Mária
Andrić Edit: Magyar–szerb frazeológiai szótár Mađarsko-srpski frazeološki rečnik 136

SZOFTVER

Kajdi Alexandra–Sass Gábor
Chat GPT és Canva mint a tanár készülését támogató eszközök a kezdő szintű magyar mint idegen nyelvi órákon 142

LAUDÁCIÓ

Fóris Ágota
A MANYE 2026. évi tiszteleti tagjává választása alkalmából: Klaudy Kinga 152

HÍREK

Ullmann Cintia
MANYE közgyűlés és szakmai nap 155

Szendi Tünde
A magyar nyelv a Kárpát-medencében 159

Barna László
Quo vadis Translatio? Műfordítás és szakfordítás a mesterséges intelligencia tükrében 164

Komáromi Csilla Rita–Várkonyi Erika Lívia
Természetes intelligencia a professzionális nyelvi közvetítésben 168

Dóla Mónika
Tanítva tanulni. Módszerek, tapasztalatok és innovációk a magyar nyelv tanításában 173

JUBILEUM

Bódi Zoltán
Szőllősy-Sebestyén András 80 éves 180

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 6–23.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.6.23

TANULMÁNY

MOTIVÁCIÓS ATTRAKTORÁLLAPOTOK ÉS DINAMIKUS MINTÁZATOK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANULÁSA SORÁN: EGY NAPLÓKUTATÁS EREDMÉNYEI

Motivational Attractor States and Dynamic Motivational Patterns among Learners of Hungarian as a Foreign Language: Insights from Learners' Diaries

Prohászka Zsolt István
prohaszka.zsolt@pte.hu
Pécsi Tudományegyetem, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
https://orcid.org/0000-0001-8477-7260

KULCSSZAVAK:
magyar mint idegen nyelv, tanulói motiváció, komplex dinamikus rendszer, tanulói naplók, nemzetközi hallgatók

KIVONAT

A nyelvtanulási motiváció kutatásában egyre nagyobb figyelem irányul a motiváció dinamikus természetére, ugyanakkor kevés vizsgálat foglalkozik kevéssé tanított nyelvekkel. Jelen tanulmány reflektív nyelvtanulói naplók elemzésével vizsgálja, milyen motivációs mintázatok jellemzik a magyar nyelvi kurzusokra járó nemzetközi vendéghallgatók tanulási folyamatát. Az elemzés tizennégy hallgató öt héten át vezetett naplóbejegyzésein alapult. A tematikus kódolás eredményeként hét, egymással váltakozó motivációs állapot került azonosításra. Az eredmények arra utalnak, hogy a résztvevők motivációját elsősorban a tanórai élmények és a mindennapi tanulási tapasztalatok alakítják, nem pedig hosszú távú integrációs vagy szakmai célok. Ez a motiváció dinamikus, kevésbé stabil jellegére mutat rá, amelynek pedagógiai implikációi is lehetnek a magyar mint idegen nyelv oktatásában, valamint hozzájárul a motiváció dinamikus rendszerszemléletű értelmezéséhez kevéssé tanított nyelvek esetében.

KEYWORDS:
Hungarian as a Foreign Language, learner motivation, complex dynamic systems theory, learner diaries, international students

ABSTRACT:

Research on language learning motivation increasingly emphasizes its dynamic nature, yet few studies focus on less commonly taught languages. This study examines motivational patterns among international students enrolled in Hungarian language courses through the analysis of learners' self-reflective diaries and journals. The dataset comprised journals from fourteen students collected over a five

week period. Thematic coding identified seven alternating motivational states. Findings indicate that students' motivation is primarily shaped by classroom experiences and everyday learning activities, rather than long-term integrative or professional goals. This highlights the dynamic and less stable nature of motivation, with implications for Hungarian as a foreign language teaching, and contributes to understanding motivation from a dynamic systems-perspective in the context of less commonly taught languages.

BEVEZETÉS

A megfelelő motiváció minden tanulási folyamatban alapvető fontosságú, a nyelvtanulás esetében kulcsfontosságú. A célnyelvi kompetencia kialakítása hosszú távú folyamat, amely nagyfokú erőfeszítést igényelhet, ráadásul gyakran kudarcélményekkel is együtt jár. Éppen ezért nem meglepő, hogy a nyelvtanulásra irányuló motiváció az utóbbi évtizedekben egyre fontosabb kutatási területté vált. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető egyik irány a folyamatközpontúság: számos kutató kezdte hangsúlyozni a motiváció változékony természetét, a kutatások pedig gyakran a motiváció időbeli változásainak feltárására fókuszálnak. A motivációs változások vizsgálatának különböző irányai alakultak ki (Guerrero, 2015), melyek egyike a motivációt egy komplex, dinamikus módon változó rendszerként írja le. Ez a szemlélet sajátos terminológiával és kutatásmódszertani megfontolásokkal jár együtt (Dörnyei et al., 2015; Hiver & Al-Hoorie, 2020).

A nyelvtanulási motiváció kutatásában a kevéssé választott és tanított nyelvek alulreprezentáltak, általában a tömegek által tanult nyelvek kerülnek középpontba (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). Bár a nyelvtanulásnak számos univerzális jellemzője van, a motiváció szempontjából bizonyosan feltételezhetők különbségek az egyes nyelvek között. A magyar nyelv helyzetéből fakadóan érdemes az elkülönített vizsgálatra: a ritkábban választott nyelvek közé tartozik (Nádor, 2018), a legtöbb esetben tipológiáját tekintve eltér a nyelvtanulók által már ismert nyelvektől, így elsajátítása sajátos kihívásokkal járhat (Wang & Zhu, 2024). A célnyelvi környezetben egyik legnépesebbnek számító nyelvtanulói csoport, a Magyarországra érkező nemzetközi vendéghallgatók esetében gyakran tapasztalható, hogy nem használják ki megfelelően a célnyelvi környezet előnyeit, hanem angol vagy anyanyelvű szociális közegben töltik szabadidejüket. Mindezen jellemzők sajátos motivációs dinamizmusokat jelentenek.

Az itt bemutatott kutatás célja az, hogy bővítse a magyar nyelv tanulására irányuló empirikus adatokat a magyarországi tanulmányokat végző vendéghallgatók motivációs állapotváltozásainak feltárása által, felhasználva a komplex dinamikus rendszerek elméletének (Complex Dynamic Systems Theory, CDST) szemléleti előnyeit.

A MOTIVÁCIÓ MINT KOMPLEX DINAMIKUS RENDSZER, ATTRAKTORÁLLAPOTOK

A motivációkutatásban egyre nagyobb jelentőséget kap az a felismerés, hogy a motivációs rendszer folyamatosan változik, minőségében és intenzitásában különböző időkeretekben alakulást mutat, így párhuzam vonható a motiváció és a komplex dinamikus rendszerek működési mechanizmusai között (Papi & Hiver, 2020). Larsen-Freeman és Cameron (2012) a komplex rendszerek öt alapvető jellemzőjét azonosítják: heterogenitás, dinamikus változás, nemlinearitás, nyitottság és adaptivitás. A *heterogenitás* arra utal, hogy a rendszer különböző, egymással kölcsönhatásban álló elemekből áll, amelyek önmagukban is komplex alrendszerekként működhetnek. A nyelvtanulási motiváció esetében ezek közé tartoznak többek között az egyéni motívumok, affektív, kontextuális és szociális tényezők. A komplex rendszerek *dinamikus* és *nemlineáris* módon változnak, vagyis a rendszer állapotai és az elemek közötti kölcsönhatások időben folyamatosan alakulnak, előre nem jelezhető irányban és mértékben. A rendszerek *nyitottak*, lehetőséget adva új elemek és alrendszerek megjelenésére, valamint más rendszerekkel való interakcióra. Emellett *adaptív* jellegükből fakadóan képesek a környezeti változásokhoz való alkalmazkodásra, amely során a rendszer egyes elemei megerősödhetnek a stabilitás fenntartása érdekében.

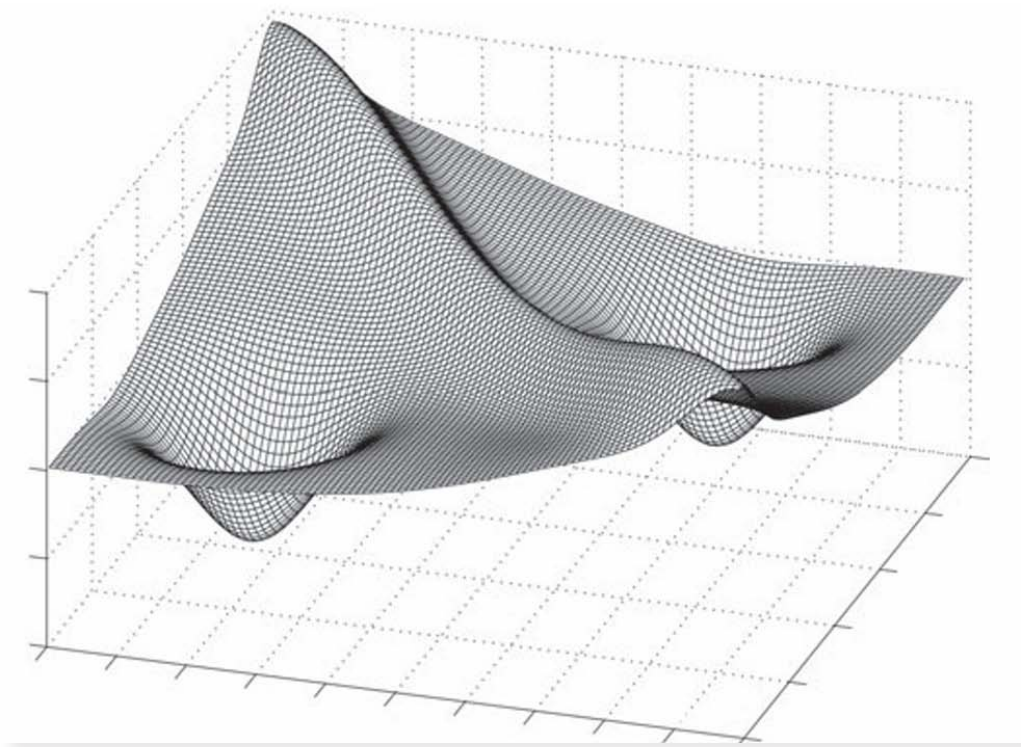
Bár a motiváció akár percről percre is alakulhat (MacIntyre & Serroul, 2015), bizonyos időközönként viszonylagos stabilitás jellemzi, ezt a visszatérő stabilitási mintázatot a szakirodalom attraktoroknak vagy attraktorállapotoknak nevezi (Beccia, 2023). Ezekre egyfajta „biztonságos szigetként" lehet tekinteni, amelynek irányába a rendszer változását feltételezhetjük, és amely lehetővé teszi a komplex rendszerek működésének leírását, bejóslását (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Egy komplex dinamikus rendszer potenciális attraktorait egy metaforikus területen, az állapottérben (*state space*) képzelhetjük el. A rendszer a működése során ebben a térben ír le egy pályát, és itt található a rendszer lehetséges állapotainak az összessége. Hiver (2015) az állapotteret egy golfpálya analógiájával illusztrálja: a rendszer ebben az esetben a golfjáték maga, és attraktorállapotként tekinthetünk minden olyan esetre, amikor a labda megáll. A legkívánatosabb potenciális attraktor a lyuk, de a golfpályán egyéb területek is előidézhetik a labda megállását, például homok- vagy vízakadályok. Így ezeket is potenciális attraktoroknak tekinthetjük a rendszerben. A komplex dinamikus rendszereket bizonyos paraméterek irányítják, ami alatt azokat az elveket, korlátozásokat vagy szabályokat értjük, amelyek „a rendszerelemek közötti kölcsönhatást és a bekövetkező változások mintáit szabályozzák" (Hiver, 2015, p. 24). Az előbbi golf-analógiában ezek a játékszabályoknak feleltethetők meg.

A rendszer elmozdulását egy attraktorállapot irányába a rendszer működését befolyásoló feltételek teszik lehetővé, amelyek az állapottérben ún. attraktormedencét hoznak létre (*attractor basin*) (Larsen-Freeman & Cameron, 2012). Amennyiben a medence széles területen terül el, több körülmény segíti elő az attraktorállapot elérését, nagyobb eséllyel rögzül itt a rendszer. A medence mélysége az állapot stabilitásával van összefüggésben: a mély medencéből a rendszer nehezebben mozdítható ki, ehhez nagyobb hatásra van szükség. Az alábbi, 1. ábrán látható térszerkezet két, nagyjából azonos kiterjedésű és mélységű medencét mutat: a rendszer attraktorállapotaira ebben az esetben közel azonos mértékű stabilitás jellemző.

1. ábra

Az állapottér és két attraktormedence topologikus ábrázolása (Spivey, 2006, p. 17.)



Összefoglalva, amennyiben egy komplex rendszert megfelelő erősségű attraktorok irányítanak, működése vizsgálható és leírható; ezek hiányában a rendszer véletlenszerű mintázatokat mutat. Ennek megfelelően a motivációs rendszert vizsgáló kutatások célja a potenciális attraktorok és attraktorállapotok azonosítása, valamint működésük megértése (Beccia, 2023; Dörnyei & Ushioda, 2011).

Az elméleti keret empirikus alkalmazására példát nyújt Waninge (2014) vizsgálata, amelyben rövid tanulói interjúk elemzésével négy, a nyelvórákon megjelenő attraktorállapotot azonosított (*érdeklődés, unalom, semleges figyelem, szorongás*). A szerző az attraktormedencék kialakulását kognitív, affektív, motivációs és kontextuális tényezők konglomerátumaival magyarázza (vö. Dörnyei, 2009; Waninge, 2014). E tényezők azonosítása alapvető a motivációs dinamizmusok és az attraktorállapotok közötti váltakozások megértéséhez.

A jelen tanulmány Waninge (2014) kutatására épít, ugyanakkor az attraktorállapotok azonosítása interjúk helyett reflektív (nyelv)tanulói naplók elemzésével történt. A naplók introspektív jellegükből fakadóan a nyelvtanulás élményét a tanulói perspektívából rögzítik, és lehetőséget adnak a tanulási folyamat során megélt tapasztalatok, érzelmek és értelmezések feltárására (Barkhuizen et al., 2024; Hyers, 2018). A kutatás abból a feltételezésből indul ki, hogy külső be-

avatkozás, irányadás nélkül a nyelvtanulók olyan témákat fejtenek ki a naplóikban, amelyek saját tapasztalataik alapján a legnagyobb befolyással vannak a tanulási folyamatra. A rendszeres időközönként készült bejegyzések révén a motiváció időbeli alakulása és dinamikája is vizsgálhatóvá válik.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás céljai és kérdései

A kutatás célja egyrészt a hallgatók véleményének és meglátásainak feltárása a vizsgált nyelvtanulási kontextusról, másrészt a motivációs rendszer működésének megértése a domináns attraktorállapotok és az azok kialakulásához vezető jelenségek azonosításán keresztül. A vizsgálatot az alábbi kutatási kérdések irányították:

- Hogyan jellemzik a nemzetközi vendéghallgatók magyarnyelv-tanulási tapasztalataikat?
- Milyen attraktorok dominálják a vizsgálat adatközlőinek motivációs rendszerét, és hogyan változnak ezek az idő előrehaladtával?
- Milyen mintázatok figyelhetők meg a motivációs rendszer időbeli alakulásában, és milyen tényezők járulnak hozzá a változásokhoz?
- Kimutathatók-e az adatok alapján olyan motivációs jelenségek, melyek sajátosan a magyar mint idegen nyelv tanulásához kötődnek?

A kutatás menete

Az adatfelvétel öt héten keresztül történt a 2024 őszén. A kutatás adatközlői minden héten legalább egy, a tanulási folyamatra reflektáló naplóbejegyzést rögzítettek. A szövegek gyűjtése egy online felületen történt, ahova a hallgatók az adott hétre vonatkozó írásaikat rögzítették. Az instrukciók az 1. számú táblázatban olvashatók, míg a bejegyzések rögzítésére szolgáló dokumentum a 2. ábrán tekinthető meg. Az instrukció nem tartalmazott megkötést a naplóbejegyzések tartalmára, hosszára és mélységére vonatkozóan. Waninge (2014) érvelése szerint az attraktorállapotok meghatározásához nincs szükség hosszú szövegre az adatközlőktől, hiszen a rövid megnyilatkozásokból épp a legfontosabb aktuális állapot olvasható ki. Az adatfelvétel öt hete alatt tizennégy hallgatótól összesen 70 szövegegységnyi naplóbejegyzés került összegyűjtésre és elemzésre.

1. táblázat

A naplók instrukciójának angol nyelvű szövege és magyar fordítása

Sziasztok!

Thank you for participating in this diary/journal study on language learning. Your insights and experiences are precious in helping us understand the factors that influence motivation in language learning.

Task Description:

For the study, we kindly request that you keep a diary or journal to document your thoughts, feelings, and experiences related to your language learning journey. The purpose of this diary/journal is to provide us with detailed insights into your motivations, moods, emotions, challenges, successes, and strategies as you engage in language learning activities. Include experiences of your in-class time and your home preparation too.

Instructions:

- Download and Save: Please download the document, rename it with a non-identifiable nickname, and save it.
- Consent Confirmation: After opening the document, check the box to confirm that you agree to your entries being used for research purposes.
- Journal Entries: Your task is to write at least one entry in this journal by the end of each week. Feel free to write more (e.g., after each class) and express yourself in whatever way feels most natural.
- Weekly Submission: Submit your entries by midnight on Sunday each week. If you miss the deadline, you can upload your entries later.

Honesty and Authenticity:

We encourage you to be open and honest in your reflections, reporting both positive and negative sides of your experience. There are no right or wrong answers, and your individual experiences are valuable to our research.

Your words are safe:

Your diary/journal entries will remain confidential and will only be used for research purposes. Please refrain from including any personally identifiable information that you are not comfortable sharing.

Sziasztok!

Köszönöm, hogy részt veszel ebben a nyelvtanulásról szóló kutatásban. Meglátásaid és tapasztalataid értékesek számunkra a nyelvtanulásra irányuló motivációt befolyásoló tényezők megértéhez.

A feladat leírása:

A kutatáshoz arra kérlek, hogy írj naplót a nyelvtanulással kapcsolatos gondolataid, érzéseid és élményeid rögzítésére. A napló célja, hogy általa képet kapjunk a nyelvtanulás során tapasztalt motivációidról, hangulataidról, érzelmeidről, a téged érő kihívásokról, sikereidről és stratégiáidról. A bejegyzésekben térj ki az osztálytermi élményeidre és az otthon felkészülésre is!

Instrukciók:

- Letöltés és mentés: Kérlek, töltsd le a mellékelt dokumentumot, nevezd át egy általad választott álnév használatával és mentsd el.
- Beleegyezés megerősítése: A dokumentum megnyitása után pipáld be a nyilatkozó mondatot, jelezve ezzel, hogy hozzájárulsz a naplóbejegyzések kutatási célra való felhasználására.
- Naplóbejegyzések: A feladat az, hogy írj legalább egy bejegyzést ebbe a naplóba a hét végéig. Nyugodtan írhatsz több bejegyzést is (például minden nyelvóra után egyet) és a számodra legtermészetesebb módon fejezd ki magad!
- Heti beküldés: Küldd vissza a bejegyzéseid minden héten vasárnap éjfélig! A határidő elmulasztása esetén még van lehetőséged feltölteni a naplód.

Őszinteség és hitelesség:

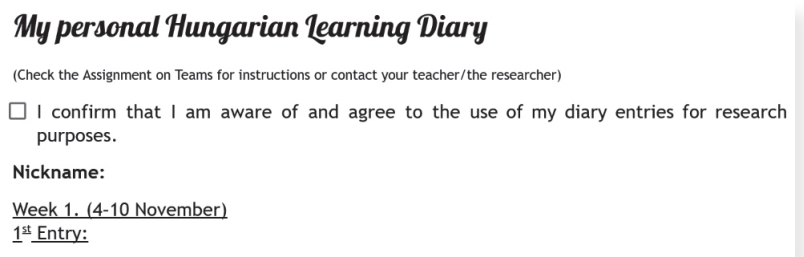
Arra bátorítunk, hogy reflektálj a tapasztalataidra nyíltan és őszintén, beszámolva az élményeid jó és rossz oldalairól is. Nincs jó vagy rossz válasz: a te saját egyéni élményeid értékesek a kutatás számára.

A szöveged biztonságban van:

A naplóbejegyzéseidet bizalmasan kezeljük és kizárólag kutatási célokra használjuk fel azokat. Kérlek, tartózkodj minden olyan információ rögzítésétől, amely az azonosításodra alkalmas lehet, és csak olyan dolgot ossz meg, amely nem okoz számodra kellemetlenséget.

2. ábra

A nyelvtanulói napló dokumentumának kinézete



My personal Hungarian Learning Diary

(Check the Assignment on Teams for instructions or contact your teacher/the researcher)

☐ I confirm that I am aware of and agree to the use of my diary entries for research purposes.

Nickname:

Week 1. (4-10 November)
1st Entry:

Az adatközlők

A kutatás adatközlői nemzetközi vendéghallgatók, akik a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karán magyar nyelvi kurzuson vettek részt. A 28 meghívott adatközlőből kizárásra kerültek azok a hallgatók, akik nem járultak hozzá naplóbejegyzéseik kutatásra való felhasználásához, vagy az adatgyűjtési időszak során legalább egy hetet kihagytak, azaz nem minden héten töltöttek fel bejegyzést. Így a kutatás adatközlőinek száma 14 fő (6 férfi és 8 nő) lett, akik öt héten keresztül folytatták a naplóírást.

Waninge (2014) érvelését követve háttértényezőkre irányuló adat nem került gyűjtésre. Az aktuális kutatás célját tekintve ezek az információk csak akkor relevánsak, ha az adatközlők külső ráhatás nélkül kitérnek rájuk. Megállapítható ugyanakkor, hogy az adatközlők 18–25 év közötti fiatal felnőttek, akik BA- vagy MA-képzést folytattak egy nemzetközi közegben. Mivel minden érintett adatközlő angol tannyelvű képzésben vett részt, esetükben magabiztos angol nyelvi kompetencia feltételezhető.

A tanulói naplók elemzése

Az angol nyelvű naplóbejegyzések terjedelme 50 és 500 szó között mozgott, átlagosan mintegy 200 szót tett ki. A kognitív, affektív, motivációs és kontextuális tényezők induktív alapú tartalomelemzéssel kerültek azonosításra; az így azonosított tényezők képezték az elemzés értelmezési keretét. A naplóbejegyzésekben megjelenő tényezők mintázatai alapján határoztam meg a motivációs állapotokat, a vizsgálati időszak öt hetét egy-egy elemzési egységként értelmezve. Az ismétlődően megjelenő tényezőkonfigurációk a komplex dinamikus rendszerszemlélet értelmében attraktorállapotokként értelmezhetők. Az elemzés megfelelt a Braun és Clark (2006) által kidolgozott hatlépéses eljárásnak: (i) az adat megismerése; (ii) kezdeti kódok létrehozása (a naplóbejegyzésekben megjelenő tényezők azonosítása, kategorizálása); (iii) témák keresése (ebben az esetben: az állapot sajátosságainak értelmezése); (iv) felülvizsgálat; (v) az állapotok meghatározása és elnevezése; (vi) eredmények véglegesítése. Az adatfeldolgozás és a kódolás az ATLAS.ti szoftver (Scientific Software Development GmbH, 2025) segítségével történt.

Eredmények

Az attraktormedencék kialakításáért felelős kognitív tényezők közé azok a naplókban megjelenő jelenségek kerültek, amelyek az elmeműködéshez, a gondolkodáshoz és a tanulással összefüggő mentális folyamatokhoz kapcsolódtak. Az affektív tényezők kategóriájába a nyelvtanulók érzelmeire vonatkozó kódok és szövegrészek tartoztak, míg a kontextuális tényezők a tanulási szituáció sajátosságait ragadták meg. Motivációs tényezőkként azok a jelenségek kerültek azonosításra, amelyek expliciten a motiváció működésére reflektáltak, valamint azok is, amelyek egyértelműen befolyásolták a tanulásra irányuló motivációt, de más kategóriába nem voltak besorolhatók. A tényezők előfordulási gyakoriságát és csoportosítását a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat

A tanulói naplókban azonosított kontextuális, motivációs, affektív és kognitív tényezők

Kontextuális tényezők	
tanulmányi kihívások	11
rossz osztálytermi élmény	3
kultúra mint motiváló erő	4
szükségtelen célnyelv	3
osztálylégkör élvezete	9
vizsga mint motiváló erő	8
külső akadályok	3
csoportmunka mint nehézség	2
munkaterhek	11
nyelvi élmény mint motivációs erő	24
társakhoz fűződő motiváció	10
nemzetközi hallgatói élet sajátosságai	6
tanárhoz kötődő motiváció	18
hasznos tananyag	7
Motivációs tényezők	
demotiváció	1
elkötelezettség, kitartás	14
eltávolodás a tanulási folyamattól	7
erőfeszítés	7
irányításvesztés	7
tanulói ágencia	5
motivációs reziliencia	8
kapcsolódási igény	14
külső támogatásra irányuló igény	2
fejlődésközpontú motiváció	26
megerősödött motiváció	16
lemaradásérzet	1
alkalmatlanság érzete	6
kis győzelmek	3
küzdelmek és terheltség	10
feladatközpontú motiváció	5
külső nyomás	7
társas motiváció	10

Affektív tényezők	
sikerélmény	10
szorongás	6
elkerülő stratégia	2
rossz élmény és zavarodottság	5
érzelmi zavar	7
elmélyedés (*engagement*)	6
élvezet	16
izgatottság	2
félelem	10
frusztráció és terheltség	12
hála	2
bűntudat	2
önbizalomhiány	2
célnyelv szeretete	1
izgulás (*nervousness*, negatív)	9
büszkeség	5
megkönnyebbülés	1
önismeret, magabiztosság	9
megerősödésérzés (*empowerment*)	3
Kognitív tényezők	
tanulói stratégiák alkalmazása	3
tervezés	2
identitásra vonatkozó megjegyzések	6
nyelvi megfigyelések	5
fejlődés megtapasztalása	12
tananyag megkérdőjelezése	1
szükségesség felismerése	6
önreflexió, elfogadás	3
lassú fejlődés felismerése	4
beszédkészség mint nehézség	4
grammatika mint nehézség	5
szókincs mint nehézség	7

A naplóbejegyzésekben azonosított tényezők előfordulásának visszatérő mintázatai alapján hét motivációs attraktorállapotot lehetett megkülönböztetni. Az állapotok elnevezése során figyelembe vettem a kutatás hátteréül szolgáló szakirodalmat, valamint az egyes állapotokat leginkább jellemző tényezőket. Ennek alapján a következő attraktorállapotok különíthetők el:

- Elhivatottság,
- Tanulási folyamat élvezete,
- Érdeklődés,
- Bizonytalanság,
- Eltávolodás a tanulási folyamattól,
- Kitartás,
- Frusztráció és küzdelem.

Elhivatottság

Az elhivatottság állapota a vizsgált kontextusban a legmagasabb elkötelezettséget tükröző motivációs állapot. Ebben az állapotban a tanulók erős belső késztetést mutatnak a célnyelv elsajátítására, élvezik a tanulási folyamatot. A nyelvórákon kívül is jelentős időt és energiát fordítanak a tanulásra, valamint aktívan törekednek a célnyelvi közösséggel való kapcsolódásra. A *nyelvhasználati élmények*, valamint a *fejlődés megtapasztalása* az állapot leírásának visszatérő tényezői. Az elhivatottság nem jelenti a nehézségek hiányát, de a tanulók képesek azokat magabiztosan kezelni. Ezzel együtt előfordulhat *bűntudat* a nem teljesített tanulási célok miatt és nyitottság a nyelvtanulás folytatására a kurzus után. Az alábbi idézet egy naplóból származik, amely az elhivatottság állapotának számos jellemzőjét tükrözi:

> Today I have continued to learn Hungarian (but also other subjects; compared to my other subjects, however, I enjoy learning Hungarian more because our teacher gave us lots of online games to play). – I don't know if it will be enough for the exam tomorrow. All in all, though, I'm super grateful for this half year in which I've been able to learn Hungarian! It's a crazy language! Maybe I'll continue learning Hungarian in Germany so that I can really speak to Hungarian people...We'll see :) (#010 számú adatközlő, 5. hét)
> Ma folytattam a magyartanulást (de más tárgyakra is készültem; viszont a többi tárgyhoz képest a magyart élvezem inkább, mert a tanárunk sok online játékot mutatott). Nem tudom, hogy elég lesz-e a holnapi vizsgára. Ugyanakkor összességében szuper hálás vagyok ezért a félévért, ami során tanulhattam magyarul! Őrült egy nyelv! Talán folytatom a magyartanulást Németországban is, hogy majd tényleg képes legyek beszélgetni a magyar emberekkel... Meglátjuk :) (saját fordítás)

A tanulási folyamat élvezete

Ebben az attraktorállapotban a motiváció főként nem belső indíttatásból fakad. A tanulók nem feltétlenül mutatnak igényt a célnyelvi közösséggel való kapcsolódásra, és érdeklődésük a célnyelv vagy a kultúra iránt nem mindig egyértelmű. Ennek ellenére motiváltak, élvezik a magyarórákat,

pozitívan értékelik az osztálylégkört, társaikat és tanáraikat. Megnyilvánulásaikban elsősorban a tanulási folyamat *kontextuális tényezőire és érzelmeikre* reflektálnak. Az állapot stabilitását a *pozitív tantermi tapasztalatok* támogatják, míg az otthoni vagy osztálytermen kívüli nyelvhasználat ritkán jelenik meg. Kihívások esetén frusztráció tapasztalható. Az alábbi idézet jól illusztrálja ezt az állapotot:

> The teacher is very active and patient. She makes sure we understand each topic and always encourages us to ask questions. I enjoy her teaching style, and the atmosphere in class feels welcoming. I was very nervous about speaking, but I hope this gets easier over time... (#003 számú adatközlő, 1. hét)
> A tanár nagyon aktív és türelmes. Megbizonyosodik arról, hogy minden témát értünk és mindig bátorít, hogy tegyünk fel kérdéseket. Élvezem a tanítási stílusát és az osztály légköre is nyitott, befogadó. Nagyon izgultam a beszéd miatt, de remélem, ez idővel egyszerűbb lesz majd. (saját fordítás)

Érdeklődés

Az érdeklődés állapotában a motiváció elsősorban a célnyelv és a célnyelvi kultúra iránti nyitottságon alapul. A tanulók bejegyzéseikben kiemelik a *nyelvtanulás céljait és előnyeit*, és igyekeznek a tanultakat a célnyelvi környezetben alkalmazni. Pozitívan értékelik a tanulási folyamatot, reflexióik azonban nem korlátozódnak a tantermi élményekre. Az érdeklődés kevésbé intenzív, mint az elhivatottság, ezért a nehézségek és akadályok nagyobb mértékben befolyásolhatják a motivációs állapotot. Ugyanakkor a *sikerélmények* és a *nyelvi fejlődés* erősítik a motivációt. Gyakoriak a célnyelvi közösséggel *kapcsolatos kommunikációs nehézségek*, amelyekből a tanulók általában a nyelvi *kompetenciafejlesztés szükségességét* vonják le. Az alábbi idézet jól illusztrálja ezt az állapotot:

> (...) Another relevant point is that I noticed that there are many language interferences while I am in the process of learning Hungarian, I just cannot help but think of »c« as /s/, and »ca« as /ka/ instead of /ts/ and /tsa/, the same goes for »s« that I usually mix with /sh/ as in English “shower”. However, the one that I mess up by far is »é«, I keep pronouncing it the French way. Though I am encountering difficulties, I will try my best to learn this language... (#021 számú adatközlő, 1. hét)
> (...) Egy másik fontos dolog, hogy felfedeztem több nyelvi interferenciát a magyartanulás közben. Egyszerűen nem tudok a »c«-re nem /s/-ként és a »ca«-ra nem /ka/-ként gondolni a /ts/ és /tsa/ helyett. Ugyanez vonatkozik az »s«-re, amit általában a /sh/-val cserélek fel, mint az angol „shower” szóban. Viszont amit a legtöbbször elrontok, az az »é«, amit folyton franciásan ejtek ki. Bár tapasztalok nehézségeket, minden tőlem telhetőt megteszek majd, hogy elsajátítsam ezt a nyelvet... (saját fordítás)

Bizonytalanság

A bizonytalanság állapotában a tanulók vegyes érzelmeket tapasztalnak a nyelvtanulással kapcsolatban. Reflexióikban előfordulhat a *célnyelv elsajátítására vagy a közösséggel való kapcsolódásra irányuló igény*, azonban motivációjuk elsősorban a kurzus teljesítésére összpontosít, és a sikerrel kapcsolatban kétségeik támadhatnak. Megjelenhet bátortalanság és *önbizalomhiány*, valamint a képességek félreértéséből fakadó tapasztalatok. A *fejlődés felismerése* pozitívan hat, de az *egyetemi kihívások* és a *nyelvi nehézségek* miatt az állapot nem az elhivatottság szintjén van. A bizonytalanságot gyakran a magyar nyelv *nyelvtani és kiejtési nehézségeivel* kapcsolatos részletes reflexiók jellemzik. Az alábbi naplóidézet a bizonytalanság állapotát illusztrálja: az adatközlő vegyes érzelmeket fejez ki, illetve megindokolja, miért nehéz számára a nyelvtan és a kiejtés elsajátítása:

> This week, I feel like I've made progress because I paid more attention in class and learned a lot of new vocabulary. Although the homework was quite challenging to complete, I noticed that the words and grammar I learned in class were actually useful when doing the assignments, which made me feel really happy. However, I still don't dare to speak Hungarian when I'm at the supermarket. Besides that, I feel like some of the grammar and pronunciation are really hard for me to learn because they don't exist in my native language. (#022 számú adatközlő, 1. hét)
> Ezen a héten úgy éreztem, hogy sikerült fejlődnöm, mert többet figyeltem az órán és sok új szót tanultam. Bár a házi feladat kihívásnak bizonyult, észrevettem, hogy a szavak és a nyelvtan, amiket órán tanultam, valójában hasznosak a feladatok elvégzéséhez, ami örömmel töltött el. Ennek ellenére még mindig nem merek megszólalni magyarul, amikor a boltban vagyok. Ennek ellenére úgy érzem, hogy a nyelvtan egy része és a kiejtés azért nagyon nehéz számomra, mert az anyanyelvemben nem létezik ugyanez. (saját fordítás)

Eltávolodás a tanulási folyamattól

A tanulási folyamattól való eltávolodás állapotában a tanulók kevésbé foglalkoznak a nyelvórákkal és a nyelvi kompetenciák fejlesztésével. Ez nem feltétlenül jelenti a motiváció teljes hiányát, hanem azt, hogy figyelmüket és idejüket egyéb események vagy kihívások kötik le. A naplók alapján az eltávolodás oka lehet *az egyetemi kötelezettségek*, utazás, vagy *érzelmi megterhelés*, például egy hozzátartozó elvesztése. Ebben az állapotban a nyelvtanulás háttérbe szorul, azonban nem feltétlenül negatív élményként jelenik meg. Az alábbi idézet az eltávolodás egyik formáját illusztrálja:

> I'm usually a positive person, optimistic and determined. I've been enjoying the hungarian lectures, I had only missed one lecture until last week due to a trip. However, I had forgotten the possibility of external factors affecting my motivation. Grief, experiencing grief due to a relative's death when you're so far away from your home country it's a strange ... draining feeling. The final evaluation is getting closer and considering i put so much

effort into the course .. I'm sure I'll find the right mental space to practice... (#001 számú adatközlő, 4. hét)
Általában pozitív ember vagyok, optimista és céltudatos. Élveztem a magyarórákat, csak egy alkalommal hiányoztam a múlt hétig egy utazás miatt. Viszont nem gondoltam arra a lehetőségre, hogy külső tényezők hatással lehetnek a motivációmra. A gyász, egy családtag halála után tapasztalt gyász, amikor olyan messze vagy a hazádtól, egy furcsa... kimerítő érzés. A félév végi értékelés egyre közeledik és tekintve, hogy mennyit foglalkoztam ezzel a kurzussal... Biztos vagyok benne, hogy megtalálom a megfelelő mentális állapotot a gyakorlásra... (saját fordítás)

Kitartás

A kitartás állapotát a motiváció rezilienciája jellemzi: a tanulók számos nehézséget tapasztalnak, és nem mindig élvezik a tanulási folyamatot, de törekednek a kurzus sikeres teljesítésére. Ebben az állapotban a *nehézségek*ről szóló reflexiók dominálnak, de előfordulnak felismerések és sikerek is, amelyek a kitartás fenntartását támogatják. Az állapot hasonlít a bizonytalansághoz a vegyes érzelmek tekintetében, de szélsőségesebb megnyilvánulásokkal: a kihívások mellett az ezek leküzdésére irányuló *elszántság* is megfigyelhető. A tanulók a kudarcok ellenére magabiztosan törekednek a sikerre. Az alábbi naplóidézet a kitartás állapotát illusztrálja:

I realized that tomorrow will be my last Hungarian lesson. Next week we will be preparing for the exam. I am very worried about this. I am afraid that I may not cope with some tasks, especially the oral part of the exam, because you need to know many words at once. It seems to me that I know some words, but I can't put them together into a whole sentence. I think I will prepare hard for the near future. :) (#005 számú adatközlő, 4. hét)
Most fogtam fel, hogy holnap lesz az utolsó magyarórám. A jövő héten a vizsgára fogunk készülni. Nagyon izgulok emiatt, attól tartok, hogy nem fogok tudni megbirkózni néhány feladattal, főleg a vizsga szóbeli részével, mert sok szót kell ismerned egyszerre. Úgy érzem, hogy tudok néhány szót, de nem tudom őket összetenni egy teljes mondatba. Szerintem sokat kell gyakorolnom a közeli jövőben. :) (saját fordítás)

Frusztráció és küzdelem

A frusztráció és küzdelem állapotát a nyelvtanulás során tapasztalt jelentős *nehézségek* és *küzdelem* jellemzik. Ebben az állapotban a tanulók kétségbeesett erőfeszítésekről számolnak be, vagy a küzdelem feladását mutatják. A motiváció és kitartás helyett a helyzet spontán javulására irányuló remény jelenik meg, gyakran *frusztráció, szorongás* és *félelem* kíséretében. Az alábbi naplóidézet illusztrálja ezt az állapotot:

Everything feels overwhelming right now. Between university deadlines and Hungarian classes, I'm completely burnt out this week. The teacher is still as supportive as ever, but even her encouragement isn't enough to lift my mood. I didn't even try speaking in group

work this week it felt pointless. I hope things get better soon. Even though they say the exam will not be that hard I've never felt so scared of a »simple text in a foreign language before« (#003 számú adatközlő, 5. hét)

Most minden túlságosan terhesnek érződik. Az egyetemi határidők és a magyarórák között teljesen kiégtem ezen a héten. A tanár továbbra sem lehetne támogatóbb, de még az ő biztatása sem elég ahhoz, hogy feldobja a hangulatomat. Ezen a héten meg sem próbáltam beszélni a csoportmunka során, értelmetlennek éreztem. Remélem, hamarosan jobbra fordulnak a dolgok. Bár azt mondják, hogy nem lesz olyan nehéz a vizsga, még sosem féltem ennyire egy »egyszerű idegen nyelvű szövegtől« (saját fordítás)

Az attraktorállapotok váltakozásai

A megállapított attraktorállapotok közül a legtöbbször a *Tanulási folyamat élvezete* fordult elő (n = 17), ezt követte a *Kitartás* (n = 13), a *Bizonytalanság* (n = 12), az *Elhivatottság* (n=9), az Érdeklődés (n=8) és az *Eltávolodás a tanulási folyamattól* (n=6). Legritkábban a *Frusztráció és küzdelem* állapotát írták le a hallgatók (n=5). Az egyes adatközlőknél azonosított motivációs állapotokat és azok váltakozásait az alábbi, 3. táblázat mutatja.

3. táblázat

A heti naplóbejegyzések alapján azonosított attraktorállapotok adatközlőnként

#	1. hét	2. hét	3. hét	4. hét	5. hét
001	Érdeklődés	Elhivatottság	Bizonytalanság	Eltávolodás	Kitartás
002	Érdeklődés	Eltávolodás	Kitartás	Frusztráció és küzdelem	Kitartás
003	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Frusztráció és küzdelem	Frusztráció és küzdelem
005	Bizonytalanság	Érdeklődés	Bizonytalanság	Bizonytalanság	Kitartás
006	Tanulási folyamat élvezete	Frusztráció és küzdelem	Frusztráció és küzdelem	Kitartás	Kitartás
010	Elhivatottság	Érdeklődés	Érdeklődés	Elhivatottság	Elhivatottság
012	Bizonytalanság	Bizonytalanság	Eltávolodás	Eltávolodás	Tanulási folyamat élvezete
013	Érdeklődés	Bizonytalanság	Kitartás	Kitartás	Bizonytalanság
014	Bizonytalanság	Tanulási folyamat élvezete	Eltávolodás	Kitartás	Tanulási folyamat élvezete
019	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete
021	Érdeklődés	Elhivatottság	Kitartás	Elhivatottság	Elhivatottság
022	Bizonytalanság	Bizonytalanság	Kitartás	Kitartás	Elhivatottság
025	Tanulási folyamat élvezete	Érdeklődés	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete	Tanulási folyamat élvezete
027	Elhivatottság	Tanulási folyamat élvezete	Eltávolodás	Kitartás	Bizonytalanság

A táblázat alapján kijelenthető, hogy az egyes állapotok nem tekinthetők állandónak, és az egymást követő állapotok jelentős mértékű változatosságot mutatnak. Egyes esetekben az egymást követő hetek naplóbejegyzései hasonló motivációs állapotot tükröztek, ami az adott hallgató motivációs rendszerének átmeneti stabilizálódására utal. A vizsgált mintában a *Tanulási folyamat élvezete* bizonyult a legstabilabb attraktorállapotnak: ezt nem csak az állapot gyakori előfordulása igazolja, hanem az a tény is, hogy több tanuló esetében is ez az állapot maradt fenn a leghosszabb ideig.

A 4. táblázat az attraktorállapotok közötti váltakozások arányait szemlélteti. A sorok az egyes attraktorállapotokat, az oszlopok az azokat követő állapotokat jelölik (a 0% azt jelenti, hogy az adott átmenet a vizsgált mintában nem fordult elő).

4. táblázat

Az egymást követő attraktorállapotok

	A folyamat következő állapota						
Attraktor-állapot	**Elhivatottság**	**Tanulási folyamat élvezete**	**Érdeklődés**	**Bizonytalanság**	**Eltávolodás**	**Kitartás**	**Frusztráció és küzdelem**
Elhivatottság	33%	17%	17%	17%	0%	17%	0%
Tanulási folyamat élvezete	0%	62%	8%	0%	15%	0%	15%
Érdeklődés	38%	13%	13%	25%	13%	0%	0%
Bizonytalanság	0%	10%	10%	30%	20%	30%	0%
Eltávolodás	0%	17%	0%	0%	17%	67%	0%
Kitartás	22%	11%	0%	22%	0%	33%	11%
Frusztráció és küzdelem	0%	0%	0%	0%	0%	50%	50%

Az értékek két ponton mutatnak kiemelkedő eredményt: az egyik érték alapján az *Eltávolodás* állapotát legtöbbször a *Kitartás* követte (67%). Ennek oka az, hogy a tanulási folyamatban való szünet (például kihagyott órák, kevesebb ráfordított figyelem) esetén nehézséget jelentett a tanulók számára a nyelvtanulásba való visszazökkenés, a lemaradás pótlása. Az ezzel kapcsolatos nehézség ugyanakkor egy esetben sem realizálódott a *Frusztráció és küzdelem* állapotában. A másik kiemelkedő eredmény a *Tanulási folyamat élvezeté*hez kötődik: az attraktorállapot erősségét, dominanciáját mutatja az, hogy amennyiben ez az állapot jellemezte a motivációs rendszert, az esetek többségében (62%) a tanulók a következő héten is hasonló állapotról számoltak be. Ez alapján feltételezhető, hogy az állapot kialakulásáért felelős paraméterek mély attraktormedencét alkotnak, melyből nehéz elmozdítani a rendszert.

Fontos eredménynek mondható még, hogy a *Frusztráció és küzdelem* állapotát mutató tanulók vagy ebben az állapotban maradtak a következő héten is, vagy az optimálisabb *Kitartás* állapotába kerültek. Ugyanakkor a két állapot közötti összefüggést nehéz vizsgálni, tekintve, hogy a frusztrált állapot kevés résztvevőre volt jellemző.

Bár nagy variabilitással követik egymást az egyes állapotok, bizonyos váltakozásokra nem mutatott példát a vizsgált minta, ami szintén fontos eredménynek mondható. A tanulók az *Elhivatottság* állapotából sosem kerültek a *Frusztráció és küzdelem* állapotába, valamint, az elhivatott nyelvtanulók egy esetben sem számoltak be a tanulási folyamattól való *Eltávolodás*ról.

DISZKUSSZIÓ

Az első kutatási kérdés arra irányult, hogy miként jellemzik a nemzetközi vendéghallgatók a nyelvtanulási folyamatot. A naplók alapján a hallgatók többsége pozitív attitűddel viszonyult a magyar nyelvi kurzusokhoz: élvezték az órákat, elismerően nyilatkoztak tanáraikról, és kedvező osztálylégkörről számoltak be. A nyelvtanulással kapcsolatos nehézségek elsősorban a nyelvi tartalom komplexitásához és az egyes nyelvi készségekhez kötődő bizonytalanságokhoz kapcsolódtak.

A második kutatási kérdés a naplókban megmutatkozó motivációs attraktorállapotokra vonatkozott. Az elemzés eredményeként a vizsgált kontextusra hét, egymástól minőségükben eltérő attraktorállapot volt jellemző, amelyek a motivációs rendszer dinamikus működését meghatározták. Ezek az állapotok nem egy lineáris skálán helyezhetők el, hanem a motivációs tényezők sajátos konglomerátumai révén jönnek létre (Dörnyei, 2009), és eltérő alakulási lehetőségeket tesznek lehetővé. Az eredmények alapján feltételezhető, hogy az azonosított attraktorállapotok a vizsgált kontextusra jellemző motivációs rendszer állapotterében elhelyezkedő attraktormedencéknek feleltethetők meg (Hiver, 2015; Larsen-Freeman & Cameron, 2012), vagyis e hét állapot potenciális jelenléte és váltakozása jelenti a rendszer működését. Az attraktorállapotok feltárása ezért pedagógiai szempontból is releváns lehet, mivel a motivációs rendszer állapotterének jobb megértése hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanárok tudatosabban reagáljanak a tanulók motivációs ingadozásaira, és támogassák a kedvező motivációs állapotok stabilizálását.

A motivációs rendszer időbeli alakulását vizsgáló harmadik kutatási kérdés kapcsán kijelenthető, hogy stabil, ismétlődő mintázatok nem rajzolódtak ki, ugyanakkor a naplók elemzése komplex és folyamatos változást mutatott a motivációs állapotok között. Ez összhangban áll azokkal az empirikus kutatásokkal, amelyek a motiváció folyamatosan alakuló természetére hívják fel a figyelmet (vö. MacIntyre & Serroul, 2014; Waninge, 2014).

A negyedik kutatási kérdés a magyar mint idegen nyelvet tanulókra jellemző motivációs sajátosságokra irányult. Az eredmények szerint a vizsgált kontextusban tanulók motivációs rendszerét elsősorban a tanórai élmények, a tanítás minősége és a csoportdinamika alakítják, míg a tömegek által tanult nyelveknél gyakori hosszú távú integratív vagy professzionális célok csak ritkán jelentek meg. Ez arra utal, hogy a motiváció ebben a kontextusban kevésbé stabil, mivel erősen függ az aktuális tanulási tapasztalatoktól, nyelvhasználati élményektől és érzelmi állapotoktól. A naplók emellett rámutattak a magyar nyelv tipológiai sajátosságaiból fakadó nehézségekre, valamint a közvetítő nyelv használatának ambivalens motivációs szerepére (vö. Dóla, 2020; Wang & Zhu, 2024).

KONKLÚZIÓ

A kutatás célja a magyar nyelvet tanuló nemzetközi vendéghallgatók motivációs állapotainak és azok változásainak feltárása volt tanulói naplók elemzésén keresztül. A naplók kvalitatív elemzése során azonosított motivációs tényezők és azok konglomerátumai hét attraktorállapot meghatározását tették lehetővé, amelyek hozzájárultak a nyelvtanulási folyamat motivációs hátterének feltárásához. A naplók alapján a motiváció időbeli alakulása nem stabil mintázatok mentén szerveződött, hanem folyamatos változásként írható le, amelyben a tanulási tapasztalatok, a nyelvhasználati élmények és az érzelmi tényezők meghatározó szerepet játszanak.

A kutatás korlátai közé tartozik a minta mérete és a naplóírás mint adatgyűjtési módszer szelekciós hatása, amelyek korlátozzák az eredmények általánosíthatóságát. A jövőbeli kutatások számára ezért ígéretes irányt jelenthet a motivációs változások hosszabb távon történő vizsgálata, valamint különböző intézményi és tanulási kontextusok összehasonlítása. Emellett indokolt a feltáró kutatás eredményeinek kvantitatív alátámasztása is.

Összességében a vizsgálat hozzájárul a magyar mint idegen nyelv tanulóinak motivációs folyamatairól alkotott ismeretek bővítéséhez, és rávilágít arra, hogy a kevéssé tanított nyelvek esetében a motiváció alakulását elsősorban a tanulási környezethez és a mindennapi tanulási élményekhez kötődő tényezők határozzák meg. A motiváció attraktorállapotainak feltárása új perspektívákat nyithat a nyelvpedagógiai kutatásokban, és hozzájárulhat olyan tanítási gyakorlatok kialakításához, amelyek érzékenyebben reagálnak a nyelvtanulók változó igényeire és tanulási élményeire.

IRODALOM

ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2025). *ATLAS.ti Web* (Version v9.22.0) [Computer software]. https://atlasti.com/

Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2024). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003356394

Beccia, A. (2023). Attractor States in Second Language Development. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, *22*(2), 1–3. https://doi.org/10.52214/salt.v22i2.10668

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. L'Harmattan Kiadó.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal*, *101*(3), 455–468. https://doi.org/10.1111/modl.12408

Dörnyei, Z., MacIntyre, P. D., & Henry, A. (2015). Introduction: Applying Complex Dynamic Systems Principles to Empirical Research on L2 Motivation. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational Dynamics in Language Learning Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 1–7). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092574-003

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315833750

Guerrero, M. (2015). Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia. *HOW*, *22*(1), 95–106. https://doi.org/10.19183/how.22.1.135

Hiver, P. (2015). Attractor States. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 20–28). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092574-005

Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research methods for complexity theory in applied linguistics*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788925754

Hyers, L. L. (2018). *Diary Methods: Understanding Qualitative Research*. Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2012). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190256692.001.0001

MacIntyre, P. D., & Serroul, A. (2015). Motivation on a Per-Second Timescale: Examining Approach-Avoidance Motivation During L2 Task Performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 109–138). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092574-013

Nádor, O. (2018). *Tanított (anya)nyelvünk*. L'Harmattan Kiadó.

Papi, M., & Hiver, P. (2020). Language Learning Motivation as a Complex Dynamic System: A Global Perspective of Truth, Control, and Value. *The Modern Language Journal*, *104*(1), 209–232. https://doi.org/10.1111/modl.12624

Spivey, M. (2006). *The Continuity of Mind*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195170788.001.0001

Wang, X., & Zhu, Y. (2024). The Contribution of Linguistic Distance to L3 Learning Motivation: A Cross-L2 Comparison of University English as a Foreign Language Learners. *Education Sciences*, *14*(12), 1271. https://doi.org/10.3390/educsci14121271

Waninge, F. (2014). Motivation, Emotion and Cognition: Attractor States in the Classroom. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 195–213). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092574-016

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 24–37.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.24.37

TANULMÁNY

AZ ESETRENDSZER LEÍRÁSÁNAK ÉS AZ ESET FOGALMÁNAK ALAKULÁSA 18. SZÁZADI NÉMETEKNEK ÍRT MAGYAR NYELVKÖNYVEKBEN

The evolution of the description of the case system and of the concept of case in 18th-century Hungarian language books for Germans

Nagy Dóra
Nagy.Dora@uni-nke.hu
Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Nemeskürty István Tanárképző Kar,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
Magyarságkutató Intézet, Magyar Nyelvtörténeti és Nyelvtervezési Kutatóközpont
https://orcid.org/0000-0002-2939-2859

KIVONAT

A tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan alakult a mai magyar névszói esetragok leírása és az esetek megnevezése 18. századi, német anyanyelvűeknek készült magyar nyelvkönyvekben. Az elemzés négy meghatározó nyelvkönyvre terjed ki: Bél Mátyás *Der Ungarische Sprachmeister* (1729), Adámi Mihály *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst* (1763), Vályi András *Grundlinien* (1792) és Szaller György *Ungarische Sprachlehre* (1793) című művére. A vizsgálat rámutat arra, hogy a szerzők bár még a latin grammatikai hagyományhoz igazodva írták le a magyar esetrendszert, ugyanakkor számos ponton már felismerték e nyelvi elemek sajátos magyar jellegét, megalapozva azt a szemléletváltást, amely a 19. század elején a magyar nyelvre szabott, sokesetes esetrendszer kialakulásához vezetett.

KULCSSZAVAK:
magyar esetrendszer, eset-terminológia, 18. századi magyar nyelvkönyvek, tudománytörténet, nyelvtanítás-történet

ABSTRACT

This paper examines the evolution of the description of present-day Hungarian nominal case suffixes and the terminology used for naming cases in eighteenth-century Hungarian language textbooks for native speakers of German. The analysis focuses on four definitive textbooks: *Der Ungarische Sprachmeister* (1729) by Mátyás Bél, *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst* (1763)

by Mihály Adámi, *Grundlinien* (1792) by András Vályi, and *Ungarische Sprachlehre* (1793) by György Szaller. The study highlights that, although the authors described the Hungarian case system in terms of the Latin grammatical tradition, they had already recognized the distinctive Hungarian nature of these linguistic elements in many respects, thereby laying the groundwork for the shift in perspective that led to the development of a multi-case system tailored to the Hungarian language in the early 19th century.

KEYWORDS:
Hungarian case system, case terminology, eighteenth-century Hungarian language textbooks, history of scholarship, history of language teaching

BEVEZETÉS

A magyar esetrendszer terminológiai szempontú rendszerezett feldolgozása máig várat magára (Gyói & C. Vladár, 2024a). A tanulmány a magyar esetterminusok történetéről meglévő ismereteinkhez kíván adalékokkal szolgálni néhány 18. századi, német ajkú hungarusoknak írt nyelvkönyv vizsgálatán keresztül. Az elemzett műveknek – a kutatásaim szerint – csupán egy részét dolgozták fel alaposan. Születtek korábban olyan dolgozatok, melyek a korszak műveit tágabb összefüggésben tárgyalják (Pelcz, 2008), valamint olyanok is, amelyek egy-egy könyvvel foglalkoznak (Szili, 2012, 2014), vagy a szerzők életútjának ismertetésébe ágyazva szólnak róluk (Éder, 1999a; Nádor, 2014). A tanulmány átfogóan – nyelvtörténeti, nyelvtanítás-történeti és művelődéstörténeti aspektusból – közelíti meg a magyarországi németségnek írt munkákat, elemzéseiben a névszóragozási rendszer változásaira összpontosítva. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy hogyan alakult mai névszói esetragjaink kategorizálása és megnevezése az alábbi pontban megnevezett négy munkában.

A VIZSGÁLATBA VONT MUNKÁK

A tárgyalt korszak esetterminológiájának és -kategorizációjának elemzésekor négy nyelvkönyv – Bél Mátyás 1729-es *Der Ungarische Sprachmeisteré*nek[1], Adámi Mihály 1763-as *Sprachkunst*ja második, bővített kiadásának[2], Vályi András 1792-es *Grundlinien*jének[3] és Szaller György 1793-ban kiadott latin és német nyelvű *Sprachlehre*jének[4] – esetrendszerét vettem górcső alá. E négy munka fontos szerepet foglal el a hazai német ajkú hungarusoknak írt nyelvmesterek sorában, és nagy jelentőséggel bír a magyar mint idegen, illetve környezeti nyelv oktatásának történetében. Bél

1 Teljes cím: *Der Ungariſche Sprach Meiſter oder kurtze Anweiſung zu der Edlen Ungariſchen Sprache: Nebſt einem Anhang von Geſprächen, der Hoch-Löblichen Deutſchen Nation zum Nutz, und Dienſte, gutherzig geſtellet von MELIBOEO.*

2 Teljes cím: *Ausführliche und neuerläuterte ungariſche Sprachkunſt, der Edlen deutſchen Nation zum Besten; besonders aber zum Nutzen, und Dienſt derjenigen, so Verwandſchaft, Amts – oder anderer Umfände halben mit den National – Ungarn Umgang pflegen müßen. Verfaßt von Michaël Adámi.*

3 Teljes cím: *Grundlinien die ungariſche Sprache praktiſch zu lehren, und zu lernen: nebſt einer hiezu eingerichteten Hilfstabelle.*

4 Teljes cím: *Ungariſche Sprachlehre lateiniſch und deutſch erklärt von Georg Szaller, R. D. D. Profeſſor der ungariſchen Wiſſenſchaft in dem A. Gymnaſio zu Preßburg, sonſt geprüften Feldmeſſer und Waſſerbaukünſtler im Königreich Ungarn.*

munkájának jelentőségét növeli, hogy könyve az első olyan, amely egy élő idegen nyelv, a német segítségével tanítja a magyart, és a nyelvtanítást nem tekinti egyenlőnek a grammatika megtanításával. A *Der Ungarische Sprachmeister* tizennyolc kiadásban látott napvilágot (Éder, 1983, p. 310; Szili, 2012), 1779-es kiadását magyarra fordították a nemzetiségi iskolák számára *Magyar Grammatica vagy-is haza nyelvnek gyükeres meg-tanulására való intézet, ugyan a' magyar nemzeti oskolák számára* (1781) címmel (Finánczy, 1902, pp. 286–287), és egészen Verseghy nyelvkönyveinek megjelenéséig szolgálta a magyar nyelv oktatását. Adámi nyelvmestere szintúgy új műfajt hozott létre: az iskolai keretek között zajló oktatást szolgáló könyvet (Szili, 2024). Hatását bizonyítja, hogy harmadik fejezetének egyik alfejezetét, melynek címe *Von den Ungariifchen Redens-Arten, welche man in der deutifchen Sprache von Wort zu Wort nicht geben kann* – Korabinszky János Mátyás Bél Mátyás nyelvtanának 1774-es átdolgozásába szinte teljes egészében átemelte, a következő címmel: *Sammlung der gewöhnlichen Idiotismen, oder solcher Redensarten, die man in der deutfchen Sprache nicht von Wort zu Wort geben kann*, azaz *A szokásos idiomatizmusok gyűjteménye, amelyeket a német nyelvben nem lehet szóról szóra visszaadni*.

Vályi könyvének[5] helyét a korabeli nyelvtanok között Benkő Loránd (1960, p. 324) jelöli ki, s a „kifejezetten iskolai használatra írt, pusztán didaktikai célokat szolgáló, viszonylag rövid terjedelmű nyelvkönyvek" közé sorolja. Mészáros István szintén „rövid nyelvtankönyvként" hivatkozik a szóban forgó mű(vek)re (Mészáros, 1976, p. 177). Kiss Áron szintúgy tankönyvnek nevezi (Kiss, 1874, p. 27). Éder Zoltán azonban nem csupán nyelv(tan)könyvként tekint rájuk, hanem egyúttal a magyarnyelv-oktatás első módszertani kézikönyveként definiálja őket (Éder, 1999a, p. 90).

Szaller nyelvmesterének jelentősége pedig többek között abban áll, hogy ez az első olyan nyelvtan, amely további két élő közvetítő nyelven, szlovákul (*Uherská grammatica gazykem slowenksym*, 1794) és szerbül (*Vengerszkaja grammatika na slaveno-serbstem jazyce*, 1795) is megjelent (Éder, 1983, pp. 310–311).

AZ ESET FOGALMÁRÓL

A nyelvmesterekben megjelenített esetrendszer elemzése előtt szükséges tisztázni az *eset* fogalmát. Ennek érdekében először is el kell különíteni az esetformát (esetrag) és az esetviszonyt (esetfunkció). Esetviszonyon egy (tipikusan) igei alaptag[6] és a bővítménye (tipikusan ragos főnév) közti viszonyt értjük, az esetforma pedig ennek alaki megjelenése. A két kategória tehát nem minden esetben ekvivalens, ugyanis egy esetrag több esetviszonyt is kifejezhet[7], valamint egy esetviszonyt is ki tudunk fejezni eltérő esetragokkal (Ladányi, 2017, p. 581). A magyar esetrendszer és esetterminológia szempontjából az egyik legfőbb gondot az jelentette, hogy a mintaként kezelt régi grammatikákban is tisztázatlan volt az *eset* fogalma, ugyanis nem különült

5 A könyv eredetileg latin nyelven jelent meg *Fundamenta lingvam ungaricam practice docendi et discendi, cum tabella in hunc finem preparata* címmel, minimális változtatásokkal ebből született a német nyelvű változat.

6 Az alaptag a magyarban lehet melléknév (*vitamin-ban gazdag*) és főnév (*közepe valami-nek*) is.

7 Például a *-nak/-nek* esetrag kifejezhet birtokviszonyt (*az asztalnak a lába*) és részeshatározót (*Átadták az ajándékot az ünnepeltnek.*) is. Sőt, történetileg elsődleges funkciója az irányjelölő (direkcionális) határozói viszony (*Dunának megy* 'Duna felé, irányába megy'), innen alakult ki a részeshatározói funkció, abból pedig a genitivusi.

el egymástól az esetforma és az általa jelölt szintaktikai funkció, az esetviszony fogalma, így az *eset* szó hol az egyikre, hol a másikra vonatkozott. A terminus meghatározása napjainkban is számos nehézségbe ütközik, a különböző nyelvészeti irányzatok ugyanis eltérően gondolkodnak róla. Erre Haspelmath (2012, p. 505) is felhívja a figyelmet: „[…] A különböző irányzathoz tartozó nyelvészek tehát ugyanazokat a szakkifejezéseket használják kissé vagy akár gyökeresen eltérő fogalmakra, vagy éppen különböző kifejezéseket alkalmaznak nagyon hasonló vagy akár azonos fogalmakra."[8] Fontos tisztázni, hogy a dolgozatban megkülönböztetem az esetviszonyt/esetfunkciót, valamint az esetformát. Az elemzés során a szintetikus esetformák megjelenítésének mikéntjét vizsgálom a választott nyelvkönyvekben, vagyis a morfológiai esetrendszer, esetformák vizsgálatát tűztem ki célul.

A MAGYAR NYELVŰ ESETTERMINOLÓGIA VÁZLATOS ÁTTEKINTÉSE

Korai magyar grammatikáink és ortográfiáink a latin mintát követve – annak nyelvtani kategóriáit általánosnak vélve – hat esetet különítettek el: a nominativust (*-o*), az accusativust (*-t*), a genitivust (*-é*)[9], a dativust (*-nak/-nek*), az ablativust (*-tól/-től*) és a vocativust (megegyezett a nominativusszal). A többi esetragot a névutókkal együtt a *praepositió*k közé sorolták, mivel ezeknek a latin elöljárók felelnek meg. Ezen belül két kategóriát különítettek el: *praepositio affixa* és *praepositio separata*, előbbibe a határozóragokat, utóbbiba a névutókat sorolva.

Elsőként Sylvester grammatikájának jelentőségéről kell szólnunk, hiszen az a magyar nyelvű esetterminológia egyik korai darabja (Gyói & C. Vladár 2024a): a korai magyar grammatikák latin nyelven íródtak, s ha kivételes esetben – például Geleji Katona István grammatikájában – elő is fordult magyar nyelvű szöveg, a terminusok akkor is latin nyelvűek maradtak. Ez alól kivétel a *Grammatica Hungarolatina*, amely a latin megnevezések mellé magyar megfelelőt (a latin terminusok tükörfordítását) is rendel: *nevező* (nominativus), *vádoló* (accusativus)[10], *adó* (dativus), *nemző* (genitivus), *elvivő* (ablativus), valamint *hívó* (vocativus) eset (1539, ford. C. Vladár, 1989).

A hatesetű felosztás lényegében nem változott egészen az újmagyar korig, a – javarészt Földi János pályamunkáján alapuló – *Debreceni Grammatika* (1795) megjelenéséig. Itt azonban megjelent az a magyar nyelvleírás történetében nagy előrelépést jelentő gondolat, hogy a latin nyelvben elöljáróknak megfeleltethető magyar végződések szintén főnévi esetrendszerünkhöz tartoznak, ezeket azonban a grammatika nem a deklináció önálló elemeiként tüntette fel, hanem a már meglevő esetek mellett. Így jelölte meg például a dativus („harmadik ejtés") másodlagos ragjaként a *-nak/-nek* mellett a *-ba/-be, -hoz/-hez, -ra/-re, -ig, -ért, -vá/-vé, -úl/-ül* ragokat („előlutóljárókat"[11]), valamint a *felé, alá, mellé, gyanánt* névutókat (DGr. 21). A *Debreceni*

8 A szerző fordítása. Eredeti szöveg: „[…] Linguists with different backgrounds use the same terms for somewhat or radically different concepts, or they use different terms for very similar or identical concepts."

9 Korai grammatikáinkban a mintának tekintett latin esetrendszert alapul véve a genitivust az *-é* elemben vélték felfedezni (a latin esetsorban volt a genitivusnak alakilag önálló végződése, így elképzelhetetlen volt, hogy a magyarban ez másként lenne). A magyar genitivus kérdését részletesen tárgyalja: Ladányi, 2008; C. Vladár, 2009.

10 Az *accusativus* név egy félrefordítás eredménye, a fordítás során ugyanis tévesen a görög *aitiaomai* ige 'okol, vádol' jelentését vették alapul, az 'áthat, okoz' helyett (Gyói & Vladár, 2024b, p. 13).

11 A kevés esetes rendszerbe nem illeszthető eseteket az *elölutoljárók* (DGr. 21), *utóljárók* (Fogarasi, 1843, p. 110), valamint ragozhatatlan *fzótskák* (Gyarmathi, 1794, pp. 286–291) terminussal jelölték.

Grammatika tehát *ejtés* alatt az esetviszonyt, nem pedig az esetformát értette. Gyói Renáta és Vladár Zsuzsa (2024a) is rámutat, hogy az újmagyar korban a latinból tükörfordított terminusok háttérbe szorulásával tendenciává vált a latin elnevezések megkérdőjelezése, az egyes esetek nevek helyett számokkal történő jelölése. Ez az eljárás érhető tetten a kor első felében íródott *Debreceni Grammatiká*ban is, amely a névadási eljárást azzal indokolja, hogy a latin szakszavak tükörfordításai nevetségesek és alkalmazhatatlanok a magyar nyelvre, ezért azokat egyszerűbb számokkal jelölni:

> annyival inkább ezeket, ſzóról ſzóra fordítani így: *Nemző*, *Vádoló*, *Lopó* Ejtés, nevetség vólna; és Nyelvünkhöz alkalmaztatni lehetetlen; mivel mi a Dativusnak, sokſzor Genitivusi értelmet adunk; p. o. *embernek fija*, *hollónak tojása*. Könnyebb azokat ſzámokkal külömböztetni meg így: *Első*, *Második*, *Harmadik* 's a t. (DGr. 23)

A *Debreceni Grammatika* megjelenéséig született nyelvtanok közül ki kell emelni Földi János *Magyar grammatiká*ját, amely a magyar nyelvészeti terminusok használatának fontosságára hívta fel a figyelmet: „Uj dolgok adódnak elö', mellyeket uj nevekkel ſzükſzég nevezni' 's régiekkel ki nem nevezhetjük, hanemha környü'l irni és homályoſitani akarjuk. A' Név a' dolgoknak nyelek, fülök, fogójuk, mellyek nélkűl velek nem élhetünk" (Földi 1790/1912: 11). Éppen ezért az egyes esetekhez is magyar terminust rendel, a latin szakszavak tükörfordításait: *Nevezö eſet*, *Bíró eſet*, *Adó eſet*, *Vádoló eſet*, *Hívó eſet*, *Elvevö eſet*. A használatalapú nyelvszemléletet tükrözi Fogarasi János nyelvtana, a latin esetnév tükörfordítása mellett ugyanis a funkcióra utaló megnevezés is megjelenik: *nevező* (vagy *alany-*) *ejtés*, *szenvedő* (vagy *tárgy-*) *ejtés*, *részes* (vagy *birtokos*, vagy *tulajdonító*) *ejtés* (1843, p. 110).

Ahogyan az idézetekből is kiolvasható, a korban az *eset* fogalma mellett megjelent az *ejtés* (DGr.) és az *ejtegetés* (Földi, 1790/1912) is, továbbá a szakszavak között a latin *declinatio* tükörfordítása, a *hajtogatás* (Gyarmathi, 1794, pp. 65–78). A TESz. 3. szerint a *ragozás* terminus először Táncsics 1844-es grammatikájában jelenik meg (p. 331).

A magyar sokesetes rendszer gondolata már Révai Miklós háromkötetes grammatikájában, az *Elaboratior Grammatica Hungaricá*ban (1803, 1806, 1908) tetten érhető. A szerző egyértelműen felismeri a magyar és a latin esetrendszer közötti különbségeket, azonban a hagyományokhoz ragaszkodva hat magyar esetet említ, a többit pedig a posztpozíciók közé sorolja. Révai – a *Debreceni Grammatiká*val ellentétben – nem sorszámokat alkalmaz, hanem új terminusok használatát szorgalmazza:

> A latin eseteket, mivel a nyelvünket a latinnal vetjük össze, megtartjuk a magyar nyelv leírásában is, noha ezek nem valódi esetek, csak körülírások, de a latin miatt esetnek mondjuk, azonban jobban illő nevet adunk nekik, amelyet az eseteket kifejező postpositio természetéből veszünk. (1803, p. 203 – ford. C. V. Zs.)

A sokesetű paradigmasor tényleges megalkotása Verseghy Ferenc nevéhez köthető, aki a 18. század végén – a magyar nyelvet a latin leíró hagyományból kiszakítva – először húsz (*Proludium*, 1793), majd a nominativusszal együtt tizenöt (*Neuverfaßte Ungarische Sprachlehre*, 1805) esetet különített el, ezzel megteremtve a maival rokonítható esetrendszert. Ezt a rendszerét az 1818-ban megjelent *Magyar Grammatika, avvagy Nyelvtudomány*ban tovább tökéletesítette, tizenhét

névszói esetet, „névragasztékot" tételezve föl. Ahogyan arra Éder Zoltán (1999b, p. 155) is utal, a Verseghy által felsorolt ragok száma tulajdonképpen 17-re tehető, hiszen megemlíti a vocativust, valamint az *-é* elem helyett a *-nak/-nek* ragot mint a birtokos eset ragját. Így a Verseghy által felsorolt esetek száma megegyezik az Antal László (1977) által felsoroltakkal, a különbség csupán abban áll, hogy Antalnál szerepel a faktívusz *-vá/-vé* és a formálisz *-ként*, valamint nála nincs vocativus, a genitivust pedig nem tekinti esetnek.

Verseghy korát meghaladó nyelvleírói rendszere termékenyen hatott a 19. század első felének nyelvészeti munkáira, többek között a német ajkú hungarusoknak írt nyelvkönyvekre is. Ezen a ponton kell tehát cáfolnunk azt a széles körben elterjedt nézetet, amely szerint a 19. század első felében zajló Révai–Verseghy-vita Révai kizárólagos győzelmével zárult. Éder (1998) is felhívja a figyelmet arra, hogy az esetrendszer leírásának megújítása kapcsán Verseghy nézetei épültek be a magyar nyelvleírás hagyományába. Nem véletlenül, hiszen ő volt az első, aki teljes mértékben elszakadt a latin hagyománytól, és a hatesetes rendszer automatikus átvétele helyébe megalkotta a magyar nyelv sajátosságait tükröző névszóragozási rendszert, amelyet a mai esetrendszer alapjaként tartunk számon. Verseghy rendszerében minden esetforma külön esetként volt jelen, az esetforma fő funkcióját megjelölő névvel, méghozzá három nyelven: a *Magyar Grammatiká*ban (1818) magyarul, a *Neuverfasste Ungarische Sprachlehre*ben (1805) németül, a kétkötetes *Analyticae Institutiones*ben (1816)[12] pedig latinul. Rendszere tehát terminológiai szinten is áttörést jelentett.[13]

A 19. század közepétől a kevés esetűség fokozatosan kezd háttérbe szorulni, a sokesetes rendszer pedig egyre meghatározóbbá válni. Verseghy hatása érhető tetten az első akadémiai nyelvtanban, *A' magyar nyelv' rendszeré*ben (MNyR., 1846) is, mind az esetek számát, mind a terminológiát illetően. Nem meglepő tehát, hogy Verseghy munkássága nyelvtudomány-történeti korszakhatárként él a szakma emlékezetében. A kánonba ugyanakkor csak a leírási rendszer épült be, a magyar nyelvű esetterminológia a 19. század végétől visszaszorult. Simonyi *Tüzetes magyar nyelvtana* – a nominativust és az accusativust leszámítva – nem használ esetterminusokat, az esetragokat a megfelelő toldalékkal jelöli (pl. *-ben*, *-ra*, *-től*). A Gyói és C. Vladár szerzőpáros (2025, pp. 34–35) a modern magyar grammatikairodalomban három terminustípust különít el: a hagyományos terminusokat, a különböző határozói funkciókhoz köthető esetek terminusait, valamint a körülíró, definiáló jellegű terminusokat.

A LATIN PARADIGMÁBAN SZEREPLŐ ESETEK ÉS AZOK TERMINUSAI BÉL, ADÁMI, VÁLYI ÉS SZALLER NYELVKÖNYVÉBEN

A vizsgált nyelvkönyvek szerzői közül Bél és Szaller a magyar esetrendszer leírásánál a latin nyelvben megtalálható hat esetet alkalmazza a magyar nyelvre. Ettől eltér Adámi nyelvmestere, annak *Von den Casu, oder Ausgang der Nominum* (*'Az esetről, avagy a névszó kiindulási pontja'*) című alfejezete szerint ugyanis a magyar nyelvben csak négy eset figyelhető meg, nevezetesen

12 A három munka egymáshoz való viszonyáról áttekintést ad: Éder 1999b.

13 Verseghy rendszerének terminológiáját részletesen tárgyalja: Gyói &Vladár 2024a.

a nominativus, a genitivus, a dativus és az accusativus[14]: „Im Ungarischen sind nur vier Casus zu beobachten" (Adámi, 1763, p. 8). Ez az állítása minden bizonnyal a német nyelvtanok hatására vezethető vissza. Később – az egyes esetekhez tartozó végződések sorra vételénél, valamint a fejezetet lezáró összefoglaló ragozási sorban – azonban a latin minta követését figyelhetjük meg, a négyelemű paradigmasor ugyanis kiegészül a vocativusszal és az ablativusszal. A későbbi ragozási soroknál azonban újra négy (Adámi, 1763, p. 20, 34) vagy – az ablativust is beemelve – öt eset (p. 13, 122) fordul elő. A nyelvkönyvben tehát a latin és a német nyelvi minta követése egymást felváltva jelenik meg.

Némileg eltér Vályi leírása is, amely a vocativust kihagyva öt esetet számszerűsít. Figyelemre méltó megjegyzést tesz Bél Mátyás, amikor azt írja, hogy a kritikusok több esetet különítenek el, de azzal a kezdő nyelvtanulóknak nem kell foglalkozniuk: „Die Critici machen noch mehrere Casus, die man aber denen Anfängern nicht aufbringen will" (Bél, 1729, p. 5).

Az esetek elnevezésében tehát háromféle megoldás érhető tetten: Bél és Adámi mindvégig a latin terminológiát használja (Nominativus, Genitivus, Dativus, Accusativus, Vocativus, Ablativus), míg Szaller a német nyelvű magyarázó szövegben sorszámmal helyettesíti azokat: erste Endung (Nominativus), zweite Endung (Genitivus), dritte Endung (Dativus), vierte Endung (Accusativus), fünfte Endung (Vocativus), sechste Endung (Ablativus), a latinban azonban megmarad a latin terminusoknál. Vályi a sorszámozott terminust is feltünteti, és a hagyomány kedvéért megadja latin megfelelőket is (erste Endung – Nominativus, zwote Endung – Genitivus, dritte Endung – Dativus, vierte Endung – Accusativus, letzte Endung – Ablativus). A névadási stratégiát egyik nyelvmester sem indokolja, annyit azonban megállapíthatunk, hogy Szallernél és Vályinál is megjelenik a hagyományos terminusok helyett a sorszámok alkalmazása.

Vályinál és Szallernél találkozunk a végződés (*Endung*) szóhasználattal, az eset (*Casus*) Bélnél és Adáminál is megjelenik, azonban ezek kizárólag a klasszikus négy-hat esetet jelölik: „Minden egyes számnak megvannak az esetei, melyek száma rendszerint hat."[15] (Bél, 1729, p. 4); „[...] minden elöljárószó (prepozíció) csak egyetlen végződéssel (esettel) kapcsolódik össze" (Adámi, 1763, o. n.)[16]. Szaller az *Endung* terminust csak a német magyarázó szövegben használja, a latinban ugyanabban a szabályban nála is *Casus* szerepel. „Numeri sunt dou Singularis, quae unam, et Pluralis, quae plures Res significat. Casus autem sunt in utroque Num. sex: Nominativus, Genitivus, Dativus, Accusativus, Vocativus, Ablativus" (Szaller, 1793, p. 8); „Két szám létezik: az egyes szám, amely egyes dolgokat jelöl, a többesszám pedig több dolgot. A végződések száma ezzel szemben hat: az első, második, harmadik, negyedik, ötödik és a hatodik végződés, egyes és többes számban egyaránt." (p. 9)[17]

14 Ezeket az eseteket a modern nyelvtudomány szintaktikai viszonyokat kifejező esetekként tartja számon (Barry J. Blake 1994, pp. 119–159; É. Kiss & Kiefer & Siptár, 2003, p. 201).

15 Eredeti szöveg: „Eine jede Zahl oder Numerus, hat seine Casus, deren gewöhnlicher massen Sechse sind [...]"

16 Eredeti szöveg: „[...] alle Vorwörter (Praepositiones) werden nur mit einer Endung (Casus) zusammen gesetzt"

17 Eredeti szöveg: „Die Zahlen sind zwei, die einfache bedeutet einzelne Dinge, und die vielfache mehrere. Die Endungen hingegen sind sechs: die erste, zweite, dritte, vierte, fünfte, und sechste End. einf. und vielf. Zahl."

A LATIN PARADIGMÁBAN NEM SZEREPLŐ ESETEK TERMINUSAI ÉS KATEGORIZÁLÁSUK AZ ELEMZETT NYELVKÖNYVEKBEN

Ez a fejezet azt a kérdést járja körül, hogy milyen megnevezéseket használtak a szerzők azokra a ragokra, amelyeket nem lehetett megfeleltetni valamelyik latin esetvégződésnek, és hol helyezték el azokat. A nyelvkönyvekben hétféle megnevezéssel találkozunk a mai magyar határozóragok jelölésére. Bél és Adámi elöljáróknak (*Praepositiones*) nevezik őket, hiszen ezek funkciójuk szempontjából a latin prepozícióknak felelnek meg. Bél a latin terminológiát németre ülteti át, és a *Vorsatz-Wörter* kifejezést is használja. Fontos megjegyezni, hogy Bél és Adámi is felhívja a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy mivel a prepozíciók a magyarban a névszó után állnak, nevezhetnénk őket inkább posztpozíciónak (*Postpositiones*).[18] 'A prepozíciók vagy elöljárószók a magyar nyelvben nem a főnevek előtt állnak, hanem, a szuffixumokhoz hasonlóan, mögéjük kerülnek, ezért nagyobb joggal lehetne őket poszpozíciónak nevezni. Például 'Tedd a kenyeret az asztalra, Setz das Brod auf den Tisch; Az ajtó elött, Vor der Thür.' (Bél, 1729, p. 50)[19]. Adámi pedig így ír: „A prepozíciók a magyar nyelvben nem a főnevek előtt, hanem utánuk állnak; ezért őket még inkább joggal lehet posztpozícióknak nevezni. Az elött azt jelenti, hogy vor. A magyarban azonban nem azt mondják, hogy elött Isten, hanem: Isten elött vor Gott" (Adámi, 1763, p. 86)[20].

Ezen a ponton ismét érdemes egy rövid történeti kitekintőt tennünk. C. Vladár Zsuzsa (2016) hívja fel a figyelmet arra, hogy a gondolat, mely szerint a magyarban a prepozíciók nem a főnév előtt, hanem után állnak, Aeschillus Petraeus (1649, p. 64) és Bartholdus Vhael (1733, p. 107) grammatikájában is megjelenik: „A praepositiók a névszók után állnak"; „A praepositiók majdnem mind a névszó után állnak" (idézi C. Vladár 2016, p. 88). Otto Zwartjes (2002) Manuel Álvares latin nyelvtanának hatását vizsgáló tanulmányában felidézi azokat a reneszánsz kori vitákat, amelyek arról szóltak, hogy milyen terminussal kell illetni azokat a „prepozíciókat", amelyek a főnév után is állhatnak.

Míg Álvares és Franciscus Sanctius Brocensis[21] azt képviselték, hogy az elöljárószó fogalmát akkor sem kell megváltoztatni, ha az a főnév után áll, addig Alonso de Huerta és Joseph de Anchieta ennek ellenkezőjét vallotta, és a *postpositionis* terminust használta a prepozíció definiálása során[22] (Zwartjes, 2002). Andreas Müller 1672-ben pedig a kínai nyelvet bemutatva arra hívta fel a figyelmet, hogy az ún. prepozíciók a kínaihoz hasonlóan más nyelvekben – többek között a törökben, a japánban, a grúzban, a magyarban és a finnben is – a főnév után állnak:

---

18 Ez a gondolat korai magyar grammatikákban is megjelent, például Pereszlényi Pálnál: „A névszók mögött állnak, ezért helyesebben utoljáróknak kellene nevezni őket." (1682:/2006 162/365).

19 Eredeti szöveg: „Die Praepositiones, oder Vorsatz-Wörter werden in der Ungarischen Sprache denen Nominibus nicht vor, sondern Gleich denen Suffixis nachgesetzt, dahero sie mit bessern Recht Postpositiones könten genennet werden. […] Tedd a' kenyeret az asztalra, Setz das Brod auf den Tisch; Az ajtó elött, Vor der Thür"

20 Eredeti szöveg: „Die Praepositiones werden in der Ungarischen Sprache den Nominibus nicht vor, sondern nachgesetzet: dahero sie mit besseren Recht Postpositiones genennet werden können. Elött heißt vor. Es wird aber in dem Ungarischen nicht gesagt: elött Isten, sondern: Isten elött vor Gott"

21 „The preposition, even when placed after, does not cease to be called preposition" (Sanctius 1986 [1587], p. 40 – idézi Zwartjes, 2002, p. 47) 'Az elöljárószó, még akkor is, ha utána kerül, nem szűnik meg elöljárószónak lenni.' (saját fordítás)

22 „ […] the preposition is a certain indeclinable particle, which better can be called 'postposition' or 'interposition' in this language than 'proposition', since they are placed 'after' and 'between' and not 'before' […]" (Huerta, 1993 [1616], p. 33 – idézi Zwartjes 2002, p. 47) '[…] az elöljárószó egy bizonyos ragozhatatlan partikula, amelyet ebben a nyelvben inkább lehetne 'posztpozíciónak' vagy 'interpozíciónak' hívni, mint 'prepozíciónak', mivel ezek 'utána' és 'közte' helyezkednek el, és nem 'előtte'." (saját fordítás – ND.); „The prepositions are 'postpositions', since they are always placed after the nouns" (Anchieta 1990 [1595], p. 40 – idézi Zwartjes, 2002, p. 47) 'Az elöljárószók 'posztpozíciók', mivel mindig a főnév után helyezkednek el.' (saját fordítás)

„*Praepositiones*, quas vocamus, nominibus verbisque sius *postponunter*. […] Ad eundem modum *Turcas*, *Iaponas*, *Georgianos*, *Hungaros* et *Finones* Praepositiones postponere […]" (Müller 1672, p. 16; Kiemelés az eredetiben).

Visszatérve az elemzett munkákhoz: Bél a nyelvmestere előszavában említett Szenczi és Komáromi felosztását követve a ragozhatatlan szófajokat[23], azaz a partikulákat (*Particulae Indeclinables*) a következő alszófajokra osztja: prepozíciói (*Praepositio*), határozószói (*Adverbium*), indulatszói (*Interiectio*), kötőszói (*Coniunctio*). A prepozíciókon belül két nagyobb kategóriát különít el, az ún. elválaszthatók (*separabiles*) és elválaszthatatlanok (*inseparabiles*) csoportját.[24] Az első csoport azokat a prepozíciókat foglalja magában, amelyek önállóan állhatnak („vor sich stehen können"). Ennek a harmadik alcsoportjába sorolja mai határozói esetragjaink túlnyomó többségét, nevezetesen a *-ra/-re, -ba/-be, -ban/-ben, -val,*[25] *-nál/-nél, -ból/-ből, -ról/-ről, -tól/-től, -hoz/-hez/-höz* elemeket. Közös tulajdonságukként jelöli meg, hogy főnevekhez is kapcsolódhatnak, és önállóan névmási toldalékot (*Suffixa Pronominum*) is felvehetnek. Példaként a következőket említi: *asztalra, templomba, ruhával; rám, rád, rája, rólam, rólad, róla* (Bél, 1729, p. 51). Némileg meglepő módon, minden bizonnyal a névmási alakban való előfordulásuk miatt, kerültek az említett esetragok („prepozíciók") az elválasztható kategóriába.

A második csoportba szerinte azok a prepozíciók tartoznak, amelyek nem fordulnak elő önállóan („vor sich nicht stehen"). Ebbe a csoportba néhány igekötőn kívül az *-ig* elem tartozik, amelyről külön megjegyzi, hogy azt a főnévhez, a névmáshoz és a határozószóhoz kapcsoljuk („wird denen Nominibus, Pronominibus, und Adverbiis suffigiert"): *házig, enyimig, máig*. Szintén az ún. nem elválasztható prepozíciók közé teszi külön alcsoportként az *-ért, -n, -an, -en* toldalékokat.

Adámi a pre-, illetve posztpozíciókat öt csoportba sorolja. Szempontunkból a második a legérdekesebb, hiszen mai esetragjaink közül itt helyezi el a legtöbbet: *-ba/-be, -ban/-ben, -bul/-bül, -hoz/-hez, -nál/-nél, -on/-en, -ra/-re, -rul/-rül, -tul/-tül, -val/-vel*. Ebben a kategóriában a rendező elv a toldalékalakok száma, a magyarázó szöveg szerint ugyanis azok a posztpozíciók tartoznak ide, amelyek kétféle módon használatosak („werden Doppelt gebrauchet"). A mai nyelvészeti szakirodalom kétalakú toldaléknak nevezi őket (Markó 2017, p. 186). Ez a definíció magyarázat lehet arra, hogy Adámi a *-höz* és az *-ön* allomorfot miért nem vette fel a listára (a többalakú toldalék fogalma semmilyen formában nem jelenik meg a nyelvkönyvben). Azt, hogy egyes toldalékoknak kétféle alakváltozatuk is van, későbbi magyarázatban is említi Adámi a *-ról/-rúl* alakváltozat kapcsán: „Einige Postpositiones werden doppelt geschrieben, und ausgesprochen. Rúlam, rúlad – rólam, rólad. Ról oder rúl" (Adámi 1763, p. 90). Az említetteken kívül a nyelvtan két mai esetragunkat kategorizálja. Az *-ért* az első csoportban kap helyet, azok között a posztpozíciók között, amelyek minden változtatás nélkül állnak a főnév után, és azoktól egy kis vonalka („Strichel") választja el őket: „Die von der ersten Gattung, werden ohne aller Veränderung den

23 Ahogyan Vladár Zsuzsa (2005, p. 16) is írja, a héber grammatikára vezethető vissza a szófajok ragozható és ragozhatatlan kategóriákba való besorolása, előbbibe az igét és a névszót, utóbbiba a *particulá*t sorolták. Komáromi nyelvtanának előszavában olvasható: „ […] összességében minden szó … héber módra háromféle lehet, 1. névszó 2. ige 3. particula, ezért munkánkat három részre, illetve könyvre osztottuk, amint a magyar mondat is ezt a három részt kívánja meg" (CorpGr. 345-346 idézi Vladár 2005, p. 94).

24 Ez a felosztás szintén megtalálható Szenczi *Grammaticájá*ban (1610) *praepositiones separabiles* és *inseparabiles* néven, valamint Pereszlényinél (1682) is *postpositiones separatae et coniunctae* néven (C. Vladár, 2003).

25 A *-vel* allomorfot itt nem említi.

Nominibus beigesetzet, und mit einem Strichel abgefördert" (1763, p. 153). Ebbe a kategóriába egyébként a szóban forgó toldalékot leszámítva kizárólag névutókat sorol a szerző (*alatt, által, aránt, ellen, elött, felé, felet, felül, helett, kivül, körül, között, mellett, megett, miatt, nélkül, utánn*), ami alapján arra következtethetünk, hogy Adámi felismeri az esetragok és a névutók közötti rokonságot. Az *-ig/-iglen* toldalékot az ötödik kategóriában találjuk (ezen kívül a *szerént* és *gyanánt* névutókat sorolja ebbe a csoportba).

Megjegyzendő az is, hogy a szerzők szuffixum alatt (*Suffixis/Zufügungs-Wörtlein*) az igei személyragokat tárgyalják, ugyanakkor Adámi egy esetben az *-úl/-ül* elemre használja a kifejezést: a *venni* ige használatát tárgyalva azt írja ugyanis, hogy az kétféleképpen, dativusszal vagy *-úl/-ül* „szufixummal" egyaránt használható, pl. „Én ötet társomnak veszem, oder társúl veszem. Én ötet feleségemnek veszem, feleségül veszem" (Adámi 1763, p. 130).

Szallernél a *Postpositionen* terminus és annak német változata, a *Nachsetzwort* is megtalálható. A szerző arra hívja fel a nyelvtanulók figyelmét, hogy a magyarban az „utánvetett szó" egy megváltoztathatlan beszédrész, amely többnyire a főnévhez kapcsolódik, és a németben megszokott különálló szavakat (elöljárókat) helyettesíti: „Az utánvetett szó egy megváltoztathatatlan beszédrész, amelyet többnyire a főnevek után tesznek, és ezek hiányos ragozását pótolja." (1793, p. 115)[26] Példa a szerzőtől: *Atyámtól kérek költséget*, *ich begehre von meinem Vater Zehrgeld*.

Szaller egyébként hat csoportba sorolja az „utószavakat" (Szaller 1793, p. 116). Számunkra ezek közül az első és a második érdekes. Kategorizációja szerint az elsőbe azok tartoznak, amelyek egybe vannak írva a főnevekkel („ungetrennt den Nennwörtern nachgesetzt"): *-ban/-ben, -ba/be, -böl/-ból, -ért, -ra/-re, -ról/-ről, -tól/-től, -hoz/-hez, -nál/-nél, -val/-vel, -ig/-iglan, -on/-en/-ön*. A második csoport a névutókat és az *-iglan*-t foglalja magába. Ismérvük Szaller kategorizációja szerint, hogy külön állnak a főnévtől. Az *-ig* névutókkal történő csoportosítása tehát Adámi és Szaller nyelvkönyvét is jellemzi. A többi csoportba Szaller (személyragos) névutókat, névmásokat és igekötőket sorol. A névmásokkal kapcsolatban (*benn-em, házz-ám, náll-am, re-ám, ról-am*) meg kell jegyezni, hogy a kötőjellel elválasztott helyesírási forma arra enged következtetni, hogy a szerző sejti, hogy itt egy szóeleji helyzetben álló esetraggal („utószóval") van dolgunk. Ugyanakkor következetlenül itt nem a prepozíció kifejezést használja.

Ahogyan az Adámi-idézetből (1763, o. n.) és az 1. táblázatból is kitűnik, előfordul, hogy egy szerző felváltva több megnevezést is használ: a *Praepositiones*, a *Vorwörter* és a *Postpositiones* mellett előfordul nála a *Praepositions-Wörtlein* is.

26 Eredeti szöveg: „Das Nachsetzwort ist ein unabänderlicher Redetheil, Welcher den Nennwörtern meistens nachgesetzt ihre mangelhaftige Abänderung ersetzt."

1.táblázat

A latin esetvégződéseknek nem megfeleltethető ragok terminusai Bél, Adámi, Vályi és Szaller nyelvkönyvében. Saját összeállítás.

	Suffixa	Praepositiones	Vorwörter	Vorsatz-Wörter	Praepositions-Wörtlein	Postpositiones	Nachsetzwort
Bél		+		+		+	
Adámi	+	+	+		+	+	
Vályi							
Szaller						+	+

A 18. századi nyelvkönyvekről általánosságban elmondható, hogy a terminológiahasználatban a latin hatástól való elmozdulás figyelhető meg, ugyanakkor több esetben a szerzők a latin kifejezésekkel párhuzamosan használják a németet. Ennek miértjét Adámi a nyelvmesterében azzal indokolja, hogy a latin kifejezések még mindig elterjedtebbek és ismertebbek, mint a német megfelelőik. Adámi tehát szem előtt tartja a nyelvtanulók előzetes tudását: „Einiger lateinischer Wörter habe ich mich bedienet, weil sie noch sehr üblich, und vielen Leuten bekannter sind, als die reinen deutschen" (Adámi 1763, o. n.). Nádor Orsolyának a Bél Mátyás nyelvkönyvéről írt gondolatai (Nádor 2019, p. 57) – miszerint a nyelvtan szövegének értelmezése, megtanulása és alkalmazása „[...] a latin memoritereken edződött és feltehetőleg egy-két élőnyelvben jártas nyelvtanulóknak bizonyára nem jelentett megoldhatatlan feladatot" – tehát a korszak többi nyelvmesterére is érvényesek.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a 18. századi német ajkú hungarusoknak íródott magyar nyelvkönyvek esetrendszerének és esetterminológiájának alakulását vizsgálta négy meghatározó nyelvmester elemzésén keresztül. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy a választott munkákban hogyan jelent meg a magyar névszói esetrendszer, valamint hogyan alakult a latin paradigmában szereplő esetek terminushasználata, illetve hogy a nyelvmesterek hogyan nevezték és kategorizálták a latin paradigmában nem szereplő eseteket. Az elemzésből kiviláglik, hogy a 18. századi nyelvmesterek ugyan még erőteljesen ragaszkodtak a latin, illetve a német nyelvleírói hagyományhoz, ugyanakkor fokozatosan elkezdték felismerni a magyar nyelv sajátosságait is.

ELSŐDLEGES FORRÁSOK

Adámi, M. (1763). *Ausführliche und neuerläuterte ungarifche Sprachkunft…* gedruckt bey Johann Jacob Jahn, Univ. Buchdr.

Bél, M. (1729). *Der Ungarifche Sprach Meifter oder kurtze Anweifung zu der Edlen Ungarifchen Sprache…* bey Johann Paul Royer.

DGr. = *Magyar grammatika, mellyet készített Debreczenben egy magyar társaság*. Alberti betűivel, 1795.

Fogarasi, J. (1843). *A magyar nyelv szelleme. Első kötet. Művelt magyar nyelvtan elemi része*. Heckenast Gusztáv.

Földi, J. (1790/1912). *Földi János magyar grammatikája*. Régi Magyar Könyvtár 28. Kiad. Gulyás Károly. MTA.

Gyarmathi, S. (1794). *Okoskodva tanito magyar nyelvmester. Elsö darab*. Hochmeister Márton.

MNyR. = *A' magyar nyelv' rendszere.* Közre bocsátá a' Magyar Tudós Társaság. Magyar Királyi Egyetem, 1846.

Müllerus, A. (1672). *Monumenti Sinici, Quod Anno Domini MDCXXV. terris in ipsa China erutum; Seculo vero Octavo Sinice, ac partim Syriace, in Saxo perscriptum esse, adeoque dogmatum & rituum Romanae Ecclesiae (ante annos quippe mille in extremo Oriente receptorum) antiquitatem magnopere confirmare perhibetur, Lectio seu Phrasis, Versio seu Metaphrasis, Translatio seu Paraphrasis,* Ex Officina RUNGIANA.

Pereszlényi, P. (1682/2006). *A magyar nyelv grammatikája. Grammatica lingvae ungaricae.* Hasonmás kiadás fordítással. Fordította: C. Vladár Zsuzsa. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Révai, M. (1803). *Elaboratior Grammatica Hvngarica*. 1. Trattner Mátyás.

Révai, M. (1806). *Elaboratior Grammatica Hvngarica*. 2. Trattner Mátyás.

Révai, M. (1908). *Elaboratior Grammatica Hvngarica*. 3. Simonyi Zsigmond. Franklin Társulat.

Simonyi, Zs. (1895). *Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon 1*. Magyar Tudományos Akadémia.

Sylvester, J. (1539/1989). *Sylvester János latin–magyar nyelvtana*. Fordította C. Vladár Zsuzsa. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Szaller, Gy. (1793). *Ungarifche Sprachlehre lateinifch und deutfch erklärt…* gedruckt bey Johann Michael Landerer edlen o. Füskut.

TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* 1–3. Főszerk. Benkő Loránd. Akadémiai Kiadó, 1967–1976.

Vályi, A. (1792). *Grundlinien die ungarifche Sprache praktifch zu lehren, und zu lernen…*

IRODALOM

Antal, L. (1977). Hány esetünk van? In L., Antal (Ed.), *Egy új magyar nyelvtan felé.* (pp. 50–75). Magvető Kiadó.

Benkő, L. (1960). *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában.* Akadémiai Kiadó.

Blake, Barry J. (1994). *Case.* Cambridge University.

C. Vladár, Zs. (2003). Az ablativus a korai magyar és finn grammatikákban. *Magyar Nyelv* 99(3), 133–144.

C. Vladár, Zs. (2005). A latin nyelvű magyar nyelvészeti irodalom terminusai - Philosophiae Doctores 42. Akadémiai Kiadó.

C. Vladár, Zs. (2009). Hány eset van a magyarban?: Egy XVII. századi kritériumrendszer. *Magyar Nyelv*, 105(3), 281–290.

C. Vladár, Zs. (2016). Az esetrendszer leírása. Hány eset van a magyarban? In C. Vladár Zsuzsa (szerk.): *A korai magyar grammatikák. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 191.* (pp. 85–101). Tinta Könyvkiadó.

É. Kiss, K., Kiefer, F. & Siptár, P. (2003). *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó.

Éder, Z. (1983). Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr,* 107(3), 309–323.

Éder, Z. (1998). „Verseghy nyelvi rendszere és a kortársi grammatikák". *Magyar Nyelv*, 94(3), 292–301.

Éder, Z. (1999a). Vályi András, a magyar nyelv tanára. In Z. Éder (Ed.), *Túl a Duna tájon. Fejezetek a magyar művelődéstörténet európai kapcsolatai köréből* (pp. 86–96). Mundus Magyar Egyetemi Kiadó.

Éder, Z. (1999b). Verseghy Ferenc nyelvtanai, tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására. In Z. Éder (Ed.), *Túl a Duna-tájon. Fejezetek a magyar művelődéstörténet európai kapcsolatai köréből* (pp. 150–160). Mundus Magyar Egyetemi Kiadó.

Finánczy, E. (1902). *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* (Második kötet 1773–1780). Magyar Tudományos Akadémia.

Gyói, R. & C. Vladár, Zs. (2024a). Szemelvények a magyar esetrendszer terminológiájának történetéből. 1. rész. *Magyar Nyelv*, 120(4), 418–427. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2024.4.418

Gyói, R. & C. Vladár, Zs. (2025). Szemelvények a magyar esetrendszer terminológiájának történetéből. 2. rész. *Magyar Nyelv*, 121(1), 25–40. https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2025.1.25

Gyói, R. & Vladár, Zs. (2024b). Verseghy Ferenc és a magyar esetterminológia. In Doncsecz, E. & Lengyel, R. (Eds.), *In memoriam Verseghy Ferenc 8*. (pp. 11–25). reciti.

Haspelmath, Martin (2012). Terminology of Case. In Malchukov, A. & Spencer, A. (Eds.), *The Oxford Handbook of Case* (pp. 505–517). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199206476.013.0034

Kiss, Á. (1874). *Adalékok Magyarország nevelés- és oktatásügyi történetéhez*. Kocsi-nyomda.

Ladányi, M. (2008). Van-e genitívusz a magyarban? In A. Bereczki, M. Csepregi & L. Klima (Eds.), *Urálisztikai Tanulmányok 18. Ünnepi írások Havas Ferenc tiszteletére* (pp. 522–534). ELTE BTK Finnugor Tanszék – Numi-Tórem Finnugor Alapítvány.

Ladányi, M. (2017). Alaktan. In G. Tolcsvai Nagy (Ed.), *Nyelvtan (A magyar nyelv kézikönyvtára)* (pp. 503–660). Osiris Kiadó.

Markó, A. (2017). Hangtan. In G. Tolcsvai Nagy (Ed.), *Nyelvtan (A magyar nyelv kézikönyvtára)* (pp. 57–203). Osiris Kiadó.

Mészáros, I. (1976). Iskolai nyelvművelő módszerek a XVIII. század végén. *Magyar Nyelvőr* 100(2), 177–184.

Nádor, O. (2014). Vályi András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 7(4), 1–9. https://doi.org/10.21030/anyp.2014.4.1

Nádor, O. (2019). Tanulók, motivációk, módszerek a kezdetektől a 18. század végéig. In Nádor Orsolya (Ed.), *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek* (pp. 47–72). L' Harmattan Kiadó.

Pelcz, K. (2008). *A nyelvmesterek első virágkora 1729–1866: hagyományok és újítások.* Doktori értekezés, Pécs.

Szili, K. (2012). Bél Mátyás Sprachmeistere újra és újra. *Magyar Nyelv* 108(3), 341–357.

Szili, K. (2014). Régi nyelvtanaink vándorló motívumainak nyomában (Adámi Mihály nyelvtanáról). In K. Korompay, Á. Stemler, E. Terbe & Zs. C. Vladár (Eds.), *Forráskutatás, forráskiadás, tudománytörténet II.* (pp. 148–165). Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Szili, K. (2024). Széljegyzetek egy 18. századi többnyelvű beszélgetésgyűjtemény margójára (Liszkai Miklós Recueil de Dialogues… című munkája). *Hungarológiai Évkönyv* 25(1), 193–200. https://doi.org/10.15170/HE.2024.25.1.20

Zwartjes, O. (2002). The description of the indigenous languages of Portuguese America by the Jesuits during the colonial period the impact of the latin grammar of Manuel Álvares. *Historiographia Linguistica* XXIX: 1(2), 19–70. DOI:10.1075/hl.29.1.06zwa

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 38–53.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.38.53

TANULMÁNY

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁROK INSTRUKCIÓADÁSI SZOKÁSAI EGY KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

Instructional practices of Hungarian as a second language teachers
The results of a questionnaire study

Lukács-Somos Júlia
somos.julia@ohebs.hu
Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium
https://orcid.org/0009-0002-7903-933X

KIVONAT

A tanulmány célja a felnőtteket oktató magyar mint idegen nyelv tanárok instrukcióadással kapcsolatos szokásainak vizsgálata. A kérdőíves vizsgálatban 49, öt évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező, Magyarországon, felnőtteket (is) oktató magyar mint idegen nyelv tanár vett részt, akik egy gyakoriságot ábrázoló, ötfokozatú Likert-skála segítségével válaszoltak instrukcióadással kapcsolatos kérdésekre. Az eredmények azt mutatják, hogy összefüggés van a csoport nyelvtudásszintje és a közvetítőnyelv használata között, azonban kezdő szinten nem egységes a válaszadók véleménye a közvetítőnyelv használatával kapcsolatban. A válaszadók a legtöbb esetben a diákok nyelvi szintjén vagy alatta fogalmazzák meg instrukcióikat, és igyekeznek bemutatni az aktuálisan tanult grammatikai formát az instrukciókban. Az instrukcióigék vizsgálata arra világított rá, hogy mindhárom grammatikai mód megjelent, a legtöbben a kijelentő módot és a felszólító módot részesítik előnyben, a feltételes módot pedig a válaszadók 38%-a soha nem alkalmazza. Az óratervezés során csekély hangsúlyt kap az instrukciók előzetes lejegyzése. Meglepő eredmény, hogy a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

KULCSSZAVAK:
a tanár nyelvi tudatossága (TLA), tanári instrukció, input, közvetítőnyelv, magyar mint idegen nyelv

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the behaviour of teachers of Hungarian as a Second Language (HSL), who teach adults as regards the giving of instructions. The questionnaire survey was conducted with the involvement of 49 HSL teachers who had more than five years' experience of teaching adults in Hungary, who answered questions related to their provision of instructions using a five-point Likert scale representing frequency. The results show that there is a correlation between the language proficiency level of the group and the use of an intermediary language. However, at beginner level, the respondents' opinions regarding the use of the intermediary language are not uniform. In most cases, the respondents formulate their instructions at or below the students' level of proficiency and try to present the currently learned grammatical form in their instructions. The examination of the verbs used in instruction revealed that all three grammatical moods appeared, with most teachers preferring the declarative and the imperative mood, while 38% of respondents never use the conditional. Little emphasis is placed on writing down instructions in advance during lesson planning. One surprising result is that teachers with less teaching experience participating in the study feel more mindful than more experienced teachers.

KEYWORDS:
teacher language awareness (TLA), teacher instruction, input, intermediary language, Hungarian as a foreign language

ELMÉLETI BEVEZETÉS

A tanár nyelvi tudatossága (Teacher Language Awareness, TLA)

A magyar mint idegen nyelv (továbbiakban MID) tanárok – főként a célnyelvi környezetben oktatók – a legtöbben anyanyelvi beszélők, így az osztálytermi beszéd kitüntetett forrása lehet a különböző beszédaktusoknak. A tanári beszéd akkor a legalkalmasabb a megfelelő input biztosítására, ha releváns, kellően „sűrű", jó minőségű és amennyiben hatással van a nyelvtanulásra (Dóla, 2020, pp. 132–133). A tanulók teljesítményét meghatározza, hogy a tanár hogyan beszél az osztályteremben, sikeres pedagógiai munkájához fejlett kommunikációs kompetenciára van szükség (Falus, 2011). Antalné Szabó – főként anyanyelvi órák videós óraelemzéssel nyert eredményei ismertetésekor – úgy vélekedik, hogy a tanári beszéd mintaként áll a gyerekek rendelkezésére ahhoz, hogy változatosan és adott helyzethez illően tudjanak kérni, kérdezni (Antalné Szabó, 2006, pp. 54–55).

A tanár kommunikációs kompetenciájának része a tanár nyelvi tudatossága (TLA). Andrews és Svalberg (2017, p. 220) meghatározása szerint a TLA a tanár nyelvvel kapcsolatos tudásának és tudnivalóinak, illetve saját pedagógiai gyakorlatának kapcsolódási pontjait jelenti. A szerzők szerint a TLA alkalmazható kutatási és tanártovábbképzési célokra, hiszen a nyelvről való tudás – amelyre a tanári munkához szükség van – a hatékonyságot szolgálja. A korai kutatások főként a tanárok grammatikai ismereteire és tudatosságára koncentráltak, később azonban a TLA kategóriája tágabb értelmezést kapott: ide sorolták az általános nyelvi ismeretekkel

és a tanított nyelvvel kapcsolatos megértést, érzelmeket, hiedelmeket, illetve a diákok fejlődő köztesnyelvének tudatos nyomon követését (Andrews & Lin, 2018). A MID- tanárok képzésében nem egyértelműen jelenik meg a saját nyelvhasználat folyamatos monitorozása, az anyanyelvvel való tudatos bánásmód (Parapatics, 2025, p. 9). A tanári kommunikáció, a tanár által használt nyelv ismerete, annak tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban összekapcsolódik a diákok nyelvi fejlődésével.

Az ideális input

Az idegen nyelvi órán egyrészt a tananyagok által közvetített írott vagy hangzó szövegek, másrészt a nyelvtanár és a tanulótársak különböző megnyilatkozásai lehetnek a nyelvi input legfontosabb forrásai. Krashen (1985) szerint az ideális, érthető input egy szinttel feljebb van a nyelvtanuló köztesnyelvi állapotához képest, tehát erőfeszítés szükséges a megértéshez, mégis sikerélményt nyújt a tanuló számára (Bárdos, 2005, p. 118). A nyelvtanár felelőssége, hogy a diákokat elsődleges nyelvi adattal, vagyis pozitív inputtal lássa el (Laczek, 2013, p. 78). Schmidt kiemeli a tanári beszéd figyelemfelkeltő funkcióját a célnyelvi mintázatok, mondattani struktúrák tekintetében, amely segít a tudatosításban, ezáltal megkönnyíti a nyelvi formák elsajátítását (Hall & Verplaetse, 2000). Long (2020) az optimális input meghatározásához összehasonlított négy típust, amelyek pozitív jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

Négy inputttípus pozitív jellemzői az idegennyelv-tanításban (Long, 2020, p. 180)

	Valódi input (genuine input)	Egyszerűsített input (simplified input)	Kidolgozott input (elaborated input)	Módosított kidolgozott input (modified elaborated input)
gazdag input	igen	nem	igen	igen
anyanyelvhez hasonló használat	igen	nem	igen	igen
olvashatóság	nem	igen	nem	igen
érthetőség	nem	igen	igen	igen
információmegőrzés	igen	nem	igen	igen
elsajátítási potenciál	nem	nem	igen	igen

Bár az osztályteremben előforduló írott és hangzó szövegek – beleértve a tanár és a tanulótársak beszédét – sok esetben valódi (*genuine*) vagy egyszerűsített (*simplified*) input formájában jelennek meg, Long úgy véli (2020, p. 179), hogy a kidolgozott (*elaborated*) és a módosított kidolgozott (*modified elaborated*) input jobb választás. Míg a valódi szövegek használata a nyelvórán főként magasabb nyelvi szintű tanulók számára alkalmas, hiszen nyelvileg megterhelőek, addig az egyszerűsített input grammatikailag és lexikailag is „szegényes", nyelvelsajátítási szempontból pedig kontraproduktív. A kidolgozott és a módosított kidolgozott input érthető, gazdag inputot kínál, anyanyelvhez hasonló nyelvhasználatot mutat be, fejleszti a szövegértést, és jobban kihasználja a nyelvelsajátítás lehetőségeit. Long szerint (2020, p. 179–180) a tanári beszéd egyre inkább módosított kidolgozott input formájában jelenik meg a feladatközpontú nyelvta-

nítás (*task-based language teaching*, TBLT) és más kommunikatív nyelvtanítási módszerek természetes velejárójaként.

Célnyelvi környezetben sok esetben a tanterem az egyetlen helyszín, ahol a nyelvtanuló folyamatos és direkt célnyelvi inputban részesül (Wong-Fillmore, 1985; Wang, 2014). A külföldi magyarul tanulók számára ez a MID-tanórán valósul meg, így fontos megismerni a MID-tanárok kommunikációs és instrukcióadási szokásait.

3. Az instrukcióadás hatása a nyelvtanulásra

Az osztálytermi diskurzus egyik leggyakoribb megnyilatkozástípusa a tanári instrukció: a vizsgált anyanyelvi órákon a megnyilatkozások 38%-át alkotta (Antalné Szabó, 2006, p. 70). Az instrukció gyakran magyarázattal és tanári kérdéssel egybekötött direktívumok sorozata, amelynek együttes célja az, hogy a tanulót ösztönözze, rávegye valamire (Watson Todd, 1997, p. 32). Jelen dolgozatban a tanári instrukciót a következőképpen határozom meg: a szóbeli instrukciók a tanár részéről elhangzó direktívumok, amelyek célja, hogy a tanulók elvégezzék a megjelölt, elvárt cselekvést. Ez lehet egy válaszcselekvés is, emellett bármilyen, a tanulással összefüggésben álló tevékenység.

A tanári instrukció elsődleges pedagógiai célja a tanóra szervezése, amely közvetlen hatással van a tanulásra, hiszen a tanóra vagy az adott tevékenység kaotikussá válhat abban az esetben, ha a diákok nem értik meg, hogy mi a feladatuk (Sowell, 2017, p. 10). Az instrukcióadás tehát meghatározó faktora lehet a tanóra sikerességének vagy sikertelenségének, össszekapcsolódik a hatékonysággal, vagyis a tanulásban játszott központi szerepe vitathatatlan. A szakirodalomban ennek ellenére még viszonylag kevés figyelmet kapott az instrukciók vizsgálata (Watson Todd et al., 2008, p. 26). A jelenlegi kutatások három irányt mutatnak: az egyik kutatási ág törekvése a tanárok által megfogalmazott direktívumok bemutatása és elemzése (Dalton-Puffer, 2003; Dalton-Puffer & Nikula, 2006; Hidayati et al., 2017; Mubarok, 2018), a másik a helyes instrukcióadás módjának megismerése és bemutatása (Ur, 1996; Watson Todd, 1997; Sowell, 2017), a harmadik pedig a tanári instrukciók hatékonyságának vizsgálata (Ge, 2023).

Ur (1996, pp. 16–17) angolnyelv-tanítással kapcsolatos kézikönyvében a következő kritériumokat adja meg a hatékony instrukcióadás módszertanáról: 1. a tanári instrukciók előzetes megtervezése, 2. a tanulók figyelmének ellenőrzése, 3. az instrukciók ismétlése, parafrazálása, 4. tömör instrukciók megfogalmazása, 5. az instrukció megfogalmazása után szemléltetés példával, 6. az instrukció elhangzása után a megértés ellenőrzése.

Saját tapasztalataim szerint az instrukcióadással kapcsolatos vélemények a MID-tanári gyakorlatban több kérdésben nem egyértelműek. Ilyen például a célnyelv és a közvetítőnyelv használatának kérdése az instrukcióadás során. Az idegennyelv-tanítás egyik dilemmája, hogy használhatunk-e anyanyelvet (a MID esetében közvetítőnyelvet) a tanítási folyamat során (Bárdos, 2005, p. 22). Az 1. ábra azt mutatja be, hogy a tizenkét nyelvtanítási módszer milyen mértékben támaszkodik a közvetítőnyelv használatára. A bemutatott módszerek a következők: nyelvtani-fordító (NY F), tanácskozó (T), intenzív (I), kognitív (K), olvastató (O), szuggesztopédia (SZ), audiolingvális (AL), audiovizuális (AV), kommunikatív (KOMM), néma (N), cselekedtető (CS)

és direkt (D) módszer. Míg a skála egyik pólusán elhelyezkedő nyelvtani-fordító módszer folyamatosan váltogatja a célnyelvet és a közvetítőnyelvet (Nádor, 2018, p. 47), addig a cselekedtető vagy a direkt módszer teljesen elutasítja a közvetítőnyelv használatát.

1. ábra

Az anyanyelvre (közvetítőnyelvre) való támaszkodás mértéke a 12 nyelvtanítási módszer esetében (Bárdos, 2005, p. 223)

A hatékonyság és az egyértelműség érdekében érdemes időnként közvetítőnyelvet használni, főként kezdő szinten (Ur, 1996; Cook, 2016). Ugyanakkor a kényelmi szempontból fakadó túlzott használat veszélyes lehet, és ez a nyelvi szint emelkedésével segítség helyett inkább hátrányos helyzetet eredményez (Sowell, 2017, p. 11).

Az instrukcióadás egyik fontos szempontja a tanári instrukciók és a diákok nyelvi szintje közötti eltérés. Ge (2023) kínai diákok körében végzett vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a diákok nyelvi szintjének túlértékelése esetén a tanárok túl hosszú, bonyolult instrukciókat fogalmaztak meg, és ez gátolta a megértést. Ezzel szemben amikor a nyelvtanárok alulértékelték a csoport nyelvi szintjét, a megismételt vagy parafrazált utasítások időpazarlásnak bizonyultak. Mindkét szituáció hatással van a nyelvi input minőségére, és negatívan befolyásolhatja a tanulási folyamatot és a tanulók motivációját.

Tapasztalatok szerint a kezdő pedagógusok tipikusan hosszúra nyújtják tanári instrukcióikat, halmozzák az udvariassági kifejezéseket megnyilatkozásaikban (Antalné Szabó, 2006, p. 76). Továbbá a tanárképzési szakokon, tréningeken, szakmai műhelyeken viszonylag kevés szó esik az instrukcióadás képességéről, így sok kezdő tanár természetes módon elsajátítható készségnek hiszi azt (Sowell, 2017, p. 10). Sowell (2017) szerint érdemes írásban megtervezni a tanári instrukciókat, főként bonyolultabb, többlépcsős feladat esetén. Nemcsak azt kell átgondolnia a pedagógusnak, hogy mi nem hiányozhat az instrukcióból, hanem azt is, hogy mit lehet kihagyni belőle (Ur, 1996, pp. 16–18). Ehhez kapcsolódik a tanár nyelvi tudatossága és az önreflexiós készség is.

Antalné Szabó (2006) osztálytermi vizsgálatai azt mutatták be, hogy a tanári instrukciók milyen grammatikai formákban, mely mondattípusok segítségével realizálódnak (kijelentő, felszólító, óhajtó, kérdő mondat) a tanteremben. Korábbi vizsgálataim eredményeképpen bemutattam (Somos, 2016; 2017), hogy milyen grammatikai formájú direktívumok jelennek meg a magyar nyelv- és irodalomórákon, illetve a MID-tanórákon. A magyar nyelv- és irodalomórákon és a MID-tanórákon elhangzó direktívumok összehasonlításakor (Somos, 2016) azt az eredményt kaptam, hogy a felszólító mód segítségével kifejezett származtatott módú stratégia a leggyakoribb mindkét óratípusban. Emellett megjelentek a kijelentő módú instrukcióigék, illetve a tessék + főnévi igeneves szerkezetek. A származtatott mód mellett – főként a MID-tanórákon – domináns stratégiatípus a tanári kérdés. A MID-tanórákon megjelenő instrukciók nyelvi szintek

szerinti összehasonlító vizsgálata (Somos, 2017) arra mutatott rá, hogy az A1 szintű csoportok tanárai a leggyakrabban kérdéseket, míg a B1 szintű csoportok tanárai származtatott módú, direkt stratégiákat alkalmaztak. Mindkét óratípus származtatott módú stratégiáiban megjelentek a kijelentő és a felszólító módú igealakok, a nyelvi szint emelkedésével dominánsabbá vált a felszólító móddal kifejezett instrukció.

KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kérdőíves vizsgálat célja a MID-tanárok instrukcióadási szokásainak, instrukcióadással kapcsolatos véleményének felmérése. A kutatás lényege az önbevallásra épülő véleményalkotás és önreflexió, amely szubjektív döntéseken alapul. Fontos megvizsgálni, hogy a felnőtteket oktató MID-tanárok saját bevallásuk szerint milyen mértékben tervezik meg instrukcióikat, milyen szempontokat vesznek figyelembe instrukcióik megfogalmazásakor, és mennyire tekintik ezt releváns, lényeges kérdésnek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A MID-tanárok instrukcióadással kapcsolatos véleménye kiindulópont a valós tantermi nyelvhasználati szokásaikkal való összehasonlításhoz, amely egy következő tanulmány témája.

A kutatási kérdések a következők: 1. Használnak-e közvetítőnyelvet a MID-tanárok az instrukciók megfogalmazásakor? 2. Megtervezik-e (írásban) az instrukcióikat? 3. Milyen szempontokat vesznek figyelembe a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor? 4. Milyen grammatikai mód jellemzi a tanárok instrukcióigéit? 5. Milyen mértékű a tanárok nyelvi tudatossága az instrukcióadással kapcsolatban?

A megfogalmazott hipotéziseim a következők voltak. H1: A MID-tanárok többsége használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén. H2: Óratervezéskor többen nem írják le szóbeli instrukcióikat, mint igen. H3: A legtöbb tanár a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor figyelembe veszi a diákok nyelvtudását és a már tanult nyelvi struktúrákat. H4: A legtöbb tanár előnyben részesíti a felszólító módú instrukcióigéket a kijelentő és a feltételes módú instrukcióigékkel szemben. H5: A több tapasztalattal rendelkező MID-tanárok nyelvileg tudatosabbnak érzik magukat az instrukcióadás tekintetében a kevésbé tapasztalt MID-tanároknál.

KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK, ANYAG, MÓDSZER

A kísérletben 49, öt évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező, Magyarországon, felnőtteket (is) oktató MID-tanár vett részt. Változóként a tanítási tapasztalatot (5–10 év/10–20 év), illetve a tanított csoport(ok) homogenitását (nyelvileg homogén/nyelvileg heterogén/mindkettő) vettem figyelembe. A nemet mint változót nem vettem figyelembe, mivel a férfi adatközlők száma (5 fő) kevés volt. A tanítási tapasztalat tekintetében kis csoportot alkottak a 20 év fölötti tapasztalattal rendelkező tanárok (5 fő), így ezt a csoportot kihagytam a vizsgálatból. A kutatás megismétlése esetén, nagyobb számú kitöltő közreműködésével érdemes a több tapasztalattal rendelkező tanárok válaszait is figyelembe venni, a tanulók életkorát, illetve a tanulás intézményes keretét is bevonni a vizsgálatba.

A kutatás módszere online kérdőíves vizsgálat, eszköze a strukturált, online kérdőív. A kérdőív instrukcióadással kapcsolatos állításokat tartalmaz a következő négy tartalmi szempont szerint: 1. Az instrukciók nyelve (közvetítőnyelv, célnyelv, a kiválasztás szempontja), 2. Óratervezés és tanulásszervezés, 3. Az instrukciók nyelvi és nem nyelvi jellemzői (magyar nyelvű instrukciók esetén), 4. Tudatosság és attitűd. A szempontokhoz különböző számú állítás tartozott (1: 8 db, 2: 9 db, 3: 11 db, 4: 6 db). A kérdőív tartalmi összeállításánál felhasználtam Ur (1996) instrukcióadással kapcsolatos tanácsait, illetve Sowell (2017) önértékelési kérdőívét, amely arra szolgál, hogy a tanárjelöltek és a praktizáló tanárok reflektáljanak a saját instrukcióadásukra, gyakorolják az instrukciók tervezését és az instrukcióadást, megvizsgálják hatékonyságukat, és ezáltal fejlődjenek. A kérdőív állításait olvasva a tanárnak el kell döntenie, hogy érvényesek-e rá a felsorolt állítások, vagy sem (pl. *I prepare how I will deliver instructions when lesson planning.*) (Sowell, 2017, p. 18).

Tanítási és kutatási tapasztalataimból kiindulva úgy gondolom, hogy egy hasonló állításra nem lehet egyértelmű és minden tanórára érvényes igen vagy nem válasszal reagálni. Továbbá elképzelhető, hogy a nyelvtanár egyes tanóráin rendszeresen átgondolja, megtervezi instrukcióit (pl. ritkábban tanított célcsoport, nagyobb kihívást jelentő tanulócsoport stb.), más csoportjai esetén pedig nincs erre szüksége. A fenti dilemmák miatt, illetve a válaszok árnyalhatósága érdekében végletes *igen-nem* válaszok helyett gyakoriságot kifejező szavakkal dolgoztam, amelyeket a Likert-skálán (Mayer, 2018) helyeztem el. A Likert-skála attitűd mérésére szolgáló, két szélsőséges érték között elhelyezkedő mérési skála. Kvantitatív kutatások során használható egy adott fogalommal, tevékenységgel kapcsolatos attitűd mérésére.

Az adatközlők az instrukcióadással kapcsolatos, egyes szám első személyű, kijelentő módú igével kifejezett állításokat kaptak, amelyeket gyakorisági skálán értékeltek (pl. *Az instrukcióim nyelve függ a csoport magyar nyelvi szintjétől./Az óratervezés során minden tanári instrukciót leírok./Igyekszem megjeleníteni az aktuálisan tanult nyelvi formát az instrukcióimban.*) A cél a gyakoriság mérése és az egyetértés mértékének megismerése volt, így az ötfokozatú skálán (1–5) a *soha/egyáltalán nem* (1), *néha* (2), *általában* (3), *gyakran* (4), *mindig/teljes mértékben* (5) határozószók szerepeltek. A kérdőív végén egy nyitott kérdésre kellett rövid, szöveges választ adniuk az adatközlőknek: *A fenti kérdések megválaszolása milyen kérdéseket vetett fel önben?* Az erre a kérdésre adott válaszadás lehetőséget adhat az önreflexiós kompetencia fejlesztésére. A kérdőív kitöltetése után következett a válaszok kigyűjtése, Excel programban történő feldolgozása, illetve a Stata szoftver segítségével a statisztikai számítások elvégzése.

EREDMÉNYEK

1. Az instrukciók nyelve: közvetítőnyelv, célnyelv, a kiválasztás szempontja

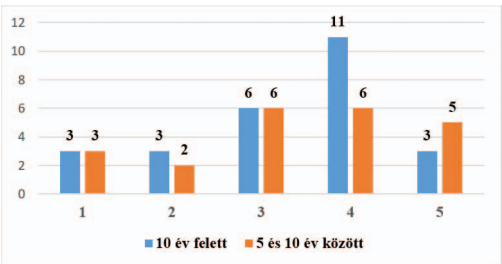
Az instrukciók nyelvével kapcsolatos állítások a közvetítőnyelv és a célnyelv használatának gyakoriságával foglalkoztak. Mivel a tantermi előkutatásaim (Somos, 2016; 2017) azt a hipotézist támasztották alá, hogy a tanulók nyelvi szintjének emelkedésével csökken a közvetítő-

nyelv használata a tanári instrukciók esetén, a nyelvválasztás egyik szempontjának a csoport nyelvtudásszintjét tettem meg.

A tanulócsoport nyelvi szintje és az instrukciók nyelve közötti kapcsolatot támasztja alá, hogy a tanárok 51%-a szerint minden esetben függ az instrukció nyelve a csoport magyar nyelvi szintjétől, és további 20% választotta a *gyakran* skálaértéket. A tapasztalat függvényében érdemes megvizsgálni ezt a kérdést. A magasabb nyelvi szinthez kapcsolódóan egyértelműbb a válaszadók véleménye. A *Haladó csoportban magyar nyelvű instrukciókat használok.* állítás esetén a kitöltők 69%-a jelölte meg a *mindig*, 24%-uk pedig a *gyakran* választ. Ugyanakkor kezdő csoportok esetén nem ilyen egyértelműek a válaszok. Az ezzel kapcsolatos állítás a következőképpen hangzik: *Kezdő csoportban a közvetítőnyelven fogalmazom meg az instrukciókat.* A kitöltők válaszainak megoszlását a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra

A „Kezdő csoportban a közvetítőnyelven fogalmazom meg az instrukciókat." állításra kapott válaszok a tanítási tapasztalat függvényében



A 2. ábrán látható eredmények alapján inkább a közvetítőnyelv-használatra teszik le a voksukat a tanárok: 8-an minden esetben, 17-en gyakran, 12-en általában közvetítőnyelven fogalmazzák meg az instrukcióikat a kezdő szintű csoportokban. Ugyanakkor 5-en ritkán, 6-an pedig soha nem élnek ezzel a lehetőséggel saját bevallásuk szerint.

Korábbi vizsgálataim során találkoztam kevert nyelvű instrukciókkal is a tisztán egy nyelvet előnyben részesítő megoldások mellett. Olyan esetekről van szó, amikor a tanár a célnyelven vagy a közvetítőnyelven kezd el egy megnyilatkozást, majd kódváltás történik, és áttér a másik nyelvre. Ezért a következő állításra is reagálniuk kellett a kitöltőknek: *Kevert nyelvű instrukciókat használok.* Ennél a kérdésnél nem születtek egyértelmű válaszok: a kitöltők 4%-a állította azt, hogy mindig, 14% gyakran, 28,6% általában, 28,6% ritkán, illetve 24,5% soha. Valószínűleg a válaszadók számára nem volt egyértelmű a kevert nyelvű instrukció kifejezés, módszertanilag szerencsésebb lett volna a kérdőívben egy példával megvilágítani az állítást.

Az instrukciók nyelvével és értelmezésével kapcsolatban a következő állítást olvashatták a kitöltők: *Két nyelven mondom el az instrukciókat, ugyanazt megismételve.* Eszerint az instrukciók elsőként célnyelven hangoznak el, majd a megértést segítendő közvetítőnyelven is. Problémás lehet, ha a tanár minden esetben így jár el, hiszen ha hozzászoknak a tanulók ehhez a stratégiához, nem tesznek erőfeszítést a célnyelvi instrukciók megértésére. Ismétlés esetén arra is ér-

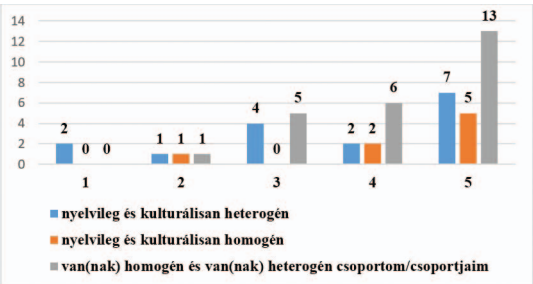
demes figyelni, hogy pontosan ugyanazt az instrukciót fogalmazzuk meg mind a két nyelven, hiszen más esetben félrevezethetik a tanulókat az egymással nem megfeleltethető jelentések.

Erre az állításra változatos válaszok érkeztek a kitöltőktől, és a legtöbben a kényelmes, köztes megoldást jelölték meg (26,5%). A *ritkán* (22%) és a *gyakran* (24%) válaszokat közel ugyananynyian adták meg, és kevesen választották a gyakorisági skála két végén elhelyezkedő választ: *soha* (10%) és *mindig* (16%). Előfordulhat, hogy azért a köztes megoldást választotta a legtöbb kitöltő, mert kontextusfüggőnek tartja ezt a megoldást.

Az instrukciók nyelvének megválasztását egy másik szempontból is megközelítettem. Azt az állítást olvashatták a kitöltők, hogy *Az instrukcióim nyelve függ a csoport nemzetiségi és nyelvi összetételétől.* Az erre az állításra adott válaszokat érdemes a csoporthomogenitás változó függvényében értelmezni. A válaszok előfordulását a 3. ábra szemlélteti.

3. ábra

„Az instrukcióim nyelve függ a csoport nemzetiségi és nyelvi összetételétől." állításra kapott válaszok a tanított csoport homogenitása függvényében



Bár viszonylag kevés, összesen 8 kitöltő tanít csupán homogén csoportban, közülük 7-en nagyon fontosnak vélték ezt a szempontot, 5 a *mindig*, 2 kitöltő pedig a *gyakran* választ adta a kérdésre, a 8. kitöltő viszont a *néha* választ jelölte meg. Nem meglepő, hogy ez a célcsoport vélte a legfontosabbnak ezt a szempontot, de a csak heterogén csoportot oktatók 43%-a, és a többféle csoportot tanítók 52%-a is a *mindig* választ jelölte meg.

2. Óratervezés és tanulásszervezés

Az instrukciók tervezésével kapcsolatban több állítás is megjelent a kérdőívben. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a legalább 5 éve tanító tanárok kevés figyelmet fordítanak a szóbeli instrukciók írásbeli megtervezésére. *Az óratervezés során minden tanári instrukciót leírok.* állításra a kísérleti személyek 65%-a a *soha*, 18%-a a *néha* választ adta, és a 49 kitöltő közül senki nem jelölte be a *mindig* választ. *Az óratervezés során a legfontosabbnak vélt tanári instrukciókat leírom.* állítás esetén árnyaltabb eredmény született, ugyanakkor a válaszadók fele saját bevallása szerint soha nem írja le a kiemelt tanári instrukciókat sem. Örömteli eredmény, hogy a kitöltők 20%-a gyakran vagy mindig leírja ezeket az órái előtt. Az *Összetett, több lépcsős feladat esetén leírom a tanári instrukciókat.* kijelentésre a kitöltők 32%-a jelölte meg a *soha* választ, viszont

összesen 22%-uk gyakran vagy mindig megteszi ezt. A tanári instrukciók megértését ellenőrző tevékenységekhez kapcsolódóan három állítás került bele a kérdőívbe. (*Ellenőrzöm, hogy a tanulók megértették-e a feladatot, mielőtt elkezdjük a tevékenységet./A tevékenység közben ellenőrzöm a megértést, körbejárok a teremben, monitorozom a feladatvégzést./Ha úgy látom, hogy többeknek nem volt világos az instrukció, újra elmondom az egész csoport számára*.) A válaszadók 65%-a minden esetben, 28%-a pedig gyakran ellenőrzi, hogy a tanulók megértették-e a feladatot, mielőtt elkezdik a tevékenységet. A kitöltők 67%-a mindig, 28%-a pedig gyakran megismétli az instrukciót az egész csoport számára abban az esetben, ha úgy látja, hogy az nem volt világos. Nagyon pozitív, hogy a kitöltők 83%-a saját bevallása szerint rendszeresen ellenőrzi a megértést, körbejár a teremben, monitorozza a feladatvégzést. A kérdőívet kitöltők 69%-a mindig, 26%-a pedig gyakran érthetően, tagoltan mondja el a tanári instrukciókat, a válaszadók 57%-a mindig, 32%-a pedig gyakran segíti a megértést nem nyelvi eszközökkel. Az eredményekből az látszik, hogy a tanári instrukciók megértését ellenőrző tevékenységek alkalmazásának hatékonysága a legtöbb esetben egyértelmű volt a válaszadók számára. Ennek oka véleményem szerint az, hogy ezek azok a módszertani alapelvek, amelyek a legtöbb tanárképzésen a tanterv részét képezik, amelyeket a legtöbb módszertani tréningen el lehet sajátítani, és fontos szempontot képviselnek a gyakorlótanítások értékelése során is.

3. Instrukciók magyar nyelven: az instrukciók nyelvi és nem-nyelvi jellemzői

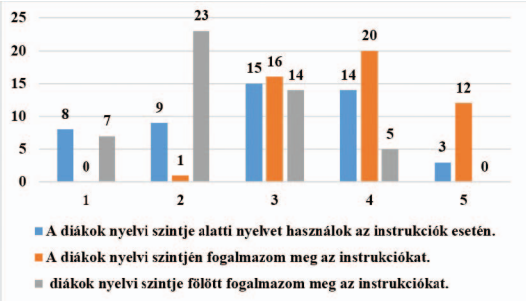
A következő részben szereplő állítások a magyar nyelvű instrukciók nyelvi és nem nyelvi jellemzőivel foglalkoznak. Ezek a kutatás szempontjából leghangsúlyosabb, leginkább mérhető szempontok, ugyanakkor ide tartoznak azok a módszertani kérdések is, amelyeket a tanárképzés során legkevésbé érintenek a tanárjelöltek és az oktatók, vagy alkalmazásukról megoszlanak a szakmai vélemények. Emiatt – és természetüknél fogva – alkalmazásuk kevésbé egyértelmű és tudatos, mint például a tanulásszervezéssel és óratervezéssel kapcsolatos kérdések.

3.1 A diákok nyelvi szintjének és a tanári instrukció nyelvi nehézségének összefüggései

Az első kérdés a diákok nyelvi szintjének és a tanári instrukció nyelvi nehézségének összefüggéseivel foglalkozik. A 4. ábrán látható eredmények nagyon vegyesek, ám úgy tűnik, hogy a legtöbb esetben a válaszadók a diákok nyelvi szintjén vagy alatta fogalmazzák meg instrukcióikat.

4. ábra

A diákok nyelvi szintjének és az instrukció nyelvi nehézségének összefüggései



A diákok nyelvi szintje fölött fogalmazom meg az instrukciókat. megállapítás kapcsán senki sem választotta a *mindig* lehetőséget, 5-en vallották úgy, hogy gyakran élnek ezzel a stratégiával, 14-en általában, a legtöbben, 23-an ritkán, 7-en pedig soha. Úgy tűnik, hogy a tanárok saját bevallásuk szerint nem biztosítják maradéktalanul a krasheni érthető nyelvi inputot az instrukcióikon keresztül. Ennek valószínűleg az az oka, hogy fontosabbnak tartják a feladat megértését, mint azt, hogy az instrukciókon keresztül is fejlesszék a diákok kommunikatív kompetenciáját.

Ha a válaszok átlagait vizsgáljuk a tapasztalat függvényében, akkor a diákok nyelvi szintje fölötti instrukcióadás a legkevésbé jellemző a megkérdezettek körében (tapasztalt tanárok: 2,5, kevésbé tapasztaltak: 2,17). A csoport nyelvi szintje alatti instrukcióadás tekintetében valamennyivel magasabb a két csoport válaszainak átlaga (tapasztalt tanárok: 2,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 2,8). A csoport nyelvtudásával megegyező instrukciók adása esetén figyelhető meg a legmagasabb átlag (tapasztalt tanárok: 3,76, kevésbé tapasztalt: 4,00).

Az instrukciók bonyolultsága és a tanulók nyelvi szintje közötti összefüggéshez kapcsolódik az az állítás, hogy *Igyekszem megjeleníteni az aktuálisan tanult nyelvi formát az instrukcióimban.* A tanárok 52%-a válaszolta azt, hogy minden esetben vagy gyakran igaz rá ez az állítás, 30%-ukra pedig általában jellemző ez a megállapítás. A kérdésben a nagyobb tapasztalattal rendelkezők (3,57) és a kevesebb tapasztalattal rendelkezők (3,47) között nincs lényegi eltérés.

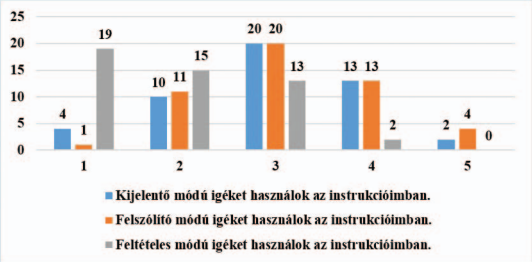
Pozitív, ha a tanár a kérésstratégiák egyre gazdagabb tárházát mutatja be instrukcióin keresztül. Ugyanakkor előfordulhat egyes szerkezetek túl gyakori használata, amennyiben egy-egy aktuálisan tanult nyelvi forma elmélyítése a cél (pl. amikor a *Tessék felolvasni*!-típusú megnyilatkozások kerülnek túlsúlyba az órán). Ennek halmozása felboríthatja a természetes tanári kommunikáció egyensúlyát.

3.2 Az instrukcióigék nyelvi jellemzői

A következő kérdéscsoport a szóbeli instrukciók igéi, tehát az instrukcióigék nyelvtani jellemzőire vonatkozik. Ezen belül vizsgáltam a grammatikai módok (kijelentő, feltételes, felszólító mód) használatának előfordulását, illetve a tanteremben tipikusnak mondható többes szám első személyű igealakot. Az állításokra adott válaszok számát az 5. ábra szemlélteti a gyakoriság függvényében.

5. ábra

A grammatikai módok megjelenése a tanári instrukciókban



Az 5. ábrán az látható, hogy a felszólító és a kijelentő mód használata kérdésében nagyobb a válaszadók bizonytalansága, hiszen kevesen választották a skála két végpontján elhelyezkedő gyakoriságot. Ellenben a feltételes mód instrukcióbeli használatára 19 fő, vagyis a válaszadók 38%-a a *soha* választ adta, és további 15-en (30%) úgy vélik, hogy ritkán választják ezt a lehetőséget. Az is megfigyelhető, hogy a felszólító és a kijelentő mód esetén nagyon hasonló válaszok születtek, és a skála középpontján elhelyezkedő értéket választották a legtöbben (a válaszadók 40%-a). A válaszok átlagát is érdemes megvizsgálni a három állítás mentén. A legalacsonyabb átlagot a feltételes mód használata érte el (tapasztaltabb tanárok: 1,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 2,0). A második a kijelentő mód (tapasztaltabb tanárok: 2,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 3), a harmadik pedig a felszólító mód (tapasztaltabb tanárok: 3.03, kevésbé tapasztalt tanárok: 3,3). Az átlagok minden esetben alacsonyabbak a több tapasztalattal rendelkező tanárok esetén.

Sokkal egyértelműbb válaszokat olvashattam a többes szám első személyű instrukcióige használatával kapcsolatban, amelynek oka lehet a T/1 forma szaliens jellege. A válaszadók 36%-a gyakran, 30%-a pedig általában választja ezt a lehetőséget saját bevallása szerint. Az adatközlők 42%-a mindig, 30%-a pedig gyakran használ udvariassági kifejezéseket *(kérem/kérlek, legyen szíves/légy szíves stb.)* a tanári instrukciókban.

4. A tanár nyelvi tudatossága

A kérdőív utolsó szempontja a tanár nyelvi tudatossága instrukcióadás esetén, illetve az ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódó attitűd vizsgálata. Az instrukcióadási szokásokat vizsgálva a tanárok nyelvi tudatossága alatt azt értem, hogy rendelkeznek tudással a magyar nyelvű instrukciók formai és tartalmi jellemzőiről, folyamatosan monitorozzák saját nyelvhasználatukat, összekapcsolják a tanulók köztesnyelvi fejlődésével, és fejlesztési célból alkalmazzák a pedagógiai gyakorlatban. A kérdőíves vizsgálat hozzájárul a tanárok instrukcióadással kapcsolatos véleményének, hiedelmeinek, tudásának felméréséhez, a pedagógiai gyakorlattal való összekapcsolás méréséhez pedig további kutatás szükséges (pl. tanári interjúk, óramegfigyelés, hangfelvétel). A tanár nyelvi tudatosságához kapcsolódó állítások a kérdőívben pl. a következők voltak: *Tudatosan használom az instrukciókat./Azt gondolom, hogy az instrukció csak a tanulásszervezést szolgálja./Úgy gondolom, hogy a hangfelvétel-készítés segít a tanári kommunikáció fejlesztésében.*

A *Tudatosan használom az instrukciókat*. állításra kapott válaszok egyértelműnek mondhatók: az adatközlők többsége, 72%-a gyakran vagy mindig tudatosan használja az instrukciókat saját bevallása szerint. Eltérés mutatkozik a tanítási tapasztalat tekintetében a tudatos instrukcióhasználattal kapcsolatos állítás esetén. A válaszok átlagait (1-től 5-ig terjedő skála) megvizsgáltam a 10 év feletti gyakorlattal rendelkező (26 fő), illetve az 5 és 10 év közötti tapasztalattal rendelkező tanárok (23 fő) esetén. A minta alapján a két csoportban eltérőek az átlagok, a több tapasztalattal rendelkezők átlaga 3,73, a kevesebb tapasztalattal rendelkezők átlaga 4,21. A meglepő eredmény azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

A tanárok nyelvi tudatosságához, a magabiztossághoz kapcsolódik a *Szeretnék fejlődni az instrukcióadás területén*. állítás. A válaszadók legnagyobb arányban (49%) egyértelmű igennel válaszoltak, 26%-uk pedig inkább egyetértett a kijelentéssel. Különbség mutatkozik meg azonban a tíz évnél több tapasztalattal rendelkezők és az 5 és 10 év közötti tapasztalattal rendelkezők esetében, a válaszok átlagai tekintetében (3.9 és 4.1). Bár az előző kérdéssel összehasonlítva kisebb az átlagok közötti különbség, mégis arra lehet következtetni, hogy vizsgálatban részt vevő, több tapasztalattal rendelkező tanárok szeretnének inkább fejlődni.

Az *Azt gondolom, hogy az instrukció csak a tanulásszervezést szolgálja* állításra a kitöltők többsége, 30,5%-a (15 fő) az *egyáltalán nem* választ jelölte meg. Az *Úgy gondolom, hogy a hangfelvételkészítés segít a tanári kommunikáció fejlesztésében*. kijelentéssel pedig a válaszadók 46,9%-a (23 fő) a teljes mértékben egyetértett. A kérdőív végén található nyitott kérdésre (*A fenti kérdések megválaszolása milyen kérdéseket vetett fel önben?*) több olyan választ kaptam, amely arra mutatott, hogy a kitöltőket elgondolkodtatta a kérdőív, figyelmüket ráirányította a tanárok nyelvi tudatosságának, a helyes instrukcióadásnak kérdéskörére. (Pl. *Elgondolkodtat, mennyire tudatosan használom az instrukciókat./Jó lenne visszahallgatni az órai kommunikációmat./Adhatnék több instrukciót a nyelvi szint fölött? Hogyan élik ezt meg a diàkok?*)

KÖVETKEZTETÉSEK, KITEKINTÉS

A kutatás eredményeit összefoglalva a következő megállapítások tehetők a MID-tanárok instrukcióadásával kapcsolatban. Az első hipotézis (H1: A MID-tanárok többsége használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén.) teljesült, a legtöbb pedagógus saját bevallása szerint használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén. A második hipotézis (H2: Óratervezéskor többen nem írják le szóbeli instrukcióikat, mint igen.) szintén teljesült, a válaszadók többsége egyáltalán nem tervezi meg írásban az instrukcióit, és a kísérleti személyek fele a legfontosabb instrukciókat sem írja le előre. A kitöltők 20%-a ezzel szemben a legfontosabb tanári instrukciókat írásban megtervezi az órái előtt. Összetett, több lépcsős feladat esetén a módszertani ajánlásokkal ellentétben a kitöltők csupán 22%-a tervezi meg gyakran vagy minden esetben az instrukcióit. A kétféle tanítási tapasztalattal rendelkezők csoportját összevetve az eredmények azt mutatják, hogy nincs számottevő különbség az írásbeli tervezés tekintetében.

A harmadik hipotézis (H3: A legtöbb tanár a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor figyelembe veszi a diákok nyelvtudását és a már tanult nyelvi struktúrákat.) teljesült, az adatközlők többsége, 51%-a válaszolta azt, hogy mindig függ az instrukció nyelve a csoport magyar nyelvi szintjétől. Ugyanakkor a tanári instrukciók nyelvi nehézsége és a tanulók nyelvtudásszintje közötti kapcsolatra reflektálva azt is megvizsgáltam, hogy a tanárok saját bevallásuk szerint a csoport nyelvi szintje alatt, azonos szinten vagy felette fogalmazzák meg tanári instrukcióikat. Az eredmények nem egyértelműek, a válaszadók nem kötelezték el magukat egyik vagy másik szélsőséges válasz mellett. A válaszok átlagainak vizsgálata a tapasztalat függvényében azt mutatta, hogy a diákok nyelvi szintje fölötti instrukcióadás a legkevésbé jellemző a megkérdezettek körében.

A negyedik hipotézis (H4: A legtöbb tanár előnyben részesíti a felszólító módú instrukcióigéket a kijelentő és a feltételes módú instrukcióigékkel szemben.) nem teljesült. A feltételes módot a várakozásoknak megfelelően kevesen részesítik előnyben, a válaszadók 38%-a saját bevallása szerint soha nem alkalmazza instrukcióiban. A felszólító és a kijelentő mód használatával kapcsolatos állításokra azonban az a jellemző, hogy a legtöbben (a válaszadók 40%-a) a skála középső értékén elhelyezkedő megoldást választották, és tartózkodtak attól, hogy elkötelezzék magukat egyik vagy másik grammatikai mód gyakori választása mellett. A felszólító és a kijelentő mód használatára vonatkozó állításra adott válaszok átlaga nagyon hasonló, így nem lehet azt állítani, hogy a felszólító mód a domináns.

Az ötödik hipotézis (H5: A több tapasztalattal rendelkező MID-tanárok nyelvileg tudatosabbnak érzik magukat az instrukcióadás tekintetében a kevésbé tapasztalt MID-tanároknál.) nem teljesült, az eredmények alapján a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

Jelen tanulmány az instrukcióadással foglalkozik a MID-tanárok önreflektív szemüvegén keresztül. Egy következő munka a tanári instrukciók nyelvi és nem-nyelvi jellemzőit egy hangfelvételek segítségével elvégzett vizsgálattal mutatja be, amelynek eredményeit érdemes összevetni a kérdőíves vizsgálat során kapott eredményekkel. Így képet kaphatunk arról, hogy a MID-tanárok milyen stratégiák segítségével, hogyan fogalmazzák meg magyar nyelvű instrukcióikat, és ezek alkalmazása mennyire felel meg a nyelvileg tudatos tanári beszédmagatartásnak.

IRODALOM

Andrews, S. J. & Lin, A. M. Y. (2018). Language Awareness and Teacher Development. In Garrett, P. & Cots, J. M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. (pp. 57–74). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315676494-4

Andrews, S. J. & Svalberg, A. M-L. (2017). Teacher language awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism*. (pp. 219– 231). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_17

Antalné Szabó, Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Bárdos, J. (2005). Élő nyelvtanítás-történet. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Cook, V. (2016). *Second Language Learning and LanguageTteaching*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315883113

Dalton-Puffer, C. (2003). Telling each other to do things in class: directives in content and language integrated classrooms. *Vienna English Working Papers*, 12(1), 3–23.

Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*, 27(2), 241–267. https://doi.org/10.1093/applin/aml007

Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. https://btk.kre.hu/nyelveszet/images/_Dola_Monika_modszertani_utmutato.pdf

Falus, I. (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus, I. (Eds.), *Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola.

Ge, W. (2023). The Effectiveness of Teachers' Directives: A Case Study. *International Journal of English Literature and Social Sciences,* 8(6), 55–63. https://dx.doi.org/10.22161/ijels.86.9

Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410605498

Hidayati, M., Zen, E. L. & Basthomi, Y. (2017). Indonesian Teachers' Directives In English Language Classrooms. *The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE Social Sciences*. 164–174. https://doi.org/10.18502/kss.v1i3.736

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Laczek, M. (2013). Teacher and learner talk in a modern foreign language classroom (on the example of the English language). *Język w Komunikacji*. 75–84.

Long, M. H. (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*. 53(2), 169–182. https://doi.org/10.1017/S0261444819000466

Mayer, A. (2018. 12. 17.) *A Likert-skála fogalma és 3 fajta módszer az elemzésére*. https://spssabc.hu/kutatasmodszertan/likert-skala-fogalma-elemzese/

Mubarok, H. H. (2018). Teacher's Directive Expressions Analysis in English Teaching Classes. *Kajian Kebahasaan, Kesusastraan, dan Budaya,* 8(1), 22–42. https://doi.org/10.26714/lensa.8.1.2018.22-42

Nádor, O. (2018). *Tanított (anya)nyelvünk. Magyarnyelv-tanári segédkönyvek.* Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Parapatics, A. (2025). *A nyelvi tudatosság fejlesztése – Feladatok és segédanyagok pedagógusjelölt hallgatók oktatásához.* Tinta Könyvkiadó.

Somos, J. (2016). Fejleszti-e a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? Direktívumok az osztályteremben. In Balázs, G. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Generációk nyelve* (pp. 407–418). Inter Nonprofit Kft, Magyar Szemiotikai Társaság.

Somos, J. (2017). Hogyan fejleszti a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? A1 és B1 szintű magyar mint idegen nyelvi órákon elhangzó direktívumok összehasonlító vizsgálata. In Kocsis, Zs. & Krizsai, F. (Eds.), *Kérdések a Félúton Műhelyéből, Utak a Megoldásokhoz* (pp. 200–216). Kalota Művészeti Alapítvány.

Sowell, J. (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. *English Teaching Forum,* 55(3), 10–19.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory.* Cambridge University Press.

Watson Todd, R. (1997). *Classroom Teaching Strategies*. Prentice Hall.

Watson Todd, R., Chaiyasuk, I. & Tantisawetrat, N. (2008). A Functional Analysis of Teachers' Instructions. *RELC Journal*, 39(1), 25–50. https://doi.org/10.1177/0033688208091139

Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher-talk work as input? In Gass, S. & Madden, C. G. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition. Conference on Applied Linguistics* (pp. 17–51). Newbury House.

Wang, H. (2014). The Analysis of Teacher Talk in „Learner-centered" Teaching Mode. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(4), 1172–1174..

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 54–68.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.54.68

TANULMÁNY

ANALITIKUS SKÁLÁK ALKALMAZÁSA AZ ANGOLTANÁRI SZAKDOLGOZATOK ÉRTÉKELÉSÉBEN

THE APPLICATION OF ANALYTICAL SCALES IN THE RATING OF MA THESES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (TEFL)

Dávid Gergely András
david.gergely@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi kar, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék
https://orcid.org/0000-0003-2280-5451

KIVONAT

E tanulmány célja az értékelési skálák megfelelésének vizsgálata az angoltanári szakdolgozatok esetében az ELTE Angol-Amerikai Intézetben 2011 és 2019 között. Az eszköz a klasszikus, nyerspontokra épülő megbízhatósági, korrelációs elemzés és pontátlagok összevetése volt, kiegészítve a többváltozós probabilisztikus Rasch-módszerrel. Az eredmény a pontozás konzisztenciája tekintetében kiemelkedően jó volt. A pontkonverzió megőrzi az értékelés következetességét az érdemjegyekben, viszont az értékelők egyetértési mutatójának alacsony volta arra enged következtetni, hogy a témavezető és a bíráló nem azonos szemlélettel értékeli a dolgozatokat.

KULCSSZAVAK:
Analitikus skálák, skálák megfelelése, értékelők, szakdolgozatok értékelése, írott performancia

ABSTRACT

The paper examines the performance of thesis scales as part of the evaluation of TEFL MA theses at the School of English and American Studies, Eötvös Loránd University, between 2011 and 2019. The instruments include classical analyses of raw ratings for consistency, correlations and significant mean differences between assessors and supervisors and Many-facet Rasch Measurement. The results show a very high level of consistency in responses, with score conversion preserving the consistency of scoring in the marks awarded, but the agreement between the assessors was low, suggesting a difference between the approach of assessors and supervisors.

KEYWORDS:
Analytical rating scales, scale performance, raters, assessment of theses, written performance

BEVEZETÉS

A tanulmány témája az ELTE Angol-Amerikai Intézete végzős, az angol nyelv és kultúra tanára szakos hallgatók (osztatlan tanárképzés, OTAK) szakdolgozatainak (a továbbiakban angoltanári szakdolgozatok) értékeltetése a 2011 óta változatlan formában alkalmazott analitikus skálák megfelelése (beválása) tükrében.

A tanulmány szerzőjének hite szerint bármilyen értékelési rendszert időről-időre vizsgálni kell, mert az értékelés nyomon követésére gyakran nem jut elég idő, energia és figyelem. Tisztázni kell, hogy a mérés eszközei mennyiben váltják be a hozzájuk fűzhető, jellemző szakmai elvárásokat (megfelelés, beválás), míg a kapcsolódó értékelések tekintetében fontos mérlegre tenni az értékelés konzisztenciáját (megbízhatóságot). Esetünkben az értékeltetési eljárás vizsgálata egyúttal az angoltanári OTAK-programban folytatott kettős értékelés mérlegre tételét is jelentené, tekintettel arra, hogy annak megbízhatóságát, értelmét egyes források (pl. Meadows & Billington, 2005) a szükséges ráfordítások okán időről-időre vitatják. A kettős értékelés kérdésének megválaszolását azonban terjedelmi okokból e tanulmány legfeljebb csak előkészítheti.

A tanulmány további célja, hogy bemutassa az értékelés eredményét befolyásoló legfőbb performanciatényezőket és rámutasson arra, hogy az értékelői hatás maga sem homogén tényező, illetve specifikusan arra, hogy az értékelői hatás a szakdolgozati bírálók és témavezetők szerepei mentén eltér a kettős értékelés keretein belül. A tanulmány mérlegre teszi azt is, hogy szükséges-e változtatni a skálákon.

Dávid és Piniel (2018), a skálák fejlesztői korábbi kutatásának is fontos eleme volt már, hogy megvizsgálják, mennyire váltak be az akkor elkészült skálák, ebbe azonban csak az első 78 dolgozat kerülhetett be (ld. szürke kiemelés, 1. táblázat). Az itt vizsgált időszakban viszont több mint 300 dolgozat értékelése készült el, így tehát elvárható, hogy a skálák több éves alkalmazás után ismét megmérettessenek.

1. táblázat

A szakdolgozók félévek szerinti megoszlása

Egyetemi félévek	Szakdolgozatok száma
2011 ősz	8
2012 tavasz	7
2012 ősz	29
2013 tavasz	17
2013 ősz	17
2014 tavasz	12
2014 ősz	21
2015 tavasz	15
2015 ősz	22
2016 tavasz	16
2016 ősz	14

2017 tavasz	27
2017 ősz	27
2018 tavasz	20
2018 ősz	15
2019 tavasz	33
2019 ősz	10
Összesen:	310

AZ ÉRINTETT SZAKDOLGOZATOK JELLEMZŐI

A hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlat tapasztalatait felhasználva szakdolgozatot készítenek, amelyben – nagyon általánosan fogalmazva – megírják, hogy milyen kutatási kérdésekre keresték a választ, miért az adott nyelvpedagógiai vagy alkalmazott nyelvészeti témát és annak kérdéseit választották, milyen módszerekkel keresték a választ a kérdéseikre, milyen eredményeket kaptak, továbbá milyen tanulságokkal szolgált a kutatótanári tapasztalatszerzés.

A tanárszakos hallgatók szakdolgozata jellemző módon osztálytermi, iskolai, de mindenképp a képzés szempontjából releváns saját kutatás elvégzését és megírását foglalja magában. Jellemző módon egy (vagy több) jól körülhatárolható kérdésre kell választ adni úgy, hogy a dolgozat belül maradjon 75–80 ezer leütés, illetve a 40 oldal + 10% terjedelmi korláton (https://delp.elte.hu/otak_theses). Az értékelés 2011 óta a skálák (ELTE Angol-Amerikai Intézete Rating scales for the Evaluation of OTAK/MA theses) alapján adott pontokkal, vagyis kvantitatív eljárással veszi kezdetét. Ebben a szakaszban kettős, önálló (párhuzamos) értékelés folyik.

IRODALOM

A szakirodalmat az alábbi kérdéskörökre bontva, a terjedelmi korlát miatt szelektíven tárgyalom: a skálák megbízhatóságával kapcsolatos szkepticizmus, a kettős értékelés helyzete, valamint a két legfontosabb performanciahatás.

A megbízható értékeléssel kapcsolatos kételyek

A szakdolgozati skálák fejlesztését eredetileg a szakirodalomban felbukkanó, az értékelés megbízhatóságával kapcsolatos, máig ható szkeptikus megfogalmazások kényszerítették ki (Dávid & Piniel, 2018). Néhány korai szerző szerkezeti, tapasztalati alapon fejezte ki kételyeit a skálák egyes sávjainak (fokozatok) lehetséges legmagasabb számát vizsgálva. Az értékelés megbízhatósága forog kockán, ha a sávok (fokozatok) száma nagyobb, mint öt (Pollitt, 1991, p. 90), vagy hét (Alderson et al., 1995, p. 111). Luoma (2004, p. 80) is rámutat, hogy a vizsgarendszerekben alkalmazott skálák sávjainak jellemző száma 4–6. Weigle (2002, p. 123) nem számszerűsíti, csak sugallja, hogy a sávok számának felső ésszerű határa van.

A szkepszis érinti az értékelési szempontok (skálák, kategóriák) legmagasabb számát is. A Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint négy vagy öt értékelési szempont már erős kognitív terhelés, hét szempont pedig már a pszichológiai felső határ (Pedagógus-továbbképzési Módszertani és

Információs Központ, PTMIK, 2002, p. 239), míg Luoma (2004, p. 80) szerint 5–6 értékelési szempont majdnem a maximum. Ezzel együtt feltűnik, hogy néhány más skála jóval több kategóriát fog át, mint amit a fentiek alapján várhatnánk. Felvetődik, hogy ha 5–6 értékelési szempont, továbbá a nagyszámú sáv a legtöbb, amire az értékelő megfelelő módon figyelni tud, hogyan lehetséges 25 állítást nyomon követni (pl. Yanosky et al., 2013), ha minden állításhoz négyfokozatú skála kapcsolódik?

A megbízhatóság követelményéhez szorosan kapcsolódik a kettős értékelés kérdése. Mivel a legújabb szakirodalmi kritika szerint kérdéses, hogy a kettős értékelés mennyiben javítja a megbízhatóságot (Bramley & Dhawan, 2011; Steele & Shaw, 2022; Williams & Kemp, 2018), az ELTE angoltanári program szakdolgozatainak kettős értékelésének mérlegre tétele fontos elvégzendő feladat, azonban e tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt erre a kérdésre nem lehet kitérni.

A legfontosabb performanciatényezők

A szakdolgozatok esetében – miként az ún. szubjektív értékelésnél is – feltételezhető, hogy az eredményre számos performanciatényező hat. Ezek közül alább a skálák hatását és az értékelői hatást tekintem át, amely tényezőkről tapasztalati úton tudjuk, hogy közvetlen módon és jelentős mértékben befolyásolják az értékelést.

Skálák vagy listák az értékelésben?

Dávid és Piniel (2018) szándéka az volt, hogy klasszikus (táblázatos) elrendezésű analitikus skálát tervezzen, melyben az oszlopok az értékelés szempontjainak, míg a sávok a vizsgált készség szintjeinek feleltethetők meg. Lukácsi (2021) azonban a KER-ből kiindulva kifejti, hogy az analitikus skálák helyett listák (checklist) alkalmazása reális alternatíva (PTMIK, 2002, pp. 233–234). Listák használata esetén az értékelő jellemzően a táblázatos elrendezésű deskriptorok (kritériumleírások) helyett egy listát tanulmányoz, ahol minden állítás a követelmények egy-egy eleme. A KER szerint különösen akkor tekinthetők a listák a skálák alternatívájának, ha a kérdés az, hogy adott követelmények tekintetében adott személy teljesítménye megfelel-e a listában felsorolt követelményeknek. A KER megfogalmazása szerint – metaforikusan – ez „vízszintes" orientáció (p. 234): a lista tételei szintkövetelményként értelmezhetők, amelyeknek a teljesítmény vagy megfelel, vagy nem. Az ELTE-program kontextusában ez megfelel/nem felel meg (bináris) osztályzást jelentene.

A listás megközelítés mellett a másik szemléletmód továbbra is a skálák alkalmazása – a klaszszikusnak tekinthető megoldás –, amelynek segítségével adott teljesítmény a skála (skálák) valamely sávjában helyezhető el. A skálás megközelítés metaforája a KER szerint „a függőleges tengely menti megoszlás" (PTMIK, 2002, p. 233), ahol az értékelés a pontozó ítéletétől függően felfelé vagy lefelé mozog a skálán – diagnosztikus eszköz. A skálás megoldás közelebb áll az ELTE-n alkalmazott osztályzási rendszerhez (1-5), mint a listás megoldás.

Listás, skálás és vegyes megoldások

A listás megközelítés lehetséges vonzereje még, hogy a lista végigvezeti az értékelőt a szempontokon, ahol egyszerű eldöntendő kérdéseket kell megválaszolni. Ez a megközelítés egybecseng nyelvvizsgák és más idegen nyelvi szűrővizsgák legfőbb feladatával: bináris döntést kell hozniuk arról, hogy a vizsgázó (jelölt) megfelel-e adott követelményeknek vagy nem. Lukácsi (2021) a listás megoldás sikeres bevezetéséről számol be adott nyelvvizsgarendszer esetében, ahol a sikeresség feltétele a szintkövetelmények minimumának teljesítése. Sikeres példákat is hoz, pl. Kim (2010) és Kim (2011).

Az idegennyelv-tudás mérése szakterület mellett a listás megoldás a pszichológia, az egészségügy (fogyatékosság) (pl. Sideridis & Padeliadu, 2011), az oktatás-menedzsment (pl. Hallinger, 2010) terén is megtalálható. A szakirodalom áttekintése során azonban feltűnő volt, hogy kevés olyan további tisztán listás megoldást lehetett találni, melyekre Lukácsi nem hivatkozik. Leszámítva Safari és Ahmadi (2023) munkáját, Lukácsi forrásai a korábbi években keletkeztek.

A listás és skálás megközelítés tehát elméletileg vonzó dichotómia, ideértve a vízszintes és függőleges metaforákat, azonban a gyakorlat nem mutat rá éles különbségre. A kutatási beszámolók egy jelentős része egy harmadik, vegyes kategória létezéséről tanúskodik, amelyben az állítások (vagy kérdések) sora a listás megoldást jelzi, viszont mindegyikhez skála kapcsolódik: minden állításnak saját skálája van, például Martensnél (1979), ahol az állításokhoz kapcsolódó skálák nem kevesebb, mint 9 fokozatúak. A KER a vegyes megoldást nem tekinti külön kategóriának – nem is említi –, hanem besorolja a listás megoldások közé (PTMIK, 2002, p. 234), egyben gyengítve ezzel a skálás és listás megkülönböztetés erejét. A szakember lelkesedését lohasztja az is, hogy a listás pontok összesítésekor egy újabb, hosszú, sokfokozatú skála keletkezik éppúgy, mint a skálás megoldás alkalmazása során. Mivel az itt tárgyalt 7 szakdolgozati skála mindegyikére 0–4 pont adható, vagyis összesen 28 pont, az ELTE angoltanári összpontszám-skála is sokfokozatúnak tekinthető. Feltehetjük tehát a kérdést, hogy ha a szempontok és sávok száma pszichológiailag felülről korlátozott (Pollitt, 1991; Alderson et al., 1995; Luoma, 2004), mennyiben előnyösebb hosszú összpontskálát keletkeztető listákat alkalmazni, mint hasonlóan hosszú pontskálát eredményező analitikus skálákat. Mind a listás, mind a skálás megoldás, valamint a vegyes pontozási módszer használata után ugyanis olyan összpontszám-skálát kapunk, ahol a sikeresség minimumát zsűrizés (judgement) segítségével kell újra meghatározni, mivel a pontok az összpontszám-skálán már elválnak a külön skálákon még hozzájuk rendelt szintleírásoktól – így elveszhet a szintleírások nyújtotta értelmezhetőség, a kritériumfüggőség (criterion-referencing). Elmondható tehát, hogy a kétféle megközelítésmód inkább csak az értékelés eltérő technikai megoldásainak tekinthető.

Az értékelők

Az értékelő a mérés eredményére ható másik legfontosabb performanciahatás (tényező). A kutatások jellemző pedagógiai célja az értékelő eredményekre gyakorolt hatásának minimalizálása (pl. Kim, 2015, p. 239) – nem véletlenül, hiszen a mérési cél (kompetencia) mellett jelentkező performanciatényezők jellemző módon nemkívánatos módszertényezők: a mérés során az ér-

tékelő is nemkívánatos hatást fejt ki, mert szigorával, elnézőségével módosítja a ponteredményeket, pedig a mérésben nem is rá vagyunk kíváncsiak, hanem a szakdolgozatban megjelenő tudásra (kompetenciára).

A tanulmány szempontjából legfontosabb kutatási irány a hierarchikus értékelő modell (Hierarchical Rater Model, HRM) kifejlődéséhez kapcsolódó írások. Az értékelői hatás összetettségéről való gondolkodás három egymásból fejlődő elmélettel jellemezhető. Brown et al. (2005), Ducasse és Brown (2009), továbbá Eckes (2008) és Cumming et al. (2002) még az értékelői orientációt vizsgálták. Az orientációhoz kapcsolódó gondolatok precíz megfogalmazása DeCarlo (1998, 2005) szerint a szignáldetekt-elmélet (Signal Detection Theory, SDT) lett. E tanulmányokban – visszatekintve az SDT kezdeteire – DeCarlo megvilágítja, hogy az SDT viszont a hierarchikus értékelő modell (HRM) előképének tekinthető (Patz et al., 2002; DeCarlo, 2005).

A HRM jó magyarázat lehet eltérő értékelői tényezők sokrétűségére, beleértve az értékelői szerepeket is. DeCarlo et al. (2011) arra a következtetésre jutottak, hogy az íráskészség értékelésében eltérő szintek azonosíthatók. Az értékelők adta nyerspontértékek nem szükségképp közvetlen indikátorai a vizsgázói teljesítményeknek (ideértve a szakdolgozatokat is), mert az a témavezetők és bírálók pontozásán keresztül valósul meg, vagyis eltérés van az adatstruktúrában elfoglalt helyük tekintetében. A hierarchikus értékelő modell tehát erősen emlékeztet a témavezető és bíráló eltérő értékelői szerepeire (helyzetére) a szakdolgozatok esetében. A hierarchikus modell hasznos, mert rávilágít arra, hogy az értékelők sem tekinthetők a performancia monolitikus tényezőjének. Összevetve az idegennyelv-tudás mérésével, megállapítható, hogy ha az első és második értékelő között nincs különbség a tekintetben, hogy mit tartanak feladatuknak, mire kell odafigyelniük stb. a nagymértékű értékelői egyetértés elvárható. Ha viszont a témavezető és bíráló szerepe eltér, értékelői konstruktumaik is eltérnek, és nem lehet arra számítani, hogy az értékelői egyetértés nagymértékű lesz. Hogy mire lehet számítani, mire nem, másodlagos – e helyett fontosabb lenne, hogy több kutatási beszámoló jelenjen meg skálák alkalmazása és értékelői gyakorlatok, eljárások vizsgálatáról (pl. Kiszely, 2012, 2019) a magyar nyelvű szakirodalomban.

A KUTATÁS KÉRDÉSE

A jelen tanulmány arra a kutatási kérdésre keresi a választ, hogy mennyiben váltak be a szakdolgozati skálák rendszeres alkalmazásuk során a 2011 és 2019 közötti időszakban, a statisztika eszközrendszerének tükrében.

A KUTATÁS MÓDSZERE

A módszerfejezet leírásába – az elemzési eljárások ismertetése mellett – beletartoznak az intézményi (tanárképzési program) keretek, ahol a kutatás végbement, a felhasznált adatok köre és maguknak a skáláknak a bemutatása, a vizsgálat szakaszainak bemutatása, valamint a mérés és érvényesítés elméleti háttere is.

A kutatás keretei

A kutatás kereteit az ELTE Angol-Amerikai Intézete végzős, angoltanár-hallgatók (osztatlan tanárképzés, OTAK) szakdolgozatainak értékelése határozza meg. Ennek része volt kb. 5% olyan angoltanár szakos hallgató is, akik választott témavezetőjük okán az Angol Nyelvpedagógia és az Angol Alkalmazott Nyelvészet Tanszékeken kívül, más intézeti tanszéken (programban, pl. anglisztika) írták szakdolgozatukat. Kívül estek a kutatás keretein azok az angoltanárszakos-hallgatók, akik szakpárosításuk másik szakja keretében készítették dolgozatukat.

Az adatgyűjtés keretei és a feldolgozott adatok

Az 1. táblázat a 2011 ősze és 2019 ősze közti 17 félév összesen 310 dolgozat 4340 válaszadata alapján végzett értékelést tanúsítja, míg Dávid és Piniel (2018) elemzése csak a táblázatban szürkével jelölt, 2011 és 2013 közötti kezdeti időszakra terjedt ki. A skálák változtatás nélküli alkalmazása, továbbá a visszatérő értékelők pontozása mára lehetővé tette az adatcsomagok összevethetőségét (subset connection), amint azt a Facets szoftverbe épített ellenőrző algoritmus (Linacre, 2014, 2017) megnyugtató módon jelezte is. Hozzá kell tenni, hogy míg a tanulmányban feltett kutatási kérdések megválaszolásához megfelelők a 2011 és 2019 között felvett adatok, addig a 2020 és 2025 között gyűjtött adatok az értékelési rendszer változatlan alkalmazása mellett már új kérdéseket is felvetnek, mint például a COVID hatása, a dolgozatok elektronikus benyújtása és értékelése – azonban ez már egy másik kutatáshoz tartozik.

A szakdolgozati skálák

A szakdolgozati skálák analitikusak, mert hét, egymást kiegészítő részskála alkotja őket: *Kutatás módszerei és eljárásai* (ReMePr [1]), *Formai követelmények* (FoR), *Eredmények értelmezése* (IntF), *Elméleti és tapasztalati alapok* (ThEB), az *Angol nyelvhasználat minősége* (QuEL), *Írás és argumentáció minősége* (QuWr) és *Önálló munka minősége* (Ind). A skálák mindegyike ötfokozatú, skálánként 0–4 ponttal. Minden skálaponthoz deskriptor tartozik. A skálák az alárendelt szempontokkal együtt megtalálhatók a https://delp.elte.hu/otak_theses webhelyen, továbbá Dávid és Piniel (2018) B függelékeként is.

Az adatelemzés módszerei

Az elemzések első szakasza a nyerspont-értékek konzisztenciájának (megbízhatóságának) vizsgálatát célozta a Chronbach Alpha kiszámításával (SPSS 27.0, IBM Corp., 2020). Ezt követte egy-

1 A mozaikszavak a szempontok angol nyelvű elnevezéseiből származnak és segítenek értelmezni a 3. táblázat sorait.

részt a szakdolgozati skálák megfelelése (beválása) mértékének vizsgálata, másrészt a kettős értékelési eljárás minőségének vizsgálata.

A többdimenziós Rasch-elemzés (MFRM)

Az elemzések további szakaszaiban fontos szerepet kapott a többdimenziós Rasch-elemzés a Facets szoftver segítségével (Linacre, 2014). A Facets a probabilisztikus (valószínűségi) módszercsalád egy paraméteres, Raschnak is nevezett ágához tartozik. Linacre (1989) fejlesztése lehetővé tette, hogy ne csak a szakdolgozatokat lehessen kalibrálni, hanem a mérés több más dimenzióját (változóját) is, esetünkben a skálákat és az értékelőket, valamint azok szerepeit is. A dimenziókat a szociológia területéről származó facet theory alapján (Guttman & Greenbaum, 1998), Linacre (1989) faceteknek nevezte – innen a többdimenziós módszertan elnevezése is: Many-facet Rasch Measurement (MFRM). A probabilisztikus mérésre jellemző, logitban megadott mutatók elemzése a skálák megfelelésére vonatkozó kérdésre adott választ: a skálák mennyire illeszkednek a probabilisztikus mérési modellhez?

A skálák megfelelését az illeszkedési statisztikák alapján vizsgáltam, ezen belül az infit átlagos négyzetes (súlyozott) illeszkedési mutató (infit meansquare/MNSQ), illetve ennek standardizált variánsa, az infit Z-érték alapján, valamint az outfit átlagos négyzetes (súlyozatlan) illeszkedési mutató (outfit meansquare/MNSQ), illetve ez utóbbi standardizált variánsa (outfit Z-érték) alapján. (Ezek a mutatók alább, a 3. táblázatban jelennek meg.) A point-biserial-típusú korrelációt a Linacre (2017) által javasolt point-measure (PtMeas) változat alapján vizsgáltam. A küszöbértékeket Linacre ajánlását módosítva alkalmaztam. A küszöbértékek azért fontosak, mert az ezek feltetti megmagyarázatlan szórás már nem elfogadható. Feltételeztem, hogy az illeszkedési értékek normál eloszlásúak, ezért a skála, ill. skálapont (pontérték és deskriptor) illeszkedési mutatója az átlag felett két szórásegységen (standard deviation, SD) túl már extrém, elfogadhatatlan értéknek tekinthető.

A vizsgálat szakaszai

Az elemzések korrelációk sorával, pontátlagok összevetésével, az egyetértés vizsgálatával stb. folytatódtak az alábbi szakaszok szerint:

1. szakasz: A vizsgált pontértékek megbízhatósága (konzisztencája).
2. szakasz: A vizsgálat a témavezető és a bíráló összesített pontszámainak korreláltatása és a Fleiss-féle Kappa egyetértési mutató kiszámítása.
3. szakasz: A korrelációk következő csoportja, mind a témavezető, mind pedig a bíráló esetében az összesített pontszám és a javasolt érdemjegy korrelációja, egyben a pontszám-érdemjegy konverzió mérlegre tétele.
4. szakasz: A kutatás azt is vizsgálta – mint a korrelációk harmadik csoportját – hogy a témavezető, illetve a bíráló mennyiben hatott sajátos módon a szakdolgozat végső eredményére, továbbá a témavezető és a bíráló egyeztetésének hatása is itt volt vizsgálható. Hozzáteszem, hogy a korrelációs érték nem értelmezhető ok-okozati viszonyként, hanem csak adott hasonlóságként vagy együttállásként.

A korrelációkat kiegészítették párosított t-próbák az átlageltérések vizsgálatára. Az összes elemzési szakasz (1–4) áttekinthetősége szempontjából hasznos azok táblázatos ábrázolása (2. táblázat).

2. táblázat

Az elvégzett konzisztencia- és korrelációs vizsgálatok táblázatos áttekintése

Elemzési szakasz	Az összevetés alapja	
1	Az összes (310 ×2 ×7) pontérték konzisztenciája a mérésben	
2	Témavezető és a bíráló összesített pontjainak korrelációja	
3	Témavezető összesített pontjai és javasolt korrelációja	Bíráló összesített pontjai és javasolt jegyeinek korrelációja
4	Témavezető összesített pontjai és a végső jegyeinek korrelációja	Bíráló összesített pontjai és a végső jegyeinek korrelációja

Az érvényesítés elméleti háttere

A kutatás bevett érvényesítési eljárást követ, amelyben először az összes válaszadat konzisztenciáját (megbízhatóságát) és az értékelői megbízhatóságot szokás vizsgálni (Brennan, 2006, p. 5), amit később követhet az érvényesség megállapítását célzó további munka, ha a mérési eszközrendszer (skálák, értékelők) megbízhatósága kielégítő. E klasszikus eljárás szerint amennyiben a megbízhatóság nem kielégítő, az eredmények érvényességét sem lenne érdemes tovább vizsgálni, ugyanis megbízhatósága a válaszadatoknak van, érvényessége az eredményeknek és azok következményeinek kell legyen (Messick, 1995). Az itt közölt mérések csak az érvényesítést megalapozó bizonyítékoknak tekinthetők.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A pontozás konzisztenciája, megbízhatósága

A Chronbach Alpha, összesen 310 dolgozat adatainak betáplálásával elérte a 0,914 értéket, dolgozatonként 14 pontérték alapján, mivel az elemzés a két értékelő 7-7 pontjára kiterjedt. A konzisztenciát a pontok érdemjegyekre váltása fenntartja és tovább vetíti. A bíráló pontjainak és a konverziós táblázat szerinti érdemjegyek korrelációja r=0,901 (N = 309), amelytől kicsit elmarad a témavezető pontjainak és a konverziós tábla szerinti érdemjegyeinek korrelációja: r = 0,883 (N = 304).

A skálák megfelelése, beválása

Általánosságban megállapítható, hogy a skálák beváltották a hozzájuk fűzött elvárásokat (3. táblázat) – az illeszkedési statisztikák fényében a legtöbb skála megfelelő. Az infit (súlyozott) és outfit (súlyozatlan) mutatók, mind a meansquare-változat, mind pedig a standardizált változat nem lépte túl a 2 szórásegység (SD) limitjét. Kivételt képez a *Formai követelmények* (FoR)-skála, amely legfeljebb marginálisan fogadható el. A skála infit meansquare értéke magas ugyan, de még épp megfelelő (1,29 a táblázatban vastagon szedve), viszont az outfit-érték már túlmegy a 2

szórásegységen (SD) és extrémnek tekinthető. Mivel az outfit súlyozatlan érték, érzékeny a nem várt, kiugró (outlier) válaszokra, esetleg valamely más skála miatt. Ha az infit és outfit standardizált (Z) értékekeit vizsgáljuk, azok már nem jeleznek túl sok megmagyarázatlan szórást, már nem lépik túl a határértékeket. A 3. táblázatban további tájékoztatás érhető el a skálák megfeleléséről: a nyerspontok átlaga (Nyers átl., 0 és 4 pont között), a logit nehézségi érték (Nehézség), valamint a point-measure-korreláció megfigyelt (PtMeas) és elvárt (Ptelvárt) értékéről is.

3. táblázat

Az ELTE Angol-Amerikai Intézet angoltanári skálák megfelelésének összefoglaló táblázata

Skálák	Nyers átl.	Nehézség	Hibaérték	InfitMS	InfitZ	OutfitMS	OutfitZ	Diszkrim.	PtMeas.	PtElvárt
QuWr	3,32	0,79	0,07	0,86	-2,54	0,83	-2,81	1,17	0,72	0,67
IntF	3,33	0,61	0,07	0,96	-0,76	0,93	-1,07	1,06	0,68	0,67
ReMePr	3,18	0,32	0,07	0,95	-0,78	0,92	-1.2	1,05	0,72	0,71
QuEL	3,1	-0,17	0,07	1,12	2,02	1,12	2.07	0,86	0,62	0,66
ThEB	3,35	-0,42	0,08	0,91	-1,58	0,93	-1.04	1,09	0,69	0,66
FoR	**3,32**	**-0,48**	0,07	1,23	3,61	**1,29**	3.92	**0,72**	**0,60**	**0,68**
Ind	3,55	-0,66	0,08	0,9	-1,36	0,87	-1.25	1,06	0,67	0,65
Átlagok	3,31	0,00	0,07	0,99	-0,20	0,98	-0.20	1,00	0,67	0,67
Szórás	0,13	0,53	0,00	0,12	2,00	0,15	2.20	0,12	0,04	0,01

A *Formai követelmények*-skála egyéb tekintetben, a klasszikus tesztelmélettől vett mutatók szerint sem jeleskedik. Ez a skála egyben a leggyengébben diszkrimináló (0,72) a többi között, vagyis a szakdolgozóknak adott magas/alacsony pontértékek nem tesznek számottevő különbséget a dolgozatok között. Megfigyelhető továbbá az is, hogy a point-measure-korreláció mért értéke a legalacsonyabb a többi skála között (0,60), továbbá elvárt értéke magasabb (0,68), mint a mért érték. A mért és elvárt értékek közötti eltérés is ennél a skálánál a legnagyobb. Van további fontos és ellentmondásos mutató is: ez a skála a második „legkönnyebb" skála, átlagos logit nehézségi értéke (-0,48) alapján, azonban a nyerspont-átlagok tekintetében már közepesnek tekinthető (3,32), vagyis a Facets átrendezi a szempontok nehézségi nyerspont-átlag rangsorát, kimutatva az eltérő kalibrált nehézséget.

Mivel a 3. táblázat illeszkedési értékei skálánként összesített átlagos értékek, a táblázatból nem olvasható ki a skálák egyes sávjainak (skálapontjainak) illeszkedése; ily módon a *Formai követelmények*-skála „belső" részleteiről sem itt lehet tájékozódni, hanem a 4. táblázatból. Innen azt tudjuk meg, hogy 2. és 3., illetve a 3. és 4. skálapontok logit-értékei közötti átlagos távolság továbbra sem elég nagy a Bond és Fox (2001) által javasolt értékhez (1,4) képest, de a Dávid és Piniel (2018) által közölt korábbi értékeknél mindenképpen jobb. A skálapontok outfit-értékei is magasak; az 1. és 3. skálapontok tekintetében az elfogadhatóság határán mozognak.

4. táblázat

A Formai követelmények-skála sávjainak illeszkedése

Sávok	Logit átlagérték	Outfit átlagos négyzetes illeszkedési mutató
0	-3,17	0,4
1	0,22	1,4
2	1,83	1,3
3	3,11	1,4
4	3,99	1,2

A *Formai követelmények*-skála (FoR) Dávid és Piniel (2018) korábbi elemzéseiben sem volt problémamentes, akkor csak 78 dolgozat alapján. A szerzők korábbi értelmezése most is igaz lehet: a kollégáknak kétségeik lehetnek a formai követelmények relevanciája, értéke tekintetében, amelyeket mindazonáltal meg kellett követeljenek, hiszen az egyetemi szakdolgozatot kutatási színvonalon és szakszerűen kell elkészíteni, a formai követelmények betartásával.

További korrelációs összefüggések és az átlagok vizsgálata

A témavezetői és bírálói összpontszámok Pearson korrelációja közepesnek minősíthető és szignifikáns (r = 0,591, df = 303, p. < 0,01). Az általános egyetértés mértéke a Fleiss-féle multirater Kappával jellemezhető, melynek értéke 0,181 volt – meglehetősen alacsony –, de a konzisztenciához hasonlóan szignifikáns (p.< 0,01). Mindez arra utal, hogy van különbség a témavezetők és bírálók pontozása között.

További érdekes összefüggés még a témavezető és a bíráló pontjai összegének és a végső érdemjegynek korrelációs kapcsolata, mert – mint ahogy a bevezetésben is szerepel –, a témavezető és bíráló által javasolt jegyek egy érdemjegynyi eltérése esetén felkérést kapnak a koordinátortól, hogy döntsék el a végső jegyet. Ugyanazzal a végső érdemjeggyel korrelál tehát a témavezető pontszáma (r = 0,681) és a bírálóé (r = 0,758). Mint látható, a bírálóhoz kötött korrelációs érték a magasabb ugyan, de a különbség nem jelentős.

A magas belső konzisztencia mellett jelentkező különbségekre a témavezetői és bírálói összpontszámátlagok és javasolt jegyátlagok is rámutatnak. Az átlagok azt mutatják, hogy a bírálók szigorúbbak, a témavezetők pedig elnézőbbek (5. táblázat). Ez az eltérés önmagában nem is lenne meglepő, ha a bírálók és témavezetők elkülönült csoportot alkotnának.

5. táblázat

Releváns átlagok összevetése

Osztályozási szempontok		Átlagértékek	N	Szórás	Átlag standard hibája
Összpontszám alapján	témavezetők	23,72	303	4,390	0,252
	bírálók	22,17	303	4,926	0,283
Jegyek alapján	témavezetők	4,64	303	1,247	0,072
	bírálók	4,30	303	0,787	0,045

Fontos következtetés

Az eltérések azonban mégis azért különösen érdekesek, mert túlnyomó részt ugyanazok a kollégák pontoznak – vagy témavezetőként, vagy bírálóként –, jellemzően ugyanabban a félévben. Az adattábla szerint a témavezetők 82%-a (31/38 fő) egyben bíráló is volt, míg a bírálók 87% -a (27/31) egyúttal témavezető is, vagy – megfordítva a fenti megállapításokat – az értékelők egy kisebb része volt csak témavezető (18%), vagy csak bíráló (13%). A pontátlagok különbségei, azok egyszerű összegeit tekintve ($t = 6{,}368$, $df = 302$, $p < 0{,}01$), mind pedig a javasolt jegyek tekintetében ($t = 4{,}822$, $df = 302$, $p < 0{,}01$) szignifikánsak. A megfigyelt különbségek érvényességét megerősíti tehát a kutatás közel teljes mértékben keresztelt szerkezete. Valószínűtlen, hogy például a témavezetők magasabb pontátlagát csak eme csoport elnézősége magyarázná.

Összegzés

A skálák megbízható alkalmazása azt jelentette, hogy megállták a helyüket a szakdolgozatok értékelésében. Az értékelés dolgozatonkénti 2×7 (14) pontértékére szükség van, mert csupán egy értékelő alkalmazása esetén a Cronbach Alpha 0,777 lenne, ha csak a bíráló értékelne a 7 szempont alapján, míg 0,775 ha csak a témavezető tenné ugyanazt. A skálák megbízható alkalmazása azt is jelentette, hogy a ponteredmények alapján meghozott döntések érvényességének további vizsgálata lehet a jövőbeli kutatás egy iránya.

Megállapítható az is, hogy a skálák többségének megfelelősége jó. A *Formai követelmények*-skála pontozása mögött álló gondolkodás elsősorban figyelmet, további tréninget és kutatást igényel, melyben kvalitatív módszerekkel választ kaphatunk arra a kérdésre, mi okozza a *Formai követelmények*-skála itt megfigyelt illeszkedési problémáját. Ha a tréning nem vezetne megfelelő eredményre, a skála elemzésekre épülő módosítása is a lehetséges forgatókönyvek egyike. Ebben az esetben az új skálát moderálni és pretesztelni kell. Bár Dávid és Piniel (2018) korábbi, 78 dolgozatra épülő elemzésükben az illeszkedési problémát már azonosították, az javuló tendenciát mutat az újabb adatok és a 310 dolgozatra épülő elemzések fényében: az illeszkedési mutatók már marginálisan elfogadhatók. A javuló mutatók oka lehet, hogy az értékelők utóbb jobban alkalmazzák a skálákat; így az áttervezés, a deskriptorok módosítása nem abszolút prioritás.

További összegzésként, és egyben kitekintésként elmondható, hogy a bíráló és témavezető közötti egyetértés (vagy egyet nem értés) Fleiss-féle Kappával mért alacsony értéke és a bírálói és témavezetői kör igen jelentős átfedése között ellentmondás feszül – mintha az értékelők önmagukkal nem értenének egyet. Az értékelők egyetértési mutatójának alacsony volta arra enged következtetni, hogy a témavezető és bíráló nem azonos szemlélettel értékeli a dolgozatokat. Az ellentmondásból adódó kérdést terjedelmi okokból egy másik tanulmányban válaszolom meg.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom minden kollégámnak az évek hosszú során elvégzett értékeléseikért, akik így hozzájárultak a szakdolgozatok minőségbiztosítási rendszere működéséhez és annak fenntartásához, lehetővé téve így e tanulmány megjelenését is.

IRODALOM

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bramley, T., & Dhawan, V. (2011). Investigating and reporting information about marker reliability in high-stakes external school examinations [Conference presentation]. *European Conference on Educational Research*, Berlin. https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/111868-investigating-and-reporting-information-about-marker-reliability-in-high-stakes-external-school-examinations-.pdf

Brennan, R. L. (2006). Perspectives on the evolution and future of educational measurement. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 1–16). American Council on Education/Praeger.

Brown, A., Iwashita, N., & McNamara, T. (2005). An examination of rater orientations and test-taker performance on English-for-academic-purposes speaking tasks (TOEFL Monograph No. 29). *ETS Research Report Series*, 2005(1), i–157. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2005.tb01982.x

Cumming, A., Kantor, R., & Powers, D. E. (2002). Decision making while rating ESL/EFL writing tasks: A descriptive framework. *The Modern Language Journal, 86*(1), 67–96. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00137

Dávid, G. & Piniel, K. (2018). Establishing categories in the design of rating scales for MA in-ELT theses. *Working Papers In Language Pedagogy, 12*. 55–82. https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.55.82

DeCarlo, L. T. (1998). Signal detection theory and generalized linear models. *Psychological Methods, 3*(2), 186–205. https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.2.186

DeCarlo, L. T. (2005). A model of rater behavior in essay grading based on signal detection theory. *Journal of Educational Measurement, 42*(1), 53–76. https://doi.org/10.1111/j.0022-0655.2005.00004.x

DeCarlo, L. T., Kim, Y., & Johnson, M. S. (2011). A hierarchical rater model for constructed responses with a signal detection rater model. *Journal of Educational Measurement, 48*(3), 333–356. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2011.00143.x

Ducasse, A. M., & Brown, A. (2009). Assessing paired orals: Raters' orientation to interaction. *Language Testing, 26*(3), 423–443. https://doi.org/10.1177/0265532209104669

Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing, 25*(2), 155–185. https://doi.org/10.1177/0265532207086780

Guttman, R., & Greenbaum, C. W. (1998). Facet theory: Its development and current status. *European Psychologist, 3*(1), 13–36. https://doi.org/10.1027/1016-9040.3.1.13

Hallinger, P. (2010). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly, 47*(2), 271–306. https://doi.org/10.1177/0013161X10383412

IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 27.0)* [Computer software].

Kim, H. J. (2015). A qualitative analysis of rater behavior on an L2 speaking assessment. *Language Assessment Quarterly, 12*(3), 239–261. https://doi.org/10.1080/15434303.2015.1049353

Kim, Y-H. (2010). *An argument-based validity inquiry into the empirically derived descriptor-based diagnostic (EDD) assessment in ESL academic writing.* [Doctoral dissertation, University of Toronto]. https://hdl.handle.net/1807/24786

Kim, Y.-H. (2011). Diagnosing EAP writing ability using the reduced reparameterized unified model. *Language Testing, 28*(4), 509–541. https://doi.org/10.1177/0265532211400860

Kiszely, Z. (2012). Egy anglisztika szakon használt szakdolgozati értékelési skála megújításának alapelvei és használatának első eredményei. In C. Sárdi (Ed.), *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században* (pp. 221-234). Eötvös József Könyvkiadó.

Kiszely, Z. (2019). Értékelési skálák használata a beszédkészség és íráskészség vizsgákon. *Modern Nyelvoktatás, 25*(3–4), 120–135. https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/issue/view/136/60

Linacre, J. M. (1989). *Many-facet Rasch measurement*. Chicago, IL: Mesa Press.

Linacre, J. M. (2014). *FACETS* (Version 3.71.4) [Computer software]. https://www.winsteps.com/facets.htm

Linacre, J. M. (2017). *A user's guide to FACETS Rasch-model computer programs* (Version 3.80). [Computer software manual] https://www.winsteps.com/facets.htm

Lukácsi, Z. (2020). Developing a level-specific checklist for assessing EFL writing. *Language Testing, 38*(1), 86–105. https://doi.org/10.1177/0265532220916703

Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511733017

Martens, F. L. (1979). A scale for measuring attitude toward physical education in the elementary school. *The Journal of Experim*ental Education, 47(3), 239–247. https://doi.org/10.1080/00220973.1979.11011688

Meadows, M., & Billington, L. (2005). A review of the literature on marking reliability. National Assessment Agency. [Report] https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a820a57e5274a2e87dc0d5a/0505_Meadows_and_Billington_CERP_RP.pdf

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist, 50*(9), 741–749. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741

Patz, R. J., Junker, B. W., Johnson, M. S., & Mariano, L. T. (2002). The hierarchical rater model for rated test items. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 27*(4), 341–384. https://doi.org/10.3102/10769986027004341

Pollitt, A. (1991). Response to Charles Alderson's paper: 'Bands and scores'. In J. C. Alderson & B. North (Eds.), *Language testing in the 1990s: The communicative legacy* (pp. 87–94). Macmillan Publishers Limited.

PTMIK. (2002). *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ. [fordítás]

Safari, F., & Ahmadi, A. (2023). Developing and evaluating an empirically based diagnostic checklist for assessing second language integrated writing. *Journal of Second Language Writing, 60*, Article 101007. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101007

Sideridis, G., & Padeliadu, S. (2011). Creating a brief rating scale for the assessment of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*(2), 115–132. https://doi.org/10.1177/0022219411407924

Steele, J., & Shaw, M. (2022). Exploring the value of double marking in dissertation assessments [Preprint]. *EdArXiv*. https://doi.org/10.35542/osf.io/ug7yb

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511732997

Williams, L., & Kemp, S. (2018). Independent markers of master's theses show low levels of agreement. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(5), 764–771. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1535052

Yanosky II, D. J., Schwanenflugel, P. J., & Kamphaus, R. W. (2013). Psychometric properties of a proposed short form of the BASC teacher rating scale—preschool. *Journal of Psychoeducational Assessment, 31*(4), 351–362. https://doi.org/10.1177/0734282912456969

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 69–87.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.69.87

TANULMÁNY

FÓKUSZBAN A KOMPETENCIÁK: FORDÍTÁS, UTÓSZERKESZTÉS ÉS LEKTORÁLÁS

Focus on Competencies: Translation, Post-editing and Revision

Sulyok Kamilla
sulyok.kamilla@gmail.com
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program
https://orcid.org/0009-0008-9212-8832

KIVONAT

Napjainkra számos fordítói és lektori kompetenciamodell látott napvilágot, valamint a gépi fordítás térnyerésének köszönhetően utószerkesztői kompetenciamodellek is születnek (Rico & Torrejón, 2012; Nitzke et al., 2019). Korábbi felmérések szerint (Hunnect, 2021; Sulyok, 2023) a kutatók és a gyakorló szakemberek úgy vélik, hogy a fordítási, az utószerkesztési és a lektorálási kompetencia átfedésben van egymással, ugyanakkor empirikus adatokkal ez az álláspont még nincs alátámasztva. A jelen kutatással ezt az űrt kívántam szűkíteni, és arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a fordítási, az utószerkesztési és a lektorálási kompetencia párhuzamos fejlődést mutat-e. A kutatásban első- és másodéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatók, valamint gyakorló fordítók fentnevezett kompetenciáit hasonlítottam össze angol–magyar nyelvirányban. Az értékelés alapján az az óvatos következtetés vonható le, hogy a vizsgált kompetenciák nem párhuzamos fejlődést mutatnak, emellett a résztvevők zömének a lektorálási kompetenciája erősebbnek mutatkozik az utószerkesztési kompetenciájánál. A tanulmány eredményei hozzájárulhatnak a fordító- és tolmácsképzések továbbfejlesztéséhez, valamint közvetetten jobb minőségű szövegek születését is elősegíthetik – legyen szó fordításról, utószerkesztésről vagy lektorálásról.

KULCSSZAVAK:
fordítási kompetencia, utószerkesztési kompetencia, lektorálási kompetencia, hibatipológiai elemzés, minőségértékelés

ABSTRACT

With constant development in the field of translation studies newer and newer translation competence models, revision competence models and post-editing competence models are being published (Rico & Torrejón, 2012; Nitzke et al., 2019). Having compared a number of these three types of models we concluded that researchers consider translation, revision and post-editing competences being overlapping categories. The results of previous research (Hunnect, 2021; Sulyok, 2023) has shown that professionals share researchers' opinion, although this view has not yet been backed up by empirical data. Therefore, this paper seeks to reduce this research gap: it aims to explore whether translation, post-editing, and revision competences show parallel development. In order to get insights into the realities of these competences we compared the aforementioned competencies of three categories of participants: first-year and second-year translation master's students and professional translators, in the English–Hungarian language pair. It is crucial to highlight that no general conclusions can be drawn from our results due to the limited number of participants and the size of the corpus. However, they made it possible to identify certain trends which should nevertheless later be verified by further research. The results of our paper show that the examined competencies do not show parallel development. It is also concluded that most participants' revision competence is more advanced than their post-editing competence. The insights gained from this study can contribute to the further development of translator and interpreter training programmes, and might also indirectly contribute to high-quality texts – be it the result of translation, post-editing or revision.

KEYWORDS:
translation competence, post-editing competence, revision competence, error classification analysis, quality assessment

BEVEZETÉS

Napjainkban számos olyan fordítástudományi kutatás látott már napvilágot, amely a nyelvi közvetítést hivatásul választó szakemberek különböző kompetenciáiról (pl. EMT, 2017; EMT, 2022; eTransFair, 2018) szól, majd később, a lektorálástudomány elterjedésével megjelentek kutatások a lektorálási kompetenciáról (pl. Horváth, 2009; Robin, 2018; 2022; Robert et al., 2017), azután pedig az utószerkesztés térnyerésével a vonatkozó kutatások is elindultak (pl. Nitzke et al., 2019; Rico & Torrejón, 2012). Egyelőre azonban tisztázatlan a fordítási, az utószerkesztési és a lektorálási kompetencia egymáshoz való viszonya. Mostanáig nem sikerült kutatással alátámasztani, hogy a jó lektor szükségszerűen jó fordító is, vagy hogy aki jól tud fordítani, az éppúgy jeleskedik az utószerkesztésben is, bár a kérdés több korábbi tanulmányban is felmerült (Hansen, 2008; Robin, 2022).

Továbbra is nyitott a kérdés tehát, hogy a fordítási kompetencia szükséges-e a sikeres lektoráláshoz és utószerkesztéshez. Tanulmányomban ezt az űrt igyekszem szűkíteni, mégpedig elsőéves és másodéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatók, valamint gyakorló nyelvi közvetítők bevonásával végzett kutatásom eredményeinek ismertetése által. Kutatásom során

a résztvevők fordítási, utószerkesztési és lektorálási kompetenciáját hasonlítottam össze angol–magyar nyelvirányban, társadalomtudományi témájú szövegek minőségértékelésével. E dolgozat keretei nem teszik lehetővé a kérdés teljes körű vizsgálatát, csupán betekintést nyerhetünk a választott vizsgálati módszerrel való kutatás első eredményeibe, óvatos következtetéseket levonva, amelyeket további, nagyobb mintával végzett kutatás eredményeivel lehet a későbbiekben igazolni vagy megcáfolni.

MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS ÉS SZAKFORDÍTÁS

A minőség, akárcsak más szakterületek esetén, a fordításoknál is vitathatatlanul fontos tényező. Mára több minőségbiztosítási szabvány is napvilágot látott (ISO 9001, EN 15038, ISO 17100, ISO 5060). Míg az ISO 9001:1987 általános minőségirányítási szabvány (nem specifikusan a fordítási szolgáltatásokra szabott), az európai EN 15038 fókusza már szűkebb, kifejezetten a fordítási szolgáltatásokról szól, annak különféle aspektusait szabályozva – így például a minőségbiztosítást, valamint magát a fordítási folyamatot, amelynek kötelező részeként említi a célnyelvi szöveg fordítótól eltérő személy általi ellenőrzését és javítását. A lektor szerepköre ezáltal tehát a szabványba is van foglalva.

Ezt később az ISO 17100:2015 szabvány váltotta fel, amely lépésről lépésre ismerteti a fordítási folyamat elemeit, és amely szerint a lektorálás a fordítás alapvető minőségbiztosítási eszköze. A szabványban foglaltak tükrében a lektornak a fordítóhoz hasonló szakmai kompetenciával és képesítéssel, valamint fordítási és/vagy lektorálási tapasztalattal kell rendelkeznie.

Később az utószerkesztés mint fordítási szolgáltatás elterjedése szükségessé tette a vonatkozó szabályozás megjelenését is, ennek eredményeként látott napvilágot az ISO 18587:2017 szabvány, amely kifejezetten az utószerkesztés szabványosítását hivatott végezni. A 2017-es szabvány meghatározása szerint az utószerkesztés nem más, mint a gépi fordítás kimenetének szerkesztése és javítása. Fontos megjegyeznünk, hogy a szabvány nem teszi kötelezővé az utószerkesztett szöveg ellenőrzését és javítását, noha a kutatók ezt az utószerkesztési folyamat fontos lépésének tekintenék (ld. pl. Olgyay-Fekete et al., 2024; Eszenyi & Robin, 2024). A szabvány emellett a hatékonyság növeléséről és a szűkebb időkeretről mint az utószerkesztést indokló tényezőkről tesz említést, és olyan kritériumokat állít, mint például a tipikus gépi fordítási hibák ismerete vagy éppen egy elismert intézményben végzett, jelentős részben fordítási modulokat tartalmazó képzésről szóló diploma megléte.

Ami az utószerkesztés tudományban betöltött szerepét illeti, a nyelvi közvetítői iparban való megjelenése és térnyerése magától értetődően eredményezte a vonatkozó kutatások megjelenését is. Nem csupán a fordítóipar szerves része lett (Nitzke et al., 2019), de az is egyre jellemzőbb, hogy a minőségbiztosítási eljárások oktatását a képzőintézmények oktatási programjaik részévé teszik (do Carmo & Moorkens, 2020; Robin, 2022). Többen (pl. do Carmo & Moorkens, 2020; Teixeira, 2020) úgy vélik, hogy az utószerkesztés a fordító feladatkörét bővíti, és valójában csak az ő munkáját segítő újabb eszközről beszélhetünk, és amint az Eszenyi és Robin (2024) kutatásából kiderül, az Európai Bizottság magyar fordítói is ezen az állásponton vannak. Szlávik (2022)

pedig amellett érvel, hogy az utószerkesztés tulajdonképpen egy – a fordítástól és a lektorálástól elkülönülő elem a fordítási folyamatban –, illetve „hogy minél gyengébb minőségű a nyers gépi fordítás, annál inkább megjelennek a fordításra jellemző tulajdonságok az utószerkesztésben, továbbá minél jobb minőségű a nyers gépi fordítás, annál inkább a lektorálás jellemzői dominálhatnak" (2022: 100). Koponen (2015) a maga részéről úgy véli – minthogy az utószerkesztés mind a fordítástól, mind a lektorálástól eltér egyes aspektusaiban –, hogy beszélhetünk utószerkesztés-specifikus kompetenciákról; Robert és munkatársai (2022) azzal a felvetéssel élnek, hogy az utószerkesztés közelebb áll a lektoráláshoz, mint a fordításhoz, minthogy előbbi kettőnek közös tulajdonsága, hogy tárgyuk egy már létező célnyelvi szöveg, amellyel dolgozni lehet, míg a fordítás során ennek megalkotása a fordítóra vár. Továbbá meg kell jegyeznünk, hogy a szabványok és jogiszabályozások (pl. 7/1986. (VI. 26.) MM rendelet) jellemzően azon a feltételezésen alapulnak, hogy a lektor rendelkezik fordítói kompetenciával.

Itt kell megemlítenünk, hogy a gyakorlat szerint kevés, önmagát kifejezetten lektornak valló és kizárólag lektori tevékenységre vonatkozó megbízást vállaló szakember van; jellemzően inkább nyelvi közvetítőkről beszélhetünk, akiknek a kezében összpontosulnak a fordítási és a lektorálási megbízások – immáron az utószerkesztési tevékenységekkel kiegészülve (Hunnect, 2021; Sulyok, 2023; Olgyay-Fekete & Robin, 2025; Robin et al., 2025a; Robin et al., 2025b). Akár a fordító, akár a lektor szerepéhez véljük közelebb állónak az utószerkesztőt, az egyre egyértelműbbnek látszik, hogy az utószerkesztés napjaink megkerülhetetlen témája (ld. ELIS, 2026) – bárhol képzeljük is el a helyét a fordítási folyamatban. Az ELIS 2026-os felméréséből az is kiderül, hogy az automatizált fordítás minőségét – legyen szó gépi vagy mesterséges intelligencia bevonásával készült fordításról – lényegesen kevesebb gyakorló szakember értékeli magasnak, mint korábban; valamint, hogy az egyes piaci szereplők eltérő véleménnyel vannak arról, hogy a gépi fordítás és/vagy a mesterséges intelligencia bevonásával készült fordítás várhatóan mikor éri el a humán fordítás minőségének szintjét.

KOMPETENCIAMODELLEK

A fordítói kompetencia mibenléte több évtizede foglalkoztatja a fordítástudományi kutatókat, később pedig a lektorálás, valamint az utószerkesztés elterjedésével megjelentek a vonatkozó modellek is. A leggyakrabban hivatkozott fordítói kompetenciamodellek (EMT 2017, 2022; eTransFair, 2018) magukban foglalják az utószerkesztést és/vagy a lektorálást. A European Masters in Translation (EMT) hálózat legutóbb 2022-ben frissített fordítói modelljében – ahol a gépi fordítás (MT) kiemelt helyet kapott a technológiai kompetencia részeként – a fordítási kompetencia leírásában egyaránt megjelenik az utószerkesztési kompetencia és a lektorálási kompetencia. Az eTransFair (2018) modelljében külön kompetenciaelemként jelenik meg a lektori kompetencia, azonban az utószerkesztési kompetenciának nem jutott hely, „mivel a gépi fordítás még nem jelent meg a fordítók napi munkájában" (Szabó, 2024).

Rico és Torrejón (2012) utószerkesztői kompetenciamodellje a nyelvi kompetenciákon belül tesz említést a fordítási kompetenciáról; míg Nitzke és munkatársai (2019) kompetenciamodell-

jének középpontjában négy fő kompetencia helyezkedik el, nyolc alkompetenciával körülvéve. A modellből jól kirajzolódik, hogy a fordítási, a lektorálási és az utószerkesztési kompetencia egyaránt helyt kapott benne, illetve külön tesznek említést a gépi fordítási kompetenciáról (MT competence) és az utószerkesztési kompetenciáról (postediting competence). A kompetenciamodellben tehát mindhárom általam vizsgált kompetencia helyt kapott.

Hansen (2008) fordítói kompetenciamodellje mellett egy lektori kompetenciamodellt közöl, amelyből jól látszik, hogy alapvetően különálló kompetenciáknak véli a fordító és a lektor kompetenciáit, amelyek között azonban átfedések is vannak. A lektori és a fordítói kompetenciát szintén egymásba olvadó kategóriáknak vélő Horváth (2009) Hansenhez hasonlóan kísérletet tesz a lektori kompetencia meghatározására. Lektori modelljében öt lektorálás-specifikus alkompetenciát azonosít (amelioratív, evaluatív, fordítói, komparatív-kontrasztív, korrektív). Robin (2014, 2017) Horváth modelljét továbbgondolva további négy alkompetenciával egészíti ki azt: nyelvi, diagnosztikai, döntéshozatali és interperszonális kompetenciával. Később pedig újabb kompetenciamodellt közöl (Robin, 2022), amelybe a lektorálás folyamatlépéseit és a lektori alkompetenciákat egymást világosan követő és támogató egységekbe rendezi, lekövetve ezzel a lektorálás pontos folyamatát. Az újragondolt modellbe a Horváth által azonosított kompetenciák mellett a következőket foglalja: analitikus, diagnosztikus, döntéshozatali és interperszonális alkompetencia. Ezenfelül meg kell még említenünk az Antwerpeni Egyetem TricS Kutatócsoportját is (Robert et al., 2017), akik lektori kompetenciamodelljükben utalást tesznek a fordítási kompetenciára az instrumentális és kutatási alkompetencia leírásában, tehát maguk is úgy vélik, hogy a lektor fordítási kompetenciával is bír.

Ami a hazai gyakorló fordítók véleményét illeti, a – többek között ebben a – kérdésben végzett kérdőíves felmérésemből kiderül, hogy ők jellemzően úgy gondolják, „a sikeres utószerkesztéshez és a sikeres lektoráláshoz egyaránt szükséges fordítói kompetencia, valamint hogy az utószerkesztett szöveget lektorálni is szükséges" (Sulyok, 2023: 50). Nagyobb részük egyetért a fordítói, az utószerkesztői és a lektori kompetencia között átfedést feltételező kutatókkal, és ők is úgy vélik, az utószerkesztésnek vannak önálló alkompetenciái is.

Összességében elmondható tehát, hogy a kutatók és a gyakorló szakemberek egyaránt jellemzően úgy vélik, hogy az egyes kompetenciák átfedésben vannak egymással, arról azonban nem áll rendelkezésünkre empirikus kutatási adat, hogy a vizsgált kompetenciák hogyan fejlődnek egymáshoz képest; párhuzamos fejlődést mutatnak-e. Kutatásom célja pontosabb képet alkotni minderről.

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

A jelen pilotkutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogyan viszonyul egymáshoz képest a fordítási, az utószerkesztési és a lektorálási kompetencia. Ennek megválaszolásához két alkérdést fogalmaztam meg:

1) Milyen eltéréseket mutat a nyelvi szakemberek fordítási, utószerkesztési és lektorálási kompetenciája? Azonos mértékben fejlődnek-e?
2) Hogyan fejlődik egymáshoz képest a hallgatók és a gyakorló szakemberek fordítási, lektorálási és utószerkesztési kompetenciája?

Manuális hibatipológiai szövegelemzésen alapuló kutatásom célja volt ezen felül a kiválasztott módszerek tesztelése is.

A KUTATÁS RÉSZTVEVŐI ÉS KORPUSZA

A jelen pilotkutatásban elsőéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatók (MA1), másodéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatók (MA2), valamint gyakorló szakemberek (SZE) vettek részt: mindhárom csoportban három-három, összesen tehát kilenc fő. Makkos és Robin (2012) kutatásához hasonlóan a jelen kutatásban is a résztvevők szövegprodukciójának elemzésével vetem össze a kompetenciájukat a képzés elején, közben és után. Az elemzés során a szövegekben előforduló hibákat azonosítva vontam le következtetéseket a résztvevők kompetenciáiról (vö. Orozco & Hurtado Albir, 2002).

A kutatás korpuszát egy fordításra (385 szó terjedelmű), egy utószerkesztésre (377 szó terjedelmű) és egy lektorálásra (344 szó terjedelmű) szánt angol forrásnyelvű, társadalomtudományi témájú szöveg magyar fordításai, utószerkesztett gépi fordításai, valamint lektorált magyar fordításai alkották. Az utószerkesztésre kiadott magyar szöveg 104 (súlyozott értékű) hibát, míg a lektorálásra kiadott magyar szöveg 169 (súlyozott értékű) hibát tartalmazott. A szövegek az Eötvös Loránd Tudományegyetem korábbi országos szakfordítói, illetve szakfordító-lektori vizsgaszövegei közül kerültek ki. Fontos megjegyezni, hogy az ELTE jelenleg nem kínál utószerkesztői szakvizsgát, így az utószerkesztésre szánt magyar szöveg egy korábbi szakfordítói szöveg felhasználásával készült, mégpedig a DeepL fordítómotor használatával. Valamennyi résztvevő – mindhárom kategóriában (MA1, MA2, SZE) 3-3 személy – egy szöveg fordítását, egy utószerkesztését és egy lektorálását végezte (ami résztvevőnként ~1106 szó terjedelmű szöveget jelent), az elemzést tehát összesen ~9954 szó terjedelmű szövegen végeztem, lásd alább, az 1. táblázatban.

1. táblázat

A korpusz mérete: kiadott és visszakapott szövegek

	kiadott	visszakapott		
		MA1	MA2	SZE
fordítás	385 szó	1155 szó	1155 szó	1155 szó
utószerkesztés	377 szó	1131 szó	1131 szó	1131 szó
lektorálás	344 szó	1032 szó	1032 szó	1032 szó

A résztvevők maguk dönthettek a használt eszközökről, – éppúgy végezhették a feladatot szövegszerkesztőben, mint fordítástámogató szoftver használatával; egyaránt használhattak papíralapú és gépi szótárt – formai kikötésként csupán annyi utasítást kaptak a kompetenciák összemérhetősége érdekében, hogy kerüljék a gépi fordítómotorok használatát. Ezenfelül korlátlan idő állt rendelkezésükre mind a fordítás, mind az utószerkesztés, mind pedig a lektorálás elvégzéséhez.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A pilotkutatás feltáró jellegű, kvalitatív kutatás formájában valósult meg. A résztvevők által produkált szövegeket az ELTE országos szakfordítói vizsgáinak kiértékeléséhez használt hibatipológiája alapján vizsgáltam (Szabari in Klaudy, 2005), azonosítottam a hibákat, majd a kategorizálást követően az így kapott adatokat a könnyebb feldolgozás érdekében Excel-fájlokba rendezve elemeztem. A hibatipológia a következő felosztás szerint készült:

Nagy hibának számítanak a következők:

(l) Megértési hiba: félrefordítás, értelmetlen szószerinti fordítás, határozatlanság (pl. több változat megadása), kihagyás, a szövegkohézió és szövegkoherencia súlyos megsértése, logikai sorrend, ok-okozat stb. megváltoztatása, hozzáfűzés stb.,

(2) Durva, a nyelvtudás szintjét megkérdőjelező nyelvtani hiba: alapvető ragozási, szórendi, mondatszerkesztési stb. hibák,

(3) Terminológia: szakszövegek fordításánál a szakszókincs, a terminológia ismeretének feltűnő hiánya,

(4) Feltűnő, súlyos helyesírási és központozási hibák, pl. földrajzi vagy egyéb tulajdonnevek helytelen írása, nagy- és kis kezdőbetű helytelen használata, külön- és egybeírás következetesen helytelen használata,

(5) Műveletlen, iskolázatlan nyelvhasználat, az írásbeli kommunikációban szerzett gyakorlat egyértelmű hiánya, az olvashatatlan kézírás, a feltűnően csúnya külalak.

Kis hibának minősülnek a következők:

(1) Kisebb, nem értelemzavaró, szószinten javítható megformálási hiba,

(2) Kisebb, nem értelemzavaró nyelvtani hiba,

(3) Kisebb, egyszer előforduló, a mondat értelmét nem megváltoztató központozási vagy apróbb helyesírási hiba. (Szabari in Klaudy, 2005: 81–82)

A kutatásomban a fenti hibatipológiát annyi eltéréssel alkalmaztam, hogy a kis hibák kategóriáját két továbbival bővítettem a nagy hibák kategóriáinak megfelelően, így a szöveg szempontjából kevésbé jelentős, az olvasó megértését jelentősen nem befolyásoló terminológiai hibák (4) képeztek egy további kategóriát, a kis megértési hibák (5) pedig egy másikat. Ezenkívül két lényeges változtatást hajtottam végre: a szakfordítói vizsgák kiértékelésével ellentétben a visszatérő hibákat minden megjelenés alkalmával külön hibának számítottam, leképezve ezzel a piaci gyakorlatot, hiszen a lektornak valós megrendelés esetén kötelessége minden előforduláskor javítani az egyes hibákat, ellenkező esetben mulasztást követ el. Kutatásom szempontjából ez a változtatás lényeges információt is hordozhat az egyes résztvevők kompetenciájáról, ugyanis így fény derülhet arra, hogy adott hiba esetén performanciahibával (egyszeri előfordulás) vagy kompetenciahibával (többszöri előfordulás) (Pál, 2015) állunk-e szemben.

További lényeges változtatás volt, hogy a hibák súlyozása nem 10 kis hiba = 1 nagy hiba arányban történt, hanem úgy, hogy a kis hibák egyes, a nagy hibák ötös szorzót kaptak, ahogy az az MQM Core hibatipológiában is szerepel, hiszen magas hibaszám esetén a nagy hibák száma határozza meg a tényleges minőséget (ld. Borsiczki & Robin, 2025) az egyes szövegproduktumokban.

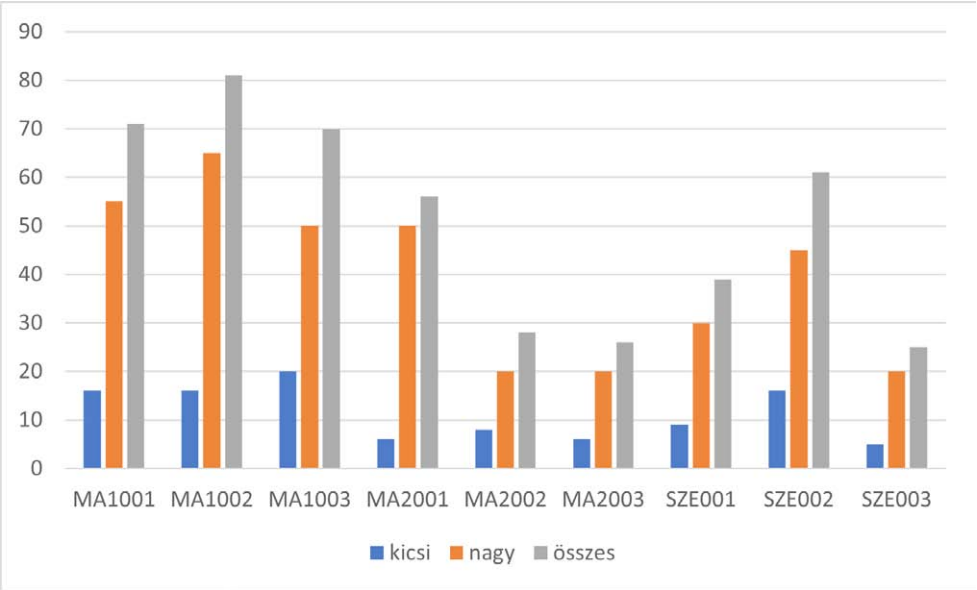
EREDMÉNYEK

Az eredmények ismertetését az egyes szövegekben azonosított hibák számának leírásával kezdem, külön ábrát szentelve a fordított (1. ábra), az utószerkeszett (2. ábra) és a lektorált (3. ábra) szövegeknek, majd rátérek azok egymáshoz viszonyított elemzésére (4. és 5. ábra), végül pedig (a 6. ábra és a 7. ábra segítségével) részletesebb betekintést nyújtok az utószerkesztett és a lektorált szövegek hibáinak alakulásáról az egyes hibakategóriák elemzésével.

Az 1. ábrán az egyes résztvevők által fordított szövegekben azonosított hibák számát vetettem össze. Az eredmények kiértékelése során azt tapasztaltam, hogy a három résztvevői kategória közül az MA1-es hallgatók által készített fordításokban található a legtöbb hiba. Megállapítottam tehát, hogy az MA1-es résztvevők fordítási teljesítménye kevésbé erős, mint akár az MA2-es, akár az SZE résztvevőké – ebből következik, hogy a fordítási kompetencia a képzésnek köszönhetően egyértelműen javul – utóbbi két kategória azonban vegyes képet mutat, ami magyarázható a résztvevők alacsony számával. Erre vonatkozóan érdemes további vizsgálatot végezni több résztvevővel, így egyértelművé válhat az a feltételezésem, miszerint az utóbbi két kategória résztvevőinek teljesítményében is kimutatható különbség.

1. ábra

A fordított szövegekben azonosított hibák száma

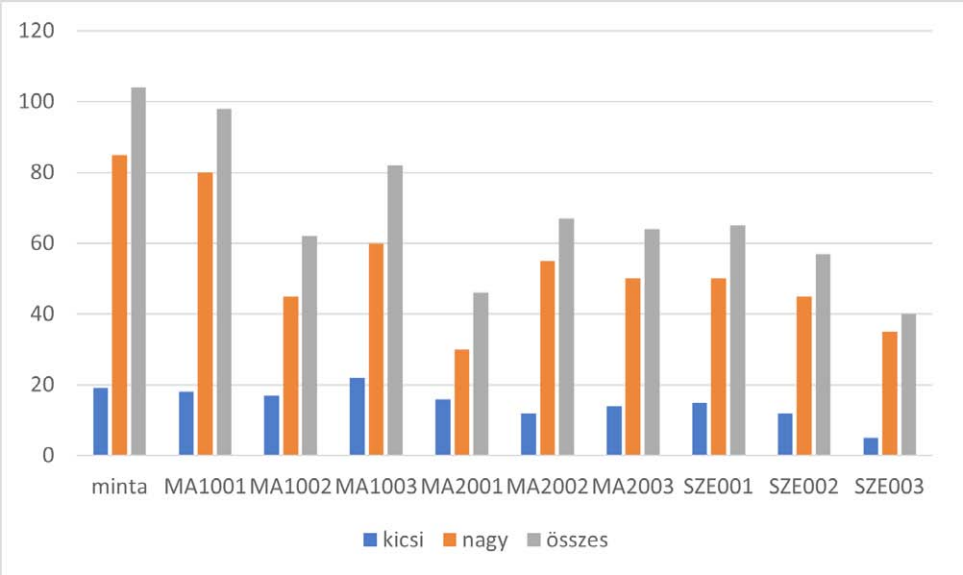


A 2. ábrán az egyes résztvevők által utószerkesztett szövegekben azonosított hibák számát vetettem össze. Akár a fordítások ellenőrzése során, itt is azt tapasztaltam, hogy a három résztvevői kategória közül az MA1-es hallgatók által készített szövegprodukumokban található a legtöbb hiba, bár az utószerkesztési kompetencia vizsgálata valamivel homogénebb eredményt mutat. Feltételezhető, hogy további, több résztvevő bevonásával végzett vizsgálattal igazolható az MA1-es hallgatók és a másik két kategória utószerkesztési kompetenciája között mutatkozó különbség, és esetleg az utóbbi két kategória között is jobban kirajzolódhat.

Az egyértelműen látszik, hogy mind az összes hiba száma, mind pedig a nagy hibák száma minden résztvevő esetén csökkent az eredeti szövegben azonosított hibák számához képest, ám a kis hibák tekintetében akad egy kivétel: az MA1003-as résztvevő által utószerkesztett szövegben hárommal több kis hibát azonosítottam, mint az eredeti szövegben (22 vs. 19), és egyébként is feltűnő, hogy a kis hibák száma a legtöbb résztvevőnél nem csökkent jelentős mennyiségben – bár fontos megjegyezni, hogy ez nem abból fakad, hogy az eredeti szövegben található hibák jellemzően érintetlenek maradtak, hanem számos olyan esetet azonosítottam, ahol egy beavatkozás következtében kerül újabb kis hiba a szövegbe, míg más hibák eltűnnek a javítás során. A lektorált szövegek javításakor nem tapasztaltam, hogy bármely résztvevő több kis hibát hagyott volna maga után, mint amennyi eredetileg a szövegben volt.

2. ábra

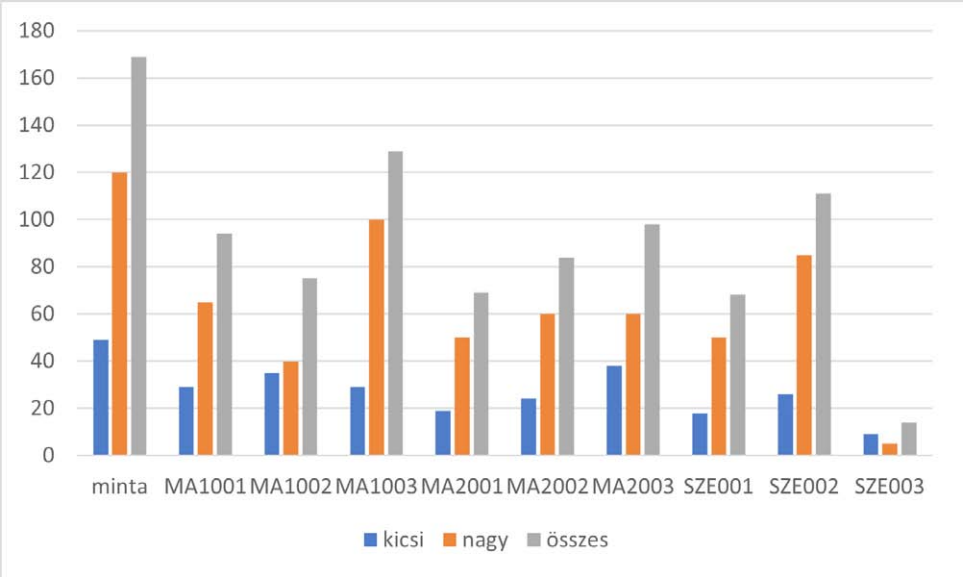
Az utószerkesztett szövegekben azonosított hibák száma



A 3. ábrán az egyes résztvevők által lektorált szövegekben azonosított hibák számát vetettem össze. A korábbiakban vizsgáltakhoz képest itt meglehetősen vegyes kép tárult elém; az ábrán látható, hogy egyik kategória sem különül el érdemben a többitől. A lektorálási kompetencia vizsgálata során megállapítottam, hogy a nagy hibák szempontjából középmezőnyt képviselőknél a nagy hibák súlyozott aránya 40 és 60 közé esik. Ettől ketten felfelé (85 és 100), míg egy résztvevő lefelé (5) tér el. Emellett feltűnő az is, hogy a lektorálási kompetencia terén az összesített hibák eloszlása szélesebb skálán mozog, mint az utószerkesztési kompetencia esetén (és – amint az lentebb az olvasó elé tárom –, ezt tapasztaltam a két kompetencia százalékos összehasonlítása során is). A legkevesebb hibát produkáló SZE003 kódú résztvevőnél 14 (súlyozott) hibát azonosítottam, míg a legtöbb hibát tartalmazó szövegben (MA1003 produktuma) 129 (súlyozott) hibát, az előbbinek több mint kilencszeresét. Ezzel szemben az utószerkesztett szövegek esetén ezek az arányok úgy alakultak, hogy a legtöbb, 98 db súlyozott hibát tartalmazó szövegben több mint kétszer annyi hibát azonosítottam, mint a legkevesebb, 40 db súlyozott hibát tartalmazó szövegben. Noha – amint arra a módszertani fejezetben kitértem – a két eredeti szöveg nem azonos mennyiségű hibát tartalmazott, ez önmagában nem indokol ekkora különbséget e téren. Ebben a vonatkozásban ugyancsak érdemes lenne további kutatások vonatkozó eredményeit megvizsgálni.

3. ábra

A lektorált szövegekben azonosított hibák száma

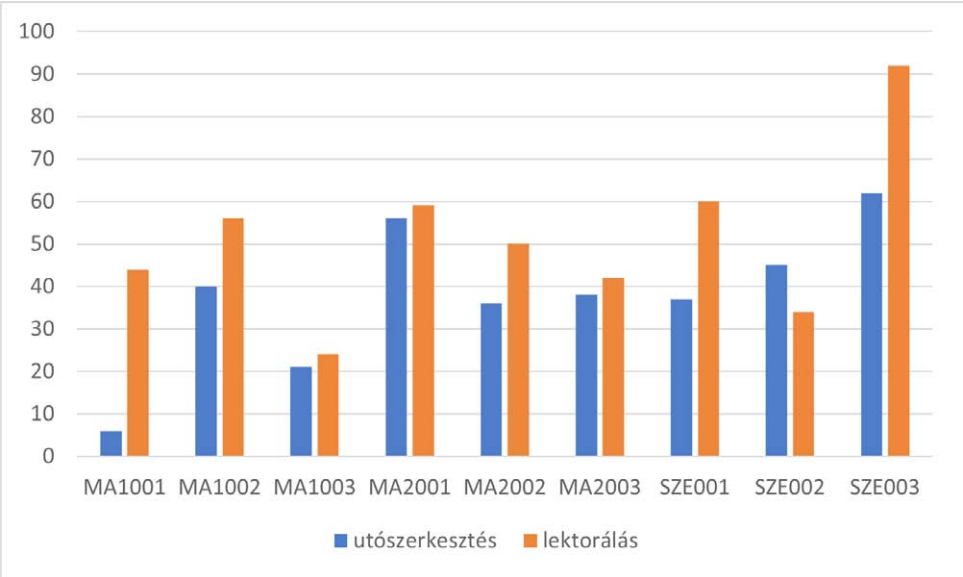


Amint az a fentiekben bemutatott ábrákból kiderül, a lektorált szövegekben (2. ábra) jelentősen több hibát azonosítottam, mint az utószerkesztett szövegekben (3. ábra). Ennek egyik oka lehet a nem megfelelő szövegválasztás, tekintve hogy – amint azt a korpusz bemutatásánál tárgyaltam – a lektorálásra kiadott szövegben majd másfélszer annyi súlyozott értékű hibát azonosítottam, mint az utószerkesztésre kiadottban. Annak érdekében, hogy a két kompetencia összevethető legyen, először kifejeztem százalékban a résztvevők által azonosított és megszüntetett hibák számát, majd összevetettem azokat. Ennek eredményét szemléltetem a 4. ábrán, amely bemutatja, hogyan viszonyul egymáshoz egy-egy résztvevő utószerkesztési és lektorálási kompetenciája. Megfigyelhető, hogy egy kivétellel (SZE02) minden résztvevőnek a lektorálási teljesítménye jobb, bár az egyes résztvevők két-két kompetenciája közötti különbség eltérő: 3%-tól 38%-ig terjedő skálán mozog. Fontos megjegyezni, hogy bár MA1001 produkálta a legnagyobb különbséget a két kompetencia között, a többi résztvevőhöz viszonyítva az ő jobb lektorálási teljesítménye sem számít kiemelkedőnek, az utószerkesztési teljesítménye pedig határozottan gyengébb a többi résztvevőénél. Szót kell még ejtenünk SZE002 esetéről, aki egyedülálló módon látszik erősebb utószerkesztési, mint lektorálási kompetenciával bírni, bár esetében vélhetően inkább beszélhetünk a lektorálási kompetencia fejletlenségéről – elképzelhető, hogy a kirívóan rosszul sikerült lektorálása mögött a számára nem megfelelő szövegválasztás vagy egyéb tényező áll –, mindenesetre róla már a korábbiakban megállapítottam, hogy a gyakorló szakemberek kategóriában résztvevők közül kirívóan nagy számú hibát azonosítottam az általa lektorált szövegben. Ez azért érdekes, mert ezáltal erősen torzul a szakemberek kategóriájának átlagos lektorálási kompetenciája – amit tovább torzít SZE003 mindkét feladat kapcsán

tapasztalt feltűnően erős kompetenciája –, bár az átlagszámítást tanulmányom a csekély számú résztvevő miatt egyébként nem teszi lehetővé.

4. ábra

Hibák számának százalékos csökkenése



Ugyancsak fontos megjegyezni, hogy elképzelhető, hogy a lektorálásra kiadott szövegben jelen lévő hibák nagyobb mennyisége befolyással volt az egyes részvevők produktumára, és azonos hibaszám esetén markánsabb különbséget tapasztalhattunk volna a két kompetencia között, mert egy gyengébb minőségű szövegben található több hiba azonosítása és kijavítása nagyobb kognitív erőfeszítést tesz szükségessé. Az azonban így is kirajzolódik, hogy a kutatásban résztvevők körében jellemzően a lektorálási kompetencia az erősebb, illetve hogy a két minőségbiztosítási eljárás nem feltétlenül azonos hatékonyságú. Amennyiben ez a megállapítás további bizonyítást nyer, abból arra is következtethetünk, hogy nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni az utószerkesztési kompetencia fejlesztésére (mind a fordítóképzés során, mind pedig a szakemberek önfejlesztése során) és/vagy a lektorálást – mint az utószerkesztésnél hatékonyabb minőségbiztosítási eljárást – érdemes előnyben részesíteni a fordítópiaci gyakorlatban, legalábbis azokban az esetekben, ahol a minőség valóban kulcskérdés, illetve tudomásul kell vennünk, hogy valóban minőségi végterméket csak lektorálással érhetünk el (Olgyay-Fekete et al., 2024), az utószerkesztés ezzel közel sem egyenértékű. Fontos ismét hangsúlyozni, hogy mivel tanulmányom csak tendenciák feltárását teszi lehetővé, ezt a feltételezést szintén további kutatásokkal szükséges igazolni.

További érdekességként tárult elénk az a jelenség, hogy a legerősebb (62%) és a leggyengébb (6%) utószerkesztési kompetencia között 56% különbséget tapasztaltam, míg a lektorálás esetén

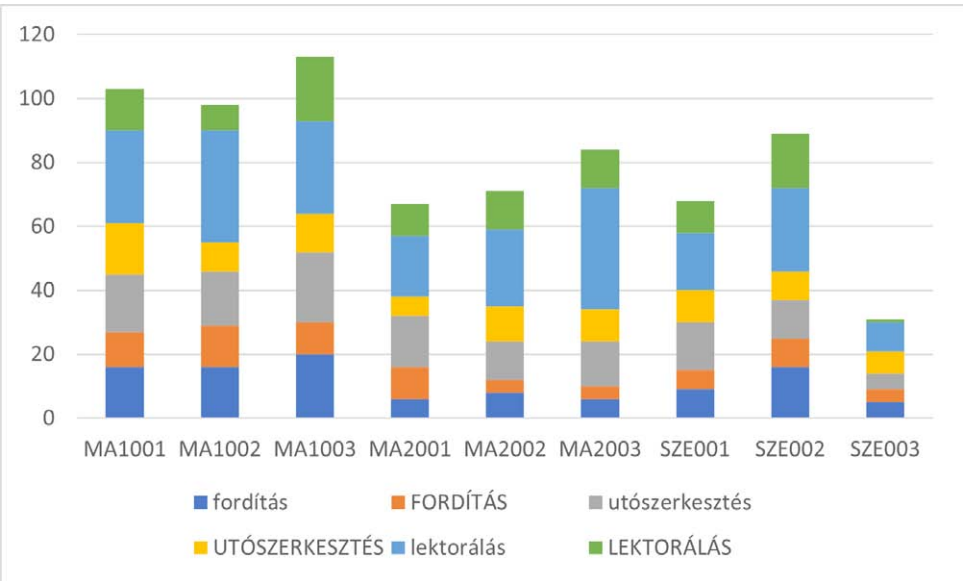
a legerősebb (92%) és a leggyengébb (24%) kompetencia közötti különbség 68%. Szélesebb skálán látszik tehát mozogni a résztvevők lektorálási teljesítménye, mint az utószerkesztési teljesítménye. Minthogy ez az adat már a százalékosított arányokat fejezi ki, itt nincs jelentősége az eredeti hibaszámok közötti eltérésnek.

Az 5. ábrán halmozottoszlop-diagramban összesítve szemléltetem az egyes résztvevők által fordított, utószerkesztett és lektorált szövegekben azonosított hibákat – ez mintegy összevont verziója az 1–3. ábrának. Az ábrán a *fordítás* a kis fordítási hibákat, a *FORDÍTÁS* a nagy fordítási hibákat jelzi. Látható, hogy akár a fordításokban azonosított hibák esetén, az MA1-es hallgatók kompetenciája összesítve is elkülönülni látszik a másik két kategóriától, tehát a fordítóképzés eredményes a kompetenciafejlesztés szempontjából, és bár az MA1-es résztvevők különböző feladatok során vizsgált kompetenciái változó fejlettségűek, úgy tűnik, az egyes kompetenciákat összesítve sem erősebb a kompetenciájuk a másik két kategória résztvevőinél, tehát a kompetenciák terén talán nem elmondható, hogy kompenzálják egymást.

Látható az is, hogy jellemzően a kis hibák száma magasabb az egyes kompetenciák esetén adott résztvevőnél, ugyanakkor – bár nem jellemző – előfordul olyan eset, hogy egy résztvevő esetén adott kompetencia vizsgálatánál (ld. MA2001 fordítás és SZE003utószerkesztés) több nagy hibát azonosítottam, mint kis hibát.

5. ábra

A fordított, az utószerkesztett és a lektorált szövegekben azonosított hibák száma összesítve

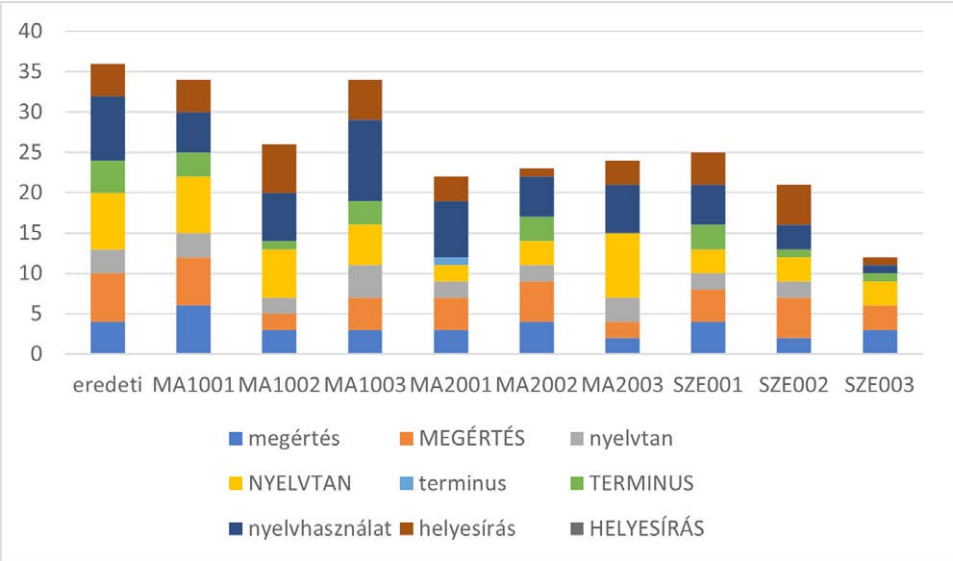


Érdemes még szót ejtenünk az egyes hibakategóriák alakulásáról; ezt a 6. és a 7. ábrán szemléltetem, és csak az utószerkesztés és a lektorálás esetén vizsgáltam ezeket (nem súlyozott adatokkal, minthogy a fordítás esetén a feladat jellegéből fakadóan eredetileg nem volt hiba a szövegben).

Az első oszlopban feltüntettem az eredeti szövegekben található hibák számát, így ahhoz viszonyítva értelmezhető az egyes résztvevők produktuma.

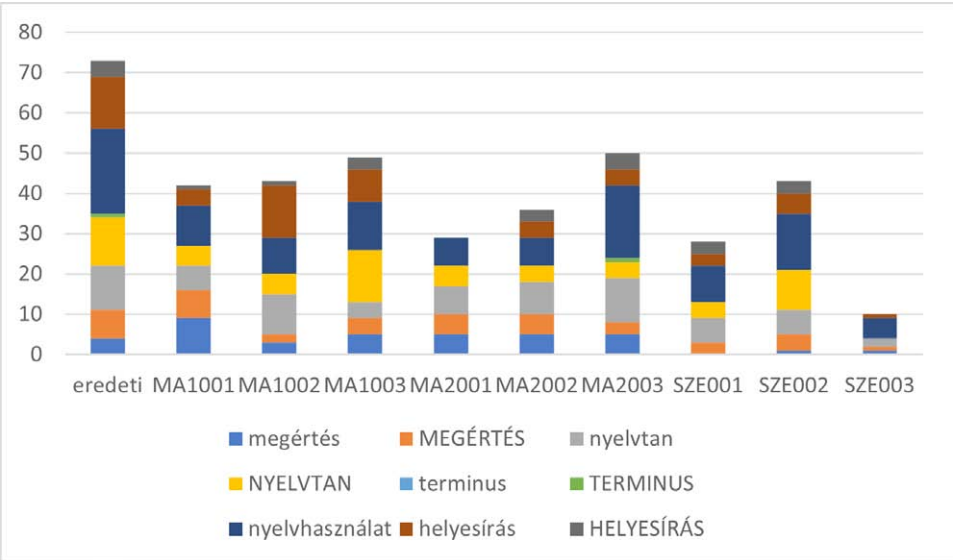
6. ábra

Utószerkesztés – hibák hibakategóriánként



7. ábra

Lektorálás – hibák hibakategóriánként



A gépi fordítómotorok által produkált szövegekre általában jellemzőek az anyanyelvi beszélő számára szokatlan megfogalmazások (*nyelvhasználat*) és a nyelvtanilag helytelen szerkezetek (*NYELVTAN*). Esetünkben is ezekben a kategóriákban, valamint a megértést jelentősen befolyásoló hibák (*MEGÉRTÉS*) kategóriájában azonosítottam a legtöbb hibát az utószerkesztésre kiadott szövegben. Az előbbi két kategória érdekessége, hogy mindkettő esetén akad példa olyan résztvevőre (MA1003 és MA2003), akinek a produktumában több hibát azonosítottam az eredetileg a szövegben találhatónál. Ez a *nyelvhasználat* kategóriával kapcsolatban nem volt elmondható a lektorálás esetén, ahol a leggyengébben teljesítő résztvevő (MA2003) produktumában is hárommal kevesebb hibát azonosítottam, mint az eredeti szövegben – míg nagy nyelvtani hibák esetén akadt olyan résztvevő, akinek a lektorálásában eggyel több hibát azonosítottam, mint az eredetiben. Az utószerkesztés vizsgálata során tapasztalt jelenség egyértelműen fakadhat abból, hogy a látszólag értelmes gépi fordítások valójában jellemzően olyan szófordulatokkal tarkítottak, melyek az anyanyelvi beszélő számára szokatlanul csengenek vagy éppen az adott kontextusban megértést csorbító jelentéssel bírnak (pl. *képzési börtön*, *nyitottak fel*).

Feltételezésem szerint, ahogy minimális fordításról beszélhetünk (Heltai, 1999), úgy a minimális utószerkesztés is létező jelenség, hiszen gyakran maga a gépi fordítás is egy minimális fordításnak felel meg, a gépi fordítómotor produktuma ugyanis sok (de nem minden) esetben még éppen elfogadható fordításként kínálkozik, bár a fordítómotor részéről vitatható a gyenge minőség mögötti szándékosság – amely tényező Heltai szerint a minimális fordítás sajátja. Nem úgy az utószerkesztő részéről, aki gyakran nagy mennyiségű, a rendelkezésre álló idővel nem arányban lévő szöveggel dolgozik. Ezt a jelenséget figyelhetjük meg a *which are meant to help prisoners prepare for release* szegmens és gépi fordítása (*amelyek célja, hogy segítsék a foglyokat a szabadulásra*) esetén. Szemben a fordítómotorral a humán fordító vélhetően nem követte volna el ezt a *MEGÉRTÉS* kategóriájú hibát. Éppen ezért az utószerkesztő részéről éberséget és odafigyelést igényel ez a látszólag értelmes, ám jelen kontextusban meglehetősen félrevezető szegmens.

A nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő utószerkesztés (Eszenyi & Robin, 2024) vonatkozásában elmondható még, hogy a *TERMINUS* és a *HELYESÍRÁS* kategóriák kivételével minden kategóriában akadt olyan résztvevő, aki az eredeti hibaszámnál nagyobbat produkált. Érdekesség, hogy míg az MA1-es résztvevők mindegyike elkövette ezt valamely hibakategória esetén, az MA2-es résztvevőknél kettő, míg az SZE résztvevőknél csak egy. Ebből a szempontból MA1003 bizonyult a legproduktívabbnak; ő három kategóriában (*nyelvtan, nyelvhasználat, helyesírás*) is több hibát hagyott a szövegben, mint amennyit talált – ám összesítve még így sem az ő utószerkesztési kompetenciája bizonyult a leggyengébbnek a résztvevők közül. E tekintetben ugyancsak érdekes volna látni, milyen eredményeket tárna elénk egy kibővített kutatás.

A lektorálás során a *megértés* kategóriájú hibák terén tapasztaltam a legtöbb résztvevőnél a hibaszám-növekedés jelenségét. Érdekesség, hogy mindkét szövegben négy *megértés* kategóriájú hibát azonosítottam, és míg az utószerkesztés esetén egy résztvevőnél nőtt az eredetinél nagyobbra ez a szám, lektorálás esetén öt résztvevőnél, és az ebből a szempontból a leggyengébben teljesítő résztvevő (MA1001) produktumában több mint kétszer annyi hibát (9) azonosítottam, mint az eredetiben. Megemlítendő még SZE002 esete: az általa fordított szövegben azonosítot-

tam a legtöbb (5) *megértés* kategóriájú hibát, ám nála sem az utószerkesztés, sem a lektorálás javítása során nem azonosítottam az eredetinél magasabb hibaszámot ebben a kategóriában. Feltételezhető, hogy ennek alakulása az adott szöveg jellegétől is függ.

Megemlítendő még a *helyesírás* kategória, amelynek kapcsán azt tapasztaltam, hogy bár a lektorálás terén azonosított eredeti (13) hibánál egyik résztvevő produktumában sem maradt ennél több, akadt egy résztvevő (MA1002), akinél – noha a hibák „átalakultak" – a számuk változatlan maradt, és ennek ellenére sem ő volt a leggyengébb lektorálási kompetenciával bíró résztvevő, sem a kategóriáján belül (MA1), sem pedig az összes résztvevő figyelembevételével. Az egy-egy kategóriában tapasztalt gyengébb kompetencia tehát nem jelenti önmagában azt, hogy az adott vizsgált kompetencia is gyenge – az egyes kategóriák kompenzálni tudják egymást, bár érdemes megjegyeznünk, hogy ezt valamelyest befolyásolhatja a hibák súlyozása is, hiszen esetünkben például a nagy hibák nagyobb súlyozással esnek latba. Amint azt az utószerkesztési kompetencia elemzésénél ismertettem, a kis hibák összesített számát vizsgálva az utószerkesztés vonatkozásában egy résztvevőnél tapasztaltam hibaszámnövekedést, míg a lektorálásnál nem derült fény ilyesmire. Akárcsak a többi megállapításom esetében, úgy itt is elmondható, hogy érdemes lenne további kutatásokkal igazolni az általam tapasztalt jelenséget.

ÖSSZEFOGLALÁS

A jelen tanulmányban elsőéves és másodéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatók, valamint gyakorló fordítók fordítási, utószerkesztési és lektorálási kompetenciáját hasonlítottam össze angol–magyar nyelvirányban. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy azonos mértékben fejlődnek-e a nyelvi szakemberek vizsgált kompetenciái.

Eredményeim azt mutatják, hogy az elsőéves fordítóhallgatók vizsgált kompetenciái kevésbé fejlettek a másik két kategória kompetenciáinál. Igaz ez az egyes kompetenciákra külön-külön és összesítve is; a képzésnek köszönhetően azonban egyértelműen fejlődnek a kompetenciák. Ugyancsak fontos megállapítás, hogy jellemző az utószerkesztési teljesítménynél erősebb lektorálási teljesítmény – bár az eltérés mértéke résztvevőnként változó. Arra is fény derült, hogy a vizsgált kompetenciák fejlődése valóban nem párhuzamos: az erős fordítási teljesítményhez társulhat például gyenge lektorálási teljesítmény. Ugyanakkor akad példa olyan résztvevőre, aki mindhárom kompetencia terén erős készségekről tett tanúbizonyságot. Végezetül megemlítendő, hogy az egyes hibakategóriákban tapasztalt gyengébb kompetencia nem jelenti önmagában azt, hogy az adott vizsgált kompetencia is gyenge, mivel adataink arra utalnak, hogy az egyes hibakategóriák kompenzálni tudják egymást.

Eredményeimből általánosítható következtetések mindazonáltal nem vonhatók le, a résztvevők csekély száma és a korpusz nagysága inkább tendenciák kirajzolódását tették lehetővé, amelyeket azonban érdemes lenne a kutatás több résztvevővel és nagyobb korpusszal való megismétlése során igazolni. Hasznos lehet a jövőben szaknyelvi szövegek és/vagy más nyelvpárok alkalmazásával megismételni a kutatást, valamint érdekes kutatási irányként kínálkozik annak feltárása is, hogy a gyakorló szakemberek kategórián belül kimutatható-e mérhető

különbség a tapasztalati évek számával arányosan. Emellett figyelemre méltó következtetések ígéretét hordozza egy olyan kutatás is, amely során egyazon szövegen végzett utószerkesztések és lektorálások eredményei kerülnének összevetésre.

IRODALOM

Borsiczki, L., & Robin, E. (2025). Gépi fordítómotorok teljesítményének vizsgálata különböző szaknyelvi szövegek alapján. *Fordítástudomány, 27*(2), 71–101. https://doi.org/10.35924/fordtud.27.2.4

do Carmo, F., & Moorkens, J. (2020). Differentiating Editing, Post-editing and Revision. In M. Koponen, B. Mossop, I. S. Robert & G. Scocchera (Eds.), (2021). *Translation Revision and Post-Editing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003096962-4

Eszenyi, R., & Robin, E. (2024). Ezt hívják itt „utószerkesztésnek"? Uniós fordítók a neurális gépi fordítás szerepéről. *Alkalmazott Nyelvtudomány Különszám*, 2024(3), 58–77. http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.3.004

Hansen, G. (2008). The speck in your brother's eye – the beam in your own. Quality management in translation and revision. In G. Hansen, A. Chesterman, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), *Efforts and Models in Interpreting and Translation Research* (255–280). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.80.19han

Heltai, P. (1999). Minimális fordítás. *Fordítástudomány, 1*(2), 22–32.

Horváth, P. I. (2009). *A lektori kompetencia. Doktori értekezés*. ELTE BTK.

Klaudy, K. (2005). A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány, 7*(1), 76–84.

Koponen, M. (2015). How to teach machine translation post-editing? Experiencesfrom a post-editing course. In *ACL Anthology. Proceedings of the 4th Workshopon Post-editing Technology and Practice*. October 30–November 3, 2015. https://aclanthology.org/2015.mtsummit-wptp.1.pdf

Makkos, A., & Robin, E. (2012). Fordítói műveletek a kompetencia függvényében. In K. Horváthné Molnár, A. Sciacovelli (Eds.), *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe: alkalmazott nyelvészeti kutatások az EU magyar elnökség évében. A MANYE kongresszusok előadásai 8.* (305–318). MANYE–NYME.

Nitzke, J., Hansen-Schirra, S., & Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. *The Journal of Specialised Translation, 31,* 239–259. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2019.185

Olgyay-Fekete, J., Yang, Z. Gy., & Robin, E. (2024). Gépi fordítás, utószerkesztés és lektorálás – humán és gépi kiértékelés. *Alkalmazott Nyelvtudomány Különszám*, 2024(3), 135–151. http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.3.008

Olgyay-Fekete, J., & Robin, E. (2025). A nyelvi közvetítők szakmai és tudományos háttere. *Fordítástudomány, 27*(1), 82–102. https://doi.org/10.35924/fordtud.27.1.5

Orozco, M., & Hurtado Albir, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta,* 47(3), 375–402. https://doi.org/10.7202/008022ar

Pál, I. (2015). *Interferencia jelenségek a szintaxis területén az olaszul tanuló magyar középiskolások és főiskolai hallgatók dolgozatainak tükrében. Doktori disszertáció.* ELTE BTK. https://doi.org/10.15476/ELTE.2015.157

Rico, C., & Torrejón, E. (2012). Skills and profile of the new role of the translator as MT posteditor. *Revista Tradumàtica: Tecnologies de la Traducció, 10*, 166–178. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.18

Robert, I. S., Remael, A., & Ureel, J. J. J. (2017). Towards a model of translation revision competence. *The Interpreter and Translator Trainer,* 11(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/1750399X.2016.1198183

Robert, I. S., Ureel, J. J. J., & Schrijver, I. (2022). Translation, translation revision and post-editing competence models: Where are we now? In G. Massey, E. Huertas-Barros, & D. Katan (Eds.), *The Human Translator in the 2020s* (44–59). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003223344

Robin, E. (2014). *Fordítási univerzálék a lektorált szövegekben. Doktori értekezés*. ELTE BTK.

Robin, E. (2017). A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In M. Kóbor, & Zs. Csikai (szerk.), *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai* (89–106). Kontraszt.

Robin, E. (2018). A Classification of Revisional Modifications. In I. Horváth (Ed.), *Latest Trends in Hungarian Translation Studies* (155–163). OFFI–ELTE.

Robin, E. (2022). *Egy lektorképzés margójára*. ELTE BTK Fordító- es Tolmácsképző Tanszék.

Robin, E., Gabányi, R. R., & Tóth, B. F. (2025a). Thriving in the language industry: Career path survey of translator and interpreter graduates. *Across Languages and Cultures, 26*(S), 110–139. https://doi.org/10.1556/084.2025.01102

Robin, E., Tóth, B. F., & Gabányi, R. R. (2025b). Képzés és gyakorlat: fordítók és tolmácsok a nyelvi közvetítői iparban. *Fordítástudomány, 27*(2), 41–70. https://doi.org/10.35924/fordtud.27.2.3

Sulyok, K. (2023). Kérdőíves felmérés a fordítói, a lektori és az utószerkesztői kompetencia megítéléséről a fordítóiparban. *Fordítástudomány, 25*(2), 34–57. https://doi.org/10.35924/fordtud.25.2.3

Szabó, Cs. (2024). Szakfordítók technológiai kompetenciája a digitális korban: fókuszban a gépi fordítás és a mesterséges intelligencia. *Porta Lingua,* 2024 (4), 33–47. https://doi.org/10.48040/PL.2024.2.4

Szlávik, Sz. (2022). A gépi fordításhoz kötődő alapvető terminusok, definíciók és a közöttük lévő ellentmondások. *Fordítástudomány, 24*(1), 87–103. https://doi.org/10.35924/fordtud.24.1.6

Teixeira, C. (2020). Revising computer-mediated translations. In B. Mossop, J. Hing, & C. Teixeira (Eds.), *Revising and Editing for Translators. Fourth Edition*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315158990

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

7/1986. (VI. 26.) MM rendelet a szakfordító és tolmácsképesítés megszerzésének feltételeiről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=98600024.mt

ELIS Research. (2026). European Language Industry Survey (2025). Trends, expectations and concerns of the European language industry. https://elis-survey.org/wp-content/uploads/2026/03/ELIS-2026-Report.pdf

EMT Expert Group. (2017). Competence Framework. https://commission.europa.eu/system/files/2018-02/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf

EMT Expert Group. (2022). Competence Framework. https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en

EN 15038 2006 Translation Services – Service Requirements. http://qualitystandard.bs.en-15038.com

eTransFair. (2018). Szakfordítói kompetenciaprofil.
https://etransfair.inyk.bme.hu/rolunk/szellemi/szakforditoi-kompetenciaprofil

Hunnect. (2021). A Hunnect 2021-es felmérése a gépi fordítás elfogadottságáról és trendjeiről a szakfordítók körében – összefoglaló. https://hunnect.com/wp-content/uploads/2021/12/Hunnect-Felmeres-a-gepi-forditasrol-2021.pdf

ISO 17100:2015 Translation services – Requirements for translation services.
https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:17100:ed-1:v1:en

ISO 5060:2024 Translation services – Evaluation of translation output – General guidance.
https://www.iso.org/standard/80701.html

ISO 9001:2008 Quality management systems – Requirements.
https://www.iso.org/standard/62085.html

MQM Core hibatipológia. https://themqm.org/the-mqm-typology/

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32*(1), 88–103.
https://doi.org/10.51139/monye.2026.1.88.103

JÓGYAKORLAT A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN: MÁRAI SÁNDOR HOL VAGYOK? CÍMŰ VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA AZ IRODALOMTERÁPIA ESZKÖZEIVEL

BEST PRACTICE IN THE HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: EXPLORING SÁNDOR MÁRAI'S POEM „HOL VAGYOK? ("WHERE AM I?") THROUGH THE TOOLS OF LITERATURE THERAPY

Orosz Andrea
orosz.andrea@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete,
Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék
https://orcid.org/0009-0004-8364-8116

KULCSSZAVAK:
magyar mint idegen nyelv, irodalomterápia, RES-modell, interkulturális kompetencia, kreatív írás

KIVONAT

A tanulmány az irodalomterápia módszertani elemeinek tudatos integrálását vizsgálja a magyar mint idegen nyelv oktatásába. A szerző saját oktatói tapasztalataira és irodalomterápiás tanulmányaira alapozva mutatja be, miként válhat a szépirodalom a puszta nyelvi szemléltetőeszközön túl a személyiségfejlesztés és az érzelmi feldolgozás hatékony médiumává. Az elméleti áttekintés vázolja az irodalmi szövegek nyelvórai szerepének történeti változásait, majd Nicolas Mazza (Mazza, 2025, p. 36) háromkomponensű RES-modelljén (receptív, expresszív, szimbolikus) keresztül kínál korszerű keretrendszert a nyelvpedagógiai gyakorlathoz. A publikáció központi eleme egy – Márai Sándor *Hol vagyok?* című versére épülő – jógyakorlat bemutatása, amely a honvágy és az idegenben való létezés affektív feldolgozását célozza meg B1–B2 szintű hallgatói csoportokban. A bemutatott hallgatói reflexiók és kreatív írásgyakorlatok alátámasztják, hogy az irodalomterápiás szemlélet nemcsak a nyelvi kompetenciákat és a szókincset fejleszti, hanem a csoportkohéziót és az önreflexiót is erősíti. Az összegzés megállapítja, hogy az irodalmi szövegek ilyen típusú, rendszerszintű alkalmazása képes megtörni az oktatási rutint, növelve a tanulói motivációt és a nyelvtanulási folyamat személyesebb jellegét. A módszer kulcsfontosságú eleme a tanári kreativitás és az érzelmi biztonság megteremtése, amely által a nyelvóra a kultúraközvetítés mellett a mentálhigiénés támogatás színterévé is válik.

ABSTRACT

This study explores the conscious integration of literature therapy into the teaching of Hungarian as a Foreign Language. Based on the author's experience as both a teacher and a literature therapist, the paper shows how literature can be more than just a tool for learning grammar; it can also be a powerful medium for personal growth and emotional processing.

The paper briefly reviews the history of literary texts in the language classroom and introduces a modern pedagogical framework based on Nicolas Mazza's RES model (receptive, expressive, and symbolic) (Mazza, 2025, p.36). A central part of the study presents practical „best practice" using Sándor Márai's poem Hol vagyok? (Where am I?). This lesson helps B1–B2 level students process their feelings about homesickness and living abroad. The student reflections and creative writing tasks in the study confirm that this approach not only improves language skills and vocabulary but also strengthens group cohesion and self-awareness.

In summary, using literary texts in this systematic way can refresh the teaching routine, making the learning process more personal and motivating. The success of this method relies on the teacher's creativity and the creation of a safe emotional environment, allowing the language class to become a space for both cultural learning and mental well-being.

KEYWORDS:

Hungarian as a Foreign Language, literature therapy, RES model, intercultural competence, creative writing

BEVEZETŐ

Az elmúlt évben, irodalomterápiás foglalkozások résztvevőjeként, valamint saját fejlesztő biblioterapeuta képzésem alatt vált világossá számomra, hogy már korábban is – ha nem is tudatosan, de – gyakran alkalmaztam az irodalomterápia elemeit a magyar mint idegen nyelv óráimon. Amikor egy-egy novellát, verset vagy mesét dolgoztunk fel a hallgatókkal, valójában már akkor is segítségül hívtam az irodalomterápia eszközeit, jóllehet annak módszertani kereteit akkoriban nem neveztem meg explicit módon.

Ez a felismerés ösztönzött arra, hogy behatóbban is foglalkozzam az irodalomterápia módszertanának tudatos nyelvórai alkalmazásával, és így született meg az a tanulmány, amelynek teljes bemutatására a terjedelmi korlátok itt ugyan nem adnak lehetőséget, legfontosabb megállapításait azonban szeretném az olvasók elé tárni.[1]

Márai Sándor *Hol vagyok?* című verse kapcsán egy olyan jógyakorlatot mutatok be, amely az irodalomterápia eszköztárára épít, és amelyet már több különböző csoportomban is sikerrel al-

1 Az irodalomterápia eszközeinek magyar mint idegen nyelvi órákon való lehetséges felhasználási módjait az Apor Vilmos Katolikus Főiskola fejlesztő biblioterápia szakán 2025-ben sikeresen megvédett szakdolgozatomban jóval részletesebben tárgyalom. Bízom benne, hogy a dolgozat a jövőben teljes terjedelmében is megjelenhet, és a kutatási eredményeimet és tapasztalataimat is részletesebben kifejthetem majd. Jelen írás csupán egy rövid ízelítő a témából.

kalmaztam. E vers feldolgozásának ismertetésével azt kívánom illusztrálni, hogyan emelhető át a biblioterápiás szemlélet a mindennapi nyelvpedagógiai gyakorlatba. Célom megmutatni, hogy a hagyományos szövegértési kompetenciák fejlesztése mellett a művek érzelmi feldolgozása is kulcsszerepet játszik a sikeres nyelvtanulási folyamatban, s egyben ezzel a példával szeretném érzékeltetni azt, hogy egy irodalmi szövegnek mennyivel mélyebb és személyesebb rétegei nyílhatnak meg a nyelvtanulók számára, ha módszertani eszköztárunkat az irodalomterápia elemeivel gazdagítjuk.

IRODALMI SZÖVEGEK JELENLÉTE A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI TANÓRÁKON

Az irodalmi szövegek – sok másféle típusú tananyag mellett – már a kezdetek óta szerves részét képezték a magyar nyelv oktatásának. Szerepük a nyelvtanításban időről időre változott, különböző módszerek váltották egymást, és az egyes szövegtípusok felhasználási módjai is jelentősen eltértek egymástól. A 18. század végétől a leggyakoribb a klasszikus irodalmi szövegek olvasása-fordítása volt, illetve a szöveg mint megtanulandó memoriter vagy nyelvtani szemléltetőeszköz kapott még fontos szerepet (Bándli, 2021, p. 65).

Kultúraközvetítő funkciójukhoz már a 19. században sem fért kétség, és tananyagba emelésük egyik kimondott célja a magyar nyelv iránti motiváció erősítése volt (Szili, 2005, pp. 45-46). Az ezt követő direkt módszer teljes mértékben kiszorította az irodalmi szövegeket a nyelvórákról, és az audiolingvális módszer hívei sem jártak el másként; legfeljebb a magasabb nyelvi szinteken ismertették meg a tanulókat egy-egy szépirodalmi alkotással (Bárdos, 2000. p. 26, idézi: Bándli, 2021, p. 65). A hangsúly a funkcionális nyelvhasználatra és a hétköznapi kommunikációra helyeződött át, a tananyag kiválasztásának szempontjait pedig elsősorban a gyakorlati hasznosíthatóság határozta meg. A versek, a mesék és a novellák elsősorban komplex szerkesztésmódjuk, időnkénti nehéz értelmezésük, illetve az alapszókincstől való eltérésük miatt nem illettek bele a tananyagba. Erősen tartotta magát az a nézet, hogy ezek az irodalmi szövegek nehezen illeszthetőek be a „csepegtetve adagolt" nyelvi struktúrák lépcsőzetébe (Deák, 1993, p. 62).[2]

Az 1980-as és 1990-es évektől a szépirodalmi művek szerencsére újra helyet kaptak a magyar mint idegen nyelvi tanórákon. Egyre többen fedezték fel azt, hogy ezek a művek olyan olvasmányélményt nyújtanak, amelyek által más készségek és képességek fejleszthetőek, mint a hagyományos tankönyvi, illetve a tájékoztató/közlő szövegek révén (Erdei 2002, Bárdos 2005, idézi: Bándli, 2021, p. 65). Az irodalom mint autentikus nyelvi anyag, maga a *használatban megmutatkozó nyelv* jól kiaknázható nyelvtanítási célokra, csak *jól* kell tudni felhasználni. Az elmúlt évtizedekben tehát az irodalmi szövegekkel való tanítási mód elviekben részét képezi a magyar nyelv oktatásának, de sem az intézmények, sem pedig a nyelvtanárok között még mindig nincs teljes egyetértés arról, hogy:

2 Fontos megemlíteni, hogy Deák nem a MID-oktatás kérdéseit vizsgálta, hanem az angol nyelvét. A szerző ezeket a megállapításokat a MID-re is érvényesnek tekinti.

- Pontosan mi végre olvastassunk irodalmi szövegeket a nyelvórán?
- Mit olvastassunk?
- Milyen módszertannal?[3]

További nehézséget jelent az is, hogy az irodalmi szövegeknek a magyar mint idegen nyelv órákon való lehetséges felhasználási módjáról mindezidáig csak néhány tanulmány látott napvilágot, a tankönyvek pedig egyáltalán nem, vagy pedig csak elvétve tartalmaznak irodalmi szövegeket. Gondot okozhat az is, hogy ez utóbbiak gyakran csak magát a szépirodalmi szöveget közlik, így a szövegre való ráhangolódás, az előkészítés kizárólag a tanár ötletességén, tapasztalatán és kreativitásán múlik. Bár rendelkezésünkre áll néhány olyan nyelvtanulóknak szánt gyűjtemény, amely szépirodalmi műveket tartalmaz, de ezek a szövegek legtöbbször olyan erősen kötődnek a magyar kultúrához, hogy részletes tanári magyarázat nélkül nehezen érthetőek egy külföldi nyelvtanuló számára. A tanárok felelőssége óriási: kidolgozott módszertan és megfelelő tankönyvek híján maguknak kell dönteniük arról, hogy használnak-e *egyáltalán* irodalmi szövegeket a nyelvórán, és ha igen, akkor milyen jellegű műveket, milyen gyakran, mi célból és milyen módszerrel.

Egy másik „akadály", amire Deák András Miklós hívja fel a figyelmet egy tanulmányában: a tanárok többsége maga sem rendelkezik olyan tanulói tapasztalattal, amelyben szerepet kaptak volna az irodalmi szövegek (Deák, 1993, p. 63). Gyakori, ám megalapozatlan félelem, hogy a hallgatók elutasítják vagy nem értik meg a szépirodalmi szövegeket a nyelvórán. Deák kutatása rámutat az oktatói előítéletek és a tanulói attitűd közötti ellentmondásra: a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvtanulók körében az irodalom iránti nyitottság jóval nagyobb, mint azt a pedagógiai közvélekedés sugallja (Deák, 1993, p. 64).

AZ IRODALMI SZÖVEGEK SZEREPE, HASZNA A NYELVTANÍTÁSBAN

Egy ország kultúráját, nyelvét, gondolkodásmódját és értékeit egy műalkotáson keresztül megismertetni másokkal felemelő feladat, ha mi magunk is szeretjük az irodalmat. Ha sikerül megtalálnunk ehhez a legalkalmasabb szövegeket, és alaposan felkészülünk, akkor olyan élményt adhatunk a tanítványainknak, amely jóval többről szól, mint magáról a nyelvtanításról.

Ronald Carter és Michael N. Long az irodalomtanításról szóló 1991-es *Teaching Literature* című munkájukban a szépirodalmi szövegek nyelvórai alkalmazása kapcsán háromféle megközelítési módot említenek: *kulturális, nyelvi,* illetve *személyiségfejlődés-alapú* megközelítési módot (vö: Bándli, 2021, p. 65).

A *kulturális megközelítési mód* szerint az irodalommal való foglalkozás a kultúraközvetítés egyik leghatékonyabb eszköze. Általa a nyelvtanuló számos történelmi, társadalmi, politikai

3 E problémát Dóla Mónika vetette fel a PONT HU felkérésére MID-tanárok részére tartott online előadásában, 2020. június 18-án.
Rövid ismertető erről: Kortárs próza a magyar mint idegen nyelv órán - Beszámoló - Pont HU
Ugyancsak a Pont HU oldalán lásd még a témával kapcsolatban: Dramatizálás: Kortárs novellák dramatizálása a magyar mint idegen nyelv órán – Beszámoló - Pont HU
Vers: Mire gondolt Nyikoláj? A vers és értelmezése a magyar mint idegen nyelvi órákon – Beszámoló - Pont HU

és irodalmi ismerettel gazdagodhat. Pragmatikai és szociolingvisztikai ismeretei bővülhetnek, amelyek segítségével könnyebben megértheti, hogyan is működünk, gondolkodunk mi, magyarok. A *nyelvi megközelítési mód* azt jelenti, hogy az irodalom felhasználásának legfontosabb célja magának a nyelvtudásnak, illetve a nyelvi tudatosságnak a fejlesztése. Az irodalmi szöveg egyéb sajátosságai ebben az esetben kevésbé kerülnek a figyelem középpontjába. Az irodalmi szövegek harmadik lehetséges felhasználása a *személyiségfejlődés-alapú megközelítési mód*, amelyhez leginkább kapcsolható jelen tanulmány fő témája: az irodalomterápia. A szépirodalmi szövegek beillesztése a nyelvtanulásba ebben az esetben azt a célt szolgálja, hogy a szövegek által lehetőséget adjunk a nyelvtanuló teljes személyiségének bevonására a tanulási folyamatba. Ha a hallgató képes személyes kapcsolatot kialakítani a szöveggel, az egyaránt támogatja a személyiségfejlődését és a nyelvi tudatosságát. Hosszú távon gyakran épp ez a fajta megközelítési mód az, amely a leginkább motiváló erővel bírhat a nyelvtanuló számára.

TALÁLKOZÁSI PONTOK: AZ IRODALOMTERÁPIA ÉS A NYELVTANÍTÁS

Az olvasás és az írás, ahogy azt Béres Judit *Élet a sorok között* című könyvében megfogalmazta, az olyan kreatív tevékenységek közé tartozik, amelyek szervezettebbé teszik a személyiséget, vagyis egyszerre töltenek be lelki zavarokat megelőző, egészségvédelmi és fejlesztő funkciót (Béres, 2022, p. 11). E két tevékenység által tehát szellemi és lelki jóllétünket erősíthetjük, jobban megismerhetjük és megérthetjük önmagunkat és a minket körülvevő világot.

Erre a gondolatra épít az irodalomterápia (nemzetközileg elterjedt nevén *biblio therapy* vagy *poetry therapy*), amely az olvasásnak és az írásnak, a szövegek mentálhigiénés és személyiségfejlesztő célú, egyéni és csoportos segítő kapcsolatban való, interaktív felhasználását jelenti (Béres, 2022, p. 11).

Jeney Éva *Nyitott könyv – Irodalom, terápia, elmélet* című munkájában azt írja, maga az irodalomterápia tulajdonképpen már a könyvvel és az olvasással egyidős, sőt, ha jobban belegondolunk, tulajdonképpen okkal állíthatjuk azt, hogy idősebb a könyvnél, időben megelőzi azt, hiszen egyfajta beszéd ez az alkotásról. Régen, amikor többen is összegyűltek, hogy meghallgassanak egy mesélőt, és utána megtárgyalták az elhangzottakat, tulajdonképpen irodalomterápia történt, egyfajta gyógyító értelmezés (Jeney, 2012, p. 24).

Manapság, amikor a terápia szó elhangzik, sokan megijednek tőle. A legtöbb ember valamilyen testi vagy lelki betegségre gondol, amit gyógyítani kell. A magyar nyelvben, akár a legtöbb más nyelvben, a terápiának orvoslás, kezelés, gyógymód, gyógykezelési eljárások, kúra jelentése van. A héber és a görög nyelvben viszont, a terápia szó tartalmazza a megelőzés és a jövővel való kapcsolat mozzanatát is, ami arra utal, hogy nem csupán gyógyításról van szó, hanem valami többről is: testi-lelki karbantartásról (Jeney, 2012, p. 31). Az irodalomterápia célja nem minden esetben a gyógyítás, hanem a nyelvi és személyes fejlődés segítése a szövegen keresztül. Meggyőződésem, hogy ha a nyelvtanárok megismerkednek ezzel a módszerrel, és saját élményeiken keresztül megtapasztalják annak jótékony hatásait, akkor szívesen alkalmazzák majd

a nyelvóráikon is. Az irodalomterápia – a dráma- és művészetterápiához hasonlóan – ma már egyre szélesebb körben jelenik meg a különböző tanórákon, ami mindenképpen örömteli és biztató fejleménynek tekinthető. Az irodalmi művek – különösen a versek és a novellák – erősen hatnak az érzelmekre. Ez segíti a tanulók motivációját, elmélyíti az érdeklődést és „valódi" kommunikációs helyzetet teremt. A szövegekhez kapcsolódó beszélgetések során a tanulók önmagukról (is) beszélnek, élményeket osztanak meg, mindez erősíti az interakciót közöttük, s egyúttal nyelvi kifejezőkészségük is fejlődik. Mindezeken túl az irodalmi szövegek segítségével a tanulók jobban megismerik a célnyelvi kultúrát, miközben önmagukhoz is közelebb kerülhetnek.

EGY IRODALOMTERÁPIÁS FOGLALKOZÁS FELÉPÍTÉSE

Bár általánosságban elmondható, hogy ahány terapeuta van, annyiféle terápiás foglalkozás lehetséges, de mégis létezik egy sokak által elfogadott modell, az úgynevezett három komponensű RES-modell, amely Nicolas Mazza nevéhez köthető. Egy irodalomterápiás foglalkozáson ezeket alkalmazhatjuk külön-külön, vagy akár együttesen is, annak érdekében, hogy elérjük a célként kitűzött terápiás hatást.

E három komponens (amely az elnevezés egy-egy betűje is) a következő:

(R) – A *receptív/preskriptív* komponens irodalmi szövegek alkalmazása a segítő gyakorlatban.

(E) – Az *expresszív/kreatív* komponens a foglalkozáson résztvevők írásainak gyakorlati használatát foglalja magában.

(S) – A *szimbolikus/ceremoniális* komponens a metaforák, rituálék és a történetmesélés használatát jelenti (Mazza, 2025, p. 36).

A modell első komponensénél **(R)** a *receptív* jelző a befogadási folyamat fontosságára utal, a *preskriptív* pedig arra, hogy a szöveg előbb íródott, mint a foglalkozás ideje. Ez a munka leginkább úgy valósul meg egy irodalomterápiás találkozón, hogy a terapeuta egy általa kiválasztott szöveget visz be a foglalkozásra és felolvassa azt. Célja a művel az, hogy személyes reakciókat váltson ki a résztvevőkből és lehetőséget nyújtson számukra ahhoz, hogy érzelmeikről, céljaikról, értékeikről beszélhessenek (Béres, 2017, pp. 117-118).

A RES-modell másik eleme az *expresszív/kreatív* komponens **(E)**, amely tulajdonképpen a foglalkozáson vagy a foglalkozást követően történő írásgyakorlatot jelenti. Ennél a feladatnál a résztvevő számára az írás egy olyan eszköz, amelynek segítségével kifejezheti, összerendezheti érzéseit, gondolatait egy adott témával kapcsolatban. Az írás az érzelmi tartalmak kifejezésének a lehetőségét és a kontroll érzését nyújthatja az alkotójának (Béres, 2017, pp. 118-119).

A harmadik, a *szimbolikus/ceremoniális* komponens **(S)**, amelyben a metaforák, szimbólumok, rituálék, vagy valamilyen mozgásos gyakorlatok lehetővé teszik azt, hogy a nehezen kifejezhető érzéseinket közvetíteni tudjuk. Például szimbólumok, képek vagy apró tárgyak segítségével beszélhetünk az érzelmeinkről, pillanatnyi érzéseinkről (Béres, 2017, p. 119). E három terápiás munka – Mazza szerint – egyaránt alkalmas arra, hogy segítse az emberi tapasztalatok gondolkodásra, érzelemvilágra és viselkedésre vonatkozó aspektusainak leképezését, és sokféle szemléletű és módszertanú pszichológiai munkában is alkalmazható (Béres, 2017, p. 120).

Mazza az írásában pszichológiai munkáról beszél, számomra azonban a nyelvtanítás is valami hasonló élményt jelent. Egy nyelvóra során tanárként rengeteg dologra kell odafigyelnünk: a diákok érzéseire és érzékenységére, a csoporttagok közötti kapcsolatokra, valamint az egész csoport együttes hangulatára. Ez a fajta figyelem alapvető ahhoz, hogy valódi fejlődést érhessünk el, és erős emberi kapcsolatokat alakíthassunk ki.

Egy irodalomterápiás csoport vezetője általában törekszik arra, hogy mindhárom komponens helyet kapjon egy foglalkozáson, bár ez nem feltétlenül kötelező. Én magam – saját tapasztalataim alapján – úgy vélem, hogy a legeredményesebbek akkor lehetünk egy nyelvórán egy irodalmi szöveg feldolgozásakor, ha lehetőség szerint a modell mindhárom elemét alkalmazzuk. Így szép íve lehet az órának, egyszerre több képességet is fejleszthetünk, és a bevonódás elérésének is nagyobb esélye lesz.

Azok a nyelvtanárok, akik e sorokat olvassák, biztosan elgondolkodnak most azon, hogy e három modell mindegyikét valamilyen formában mi magunk is használjuk a nyelvóráikon, de általában nem együtt, hanem külön-külön a tanórának csak egy bizonyos részében, más hagyományos feladatok előtt, vagy után. Ráhangoló, bemelegítő feladatként, gyakran kezdjük a tanítást például színes képekkel, hogy megtudjuk, milyen hangulatban érkeztek a diákok, és milyen mentális vagy érzelmi állapotban vannak. Időnként kérünk rövid írásos feladatokat is, amelyekkel diákjaink pillanatnyi érzéseit, vágyait igyekszünk kideríteni. Egy-egy vers, novella elolvasása után pedig gyakran kezdeményezünk beszélgetést arról, hogy milyen érzéseket váltott ki a hallgatóinkból az adott szöveg. Az ilyen típusú feladatok mind nagyszerűek, de nincs arra vonatkozó adat a szakirodalomban, hogy ha a tanórának csak egy bizonyos részében élünk ezekkel az „irodalomterápiás jellegű" munkaformákkal, majd ezt követően visszatérünk a hagyományos nyelvtanulásos feladatokhoz (például nyelvtani gyakorló tesztek, tankönyvi olvasmányok, szituációs feladatok stb.), akkor ezek a gyakorlatok kiválthatnak-e ugyanolyan jótékony hatást a résztvevőkben, mint egy teljes tanórát kitöltő, jól felépített, több komponensből álló irodalomterápiás jellegű foglalkozás. A következőkben egy három komponensű óraterv bemutatására vállalkozom, és egyben az ezzel kapcsolatos tapasztalataimat is ismertetem.

JÓGYAKORLAT A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁN: MÁRAI SÁNDOR VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA IRODALOMTERÁPIÁS ESZKÖZÖK SEGÍTSÉGÉVEL

Márai Sándor *Hol vagyok?* című versét előszeretettel viszem be olyan nyelvi csoportokba, amelyek tagjai már egy ideje a családjuktól távol, Magyarországon élnek. A költemény mindössze tíz sorból áll, megértése pedig B1-B2-es szinten sem okoz különösebb nehézséget a hallgatóknak. A vers témája a honvágy, olyan érzés, amellyel előbb vagy utóbb valamilyen mértékben szembesülnek mindazok, akik hosszabb időre elhagyják hazájukat és családjukat.

A vers kapcsán kialakuló közös beszélgetés során a diákok megoszthatják egymással gondolataikat és érzéseiket e témában, és támogathatják egymást ebben az időnként nehéz helyzetben.

Az elmúlt évben három csoportomnál dolgoztunk ezzel a verssel, és a hallgatók[4] mindannyiszor pozitívan fogadták. A Márai-vers tanórán való feldolgozásának ötletét egy diákom irodalmi témájú prezentációja ihlette, amely He Zhizhang (659–744) *Visszatérés a szülőföldre*[5] című verséről szólt. A hallgató a vers kapcsán személyes élményeit is megosztotta: elmesélte, hogy ezt a művet minden kínai kisdiák ismeri, mert az iskolában kívülről meg kell tanulniuk. Gyerekként ő is megtanulta, de a jelentését csak sok évvel később értette meg, amikor egy időre elhagyta szülővárosát. Mesélt a hazatérés furcsa érzéséről, és arról, hogy mennyire idegennek érezte magát otthon egy ideig. Az előadása mély benyomást tett rám és a csoport többi tagjára, akik hasonló élményeikről számoltak be, és egy spontán beszélgetés indult el a témában. Ekkor döntöttem úgy, hogy Márai Sándor verséhez irodalomterápiás jellegű óratervet készítek, kifejezetten e csoport számára.

Az óraterv feladatlapját az alábbiakban közlöm, amelyhez később részletes magyarázatot is fűzök.

MÁRAI SÁNDOR, *HOL VAGYOK?* CÍMŰ VERSÉNEK FELDOLGOZÁSA

Első feladat

Van-e olyan tárgya, amit a hazájából hozott és fontos Önnek?

Kérem, mondja el röviden, hogy mi ez a tárgy, és miért fontos az Ön számára!

Második feladat

Milyen gondolatokat ébreszt Önben ez a kép?

4 Mindannyian az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén töltöttek két szemesztert, ahol én is taníthattam őket. Ezt megelőzően már 2–3 évig tanultak magyarul, általában magyar szakos hallgatóként, valamelyik külföldi egyetemen. B2-es magyar nyelvtudással rendelkeznek, néhányan már a C1-es nyelvi szinthez közelítenek. Budapesten általános magyar nyelvet, írásbeli és szóbeli kommunikációt, médianyelvet tanulnak, illetve kulturális tanulmányokat folytatnak. Ez utóbbi keretében került sor ennek az irodalmi szövegnek a feldolgozására is. Mindannyian motiváltak és elkötelezettek a magyar nyelv tanulásával kapcsolatban. Különböző országokból érkeztek, de empatikusak és elfogadóak egymással.

5 Az eredeti vers és angol fordítása itt érhető el: https://www.cn-poetry.com/hezhizhang-poetry/coming-home-hezhizhang.html?utm_source=chatgpt.com. A vers szövegét a hallgató fordításában közlöm: Fiatalon mentem el, / s öregen térek haza. / Nyelvem nem változott, / de hajam már ősz szála. / A gyerekek rám néznek, / s nem ismernek meg. / Nevetve kérdik: honnan jött ez az idegen?

Harmadik feladat

Olvassuk el a következő verset!

Márai Sándor: Hol vagyok?

Ülök a padon, nézem az eget.
A Central-park nem a Margitsziget.
Itt minden szép, kapok amit kérek,
Milyen furcsa íze van a kenyérnek.
Micsoda házak, és milyen utak!
Hogy hívják otthon a Károly-körutat?
Micsoda nép, az iramot bírják –
Ki ápolja most szegény Emma sírját?
A levegő izzik, a nap ragyog –
Szent Isten, hol vagyok?[6]

(MÁRAI Sándor, Összegyűjtött versek, Helikon, Budapest, 2000, 397.)

Negyedik feladat

Közös beszélgetés

- Milyen érzéseket, gondolatokat ébreszt Önben ez a vers?
- Volt-e olyan sor, olyan mondat, amit valami miatt érdekesnek talált, vagy ismerős érzéseket ébresztett Önben?
- Gyakran gondol az otthonára itt, Magyarországon?
- Mi az, ami a leginkább hiányzik Önnek?
- Mi az, amiben nagyon más az itteni élete, mint az otthoni?
- Van-e honvágya?
- Mit tesz, amikor magányosnak érzi magát?

Néhány információ Márai Sándorról:[7]

A verset Márai Sándor (1900–1989) írta. Márai már az 1930-as években híres író volt Magyarországon. 1948-ban elhagyta az országot, emigrált, ezért egészen 1980-ig nem jelenhettek meg Magyarországon munkái. Igazi kozmopolita (világpolgár) volt, már fiatalon is nagyon sok időt töltött Európában, főként Párizsban és Londonban. Jól ismerte a honvágyat, gyakran írt is róla regényeiben, naplóiban és verseiben. Amikor 1948-ban a családjával együtt elhagyta az országot, akkor először Svájcban, majd Olaszországban élt. 1952 és 1967 között Amerikában élt, majd újra Európába költözött, de Magyarországra már soha nem tért vissza. Később, 1980-tól haláláig újra Amerikában élt a feleségével, San Diegóban telepedtek le. Amikor családtagjai (testvérei, felesége és a fia is) meghaltak, akkor mély depresszióba süllyedt és nagyon magányos volt. 1989-ben öngyilkos lett, pisztolylövéssel vetett véget az életének. A magyar irodalom egyik legzseniálisabb írója volt.

6 A vers első megjelenése: Kárpát Könyvnyomda, Cleveland, Ohio, 1972.

7 Az íróról való információkat a feladatlap is tartalmazza. Az óraterv része, hogy Márai Sándor életéről is röviden szó essék.

Ötödik feladat
Írásgyakorlat

Mi az, amit Magyarországgal kapcsolatban el tud mondani? Amire mindig emlékezni fog, akkor is, ha esetleg már nem itt él? Szánjon egy kis időt ennek a feladatnak az elkészítésére!

AZ ÉN MAGYARORSZÁGOM

A legszebb hely, ahol jártam:	
A legfinomabb étel, amit ettem:	
Egy érdekes szó, amit tanultam:	
Egy tárgy, amit magamnak vettem:	
Valami, amit ajándékba vettem:	
Egy érdekes/furcsa dolog, amit Magyarországon láttam:	
Egy szép emlék:	
Egy új magyar barát, ismerős:	
Valami, ami vicces volt:	
Valami, amit magamról tanultam Magyarországon:	

Gondolatok és tapasztalatok az első feladat kapcsán

Egy irodalomterápiás foglalkozás gyakran indul *szimbolikus/ceremoniális* gyakorlattal. Óratervemben is ezt a mintát követtem, amikor hallgatóimat arra kértem, meséljenek a csoportnak egy olyan tárgyról, amelyet otthonról hoztak, és fontos a számukra. Ez esetben az általuk említett tárgyat – bár mi magunk nem feltétlenül látjuk, de – beszámolóik segítségével jól el tudjuk képzelni.

A feladat több szempontból is sikeres kezdés lehet a vers feldolgozása előtt:

- Szinte biztosra vehető, hogy mindenki hozott magával olyan személyes tárgyat, amely fontos számára, így megszólítva érezheti magát.

- Az otthon felidézése kellemes érzéseket ébreszthet a csoportban. A verset megfelelően előkészíthetjük ezzel a közös beszélgetéssel, s bár a témánk a honvágy lesz, de a pozitív felütés ezt az érzést mérsékelheti, elfogadhatóbbá teszi.
- A saját történetek megosztása elősegíti a csoportkohéziót: a résztvevők jobban megismerik egymást, és – a későbbiekben is – nyitottabbá válnak a közös beszélgetésre.

Hallgatóimtól azt kértem, hogy az elhangzottakat az óránk után írásban is rögzítsék. Következzen most néhány ezekből a munkákból:[8]

„Igen, van ilyen tárgy, a kínai evőpálcikák. Mielőtt Magyarországra jöttem tanulni, az első dolgom az volt, hogy bepakoltam egy pár bambusz evőpálcikát a poggyászomba. Ezek a pálcikák nem csupán evőeszközök számomra, szerintem a kultúrám, gyökerem és a honvágyam szimbólumai is. Amikor használom őket, nem csak ételt fogyasztok, a családom asztalánál együtt ülünk és a hazám ízeit érzem, és melegséget is. Ezért fontosak nekem ezek a pálcikák: összekötnek a múltammal, megerősítik a jelenemet, és mindig emlékeztetnek arra, hogy a világ melyik részén van az otthonom."

„Hoztam egy albumot a családom és a barátaim fényképeivel. Nagyon hiányoznak. Amikor Varsóban lakom, bármikor vehetek vonatjegyet, és máris otthon vagyok a családomnál. Budapestről a szülővárosomba kb.10 óra az út autóval, vonattal pedig 15. Tudom, ez semmi ahhoz képest, amit a kínai diákoknak kell megtenniük. Szeretem Budapestet és egy ideális világban a családom és a barátaim itt lennének velem. Ezért fontos nekem ez az album. Amikor hiányoznak, megnézem a fotókat."

„Egy fából készült kulcstartó. Azért, mert indulás előtt kaptam a családomtól, és azóta mindig magammal hordom. Arra emlékeztet, hogy mit csinálok itt és mi a célom."

„Van egy nyakláncom, amelyet mindig hozok magammal. Az egy arany nyaklánc, kicsi és elegáns. Azért fontos a számomra, mert az anyám adta nekem a 20. születésnapomra, így már majdnem három éve hordom ezt a nyakláncot."

„Igen, magammal hoztam néhány polaroid fényképet a családomról és a macskámról, mert ezek nagyon fontosak számomra, és mindig felvidítanak, amikor rájuk nézek. A fényképek mindig is fontos szerepet játszottak az életemben, mert segítenek újra átélni a múltat és azt a pillanatot, amikor készültek. Ha holnap úgy ébrednék fel, hogy mindent elfelejtettem, mint az 50 első randi című filmben, akkor legalább ott lennének a képeim és a videóim. Ezért is olyan értékesek számomra, és mindig igyekszem minél többet készíteni, hogy később visszanézhessem őket, akár idősen, akár azért, hogy megmutathassam a gyerekeimnek, ha lesznek majd."[9]

8 Az írásokat a szerzők anonimitásának megőrzése érdekében név nélkül közlöm, ügyelve arra, hogy személyük ne legyen beazonosítható. A szövegekben kizárólag az ékezetek és apróbb elírások javítására került sor.

9 A kérdésre érkezett írások közül terjedelmi okokból jelenleg csupán ezeket mutathatom most be, de valamennyi írás nagyon érdekes, értékes és egyben megható. Egy meglepő megfigyelés: ezek a személyes hangvételű megnyilatkozások csak elvétve tartalmaznak nyelvtani hibákat.

A MÁSODIK FELADAT CÉLJÁRÓL

Ez a feladat – szintén egy szimbolikus/ceremoniális gyakorlat – a vers közvetlen előkészítésére szolgál, azonban ha túl sok idő ment el a személyes tárgyakról való beszélgetéssel, akkor akár el is hagyható. Az MI-generált fotó elemzése elősegíti a vers mélyebb értelmezését, azonban a feldolgozásnak nem elengedhetetlen feltétele.

A VERS KÖZÖS FELDOLGOZÁSA A HARMADIK ÉS NEGYEDIK FELADAT SEGÍTSÉGÉVEL

Márai Sándor versének feldolgozása előtt – némileg visszalépve a tanári szerepbe – rendszerint szánok néhány percet arra, hogy röviden ismertessem az író életútját, különös tekintettel emigrációban töltött éveire. Meggyőződésem, hogy ez a háttér elősegíti a vers mélyebb és árnyaltabb értelmezését, egyúttal kitűnő lehetőséget kínál a kulturális ismeretek átadására is.

A vers felolvasása előtt mindig arra kérem a hallgatóimat, hogy jelöljék meg azt a sort, amely valamilyen okból megtetszik nekik, vagy érzelmileg megérinti őket. Ez a bevett irodalomterápiás módszer nagymértékben elősegíti a beszélgetés elindulását, miközben aktív, értő figyelmet követel a résztvevőktől. Az első benyomások, illetve az aláhúzott sorok köré szerveződő beszélgetés során fokozatosan előtérbe kerülnek a további kérdések, miközben a figyelem egyre inkább a hallgatók személyes élményeire és érzéseire irányul, különösen a saját honvágyukkal kapcsolatban. Az, hogy ki mennyit oszt meg a saját érzéseiből, teljes mértékben a résztvevők saját döntése. Saját tapasztalatom szerint azonban mindenki szívesen reflektál erre a témára, és igyekszik kapcsolatot teremteni a többiekkel. A kérdések sorrendje felcserélhető, némelyik akár el is hagyható. Ez alól azonban kivételt képez az utolsó kérdés: *Mit tesz, amikor magányosnak érzi magát?* Ez minden alkalommal el kell, hogy hangozzék, és mindig zárókérdésként kerül felvetésre. Ennek egyszerű oka van: a hallgatók válaszai, a személyes megküzdési stratégiák segíthetnek a többieknek is kapaszkodót találni, ha honvágyat éreznek. Így ez a beszélgetés mindig pozitív élményekkel zárul.

AZ ÖTÖDIK FELADAT CÉLJA

Az óraterv záró feladata egy kreatív írásgyakorlat, amely első ránézésre már más témához kapcsolódik, valójában azonban szorosan összefügg a korábbi tartalommal.

Az én Magyarországom címet viselő feladatlapot azért készítettem, hogy a – hazájukba hamarosan visszatérő – diákoknak alkalmuk nyíljon egyfajta összegzésre, lezárásra is. Ez a feladat szimbolikus búcsú Budapesttől és az eddigi magyarországi életüktől, amelyben egy-egy szóval, vagy mondattal kell válaszolniuk tíz dologgal kapcsolatban. Például: *A legszebb hely, ahol jártam; Egy új magyar barát, ismerős; Valami, amit magamról tanultam Magyarországon stb.* Közismert, hogy a külföldre költözés során sokan átélnek kulturális sokkot, amelynek intenzitása személyenként változó: van, akinél erőteljes, van, akinél alig észlelhető. Bár számos írás foglalkozik

ezzel a jelenséggel[10], kevesen hívják fel a figyelmet arra, hogy a hazatérés szintén okozhat sokkhatást, ami teljesen természetes és nehezen elkerülhető élmény. Gyakran előfordul, hogy hazaköltözéskor a kulturális sokk és a nehézségek részben abból fakadnak, hogy az ember még nem zárta le teljesen az életét a külföldön töltött időszakból: maradtak érzelmi kötődések, félbehagyott kapcsolatok vagy befejezetlen élmények, amelyek továbbra is hatnak rá. Ez természetes, és része a visszailleszkedés folyamatának.

A kreatív írásos feladatlapom célja részben az, hogy a hallgatókat a lezárás folyamatában támogassa: segít rendszerezni gondolataikat, feldolgozni az élményeiket, és érzelmi szempontból is keretet ad a tapasztalataiknak.

Következzen most a feladat kérdéseihez egy-egy, a hallgatók írásaiból általam kiválasztott gondolat:

A legszebb hely, ahol jártam:

„A Parlament. Elkezdtem magyarul tanulni, mert amikor gimnazista voltam, láttam az esti fotókat a Parlamentről az interneten. Most is a legjobban tetszik és szerintem ez a legszebb hely a világon."

A legfinomabb étel, amit ettem:

„A madártej kifejezetten a kedvenc desszertem, a halászlé pedig a második helyen van a szívemben. Sokszor ettem halászlét, azonban csak a szegedi halászlé ízlik nekem."

Egy érdekes szó, amit tanultam:

„Lélegzetelállító. A fenti szót akkor tanultam, amikor a második éven tanultam magyarul. Bár hosszú és összetett, két szóból lehet kombinálni."

Egy tárgy, amit magamnak vettem:

„Magamnak vettem sok hűtőmágnest Budapestről. A jövőben hiányozni fog Budapest. Ha a hűtőmágnest látom minden nap, akkor fogok emlékezni mindenre Budapestről."

Valami, amit ajándékba vettem:

„Tokajban egyszer ellátogattam egy borpincészetbe. Miután magtanultam, hogy hogyan készülnek a finom tokaji borok, azonnal beleszerettem azokba és vettem néhányat a szüleimnek. Alig várom, hogy együtt kóstoljuk."

Egy érdekes/furcsa dolog, amit Magyarországon láttam:

„Az az, hogy, bár mondják a magyarok, hogy „Kezét csókolom!", de soha nem csókolnak kezet."

Egy szép emlék:

„Egyszer volt, hogy nem vittem magammal készpénzt. De kicsit siettem az egyetemre. Amikor felszálltam a buszra, egy kedves bácsi adott nekem egy jegyet."

Egy új magyar barát, ismerős:

„Nemrégen felújították a szomszéd kerti padlóját. Bár nagy volt a zaj, elfogadtam. Nem reklámáltam. Még felújítás alatt volt, amikor kimentem mosott ruhákat kitenni. Összefutottam egy munkással és kávéval kínáltam. Azután is többször találkoztunk, és kiderült, hogy egy csodaszép Wartburgja van neki. Tartottunk egy mániás szintű beszélgetést a klasszikus autókról. Nagyon szórakoztató volt."

10 Csak néhány példa ezek közül: Holló, 2019, pp. 28-30; Fülöp és Sebestyén, 2011, pp. 85-101; Hidasi, 2004, pp. 141-147.

Valami, ami vicces volt:

„Nem akartam fodrászhoz menni, mert túl drága. A barátnőm levágta a frufrumat, de végül rosszul vágta le."

A fenti kilenc kérdésnél hosszú időbe telt egyetlen hallgatói válasz kiválasztása, a tizedik kérdésnél pedig lehetetlennek bizonyult. Épp ezért, ennél az utolsó résznél több választ is közlök, mert nem szeretnék pusztán egyetlen gondolatot kiemelni a sok értékes írás közül.

Valami, amit magamról tanultam Magyarországon:

„Minden lehetőséget magamnak kell megragadnom."

„Azt veszem észre, hogy nyitottabb vagyok az új dolgokra. Például jobban tudok beszélgetni új emberekkel és bátrabban elmegyek új helyekre."

„Élvezem a jó időt, a napsütést és a szelet. Egy dolgot mindig akartam csinálni, de még nem csináltam, amikor Kínában voltam, hogy egy napon fekszem a fűben. Szerintem ha Kínában csinálom ezt, az egy kicsit furcsa. De Magyarországon a fűben sok ember van. Ezért én is csináltam. Amikor feküdtem, akkor jöttem rá, hogy lassíthatok és élvezhetem az időt és a napsütést."

„Egyedül is tudok magamra vigyázni."

„Mindent el tudok intézni."

„Azt, hogy erős vagyok, de néha kell segítséget kérni."

„Ne féljek, bátran beszéljek!"

„Újra megtapasztaltam, hogy képes vagyok kezelni a nehéz helyzeteket."

„Profi szakács vagyok."

„Minden lehetőséget magamnak kell megragadnom."

„Hogyan kell önállóan élni, problémákat megoldani egy másik kultúrában, és hogyan lehetek rugalmasabb és nyitottabb mások felé."

„Hogy nagyon szeretek dolgozni, mert a pénz motivál, nem vagyok lusta a főzésben és majdnem mindennap nagyon finom ételeket főzök. És hogy nagyon alkalmazkodó vagyok, mivel könnyen találok munkát, van párom és rövid idő alatt sikerült teljes életet kialakítanom."

A hallgatói válaszok hűen tükrözik, hogy a kreatív írásgyakorlat jóval több egy egyszerű rendszerező feladatnál: valódi érzelmi biztonsági hálót nyújt a hazatérés előtt állóknak. A válaszokból kitűnik, hogy a nyelvtanulók nemcsak szavakat vagy kulturális érdekességeket sajátítottak el, hanem – a magyar nyelv közegében – képessé váltak saját belső változásaik megfogalmazására is. Ez a fajta lezárás segít abban, hogy a külföldön töltött időszak ne egy elszigetelt fejezet maradjon az életükben, hanem egy magabiztosságot adó élettapasztalat, amely a kulturális sokk negatív hatásait pozitív önreflexióvá szelídíti.

ÖSSZEGZÉS

Az irodalomterápiás szemléletű óratervek kidolgozása és kipróbálása során egyértelművé vált számomra: korábbi feltételezésem helyesnek bizonyult. A szépirodalomi művek ilyen megközelítésű nyelvórai felhasználása nem csupán egy megvalósítható módszertani kísérlet, hanem egy kifejezetten értékes és hiánypótló lehetőség a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Terapeutaként azt tapasztaltam, hogy a közös olvasás és az írásgyakorlatok észrevétlenül nyitják meg a hallgatók belső világát: fejlesztik az empátiát, erősítik a csoporttagok közötti kötődést, és segítenek a tanulóknak abban, hogy saját megküzdési stratégiákat találjanak az idegen nyelvű közegben.

Nyelvtanárként pedig azt láttam, hogy ezek a foglalkozások élettel töltik meg a tantermet. A versek és novellák feletti diskurzusok során a hallgatók valódi, tétre menő kommunikációba kezdtek; a történetmesélés és a kreatív írás pedig olyan szókincset és gondolkodásmódot hívott elő belőlük, amelyre a hagyományos tankönyvi szövegek ritkán adnak esélyt. Ez a fajta munka nemcsak a motivációt növeli, hanem a tanuló teljes személyiségét bevonja a folyamatba.

Hiszem, hogy az irodalmi alkotások jóval többek puszta tananyagnál vagy kultúraközvetítő eszköznél. Olyan kapuk ezek, amelyeken átlépve a tanulók közelebb kerülhetnek a magyar nyelv mélyebb, személyesebb megértéséhez, és ezen keresztül önmagukhoz is.

A nyelvoktatás egyik perspektivikus iránya lehet az irodalomterápiás megközelítés alkalmazása, amely a nyelvtanulást nemcsak eredményesebbé, hanem emberközelibbé és személyesebbé teheti.

IRODALOM

Bándli, J. (2021). „Ritkaságok tanítása" – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In J. Bándli, A. Pap, & Z. Zajacz (Eds.), *MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 53–75). ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2021/06/Bandli-Judit-Pap-Andrea-Zajacz-Zita-Magyar-mint-idegen-nyelv-web.pdf

Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Béres, J. (2017). *„Azért olvasok, hogy éljek" – Az olvasásnépszerűsítéstől az irodalomterápiáig*. Kronosz Kiadó.

Béres, J. (2022). *Élet a sorok között – Irodalomterápiás gyakorlatok mindenkinek*. Libri Könyvkiadó.

Carter, R., & Long, M. N. (1991). *Teaching Literature*. Longman.

Deák, A. M. (1993). Nyelvoktatás – irodalomoktatás. *Iskolakultúra*, *3*(15–16), 62–72. https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29125

Dóla, M. (2016). *Kortárs próza a magyar mint idegen nyelv órán – Beszámoló*. Pont HU. http://ponthu.blog.hu/2016/05/24/kortars_proza_a_magyar_mint_idegen_nyelv_oran_beszamolo

Erdei, Gy. (2002). A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In E. Kárpáti & T. Szűcs (Eds.), *Nyelvpedagógia* (Iskolakultúra-könyvek 12, pp. 47–52). Iskolakultúra.

Fülöp, M., & Sebestyén, N. (2011). Kulturális sokk? Kulturális különbségek Budapesten tanuló amerikai egyetemisták szemével. *Pszichológia*, *31*(2), 81–105. https://doi.org/10.1556/pszicho.31.2011.2.1

Hidasi, J. (2004). *Interkulturális kommunikáció*. Budapest, Scolar.

Holló, D. (2019). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. L'Harmattan Kiadó.

Jeney, É. (2012). *Nyitott könyv – Irodalom, terápia, elmélet*. Balassi Kiadó.

Mazza, N. (2025). *Irodalomterápia – Elmélet és gyakorlat*. Multiverzum Kiadó.

Márai, S. (2000). *Összegyűjtött versek*, Helikon.

Szili, K. (2005). A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2*, *5*(1), 44–53.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 104–109.*

INTERJÚ TAMASKÓ ESZTERREL, A RIJEKAI EGYETEM MAGYAR LEKTORÁVAL

Sárkány Fruzsina
fruzsina.sarkany@unipd.it
Padovai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Magyar Tanszék
https://orcid.org/0000-0001-8847-8970

A horvát–magyar kapcsolatok több évszázados történetének szerves folytatásaként 2020 őszén megkezdte működését a Magyar Nyelvi Lektorátus a Rijekai Egyetemen. Tamaskó Eszter magyar lektor azóta is töretlen lelkesedéssel tanítja a magyar nyelvet és népszerűsíti a magyar kultúrát az egyetem falain belül és azon kívül is. Vele beszélgetünk oktatási kérdésekről, helyi magyar kulturális programokról és a városban fellelhető magyar vonatkozásokról is.

Először is mesélnél arról, honnan datálódik a kötődésed a horvát nyelvhez és kultúrához?

A horvát nyelvhez és kultúrához való kötődésem egészen a gyerekkoromig nyúlik vissza. Egy horvát nemzetiségű településről, Dusnokról származom, ahol apai és anyai ágon is horvát gyökerekkel rendelkezem. A helyi horvát közösség ősei körülbelül háromszáz évvel ezelőtt Szlavóniából települtek át, és ez a történelmi háttér a családi emlékezetben és a mindennapokban is jelen van. Bár a nagyszüleim még beszélték a helyi horvát nyelvváltozatot, ez a nyelv mára sajnos kihalófélben van, ami megmaradt, azt próbálom dokumentálni, feldolgozni. Én már nem anyanyelvként sajátítottam el: az általános iskolában ugyan tanultam valamennyit, de igazán intenzíven csak az egyetemi éveim alatt kezdtem el foglalkozni vele. A kulturális kötődés viszont mindig is bennem volt, erre én is utólag jöttem rá.

Mondanál pár szót a tanulmányaidról és arról, hogyan kerültél a Rijekai Egyetemre?

A ELTE BTK-n végeztem horvát és magyar szakon. Ez utólag egy nagyon jó választásnak bizonyult, mert már az egyetemi évek alatt, majd azt követően is végig ezen a vonalon dolgoztam: a horvát–magyar kapcsolatok határozták meg a szakmai utamat, akár Magyarországon éltem, akár később Horvátországban. 2012-ben egy doktori ösztöndíjjal kerültem ki Zágrábba. A kétéves ösztöndíj lejárta után más területeken dolgoztam a horvát–magyar vonalon. Amikor 2020-ban megalakult a Magyar Nyelvi Lektorátus a Rijekai Egyetemen, én is megpályáztam a pozíciót. Nagy kihívásnak tekintettem azt, hogy nulláról kell valamit felépíteni. Végül nekem szavaztak bizalmat, és így 2020 óta a Rijekai Egyetem Magyar Nyelvi Lektorátusán dolgozom.

Ahogy fentebb említetted, az egyetem magyar nyelvi lektorátusa igen fiatal, 2020 őszén indultak el a nyelvi kurzusok. Az egyetemi struktúrán belül hol helyezkedik el a magyar nyelv és milyen formában zajlik az oktatás?

A magyar nyelvi lektorátus a Rijekai Egyetemen belül is a legfiatalabbak közé tartozik: 2020 őszén indult el, a lengyel, a szlovén és a macedón lektorátus után. Szervezetileg a kroatisztikához, vagyis a horvát tanszékhez tartozunk, ugyanakkor a lektorátusok bizonyos fokú autonómiát élveznek az egyetemi struktúrán belül. A magyar nyelv választható tantárgy, jelenleg a *Magyar nyelv 1-től 6-ig* kurzusok keretében lehet tanulni, heti egy alkalommal, 90 perces óra keretében, de most az óraszám 90 + 45 percre emelésén dolgozunk. A nyelvoktatás mellett egy horvát nyelvű kurzust is tartok, amelynek témája az igen sokszínű magyar kultúra. Ezek a tárgyak úgynevezett *communis* kurzusok, vagyis elvileg a Rijekai Egyetem valamennyi hallgatója számára nyitottak. A gyakorlatban azonban főként a Bölcsészettudományi Karról érkeznek a diákok, ugyanakkor nem egyetlen szakról, ami kifejezetten sokszínűvé teszi a csoportokat.

A kevéssé ismert és tanított nyelvek fennmaradása a felsőoktatásban mindenhol nagy kihívásokkal küzd, viszont azt feltételeznénk, hogy a Magyarországgal szomszédos országokban a földrajzi közelség miatt többen választják a magyar nyelvet. Ezzel kapcsolatban mik a tapasztalataid? A hallgatók konkrét céllal jönnek vagy „véletlenül" kerülnek az óráidra? Vannak esetleg származásnyelvi hallgatóid?

Valóban nagy kihívásról van szó. Nem tudom, más egyetemeken milyen a helyzet, de a Rijekai Egyetem magyar nyelvi lektorátusán viszonylag sokan választják a magyart. Ennek részben oka lehet a földrajzi közelség is: többen érkeznek Horvátország északi területeiről, akik jártak már Magyarországon, átjártak vásárolni, vagy volt valamilyen személyes kapcsolatuk magyarokkal. Ugyanakkor azt látom, hogy nem ez a fő motiváció. A hallgatók körében a magyar nyelvnek „jó híre van" az egyetemen: jó a hangulat az órákon, sok érdekességet lehet tanulni, és egyfajta kihívást jelent, de mégis más típusút, mint amit a hallgatók a fő szakjaikon megszoktak. Emiatt sokan inkább kíváncsiságból, érdeklődésből választják. Konkrét céllal kevesen érkeznek, bár én igyekszem ezt az oldalt is erősíteni, és megmutatni, hogy a magyar nyelvtudás a munkaerő-

piacon is előnyt jelenthet. Származásnyelvi hallgatók csak elvétve fordulnak elő. Ebben a félévben például egyetlen ilyen hallgatóm volt, akivel külön is foglalkoztam, illetve néha akad olyan diák, akinek nagyszülői kötődése van a magyar nyelvhez, de ez inkább kivételnek számít.

Milyen nehézségeket tapasztalsz a horvát anyanyelvűek magyartanulása során? Van esetleg bármilyen hasonlóság a két nyelv között, amire támaszkodni tudsz, ami segít a tanításban? Van olyan nyelvi struktúra, amit könnyebben sajátítanak el a hallgatók?

A legnagyobb nehézség a horvát anyanyelvű hallgatóknál az a nagyon erős sztereotípia, hogy a magyar nyelv „megtanulhatatlan" és rendkívül nehéz. Ennek egyik oka valószínűleg az is, hogy a horvátok a szomszédos nyelveket többé-kevésbé értik, a magyart viszont egyáltalán nem, így egyfajta idegenség társul hozzá. Számomra tehát az első és legfontosabb feladat az, hogy ezt a mentális gátat áttörjük.

Strukturális és tipológiai szempontból nincs (sok) hasonlóság a horvát és a magyar nyelv között, viszont a szókincs szintjén annál inkább. A több mint nyolcszáz éves közös horvát–magyar történelem nagyon sok nyomot hagyott. Már a bevezető órán elmondom a hallgatóknak, hogy alig lesz olyan óra, amikor ne találnánk legalább egy közös elemet.

Ezek már kezdő szinten is megjelennek. Ilyenek például a hét napjai közül a *szerda*, *csütörtök*, *péntek* vagy *szombat*, amelyek szláv eredetűek, vagy olyan hangtanilag izgalmas esetek, mint a *péntek* és a *szombat* nazális magánhangzói, amelyek a horvátból már a 12. században eltűntek, a magyarban viszont megőrződtek. Szintén korán előkerülnek azok a példák, ahol a magyar nyelv magánhangzókkal oldotta fel a mássalhangzó-torlódásokat, mint az *asztal*, *iskola* vagy *udvar*.

Mindig hangsúlyozom, hogy a magyar tanulásához egy kicsit „out of the box" gondolkodásra van szükség: egy másfajta logikát kell elsajátítani, például a magánhangzó-harmóniában. A tapasztalatom az, hogy aki ezt a logikát el tudja fogadni, és eljut egy bizonyos szintre, az onnantól kezdve kifejezetten megszereti a nyelvet.

Van valamilyen jól bevált módszertani gyakorlatod, amivel a horvát anyanyelvű diákok körében sikert aratsz?

Nehéz lenne egyetlen módszert kiemelni, de az utóbbi időben különösen nagy sikere volt egy módszernek, amelyet én magam is egy beszédkurzuson tanulok. Ennek a lényege az, hogy a hang építőelemeivel játszunk: szavakat és mondatokat ismétlünk különböző hangnemben és módokon: csak magánhangzókkal, csak mássalhangzókkal, összezárt fogakkal, hangosan vagy halkan, lassan vagy gyorsan, akár szándékosan túlartikulálva. Ez a fajta „hangjáték" hasznos például a magánhangzó-harmónia gyakorlásánál. A tapasztalatom az, hogy ez a módszer oldja a gátlásokat, játékossá teszi az órát.

Rijeka a történelem során különböző államalakulatokhoz tartozott, többek között az Osztrák–Magyar Monarchia és Olaszország része is volt. Ma is érezhető a városban ez a sokszínű örökség?

Ez az egyik kedvenc kérdésem, mert én magam is leginkább a történelmén, azon belül is a magyar múltján és örökségén keresztül tudok hozzá kapcsolódni. Nemcsak arról van szó, hogy a város az Osztrák–Magyar Monarchia része volt: Fiume – mai nevén Rijeka – 1779-től egy különleges jogállású területként, *corpus separatumként*, vagyis „elcsatolt testként" közvetlenül a magyar királyság fennhatósága alá tartozott.

A város sokszínű öröksége ma is érzékelhető. Az utcán gyakran hallani olasz szót, hiszen jelentős az olasz kisebbség, emellett létezik egy sajátos, autonómiára törekvő helyi identitás is, amelyhez egy külön olasz nyelvjárás, a fiumei dialektus kapcsolódik. A magyar örökség talán kevésbé látványos első pillantásra, mégis erősen jelen van – különösen akkor, ha az ember figyelmesen néz körül. Ilyenkor Rijeka bizonyos részei kifejezetten „magyar városnak" hatnak, főként a tenger mellett. Ez elsősorban az építészetben érhető tetten: a város a kiegyezés utáni időszakban, 1868 után vált igazán modern nagyvárossá, és ez a városképben máig felismerhető. Emellett számos emléktábla is őrzi a magyar jelenlét nyomait, amelyek nagy része Ágoston Gergely megyei magyar képviselő elhivatott munkájának köszönhető. Ilyen például Baross Gábor emléktáblája is, akiről a kikötő egyik részét el is nevezték. De akadnak más nyomok is: például találkozhatunk eredeti magyar feliratokkal a régi kikötőbakokon, sőt a városban máig van egy olyan csatornafedél, amelyen magyarul olvasható a felirat: „vízvezeték". Ezek az apró részletek számomra különösen kézzelfoghatóvá teszik Rijeka magyar múltját.

Mivel Horvátország közvetlen szomszédja Magyarországnak, azt gondolnánk, hogy a horvátok több tudással rendelkeznek a magyar kultúráról, mint például egy távolabbi ország lakói. Megfelel ez a feltételezés a valóságnak?

Ez volt eredetileg az én feltételezésem is, sőt bizonyos mértékig a személyes tapasztalatom is, különösen Zágrábban. A horvát főváros földrajzilag közelebb van Magyarországhoz, és azt tapasztaltam, hogy – főleg az idősebb generáció körében – valóban több ismeret van a magyar kultúráról és történelemről. Éppen ezért nagyon érdekes volt szembesülni azzal, hogy mindez hogyan jelenik meg a hallgatók körében, a magyar határtól már néhány száz kilométerre. Természetesen vannak olyanok, akik jártak már Magyarországon – vásárolni, Budapesten, esetleg a Balatonnál –, de összességében nagyon keveset tudnak az országról. Az ismereteik többnyire néhány általános elemre korlátozódnak: Budapest, paprika, gulyás, és hasonló, erősen turisztikai toposzokra. Bizonyos történelmi kapcsolódási pontokat ugyan ismernek, de ezek ritkán állnak össze átfogó képpé. Éppen ezért hoztam létre a *Bevezetés a magyar kultúrába* című szemináriumot, amely egyféléves tantárgy, és horvát nyelven tartom. A célom az volt, hogy a hallgatók ne csupán a „turistaszintű" ismeretekkel találkozzanak, hanem egy mélyebb, árnyaltabb képet kapjanak a magyar kultúráról, történelmi és kortárs összefüggéseiben egyaránt. A legnépszerűbb óra – a hungarikumkóstoló mellett – már harmadik éve a terepgyakorlat, a városi séta, ahol végigjárjuk a magyar vonatkozású helyeket.

2025-ben jelent meg a *Magyar irodalmi emlékhelyek az Alpoktól az Adriáig* című háromnyelvű kiadvány. Rijeka is helyett kapott a felsorolásban? Az irodalmi vonatkozásokon kívül vannak más, a magyar kultúrához kapcsolódó pontok a városban?

Igen, ez a kiadvány valóban nagyszerű és hiánypótló munka. A *Magyar irodalmi emlékhelyek az Alpoktól az Adriáig* három nyelven – horvátul, szlovénül és magyarul – jelent meg, Kiss Gabriella, valamint Kruzslicz Tamás szerkesztették a zágrábi és ljubljanai hallgatóikkal együtt. Természetesen Rijeka is helyet kapott benne, és az irodalmi vonatkozások mellett meglepően sok más magyar kapcsolódási pont is felfedezhető a városban.

Az egyik személyes kedvencem a rigójancsi sütemény, amely Horvátországban kizárólag Rijekában kapható. A hagyomány szerint Rigó Jancsi második feleségével, Clara Warddal járt a városban, és a sütemény ma is szerepel a helyi cukrászdák kínálatában, *rigojanči* néven. A város egyik legismertebb cukrászdájában emléktábla őrzi dr. Charmant Oszkár nevét, aki a magyar közjegyzőség első folyóiratát alapította. Három Kolodko-szobor is található a városban, ezek közül az egyik a Carpathia hajót ábrázolja. A vasútállomást egy magyar mérnök, Pfaff Ferenc tervezte – erről szintén emléktábla tanúskodik –, és az épület előtt egy magyar vasúti kocsi is látható. Ezeknek a magyar vonatkozású emlékeknek a száma még mindig bővül. 2025 novemberében például Semmelweis Ignác szobra kapott helyet az Orvosi Kar szoborparkjában, még ha közvetlen rijekai kötődése nem is volt. Ugyanakkor bőven maradtak még feladatok: Csíkszentmihályi Mihály, a pozitív pszichológia világhírű alakja ugyanis Fiumében született a helyi konzul gyermekeként, ennek ellenére a városban szinte alig tudnak róla. Nagyon szeretném, ha a jövőben legalább egy emléktábla őrizné az ő nevét is.

A nyelvtanításon kívül sokféle színes programot is szervezel a városban, amelyek a magyar kultúra egy-egy szeletét mutatják be. Ha van helyi magyar közösség, sikerül őket megszólítani ezekkel a rendezvényekkel? A helyi horvát közönséget mennyire sikerül bevonni?

Valóban sok programot szervezek, mert kifejezetten fontosnak tartom, hogy a magyar kultúra sokszínűségét megmutassuk a helyieknek. Ebben nagyon jó partnerekkel dolgozunk együtt. Kiemelném például az együttműködésünket a Rijekai Városi Múzeummal: 2022 nyarán közösen valósítottuk meg *A modern Fiume születése 1868–1918* című nagyszabású kiállítást. 2024-ben a fiumei villamos 125. évfordulóját ünnepeltük meg – ehhez egy kiadvány is készült, amelyet Zsigmond Gábor, a Magyar Nemzeti Múzeum főigazgatója adott ki, és vele közösen egy háromnyelvű – magyar, horvát és angol – kiállítást is létrehoztunk. Ez több mint fél éven át volt látható a város egyik nyilvános terében.

Emellett szoros az együttműködésünk a zágrábi Liszt Intézet – Magyar Kulturális Központtal is, közös programokat is szervezünk: tavaly például egy Jókai témájú pubkvíz valósult meg, illetve közösen indítottuk a *Csárdás a tengeren* című igen sikeres táncházsorozatunkat.
Rijekában van helyi magyar közösség is, bár létszámában nem túl nagy. Emellett a horvát közönséget is sikerül megszólítani, különösen a gasztronómiai, táncos és zenei programokkal.

Rijekán kívül Zágrábban és Eszéken is lehet különböző formában magyarul tanulni. Milyen hasonlóságokat és különbségeket látsz ezeken az oktatóhelyeken a Rijekai Egyetemmel összevetve?

Horvátországban a felsőoktatásban jelenleg három helyen lehet magyarul tanulni: Zágrábban, Eszéken és Rijekában. Ezeket az oktatási helyszíneket azonban nehéz – és talán nem is érdemes – összehasonlítani, mert alapvetően eltérő struktúrában működnek. Zágrábban és Eszéken tanszékek vannak, ami azt jelenti, hogy aki oda beiratkozik, az a magyar szakot választja, ez pedig egy komoly, többéves elköteleződést feltételez.

Rijekában azonban csak lektorátus van. Itt a magyar nyelv választható tantárgy, a hallgatók a főszakjuk mellé veszik fel, gyakran érdeklődésből, kíváncsiságból vagy egyfajta intellektuális kuriózumként. Ez nem igényel hosszú távú elköteleződést: bár már hat féléven keresztül lehet magyarul tanulni, a hallgatók bármikor dönthetnek úgy, hogy nem folytatják. Tehát más a célcsoport, más a motiváció, más a keret. A lektorátusi forma előnye viszont az, hogy nagyon nyitott, rugalmas, és olyan hallgatókat is elér, akik egy tanszéki képzésbe valószínűleg nem iratkoznának be, mégis tartós és mély érdeklődés alakulhat ki bennük a magyar nyelv és kultúra iránt.

Végezetül röviden felvázolnád a jövőbeli szakmai terveidet?

Úgy érzem, hogy az elmúlt hat tanév során sikerült a magyar nyelvi lektorátus pozícióját megszilárdítani, és szervesen beilleszteni a rijekai egyetemi rendszerbe. Ma már az egyetemen is tudják, hogy létezünk, és a hallgatók körében is egyre ismertebbek a kurzusaink. A következő időszakban az egyik legfontosabb célom az, hogy ezt a stabilitást megőrizzük: hogy évről évre sikerüljön új hallgatókat bevonni, és hosszabb távon is fenntartani az érdeklődést a magyar nyelv és kultúra iránt. Személyes szakmai célom az is, hogy a város magyar vonatkozású öröksége tovább erősödjön. Nagyon fontosnak tartanám, hogy Hajnal Antalnak, a fiumei kikötő tervezőjének valamilyen formában emléket állítsunk Rijekában. Ugyanígy szeretném, ha Csíkszentmihályi Mihály emlékezete is nagyobb hangsúlyt kapna. Összességében azt szeretném, hogy minél több hallgató kerüljön kapcsolatba a magyar nyelvvel és kultúrával, és hogy az oktatáson, a kulturális programokon és a tudományos párbeszéden keresztül hozzájáruljunk Magyarország láthatóságának erősítéséhez, valamint a magyar kultúrával kapcsolatos pozitív attitűdök elmélyítéséhez a horvát közegben.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 110–115.*

KONTRA MIKLÓS: ANGOL ÉS MAGYAR NYELVÉSZETI TANULMÁNYOK. VÁLOGATOTT ÍRÁSOK, 1980–2023. / STUDIES IN ENGLISH AND HUNGARIAN LANGUAGE MATTERS. SELECTED PAPERS, 1980–2023.

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2025, 318 p.
ISBN 978-963-646-248-2

Doró Katalin
doro.katalin@szte.hu
Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészet és Társadalomtudományi Kar,
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
https://orcid.org/0000-0001-8085-4839

Kontra Miklós a magyar és angol vonatkozású szociolingvisztikai kutatások egyik meghatározó személyisége, aki az elmúlt évtizedekben jelentősen formálta a magyarországi, a határon túli és az amerikai-magyar alkalmazott nyelvészetet és nyelvoktatást. Tudományos érdeklődése és oktatási tevékenysége kiterjedt többek között a nyelvi változatosság és változás vizsgálatára, a nyelvi jogok kérdéskörére, az amerikai magyar kétnyelvűségre, az angol nyelv oktatására, valamint az angol nyelv leíró elemzésére. Ezt a sokszínűséget tükrözi ez az összefoglaló tanulmánykötete is. A kötetbe a szerző korábbi írásaiból válogatott huszonhatot, öt nagyobb tematika mentén. Ezek tág időszakot ölelnek fel, eredetileg 1980 és 2023 között jelentek meg és műfajukban is gazdagok, hiszen empirikus tanulmányokat, elméleti jellegű esszéket, interjút és köszöntéseket egyaránt tartalmaznak. A közel háromszáz oldalas, kétnyelvű gyűjtemény (15 angol és 11 magyar nyelvű írás) nemcsak Kontra életművének tematikus gazdagságát mutatja be, hanem egyúttal az amerikai-magyar kutatói és oktatói közösségi hálók, a magyarországi szociolingvisztika és az angol nyelv oktatása elmúlt évtizedeinek lenyomatát is nyújtja.

Mint minden gyűjtemény, ez is egyszerre reprezentatív és szelektív. Maga a szerző teszi fel a kérdést az előszóban, hogy miért éppen ezek a művek kerültek összefűzésre. A választ a praktikusság oldaláról közelíti, mivel több írás eredeti formájában nem vagy nehezen elérhető. Ugyanakkor a kötet a szerző sok évtizedes munkájának egyfajta összegzése is, bepillantást engedve tudományos gondolkodásának fejlődésébe és a társadalmilag felelős nyelvészet melletti elkötelezettségébe. Emellett a kötetet tudományterületi dokumentumként is olvashatjuk, hiszen a benne szereplő tanulmányok jól tükrözik, hogyan fejlődött a magyar nyelvészet és nyelvoktatás a 20. század utolsó és a 21. század első évtizedeiben, illetve hogyan formálódott a szerző kapcsolata nemzetközi elméleti irányzatokkal, módszertani újításokkal és munkásságát meghatározó hazai és külföldi nyelvészekkel is. Kontra írásai kiemelik, hogy a nyelv nem egy statikus rendszer, hanem élő társadalmi gyakorlat, amelyet a beszélőközösség, a nyelvi jogok kérdésköre, a tanárképzés, a nyelvművelés és az oktatáspolitika egyaránt formál.

A kötet Furkó Péter angol nyelvű előszavával indít, melyet Kontra Miklós előzetes szerzői megjegyzései követnek. Ez utóbbiban a szerző a kötet felépítésén túl érdekes kitekintést is nyújt néhány írás aktualitásáról és a megjelenésük óta történt fontosabb változásokról. Azzal, hogy nem minden szöveghez kerültek ilyen utólagos értelmező megjegyzések, kialakulhat az olvasóban némi hiányérzet, de ez a *Mi történt azóta?* kérdés sokkal inkább ösztönöz gondolkodásra, kutatásra, valamint a szerző és mások további írásainak olvasására vagy előadásainak a meghallgatására.

Az első, *Angol szintaxis* fejezet a legrövidebb, egyetlen angol nyelvű tanulmányból áll, melyet a szerző a 90-es évek elején írt, ugyanakkor szervezesen folytatja benne korábbi, a tagadó szerkezetre vonatkozó megfigyeléseit. A tanulmány egy ritka, az angol nyelvtanok és nyelvészek által abban az időben nem elfogadott, archaikusnak vagy erősen formálisnak vélt negatív kérdőszerkezetet taglal. Egyéni megfigyelésekből kiindulva elemzi az *operátor + not + alany* szerkezetű tagadásokat (a címet is adó *Do not people say such things?* típusú mondatokat), majd beszámol amerikai egyetemistákkal végzett grammatikalitási ítéletes vizsgálatairól. A végkövetkeztetés igen érdekes: a leginkább a brit parlamenti felszólalásokban dokumentált szerkezet nyelvtanilag helyes, és főként vitahelyzetben, ellenérv bevezetésekor használják. A parlamenti felszólalások formális, archaizáló stílusába illeszkedő szerkezetet ugyanakkor a megkérdezett amerikai angol beszélők többsége nem tartotta elfogadhatónak és a nyelvtanok jó része azóta sem tartja grammatikusnak. Kontra számára ez a tagadó szerkezet azért fontos, mert jól példázza, hogy a tankönyvi normáknál szélesebb a grammatikailag elfogadható szerkezetek tára, azokat azonban a beszélők egy része nem ismeri és ezért agrammatikusnak ítélheti.

Az *Angol–magyar nyelvi kontaktusok* fejezet három angol nyelvű és egy magyar tanulmányból áll, témájukat tekintve a nyelvi kontaktusok igen széles skáláját ölelik fel. A fejezet első cikke röviden áttekinti az angol eredetű szavakat a magyar nyelvhasználatban, majd az angol *-gate* szóképző elem 1990-es évek elejei megjelenését taglalja a magyar nyelvben. Azóta az angolban, és – kölcsönzési folyamatnak köszönhetően – a magyarban is újabb összetételekben jelent meg botrányok vagy rágalmazási kampányok jelentésben. A fejezet utolsó tanulmánya a *heló* angol kölcsönszó terjedését vizsgálja, összehasonlítva a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat 1988-as, köszönési formákra vonatkozó adatfelvételét a 2005-ös budapesti ismétlő kutatásával.

Nem meglepő módon a közel húsz év alatt jelentős változást látunk mind életkori, mind földrajzi vonatkozásban. Az azóta eltelt újabb húsz év alatt alapvető köszönési formává vált a *heló*. Érdekes lenne az eredeti 1988-as vizsgálat köszönési formáit és az utóbbi két évtizedben megjelent újabbakat felmérni egy átfogó vizsgálatban. A harmadik cikk időben még korábbra nyúlik vissza, az amerikai magyarok hangtani vizsgálatának kezdetét mutatja be 1980-ban és 81-ben. Azért is érdekes ez a tanulmány, mert egyszerre látjuk a kezdeti adatfelvételi dilemmákat, a magyarországi és amerikai angol párhuzamokat, az akkor még a szerző által nem ismert labovi kutatásokat, valamint a hasonló amerikai és svéd adatokat. Egy fontos tanulságként a szerző elveti a nyelvtan és a fonológia beszélőre és hallgatóra vonatkozó semlegességét, és a percepciós és a produkciós adatok szétválasztása mellett érvel. A fejezet negyedik tanulmánya az amerikai angol és a magyar színelnevezéseket hasonlítja össze egy módszertanilag egyedi felmérésen keresztül, amely a Crayola zsírkrétáinak angol megnevezéseit veti össze azzal, hogy a magyar és amerikai alanyok hogyan nevezték meg a krétarudacskák színeit. A tanulmány konkrét eredményein és a többnyelvű színelnevezések tágabb, kognitív nyelvészeti megközelítésén keresztül is érdekes olvasmány, különösen, ha az olvasó a saját angol–magyar vagy akár más nyelvű színelnevezési tapasztalataira is reflektál.

A *Nyelvpedagógia* fejezet hét cikke igen összetett módon mutatja be Kontra Miklós nyelvoktatással és angoltanár-képzéssel kapcsolatos nézeteit. Megtudhatjuk, hogyan született meg – amerikai lektori tapasztalataira is építve – a magyar képes gyerekszótár, a *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans* a 80-as években. 2010-ben visszatekintve néhány frissítéssel még mindig jól használhatónak tartja a könyvet, valamint a kulturálisan és módszertanilag is jól megalapozott tananyagokban reménykedik. Azt gondolom, hogy a tankönyvpiac szélesedésével és az online oktatás térhódításával együtt a dilemmák nagy része még ma is aktuális. A fejezetben olvashatunk az angol nyelv oktatásának a 70-es évekbeli helyzetéről. Az talán nem meglepő, hogy az akkori angoltanítás a diákok jó részénél nem vezetett használható nyelvtudáshoz és hogy a siker kulcsa a tanárok nyelvi és módszertani felkészültségében rejlett volna. Azt is megtudhatjuk, hogy a beszédcentrikus nyelvoktatás mellett a hallás utáni szövegértés fejlesztése alig volt fellelhető, bár autentikus szövegeket akkor még nehezen lehetett elérni. A szerző reménykedett benne, hogy a brit angol mellett az amerikai nyelvváltozat is bekerül az oktatásba. Ezek közül talán egyetlen dolog változott az elmúlt öt évtized során látványosan: ma már könnyen hozzáférhetőek autentikus oktatási anyagok. Kontra felvázolja, hogy a jobb minőségű angoltanárképzés egyik kulcskérdése az angol nyelvterületen alkalmazott nyelvészetből és nyelvoktatásból diplomázott és doktori fokozatot szerzett oktatói gárda kiépítése, akik iskolateremtő módon továbbadhatják az oktatói és kutatói szemléletüket, a másik pedig a kevesebb elméleti és több gyakorlati kurzus bevezetése. A kötet több további cikke kitér arra, hogy valóban mekkora szerepük volt – az angol és amerikai lektorok mellett – a nemzetközi tapasztalatokkal hazatérő oktatóknak, köztük magának Kontra Miklósnak is, akik tanárképző és alkalmazott nyelvészeti tanszékeket vezettek, kollégáikkal gyakorlatorientáltabb tanárképzési programokat terveztek, nemzetközileg is elismert nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti kutatásokat végeztek és doktori programokat alapítottak.

Az *Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century* című tanulmány 2015-ből visszatekintve összegzi az angoltanár-képzés fél évszázadát. Ebben a szerző vázolja a három éves egyszakos tanárképzés angolos hátterét biztosító, többek között a British Council és a Békehadtest által támogatott CETT tanszékeket (Centers for English Teacher Training, angol tanárképző központok) és sikerük kulcsát. Az 1991 és 97 között az ország több egyetemén működő tanszékeken megvalósult az, amit Kontra 1981-ben még csak remélt: felkészült, nemzetközi kitekintéssel rendelkező, iskolaalapító oktatók, módszertani szabadság, anyagi függetlenség és gyakorlati képzés. Bár csak rövid ideig működtek ezek a tanárképző központok, és az önállóságot és a tapasztalatot elveszettnek értékelte Kontra, úgy vélem, hosszú távon mégis az újonnan alapított tanárképző és alkalmazott nyelvészeti tanszékeken maradt oktatók és a szárnyuk alatt pályájukat kezdő fiatalok tovább vittek valamit a szellemiségből. A cikkben vázolt negatívumok és esettanulmányok még tíz év távlatából is igen tanulságosak és nemegyszer időszerűek, s a tanárképzés helyzetén összességében biztosan nem segít a néhány évenkénti, kapkodva elvégzett átalakítás.

A szerző két, az angoltanítás során gyakran kevés hangsúlyt kapó jelenséget is tárgyal: az aspirált zárhangokat és az intonációt. Hangsúlyozza, hogy egy köszönés vagy egy kérdő mondatnak a beszélő saját anyanyelvi mintáihoz közeli hanglejtése nem várt reakciókat válthat ki egy célnyelvi hallgatóban – a beszélő szándéka könnyen félreérthető, mégsem kapnak ezek elég figyelmet a nyelvoktatásban. Sajnos megállapítása nagyrészt időszerű ma is: továbbra is kevés figyelem fordul a kiejtés egyes hangokon túlmutató tanítására, mint amilyen a mondathangsúly és a hanglejtés.

Nem maradhatott ki a kötetből az angol kulturális és nyelvi imperializmus kérdése sem. Kontra áttekinti – többek között – a brit és amerikai angol harcát a hazai angoltanításban és magyar diákok véleményét az angol térhódításáról. Vázolja a két mai globális nyelvpolitikai paradigma: az angol terjedése és a nyelvi ökológiai paradigma közötti különbségeket. Végül Phillipson nyomán végig veszi az angoltanítás öt régi téveszméjét, nevezetesen az egynyelvűséget, vagyis az angol kizárólagos használatát a nyelvórán, az anyanyelvi tanárok felsőbbrendűségét, a korai kezdés vélt előnyeit, a nagyobb óraszámtól várt automatikusan jobb eredményeket, valamint a szubtraktív téveszmét, azaz azt a gondolatot, hogy más nyelvek tanulása az angol kárára mehet. A lingvicizmus kiemelt példájaként említi a magyarországi kétnyelvű nyelvvizsgák háttérbe szorulását az egynyelvűekkel szemben, amelyek aránya azóta még tovább csökkent.

A fejezet záró tanulmánya, egyben a legfrissebb is, az anyanyelvi nevelésről szóló *Jövőt formáló nyelvi nevelés* címet kapta. Kárpát-medencei kutatásokon és szépirodalmi példákon keresztül mutatja be, mennyire téves a magyar standard nyelvi ideológia és egyben mennyire irreálisak a tanárok, nyelvművelők és a társadalmi elit standard nyelvhasználati elvárásai. A *helyes* és *helytelen* címkék csak egy standard nézőpontból értelmezhetőek, és ha a kisdiákot kijavítják, megszégyenítik anyanyelvi változata miatt, az komoly károkat okoz. A változáshoz fontosnak tartja a pedagógusképzésben a hozzáadó nyelvpedagógia elterjesztését, amelyben a *helyénvaló* és *nem helyénvaló* minősítés használandó a *helyes* és *helytelen* helyett, értékként tekintve az otthonról hozott nyelvváltozatokra. Szorgalmazza a közgondolkodásban a kultúraváltást: a nyel-

vi változatok tiszteletére van szükségünk, nem pedig a nyelvtudományilag megalapozatlan és társadalmilag kártékony „nyelvhelyességet" övező vakhitre.

A *Nyelvi jogok és nyelvpolitika* című fejezet öt angol nyelvű tanulmányt tartalmaz. Kontra 1999-ben Szegeden interjúvolta meg Peter Trudgill brit nyelvészt pályafutásáról, az első Labov-féle brit szociolingvisztikai vizsgálatról, valamint nyelvi jogi és ideológiai kérdésekről. Trudgill is beszámolt a standard és nem standard nyelvi változatok megítéléséről az oktatásban, valamint a szexista és rasszista nyelvhasználat visszaszorításáról és a politikai korrektségről. Az *On the right to use the language of one's choice in Slovakia* című tanulmány az 1995. évi szlovák államnyelvtörvényt taglalja, amely erősen sértette a kisebbségek nyelvi és emberi jogait. Ez kimondta a hivatalos nyelv kötelező használatát, ezzel célozva a szlovák terjedését, a nem szlovák nyelvhasználatot pedig szankcionálta. Kontra az előszóban kifejti, hogy 1995 óta a helyzet sokat javult, de Szlovákiában a magyar kisebbség ma is meg van fosztva alapvető nyelvi jogaitól. A *(Linguistic) human rights and/or security policy* című tanulmányban a 2017-es ukrán oktatási nyelvtörvény és a 2019-es államnyelvi törvény hatásáról olvashatunk, melyek megfosztották az kisiskolás kor (1–4. osztály) utáni tanulókat anyanyelvük iskolai használatától. Ez azon túl, hogy szembement a nemzetközi jogokkal, komoly biztonságpolitikai kérdéssé is vált, ami hozzájárult az azóta kitört háborúhoz is. A *British aid for Hungarian deaf education from a linguistic human rights point of view* című írás bemutatja, hogy egy látszólag hasznos brit módszertani segédanyag mennyire befolyásolhatja az oktatási módszereket és ideológiákat. A British Council támogatásával a budapesti Hallássérültek Tanintézetébe a 90-es évek végén eljuttatott képeskönyv és a hozzá kapcsolódó módszertani tréning a dominánsan magyar jelnyelvre építő oktatást igyekezett átformálni orális-auditív oktatássá. Ezzel megfosztotta a diákokat az anyanyelven történő oktatástól és negatívan befolyásolta a tanárok szemléletét is. A program nem volt sikeres, de rávilágított arra, hogy megfelelő tervezés nélkül a legjobb segítő szándék is kudarcot vallhat és nyelvi ideológiai és hatalmi befolyással bírhat. A fejezet következő tanulmánya az explicit magyarországi nyelvpolitika hiányára mutat rá, a szakmailag megalapozatlan és az angol nyelv visszaszorítására vonatkozó 2001. évi XCVI. törvény példáján keresztül.

A záró fejezet *In memoriam/Tisztelet* cím alatt megemlékezés-gyűjtemény, amelyben sokszor személyes történeteken keresztül mutatja be Kontra olyan pályatársait, mentorait, volt oktatóit, kollégáit vagy amerikai-magyar vonatkozású személyeket, akiknek fontos szerepük volt a szociolingvisztika, a lexikográfia, a magyarországi angoltanár-képzés valamint a magyar–amerikai kapcsolatok építésében. Mindeközben bepillanthatunk abba is, hogy ők hogyan alakították Kontra karrierjét és nézeteit. A fejezet egy igazi időutazás, mely évtizedek, helyszínek, nevek között mozog, miközben egy hatalmas intellektuális hálóba is bepillantást enged. Roppant érdekes belelátni, egy-egy ismert nyelvész hogyan indult el a pályáján, egy-egy korai ismeretség hogyan segített évekkel később akár kontinenseken keresztül, és milyen fontos szerepük volt a személyes kapcsolatoknak és mentori támogatásnak kutatási projektek, oktatási programok és életutak alakításában. Az utazás pedig nemegyszer valódi útleírás, hol kisebb, hol nagyobb autókban, hol pedig hangszalagon vagy tárgyi emlékek utaztatásán keresztül.

Úgy gondolom, a kötetet hasznosan forgathatják olyan (volt) kollégák és tanítványok, akik ismerik a szerző munkásságának valamely állomását, de azok is, aki most olvassák őt először. A térben, időben és témában oly változatos írások mindenkinek nyújtanak érdekes és tovább-gondolásra érdemes gondolatokat.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 116–120.*

PARAPATICS ANDREA: A NYELVI TUDATOSSÁG FEJLESZTÉSE. FELADATOK ÉS SEGÉDANYAGOK PEDAGÓGUSJELÖLT HALLGATÓK OKTATÁSÁHOZ

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2025, 98 p.
ISBN 978-963-409-463-0

Dančo Jakab Veronika
jakabova23@uniba.sk
Comenius Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Pozsony
https://orcid.org/0000-0002-2290-3281

Parapatics Andrea 2025-ben megjelent kötete, *A nyelvi tudatosság fejlesztése. Feladatok és segédanyagok pedagógusjelölt hallgatók oktatásához*, a pedagógusképzés egy olyan területéhez kapcsolódik, amelyhez eddig kevés, kifejezetten gyakorlatorientált feldolgozás készült. A könyv kiindulópontját az a széles körben tapasztalható jelenség adja, hogy bár a hétköznapi beszélők a köznevelésben több mint egy évtizeden keresztül tanulnak a magyar nyelvről, nyelvi tudatosságuk szintje mégis gyakran alacsony marad. A szerző értelmezése szerint ennek egyik fő oka a Nemzeti alaptanterv és a magyar nyelvre vonatkozó kerettantervek preszkriptív, egynormájú szemlélete, amelynek következtében a nyelvtanórákon elsajátított lexikális tudás ritkán képes összekapcsolódni a mindennapi nyelvhasználattal. Mindez ahhoz vezet, hogy a tanulók csak korlátozott mértékű explicit nyelvi ismeretekkel rendelkeznek, miközben reflektív nyelvi tevékenységük nem saját nyelvhasználatuk elemzésére, hanem elsősorban mások beszédének „nyelvhelyességi” szempontú minősítésére irányul.

A fent megfogalmazott problémafelvetés rámutat arra, hogy a pedagógusképzésben szemléleti megújulásra van szükség, amely a többnormájúságot hangsúlyozó, szociolingvisztikai nyelvszemlélet érvényesítésével valósulhat meg. Ehhez kínál segítséget Parapatics könyve, amely a szerző köznevelésben és felsőoktatásban szerzett tapasztalataiból merít. A kötet célja,

hogy elősegítse a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók nyelvi és kommunikációs készségeinek fejlesztését, a nyelvi változatosság és a kettősnyelvűség kérdéseinek megértését, valamint a szakmai és tantermi kommunikációhoz, illetve a szövegértéshez szükséges kompetenciák tudatos alakítását.

A könyv öt fejezetből áll. Az első fejezet a *Mindennapi kommunikáció* címet viseli, és olyan hétköznapi nyelvhasználatra összpontosító gyakorlatokat tartalmaz, amelyek a beszélők szemszögéből gyakran reflektálatlanok. Ide tartoznak a kérdések és a válaszok pragmatikai működését vizsgáló feladatsorok, a köszönési formák változását és generációs különbségeit feltáró megfigyelések, ahogy a bókra adott válaszok elemzései is. Ezek a feladatok egyaránt azt a célt szolgálják, hogy a hallgatók saját nyelvi tapasztalataikra építve ismerjék fel a nyelvhasználat társas és kontextusfüggő jellegét. Külön figyelmet érdemel a *hát* diskurzusjelölőt középpontba állító feladatsor, amely a szó- és írásbeli nyelvhasználat bemutatásán és összehasonlításán keresztül bontja le a „nyelvhelyességi" előítéleteket, ugyanakkor a jelenség pedagógiai feldolgozásának lehetőségeit is megvilágítja. A fejezet további feladatai a nyelvi tudatosság fejlesztését egyrészt a metaforikus, másrészt a digitális nyelvhasználatra terjesztik ki. A metaforikus és a megszemélyesítő nyelvhasználat különböző formáit a hétköznapi szóképek gyűjtését célzó gyakorlatok teszik hozzáférhetővé, míg a digitális kommunikációhoz kapcsolódó feladatok a nyilvános online nyelvhasználat kritikus értelmezésére ösztönzik a hallgatókat, egyúttal teret adva az adatkezelés és a kutatásetika alapvető kérdéseinek feldolgozására. A kötet aktualitását még inkább növeli a mesterséges intelligenciához, azon belül a ChatGPT-hez kapcsolódó feladatsor, amely a csevegőrobot által generált szövegek nyelvi, stiláris és tartalmi vizsgálatára irányítja a figyelmet. A feladatok a digitális eszközhasználatot kritikai keretben értelmezik.

A *Területi és társadalmi sokszínűség* című második fejezet bevezető része a földrajzi kötődésű nyelvi változatok tudatosítását tűzi ki célul, és a hallgatókat szépirodalmi, népköltészeti és ismeretterjesztő szövegekkel végzendő munkára hívja. Ennek során az általuk ismert tájszókészlet árnyalása mellett a nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdök formálása kerül hangsúlyos szerepbe. Kiemelt jelentőségűek azok a feladatok, amelyek a helyesírás és a nyelvjárási háttér összefüggéseire hívják fel a figyelmet, hiszen – amint Kiss (1999, pp. 373–381) kutatásai is alátámasztják – bizonyos helyesírási hibák forrása a tanulók nyelvjárásfüggősége. Éppen ezért az ilyen jellegű gyakorlatok nemcsak a felsőoktatásban, de a köznevelésben is jól alkalmazhatók, ahol nagyban hozzájárulnának az ún. *funkcionális-szituatív kettősnyelvűség* kialakításához, vagyis ahhoz, hogy a tanulók anyanyelvjárásuk mellé elsajátítsák a köznyelvet, s azt beszédhelyzet függvényében használják (Kiss, 2001, p. 150). Ugyanezen fejezet következő feladatsora a kétnyelvű beszélők nyelvhasználati szokásait tárgyalja, különös tekintettel a családon belüli nyelvhasználati döntésekre, valamint a többnyelvűséghez kapcsolódó előnyök és hátrányok mérlegelésére. A gyakorlatok alkalmat teremtenek a kétnyelvű beszélőkre vonatkozó nyelvi előítéletek és mítoszok kritikai megvitatására (vö. Lanstyák 2007, pp. 154–173, 2009, pp. 122–124). Ezt a megközelítést folytatva a fejezet további feladatai az életkori és nemi alapon elkülöníthető nyelvhasználati minták, illetve a szleng vizsgálatán keresztül járulnak hozzá a társadalmi rétegződéshez köthető nyelvi változatok megértéséhez.

A harmadik, *Tantervi kommunikáció* című fejezet nyilvánvaló célja a pedagógusi nyelvhasználat tudatosítása mikrotanítások elemzése alapján. A feladatok arra ösztönzik a hallgatókat, hogy mások és saját tanítási gyakorlatuk nyelvi jellemzőit vizsgálják, középpontba állítva a megakadásjelenségeket, az interakciós mintázatokat és a tanár-tanuló közötti megszólalási arányokat, amelyek a didaktika alapelvei szerint a(z ön)reflektív tanár eszközkészletének meghatározó elemei (vö. Falus & Szűcs, 2022). Mindezt a szó- és írásbeli instrukciók megfogalmazásával foglalkozó, illetve a szülőkkel folytatott hivatalos kommunikáció gyakorlására épülő feladatok egészítik ki.

A *Feladatgyűjtemény a pedagógusi munkához* címet viselő negyedik fejezet a nyelvi érzékenyítés és a regionális nyelvi változatosság pedagógiai feldolgozásához kínál konkrét tanítási ötleteket. A feladatok között megtalálhatók a nyelvjárási eredetű helyesírási hibák felismerését segítő gyakorlatok, tájszavakat feldolgozó memória- és társasjátékok, szókártyákkal és projektmunkával dolgozó gyakorlattípusok, ahogy nyelvjárási portfólió készítésére irányuló tevékenységek is. A fejezet egyik fő erőssége, hogy a korábban már fel-felbukkanó ismeretekhez új, élményalapú megközelítéseket társít, kooperatív és kreatív munkaformák alkalmazásával. A feladatok egy része a tanulócsoport életkori sajátosságaihoz és a rendelkezésre álló időkeretekhez igazítva a köznevelési gyakorlatban is alkalmazható.

Az ötödik, egyben utolsó fejezet, amely az *Anyanyelvi ismeretterjesztés gyerekeknek és felnőtteknek* címet kapta, 22 ismeretterjesztő írást és egy, a nyelvi toleranciát fókuszba állító mesét tartalmaz. Az ismeretterjesztő írások az elmúlt években nem tudományos folyóiratokban, magazinokban és újságokban jelentek meg, elsősorban nem nyelvész végzettségű felnőttek és kisiskolások számára. A fejezet célja, hogy mintául szolgáljon az ismeretterjesztő műfajban való írás gyakorlásához, ugyanakkor a szerző hangsúlyozza, hogy a szövegek tanórai vagy házi feladatok alapját is adhatják. A válogatás olyan témákat tárgyal, amelyek a leendő pedagógusok számára különösen hasznosak, és szemléletformáló hatással bírnak. A szövegek közül néhányat az alábbiakban részletesebben is bemutatok, egyfajta ízelítőként a kötet tartalmi sokszínűségéből.

A szív nyelve című írás a bajorok által használt nyelvváltozat feltárásán keresztül világít rá a standard és a nem standard nyelvváltozatok eltérő funkcióira, hangsúlyozva, hogy különböző társadalmi helyzetekben más-más nyelvi forma bizonyul adekvátnak. A szövegben megjelenő *hagyma* metafora rétegzett modellje szemléletesen ábrázolja az anyanyelv, a regionális nyelvváltozat és a familiáris nyelv egymáshoz való viszonyát, miközben a *nyelvjárás*, a *dialektus* vagy a *regiolektus* nyelvészeti fogalmakat is bevezeti. A szöveg érzelmi hatásmechanizmusa – az otthon, a gyermekkori emlékek és a nyelvi kötődés összekapcsolása – nemcsak ismeretterjesztő, hanem attitűdformáló funkciót is betölt, elősegítve a nem standard nyelvváltozatokkal szembeni elfogadó szemlélet kialakítását.

A következő, *Ámokfutók* című szövegben a szerző a nyelvi kölcsönzés egy típusának, a tükörszavaknak a keletkezését mutatja be. Ennek keretében először a tükörfordításokkal foglalkozik, példaként a magyar *állatkert* szót említi, amely a német (*Tiergarten*) és a finn (*eläintarha*) megfelelőkhöz hasonlóan az *állat* és a *kert* jelentésű elemek összekapcsolásával jött létre. Ezt követően a részfordításokra tér át, amelyet az *ámokfutó* szó segítségével szemléltet: rámutat arra,

hogy a német *Amokläufer* összetett szó utótagja a futó jelentésű *läufer*, míg előtagja fordítás nélkül került át a magyar nyelvbe. Jelen szöveg a hallgatók számára kitűnő mintát kínál egy ismeretterjesztő írás elkészítéséhez, amely a kisebbségben élő magyar közösségek nyelvhasználatában megjelenő kölcsönzéseket vázolja. Egy ilyen kitekintés egyúttal hozzájárulhat ahhoz is, hogy a jövőbeli pedagógusok árnyaltabb ismereteket szerezzenek a határon túli magyar nyelvváltozatok sajátosságairól.

Az ismeretterjesztő írások közül mindenképp érdemes kiemelnünk a *Kinek a mezeje?* és a *Kéz kezet mos* című szövegeket, amelyekben a szerző közérthető módon mutatja be, hogy a mai nyelvhasználók számára gyakran „logikátlannak" tűnő többalakú tövek (*kéz : keze; kapor : kapr-*) megléte nem önkényes, hanem nyelvtörténeti folyamatok eredményei. Hangsúlyozza továbbá, hogy az egymás mellett élő alakváltozatok (*mező : mezeje/mezője*) esetenként jelentés- vagy stílusbeli különbségeket hordoznak. A szöveg a magyar mint idegen nyelv tanárok számára is hasznos kiindulópontul szolgálhat, mivel a nyelvtanulók által kivételként érzékelt jelenségek háttere a nyelvtörténetből gyakran könnyen levezethető.

A *Kezdünk-e mondatot háttal?* című írás egy, a köznevelésben széles körben elterjedt, nyelvhelyességi alapon nyugvó nyelvi babonát vizsgál felül, amely a *hát*tal való mondatkezdést hibásnak minősíti. A szerző rámutat arra, hogy e tiltás a különböző – mindenekelőtt az írott és a beszélt nyelvre, valamint a formális és informális regiszterekre jellemző – nyelvhasználati normák összemosásából ered, amely nem veszi figyelembe a nyelvhasználat kontextusfüggő jellegét. A *hát* mint diskurzusjelölő az élőbeszéd természetes eleme, amely a beszélgetés szervezésében, a beszélő attitűdjének jelzésében és a szöveg kohéziójának megteremtésében is szerepet játszhat. Ennek megfelelően használatának helyénvalósága nem önmagában, hanem az adott szövegkörnyezet függvényében ítélhető meg. A témához szorosan kapcsolódik az *Aki / ami / amely / mely* címet viselő szöveg, amely előbb a vonatkozó névmások használatához kapcsolódó alapvető szabályokat ismerteti, majd felhívja a figyelmet arra, hogy az *ami* térnyerése az *amely* rovására természetes nyelvi változásként értelmezhető. A szerző ezenkívül kiemeli, hogy az *amely* szerepében használt *ami* rendszeres javítása mások beszédében nem indokolt, hiszen sem írásban, sem beszédben nem szükséges minden helyzetben azonos módon viselkednünk nyelvileg.

A fent bemutatott írások az ötödik fejezet tematikai és módszertani sokszínűségét illusztrálják, amely ugyanakkor további, itt csak érintőlegesen jelzett nyelvhasználati területekre is kiterjed. Például a metaforák és megszemélyesítések működésére (*Metafora: nem csak versekben*); a beszédmódhoz kapcsolódó rokonszenv–ellenszenv és nyelvi értékítéletek kérdésére (*Vonzalom és ellenszenv a nyelvben*); a nyelvi változás természetére (*Mi változik a nyelvben?*); a szleng társadalmi megítélésére (*Ezek a mai fiatalok*); a magyarországi és a határon túli magyar szókincs változatosságára (*Dödölle és bulocska*); a szavak sokrétű jelentéshálózatára és annak történeti rétegzettségére (*Miből lesz a mézeskalács?*); sőt a frazeológiai egységek eredetére és jelentésrétegeire is (*Kenyér retúrjeggyel; Ki fordítja ki a földet a sarkából?*).

Összességében megállapítható, hogy Parapatics Andrea kötete a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók és a gyakorló pedagógusok számára egyaránt jól hasznosítható segédanyag. Kreatív, élmény- és kutatásalapú feladatai, tudományosan alátámasztott, mégis közérthető nyelveze-

te révén a könyv könnyen beépíthető a felsőoktatás és a köznevelés tanórai gyakorlatába, ahol a nyelvi tudatosság fejlesztésének módszertanilag átgondolt eszközéül szolgálhat.

IRODALOM

Falus, I., & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. https://doi.org/10.1556/9789634548454

Kiss, J. (1999). Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. *Magyar Nyelvőr*, *123*(4), 373–381.

Kiss, J. (2001). *Magyar dialektológia.* Osiris Kiadó.

Lanstyák, I. (2007). A nyelvi tévhitekről. In Domonkosi, Á., Lanstyák, I. & Posgay, I. (Eds.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (pp. 154–173). Gramma Nyelvi Iroda–Tinta Könyvkiadó.

Lanstyák, I. (2009). *Nyelvművelés, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés.* Stimul.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 121–125.*

BÁNHEGYI, MÁTYÁS: THE EFFECTS OF POLITICS AND IDEOLOGY ON THE TRANSLATION OF ARGUMENTATIVE POLITICAL NEWSPAPER ARTICLES

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2025,
ISBN: 978 963 664 116 0 (online). https://doi.org/10.1556/9789636641160
Alkalmazott nyelvészet a 21. században – Applied Linguistics in the 21st Century. (sorozat)
ISSN: 2786-0914

Zachar Viktor
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyeli Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
zachar.viktor@btk.elte.hu
https://orcid.org/0000-0002-3547-3102

Bánhegyi Mátyás angol nyelvű publikációja az *Alkalmazott nyelvészet a 21. században* című sorozat részeként jelent meg 2025-ben. A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Idegennyelvi és Nyelvvizsgaközpontjának egyetemi docense 2009-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, a Nyelvtudományi Doktori Iskola Fordítástudományi Doktori Programjában szerzett PhD-fokozatot a kötet témájában, és azóta is rendszeresen publikál – többek között ezen a szakterületen.

A mostani kiadvány összesen kilenc fejezetre tagolódik és öt függeléket tartalmaz. A sorozatszerkesztői előszóban Bóna Judit és Csizér Kata kiemeli az aktuális publikáció időszerűségét és relevanciáját a mai globalizált, nyelvileg is egyre szorosabban összefonódó világban. Fordításon ma már nem pusztán nyelvi átvitelt értünk, hanem olyan kritikus szemmel, értelmező módon végzett műveletek sorozatát, amelyek befolyásolhatják, hogyan fogadjuk be az új információkat, miként terjednek bizonyos ideológiák és hogyan alkotjuk meg számunkra a társadalmi és a politikai valóságot.

Bánhegyi Mátyás a bevezető első fejezetben kiemeli, hogy Magyarországon – más országokkal ellentétben – a politika- és a fordítástudomány között 1989-et megelőzően nem alakult ki szorosabb kapcsolat és kutatási terep a politikai berendezkedés jellegzetessége miatt. Felhívja a figyelmet arra, hogy a fordítás könnyedén válhat a politika eszközévé a kommunikációban, éppen ezért fontos szerep jut a fordítástudománynak abban, hogy ráirányítsa a figyelmet az efféle politikai manipulációra és hatalommal való visszaélésre. A szóban forgó mű célkitűzésének meghatározása során kiemeli, hogy egy potenciális – szövegnyelvészeti elemzést segítő – eszközt szeretne kínálni a szövegekkel összefüggő manipulatív gyakorlat azonosításához és elemzéséhez, ily módon növelve a fordítók professzionális tudatosságát.

Ezt követően a szerző táblázatos formában közli a könyv összesen tizenhét kulcsterminusát ábécé-sorrendben, a szakkifejezések definícióit, valamint a terminusokat először tárgyaló fejezeteket. A harmadik alfejezet tisztázza a kutatás kiindulópontját: két magyar érvelő újságcikk angol fordítását – amelyeket a későbbi fejezetekben vesz górcső alá. Röviden kitér Fairclough (1992) diskurzuselemzési modelljére, Munday (2007) fordítási stratégiával kapcsolatos megállapításaira és Vermeer (1996) szkoposz-elméletére is.

A következő alfejezet ismerteti a könyv elméleti és gyakorlati kutatási kérdéseit, amelyek a szerző által kidolgozott eszközhöz (az úgynevezett *Politikai Elfogultság Szűrőhöz*) kapcsolódnak. Emellett kiemeli a modell – és egyben a bemutatását célzó kötet – újszerűségét a fordítástudomány területén. Az ötödik és a hatodik alfejezet végül röviden kitér a leendő kutatási eredményekre, valamint kitekintést nyújt a további fejezetekre.

A második, nagyobb rész Hoey probléma-megoldási modelljeit hivatott bemutatni, tekintettel arra, hogy a szerző többek között Hoey 2001-es modelljét integrálta a kidolgozott elemzési eszközbe. Rövid áttekintést követően a szerző először a szuper- és makrostruktúra szerepéről értekezik a szövegértés terén, majd a politikai szövegeket mint problémamegoldás-típusú szövegeket ismerteti. A negyedik alfejezet Hoey első modelljét (1994) mutatja be, amely azon alapul, hogy az érvelő szöveg problémamegoldási struktúráján belül minden egyes mondat egyértelműen meghatározott funkcióval rendelkezik. Végül a konklúzió előtt felvázolja a továbbfejlesztett második modell (2001) újdonságait az elsőhöz képest. Ebben Hoey arra a megállapításra jutott, hogy a problémamegoldási szövegtípushoz tartozó szövegekben a problémamegoldási mintázatot egy olyan lexikai elem váltja ki, amely a megoldandó problémát előidéző szituáció negatív értékelését fejezi ki.

A harmadik fejezet a szövegstruktúra és a fordításkutatás kapcsolatára, a szövegek mikro-, makro- és szuperstruktúrájára fókuszál. A mű az áttekintést követően előbb részletesen kitér Kintsch és van Dijk szövegfeldolgozási és szövegprodukciós modelljére (1978) és van Dijk azon alapuló makrostruktúra-modelljére (1980). A harmadik alfejezet összesen hét olyan területet mutat be, amelyen eredményesen alkalmazták ezt a két megközelítést. Ennek során a hetedik, fordítástudományi alkalmazásnak külön alfejezetet is szentel a szerző Tirkkonen-Condit (1985) ez irányú munkáját alapul véve, aki az 1980-as elmélet felhasználásával írta le, hasonlította össze és állította szembe az érvelő szövegstruktúrákat a vizsgált forrás- és célnyelvi szövegekben. Míg az ötödik alfejezet jól áttekinthető, táblázatos formában foglalja össze Kintsch és

van Dijk modelljei alkalmazásának céljait és eredményeit egyes kutatók vonatkozásában, addig a hatodik alfejezet összeköti ezeket a vizsgálatokat és Tirkkonen-Condit eredményeit a szerző saját kutatásával.

A kötet negyedik nagy egysége a fordítás és a politika viszonyát taglalja, és a kritikai diskurzuselemzést hivatott ismertetni az olvasóval. Az áttekintés utáni alrész a szöveg, a hatalom és az ideológia hármasára reflektál, és egyben leszűkíti a vizsgálat fókuszát: a hatalom és kommunikáció szerteágazó kapcsolatán belül a politikára és a politikai diskurzusra helyezi a hangsúlyt. A rendkívül részletes harmadik alfejezet már a fordítás, a politika, az ideológia és a hatalom összefüggéseit vizsgálja. Bánhegyi felvázolja azt a hat fő kutatási területet és irányt, amely ezen belül kikristályosodott az utóbbi mintegy két és fél évtizedben, felsorolva számos ilyen jellegű publikációt. Szól a fordításorientált szövegnyelvészeti kutatások ez irányú tendenciáiról és külön a politikai diskurzus fordításának kutatásáról is. Ez utóbbin belül tárgyalja a fordítók szakmai szerepeit, felelősségét, lehetséges fordítási stratégiáit, kulturális hátterük jelentőségét, valamint a manipuláció kérdését.

A negyedik fejezet második felében a hangsúlyt a kritikai diskurzuselemzésre helyezi, kiindulva annak eredményeiből és hagyományaiból. Az ötödik alfejezet behatóan megismerteti az olvasót van Dijk ez irányú munkásságával (1993, 1997, 2001, 2003), annak elméleti háttereivel, céljaival és egyes elemeivel. A konklúzió előtti utolsó előtti rész pedig ismét a szerző saját, gyakorlati kutatásával köti össze a bemutatott elméletet.

A könyv ötödik fejezete a politikatudomány és a tömegkommunikáció kérdéskörét tárgyalja, kitérve a politikai valóság és az elfogultság témájára. A politikai kommunikáció és a média kapcsolatának szentelt alfejezetet követően a szerző rávilágít a politikai események tényleges és ábrázolt valósága közötti viszonyra, majd ismerteti az elfogultság különböző típusait. Az ötödik alfejezetben pedig bemutatja azt a felvázolt elméleti keretbe foglalt, politikai tömegkommunikációs modellt, amely segítséget nyújt a kutatási eredmények interpretálásában a korábban ismertetett „valóság" és „elfogultság" elemekből összeálló értelmezési keretrendszer mentén.

A hatodik nagy tartalmi egység a szerző által kifejlesztett és Politikai Elfogultság Szűrőnek keresztelt eszközt tárja az érdeklődők elé, amely a nevéhez híven az elfogultság elemzésére szolgál. A Politikai Elfogultság Szűrő olyan elemzési keretrendszer, amely főként kvalitatív eszközöket vonultat fel. A szerző empirikus vizsgálatában politikai újságcikkeket és azok fordításait hasonlítja össze. Visszakanyarodva a kötet korábbi fejezeteihez, Bánhegyi Mátyás rávilágít az elemzési eszköz elméleti alapjaira, majd részletesen felsorolja annak szerkezetét és elemeit. Célja, hogy a Politikai Elfogultság Szűrő segítségével megvizsgálja, hogyan és miért járul hozzá az újságírás és a fordítás a politikai valóság bemutatásához és politikailag elfogult szövegek előállításához. A szerző kiemeli az általa megalkotott eszköz interdiszciplináris jellegét, hiszen az egyaránt visszanyúl a szuper- és makrostruktúrával, a kritikai diskurzuselemzéssel és a politikai tömegkommunikációval kapcsolatos elméletekre, testre szabva azt a szerző által elvégzett elemzésre. A megközelítés újszerűsége abban rejlik, hogy első ízben kapcsolja össze a fordítástudományt és a politikai tömegkommunikációt szövegnyelvészeti eszközökkel, és ennek során a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodik.

A hetedik fejezet alapos áttekintést nyújt az elvégzett kutatás felépítéséről. A szövegválasztási szempontok ismertetése után a szerző bemutatja a fordításra kiválasztott két forrásnyelvi szöveget, amelyek a *Népszabadság* és a *Magyar Nemzet* napilapok egy-egy korábbi számából származnak. Az ezt követő két alfejezet bepillantást enged a fordítók kiválasztásának folyamatába egy fiktív fordítási megbízás keretében. Ezután Bánhegyi kitér a fordítókkal folytatott rövid, 12–15 perces interjúk felvázolására, az anonim fordítók hátterének bemutatására és a fordítási megbízás részleteire. Majd az elemzési rész következik, amelynek során szemléltető ábrák és kétnyelvű szövegrészletek segítségével is bemutatja a szuper- és makrostruktúra, a kritikai diskurzuselemzés és a politikai tömegkommunikációs elemzés lépéseit. Végül a szerző ismerteti a felállított szövegelemzési eszköz elemeinek megbízhatósági vizsgálatát.

Az utolsó előtti fejezet a fenti négy elemzési részre bontva tárja az olvasók elé az elvégzett kutatás eredményeit, és ennek során ismét számos ábrával mutatja be a fordítások elemzését. A szuperstruktúra kapcsán az elemzés megállapítja, hogy a célnyelvi szövegek megőrizték a problémamegoldás-típusú, érvelő forrásnyelvi diskurzus szövegtípusnak megfelelő funkcionális jellemzőiket, így érvelő szövegek maradtak. A makrostruktúrával összefüggésben a szerző rávilágít arra, hogy nem mutatkozik jelentős különbség a forrás- és célnyelvi szövegek szerkezete között. A fordítók felismerték és megőrizték a makrostruktúra szempontjából kiemelten fontos mondatok mondathatárait, és a propozíciós tartalom vonatkozásában sem történt módosítás az eredeti szöveghez képest. A kritikai diskurzuselemzés tekintetében a cselekvés, kontextus, hatalom és ideológia elem mentén a szerző részletesen ismerteti a fordítók fordítási stratégiáit és a műben leírt kutatás megállapításait. Végül pedig a politikai tömegkommunikációs elemzés kapcsán Bánhegyi Mátyás rámutat, hogy az ideológia és az elfogultság esetében a fordítók hajlamosak reprodukálni a megbízó által vallott ideológiát, és a megbízót előnyben részesítő elfogultsággal fogják fordítani a forrásnyelvi szöveget.

Az utolsó fejezetben Bánhegyi összegzi a kötet tartalmát és az elvégzett kvalitatív kutatást. A korábban ismertetettek rövid felidézése mellett ráirányítja a figyelmet a vizsgálat korlátaira, megismételhetőségének kérdésére és a kidolgozott elemzési eszköz megfelelő adaptációjára. Ezután megpróbál következtetéseket levonni a fordítói viselkedésre és a fordításoktatásra nézve, ily módon megteremtve a fordítástudomány kapcsolatát a tényleges szakmával és a jövőbeli nyelvi szakemberek képzésével. Végül pedig a mű kitekintést nyújt arra vonatkozólag, hogy milyen lehetséges irányok mutatkoznak további, ilyen jellegű kutatásoknál. A kötetet irodalomjegyzék és öt részletes függelék zárja.

Ahogyan a fentiekből is látható, Bánhegyi Mátyás friss, angol nyelvű publikációja joggal tarthat számot több kutatási terület érdeklődésére. Erőssége nemcsak az egyes tudományterületek összekapcsolásában rejlik: fontos eredmény a saját, innovatívnak mondható modell kidolgozása és gyakorlati alkalmazása is. Emellett a Politikai Elfogultság Szűrő módszere újszerű, jól használható elméleti és gyakorlati célokra egyaránt. A szerző egy olyan modellt dolgozott ki, amely egyrészt elméleti szempontból rendkívül megalapozott, valamint több fontos, nemzetközi tudományos megközelítés felől is megtámasztott. Másrészt pedig komoly muníciót ad más kutatók kezébe az esetleges hasonló, jövőbeli kutatásokhoz, legyen az akár eltérő nyelvpárt,

vagy akár más típusú újságcikkeket vizsgáló elemzés. Végül említést érdemel az általa megalkotott eszköz gyakorlati relevanciája és – többek között – a fordítóképzésben és a fordítástudomány vagy a szövegnyelvészet oktatásában történő alkalmazásának lehetősége is. Ily módon a szerző publikációja nem csupán tudományos, de pedagógiai-didaktikai szempontból is jelentős hozzájárulást jelent. A mű a politikai szövegek fordításával foglalkozó szakemberek, a fordításoktatók, a fordításkutatók, a médiaelemzők és a politikai kommunikátorok érdeklődésére egyaránt számot tarthat.

FORRÁSOK

Farkas, A. (2008). Másnap. *Magyar Nemzet*, 2008. 03. 11.

Tóth, Á. (2008). Kompenzáció. *Népszabadság*, 2008. 03. 13.

IRODALOM

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press. https://doi.org/10.1017/s0047404500017309

Hoey, M. (1994). Signalling in discourse: a functional analysis of a common discourse pattern in written and spoken English. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis* (pp. 26–45). Routledge.

Hoey, M. (2001). *Textual Interaction: An Introduction to Written Discourse Analysis*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203351093

Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. https://doi.org/10.1037/0033-295x.85.5.363

Munday, J. (2007). Translation and Ideology: A textual approach. *The Translator*, 13(2), 195–217. https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799238

Tirkkonen-Condit, S. (1985). *Argumentative Text Structure and Translation*. University of Jyväskylä.

van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructure: An Interdisciplinary Study of Global Structure in Discourse, Interaction and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.

van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4(1), 249–283. https://doi.org/10.1177/0957926593004002006

van Dijk, T. A. (1997). Discourse as interaction in society. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 1–37). Sage Publications.

van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. E. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352–371). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.4135/9781529721263.n15

van Dijk, T. A. (2003). *Ideology and Discourse – A multidisciplinary introduction*. https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-2003-Ideology-and-discourse.pdf

Vermeer, H. J. (1996). *A Skopos Theory of Translation*. TextconText.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 126–131.*

PERGE, GABRIELLA: REZEPTIVE MEHRSPRACHIGKEIT. EINE STUDIE ZUR UNTERSUCHUNG DER ENTWICKLUNG DER INDIVIDUELLEN MEHRSPRACHIGKEIT IM INSTITUTIONELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT IN UNGARN

Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2018, 258 p.
ISBN 978-615-5897-15-3

Ropoli-Szabó Vivien
szabovivien@student.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program
https://orcid.org/0009-0001-9740-927X

Perge Gabriella monográfiája, a *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* c. kötet Budapesten, az ELTE Eötvös József Collegium gondozásában jelent meg 2018-ban, a Cathedra Magistrorum *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* sorozat B alsorozatának (*Monographien*) első köteteként[1].

A kiadványt megjelentető Eötvös József Collegium 1895-ös alapítása óta meghatározó szerepet tölt be a magyar értelmiség és a tudós tanárok képzésében. Az intézmény szellemiségét és történeti küldetését jól szemlélteti a sorozat hitvallása is: „Jóllehet az Eötvös Collegium autonóm intézményként kezdte meg működését, az internátus mégis elsősorban kiegészítette hallgatóinak egyetemi tanulmányait, ráadásul megtestesítette az oktatáspolitikusok által megalkotott új tanárképzési ideált: tudós tanárok kerültek ki az intézmény falai közül" (Garai, 2011, p. 200).

1 A könyv elérhetősége: https://eotvos.elte.hu/media/25/09/44b33f7ae02f22f513c704013e09ecc3596ode4018afbadfb2f2e2662543/ec_Cathedra-Magistrorum-B.1-Rezeptive-Mehrsprachigkeit-G.-Perge.pdf

Ezt a célkitűzést szolgálja a Cathedra Magistrorum – Tanárakadémia is, amely az Eötvös József Collegium szakmai műhelyeként jött létre azzal a céllal, hogy hozzájáruljon a tudóstanár-utánpótlás képzéséhez, melynek során középpontba állítja a tanárság és tanulás kutatását, támogatva ezzel a tanár szakos hallgatók szakmai fejlődését, tanári tudásuk és gondolkodásmódjuk kialakulását (Feld-Knapp, 2013, p. 391). A Collegium alapításakor megfogalmazott küldetés – a színvonalas tanárképzés és a tudós tanár eszményének erősítése – ezzel a kezdeményezéssel a 21. században is élő hagyomány marad (Feld-Knapp, 2011, 2013). A Tanárakadémia szakmai programjainak keretében a résztvevők megismerkedhetnek a tanárság és a tanulás kutatásának legújabb eredményeivel, valamint saját kutatómunkát is végezhetnek. A műhelymunkában hazai és nemzetközi elismert szakemberek vesznek részt.

A Cathedra Magistrorum szakmai munkájának egyik fontos alappillére a saját sorozata (*CM-Beiträge zur Lehrerforschung*), melynek kötetei 2012 óta jelennek meg az idegennyelv-szakdidaktika aktuális és releváns témáit középpontba állítva.

Az eddig megjelent kötetek a következők:

I. *Beruf und Berufung* (2012)
II. *Mehrsprachigkeit* (2014)
III. *Grammatik* (2016)
IV. *Literatur* (2018)
V. *Lexik* (2020)
VI. *Kompetenzen und Standard*s (2022)
VII. *Kunst des Unterrichtens* (2025) [2]

Az eddig hét kötetet felölelő sorozatnak két alsorozata is van, melyek közül a B alsorozat keretében monográfiák jelennek meg. Ebbe illeszkedik Perge Gabriella monográfiája, amely az egyéni receptív többnyelvűség kérdésével és annak intézményes keretek között történő fejlesztési lehetőségével foglalkozik a magyar intézményes idegennyelv-oktatásban.

A téma újszerűsége abban rejlik, hogy a többnyelvűség receptív aspektusát helyezi előtérbe. Bár a hazai német idegennyelv-didaktikában – például Feld-Knapp Ilona munkássága révén (2009, 2014) – már megjelentek az egyéni többnyelvűség fejlesztését célzó vizsgálatok, a kifejezetten receptív többnyelvűségre fókuszáló, empirikusan megalapozott elemzések eddig kevéssé kerültek a kutatások középpontjába. Ezzel a szerző hozzájárul ahhoz a szakmai diskurzushoz, amely a többnyelvűség európai jelentőségét tárgyalja. A kötet rámutat arra, hogy a receptív készségek tudatos fejlesztése kulcsfontosságú lehet az Európai Unió által szorgalmazott többnyelvűségi célkitűzések elérésében, mivel ezen készség birtokában áthidalható a szakadék a különböző nyelvcsaládok között, és hatékonyabbá tehető a nyelvi sokszínűség megőrzése az intézményes nyelvoktatásban.

2 A kötetek elérhetősége: https://eotvos.elte.hu/szakmai-munka/cathedra-magistrorum/kotetek

Az alábbiakban a kötet felépítésének és tartalmi egységeinek részletes bemutatására kerül sor. Az első elméleti fejezet a tanulásra és az idegennyelv-tanulásra összpontosít. Először a tanulást mint különböző tudományos diszciplínák kutatási tárgyát vizsgálja, majd különféle tanuláselméletek jelentőségét tárgyalja az egyéni többnyelvűség támogatásának szempontjából, illetve a tanulást a nyelvi fejlődés kontextusában.

A második elméleti fejezet középpontjában a többnyelvűség áll, melynek során a szerző a fogalom meghatározása után a többnyelvűséggel foglalkozó kutatásokat veszi górcső alá, melynek során kitér a nyelvelsajátítási kutatásokra, valamint középpontba kerülnek a többnyelvűség kognitív és neurológiai alapjai.

A szerző foglalkozik még a többnyelvűséggel az idegennyelv-didaktika kontextusában is, melynek során bemutatja a tanárkutatás (*Lehrerforschung*) területén született kutatási eredményeket. Ezen túl olyan nemzetközi didaktikai koncepciókat ismertet, amelyek a nyelvi cselekvőképesség fejlesztését több nyelv kontextusában tárgyalják, úgy mint a többnyelvűség didaktikája (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*) vagy az interkomprehenzió (*Interkomprehension*). Megjelennek a fejezetben továbbá a többnyelvűség kutatásának kutatásmódszertani kérdésfelvetései is.

A következő fejezet témája az olvasás; az olvasásról szóló kutatási eredmények. Miután a szerző definiálja és behatárolja az olvasás mint dekódolás és nyelvi cselekvés fogalmát, foglalkozik az olvasással az anyanyelv és idegennyelv kontextusában, és annak speciális jellemzőivel. A fejezet további központi elemei: az olvasási kompetencia különböző modellezési lehetőségeinek jellemzése, valamint az olvasási stratégiák tárgyalása.

A szerző empirikus kutatásának középpontjában a szöveg áll, így az utolsó elméleti fejezet a szövegre mint különböző tudományterületek kutatási témájára koncentrál. Ezenkívül szövegek jellemzéséhez használt modellezések és a tanulmány szempontjából releváns szövegelemzési módszerek, illetve a szövegfeldolgozás folyamatáról, modellezéséről szóló tudományosan megalapozott ismeretek kerülnek megjelenítésre.

Az elméleti megalapozást követően a szerző bemutatja az általa elvégzett idegennyelv-didaktikai empirikus kutatást. Húsz magyar anyanyelvű középiskolai tanuló körében végzett vizsgálatot, akik intézményes keretek között angolt és németet tanulnak idegen nyelvként. A kutatás célja a nyelvi cselekvőképesség – azaz a nyelv társadalmi kontextusban történő, célirányos és sikeres alkalmazásának (vö. Hufeisen & Neuner, 2003) – vizsgálata volt, különös tekintettel a receptív nyelvhasználatra. Fontos hangsúlyozni a két fogalom közötti szoros kapcsolatot: míg a nyelvi cselekvőképesség általánosságban a sikeres nyelvi interakcióra való képességet jelöli, addig a receptív többnyelvűség ennek egy speciális megnyilvánulása. Ebben az esetben a cselekvőképesség a megértési folyamatokban realizálódik: a nyelvhasználó korábbi nyelvi tapasztalatait és transzferfolyamatait mozgósítva válik képessé idegen nyelvű szövegek feldolgozására, anélkül, hogy az adott nyelvet produktív szinten (beszéd vagy írás) ismerné. A kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek azok a speciális jegyek, amelyekkel jellemezhető a tanulók nyelvi cselekvőképessége a három vizsgált nyelv esetén (magyar, német és angol), és hogyan mutatkozik meg a kutatásban résztvevő tanulók receptív többnyelvűsége.

A szerző a kutatás során a módszertani trianguláció elvét alkalmazta, amely az alábbi lépésekből állt:

1) az adatfelvétel alapját képező magyar, német és angol nyelvű szövegek szövegnyelvészeti elemzése,
2) az elemzett szövegek vizsgálata a szövegfeldolgozás folyamatában a tanulók perspektívájából, reflektált interjúk segítségével,
3) az egyéni szövegértési folyamat mérése szövegértést ellenőrző kérdések segítségével,
4) reflektálás a saját értési folyamatra, kérdőív segítségével.

A szerző a szövegelemzés, a reflektált interjúk és a szövegértési mérés adatait kvalitatív módszerekkel dolgozta fel; a résztvevők saját szövegértési folyamataira reflektáló kérdőívek válaszait pedig statisztikai elemzésnek vetette alá.

Az adatelemzés bemutatása után a szerző a kutatási eredményeket az egyéni többnyelvűséget illető jelentőségük szempontjából mutatja be. A kutatási eredmények alapján a résztvevő tanulók nyelvi cselekvőképességének minősége és annak sajátosságai állapíthatók meg. A három vizsgált nyelv összevetése során a szerző feltárta a szövegfeldolgozási folyamatok jellegzetességeit, és rámutatott a nyelvek közötti hasonlóságokra, valamint a szövegértési stratégiákban mutatkozó különbségekre. A vizsgálat igazolta, hogy a magyar anyanyelvű tanulók receptív nyelvhasználata során a korábban tanult idegen nyelv jelentős transzferbázisként szolgál a német szövegek megértéséhez.

Az eredmények szerint létezik egy egyéni nyelvi cselekvőképesség, amely az egyes nyelvek esetében eltérő jegyeket mutat, és szorosan kötődik az adott nyelv specifikus ismeretéhez (*nyelvi bázis*). Ugyanakkor a kognitív feldolgozási munka – például a következtetések levonása vagy a globális szövegértés – nyelvtől független, így ezek a képességek sikeresen transzferálhatók egyik nyelvről a másikra. A szerző rávilágít arra is, hogy a tudatos stratégiahasználat tanításával az olvasás során végbemenő kognitív teljesítmény jelentősen optimalizálható.

Az empirikus vizsgálat eredményei igazolják, hogy a német és angol szövegek megértésében egyszerre segítenek a két nyelv közötti tipológiai hasonlóságok és az általános nyelvtanulási stratégiák. A német és angol nyelven írt szövegek olvasásánál elvárt a magyar anyanyelvű tanulóktól, hogy egy más nyelvi struktúrába, szisztémába helyezzék magukat. Ennek a képességnek előfeltétele a specifikus problémamegoldási stratégiák alkalmazása.

A kötet elméleti háttere interdiszciplinárisan megalapozott. Hiánypótló értékkel bír, amiért nem csupán általános értelemben véve nyelvpolitikai szinten járja körbe az egyéni többnyelvűség kérdéskörét, hanem a magyarországi intézményes nyelvoktatás körülményeihez viszonyítva is. Központi gondolata, hogy a receptív készségekhez kapcsolódó nyelvi cselekvőképesség a szociális cselekvés egyik formája. Ezáltal a nyelvhasználat nem csupán információátadásként, hanem társas tevékenységként is megjelenik, amelyben a befogadó aktívan részt vesz a jelentésalkotás folyamatában. Ezen összefüggésnek nagy szerepe van a nyelvoktatásban a pragmatikai fordulat óta (Feld-Knapp, 2009, p. 61).

A kötet újszerűsége egyrészt, hogy a tanulók nyelvi cselekvőképességét három nyelv esetében is vizsgálja, megfigyelve ezáltal a nyelvek közti transzfer hatásait. Másrészt foglalkozik a szövegértés során végbemenő mentális folyamatokkal (reflektált interjúk segítségével).

A tartalmat tekintve különös jelentőségű a mű interdiszciplináris dimenziója. A szerző kiemelt jelentőséget tulajdonít a kognitív pszichológia, az agykutatás, a nyelvészet és a szakdidaktika ismereteinek, ezáltal komplex módon megközelítve a többnyelvűség fogalmát, érzékeltetve, hogy a nyelvi kompetencia összefügg a kognitív és szociális képességekkel is.

Ugyanakkor a részletes elméleti keret miatt a kötet értelmezéséhez szükséges bizonyos háttértudás. Noha pontos terminológiát alkalmaz a szerző, elsősorban szakemberek, nyelvpedagógusok, kutatók részére lehet ajánlott az írás, akik jártasak az érintett szakterületen. A laikus olvasók számára bizonyos elméleti részekben a tények feltárása nehezen követhető lehet, viszont a szakterületen dolgozóknak, akik szeretnék ismereteiket a témáról bővíteni, a kötet fontos alapműként szolgálhat.

Összegzésül elmondható, hogy a kötet tudományos értéke kiemelkedő, különös tekintettel a magyarországi nyelvoktatás és oktatáspolitika szempontjaira. A szerző olyan kérdésköröket vizsgál, amelyek kulcsfontosságúak a nyelvi diverzitás és a többnyelvűség globális célkitűzéseihez. Az empirikus kutatás egyedi jelentősége abban rejlik, hogy a nyelvi cselekvőképességet komplex módon elemzi, és eredményei közvetlenül hasznosíthatók a magyarországi idegennyelv-oktatás módszertani fejlesztésében. Következtetései a nyelvtanárok, tanárképzők és oktatáspolitikai döntéshozók számára egyaránt iránymutatóak lehetnek. A kötet empirikus eredményei a receptív készségek tudatos fejlesztésén keresztül olyan tanulásszervezési és módszertani támpontokat kínálnak, amelyek az intézményes idegennyelv-oktatásban a többnyelvű tanulási utak tervezését és támogatását segíthetik. A kötet így nemcsak tudományosan megalapozott munka, hanem a többnyelvűség-kutatás és a nyelvi megértés kognitív folyamatai iránt érdeklődők számára is különösen értékes.

IRODALOM

Feld-Knapp, I. (2009). *Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen: Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht*. Jahrbuch der Ungarischen Germanistik, 60–72.

Feld-Knapp, I. (2011). Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In Lócsi, L., & I. Feld-Knapp, I. (Eds.), *Lustrum: Sollemnia aedificii a. D. MCMXI inaugurati* (Studia Germanica 5, 982–996). Typotex Kiadó / Eötvös Collegium. https://cseri.web.elte.hu/lustrum/Festschrift_-_Germanica_5_-_Feld-Knapp_%28Druckvorlage%29.pdf

Feld-Knapp, I. (2013). Cathedra Magistrorum: Tanárakadémia. In Gángó, G. (Ed.), *A kincset csak fáradsággal hozhatjuk napvilágra: Tanulmánykötet báró Eötvös József születésének 200. évfordulójára*, 391–398. ELTE Eötvös József Collegium. https://eotvos.elte.hu/media/49/80/0869b0932badae9e0b3d8967e6e0d3ef5cd5f2494dc4c7f6385c3e33436b/ec_Eotvos_kotet.pdf

Feld-Knapp, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Ed.), Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium. 15–31.

Garai, I. (2011). *A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása: Az Eötvös Collegium helye a magyar tanárképzésben a századfordulón*. ELTE Eötvös József Collegium. https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/26148

Hufeisen, B., & Neuner, G. (Eds.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strassburg: Europarat.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 132–135.*

Tódor Erika-Mária – Tódor Imre – Tankó Enikő: Romániai magyar középiskolások másodnyelvű szocializációja

Cluj-napoca: Presa universitară clujeană, 2024, 180 p.
ISBN- 978-606-37-2233-2

Szőllősi Erzsébet-Vivien
szolosi-erzsebet@partium.ro
Partiumi Keresztény Egyetem, Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
https://orcid.org/0009-0002-0980-8674

BEVEZETÉS

Kisebbségi környezetben az anyanyelv nem csupán a személyiség fejlődésének meghatározója, az értelmi és érzelmi folyamatok alapja, hanem a másodnyelvű szocializáció alappilére is, hiszen az „anyanyelvi beszélő a második nyelvet az anyanyelvjáráshoz és tágabban az anyanyelvéhez képest ismeri meg, *nem anyanyelvként"* (Tolcsvai Nagy, 2015, p. 21). A *Romániai magyar középiskolások másodnyelvű szocializációja* c. kötetben a szerzők Tódor Erika-Mária, Tódor Imre és Tankó Enikő épp ennek a folyamatnak a megismerésére és bemutatására vállalkoznak. A kötet 2024-ben jelent meg Kolozsváron a Presa Universitară Clujeană kiadó gondozásában. A szerzők egy 2023 őszén végzett empirikus kutatás adatait és eredményeit elemzik és mutatják be a kötetben. A kutatáshoz egy olyan romániai régiót választottak, amely a „többségi kisebbség" nyelvi elrendeződést tükrözi. A kutatás terepét így Hargita megye magyar tannyelvű középiskolái adták. Az adatfelvételhez 1520 diákot vontak be, akiknek másod- és harmadnyelvű szocializációs folyamatait térképezték fel tömbmagyar környezetben. A kutatás a reformgeneráció nyelvi magatartásának megismerésére fókuszált, vagyis azokra a diákokra, akik a 2011-es Oktatási Törvény által előírt tantervreform első nemzedékei. Az eredményeket a szerzők hét fejezetben, illetve egy előszóban és összegzésben, 180 oldalban közlik. A kötet jelentőségéhez hozzájárul, hogy a szerzők végig hivatkoznak a nemzetközi szakirodalomra, valamint kutatásokra. A kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Domus szülőföldi ösztöndíj támogatásával jöhetett létre.

A KÖTET FELÉPÍTÉSE

A kötet hét fejezetből áll, amelyet egy előszó és egy összegző rész foglal keretbe. Az *Előszót* (7–8) követik a magát a kutatást és annak eredményeit bemutató fejezetek: *Nyelvi szocializációs folyamatok a Hargita megyei magyar tannyelvű középiskolás tanulók körében* (9–22), *A Hargita megyei középiskolás tanulók szociodemográfiai hátterének elemzése* (23–36), *Másodnyelvű szocializációs színterek sajátosságai* (37–56), *A román nyelv elsajátítását befolyásoló tényezők a reformgenerációs középiskolások esetében* (57–90), *Az angol nyelvtanulást befolyásoló tényezők a reformgenerációs középiskolások esetében* (91–114), *Nyelvtanulás és motiváció viszonya* (115–142), *A tanulók idegennyelv-tudás és idegen nyelvi teszt eredményeit befolyásoló magyarázó változók vizsgálata* (143–176) és az *Összegzés* (177–180). Mind a hét fejezetet a hivatkozott szakirodalom, valamint egy román és egy angol nyelvű kivonat zárja.

Az első fejezetben a szerzők ismertetik a kutatás módszertanát, a kitűzött célokat, a kutatás eszközét, valamint a célcsoportot és a mintavételt. A kutatás célja a magyar tannyelvű iskolákba járó diákok nyelvi szocializációs folyamatainak megismerése a következő kérdések mentén: „Melyek a hatékony nyelvtanulás feltételei a válaszolók megítélése szerint? Milyen mértékben alakította nyelvi magatartásukat az iskolai oktatás? Milyen típusú egyéni vagy iskolán kívüli tanulási lehetőségek támogatták nyelvtanulási eredményességüket? Milyen összefüggés mutatható ki a diákok nyelvtudása, valamint a családi, iskolai háttér, és az online tanulási lehetőségek között? Milyen típusú tanulási stratégiák körvonalazhatóak az általunk tanulmányozott minta esetében? Milyen nyelvi attitűd jellemzi a megkérdezetteket a román, angol, illetve más idegen nyelvek elsajátítása kapcsán?" (10–11). A kutatás eszköze egy 42 kérdésből álló kérdőív volt. Az első kérdéskör (22 kérdés) a tanulók szociodemográfiai és szocioökonómiai adataira kérdezett rá, míg a második kérdéskör egy angol és egy román nyelvi tesztet tartalmazott, amelyek 10–10 kérdésből álltak. A kutatás célcsoportjába a Hargita megyei magyar tannyelvű líceumok elméleti, tehetségápoló (vokacionális) és szakközépiskolák 9–11. évfolyamai kerültek be, összesen 1520 fő. Szintén ebben a fejezetben tisztázzák a szerzők, hogy mit értenek *reformgeneráció* alatt. A szerzők kiemelik, hogy noha a terminus a generációs elméleteket juttatja elsősorban eszünkbe, a *reform* szó esetükben a formális oktatásban zajló újításokra utal, és azokra a generációkra vonatkozik, akik ennek a folyamatnak részesei voltak. A romániai magyar tannyelvű iskolában 2011-től új oktatási törvényt vezettek be, amelynek fokozatos alkalmazása a vizsgált generációt érintette. A tantervreform értelmében ezek a diákok már előkészítő osztálytól a kompetencia-alapú, kommunikatív-funkcionális nyelvoktatási szemlélet szerint tanulják az anyanyelvet, államnyelvet és idegen nyelveket (11).

A Tódor Imre által írt második fejezet a középiskolás diákok szociodemográfiai jellemzőit (nem, osztálytípus, lakóhely), valamint a szülők iskolai végzettségét és munkahelyi státuszát vizsgálja és ezek összefüggéseit mutatja be. A bemutatott összefüggések közül csak néhány példát említek. Az egyik ilyen, hogy azok a diákok, akiknek apjuk iskolai végzettsége alacsonyabb a szaklíceumokban vannak túlsúlyban, míg a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei az elméleti és vokacionális iskolákban tanulnak inkább. Hasonló megoszlást mutatnak a vezető pozícióban dolgozó szülők gyermekei és a szakképzett/nem szakképzett munkások és munka-

nélküli státuszban lévő szülők gyermekei is. Előbbiek magasabb arányban tanulnak elméleti líceumokban, míg utóbbiak inkább a szaklíceumokat választják.

A harmadik fejezetben Tódor Erika-Mária a másodnyelvű szocializációs színterek sajátosságait ismerteti. A fejezet a másodnyelvű (vagy nem anyanyelvű) szocializációs folyamat meghatározó helyszíneit a következő felosztás mentén vizsgálja: közvetlen környezet (család) és a tágabb környezet nyelvi szocializációs terei. A záró részben a szerző a diákok értékítéleteit mutatja be, amelyek a tapasztalati nyelvtudásokban mutatkoznak meg. A középiskolások válaszai alapján egy anyanyelvközpontú, ugyanakkor az idegen nyelvekre nyitott viszonyulás körvonalazható. Az eredményekből kitűnik, hogy a vizsgált generáció meghatározó szocializációs tere a digitális tér és a média, illetve, hogy elsődlegesen anyanyelv-domináns, de intézményi és kereskedelmi kétnyelvűség és digitális többnyelvűség jellemzi ezeket a diákokat.

A negyedik fejezetben Tódor Erika-Mária részletesen bemutatja a román nyelv elsajátítását befolyásoló tényezőket a reformgeneráció esetében, kezdve a nyelvoktatásban végbemenő paradigmaváltással. Az 1989-es decemberi forradalom a romániai magyar oktatási rendszer újjászületését eredményezte. Ennek a folyamatnak az első dokumentumai a dr. Balázs Lajos és a dr. Szilágyi N. Sándor által írt és 1999-ben megjelent kétnyelvű tanulmányok, amelyek a közösségi igények egyfajta helyzetelemzései a román nyelv oktatását illetően. Ezeket követte egy 2005-ben megjelent szakkönyv, majd pedig a 2011-es Oktatási Törvény, amely normatív keretet teremtett az új szemléletű román nyelv és irodalom tanterv és az ennek alapján elkészített tankönyvek alkalmazásának a magyar tannyelvű iskolákban. A fejezet második részében a szerző bemutatja a nyelvtudás komplementer tereit, valamint a román nyelvtanulást befolyásoló meghatározó tényezőket: a nyelvtanulás eredményességét az iskolában, a magánórák jelentőségét, az egyéni nyelvtanulási eszközöket és stratégiákat, a nyelvi magatartásokat és viszonyulásokat, illetve az iskola támogató légkörét.

Az ötödik fejezetben – az előző fejezethez hasonlóan – Tankó Enikő az angol nyelvtanulást befolyásoló tényezőket mutatja be az adott generáció esetében. A fejezet első részében a szerző a nyelvtanulás romániai keretrendszerét ismerteti, valamint elhelyezi azt az európai viszonylatokban. Ezt követi az angol nyelvű mérőeszköz és a kapott adatok bemutatása. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az iskolai nyelvtanulást kiegészíti és segíti az iskolán kívüli beszédhelyzetekben való aktív részvétel. Azok a tanulók, akik iskolán kívüli beszédhelyzetekben is használják az adott nyelvet, magasabb szinten teljesítenek, mint azok a társaik, akik csak a tanórán találkoznak az idegen nyelvvel.

A hatodik fejezetben Tankó Enikő a nyelvtanulás és a motiváció viszonyát vizsgálja. Az elméleti keret (a motiváció meghatározása, a motivációval kapcsolatos elméletek, a motiváció típusai, nyelvtanulási elméletek, a nyelvtanulás és a motiváció kapcsolata, az érzelmek szerepe a nyelvtanulásban) ismertetése után, a szerző a kutatás eredményeit és következtetéseit részletezi. A kutatási adatok alátámasztották, hogy szoros kapcsolat van a motiváció és a nyelvtanulás eredményessége között. Az adatokból továbbá az is kitűnik, hogy az érzelmi aspektusok jelentős mértékben befolyásolják a nyelvtanulási folyamatot. Az angol nyelvhez például gyakrabban társulnak pozitív érzelmek, hiszen a nyelvet a diákok sok esetben szórakozáshoz és a sze-

mélyes kapcsolatok kiépítéséhez használják, míg a román nyelvhez negatív érzelmi állapotok társulnak, amelyeket a nyelvtudás hiányosságaiból fakadó szorongás vált ki. Mindezt a román nyelvvel való közvetlen, személyes kapcsolat hiánya idézi elő.

Az utolsó fejezetben Tódor Imre az idegennyelv-tudás és az idegen nyelvi teszt eredményeit befolyásoló magyarázó változókat fejti ki. A szerző a diákok szubjektív idegennyelv-tudási percepcióját vizsgálja, majd pedig objektív nyelvtudási szintjüket veti össze különböző változókkal, mint például a tanulók szocioökonómiai és demográfiai háttere, valamint a tanulók iskolai szintű háttérváltozói. A kutatás eredményeit a szerző hazai és nemzetközi kontextusban is értelmezi. Nemzetközi viszonylatból a 2022-es PISA felmérés eredményeit hozza összefüggésbe a kutatás eredményeivel. Jelen kutatás eredményei nem csupán a nemzetközi tanulói mérés eredményeivel, de számos nemzetközi nagymintás kvantitatív és kvalitatív empirikus kutatás eredményeivel is korrelálnak.

A tanulmánykötet részletes képet nyújt a romániai magyar középiskolások másodnyelvű szocializációs folyamatáról, a nyelvtudásról és az azt befolyásoló tényezőkről. A szerzők a kutatási eredményeket hazai és nemzetközi viszonylatban értelmezik, s mindebből jól kitűnik, hogy a kötetben bemutatott kutatás eredményei és a nemzetközi kutatások eredményei korrelálnak egymással.

ÖSSZEGZÉS

Összességében elmondható, hogy a kötet nem csupán az oktatásban résztvevők számára – azon belül is elsősorban a nyelvoktatással foglalkozó pedagógusok számára – lehet hasznos olvasmány, hanem mindazok számára is, akik érdeklődnek a romániai magyarság nyelvoktatása iránt.

IRODALOM

Tolcsvai Nagy, G. (2015). Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítés. In: Vančo, Ildikó – Kozmács, István (Eds.) *Nyelvtanulás–Nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára.* Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 117–128.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 136–141.*

ANDRIĆ EDIT: MAGYAR–SZERB FRAZEOLÓGIAI SZÓTÁR MAĐARSKO-SRPSKI FRAZEOLOŠKI REČNIK

Újvidék (Novi Sad): Forum Könyvkiadó Intézet, 2024, 835 p.
ISBN 978-86-323-1233-3

Pásztor-Kicsi Mária
manyi@ff.uns.ac.rs
Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-2266-5105

Az újvidéki Forum Könyvkiadó Intézet kiadásában 2024-ben megjelent *Magyar–szerb frazeológiai szótár* valódi hiánypótlónak tekinthető a szerbiai könyvpiacon. Hasonló kiadvány ugyanis évtizedek óta várat magára a többnyelvű és -kultúrájú Vajdaság bilingvális nyelvhasználóinak körében – elsősorban azokat a közösségeket és személyeket értve ez alatt, akik hivatásuk folytán nap mint nap szembesülnek e két, egymástól igen eltérő nyelv közötti kapcsolat megteremtésének szükségességével. Ők elsősorban fordítók, újságírók, illetve a közmédia és a művelődési élet egyéb szereplői, továbbá az alap-, közép- és felsőoktatás tanárai és diákjai, de ne feledkezzünk meg a nyelvtanulókról sem, vagy azokról, akik csak személyes kommunikációs igényük folytán szeretnének mélyebb ismereteket szerezni a magyar és a szerb nyelv közötti különbségek áthidalhatóságáról. Dr. Andrić Edit egyetemi rendes tanár frazeológiai szótárával éppen e tekintetben nyújt jelentős segítséget a mindkét nyelvet valamilyen szinten beszélő/ismerő célközönségnek, nem véletlen tehát, hogy munkája elismeréseként neki ítélték oda a 2025. évi Bazsalikom Műfordítói Díjat.

A frazémák (állandósult szókapcsolatok) megismerése az anyanyelvi beszélők számára is szinte élethosszig tartó tanulási folyamatot jelent. Ezek ugyanis a nyelvnek olyan specifikus kifejezésállományát képezik, amelyek legalább két szóból állnak, és sajátos sűrítményként konzerválód-

nak egy nyelvi közösség hagyományában. További jellemzőjük, hogy szemantikai egységként kezeljük őket, nem összetevőik jelentésének puszta összegeként, ezáltal pedig – a lexémákhoz hasonlóan – szótári egységként épülnek be a szókészletbe és a mentális lexikonba. Egy másik nyelvre tehát nem fordíthatók szó szerint, hanem – ha csak lehetséges – meg kell találnunk célnyelvi ekvivalensüket (ugyancsak frazémát), mely legalább funkcionálisan, de lehetőleg formai, jelentéstani, és stilisztikai szempontból egyaránt be fog illeszkedni az adott nyelvközösség és kultúra szokásrendjébe és az ott meghonosodott frazeológiai mintázatok rendszerébe.

Egyáltalán nem egyszerű, könnyen áttekinthető kifejezésrétegről van tehát szó. Vizsgálatukban pedig az is nehezíti a tájékozódást, hogy a nemzetközi frazeológiai szakirodalom még mindig nem egységes sem terminológiáját, sem kategorizációját, de definícióit tekintve sem. Aki tehát két nyelv viszonylatában szeretne „rendet teremteni", annak a két párhuzamos (egymásnak megfeleltethető) korpusz összeállításán túl ezzel a heterogenitással is szembesülnie kell. Mert nemcsak a frazémaállományok nyelv- és kultúrspecifikusságával, hanem az azokat vizsgáló kutatók és műhelyek specifikus nézeteivel és viszonyulásával is számolnia kell. Mindez pedig szükségszerűen kihat a módszerekre is, amelyek mellett a szótár alkotója dönteni fog.

A frazématár magyar–szerb viszonylatát többek között az befolyásolta, hogy magyar nyelven több frazeológiai szótár hozzáférhető, mint szerbül. A szerb frazémák tanulmányozását lényegesen nehezíti, hogy szótár formájában csak két gyűjtemény olvasható (Matešić, 1982; Otašević, 2012). Ezeken kívül elérhető még ugyan Vuk Karadžić betűrendes szólás- és közmondásgyűjteménye is (1849), de ennek állományában nehézkes a tájékozódás, mivel nem tartalmaz vezérszavakat, csupán a mondások kezdőbetűje képezi a betűrendbe sorolás alapját, és dialektológiai szempontból is rendezetlen. A szerb frazeológia rendezett adatbázisa tehát még várat magára, annál is inkább, mivel a frazémakincs tetemes része az egyéb szótárak címszavai közé van beágyazva.

A szótár magyar nyelvű korpuszának kialakítása során a szerző – néhány vajdasági vonatkozású közkeletű frazémától eltekintve – az egyetemes magyar frazémaállományból merített, elsősorban Forgács Tamás (2003) ***és*** Bárdosi Vilmos (2012) köteteit alapul véve, de mások gyűjtését (például O. Nagy Gábor, T. Litovkina Anna) is felhasználta.

Így a magyar nyelvterületen gyakran előforduló frazémákon kívül a szótárban helyet kaptak a szlenges, olykor enyhén durvának minősíthető, valamint diáknyelvi formák is, akárcsak a mitológiai és biblikus hagyományhoz vagy az irodalomhoz, illetve az egyetemes európai kultúrához kötődő szállóigék, bölcsességek és egyéb proverbiumok, melyek száma a különféle szempontú variálódásokat is tekintetbe véve mintegy 31 500-ra tehető.

A szótár megalkotásában alapvető kihívást jelentett a pontos célnyelvi megfeleltetés, ami részben a szerb nyelvű frazeológiai szótárak említett hiányából, valamint a frazémák jelentésének eltérérő értelmezéséből és oszályozásából adódott, de a poliszém frazémák célnyelvi ekvivalenseinek megtalálása is nehézséget okozott. A vándorszólásokat, *internacionalizmusok*at, illetve a nemzetközi hagyományból ismert bölcsességeket, univerzális igazságokat, szállóigéket kivéve ritkán fordulnak elő teljes mértékben megegyező frazémák két ennyire eltérő típusú nyelvben.

A megfeleltetés szempontjából így a szótár állománya három nagyobb csoportba sorolható: 1) a *teljes mértékben* (mind formai, mind jelentéstani, mind pedig stilisztikai szempontból) *ekvivalens*; 2) a *nulla ekvivalenciájú*; valamint 3) a *részleges ekvivalenciájú* (szerkezetileg részben megfeleltethető vagy csak szemantikailag ekvivalens, illetve poliszém) konstrukciók csoportjába.

A teljes ekvivalenciát a nemzetközi karakteren kívül egyéb tényezők is előidézhetik. Így vajdasági vonatkozásban például a népek egymás mellett élése, a többnyelvűség, a kölcsönös átvétel és a tükröztetés is szerepet játszhatott a frazémapárhuzamok keletkezésében, míg nulla fokú ekvivalenciával nagyjából a kultúrspecifikus magyar szólások körében találkozunk, amelyek teljes mértékben a magyar nyelvben gyökereznek, illetve a magyar történelmi vagy kulturális örökség ismerete nélkül nem értelmezhetők.

A *Magyar–szerb frazeológiai szótár* szerkezetét tekintve három jól elkülöníthető részből áll: egy *kétnyelvű bevezető*ből, magából a *szótár törzsanyagá*ból, valamint a *záró oldalak*ból, ahol a *szerző rövid életrajzá*t olvashatjuk magyar és szerb nyelven, de négy üres oldalt is találunk *jegyzetek*nek. A szerzői életrajzhoz egy QR-kódot is mellékel a szótár, amely az újvidéki Bölcsészettudományi Kar honlapjára irányítja az érdeklődőt, ahol részletesebben tájékozódhat Andrić Edit tudományos és oktatói pályafutásáról.

A római számokkal (V–XXXVII) oldalszámozott *Bevezető rész* még néhány kisebb egységre tagolódik. Első alfejezete az *Előszó* (V–IX.), amely a szerző magyar nyelvű elméleti alapvetését és célkitűzéseit foglalja össze. Ezt követi *A frazématár szerkezeti felépítése. Útmutató a szótár használatához* (X–XVIII), amely a vezérszók főbb jellemzőiről, szófaji (határ)kérdéseiről, szerkezetéről, azonos alakúságának eseteiről, a betűrendezésről, a frazémavariánsok tudnivalóiról és egyebekről tájékoztatja a felhasználót. Ezután a két iménti rész szerb nyelvű fordítása következik (XIX–XXXIII), majd a *Forrásművek – Konsultovani rečnici* (XXXIV) és az *Irodalomjegyzék – Literatura* (XXXV) címet viselő egységek, amelyek a szerző által felhasznált nyomtatott szótárak (18 tétel) és internetes források (összesen négy URL), valamint a magyar és szerb nyelvű elméleti művek jegyzékét (összesen 7 cím) tartalmazza. A bevezető részt végül a *Rövidítések – Skraćenice* (XXXVI) és a *Jelmagyarázat – Tumačenje simbola* (XXXVII) oldalak zárják, amelyeken a felhasználó egyrészt a szótárban alkalmazott tipológiai, stilisztikai jelölések és egyéb rövidítések, valamint a szimbólumok magyar és szerb nyelvű értelmezését olvashatja.

A *szótár törzsanyagát felölelő* fő rész paginációja arab számokkal történik (1–834). A szótár állományában, amely több mint 30 000 frazémából áll, *vezérszók* alapján tájékozódhatunk, melyek száma 7429. Ezek félkövér verzálissal szedett formában, betűrendben követik egymást, akárcsak az alájuk sorolt frazémák is, amelyek szedése ugyancsak félkövér, azonban a bennük szereplő tulajdonnevek kivételével minden szavuk kis kezdőbetűvel íródik.

A *szócikkek felépítése* a következő: a *vezérszó* alatt sorbehúzva található a *magyar frazéma* és *variánsai* (ha vannak), amit szögletes zárójelben – [ ] – követ a frazéma *típus*ának és (amennyiben szükséges) *stiláris értéké*nek megjelölése, ez alatt pedig további sorbehúzással, dőlt betűkkel olvasható a frazéma szerb megfeleltetése:

KEREPLŐ

jár a szája, mint a kereplő [SZ]; **be nem áll a kereplője; jó a kereplője** [SZ biz., gúny.]
ne sastaviti/zaklapati/zatvarati usta; mleti kao prazna vodenica
(= 'nem teszi össze/teszi be/csukja be a száját; darál, mint az üres vízimalom')

A szócikkek nem tartalmaznak egynyelvű jelentésdefiníciót és alkalmazási példákat, sem pedig a szerb megfeleltetés magyar értelmezését (a fent olvasható fordítás jelen szöveg szerzőjétől ered). A szótár csak bizonyos esetekben (például a rövidítések feloldásakor) tesz kivételt, ilyenkor kerek zárójelben olvasható a magyarázat, például *„megjöttek a háemcsék* (háemcsé: helyi menő csávó") (XVII). Mindez terjedelmi okokból indokolt, és nem okoz zavart a szótár használatában, amennyiben a felhasználó valamilyen szinten jártas mindkét nyelvben.

A *vezérszók* kapcsán fontos még kiemelnünk, hogy nemcsak a frazémák központi eleme szerepel közöttük, hanem minden egyes tartalmas szó betöltheti ezt a szerepet, minek következtében egy-egy frazéma, sőt a variánsai is, többször előfordulhatnak a frazématárban, azaz többféleképpen is előkereshetők (például **BAJ – keresi a *bajt***; **KERES – *keresi* a bajt**). Ebből viszont a könnyebb keresésen kívül az is következik, hogy bár a szótár vezérszói alapvetően főnévközpontúak, az igei összetevők alapján is kereshetünk benne, sőt egyes melléknevek, határozószók és melléknévi igenevek is helyet kapnak a vezérszók között, míg a főnévi és határozói igeneveket tartalmazó frazémákat az igei vezérszó alatt találhatjuk meg (például ÜL – **egy fenékkel/seggel nem lehet két lovon** ülni; **VER – a dió törve [a pénz számolva], az asszony *verve*** jó).

Alaktani szempontból vizsgálva tőszavakon és összetételeken kívül képzős alakok (például melléknevek) is lehetnek vezérszók, viszont jeles és ragos alakok nem szerepelnek közöttük, kivéve néhány kötőjeles összetételt, amelyek között olykor toldalékos alakok is szerepelnek (például ÁGA-BOGÁT – **ismeri/tudja vminek minden ág*a*-bog**át).

Önállóan nem használatos szavak (ikerszók, archaizmusok, specifikus nyelvi rétegekhez tartozó kifejezések stb.) esetében a szótár *perjel*ek (/) közé helyezi a vezérszót (például **/APRÓ-CSEPRŐ/**, **/FABATKA/** stb.), és ugyancsak perjelet használ az alakváltozatok szétválasztása esetében (például **CSÜGG/CSÜNG** stb.), viszont *kerek* zárójelet tesz a különféle alakokban élő szavak többletelemének kiemelésében (például **GYER(M)EKKOR** stb.).

Végül pedig az azonos alakú (homonim) vezérszókat indexszámozza a szótár (például **CSAP**[1] **– CSAP**[2] stb.).

A szócikkek következő összetevői maguk a *forrásnyelvi frazémák* és variánsaik (ha vannak). Ezek – mint említettük – a vezérszók alatt betűrendben követik egymást, félkövér kisbetűs szedéssel. *Variánsok* esetében az azonos jelentésű, valamely tartalmas szavukban eltérő szerkezetek variábilis elemét *perjel* (/) választja el (például **hajszálat/szőrszálat hasogat)** Bizonyos esetekben azonban a szótár komplexebb jelöléshez folyamodik: szögletes zárójelet – [ ] – használ például, amikor a variábilis egység elé az előző lexémától *eltérő névelő* kihelyezése szükséges (például **kicsúszik/kiszalad az ajkán *[a száján]* egy szó/kifejezés**), illetőleg amikor a variálható elem *két vagy több szó kapcsolat*ából áll (például **kienged a kezéből *[kezei közül]* vmit**), ahol a *vmit* rövidítés a frazéma *vonzatát* jelöli. A szótár szerzője ugyanis a frazémák mondatba vagy

szövegbe illeszthetőségének megkönnyítése érdekében ezeknek feltüntetését is fontosnak tartotta. Így a szótár – az alanyi és a fakultatív tárgyi vonzatok kivételével – megfelelő rövidítéssel (XXXVI) jelzi, ha egy frazémának vonzata van.

Továbbá a szótár kerek zárójellel – ( ) – jelöli a frazémavariánsok azon részeit, amelyeknek hosszúsága valamilyen szempontból különbözik (például úgy úszik, mint a ***(nyeletlen/öreg)* fejsze**), *tegezés/magázás*-alapú variálódás esetében pedig a variánsokat jelölheti *szögletes zárójel* (például ***te* itt vagy [*maga* itt van], a temetők meg üresek?**), a magázó alak *személyragjának* egyszerű zárójelezése (például **hagyj*(on)* békén!**), illetve *perjeles* forma, ha a tegezés/magázás alaki szempontból bonyolultabb (például ***kérje/kérd* vissza a tandíjat!**). Viszont megjegyzendő, hogy a variánsok jelölésekor a szótár a *névelőket*, valamint a *hátravetett igekötőket* csak egyszer jelöli (például ***a* gyenge/leggyengébb láncszem**; **ajtóstul ront/rohan *be* a házba**), és az utóbbi alakokat az igekötős vezérszónál kell keresni.

A frazémaváltozatoknál olykor *bokrosodás* figyelhető meg egy-egy vezérszón belül. Ez nagyjából azokat a szinonim frazémákat érinti, amelyek alkalmilag különböző módon, más szavakkal egészülhetnek ki, azaz más-más vonzatstruktúrát követelnek meg. Ezeket a variánsokat a szótár egy helyen tárgyalja, de a variánsokat pontosvesszővel (;) választja el (például **kazalban/asztagban tűt *keres;* szénakazalban *keresi* a tűt**)

A bokrosodást előidézheti a frazémavariánsokban megjelenő közös szó, illetve hasonló jelentés, az egyes variánsokat pedig az éppen rájuk vonatkozó vezérszónál találjuk (például **BESZÉL – szívemből *beszél***; **SZÍV[1] – *szívemből beszél/szól***; **SZÓL – szívemből *szól***).

A szótár útmutatója külön tárgyalja, de valójában a variálódáshoz tartozik az ún. *monofrazémák* kérdésköre is. Ezek olyan összetett szók, amelyek egy frazémából vagy képes kifejezésből sűrűsödtek összetétellé, s bár nem tesznek eleget a frazémákkal szemben támasztott polilexikalitás követelményének, vannak frazémák, amelyek egyetlen összetett szóval helyettesíthetők (például *olyan szép, mint az álom* → álomszép). A monofrazémikus összetételeket az egyébként általános pénznemjelként ismert szimbólum (¤) kapcsolja a frazémához a szótárban, s ezek mind elő- mind utótagjuk alapján kereshetők (például **FEJ – kemény a *feje*** [SZ] ¤ ***keményfejű*** vagy **KEMÉNY – *kemény* a feje** [SZ] ¤ ***keményfejű***), ahol a szögletes zárójelben levő rövidítés a frazéma típusát jelöli.

A *frazématípus* ([H] – helyzetmondat, [K] – közmondás, [SZ] – szólás – XXXVI) jelölése a szótár összes forrásnyelvi frazémája után szerepel, s*tiláris* minősítés ellenben csak azoknál, ahol a szerb megfeleltetés nehézségbe ütközött. A szótár összesen 12 fajta stílusárnyalatot különböztet meg (például *biz.* – bizalmas, közvetlen; *durv.* – durva, nyers, sértő; *euf.* – eufemisztikus, szépítő stb.), amelyekből variánsoktól függően több is szerepelhet.

Végezetül még szólnunk kell a frazémák *szerb megfeleltetéséről*. Mint már említettük, a szerző a frazémák ekvivalensének minél precízebb meghatározására törekedett. Formális megfeleltethetőség híján azonban a frazématár többféle lehetőséghez folyamodik, közülük elsősorban a *jelentéstani* és/vagy *szituációs megfeleltetés*hez.

Vannak viszont esetek, amikor egy-egy frazémánál több jelentésmagyarázat is számításba jöhet. Ilyenkor, ha csak árnyalatnyi az eltérés közöttük, a frazématárban több megfeleltetést is találunk, pontosvesszővel elválasztva (például **lelopná a csillagokat is az égről** [SZ] – *između dva*

oka će ukrasti [’a két szeme közül lopna el vmit’]; *uzeo bi i Bogorodičin pokrov* [’a Szűzanya leplét is elvenné’]; *iz oka bi ukrao/uzeo* [’vki szeméből kilopna/elvenne vmit’]).

Olykor a többjelentésű magyar szólásnak a szerbben teljesen eltérő frazémák feleltethetők meg, melyeket a szótár számozással különböztet meg (például **kinyílik/felnyílik a csipája** [SZ biz.] – 1. *progledati* [’látni kezd’]; *otvorile se nekome oči* [’vkinek kinyílt a szeme’]; *puklo/sinulo je nekome pred očima* [’kitárult/kivilágosodott vki szeme előtt’] 2. *dići rep/glavu* [’felemeli a farkát/fejét’]; *obezobraziti se* [’elszemtelenedik’]; *postati drzak kao vrabac* [’elpimaszodik, mint a veréb’]; *postati bezobrazan kao pašče* [’elszemtelenedik, mint a kölyökkutya’]).

A forrásnyelvi frazéma különféle lehetséges stílusminősítése is a megfeleltetések szétválását eredményezi a szerb változatokban (például űzi az ipart [SZ biz. v. szleng, pej.] – 1. *raditi sa velikim trudom/naporom* [’nagy igyekezettel/erőbefektetéssel dolgozik’]; *raditi pod pritiskom* [’nyomás alatt dolgozik’] 2. *baviti se prostitucijom* [’prostituáltként árulja magát’]).

Nulla ekvivalencia esetében viszont, amikor a szólások kultúrspecifikus volta miatt a részben egyező megfeleltetés is lehetetlen, a szerző a parafrázis eszközéhez folyamodott.

A további távlatok tekintetében a szerző fontosnak tartja még egy szerb–magyar viszonylatú frazeológiai szótár megalkotását is, mely kiindulónyelvi korpuszában azokat a szerb frazémákat is tartalmazná, amelyekre a magyarban nem létezik idiomatikus szókapcsolat, vagy az itt felhasznált szerb forrásokban nem szerepeltek. Fontosnak tartaná továbbá kognitív szemléletű megközelítésben rendszerezni a frazémaállományt, ami lehetővé tenné a probléma univerzálisabb vetületű, több nyelvre is kiterjeszthető összehasonlító vizsgálatát.

Összefoglalva tehát: a frazématár hasznos eszköz mindazok számára, akik magyar–szerb viszonylatban közvetítenek valamilyen formában a két kultúra között, akár Szerbiában, akár a magyarországi szerb kisebbség érdekeit szemlélve. Alkalmazása felhasználóbarát, és hasznos alapot adhat további összevető frazeológiai kutatások tekintetében, tehát csak szorgalmazni tudjuk a kézbevételét és böngészését.

IRODALOM

Bárdosi, V. (2012). *Magyar szólások, közmondások értelmező szótára fogalomköri szómutatóval.* Tinta Könyvkiadó.

Forgács, T. (2003). *Magyar szólások és közmondások szótára.* Tinta Könyvkiadó.

Matešić, J. (1982). *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika.* IRO Školska Knjiga.

Otašević, Đ. (2012). *Frazeološki rečnik srpskog jezika.* Prometej.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 142–151.*

CHAT GPT ÉS CANVA MINT A TANÁR KÉSZÜLÉSÉT TÁMOGATÓ ESZKÖZÖK A KEZDŐ SZINTŰ MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁKON

ChatGPT and Canva as Tools Supporting Teacher Preparation in Beginner-Level Hungarian as a Foreign Language Classes

Kajdi Alexandra
kajdi.alexandra@btk.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvi Közvetítés Intézete, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék
https://orcid.org/0009-0008-3898-9316

Sass Gábor
sassgabor@staff.elte.hu
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvi Közvetítés Intézete, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék
https://orcid.org/0009-0001-9817-2032

BEVEZETÉS

Az elmúlt években a nyelvoktatási célra (is) felhasználható applikációk száma robbanásszerűen nőtt (például a *CALL*, azaz Computer Assisted Language Learning – előnyeiről lásd Hubbard (2020)). Ahogyan a technológia fejlődik, úgy lesz elérhető egyre több tartalom a magyar mint idegen nyelvre vonatkozóan is. A magyar nyelv tanulását és tanítását támogató lehetőségek számos előnnyel kecsegtetnek és széles skálát mutatnak: a *blended learning*től a játékosításig, egyes részkészségek fejlesztésétől a komplex tananyagokig a bőség zavarával szembesülhet mind a pedagógus (Durst, 2018), mind a nyelvtanuló (Zboray, 2026). Jelen ismertető célja ezeken belül egy szűkebb terület bemutatása: Hogyan segítheti a tanár felkészülését a kezdő szintű magyar mint idegen nyelvi órákra két, napjainkban igen népszerű felület: a ChatGPT (https://chatgpt.com/) és a Canva (https://www.canva.com/ai)? Összefoglalónk ezt a kérdést igyekszik megvála-

szolni saját tapasztalataink alapján, amelyek között egyaránt akadnak követendő példák és elkerülendő csapdák. Mindkét oldalnak van ingyenes, magyar nyelvű felülete, továbbá az angol mellett magyar nyelvű utasításokat is értenek, sőt, képesek a magyar nyelvű válaszadásra is[1].

1. ábra

A vizsgált applikációk

A CHATGPT BEMUTATÁSA

A ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) webes felületen érhető el, és működik Android-, iOS- és iPadOS-alapú operációs rendszereken is. Virtuális chatbot, amely közvetlen utasításokat – úgynevezett promptokat – hajt végre, megadott szempontok (*criteria*) alapján bizonyos alapossággal (*weight*). Többféle csomagban érhető el. Az ingyenes csomag (Free) regisztráció nélkül is elérhető és az alapfunkciókat tartalmazza korlátozott használattal, például:

- információkérés (korlátozott kutatási hozzáféréssel),
- összefoglalók kérése (nem összetett témáról),
- valós idejű beszélgetések (kizárólag mobilos applikációban érhető el),
- feladatkészítés (képalkotás regisztráció után érhető el),
- segítség a diasor elkészítésében (maga a diasor nem válik letölthetővé),
- táblázat készítése (szöveges formában).

A Plus csomagnak (kb. 9000 Ft / fő) része – többek között – a hosszabb memória, a haladó érvelés és alapvideók generálása is, míg a Pro csomag (kb. 90.000 Ft / hó) gyorsabb és a korábbiaknál több funkcióval bír. Léteznek még Business, Teams és Enterprise csomagok is vállalati ügyfeleknek. Újdonság, hogy már Magyarországon is elérhető a Free és a Plus közötti Go csomag (kb. 3000 Ft / hó), amely több üzenetet biztosít és több kép- és fájlfunkciót kínál, mint az ingyenes verzió, így jelentősen produktívabb annál.

A CANVA BEMUTATÁSA

A Canva egy népszerű oldal, amely különféle vizuális csomagokat kínál. Az ingyenes csomag (Free) az alábbiakat tartalmazza:

- többmillió sablon, grafika, és alapvető tervezési eszközök (a sablonok és az ikonok nagyobb része csak a fizetős csomagban érhető el),
- 5 GB felhőtárhely,

1 Jelen tanulmány promptjaiban vegyesen használtunk magyar és angol nyelvet mindkét felület ingyenes verziójában.

• alap AI-funkciók és szöveggenerálás,
• letöltés PNG/JPG/PDF formátumban.

A fizetős csomagok között elérhető a Pro (kb. 4000–5000 Ft/ hó), amelyet nagyobb tárhely, prémium fotók, videók és grafikák, valamint beépített okosfunkciók igénye esetén érdemes választani. A céges ügyfelek Teams (kb. 3200 Ft) és Enterprise csomagokra is előfizethetnek. Egyes régiókban kínálnak csomagokat nonprofit szervezetek számára és oktatási célokra is, így Magyarországon is lehet közoktatásban dolgozó tanárként erre regisztrálni, ezt érdemes az oktatási intézménnyel egyeztetni.

A Canvának többféle oktatási célú felhasználása lehetséges, például:

• poszterkészítés (megadott méretekben és ikonokkal),
• közösségimédia-tartalom generálása,
• vizuálisan komplex dokumentum és munkalap létrehozása,
• képfeltöltés és -generálás (korlátozott mértékben).

Az oldal előnye, hogy meglévő sablonokból kiindulva lehet azokat személyes igényeinkre szabni. A sablonok között nemcsak vizuális segédanyagok érhetők el (pl. poszterekhez), hanem egyes szövegtípusokhoz, mint önéletrajzhoz, e-mailhez vagy Instagram-bejegyzéshez készült sablonok is. Ezek mellett elérhető a Canva AI tervezőfunkciója is (2. ábra).

2. ábra

AI-funkció képtervezésnél a Canvában

FELADATKÉSZÍTÉS CHATGPT-VEL

A mesterséges intelligenciával folytatott párbeszédek általános alapelve, hogy az egyes beszélgetések tartalmilag koherensek maradjanak: ne keverjünk egyazon beszélgetésen belül különböző témákra vonatkozó promptokat, mert így megnehezítjük az AI-modell munkáját és ezzel megnöveljük a téves vagy pontatlan válaszok lehetőségét. Ennek technikai okai vannak, a rendszerezett információk nemcsak az emberi agy, hanem a gép adatkezelési algoritmusait is támogatják.

Egy másik alapvető általános kérdés a promptolás minősége. A mesterséges intelligencia egyre nagyobb mértékben képes egyre bonyolultabb utasításokat „kibogozni", alkalmazkodva a laikus felhasználóhoz, de minél jobban törekszünk a precíz, strukturált, egyértelmű és

részletgazdag megfogalmazásra, annál jobban „szót értünk” a géppel és annál nagyobb esélyel születik majd pontosabb eredmény.

Ha pedig általános vagy gyakran használt, visszatérő promptokat adunk, elegendő egyszer összeállítani azt és utasítani az AI-t, hogy mentse el a memóriájába. Míg a korábbi rengeteg beszélgetésünk minden elemére saját bevallása szerint nem emlékszik megbízhatóan, a memóriába elmentettekre viszont teljes mértékben (természetesen a felhasználói fiókon belül). Tehát például, ha azt a feladatot gyakran adjuk neki, hogy szótárként funkcionáljon és szeretnénk tudni egy főnévnek a rendhagyóságok miatt nem mindig egyértelmű alakjait, akkor a promptot („*Ha bármikor kérdezem, add meg az idegen nyelven begépelt főnév magyar alany- és tárgyesetét, a kritikus egyes szám harmadik személyű birtokos esetét, és ezt most mentsd el a memóriádba!*”) egyszer kell megadni, és ezután már bármikor elég csak a főnevet beírni idegen nyelven és megkapjuk a megfelelő alakokat. Ugyanezt érdemes igékre, melléknevekre is megcsinálni és erre a szótározási célra egy dedikált beszélgetésfolyamot fenntartani. Rendkívül kényelmes és hasznos funkció kezdő, de akár még középhaladó szinten is.

Az egyénre vagy a csoport igényeihez igazított feladatok megtalálása vagy elkészítése a tanári munka egyik leglényegesebb, ugyanakkor legidőigényesebb része, legyen szó órai feladatról vagy dolgozatról. Ezekben kérhető segítség a ChatGPT-től, amely – bár még a KER szerinti nyelvi szinteket nem ismeri megbízhatóan a magyar mint idegen nyelv esetén (erről bővebben a *Szövegkészítés* alfejezet szól) – gyorsan képes egyszerű és változatos feladatokat létrehozni. Ezeket a tanárnak át kell néznie és szükség esetén javítania, de nagyobb mondatszámnál egyértelműen időt takarít meg a technológia (3. ábra).

3. ábra

Nagyjából megfelelő lyukas szöveg (sárgával jelölve a módosítandó rész)

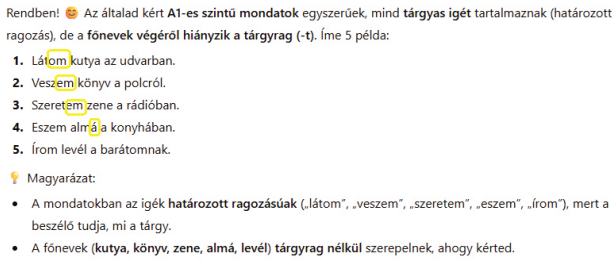
Kérek 5 egyszerű, A1-es szintű mondatot, amiből hiányoznak az alábbi szavak:
almát, otthon, reggel, eszem, tejjel.

- Minden nap _____ iszom a kávét.
- Én most _____ vagyok.
- Péter egy _____ kér a boltban.
- Én _____ egy szendvicset.
- _____ korán kelek.
- (By Chat GPT)

Fontos felismerni, hogy a ChatGPT egyelőre nem rendelkezik a magyar mint idegen nyelv oktatásához szükséges nyelvtani fogalmak megbízható és teljeskörű ismeretével. Amennyiben a kérés ilyet tartalmaz, a kapott válasz nem lesz megfelelő, ahogyan azt a 4. ábrán látható példa is mutatja: bár a mondatok szókincse szintnek megfelelő, a prompttal ellentétben – ahogyan később maga is leírja – határozott ragozású igéket szerepeltetett (bár ez a határozott névelők hiánya miatt nem egyértelmű, továbbá az *eszem* és *iszom* felfoghatóak határozatlan ragozásúnak is), és a szótő sem helyes az alma esetén.

4. ábra

Sok módosítást igénylő feladat a tárgyrag gyakoroltatására



Rendben! 😊 Az általad kért **A1-es szintű mondatok** egyszerűek, mind **tárgyas igét** tartalmaznak (határozott ragozás), de a **főnevek végéről hiányzik a tárgyrag (-t)**. Íme 5 példa:

1. Látom kutya az udvarban.
2. Veszem könyv a polcról.
3. Szeretem zene a rádióban.
4. Eszem alma a konyhában.
5. Írom levél a barátomnak.

💡 Magyarázat:

- A mondatokban az igék **határozott ragozásúak** („látom", „veszem", „szeretem", „eszem", „írom"), mert a beszélő tudja, mi a tárgy.
- A főnevek (**kutya, könyv, zene, almá, levél**) **tárgyrag nélkül** szerepelnek, ahogy kérted.

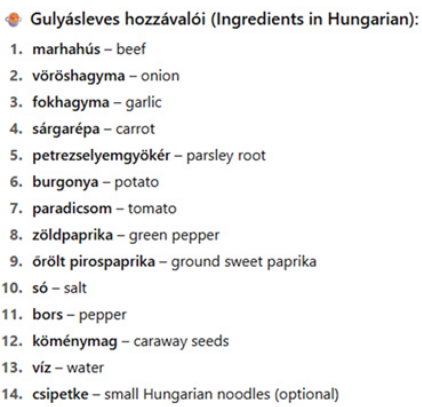
INFORMÁCIÓSZERZÉS CHATGPT-VEL

Ha a magyar mint idegen nyelv oktatásához kötődő információszerzésre szeretnénk használni a ChatGPT-t, akkor a teljesítményt a feladat komplexitása nagyban befolyásolja. Az egyszerűbb lexikai információkra vonatkozó kérdésekre általában megbízhatóan tudja a választ több nyelven is (5. ábra).

5. ábra

Kisebb módosítást igénylő információ

WHAT IS IN GOULASH SOUP? PLEASE, LIST THE INGREDIENTS IN HUNGARIAN.



🍲 **Gulyásleves hozzávalói (Ingredients in Hungarian):**

1. **marhahús** – beef
2. **vöröshagyma** – onion
3. **fokhagyma** – garlic
4. **sárgarépa** – carrot
5. **petrezselyemgyökér** – parsley root
6. **burgonya** – potato
7. **paradicsom** – tomato
8. **zöldpaprika** – green pepper
9. **őrölt pirospaprika** – ground sweet paprika
10. **só** – salt
11. **bors** – pepper
12. **köménymag** – caraway seeds
13. **víz** – water
14. **csipetke** – small Hungarian noodles (optional)

Egy ehhez hasonló lista nemcsak a tanár otthoni készülése során segítség (ha pl. népszerű K-POP bandákat kérünk listázva), hanem a fordítás beemelésével a nyelvtanulónak is időt takarít meg. Ezenkívül különféle órai feladatok alapját is képezheti (elsősorban szókincsbővítés céljából).

Másfelől a ChatGPT a nyelvtani rendszerrel kapcsolatos, magyarázatokat is tartalmazó információ megszerzésre jelenleg korlátozottan és erős kritikával alkalmas (6. ábra).

6. ábra

Téves információ

MI A TÖBBES SZÁM JELE A MAGYARBAN? TÁBLÁZATBAN KÉREM, PÉLDÁKKAL EGYÜTT.

A többes szám jele a magyarban – Táblázat példákkal

Egyes szám	Többes szám	Megjegyzés
könyv	könyvek	A -v végű szóhoz -ek toldalék kapcsolódik
ház	házak	A magánhangzók miatt -ak toldalék
autó	autók	Magas/mély hangrend befolyásolja a jelet
ember	emberek	Tőváltozás + -ek
alma	almák	Egyszerű -k toldalék hangrend szerint
gyerek	gyerekek	A szóvégi mássalhangzók miatt -ek
macska	macskák	-k + hangrend szerint -ák

A 6. ábrán látható, hogy bár a szavak szótári alakját (ellentétben a 4. ábrával) helyesen sikerült megadnia, és a többes számot bemutató oszlopban sincs hiba, a magyarázó célú megjegyzések közül mindegyik helytelen és félrevezető (kevésbé lenne káros, ha beismerné, hogy nem tudja a magyarázatot). Utóbbi nemcsak tanárként érint minket a felkészülésben, hanem mindenképpen szükséges erre felhívni a nyelvtanulók figyelmét is, akik hajlamosak magántanárként vagy személyes nyelvi tanácsadóként tekinteni az alkalmazásra.

MONDATJAVÍTÁS A CHATGPT-VEL

Az MI korában felvetődik a fogalmazásírás létjogosultságának kérdése minden nyelvi szinten. Több út mutatkozik a nyelvtanárok számára annak érdekében, hogy a szövegalkotási kompetencia továbbra is az oktatás része maradjon. Már kezdő szinten születhetnek írások az óra közben teljesen egyedül vagy változatos segédeszközöket felhasználva (pl. órai jegyzetek, nyomtatott szótár, digitális szótár, MI), ahogyan otthoni írásnál is ajánlható többféle lehetőség vagy elvárható kötelezettség (pl. 10 mondat írása 2 változatban: az egyik hagyományos módszerekkel megírva, a másik MI-vel megtámogatva). Ha utóbbit adjuk ki feladatnak, fontos, hogy a tanár az MI-vel javított mondatokat is javítsa ki, így mutatva a nyelvtanulónak annak korlátait (7. ábra).

7. ábra

A1-es nyelvtanuló által írt mondatok ChatGPT-vel javítva (sárgával a tanár javítása)

A NYELVTANULÓ SAJÁT SZÖVEGE

- Héttőn reggel és délután az egyetemen vagyok. Később, futok a kossuth lajos térre és a margit-szigetre.
- Kedden a könyvtárban megyek és tanulok ott, mert nincsenek ostályok kedden.
- Szerdán, újra, futok a margitszigetre.
- Az este a parlamentbe megyek és látok a gyönyörű építészetet.
- Pénteken volt Romániában, egy város nyugat országra a Timisoara erdélyben. A győzelem tér a régi belváros nagyon szép vannak.
- Csütörtökon megyek a romkocsmában a barátomot találni és útan az este megyek aludni.
- Szombaton megyek a városligetbe és egyedül focizok.

CHATGPT-VEL JAVÍTVA (ISMERETLEN PROMT ALAPJÁN)

- Héttőn reggel és délután az egyetemen vagyok. Később futok a Kossuth Lajos térre és a Margit-szigetre.
- Kedden a könyvtárba megyek, és ott tanulok, mert kedden nincsenek óráim.
- Szerdán újra futok a Margitszigetre.
- Este a Parlamenthez megyek, és megnézem a gyönyörű építészetet.
- Pénteken Romániában voltam, egy nyugat-romániai városban, Temesváron (Erdélyben). A Győzelem tér és a régi belváros nagyon szépek.
- Csütörtökön megyek egy romkocsmába, hogy találkozzam a barátommal, és este lefekszem aludni.
- Szombaton a Városligetbe megyek, és egyedül focizom. (By ChatGPT)

Sárgával kiemelve látható, hogy a ChatGPT nem mindig képes megfelelően javítani a mondatokat: vagy nem magyaros szerkezetet használ („megnézem a gyönyörű építészetet"), vagy – míg nyelvtanárként világos számunkra, hogy a hallgató mit szeretne mondani, hiszen közös a valóságalapunk – a ChatGPT nem „lát bele" a diák fejébe[2] (nem *elfut a Margit-szigetre*, hanem *fut a Margit-szigeten*). Megemlítendő még a helyesírási és egyéb nyelvhelyességi hiba, amelyek a ChatGPT magyar nyelven történő használatakor előfordulhatnak.

SZÖVEGALKOTÁS A CHATGPT-VEL

A ChatGPT a nagy nyelvi modellekhez hasonlóan úgy működik, hogy a beleplántált információkból tud keresni a válaszadáshoz vagy az adott feladat elvégzéséhez. Ahhoz, hogy szintezett módon lehessen tőle szóbeli vagy írásbeli nyelvi produktumot kérni (vagy fordítva: meglévő szöveg felcímkézését), előzetesen szükséges megtanítani neki a nyelvi szinteket a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában szintezett szövegeken keresztül. Ebben folyamatosan történnek előrelépések, így a két évvel ezelőtti időszakhoz képest jelentős javulás tapasztalható a szintreszabott szövegek megalkotásában. A pár másodperc alatt megszülető végeredmény – a feladatgenerá-

2 Ugyanerre példa, ha a nyelvtanuló keveri a *nővére*, *húgom*, *bátyám* és *öcsém* szavakat. Ha korábbról már rendelkezünk a testvéréről szóló információval, ki tudjuk javítani.

láshoz hasonlóan – nem tökéletes, igényli a tanári javítást, de utóbbi mértéke jelentősen csökken, ha hétköznapi témakörben íratunk vele szöveget.

8. ábra

Kisebb módosítást igénylő, karácsonyról szóló szövegek

Kérek egy 5 mondatos szöveget a magyar karácsonyról A1-es szinten!

A karácsony nagyon fontos ünnep Magyarországon.
Az emberek december 24-én ünnepelnek a családdal.
Karácsonyfát díszítenek, és ajándékot adnak egymásnak.
Sokan mennek templomba, például a Szent István-bazilikaba.
Karácsonykor finom ételeket esznek, például halászlét és bejglit.

Kérek egy 5 mondatos szöveget a magyar karácsonyról A2-es szinten!

A karácsony az egyik legfontosabb ünnep Magyarországon.
Az emberek december 24-én este a családjukkal ünnepelnek, és feldíszítik a karácsonyfát.
Sok családban a Jézuska hozza az ajándékokat a gyerekeknek.
Az ünnepi vacsorán gyakran esznek halászlét, rántott halat és bejglit.
Sokan elmennek az éjféli misére, például a Szent István-bazilikaba.

Kérek egy 5 mondatos szöveget a magyar karácsonyról B1-es szinten!

A karácsony az egyik legszebb és legfontosabb ünnep Magyarországon.
Az ünneplés adventtel kezdődik, amikor a családok adventi koszorút készítenek,
és minden vasárnap meggyújtanak egy gyertyát.
December 24-én este a család együtt díszíti fel a karácsonyfát, majd közösen vacsoráznak.
A hagyomány szerint a Jézuska hozza az ajándékokat, amelyeket a fa alatt találnak meg a gyerekek.
Sokan részt vesznek az éjféli misén is, például a Szent István-bazilikaban,
és az ünnep napjait a rokonaikkal töltik.

Mint a 8. ábrán látható, kiindulópontként megfelelőek ezek a szövegek szókincs, nyelvtan és kulturális tartalom szempontjából is. A vesszőhibákat és az ékezeteket javítani kell, a Szent István-bazilika / Szent István Bazilika helyesírása valóban kérdéses (a hivatalos honlap és a helyesírási szabályzat/tanácsadás eltérő véleményt fogalmaz meg). A B1-es szintű szöveget érdemes lehet a csoport szintjének megfelelően bonyolítani.

KÉPKÉSZÍTÉS CANVÁVAL

A nyelvtanulók jellemzően kétféle képanyaggal találkoznak a magyar mint idegen nyelvi órákon a tanárok saját készítésű anyagaiban: illusztrációkkal és leírandó képekkel. Az illusztrációk nemcsak esztétikai élményt nyújtanak és a szövegértést segítik, hanem kulturális tartalom közvetítésére is alkalmasak (9/a ábra). Szerepelhetnek az órán kiosztott anyagokban, de ma már óra közben is megszülethetnek a tanár és a diákok eszközein, akár online kollaborációban, amelyet a program ingyenes verziója is lehetővé tesz (9/b ábra). A leírandó képekről a nyelvtanulók például párban beszélgethetnek, játékot építhetnek rá (pl. *Kiről/Miről beszélek?*), szöveget írhatnak róluk, valamint ezek a nyelvvizsgákhoz hasonlóan a számonkérésnél is megjelennek. A képleírásnál fontos, hogy az egyszerre legyen egyértelmű, részletgazdag, és tükrözze az elvárt nyelvi szintet – elsősorban szókincs tekintetében, pl. ha a *szűkebb család* a téma, akkor csak azok a személyek szerepeljenek a képen, akiket a nyelvtanuló képes megnevezni (9/c ábra). Ráadásul az így született képek szerzői joga az alkotó nyelvtanárnál van, így ezek értékesíthető kiadványban is szerepelhetnek.

9. ábra

Jól sikerült, Canvával készített képek

Middle-european hotel

a) illusztráció egy szöveghez

A macska a moziban van.

b) nyelvtanuló által az órán készített kép

Kérek egy képet egy családról

c) leírandó kép

A képgenerálásnak vannak korlátai is: egyes esetekben nem ad megfelelő eredményt. A felület nem tudja értelmezni a szerinte többértelmű megfogalmazásokat (10/a ábra) és azokat a promptokat, amelyek kulturális tudáselemek mozgósítását igénylik (10/b ábra). Ezenfelül a magyar nyelvű feliratok képekre való beillesztésével is akadnak gondok (10/c ábra)[3]. Utóbbi esetben megoldás, ha az így készült képet átteszi a nyelvtanár valamilyen képszerkesztőbe (pl. Windows esetén a Paint), ugyanis ezeknek a programoknak is van már AI-funkciója, amelynek segítségével ki lehet törölni a hibás feliratot (és a régi verziójú „fehér törlés" helyett a rést az MI kipótolja színesre), majd szövegdobozban be lehet illeszteni a helyes feliratot. Ma már az Androidos és az Apple eszközökön lévő natív AI funkciók is sok lehetőséget kínálnak a képek finomítására, kreatív módosítására (pl. oda nem illő elemek eltüntetése).

3 Ugyanez elmondható a ChatGPT-ről is: bár képes magyar nyelvű válaszadásra, ha képi gondolkodást kíván a prompt (pl. klasszikus keresztrejtvény készítése, ahol a betűk függőlegesen/vízszintesen fedik egymást), betűzött szavak esetén sem lesz megfelelő az eredmény (szétszedi a kettős betűket, belehallucinál új betűket).

10. ábra

Nem megfelelő, Canvával készített képek

Some jewels in hand-drawn style

a) félreértett kép

Dobos-torta

b) hiányzó kulturális tudáselem

Kérek egy képet egy piacról, amin az alábbi felirat is rajta van egy táblán magyar nyelven: zöldség-gyümölcs

c) betűzési hiba

ÖSSZEGZÉS

Jelen írás egy pillanatképet kívánt nyújtani a ChatGPT és a Canva azon ingyenes funkcióiról, amelyek segíthetik a kezdő csoportban oktató magyar mint idegen nyelv tanárok otthoni munkáját. Bemutatásra kerültek követendő és elkerülendő példák a feladatkészítés, az információszerzés, a mondatjavítás, a szövegalkotás és a képkészítés kapcsán, amelyek a tanárok felkészülését megkönnyíthetik és meggyorsíthatják. A tapasztalt előnyök miatt mindenképpen ajánlott tanárként megismerkedni ezekkel az oldalakkal, ugyanakkor tisztában kell lenni azzal is, milyen korlátai vannak a ChatGPT-nek és a Canvának. Mivel ezek nemcsak az oktatók számára hasznos információk, a használatukra és a képességeikre vonatkozó pozitív és negatív tapasztalatokat érdemes a tanulóknak is megmutatni a nyelvórák keretein belül.

IRODALOM

Durst, P. (2018). Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. In Maróti, O. & Nádor, O. (Eds.), *THL2 1–2*, 78–88.

Hubbard, P. (2020). An Invitation to CALL. Foundations of Computer-Assisted Language Learning. https://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/CALL1.htm, https://web.stanford.edu/~efs/callcourse2/Invitation-to-CALL-Unit1.pdf

Zboray, L. (2026) Az MI-alapú tanulás hatékonyságának vizsgálata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In Hrenek Éva (Ed.), *Utak a nyelvhasználat kutatásában IV*. (megjelenés alatt).

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 152–154.*

A MANYE 2026. ÉVI TISZTELETI TAGJÁVÁ VÁLASZTÁSA ALKALMÁBÓL: KLAUDY KINGA

(MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE, BUDAPEST, 2026. MÁRCIUS 13.)

Fóris Ágota
foris.agota@kre.hu
Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
https://orcid.org/0000-0002-7599-0323

Miközben e laudációt fogalmazom Klaudy Kinga professzor asszony tiszteletére, abból az alkalomból, hogy a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) tiszteleti tagjává választotta őt, egyszerre érzem magam könnyű és nehéz helyzetben. Könnyűben, mert Klaudy Kinga tudományos pályafutása összetett és sokrétű, ugyanakkor következetesen ívelő életút: a fordítástudomány területén szinte minden jelentős eredményt elért, számos maradandó teljesítményt tett le az asztalra, és munkásságát a legjelentősebb szakmai elismerések és kitüntetések övezik. Ugyanakkor nehéz helyzetben is vagyok, hiszen pályáját és érdemeit már sokan, sokféle alkalommal és különböző fórumokon méltatták és ünnepelték. A laudáció műfaja megengedi, sőt bizonyos értelemben meg is kívánja a személyes hangot és az emlékek felidézését, ezért engedjék/engedjétek meg, hogy néhány személyes mozzanattal kezdjem.

Az 1990-es évek végén, a legendás pécsi, Szépe György nevéhez fűződő alkalmazott nyelvészeti doktori iskolában találkoztam először Kingával. Fordítástudományi kurzusára jártam, ahol nagyszerű előadásai révén nyílt meg előttünk ez a tudományterület. Már akkor is lenyűgöző volt az a szellemi gazdagság és igényesség, amellyel hallgatóit munkára ösztönözte: bőséges szakirodalmat adott kézbe, és feladatként rögtön egy önálló kutatási feladat elvégzésével bízott meg bennünket.

Ebben az időszakban kapcsolódtam be a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete – közismert nevén a MANYE – 2001. évi pécsi kongresszusának szervezésébe is a kongresszus titkáraként; nem sokkal később az egyesület vezetőségébe is bekerültem. Ettől a ponttól kezdve az én szakmai utam is szorosan összefonódott Kingáéval és azzal a tudományszervező munkával, amely a MANYE keretei között zajlott. Mindemellett azonban nem csupán a szakmai munkában számíthattam Kingára: az évek során kapcsolatunkat kölcsönös tisztelet és bizalom mélyítette el, amelyből idővel őszinte barátság született.

Kinga a kezdetektől fogva – sokszor a külső szem számára szinte észrevétlenül – meghatározó szerepet játszott az egyesület tevékenységeinek szervezésében és irányításában. Különös gondossággal felügyelte az évről évre megrendezett kongresszusokat, valamint a kongresszusi kötetek megjelentetését. Fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy e kötetek tudományos színvonala emelkedjen, és hogy a publikációk megfeleljenek a mindenkori tudománymetriai elvárásoknak.

A kongresszusokat és az azokat követő publikációkat mindig is az utánpótlás-nevelés kiemelkedően fontos fórumának tekintette. Ugyanakkor legalább ennyire lényegesnek tartotta a szakmai közösség szemléletének formálását is, azt a közös gondolkodást, amely a résztvevőket – fiatal kutatókat és tapasztalt kollégákat egyaránt – összekapcsolja.

Az 1993-ban és a 2005-ben a Miskolci Egyetemen megrendezett nagyszabású kongresszusok szervezőbizottságának, illetve programbizottságának elnökeként nagy odafigyeléssel, lelkesedéssel és példamutató precizitással irányította a szervezőmunkát miskolci kollégáival együtt. A Miskolci Egyetemen végzett munkájával megalapozta az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken kibontakozó tudományos munkát és a közösségi szemléletet is. Ebből a műhelyből nőtt ki később a miskolci januári fordítástudományi konferenciasorozat, és ennek a szellemi közegnek köszönhetjük az azóta is megjelenő *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok* című folyóiratot is.

A MANYE kongresszusok korábban önálló kötetekként megjelenő kiadványait később közösen alakítottuk át egy egységes sorozattá *A MANYE Kongresszusok Előadásai* címmel. Ettől kezdve a kötetek a MANYE és a mindenkori rendező egyetemek társkiadásában jelentek meg. E sorozatot 2020-ban az Akadémiai Kiadó MeRSz.hu online szolgáltatásába integráltuk, ezzel is alkalmazkodva a korszerű és minőségi tudományos publikálás elvárásaihoz.

Kinga csaknem fél évszázadot töltött el az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, ahol a fordítástudomány művelőinek egymást követő generációit nevelte ki, és munkásságával hozzájárult ahhoz, hogy a fordítástudomány nemzetközi szinten is megkerülhetetlen és meghatározó szakterületté váljon. Az általa alapított és hosszú éveken át vezetett képzések és tudományos fórumok ma is a szakma meghatározó intézményei. A Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, a Fordítástudományi Doktori Program, valamint az általa életre hívott és gondozott folyóiratok – az *Across Languages and Cultures* nemzetközi tudományos folyóirat és a *Fordítástudomány* – mind olyan fórumok, amelyek mára a szakmai párbeszéd és a tudományos gondolkodás nélkülözhetetlen színterei. Külön figyelemre méltó, hogy ezeknek az intézményeknek és műhelyeknek jelentős részét ma már egykori tanítványai vezetik tovább, akik munkájukkal viszik tovább azt a tudományos és közösségi örökséget, amelyet Kinga teremtett meg.

Évtizedeken át nem csupán meghatározó szellemi irányítója, hanem formálisan is vezetője volt a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének, azaz a MANYE-nak. Alelnökként szolgálta az egyesületet, majd 2008 és 2013 között elnökként állt az élén, ezt követően ismét alelnökként folytatta munkáját.

Nemcsak számtalan kezdeményezést, gondolatot és szervezőmunkát, valamint formáló erejű szakmai szemléletet köszönhetünk neki, hanem azokat a kollégákat is, akik ma az egyesület választmányában, vezetőségében vagy felügyelőbizottságában dolgoznak. Közülük sokan az ő tanítványai, közvetlen munkatársai, olyan szakemberek, akiket ő ajánlott és ő hívott meg az egyesület közösségébe.

Szemlélete, figyelme, elképzelései és tervei – csakúgy, mint mindig gyakorlatias és előrelátó javaslatai – mélyen beépültek az egyesület működésébe és gondolkodásmódjába. Éleslátása, a lényeg megragadásának képessége, tudományos integritása, nagyvonalú türelme és eleganciája mind hozzájárultak ahhoz a szellemi légkörhöz, amely a MANYE életét máig meghatározza. Tudományos elvei, valamint közösségépítő és közösségalakító személyisége nélkülözhetetlen pillérei az egyesület mindennapi működésének és szakmai küldetésének.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete korábban, 2002-ben már a Brassai Sámuel-díj odaítélésével ismerte el kiemelkedő munkásságát. Tavaly, 80. születésnapja alkalmából pedig az Internatonal Federation of Language Teacher Associations (FILPV) rangos kitüntetését, a FIPLV Award díjat vehette át életművének elismeréseként.

Az idei esztendőben a MANYE egy másik jelentős elismeréssel kíván tisztelegni mindazon szakmai teljesítmény előtt, amelyet az alkalmazott nyelvészet tudományterületén, valamint az egyesület közösségének építésében és formálásában végzett fáradhatatlan, elkötelezett munkájával létrehozott. Az egyesület választmánya 2026-ban Klaudy Kingát a MANYE tiszteleti tagjává választotta.

Kedves Kinga, szívből köszönjük mindazt a munkát, amelyet közösségünkért és tudományterületünkért végeztél, és gratulálunk ehhez a méltó elismeréshez!

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 155–158.*

MANYE KÖZGYŰLÉS ÉS SZAKMAI NAP

Beszámoló a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének 2025. évi őszi közgyűléséről és szakmai napjáról

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvi Közvetítés Intézete

Budapest, 2025. november 14.

Ullmann Cintia

ullmanncintia@gmail.com

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Anglisztika Intézet

https://orcid.org/0009-0006-3806-1716

A 2025. november 14-én megrendezett MANYE-közgyűlésnek és szakmai napnak az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvi Közvetítés Intézete adott helyszínt. A közgyűlést levezető Sólyom Réka főtitkár bevezetőjéből megtudtuk, hogy a 2023-as kongresszus kötetei már elérhetőek a MeRSZ.hu weboldalon, az egyesület szakmai tevékenységét pedig ezentúl a MANYE hivatalos Facebook- és LinkedIn-oldalán is figyelemmel kísérhetik az érdeklődők. A közgyűlésen a Felügyelő Bizottság lejáró mandátumairól is szavaztak a jelenlévők, illetve sor került a tagsági díj 2026-os évtől való megemelésének bejelentésére is.

Seidl-Péch Olívia, a *Modern Nyelvoktatás* folyóirat főszerkesztője tájékoztatta a tagokat a folyóirat adatainak kezeléséről, illetve a Közgyűlés határozatban rögzítette egy nyilatkozat benyújtását a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatósághoz a folyóirat 1995-ös alapításának igazolására.

A következő napirendi pont Pléh Csaba professzor köszöntése volt a MANYE 2025. évi tiszteleti taggá való választása alkalmából, akinek az ezt igazoló oklevelet Prószéky Gábor, a MANYE elnöke adta át, a laudációt pedig Fóris Ágota mondta. Ezt követően Fogarasi Katalin külügyi titkár kihirdette a FIPLV Award 2025. évi díjazottját, az elismerést ebben az évben Klaudy Kinga professzor asszony vehette át. A közgyűlés kiemelkedő, ünnepi eseménye volt a MANYE korábbi vezetőinek köszöntése: a tagság Klaudy Kingát, Bárdos Jenőt és Medgyes Pétert köszöntöt-

te 80. születésnapjuk alkalmából. A Hidasi Judit, Medgyes Péter, Eszenyi Réka és Dóczi Brigitta által elmondott laudációk részletesen és szemléletesen vázolták fel az ünnepeltek gazdag tudományos pályafutását.

A közgyűlést követően a délelőtt már a szakmai nap jegyében telt. Fóris Ágota nyitóbeszéde után a program a három felköszöntött professzor szakmai előadásaival folytatódott.

A résztvevők elsőként Klaudy Kinga *A fordítás végtelen változatossága* című előadását hallgathatták meg, amelyben az előadó elsősorban arra a kérdésre próbált magyarázatot adni, hogy, *miért is olyan nehéz kutatni a fordítást*? Egy lehetséges válaszként még az az elgondolás is felmerült, hogy mivel bármely forrásnyelvi mondatnak számtalan célnyelvi változata lehet, így a fordítás olyannyira szubjektív tevékenység, hogy igazából nincs is rajta mit kutatni.

A fordítástudomány a szubjektív folyamatok mögött lévő objektív törvényszerűségeket, vagy legalábbis a tendenciákat próbálja feltárni. E felvetést követően Klaudy Kinga saját empirikus kutatását mutatta be, amelynek fő kérdése így hangzott: *Igaz-e, hogy minden fordítás más*? A professzor a 2024/25-ös őszi szemeszter végén 64 elsőéves fordító és tolmács mesterszakos hallgatót kért fel arra, hogy Nida és Taber (1968) bőrönd metaforáját fordítsák le angolról magyarra, kézírással, minden külső segítség nélkül. Nem volt időkorlát megadva, és a hallgatók tudták, hogy csak adatgyűjtésre szolgál a feladat, nem osztályzásra. Az adatokat az előadó digitalizálta és anonimizálta. A hibás fordítások kiszűrése után 60, grammatikailag helyes fordítást elemzett. A kutatás alkérdései a következőek voltak: *Valóban minden fordítás más? Ha nincs két egyforma megoldás, akkor hányféle van? Ha minden fordítás más, akkor valóban nincs mit kutatni?* A következő részben ezen kérdések megválaszolására került sor. A vizsgált mondat négy mondategységből állt. Az első mondategység első felében a 60 hallgató összesen 20 féle megoldási típussal szolgált, míg a második felében 46 változat született. Az első mondat első részének 20 változatából 16-hoz mind a 46-féle folytatási lehetőség elfogadható volt. Ez máris 736 lehetséges fordítás. Az adatok alapján megfigyelhető, hogy a változatosság csak a fordítók kreativitásán múlik, és nincs forrásnyelvi oka, tehát ellentmond Sonja Tirkkonen-Condit „monitor"-modelljének (vagyis, hogy a fordító először mindig a szó szerinti fordítással próbálkozik, mert ezt kínálja fel elsőként a fordító célnyelvi mentális lexikonja). A hallgatóság először a mondategységi variációkat figyelhette meg, majd a lehetséges kombinációk kerültek sorra. A kutatásból kiderült, hogy a négy mondategység kombinációs lehetőségeit figyelembe véve majdnem 2 millió lehetséges fordításról beszélhetünk. Anthony Pym a fordítói kompetenciát úgy határozta meg, hogy a fordítók képesek egy adott forrásnyelvi szöveghez egynél több használható célnyelvi változatot létrehozni; ugyanakkor – ahogy Klaudy Kinga megjegyezte – a kutatási eredmények alapján biztosak lehetünk abban, hogy Pym aligha közel kétmillió lehetséges változatra gondolt.

A második előadást Bárdos Jenő tartotta, aki betekintést engedett a régmúltba *A maga módszere melyik? (Személyes nyelvtanítás-történet)* című előadásával. Beszámolója elején saját iskolai élményeit és tanári pályafutásának indulását idézte fel. A nem koedukált gimnáziumi éveket, a latin–orosz tagozat szigorú rendjét, a hatnapos tanítási hetet, és a nyelvtani–fordító módszer egykori dominanciáját. Kiemelte, hogy abban az időszakban a nyelvtanulás fő célja az olvasás és az értelmezés volt, nem pedig a kommunikáció, ugyanakkor a memoriterek, a fegye-

lem és a mentális edzés maradandó tudást nyújtottak. Az előadás középső részében a módszertani fordulatokra került a hangsúly, különösen az audiovizuális és a kommunikáció-központú nyelvoktatás megjelenésére. Bárdos professzor felidézte azt az időszakot, amikor a hang és a kép összekapcsolása – magnók, kazetták, egyszerű vizuális eszközök segítségével – új dimenziót nyitott az oktatásban, és a tanulók utánzásra, ismétlésre, dramatizálásra épülő módon kezdték az idegen nyelveket elsajátítani. Beszélt az intenzív kurzusokról, a ritmus, a zene és a mozgás szerepéről, valamint arról, hogyan lehetett – még a technikai korlátok ellenére is – élő, motiváló tanulási környezetet teremteni. Az előadás során Bárdos időről-időre visszatért a címben szereplő kérdéshez: *A maga módszere melyik?,* amelyet egykor Ungváry Ildikó tett fel neki, és amelyre nyelvtani-fordítótól kezdve audio-vizuális tanítón át sokféle válasza született, hiszen – ahogy ő fogalmazott – egy jó tanár sosem lesz képes egyetlen módszernél leragadni. Az előadás végéhez közeledve Bárdos Jenő röviden kitért még a saját pályájának fordulópontjaira, a tanszék- és intézményalapítással kapcsolatos emlékeire, valamint régi kollégákra és barátokra emlékezve, megható szavakkal búcsúzott a jelenlévőktől. Előadása mindannyiunk számára emlékeztetőül szolgálhat: a nyelvek és a kultúrák tanítása mindig a folyamatos változásról, a nyitottságról és az emberségről (is) szól.

Az utolsó előadást Medgyes Péter tartotta, *Mitől gyarapodhat a nyelvpedagógus szaktudása?* címmel. Bevezetésként az előadó egy kérdéssel indított: *Mitől gyarapodhat a nyelvpedagógus szaktudása, és vajon szükséges-e, hogy a nyelvtanár folyamatosan kövesse a nyelvtudományok fejlődését, illetve maga is kutatóvá váljon?* Medgyes több nemzetközi és hazai kutatási eredményt és statisztikát vizsgált át, mielőtt saját válaszát megfogalmazta volna. Előadásából kiderült, hogy, bár a tudományos publikációk száma évről-évre robbanásszerűen nő, ugyanakkor ezeket a cikkeket meglepően kevesen kísérik figyelemmel, és különösen kevés olvasójuk akad a gyakorló tanárok körében. Ennek leggyakoribb okai között szerepel a túlzott mennyiség, a nehezen érthető tudományos nyelvezet, az időhiány, és az a tapasztalat, hogy a kutatási eredmények sokszor nem nyújtanak közvetlen segítséget a mindennapi tanári munkában. Medgyes Péter külön hangsúlyozta azt is, hogy a tapasztalt tanárok ritkábban olvasnak tudományos műveket, mint a pályakezdők, és utóbbiak is gyakran csak a diploma vagy fokozat megszerzéséig törekednek erre. Az előadó részletesen ismertette a tanítás és a kutatás közötti alapvető különbségeket. A tanítást zűrzavaros, komplex, gyors döntéseket igénylő tevékenységként írta le, ahol a tanár egyszerre cselekszik ösztönösen és tudatosan, míg a kutatás ezzel szemben rendezett, lassú, egyetlen problémára fókuszáló folyamat. Ebből kiindulva arra a következtetésre jutott, hogy a nyelvtanítás és a nyelvészeti kutatás eltérő logika szerint működő tevékenységek, és nem várható el, hogy közvetlenül hassanak egymásra. Medgyes Péter rámutatott arra is, hogy míg a nyelvtudományok fejlődnek, addig a nyelvtanítás inkább változik, mindig az aktuális tanítási célokhoz igazodva. Szerinte egy tanítási módszer értékét nem önmagában, hanem a célok fényében lehet megítélni, és a jó tanár nem egyetlen módszert követ dogmatikusan, hanem rugalmasan alkalmazkodik a tanulók igényeihez. A nyelvtudomány sokszínűsége és belső ellentmondásai azonban komoly dilemmát jelentenek a tanárok számára, akik joggal érzik úgy, hogy nehéz eligazodni a sok, gyakran egymásnak ellentmondó elmélet között. Hangsúlyozta még az alkalma-

zott nyelvészet közvetítő szerepét is, illetve azt, hogy a kutatási eredmények nem közvetlenül, hanem tanterveken, tankönyveken és képzéseken keresztül hatnak a tanításra. Végül a reflektív tanár eszménye került említésre, aki képes saját munkáját tudatosan megtervezni, értékelni, és önmagát folyamatosan fejleszteni. Az előadás egy erős metaforával zárult: *a tanár, akárcsak a sebész, végső soron magányosan hozza meg a döntéseit, és viseli azok következményeit az osztályteremben. Ez a magány egyszerre lehet szorongató és felemelő, attól függően, hogy a tanár mennyire bízik saját tudásában és tapasztalatában.*

Összegzésként elmondható, hogy a MANYE 2025. november 14-i szakmai napja nemcsak ünnepi alkalom volt, hanem egy olyan esemény is, amely átfogó képet nyújtott az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia múltjáról, jelenéről, aktuális dilemmáiról. Klaudy Kinga empirikus kutatása a fordítás sokféleségére, Bárdos Jenő személyes módszertörténeti visszatekintése a változás állandóságára, míg Medgyes Péter előadása a tanári döntések felelősségére és magányára hívta fel a figyelmet.

A szakmai nap kiváló előadóit látva, inspiráló előadásaikat hallgatva, meggyőző példát kaptunk arra, hogy a kutatói életpálya sikerének a kulcsa az elhivatottság, a szakmai felelősség és a folyamatos megújulás képessége.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 159–163.*

A MAGYAR NYELV A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

Beszámoló a Magyar Tudományos Akadémia Székházában megrendezett interaktív kiállításról

Magyar Tudományos Akadémia

Budapest, 2025. november 14–30.

Szendi Tünde

tunde.szendi@ukf.sk

Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

https://orcid.org/0009-0004-0493-8087

2025. november 14-én, Budapesten, a Magyar Tudományos Akadémia Székházában nyílt meg *A magyar nyelv a Kárpát-medencében* című kiállítás, amely interaktív jellegéből adódóan a hagyományos kiállítási formáktól eltérő módon, különféle vizuális elemeket is felhasználva mutatta be a magyar nyelv Kárpát-medencei jelenlétét. Az installáció elsősorban azokról a két- vagy többnyelvű magyarokról szólt, akik a Magyarországgal szomszédos országokban élnek. November végéig nézhették meg a tárlatot az érdeklődők, digitális formában viszont továbbra is bárki számára elérhető és megtekinthető: https://mta.hu/magyar-tudomanyossag-kulfoldon/interaktiv-kiallitas-a-magyar-nyelv-a-karpat-medenceben-115017.

A megnyitót egy kerekasztal-beszélgetés kísérte (https://www.youtube.com/watch?v=Bzha7-W436F4), amely három kérdésre kereste a választ: hol, s mi változott meg az elmúlt 20 évben; mi az, ami a magyarokon múlt vagy múlik, s mi az, ami nem, és mit lehet tenni azért, hogy a kisebbségben élők jobban érezzék magukat nyelvileg is a szülőföldjükön, de akkor is, amikor Magyarországra kerülnek.

A kiállítás bevezető részében arról szerezhettünk ismereteket, hogy milyen volt a magyar nyelv helyzete a Kárpát-medencében bő húsz évvel ezelőtt. Ebben egy, a Mindentudás Egyetemén

2004-ben *Min múlik a határon túli magyar nyelvváltozatok jövője?* címmel megvalósult „közéleti klub rendezvény" (kb. 1 órányi hosszúságú) videófelvétele segített, amelyben magyarországi és határon túli nyelvészek (Kontra Miklós, Beregszászi Anikó, Csernicskó István, Péntek János, Szilágyi N. Sándor, Göncz Lajos, Szabómihály Gizella) beszélgettek a témáról, Fábri György moderálásában. Szó esett többek között arról is, hogy a magyar nyelv változatainak jövője – miként a kisebbségi nyelvek fennmaradása általában – attól függ, hogy a beszélőknek milyen a magyar nyelvtudása, milyen alkalmak léteznek a nyelv használatára, illetve, hogy egyáltalán akarják-e a kisebbségi beszélők használni az anyanyelvüket. Ezek kapcsán levonhatók bizonyos következtetések, megfogalmazhatók javaslatok és cselekvési tervek az egyes országokban élő magyarok (eltérő) helyzete szerint.

A következő, frappánsan bemutatott rész segíthetett számunkra megérteni, mit jelent a kisebbségi helyzetben élő magyarok kétnyelvűsége. Lanstyák István szlovákiai magyar nyelvész szavaival élve: „a kétnyelvű ember nyelvtudása nem egyszerűen két, más-más nyelvben egynyelvű beszélőnek az összege, hanem *eltérő minőség*. Nem rosszabb, nem is jobb, hanem más." Vagyis – nyilvánvaló és érthető okokból – magyar anyanyelvüket is másképp beszélik, mint az egynyelvű magyarok, és második nyelvüket is másképpen, mint az egynyelvű szlovákok.

Bár abban már régóta egyetért a szakma, hogy a magyar nyelv változatossága természetes, a gyakorlat sokszor nem igazodik ehhez, hiszen a nyelvtanok és a szótárak csak az utóbbi néhány évben kezdtek el tekintettel lenni a határon túli regionális köznyelvekre, és nem csak a magyarországi köznyelvre szorítkozni. Többé-kevésbé elfogadottá váltak az ún. *normaplurizmus* és a *helyénvalóság* kategóriái, amelyek a határon túli magyarok nyelvi otthonosságának biztosítékai, hiszen anyanyelvváltozatuk megbélyegzése egyben anyanyelvük megbélyegzését is jelenti, ami károsabb, mint azt el tudnánk képzelni. A határon túli magyar nyelvváltozatok alkalmazkodtak a megváltozott (és folyamatosan változó) körülményekhez, ami inkább életképességüket, mintsem az ellenkezőjét bizonyítja.

A következőkben megismerkedhettünk a kilencvenes évek végétől – Kontra Miklós szerkesztésében – napvilágot látott hiánypótló, és a maga nemében páratlan, hat kötetből álló *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* sorozattal. Az azonos elnevezésű kutatás keretében határon túli és magyarországi nyelvészek készítették el a környező országok kisebbségi magyar nyelvhasználatának szociolingvisztikai elemzését, Trianontól az 1990-es évek közepéig. A kötetek átfogó jellegük miatt is különösen értékesek: azonos szerkezetben tárgyalják a kisebbségi magyarok földrajzi és demográfiai jellemzőit, politikai, gazdasági, kulturális és vallási helyzetét, a nyelvekhez fűződő attitűdöket és a nyelvi konfliktusokat, a nyelvi törvényeket, illetve a magyar nyelv szerepét az oktatásban, a közigazgatásban és a tömegtájékoztatásban. A szigorúan nyelvészeti részek a kétnyelvűség hatásait írják le, vagyis a magyarországi magyarok és a határon túliak közti nyelvi azonosságokat és különbségeket elemzik. Így jelent meg egy-egy kötet az Ukrajnában (Kárpátalján) (1998), az egykori Jugoszláviában (Vajdaságban) (1999), Szlovákiában (2000), Ausztriában és Szlovéniában (2012), Horvátországban (2016) valamint Romániában (Erdélyben) (2020) használt magyar nyelvről.

A fentieknek mintegy összefoglalását adja angol nyelven a Fenyvesi Anna által szerkesztett *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language.* [Magyar nyelvkontaktus Magyarországon kívül. Tanulmányok a magyar mint kisebbségi nyelvről] című, 2005-ben megjelent kötet, amely a Magyarországgal szomszédos országok kisebbségi közösségein kívül a tengerentúlon (Ausztráliában és az Egyesült Államokban) élőket is bemutatja, és részleteiben is kitér arra, hogy a nyelvhasználatot hogyan befolyásolta a többségi vagy a kontaktnyelv ezeken a területeken magyar kisebbségi nyelvhasználók esetében.

A kiállításon egy szemléletes ábrán láthattuk azt is, hogy a kétezres évek elején, hol (milyen nyelvhasználati színtereken: pl. szülőkkel, házastárssal, magán- vagy hivatalos levelekben, munkahelyen, orvosnál, bankban, templomban) használták a magyar nyelvet (is) és a többségi nyelvet (is) négy, Magyarországgal szomszédos országban (Ukrajna, Szlovákia, Románia, Szerbia). Az ábrák tanulsága szerint minél nyilvánosabb, hivatalosabb a nyelvhasználati színtér (munkahely, bank, hivatal), annál gyakoribb a többségi nyelv használata, és minél magánjellegűbb (szülők, házastárs, magánlevél), annál jellemzőbb a magyar nyelvhasználat.

Ha az 1972-ben megjelent, kilenc változatlan kiadást megért *Magyar értelmező kéziszótár*-ban (ÉKsz.) keressük a *felszámít* szó jelentését, nem találjuk meg benne azt, amely értelemben Ukrajnában használják: ´bért, járandóságot kiszámol, számfejt´. A szótár 2003-ban megjelent, átdolgozott kiadásában azonban már fellelhetjük ezt is. A kiállítás kurátorai ezen a ponton arra invitáltak bennünket, hogy nyissuk meg a határon túli magyar nyelvváltozatok közhasználatú szókészleti elemeit (szavait és állandósult szókapcsolatait) tartalmazó Termini szótár oldalát online (https://termini.nytud.hu/htonline/present.php?action=jelleg), és ott írjuk be a keresőbe a *cimet*, a *patika* és a *párki* szavakat (https://termini.nytud.hu/htonline/htlista.php?action=searchbox). A magyar–magyar szótár azokat a szókészleti elemeket tartalmazza, amelyeknek legalább az egyik tagja idegen eredetű; tehát egyfajta „idegen szavak szótára". Az itt található szavak számottevő része az adott ország államnyelvéből származó ún. *kölcsönszó*, de azok a szókészleti egységek is megtalálhatók benne, amelyek Magyarországon is használatosak ugyan, de más jelentésben, jelentésárnyalatban és/vagy más stílusértékben.

A *Kovásznai lány a palóznaki kempingben 2001-ben* című, szó szerint idézett történet egyrészt illusztrálta a látogató számára a magyarországi és a határon túli (ez esetben erdélyi) magyar nyelv közti különbségeket, másrészt bemutatta azt az attitűdöt, amivel egy határon túli magyar beszélő Magyarországon találkozhat. Az *Anyja neve?* rész felvillantotta, hogy a magyarországitól eltérő határon túli nyelvpolitikai környezet milyen zavart okozhat azoknak az ukrajnai, romániai és szlovákiai magyaroknak a körében, akiktől életükben először kérdezik édesanyjuk leánykori nevét egy magyarországi hivatalban.

Liszka József gondolatébresztő naplójegyzetében (https://ujszo.com/kultura/porkit-kerekhorcsicoval-es-hozza-molnot), amely a szlovákiai magyar napilap, az *Új Szó* hasábjain jelent meg 2016. január 31-én, egy beszélgetésről számol be, amely a szlovákiai magyar kérdésről folyt a budapesti Szlovák Intézetben 2016. január 21-én, Hunčík Péter, György Norbert, Mészáros Tünde és Nádasdy Ádám részvételével, Németh Zoltán moderálásában. Alapkérdése pedig – a szerző értelmezése szerint – az volt, hogy van-e szlovákiai magyar nyelv, s ha van, akkor az egy telje-

sen másik nyelv-e, vagy a standard magyarnak egy változata. A kérdésről megoszlott a jelenlévők véleménye.

Hasonlóan változatos az emberek vélekedése az anyanyelv meghatározásáról. Alkalmunk nyílt feltenni magunknak is a kérdést, hogy a Tove Skutnabb-Kangas, finn nyelvész által a kilencvenes években megfogalmazott meghatározások közül melyikkel értünk egyet: az anyanyelv számunkra az elsőként megtanult nyelv, netán az a nyelv, amellyel azonosulunk, vagy amellyel mások azonosítanak minket, esetleg az általunk legjobban ismert nyelv, vagy talán a legtöbbet használt? Egy 2014-ben készített kutatás eredményei azt mutatták, hogy a megkérdezett magyarországi és horvátországi beszélők jelentős többségének az anyanyelv az elsőként megtanult nyelvet jelenti.

Ezután betekintést nyerhettünk abba, hogyan gondolkodnak az emberek Romániában és Magyarországon arról, hogy mi egy adott nyelvi szerkezet (*Mari is meg kell oldja a saját problémáit*) helyes változata. (Az erdélyiek számára helyes, a magyarországiak számára kevésbé.) Mit tennénk *A jövő héten el kellesz utazni Budapestre*, a *Mikor jössz el már nálunk?* és az *Ez a fiú nagyobb Pétertől* mondatokkal, ha az lenne a feladat, hogy ha szükséges, javítsuk ki őket? Bizonyára kijavítanánk, hacsak nem kárpátaljaiak vagyunk (esetleg kelet-szlovákiaiak, vagy kelet-magyarországiak). Kárpátalján ugyanis ezek a szerkezetek természetes részei a nyelvnek, míg a nyelvművelők szemében hibát jelentenek, ugyanúgy, ahogy a nyelvjárási beszélők számára természetes suksükölés, szukszükölés vagy a nákolás. Ízelítőt kaptunk abból is, milyen hatással volt Trianon a magyar mentális grammatikára: a vajdaságiaknak Koszovó belföldön van, így számukra *Koszovón folytatódnak a tárgyalások*, míg a magyarországiaknak viszont ez külföld, így szerintük *Koszovóban*.

Sajnos napjainkban is gyakori, hogy egy magyar szégyenít meg egy másik magyart a (nyelvjárási) beszéde miatt. Például amikor egy tanár a nyelvjárásuk miatt megakadályozza, hogy bizonyos diákok leérettségizzenek. A *stigmatizálás*, vagyis a megbélyegzés és a nyelv- vagy nyelvváltozat-alapú hátrányos megkülönböztetés rendkívül káros hatással van a nyelvjárási beszélőkre (nem csupán a nyelvi, de az általános önbizalmukra is), éljenek akár határon innen vagy túl. Ezért egyáltalán nem mindegy, hogy elfogadóan vagy kirekesztően viselkedünk-e velük.

Az anyanyelvi nevelés kapcsán a kiállításon azt is megtudhattuk, hogy milyen óriási különbségek vannak a Magyarországon és a határon túl használt tankönyvek között, és mennyire fontos lenne, hogy azok a helyi nyelvi realitásokhoz alkalmazkodjanak, illetve, a *„helyes – helytelen"* minősítések helyett a *„helyénvaló – nem helyénvaló"*-t használnák (ahogy azt a Kárpátalján és Erdélyben lezajlott tantárgy-pedagógiai reformnak köszönhetően már teszik is). Mert ez az a modern nyelvszemlélet, amely az iskolások nyelvi önbizalmát építi, nem pedig rombolja.

Az *Ismeretterjesztés* témánál Kontra Miklós hívta fel a figyelmet egy 2017-ben megvalósult, *Jaffás és Kofolás* című beszélgetéssorozatra (Szlovákia, Pátria Rádió), amelyet Hizsnyai Tóth Ildikó szlovákiai magyar műfordító (Kofolás), és Kerényi György magyarországi újságíró (Jaffás) vezetett. A műsorba tizennyolc szakembert hívtak meg, szlovákiai magyarokat és magyarországiakat egyaránt, akikkel a magyar nyelvről beszélgettek ismeretterjesztő szándékkal. Az interjúk 2022-ben könyv formában is megjelentek *Nekem mondod? Jaffás és Kofolás beszélgetései a ma-*

gyar nyelvről címmel. Kontra ugyanitt arra is rámutat, mennyire fontos lenne, hogy ezek (és az ehhez hasonló) ismeretterjesztő anyagok eljussanak a Kárpát-medencei iskolákba, elősegítve egy értelmes diskurzus elindulását, többek között nyelvről, nemzetről és identitásról. A nyelvi ismeretterjesztő műsor egyes adásaiba bele is tudtak hallgatni az érdeklődők.

A kiállítás egy másik szereplője, Susan Gal – más néven Gál Zsuzsa – az amerikai University of Chicago professzora, az ausztriai Burgenland tartományban található Felsőőr (Oberwart) magyarságának kutatója. Egy vele készült, kb. 45 perces videós interjúból (2014) (https://www.youtube.com/watch?v=ohHCObfRSNA) megtudhatjuk, hogy miért érdeklődik egy nyelvész az iránt, hogy ki tart lovat, ki tehenet, s kinek van tikja, valamint, hogy kérnek-e a magyar politikusok tanácsot a nyelvcsere világhírű szakértőjétől. Az egyik legfontosabb tudnivaló, amit magunkkal vihetünk a témából, az az, hogy ha azt szeretnénk, hogy egy nyelv minél tovább fennmaradjon és éljen, akkor nem a nyelvet kell „megmentenünk", hanem a nyelvet beszélő közösséget kell támogatnunk, segítenünk, példának okáért a drávaszögi vagy a zoboralji magyarságot.

A *csángók*ról bizonyára mindannyian hallottunk már, azt viszont már valószínűleg jóval kevesebben tudjuk, hogy a szórványban élő moldvai magyarok „megmentését" hivatott (oktatási) programok tévesen közelítik meg a 75–80%-ban nyelvvesztett közösség problémáját. Szilágyi N. Sándor, kolozsvári nyelvészprofesszor szavaival élve, egyszerűen azért, mert ahelyett, hogy az illetékesek megkérdeznék magát a közösséget, hogy mi a problémájuk, a megmentő szerepében tetszelegve a saját céljaik teljesít(tet)ését tartják szem előtt. A szórványban élő moldvai magyarok esetében, a mára már sajnos megállíthatatlan nyelvi asszimilációt megállítani kívánó oktatási programok pedig – bár személyes szinten óriási jelentőséggel bírnak – racionális, oknyomozó diskurzusok és gyakorlati célok kitűzése helyett mítoszokra és ideológiákra épülnek. A Magyarország határain túl élő magyarok és a Kárpát-medencei szórványmagyarság nyelvének vizsgálata kapcsán Csernicskó István és Kontra Miklós is megjegyzik, hogy mindezidáig számos kérdés megválaszolatlan, és nagyszámú feladat elvégzése áll még a kutatók előtt.

A kiállítás záró része a magyarországi nemzetiségekkel foglalkozott, rámutatva arra, hogy ebben a témában is van még tennivaló bőven. Egyetlen példát kiragadva: a beás és romani gyerekeknek máig nincs lehetőségük az anyanyelvükön tanulniuk a magyarországi iskolákban. A Borbély Anna és Bartha Csilla által szerkesztett, *Többnyelvűség Magyarországon* (2024) című kötetből vett példából azt is megtudhattuk, hogy a magyarországi nemzetiségek közül a szerbek és a romák használják leggyakrabban nemzetiségi nyelvüket a különböző beszédhelyzetekben, a németek és a beások pedig a legritkábban.

A magyar nyelv a Kárpát-medencében kiállítás átfogó képet adott egyrészt a Kárpát-medencei magyar nyelv kutatásának aktuális kérdéseiről, másrészt pedig arról a hatalmas munkáról, amelyet a nyelvészek az elmúlt 30–35 évben végeztek.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 164–167.*

QUO VADIS TRANSLATIO? MŰFORDÍTÁS ÉS SZAKFORDÍTÁS A MESTERSÉGES INTELLIGENCIA TÜKRÉBEN

Beszámoló a XVIII. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról

Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézet

Miskolc, 2026. január 28.

Barna László

laszlo.barna@uni-miskolc.hu

Miskolci Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék

https://orcid.org/0009-0000-4480-3540

A Miskolci Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Karának Modern Filológiai Intézete, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) és az MTA Miskolci Területi Bizottságának Nyelvtudományi Munkabizottsága 2026. január 28-án rendezték meg a *Quo vadis translatio? Műfordítás és szakfordítás a mesterséges intelligencia tükrében* című XVIII. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát, amelyen összesen 29 színvonalas előadás hangzott el, és több mint 70 résztvevő volt jelen az online térben.

A tudományos tanácskozást a Miskolci Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar dékánja, Illésné Kovács Mária és a MANYE elnöke, Prószéky Gábor nyitotta meg. A délelőtt folyamán öt rendkívül izgalmas plenáris előadást hallgathattunk meg, amelyek moderátora Magnuczné Godó Ágnes volt, a Miskolci Egyetem tanszékvezető egyetemi docense. Kappanyos András, a Miskolci Egyetem tanára és az MTA osztályvezető tudományos tanácsadója *Álmodik-e az élettől elzárt nyelv? – A műfordító feladata és a MI korlátai* című előadásában a Sapir–Whorf-problémához visszavezető gondolatmenetében arról beszélt, hogy a gépek számára elérhetetlen emberi tapasztalat nem pusztán érzéki, hanem nyelvi tapasztalat is, mégpedig mindenkinek

a maga anyanyelvén az, amely az irodalmi fordítások esetében többnyire a célnyelvet jelenti. Dósa Attila, a Miskolci Egyetem docense *Az MI által támogatott kreatív fordítás lehetséges stratégiái és tanulságai az új fordítási ökoszisztémában* című prezentációjában hasonlóan arra a kérdésre kereste a választ, hogy mire képes a gépi eszköz a műfordításban – miben lehet az hasznos segédeszköz, és mely pontokon vezethet félre. Dósa Attila gyakorlati szempontokat is megfogalmazott az MI produktív, de kritikus használatához. Fóris Ágota, a Károli Gáspár Református Egyetem tanára *Terminológia az MI korában. Tudásmegosztás és információmenedzsment* című előadásának célja annak bemutatása volt, hogy hogyan változik a terminológiakezelés a mesterségesintelligencia-alkalmazások korában. Lesznyák Márta, a Szegedi Tudományegyetem oktatója *MI a szakfordításban: aktuális tendenciák* című prezentációjának első részében a nyelvi iparban lezajló változásokat tekintette át, majd megvizsgálta, milyen következményei vannak ennek az átalakulásnak a fordítástudományi kutatásokra, illetve a fordítóképzésre, ezen belül pedig különös tekintettel az olyan fordítói kompetenciákra, mint a döntéshozatal, a promptolási stratégiák vagy az AI-tájékozottság (*AI literacy*). Vincze Veronika, a HUN–REN Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport tudományos főmunkatársa *Mit tud az MI a fordításban?* című előadásában ugyanarra a következtetésre jutott, mint a konferencia korábbi előadói, Kappanyos és Dósa: bizonyos szövegek fordítása könnyen megvalósulhat az MI segítségével, ugyanakkor más, nagyobb kreativitást igénylő szövegek esetében még mindig szükségesnek látszik az emberi beavatkozás.

A délutáni előadások összesen hat szekcióba tagozódtak: a résztvevők egyidőben három különböző témát hallgathattak meg, az adott szekciók linkjeire kattintva. Az I. szekció a *Gépi fordítás és stilisztika* címet kapta, elnöke pedig Paksy Tünde volt. Cs. Jónás Erzsébet *Mit vizsgálhat a fordításstilisztika az MI korában?* című előadása – a délelőtti plenáris szekció prezentációihoz hasonlóan – olyan kérdéseket vett górcső alá, mint hogy az irodalmi fordítás mit ad vissza az eredetiből, mit tesz hozzá, min módosít, és mindezt milyen okok mentén teszi. A befogadói jelentésképzés a percipiáló valóságélménye, tapasztalása miatt sok esetben más lehet, mint a forrásnyelvi nyelvhasználati kultúráé. Cs. Jónás arról is beszélt, mit tud ezzel kezdeni az MI. Pethő József *A stílus a gépi fordításban: elvárások és lehetőségek* című előadásában szépirodalmi szövegek segítségével arra a kérdésre kereste a választ, hogy napjainkban a fordítások esetében – különös tekintettel a gépi fordításokra – milyen elvárásokat fogalmaznak meg a befogadók, a műfordítók és a releváns fordítástudományi szakirodalom, a stílusra vonatkozóan.

A *Mesterséges intelligencia és fordítás/Reáliák fordítása* címet viselte a II. szekció, amelynek elnöke Mátyás Anikó volt. Bakti Mária és Robin Lee Nagano közös előadásukban azt vizsgálták, hogy *Milyen eszközöket és stratégiákat alkalmaznak a fordítószakos hallgatók a kultúraspecifikus elemek fordítása során?* Az általuk bemutatott eredmények azt mutatják, hogy kereséskor a hallgatók egynyelvű és kétnyelvű online szótárakat is használnak, a kultúraspecifikus elemek magyar megfelelőinek megtalálásához pedig elsősorban a Google keresőjét veszik igénybe. Bajzát Tünde *Amerikai gasztronómiai kulturális reáliák magyar fordítása GPT-alapú és NMT-modellekben* című prezentációjában azt mutatta be, hogy milyen fordítási stratégiákat alkalmaznak a címben említett modellek az amerikai gasztronómiai reáliák fordítása során, mely modell kezeli jobban a kulturális beágyazottságot, illetve melyik hajlamosabb a félreértelmezésre és a hallucinációra.

A III. szekció *A fordítás elméleti és gyakorlati kérdései/Fordítóképzés* címet viselte, amelyen Barna László elnökölt. Heltai Pál *A fordítás határai* című előadása a következő kérdéseket vetette fel: fordítás-e a szó szintű fordítás? Fordítás-e a mentális fordítás? Valóban fordítás-e az, ami fordításnak látszik? Miért keltik ezek a szövegek azt a benyomást, hogy fordítások? Van-e határ eredeti szövegalkotás és fordítás között? Heltai az előadásában amellett érvelt, hogy a fordítás nem esszencialista, hanem konstruktivista fogalom: lényegében, ahogy Toury állítja, fordítás az, amit fordításnak tekintünk. Robin Edina, Eszenyi Réka, Sereg Judit és Szlávik Szilárd az *E-tanulás a fordítóképzésben: hallgatói és oktatói perspektívák* című előadásából megtudhattuk, hogy a sikeres távoktatás kulcselemei: az interakció tudatos fenntartása, az átgondolt időbeosztás, a szervezés és a rendszeres, részletes visszajelzés. A szakmai kompetenciák mellett felértékelődnek az e-pedagógiai készségek, valamint a digitális tanulói közösség kialakítása, amely biztosítja az oktatói „jelenlétet" és támogatja a hallgatók optimális fejlődését. Dobos Csilla *A nyelven belüli fordítás szerepe az intraperszonális kommunikációban* című előadása arra kívánt rávilágítani, hogy a tudatos átkeretezésnek – mint az intralingvális fordítás egyik típusának – a segítségével, hogyan lehet megváltoztatni a belső beszédet. Mindez azért is aktuális kérdés számunkra, mert a modern képalkotó eljárásoknak köszönhetően ma már tudjuk, hogy az intraperszonális kommunikációban megnyilvánuló kognitív torzítások és mérgező narratívák éppen ugyanolyan negatívan hatnak a mentális egészségre, mint egy valós beszédpartner bántó, agresszív vagy gúnyos megjegyzései.

Délután a Paksy Tünde által vezetett IV. szekciót a *Mesterséges intelligencia és irodalmi fordítás* témája köré gyűlt előadások tették ki. Bazsóné Sőrés Marianna *Kreativitás mint fordítói döntéshozatal. Elias Canetti Die gerettete Zunge magyar fordításának elemzése a mesterséges intelligencia tükrében* című előadása a regény magyar fordításának egyes részleteit vetette össze a mesterséges intelligencia által generált fordításváltozatokkal abból a célból, hogy feltárja: miben ragadható meg a műfordítói kreativitás, és hol húzódik a statisztikai valószínűségeken alapuló nyelvgenerálás határa. A kutató amellett érvelt, hogy a mesterséges intelligencia a műfordításban nem versenytárs, hanem tükör, amely megmutatja, hol húzódik az automatizálhatóság határa, és mi teszi a műfordítást alapvetően emberi alkotótevékenységgé.

Paksy Tünde *Rainer Maria Rilke, Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Christoph Rilke című elbeszélésének magyar fordításairól* című előadásában a címben szereplő mű első két, 1917-ben megjelent fordításszövegét (Kállay Miklós és Franyó Zoltán munkáját) hasonlította össze. Prezentációjában Paksy megemlítette a szöveg további négy magyar fordítását is, s azokat a paratextusok, a felütés és a versforma szempontjából is összevetette.

Mátyás Anikó az V. szekció előadója és egyben elnöke is *Szakfordítás és nyelvoktatás a mesterséges intelligencia tükrében* címmel tartotta meg előadását. A szekcióban Eszenyi Edina, *Rómából Strasbourgba: a mesterséges intelligencia lehetőségei és korlátai az európai jogi szakfordításban* című prezentációjában a gyakorló, európai szintű jogi szakfordító szemszögéből vizsgálta a mesterséges intelligencia lehetőségeit és korlátait, kiemelten magas presztízsű jogi szövegek fordításában. Néhány nagyobb horderejű ügyet példaként említve –például a szervezett bűnözés, a közéleti szereplők ügyei, a kulturális örökség védelme – mutatta be az MI alkalmazhatóságának határa-

it. Eszenyi arra a következtetésre jutott, hogy a Rómából Strasbourgba vezető úton a fordítás irányát továbbra is az emberi szakértelem határozza meg. Farkas János és Hajdu Zita *A metakogníció hatása és jelentősége az MI technológiák által támogatott üzleti angol nyelvtanulásban* című előadásában olyan kérdésekkel foglalkozott, hogy hogyan segítheti az MI a metakognitív készségeket, és ezáltal a szakmai és szaknyelvi kommunikációs kompetenciákat, illetve, hogy mi is pontosan a szaknyelvoktató feladata a nagy nyelvi modellekkel rendelkező világunkban.

Az utolsó, VI. szekció a *Média, fordítás és nyelvtanulás* címet kapta, levezetője pedig Magnuczné Godó Ágnes volt. Szabómihály Gizella *Az MI lehetséges szerepe a helyi közigazgatás kétnyelvűsítésében Szlovákiában* című prezentációjának fontosabb megállapításai szerint az MI által készített fordítások, szóhasználatukban és stílusukban eltérnek a helyi önkormányzat által készített magyar szövegektől, és leginkább magyarországi mintákat követnek. Utólagos ellenőrzésük főként a tulajdonnevek és a rövidítések miatt feltétlenül szükséges. Gazdag Vilmos *A háborús helyzethez kötődő államnyelvi elemek megjelenése a kárpátaljai magyar sajtóban* című előadásában azokkal – az orosz–ukrán fegyveres konfliktushoz kapcsolódó – államnyelvi elemekkel (beleértve a betű- és mozaikszavakat is) foglalkozott, amelyek aktív használatúak a kárpátaljai magyar sajtóanyagokban.

A konferencián elhangzott előadások alapján megállapíthatjuk: a fordítással foglalkozó kutatók egyetértenek abban, hogy a nagy nyelvi modellek – első ránézésre akármilyen kompetensnek is tűnnek egy-egy szöveg átültetése során – nemcsak a széles konnotációs horizonttal rendelkező, poliszém irodalmi szövegek esetében használhatatlanok, hanem még az egzaktabb szakszövegek esetében is. Épp emiatt szükséges továbbra is kritikus szemmel lektorálnunk a gépi fordításszövegeket. A konferencia szűkebb szervezőbizottságát a Miskolci Egyetem részéről Dobos Csilla, Mokrainé Orosz Angéla, Robin Nagano és Barna László alkotta; feladataik közé tartozott a konferencia témájának kidolgozása, a plenáris előadók felkérése, a program összeállítása, az absztraktkötet szerkesztése, valamint a technikai támogatás biztosítása. A konferencián elhangzott előadások szerkesztett változata az Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények 2026. évi első számában jelenik meg. A konferencia részletes programja, illetve az absztraktfüzet az alábbi linken érhető el: https://fordito.uni-miskolc.hu/konferencia

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 168–172.*

TERMÉSZETES INTELLIGENCIA A PROFESSZIONÁLIS NYELVI KÖZVETÍTÉSBEN
NATURAL INTELLIGENCE IN PROFESSIONAL LANGUAGE MEDIATION

Beszámoló a 28. alkalommal megrendezett TransELTE Fordítástudományi Konferenciáról

Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Budapest, 2026. március 25–27.

Komáromi Csilla Rita

komaromicsr@student.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program

https://orcid.org/0009-0003-5064-5755

Várkonyi Erika Lívia

erilivi@student.elte.hu

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program

https://orcid.org/0009-0009-0741-340X

Immár huszonnyolcadik alkalommal rendezte meg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke a TransELTE háromnapos nemzetközi szakmai konferenciát. Ez alkalommal a természetes intelligencia szerepe került a középpontba a professzionális nyelvi közvetítésben. A rendezvényre számos európai egyetemről érkeztek meghívott előadók, akik saját szakterületük nézőpontjából közelítették meg a konferencia fő témáját. A 2026. március 25. és 27. között megrendezett esemény ezúttal is a Magyar Közlönykiadó és Igazságügyi Fordítóközponttal (MKIFK) közösen valósult meg, és az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága (DGT) is képviseltette magát. A konferencia angol és magyar nyelven, tolmácsolással, jelenléti formában, illetve élő internetes közvetítéssel zajlott.

A TransELTE konferenciasorozat első napja az ELTE BTK képviseletében Eszenyi Réka elnökletével vette kezdetét. A nyitóbeszédek a természetes intelligencia szerepét hangsúlyozták a mesterséges intelligencia térnyerésének korában. Willem van Ee, a Holland Királyság nagykövete a nyelv érzelmi és kulturális rétegzettségére hívta fel a figyelmet, kiemelve, hogy az anyanyelv gazdagsága és jelentősége nem helyettesíthető. Lénárt Zsuzsanna, a flamand kormány diplomáciai képviseletének kirendeltségvezetője a megértést olyan folyamatként írta le, amely nyitottságot és alázatot igényel. Réthelyi Orsolya, az ELTE BTK nemzetközi ügyekért felelős dékánhelyettese az egyetem új MI-projektjére utalva hangsúlyozta a téma időszerűségét. Robin Edina, az ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézetének igazgatója pedig beszédében kiemelte: a szakma jövője nem az MI-vel folytatott versenyben, hanem a humán nyelvi közvetítők felelős, szakértői szerepvállalásában rejlik.

A délelőtti két plenáris előadás kijelölte a konferencia fő irányvonalait. Frieda Steurs (Leuveni Katolikus Egyetem) az ellenőrizetlen MI-használat kockázatait „hallucinált" Einstein-idézetekkel szemléltette, majd rámutatott a nyelvi iparág évi mintegy 7%-os növekedésére. Arra is figyelmeztetett, hogy a kisebb nyelvek esetében a szintetikus adatokra épülő gépi fordítás hosszabb távon minőségromláshoz vezethet. Előadása rávilágított a „glokalizáció" jelenségére is, amely a globális stratégiák és a kulturális alkalmazkodás összjátékából fakad.

Haidee Kotze (Utrechti Egyetem) Amara törvényéből kiindulva a fordítástudomány önreflexióját sürgette. Felhívta a figyelmet arra, hogy a nagy nyelvi modellek nemcsak a fordítás gyakorlatát, hanem a diszciplína alapfogalmait is érintik, és a manapság már nem megfelelő kategóriákat „zombikoncepciókként" jellemezte, hangsúlyozva a fordítás, az ügynökség, a nyelv és az etika bizonyos kérdésköreinek újragondolását.

A szünet utáni előadások a kompetenciák és az új szakmai profilok kérdését tárgyalták. Maleen Hof (Capabel Hogeschool, Utrecht) a Skills Lab-modellt ismertette, amely valós projekteken keresztül fejleszti a hallgatók szakmai és vállalkozói készségeit. Pilar Sanchez Gijon (Barcelonai Autonóm Egyetem) egy szakmai szereplőkkel készített interjúkra és ISO-szabványokra épülő kompetenciakeretet mutatott be, kiemelve a Python-alapismeretek fontosságát és a prompttervezés szerepét. Giselle Spiteri Miggiani (Máltai Egyetem) az MI-alapú szinkronszöveg-specialista (*AI dubbing linguist*) új szerepkörét vázolta fel, Szlávik Szilárd (ELTE BTK) pedig empirikus vizsgálattal igazolta, hogy a gépi fordításokban továbbra is jelentős – elsősorban stilisztikai – hibák maradnak, amelyek utószerkesztéssel sem mindig küszöbölhetők ki teljesen.

A délutáni plenáris előadáson Klaudia Bednárová-Gibová (Eperjesi Egyetem) a mesterséges és a természetes intelligencia komplementaritását hangsúlyozta. Az ezt követő workshopok a délelőtti témák gyakorlatba ültetését kínálták: Spiteri Miggiani a szinkronszöveg-specialista feladatait egy izgalmas, interaktív játék keretében mutatta be, Sanchez Gijon pedig az MI-alapú munkafolyamatok adatkezelési és annotációs kérdéseit tárgyalta.

Az első napot a *SpeedDates with the Profession* című program zárta, amelynek keretében az intézményben végzett nyelvi közvetítő szakemberekkel nyílt lehetőség rövid, kötetlen beszélgetésre.

A konferencia második napját Károly Krisztina, a Nyelvtudományi Doktori Iskola vezetője nyitotta meg. Beszédében különlegesnek nevezte a konferenciát, mivel fórumot teremt a hazai

és külföldi szakemberek számára, és mára a fordítói és tolmácsszakma legrangosabb nemzetközi tudományos eseményévé vált Magyarországon.

Ezt követően két plenáris előadás következett. Klaudy Kinga, nyelvészprofesszor, a magyarországi fordítástudomány megteremtője, *A fordítás végtelen változatosságáról* egy empirikus kutatást mutatott be, amelyben – kizárólag a természetes intelligencia segítségével – kimutatta, hogy egyetlen összetett angol mondat magyar nyelvre fordítása során a lehetséges fordítási útvonalak száma meghaladhatja az egymilliót. Ezután Károly Krisztina plenáris előadásában részletesen ismertette a publikálás folyamatát, különös tekintettel olyan kulcsfontosságú szempontokra, hogy miként választható ki a megfelelő folyóirat, hogyan kerülhetők el az ún. predátor folyóiratok, továbbá milyen lépésekből áll a publikáció folyamata. Eszenyi Réka pedig az *Across Languages and Cultures* fordítástudományi folyóirat kéziratbefogadási folyamatán keresztül mutatta be a szakmai elbírálás (*peer review*) menetét.

A plenáris előadásokat a Fordítástudományi Doktori Program doktoranduszainak előadásai követték. Elsőként Biró Adrienn ismertette kutatását, amelyben egy regény és annak televíziós adaptációja alapján vizsgálta a kultúraspecifikus kifejezések fordítása során alkalmazott fordítási stratégiákat és eljárásokat. Arányi Nóra és Gabányi Réka közös kutatási tervüket mutatták be, amelyben a mesterképzésben résztvevő fordító- és tolmácsszakos hallgatók körében vizsgálják az önértékelést és az énhatékonyságot. Varga Katalin interdiszciplináris kutatási tervét ismertette, amely az érzelem és a szentiment átvitelét elemzi az automatizált fordításokban. Végül Bakó Balázs mutatta be az Országos Idegenrendészeti Főigazgatóságon végzett tolmácsolási terepkutatásának általános tapasztalatait.

A délelőtti programot egy workshop zárta Kaisa Koskinen (Tamperei Egyetem) vezetésével, aki bevezetőjében rámutatott annak jelentőségére, miként képes a kutató mint cselekvő résztvevő (*agent*) a kutatás során előtérbe helyezni emberi mivoltát. Az egyéni feladat során a hallgatóság arra reflektálhatott, ki is az a személy, aki a kutatást végzi, illetve mely kontextusban alkot a ma egyre inkább automatizált kutatási folyamatokban. Az így kirajzolódó felismerések szorosan kapcsolódtak a professzor asszony másnapi plenáris előadásához, amelyben a művészetet mint a kultúrák közötti fordítás eszközét mutatta be.

A délután folyamán az Európai Bizottsággal együttműködésben megrendezett *Multilingualism Workshop* következett, amelyet a DGT részéről Spiegl Éva nyitott meg. Ezt követően Alexandra Krause (Bécsi Egyetem) ismertette a 2026-os ELIS nyelvipari felmérés (European Language Industry Survey) eredményeit, amelyek szükségessé teszik a nyelvi közvetítéshez megfogalmazott kompetenciakerék egyes alkotóelemeinek felülvizsgálatát. Nikola Kunte (DGT) betekintést nyújtott a fordítók közötti tudásmegosztás formáiba, valamint a munkatársak jóllétét támogató kezdeményezésekre. Végül Erik Angelone (Kölni Alkalmazott Tudományok Egyeteme) arra kereste a választ, milyen képességeket és tudást veszíthetünk el az MI-alapú fordítási környezetben, és mikor válhat ez károssá. Megállapításait a saját fordítói csoportjában végzett gyakorlatokból hozott tanulságos példákkal szemléltette.

A második nap szakmai programját záró kerekasztal-beszélgetést Eszenyi Réka (ELTE BTK) moderálta. Nikola Kunte (DGT), Alexandra Krause (Bécsi Egyetem), Erik Angelone (Kölni Alkalmazott

Tudományok Egyeteme), Haidee Kotze (Utrechti Egyetem), Frieda Steurs (Leuveni Katolikus Egyetem) és Barnaki-Párducz Noémi (Edimart) a hallgatóság által beküldött kérdéseket vitatták meg, többek között arra keresték a választ, hogy melyek azok a kifejezetten emberi képességek, amelyeket a technológia – egyelőre még – nehezen képes utánozni. A nap fogadással zárult, amely kötetlen kapcsolatépítési lehetőséget kínált a szakemberek számára.

A konferencia utolsó napján az MKIFK képviseletében Novakov Annamária egy megemlékező szöveget olvasott fel Szappanos Gézáról, az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) egykori vezérigazgatójáról, majd a résztvevők egyperces néma csenddel tisztelegtek emléke előtt.

Ezt követően Ruthmayer János, az MKIFK vezérigazgató-helyettese nyitóbeszédében hangsúlyozta a jogi felelősség oszthatatlanságát, kiemelve, hogy az igazságügyi területen a közhitelesség nem ruházható át algoritmusokra, és a munkafolyamatok középpontjában továbbra is a természetes intelligenciával rendelkező szakember áll.

Kaisa Koskinen (Tamperei Egyetem) plenáris előadásában a poszthumán korszak fordítási paradigmáit járta körül, és szorgalmazta a képzési fókusz áthelyezését a kritikai gondolkodás és az etikai ágensség fejlesztése felé. Az MKIFK-szekció előadói – Novakov Annamária, Klenk Márk és Bolega Gáborné – a technológiai felkészültség, a fordítói döntéshozatal és a kormányzati fordítások speciális kockázatait tárták fel. Az ebédszünet előtti blokkot Stefanie Bogaerts (FreeLING) interaktív workshopja zárta, amely aktív részvételre és reflexióra ösztönözte a résztvevőket, s egyben meggyőző példákkal hívta fel a figyelmet arra, hogy a GDPR-tudatosság ma már nem adminisztratív teher, hanem a szakmai bizalom alapfeltétele.

A délutáni szekcióban Elisabet Tiselius (Stockholmi Egyetem) egy friss kutatását mutatta be, amelyben a két különböző típusú nyelvi közvetítési formát – az emberi tolmácsolást és az MI által végzett tolmácsolást – hasonlítja össze, különös tekintettel a kognitív kihívásokra. Agnieszka Chmiel (Adam Mickiewicz Egyetem) megosztotta a legfrissebb kutatási eredményeit; a távszinkrontolmácsolás különböző formáinak hatásait vizsgálta, többek között olyan tényezőkre fókuszálva, mint a kognitív terhelés és a stressz. Aleksandra Smoczyńska (OLA Interpreting) szakmai megfigyelései alapján rámutatott azokra az etikai kérdésekre, amelyekre az ilyen eszközök egyelőre nem képesek kielégítő választ adni. Zilahi Éva (MKIFK) pedig – szakmai pályafutása során szerzett tapasztalataiból merítve – valós példákon keresztül mutatott be olyan bírósági tolmácsolási helyzeteket, amelyekre az MI nem képes megfelelően reagálni. Előadásában hangsúlyozta, hogy bizonyos helyzetfelismerési képességek és kreatív megoldások továbbra is kizárólag az emberi tényezőhöz – az emberség dimenziójához – köthetők.

A nap egy újabb kerekasztalbeszélgetéssel zárult Seresi Márta (ELTE BTK) moderálásával, amelyen Elisabet Tiselius (Stockholmi Egyetem), Aleksandra Smoczyńska (OLA Interpreting), Agnieszka Chmiel (Adam Mickiewicz Egyetem), Alex Lawani (MFTE), Zilahi Éva (MKIFK) és Móricz Kristóf (ELTE BTK) árulta el, hogy használják-e, és ha igen, milyen mértékben alkalmazzák az MI-eszközöket a mindennapokban és a szakmájukban; majd olyan kihívásokra hívták fel a figyelmet, mint az adatvédelem, illetve a személyes szféra védelme.

A háromnapos rendezvény résztvevői valamennyien arra keresték a választ, miként értelmezhető újra a természetes intelligencia, az emberi szakértelem szerepe olyan szakmai környezet-

ben, amelyet a mesterséges intelligencia egyre inkább átformál. Az előadások és workshopok egyöntetű üzenete szerint a technológiai fejlődés nem a fordítói kompetencia háttérbe szorulását, hanem annak átalakulását és felértékelődését hozza magával, különösen a kritikai gondolkodás, az etikai döntéshozatal és a kontextusérzékeny értelmezés területén.

A konferencia részletes programja, valamint a három nap során elhangzott előadások visszanézhető felvételei a rendezvény weboldalán érhetők el: TransELTE 2026 https://www.btk.elte.hu/sites/default/files/BTK/attachment/2026-03/adatkezelési%20tájékoztató%20-%20transelte%202026.pdf

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 173–179.*

TANÍTVA TANULNI. MÓDSZEREK, TAPASZTALATOK ÉS INNOVÁCIÓK A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁBAN

Beszámoló az MTA200 programsorozatához kapcsolódó MANYE MID-napról

Pécs, 2026. május 16.

Dóla Mónika

dola.monika@pte.hu

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék

https://orcid.org/0000-0002-0416-8789

2026 májusában a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének Magyar mint Idegen Nyelvi Szakosztálya a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvtudományi Tanszékével közösen szervezte meg a *Magyar mint idegen nyelv napja* néven ismert szakmai rendezvényt. Az idén tavasszal *Tanítva tanulni* címmel megrendezett MID-nap a Magyar Tudományos Akadémia *MTA200* programsorozatához kapcsolódva a pécsi MTA PAB Székházban kapott otthont. A hagyományokhoz híven a szakmai esemény fő célja az volt, hogy elősegítse a magyar mint idegen/második/származási stb. (összefoglalóan magyar mint további) nyelv és kultúra kutatását, oktatását és művelését, valamint támogassa a szakmai közösségen belüli kommunikációt és kapcsolatépítést. Cél volt annak a bemutatása is, hogy az elmúlt években milyen kérdésekkel, kihívásokkal foglalkozott az alkalmat szervező pécsi műhely a magyar mint további nyelv tanulásának és tanításának kutatásával és gyakorlatával kapcsolatban.

A rendezvény megnyitóján a szervezők nevében a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének kollégái, Pelcz Katalin és Dóla Mónika köszöntötte a több mint hetven résztvevőt, majd megkezdődött a szakmai program. A délelőtt folyamán négy előadást hallgathatott meg a közönség, délután pedig műhelyfoglalkozások várták az érdeklődőket.

Elsőként Huszics Aliz és Pozsonyi Lilla ismertette Viszket Anitával és Alberti Gáborral közös kutatásuk eredményeit *Időről időre – a gyakoriságot kifejező időhatározók helye a mondatban és a tanításban* címmel. Az előadás rámutatott arra, hogy milyen komplex szintaktikai és szemantikai összefüggések állnak a „mindig", „általában", „gyakran", „néha", „alig", „ritkán" és „soha(sem)" gyakorisági határozók látszólag egyszerű rendszere mögött. A nyelvészeti elemzés elsősorban a határozók mondatbeli pozíciójáról és szórendi sajátosságairól adott rendszerszerű leírást, a pedagógiai ajánlások pedig az oktatásban jól hasznosítható szabályokat és feladattípusokat fogalmaztak meg.

Az előadók abból indultak ki, hogy az oktatási gyakorlat gyakran egységes kategóriaként kezeli a gyakorisági határozókat, noha ezek tényleges nyelvi viselkedése jelentős eltéréseket mutat. Egyes elemek kizárólag egyenes szórendben jelenhetnek meg (pl. „általában"), mások csak inverz szerkezetben fordulnak elő (pl. „ritkán"), míg egy harmadik csoport mindkét szórendi megoldással kompatibilis (pl. „gyakran"). Ez a heterogenitás kihívást jelent a nyelvtanításban, mivel a tanulók számára nem egyértelmű, milyen tényezők határozzák meg a helyes használatot.

Az elemzés három fő pillérre épült: egyrészt a magyar mondatszerkezet modelljére (topik, kvantor, fókusz, igemódosító), másrészt a gyakorisági határozók tipológiájára (felső, középső és alsó határozók), harmadrészt egy szemantikai, skaláris modellre, amely két ellentétes irányú skálát azonosít: egy monoton növekvőt („néha" – „gyakran" – „általában" – „mindig") és egy monoton csökkenőt („sohasem" – „alig" – „ritkán"). A kutatás eredményei szerint a gyakorisági határozók szórendi viselkedése rendszerjellegűen leírható a szintaktikai pozíciók és a szemantikai skálák együttes figyelembevételével: a növekvő skála elemei inkább az egyenes, míg a csökkenő skála elemei az inverz szórendet preferálják (a „mindig" kvantorként mindig egyenes szórenddel áll). A tanítás számára hasznos megfigyelés, hogy a két skála ellentétpárokként is értelmezhető (pl. „mindig" ↔ „soha nem", „általában" ↔ „alig"), ahol a „néha" középponti szerepet tölt be, és jelentésváltozást mutat szórendváltáskor (pl. „néha elmegy úszni" vs. „néha megy el úszni").

A didaktikai implikációk kapcsán a szerzők főbb ajánlásai közé tartozott a szinthez igazított tanítás (A1-től B1-ig), a forma és a jelentés integrációja (a szintaktikai mellett szemantikai fókusz pl. skálák formájában, a jelentéskülönbségek tudatosításával), valamint a percepciós feladatoktól a produkciós feladatok felé haladás szövegértés, szintaktikai gyakorlatok, kommunikatív tevékenységek és pragmatikai játékok ötvözésével.

A második előadást Kocsis Eszter és Kleiber Judit tartotta *A hibajavítási stratégiák és a metanyelvi tudatosság hatásai* címmel, melyben írott szövegek javításának hatékonyságát vizsgálták a nyelvtanításban, különös tekintettel arra, hogy a különböző visszajelzési stratégiák mennyire eredményesen szolgálhatják a nyelvtanulást. A szerzők abból a pedagógiai gyakorlatból indultak ki, hogy a tanárok sok időt és energiát fordítanak a tanulói szövegek (pl. házi feladatok, fogalmazások) javítására, gyakran a helyes megoldás közvetlen megadásával, miközben nincs egyértelmű válaszunk arra, hogy ez hosszú távon mennyiben segíti elő a diákok nyelvi fejlődését. A kutatás központi kérdése az volt, hogy a direkt és indirekt visszajelzési formák milyen mértékben támogatják az önjavítást, illetve, hogy ebben milyen szerepet játszik a tanulók metanyelvi tudatossága.

A vizsgálatban a Pécsi Tudományegyetem középhaladó csoportjában tanuló kínai hallgatók vettek részt (kb. B1 szint). A hathetes kutatás során a tanulók öt fogalmazást készítettek, amelyekre különböző típusú visszajelzéseket kaptak: direkt javítást, kódolt hibajelölést, illetve egyszerű aláhúzást. A tanulók feladata az volt, hogy ezek alapján önállóan javítsák ki a hibáikat. A metanyelvi tudatosság mérésére külön feladat szolgált: ebben a hallgatóknak különböző hibákat kellett beazonosítaniuk, kijavítaniuk és megmagyarázniuk.

A vizsgálati eredmények értelmében a direkt javítás ugyan kevés frusztrációval járt, és ez eredményezte a legmagasabb azonnali javítási arányt is, azonban gyakran pusztán mechanikus másolásnak bizonyult, és nem járt tanulással. Az indirekt stratégiák közül a kódolt visszajelzés bizonyult a leghatékonyabbnak, különösen a nyelvtani jellegű hibák esetében – ez elősegítette a mély tanulást; míg az aláhúzás önmagában kevésbé segítette az önjavítást. A metanyelvi tudatosság szignifikáns összefüggést mutatott a javítás sikerességével, főként az értelmezést igénylő hibatípusoknál. A tanulók kérdőíves visszajelzései szerint ők maguk leginkább a direkt stratégiát preferálják, de tapasztalatszerzés után a kódolt visszajelzést is hasznosnak találják.

Az előadók következtetése szerint a pedagógiai gyakorlatban mindezek alapján a leghatékonyabb megközelítés a különböző direkt és indirekt visszajelzési formák kombinációja lehet, a hibatípusok (pl. toldalékolási hibánál kódolt segítség, helyesírásnál csak jelzés) és a tanulói jellemzők figyelembevételével (pl. gyengébb metanyelvi tudatosság esetén több iránymutatás szükséges). A szerzők legfontosabb pedagógiai üzenete az volt, hogy a hatékony javítás nem egy egységes módszer alkalmazását jelenti, hanem egy differenciált, tanulóközpontú megközelítést, amely ötvözi a különböző stratégiák előnyeit.

A kávészünet utáni szekció első előadását a PTE Idegen Nyelvi Központjában működő Nemzetközi ECL Vizsgaközpont két munkatársa, Neichl Nóra és Rofrics Brigitta tartotta *ECL MID nyelvvizsga a világ körül* címmel. A közönség megismerhette a vizsgarendszer nemzetközi működését és fejlesztési irányait; átfogó képet kaphattak arról, hogy hol és milyen feltételekkel lehet ma magyar nyelvből vizsgát tenni, milyen minőségbiztosítási háttérrel működik a rendszer, és hogyan jelenik meg benne az online vizsgáztatás és a jövőbeli innováció.

Az ECL a Pécsi Tudományegyetemhez kötődő vizsgarendszer, amely Magyarországon – az ELTE Origó mellett – a magyar mint idegen nyelv egyik meghatározó vizsgája. Nemzetközi szinten egyedülálló, mivel ez az egyetlen olyan rendszer, amely magyar nyelvből is kínál nemzetközi vizsgalehetőséget. A vizsgák A2 és C1 szintek között érhetők el, és mind a négy alapkészséget mérik, kommunikációközpontú megközelítésben. Sikeres teljesítés esetén a vizsgázók államilag elismert és nemzetközi bizonyítványt egyaránt szerezhetnek. A rendszer minőségbiztosítási hátterét az ALTE-tagság és a Q-mark tanúsítvány biztosítja, amely szigorú szakmai kritériumok teljesítését igazolja. A feladatok standardizáltak, előtesztelésen alapulnak, az értékelés kettős javítással történik, a vizsgáztatók pedig képzésben részesülnek, ami a megbízhatóságot és az objektivitást erősíti.

Az előadás kiemelten foglalkozott a nemzetközi vizsgáztatás és az online vizsgák kérdésével. A magyar vizsgák külföldön több alkalommal is elérhetők, az online forma (ld. ausztráliai vizsgahely) pedig különösen azokban az országokban jelent megoldást, ahol nincs helyi vizsga-

hely. Az online vizsgák lebonyolítása összetett technikai feltételeket igényel, ám a tapasztalatok szerint stabilan működik. Az online vizsgáztatás fokozatosan épült ki, és szerkezete alapvetően követi a hagyományos vizsgáét. A jövőbeli fejlesztések között szerepel a moduláris vizsgastruktúra bevezetése, a digitális tanúsítványok kialakítása és az online felület korszerűsítése. Az előadás összességében egy rugalmasan fejlődő, nemzetközileg is releváns vizsgarendszer képét rajzolta meg.

A negyedik, utolsó előadás Pelcz Katalin és Schmidt Ildikó kutatását mutatta be *Tanulási mintázatok és motivációs dinamikák származásnyelvi és emergens kétnyelvű nyelvhasználóknál* címmel. A szerzők kiindulópontja az volt, hogy a címben említett tanulói csoportok nyelvi profilja jelentősen eltér a hagyományos idegennyelv-tanulókétól, és ez speciális pedagógiai kihívásokat jelent. Az előadás terminológiai részében az előadók rámutattak arra, hogy a kétnyelvűség heterogén jelenség, amelyen belül eltérő nyelvhasználati mintázatok különíthetők el. A származásnyelvi beszélők családi háttérből származó, gyakran egyenetlen nyelvi kompetenciával rendelkeznek, míg az emergens kétnyelvűek intézményes keretek között kezdik a nyelvtanulást, majd intenzív környezeti input hatására viszonylag gyorsan fejlődik a nyelvtudásuk. Az előadás hangsúlyozta, hogy egyik csoport sem tekinthető „félanyanyelvi beszélőnek"; mindkettő önálló, sajátos nyelvi profilokkal rendelkező kétnyelvűségtípust képvisel. Noha a nyelvhez jutás különböző módjai (informális, családi nyelvi input vs. intézményes keret, majd természetes nyelvi környezet) eltérő tanulási stratégiákat és fejlődési pályákat eredményeznek, mindkét csoport esetében jellemző az aszimmetrikus nyelvi kompetencia: a hétköznapi, informális kommunikációban gyakran magas szintű fluencia figyelhető meg, míg a komplex szövegalkotás és az absztrakt nyelvhasználat terén hiányosságok mutatkoznak.

A 158 válaszadó részvételével zajló kérdőíves vizsgálat eredményeinek ismertetésekor az előadók kiemelték, hogy különösen a származásnyelvi tanulók élnek meg bizonytalanságot a beszédkészség terén, amit a szókincsbeli hiányok is erősítenek. A legnagyobb kihívások a szövegkompetencia (értelmezés, strukturálás stb.) és az elaborált produkció területén jelentkeznek, így azok célzott fejlesztése kulcsfontosságú. Az előadás pedagógiai következtetése szerint a hagyományos módszerek gyakran nem elegendők; szükség van a szóbeliségre építő írásfejlesztésre, valamint a kontextusérzékeny, kommunikációközpontú megközelítésre.

A motiváció kapcsán az eredmények arra utalnak, hogy ezeknél a beszélőknél a motiváció kezdetben gyakran külső tényezőkön alapul (pl. iskolai elvárások, családi döntések), később azonban egyre inkább megjelennek belső motivációs elemek, például a csoporthoz tartozás igénye vagy a kommunikációs kompetencia hiányából fakadó frusztráció. A kutatás rámutat arra, hogy ez a frusztráció egyszerre lehet gátló és motiváló tényező. Különösen a származásnyelvi tanulók esetében az identitásalapú motiváció a legerősebb, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvoktatásnak nemcsak nyelvi, hanem identitásformáló szerepet is be kell töltenie. A délelőtti előadásokról videófelvételek is készültek, amelyek online[1] megtekinthetők.

1 https://www.youtube.com/playlist?list=PLBQt75quoxFKM4h8lpJQapSUaWXs9pQLK

A szakmai kapcsolatépítésre is alkalmat adó, hosszú ebédszünet után két párhuzamos műhelyfoglalkozás között választhattak az érdeklődők. A délután rendelkezésre álló kétórás időtartam alaposabb elmélyülésre és a tartalmas eszmecserére adott lehetőséget a workshopok témáiban. Az erősen interaktív műhelymunka során a résztvevők többször dolgoztak kisebb csoportokban, közös elemzéseket végeztek, véleményt cseréltek egymással. A közös gondolkodás során sok új szempont és gyakorlati ötlet merült fel, amelyekből mindenki profitálhatott.

Baumann Tímea és Erdősi Vanda műhelyének középpontjában a *Szóbeli számonkérés, vizsgáztatás és visszajelzés* modellalapú megközelítése állt. A műhelymunka a Modellalapú Nyelvoktatás Intézetében – Baumann Tímea és Pelcz Katalin vezetésével – online formában rendszeresen tartott képzésekre épült. Ennek megfelelően az előadók először bemutatták a PTE magyar nyelvi programjában alkalmazott többlépcsős értékelési rendszert, amelyben a szóbeli vizsga a teljes értékelés 25%-át teszi ki. Ennek kapcsán a résztvevők arról beszélgettek, hogy milyen szerepet tölthet be a szóbeli számonkérés a nyelvtanulási folyamatban, és hogyan lehet olyan vizsgarendszert kialakítani, amely amellett, hogy megbízható, egyben támogatja is a tanulók fejlődését.

A workshop fontos részét képezte a különböző szóbeli vizsgáztatási módszerek bemutatása. A résztvevők megismerkedhettek azokkal a vizsgatípusokkal, amelyeket a PTE magyar nyelvi programja rendszeresen alkalmaz. A jelenlévők videófelvételek segítségével elemeztek különböző vizsgahelyzeteket: tanár-diák beszélgetést, diák-diák párbeszédet, valamint prezentációt bemutató hallgató teljesítményét. A felvételek lehetőséget adtak arra, hogy konkrét példákon keresztül lehessen megvitatni a különböző feladattípusok sajátosságait, azok előnyeit és hátrányait. Szó esett arról, hogy a tanár-diák beszélgetés nagyobb biztonságérzetet adhat a hallgatóknak, ugyanakkor kevésbé tükrözi a természetes nyelvhasználatot és az autentikus kommunikációs helyzetet. A páros feladatok természetesebb interakciót teremthetnek, viszont nagyban függenek a diákok együttműködésétől és személyiségétől. A prezentációs feladatok jól mérhetik az önálló nyelvhasználatot és a strukturált beszédkészséget, ugyanakkor fokozott stresszhelyzetet is jelenthetnek a hallgatók számára.

A műhelyen kiemelt figyelmet kaptak a szóbeli vizsgáztatás pszichológiai vonatkozásai is. A kollégák saját tapasztalataik alapján számos kérdést vetettek fel a vizsgadrukk, a szorongás, az önbizalomhiány és a vizsgahelyzetben megjelenő kommunikációs blokkok témájában. A közös beszélgetés során a résztvevők arra keresték a választ, hogy hogyan lehet olyan támogató vizsgakörnyezetet kialakítani, amelyben a beszélők a lehető legjobban meg tudják mutatni valós nyelvi kompetenciájukat. A műhelymunka zárásaként a résztvevők közösen értékeltek egy szóbeli vizsgát, amelynek során kipróbálhatták az előzetesen megvitatott értékelési szempontokat és kritériumokat.

Dóla Mónika és Vermeki Boglárka *Hogyan feladatosítsuk a magyarórát?* című foglalkozása a feladatalapú nyelvtanítás (*task-based language teaching*, TBLT) szemléletének alkalmazását helyezte a középpontba, különös tekintettel arra, hogy hogyan lehet a hagyományos magyarórákat valóban kommunikatív, feladatközpontú tanulási lehetőséggé alakítani. A workshop célja egyrészt az volt, hogy a résztvevők bővíthessék módszertani eszköztárukat, másrészt az, hogy létrejöjjön egy közös feladatbank, amely a jövőben minden résztvevő által felhasználható és továbbfejleszthető lehet.

A workshop elméleti kiindulópontja az volt, hogy a nyelvtanulás alapvetően két különböző, de egymással összefüggő módon történhet: implicit és explicit tanulás révén. Az előbbi során a tanuló a nyelvi input feldolgozásán keresztül, kommunikációs célból, tudatos szabálytanulás nélkül alakítja ki belső nyelvi rendszerét. Ez a folyamat vezet a valódi nyelvi kompetenciához, amely procedurális memóriához kötődik. Ezzel szemben az explicit tanulás a szabályok tudatos elsajátítását jelenti, amely inkább deklaratív tudást eredményez, és gyakran a nyelvről való tudás szintjén marad. A kutatások alapján a második nyelv elsajátítása – hasonlóan az első nyelvhez – döntően implicit módon történik, ugyanakkor a megfelelő instrukció támogathatja ezt a folyamatot, különösen a figyelem irányításán és az input feldolgozásán keresztül. Ebből következik, hogy a nyelvtanítás elsődleges céljának nem a szabályok átadását kell tekinteni, hanem a tanulás támogatását egy olyan környezetben, ahol a tanulók jelentésközpontú, kommunikációba ágyazott inputtal találkoznak, és aktív nyelvhasználaton keresztül építik ki tudásukat. A hagyományos, explicit nyelvtanítás elsősorban izolált struktúrákra és szabályokra épít, míg a TBL a komplex nyelvhasználati helyzeteket és az autentikus kommunikációt helyezi az előtérbe, és az órát a feladat (*task*) köré rendezi el: az előkészítő szakasz célja a kognitív és figyelmi erőforrások optimalizálása, a fő feladatszakaszban a hangsúly a jelentésen és az interakción van: a tanulók kommunikációs célból használják a nyelvet, és közben implicit tanulási folyamatok zajlanak; a záró szakaszban pedig a formára irányul a figyelem (*focus on form*), amikor a tanár reaktívan, a tanulói produkcióhoz igazítva irányítja a figyelmet a nyelvi megformálásra, és lehetőséget ad az explicit tanulásra.

Az interaktív gyakorlati tevékenységek során a résztvevők 4-5 fős csoportokban dolgoztak. A műhely előkészítő szakaszában többek között különféle tipikus nyelvórai tevékenységekről kellett eldönteniük, hogy azok kommunikatívak-e, és javaslatokat tehettek, hogy hogyan módosíthatók úgy a feladatok, hogy valóban kommunikatívak legyenek. A jelenlévők megállapították, hogy az önmagában nem tesz egy feladatot kommunikatívvá, ha pár- vagy csoportmunkában zajlik, illetve ha beszélni kell, vagy kérdéseket kell feltenni. Tovább gondolva a kérdést, megfogalmazódott, hogy a TBL-feladat alapvető jellemzői közé tartozik a jelentésközpontúság, a valós kommunikáció, egy közös cél, valamint egy konkrét, kézzelfogható produktum létrehozása. Emellett lényeges, hogy a tanulók saját nyelvi erőforrásaikat mozgósítsák, és a feladat megoldása magasabb szintű kognitív műveleteket igényeljen, például problémamegoldást, döntéshozatalt vagy kreatív gondolkodást. A relevancia szintén kulcsfontosságú: a feladatnak illeszkednie kell a tanulók élethelyzetéhez, szükségleteihez és érdeklődéséhez.

A workshop konkrét példákon illusztrálta, hogyan lehet hagyományosabb feladatokat TBL-feladatokká alakítani. Az átalakítás lényege, hogy a feladatokba beépüljenek információhiányos helyzetek, döntési kényszerek és közös célok – lásd például rendszerezés, párosítás, összehasonlítás, személyes élmények megosztása, projektfeladatok, problémamegoldás stb. Így a nyelvhasználat funkcionálissá válik, a tanuló pedig valódi kommunikáció aktív résztvevője lesz, ahol fontossá válik a jelentés folyamatos megtárgyalása, amelynek során implicit nyelvtanulás történhet. A műhely résztvevői nagy számú konkrét feladatot, órai tevékenységeket osztályoztak az említett típusok szerint. A különböző kognitív és kommunikációs igényeket támasztó, a differenciált tanítást támogató feladatok rendszerezése segítheti a pedagógusokat abban, hogy tudatosabban tervezzék meg az óráikat. A foglalkozás fő feladatszakasza az implementációról szólt: a részvevők maguk terveztek feladatokat különböző szintekre és témákra, majd ezeket megosztották egymással. Összességében a résztvevők betekintést nyerhettek abba, hogy hogyan támogathatók TBL-feladatokkal a nyelvtanulás természetes mechanizmusai, és hogy az ilyen szemléletű tanítás hogyan szolgálja a diákok nyelvi fejlődését, a motivációjuk fenntartását és a tanulói autonómiájuk erősítését.

A szakmai nap zárásaként Pelcz Katalin és Dóla Mónika köszönetet mondott az MTA PAB és a PTE BTK munkatársainak a szervezésért, az előadóknak és műhelyvezetőknek a szakmailag inspiráló és gyakorlatközpontú előadásokért és foglalkozásokért, valamint a hallgatóságnak az aktív részvételért. Hangot adtak abbéli reményüknek is, hogy a MID-napi hagyományoknak megfelelően a jelenlegi és a soron következő rendezvény is lehetőséget biztosított, biztosít a MID-tanárok és kutatók szakmai kommunikációjának elősegítésére, a szakmai közösséget építő kapcsolódásokra, a tanulságos tapasztalatcserére és a sikeres együtt gondolkodásra.

MANYE
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE
HUNGARIAN ASSOCIATION OF APPLIED LINGUISTS AND LANGUAGE TEACHERS

MODERN NYELVOKTATÁS

ISSN: 1219-638X https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/

2026 | *Modern Nyelvoktatás, 32(1), 180–183.*

SZŐLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS 80 ÉVES

Bódi Zoltán
bodi.zoltan@szfe.hu
Színház- és Filmművészeti Egyetem, Németh Antal Drámaelméleti Intézet
https://orcid.org/0000-0003-1369-7962

Aki nincs hozzászokva ahhoz, hogy a reflektorfényben álljon, aki sosem törekedett arra, hogy a cirkuszi porond közepén legyen, annak különösen szokatlan, ha nyilvánosan köszöntik. Egyébként sem hétköznapi dolog egy köszöntés.

Ám ha kell, akkor muszáj vállalni a reflektorfényt, még akkor is, ha tudjuk, hogy nem az az igazi cél, nem az az igazi boldogság. Ha figyelmesen szemléljük a reflektor csillogó fényét, észrevesszük, hogy az is megtörik néha, és akkor kiderül, hogy a hideg, fehér fény csodálatos színárnyalatokból áll. Ami egyszínűnek tűnik a felszínen, az a mélyben szivárvány – és semmiképpen sem szürke. A szivárvány felfedezéséhez azonban türelem és szerencse kell, nem mindenkinek és nem mindenkor mutatkozik meg. Nekünk, a MANYE tagjainak megadatott, hogy Szőllősy-Sebestyén Andrást megismerjük. A felszínes szemlélő könnyen minősítheti szürke eminenciásnak, viszont csak keveseknek adatott meg, hogy az igazi színeit felfedezze. A szivárvány színeit is nehezen lehet elválasztani egymástól, így András színeit sem könnyű élesen látni. Képzeljük el a szivárvány alapszíneit: vörös, narancs, sárga, zöld, kék, ibolya. Szőllősy-Sebestyén András 6 színben.

1. SZÍN: VÖRÖS – A SZÁMOK

80 éves. 1969-ben magyar–angol szakos középiskolai tanári diplomát szerez az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Ennek a laudációnak az írója akkortájt volt éppen egyéves. Angol, orosz nyelvet és magyart tanít a Táncsics Mihály Gimnáziumban a diplo-

ma után két évig, majd nyelvtanár lesz a Budapesti Műszaki Egyetemen, ahol 1984-től a Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi csoportját vezette. Angolt, magyart mint idegen nyelvet oktatott, alkalmazott nyelvészeti tárgyakat tanított, szakot, kutatócsoportot alapított és vezetett, megszervezte a VII. Európai Szaknyelv Szimpóziumot a Budapesti Műszaki Egyetemen, a nemzetközi rendezvény 1989. augusztus 21-től 26-ig tartott. A BME Nyelvi Intézete folyóiratának, a Folia Practico–Linguisticának főszerkesztője volt. Számos tankönyvet, tananyagot, tanulmányt írt, köteteket szerkesztett.

2012-ben megkapta a MANYE Brassai Sámuel-díját, 2017-ben elnyerte a FIPLV International Award kitüntetést. 2002-től 2018-ig, tehát 16 éven keresztül volt a MANYE főtitkára, 2018-tól 2023-ig pedig a MANYE alelnöke.

2. SZÍN: NARANCS – ANDRÁS ÉS A MANYE

Kedves András, Téged itt, a MANYE családjában mindenki ismer. Te vagy a szakosztályaink atyja: Te hívtad életre ezeket a szakmai műhelyeket, amelyek növelik Egyesületünk vonzerejét. Többek között a szakosztályoknak köszönhető, hogy gyarapszik a MANYE-hoz csatlakozó alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok száma. 16 éven át voltál Egyesületünk főtitkára, azt hiszem kimondhatjuk: Te vagy az örökös főtitkár. Ebből a 16 évből 10 évig lehettem melletted titkár. Jól kiegészítettük egymást: nyugodt, alapos, mindent végiggondoló vezetési stílus jellemezte munkádat. Olyan voltál főtitkárként, mint egy bridzsjátékos: folyamatosan több felé figyeltél, mindent alaposan megfontoltál. Tőled tanultam például azt is, hogy mindenből legalább két példányt kell készíteni. Még akkor is, ha csak egy kell. Sosem lehet tudni. A Te főtitkári működésed alatt a tagság és a vezetőség úgy érezte, hogy minden simán megy. Én azok között a „szerencsések" között lehettem, akik beleláthattak abba, hogy a nyugodt felszín mennyi munkát, türelmet és odafigyelést igényelt tőled.

3. SZÍN: SÁRGA – KUTATÁSOK ÉS ÉRDEKLŐDÉSI TERÜLETEK

„Eredeti képzettségem szerint nyelvész vagyok. A BME Nyelvi Intézetében és Információ- és Tudásmenedzsment Tanszékén tanítottam, csoportvezető nyelvtanár, illetve egyetemi adjunktus pozícióban, a szakfordító és tolmácsképzés alapító vezetője és a Folia Practico–Linguistica főszerkesztője voltam. Fő kutatási területem a szemiotika, azon belül is a pragmatika vezetett el az informatika területére, az emberi kommunikáció, illetve az ember-gép interakció kutatásához." Ezt a bemutatkozást olvashatjuk a Neumann János Számítógéptudományi Társaság weboldalán Szőllősy-Sebestyén Andrásról (NJSZ, dátum nélkül). András a MANYE irányítása, a Nyelvi Intézet vezetése, a folyóirat főszerkesztése, az egyetemi oktatás, a tudományszervezés mellett számos szakmai szervezetnek is tagja (Magyar Szemiotikai Társaság, Magyar Nyelvtudományi Társaság, korábban a Polányi Mihály Szabadelvű Filozófiai Társaság, továbbá, többek között az informatikai kultúra legfontosabb civil szervezetének, a Neumann János Számítógéptudományi Társaságnak is).

A zene és a nyelv iránti érdeklődése összekapcsolódik, hisz kórustag is. Ezt írja egy tanulmányában: „a vers nyelvi eszközökkel megvalósuló zene" (Szőllősy-Sebestyén 1985, p. 130).

Mennyire igazad van, András, amikor ezt írod: „A már tudatosan cselekvő emberről fel kell tételeznünk annyi racionalitást, hogy előbb-utóbb lemondjon arról, hogy egy bizonyos célt arra alkalmatlan eszközökkel próbáljon megvalósítani. De az ember – sajnos? vagy szerencsére? – ritkán mond le valamilyen eszközről, amely egyszer a rendelkezésére áll: előbb-utóbb megkeresi a célt – békéset vagy harciasat —, amelynek érdekében felhasználhatja. Így racionalizálja cselekvéseit." (Szőllősy-Sebestyén 1985, p. 132) Sokan ezt úgy mondják, hogy aki kalapáccsal jár, az mindenhol szöget lát. Jaj, de jó lenne minél kevesebb olyan ember között élni, akinek csak egyetlen eszköze van: a kalapács. Jó lenne mellé a festő ecsete, a zenész hangszere, a tanár esze és mindannyiunk nyitott szelleme is.

Szőllősy-Sebestyén András munkássága rámutat a tudománymetria – micsoda abszurd kifejezés ez – ellentmondásaira. Az Andráshoz hasonló szorgalmas háttéremberek nélkül nem működik a rendszer. És ez a többség. A háttérben, csendesen dolgozó, szívós, kitartó többség. Akikre mindig lehet számítani. Aki mindig ott van. Aki inkább nem szól. Aki talán túlzottan is önkritikus és szerény.

4. SZÍN: ZÖLD – SZEMÉLYISÉGE, HABITUSA

Nem szokott sietni. A felületes szemlélőnek úgy tűnhet, hogy hezitál, ám valójában nem bizonytalankodik, hanem megfontol, mérlegel. Alapos ember. Kifejezetten zárkózott, ám tisztelettel fordul a környezetéhez.

Teás ember – ő igazi teás, hosszú lé, lassú fogyasztás, mély, telt aromák, közben van idő gondolkodni, elmélyedni. A magamfajta kávés nem ilyen: villódzó, ide-oda rohangáló, hirtelen fellángoló, tömör, lényegre törő – és folyton irigylem a teásokat, hogy miként érhetnek rá ennyire?!

5. SZÍN: KÉK – A VILÁGSZEMLÉLETE

Szabadon gondolkodó. Igazi liberális – no nem a hétköznapi politikai életünkben végsőkig lejáratott, kiüresített értelemben. Minden iránt nyitott és megértő, de megvan a maga határozott véleménye. András is emlékeztet az Eötvös Collegium számomra is fontos jelmondatára: „Szabadon szolgál a szellem".

6. SZÍN: IBOLYA – A KETTŐNK VISZONYA

András a mestereim közé tartozik. Megtanultam tőle, hogy a legnagyobb káosz közepette is nyugodtnak és megfontoltnak kell maradni. Nem kell kapkodni, nem kell idegeskedni, hanem meg kell érteni a folyamatokat. A szükséges ismereteket meg kell tanulni, különben nem lehet vezetni, irányítani, de egyről a kettőre jutni sem. És ha kell, akkor több folyamatot is párhuzamosan követni kell. Végig kell gondolni minden lehetőséget és részletet.

Nem kell sietni. Gyere, András, ballagjunk tovább, lassan, együtt.

Tartson meg a jó Isten téged még sokáig! Isten éltessen, András!

Budapest, 2026. március 13.

Bódi Zoltán

FELHASZNÁLT IRODALOM

NJSZ (dátum nélkül). *Szőllősy-Sebestyén András*. Neumann János Számítógéptudományi Társaság. https://njszt.hu/hu/user/szollosy-sebestyen-andras (leöltés időpontja: 2026. 03. 04.)

Szőllősy-Sebestyén, András (1985). A beszéd és a vers dallama. In Béládi, M., Jankovics, J. & Nyerges, J. (Eds.), *A magyar vers. Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. 1981. augusztus 10–14.* (pp. 127–132). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest. http://mek.oszk.hu/06300/06329/pdf/06329_1.pdf (letöltés időpontja: 2026. 03. 04.)