

# FÓKUSZBAN A FORDÍTÁS ÉRTÉKELÉSE



Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző  
Központ 2017. szeptember 29-30-án megrendezett  
Őszi Konferenciájának előadásaiból



BME GTK IDEGEN NYELVI KÖZPONT



# **FÓKUSZBAN A FORDÍTÁS ÉRTÉKELÉSE**

**Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és  
Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29–30-án  
megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból**

BUDAPEST  
2018

Szerkesztők:

**Hilóczki Ágnes  
Fischer Márta  
Szabó Csilla**

Lektorok:

**Dróth Júlia  
Fischer Márta  
Kóbor Márta  
Seidl-Pécs Olívia  
Szabó Csilla  
Ugrin Zsuzsanna**

Angol anyanyelvi lektor:

**Liliane Sakamoto**

Borítóterv:

**Zákány András**

ISBN 978-963-313-301-9

Kiadja:

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

Budapest, 2018

A Magyar fordítóképző intézmények SWOT-elemzése című tanulmány az  
ERASMUS+ stratégiai partnerségi program eTransFair projektjének  
támogatásával valósult meg



## Tartalomjegyzék

SZABÓ CSILLA – SEIDL-PÉCH OLÍVIA – UGRIN ZSUZSANNA: Magyarországi fordítóképző intézmények SWOT-elemzése.....	5
EINHORN ÁGNES: Mérés és értékelés – innovációk és dilemmák .....	55
ROBIN EDINA: Differenciált értékelés a fordítóképzésben: javítás vagy jobbítás? .....	81
DUDITS ANDRÁS: A kommunikációs folyamatok relevanciája a fordítási szolgáltatás minőségének értékelése szempontjából .....	105
LESZNYÁK MÁRTA – BALOGH DORKA: Jogi szakfordítások pedagógiai és kutatási célú értékelése: egy értékelési rendszer kidolgozásának dilemmái és tapasztalatai .....	125
YANG ZIJIAN GYŐZŐ: A gépi fordítás kiértékelése.....	147
KISS ADRIENN: A fordító és a fordítás értékelésének szempontjai az OFFI Zrt. hiteles fordítási gyakorlatában.....	163
NÉMETH GABRIELLA: A fordítói, lektori és vezetői munka jelentősége az OFFI minősítő rendszerében .....	173
Abstracts.....	189



**Szabó Csilla – Seidl-Péché Olívia – Ugrin Zsuzsanna**  
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem  
Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar  
Idegen Nyelvi Központ – Tolmács- és Fordítóképző Központ

## **Magyarországi fordítóképző intézmények SWOT-elemzése**

*A BME Idegen Nyelvi Központjának (INYK) részeként működő Tolmács- és Fordítóképző Központ (TFK) 2016-ban támogatást nyert egy Erasmus+ stratégiai partnerségi pályázaton. Az eTransFair (<https://etransfair.eu>) névre keresztelt projektben a partnerintézetekkel (a bécsi UniVie egyetemmel, és a madridi Hermes Traducciones fordítóirodával) közösen kitűzött célok egyike az volt, hogy a szakfordítóképzésben érdekelt három főszereplő – az egyetemek, a hallgatók és a fordítópia – közötti szinergiára építve egy innovatív tudásmegosztó adatbázis jöjjön létre a szakfordítóképzés korszerűsítésének elősegítésére. Az alábbiakban vázolt kutatás e folyamat részeként valósult meg, és tizenkét magyarországi szakfordítóképző intézményt vizsgált, mégpedig kettős céllal. Az elemzést összeállító központ munkatársai egyfelől arra vállalkoztak, hogy feltérképezik a vizsgálatban részt vevő magyarországi intézmények erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit, valamint a potenciális veszélyforrásokat; majd az adatok elemzése révén egyfajta körképet adnak a magyar szakfordítóképzés jelenlegi helyzetéről. A vizsgálat másik célja az volt, hogy a szerzők az eTransFair projekt következő (harmadik) szakaszában megvalósítandó elektronikus tananyagszerkesztéshez gyűjtsenek municiót.*

**Kulcsszavak:** CAT-eszközök, fordítópia, oktatók továbbképzése, szakfordítóképzés, SWOT

## **Bevezetés**

A SWOT-elemzésre a BME TFK Erasmus+ keretén belül elnyert eTransFair stratégiai partnerségi projekt részeként került sor. A felmérés 12 magyarországi szakfordítóképző intézményt vizsgált, amelyeknek képzésvezetői önként vállalkoztak az adatközlésre. A felmérés egyfelől a projekt megvalósulását szolgálja: célkitűzései között szerepel, hogy a projekt során következő fázisában elkészülő elektronikus tananyagok (e-modulok) főbb fókuszpontjait és azok tartalmát a hazai képző intézmények és a magyar piac igényeit is figyelembe véve pontosítsa. A projekt következő fázisában a partnerek olyan módszertani és infokommunikációs megoldásokat, eszközöket és technikákat kívánnak kialakítani és fejleszteni, amelyekkel a jelenlegi oktatási gyakorlat és a fordítópia való szükségletei közötti rész szűkíthető. A felmérés eredményei ugyanakkor szélesebb szakmai közönséghez is szólnak.

Az adatok közzétételével és elemzésével lehetőség nyílik a magyar képző intézmények számára, hogy megismerkedjenek más, hasonló profilú képzést kínáló egyetemek oktatási és szakmai tevékenységével, jó gyakorlataival és bevallott nehézségeivel, valamint az általuk lehetőségként, illetve veszélyként vagy kockázatként megélt tényezőkkel. Az elemzés – a projekt célkitűzéseivel összhangban – elsősorban a fordítást, szakfordítást oktató intézményekre koncentrált. Mivel azonban a legtöbb fordító szakon a hallgatók tolmácsolást is tanulnak, az adatok között óhatatlanul megjelennek erre vonatkozó utalások és vélemények is.

## **A felmérés relevanciája**

Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi adja a jelen felmérés aktualitását a hazai fordítóképzés számára, akkor a kérdőíves felméréssel vizsgált kérdéskörök tárgyalása előtt mindenképpen érdemes a magyarországi fordítói iparág kialakulását nemzetközi kontextusba helyezni. A magyar képző intézmények zömének megalakulása a történelmi sajátosságok miatt némi eltolódással követte ugyan a nagy nyugat-európai központok létrejöttét, viszont a Bologna-rendszerű képzésnek köszönhetően mára elhanyagolhatóvá vált a tartalmi különbségek nagy része.

### ***Nemzetközi kitekintés***

Az Európai Unió hivatalos nyelveinek folyamatosan növekvő száma szükségessé tette az egyes országok fordítói piacának összehangolását. A múlt század végére létrejöttek a legfontosabb nemzetközi és nemzeti szakmai és érdekvédelmi szervezetek (pl. EST, ATA, ITI, TA, ATISA, BDÜ). Ezzel párhuzamosan kialakult a fordítóképzés európai intézményrendszere: az unióban közel háromszáz felsőoktatási intézmény foglalkozik fordító- és tolmácsképzéssel. Az ezredfordulón az akkreditált uniós felsőoktatási fordítóképző intézmények oktatási programja olyan mértékben különbözött egymástól, hogy ennek hatására előtérbe került a fordítói kompetenciák meghatározásának igénye és szükségessége (Bell, 1991; Neubert, 1994; Kiraly, 1995; Wilss, 1996).



A kompetenciamodellek megkísérelték összegezni azon elvárható szakmai ismeretek, képességek, magatartási és viselkedési jegyek összességét, amelyek birtokában a szakember képes egy adott feladat eredményes teljesítésére. Az így kidolgozott kompetenciamodellek elsősorban nem preskriptívek, hanem sokkal inkább iránymutatásokat tartalmaznak a piaci igényeknek megfelelő szolgáltatás nyújtásához szükséges kompetenciák köréről. A fordítóképzés számára meghatározó kompetenciamodellek között mindenképpen említést kell tenni a PACTE csoport (2000, 2003, 2005, 2007) és az EMT (2009) által alkotott modellekről. A PACTE csoport a következő részkészségek elsajátítását tartja elengedhetetlennek: a két nyelv ismerete, a nyelvektől független tudás, a fordítással kapcsolatos ismeretek, valamint az instrumentális, a stratégiai és a pszichofiziológiai kompetenciák. Az EMT-modell a tematikus, a nyelvi, az interkulturális, az információkeresési és a technológiai kompetenciákat különbözteti meg. A fordítóképzés kimeneti követelményeit meghatározó kompetenciamodellek mellett megjelent a fordítás szolgáltatójára vonatkozó normatív szabályozás is (EN-15038:2006), amelyet az elmúlt években az ISO 17100:2015 szabvány váltott fel. Ez utóbbi a fordítói, a nyelvi, az információkeresésre és -feldolgozásra vonatkozó, a kulturális, a technológiai és a szakterületi kompetenciák meglétéhez köti a fordítás szolgáltatójának tevékenységét.

Az ezredfordulón a képzési kimeneti követelmények és a minőségi szolgáltatás biztosításához szükséges szabványok meghatározása mellett egyre fontosabb kérdéssé vált a fordítóképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. Számos kutatás foglalkozott a fordításoktatókkal

szemben támasztott legfontosabb kritériumok meghatározásával, köztük Daniel Gile (1995), Sonia Colina (2003), Dorothy Kelly (2005, 2008), Daniel Gouadec (2000, 2002), majd 2000-ben megalakult a fordításképzők képzésére szakosodott *Consortium for Training Translation Teachers* (CTTT) és létrejöttek a fordítóképzés módszertanával foglalkozó doktori iskolák (*Postgraduate Diploma in Translation and Interpreting Pedagogy*). Az EMT hosszás előkészítés után, 2013-ban publikálta a fordításoktatókra vonatkozó kompetenciamodelljét, amely – szintén ajánlás formájában – öt alkompetenciát különböztet meg, így a szakterületi (*field competence*), az interperszonális (*interpersonal competence*), a szervezési (*organizational competence*), a módszertani (*instructional competence*) és az értékelési (*assessment competence*) kompetenciákat. Az oktatókkal szemben támasztott egyéb alapvető elvárások között szerepel az egyetemi végzettség, a megfelelő szakmai gyakorlat, az oktatói képesítés vagy az ilyen jellegű továbbképzés megléte, a fordítástudomány tudományos eredményeinek ismerete, illetve a szakmára jellemző normatív szabályozás ismerete. A modell az elvárások tekintetében iránymutató, és buzdít a nemzeti sajátosságok és lehetőségek figyelembevételére.

### ***Hazai helyzetkép***

A fordítóképzés magyarországi intézményesülésének kezdeti szakasza az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Csoportjához köthető, ahol az 1973-ban elinduló képzés eleinte egy féléves,

majd egy kétszemeszteres posztgraduális kurzus keretein belül készítette fel a hazai szakembereket az angol, francia, német és orosz célnyelvi közvetítésre. Az ELTE példáját az elmúlt fél évszázadban számos hazai felsőoktatási intézmény követte, s kialakult a fordító- és tolmácsképzés két-, illetve hároméves képzésstruktúrája. A felvi.hu 2017. szeptemberi adatai szerint Magyarországon jelenleg tizenöt felsőoktatási intézmény kínál fordító- és/vagy tolmácsképzést (Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Károli Gáspár Református Egyetem, Miskolci Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Semmelweis Egyetem, Szent István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem).

Magyarországon jelenleg nem működik alapfokú fordító- és/vagy tolmácsképzés, néhány intézményben viszont specializáció formájában (heti akár 8–10 órában) lehet fordítást tanulni. A magyar képző intézmények közül hét rendelkezik mesterképzéssel is a szakfordító és/vagy tolmács szakirányú továbbképzés(ek) mellett. A mesterképzés öt egyetem esetében a bölcsészettudományi karon (Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Miskolci Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a Bölcsész- és Társadalomtudományi Karon, míg a Pannon Egyetemen a Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karon folyik (lásd 1. táblázat).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A magyarországi képzéseket összefoglaló 2016-ban összeállított táblázat további információkat tartalmaz (Vermes, 2016).

MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT-  
ELEMZÉSE

---

1. táblázat: Szakfordító és tolmács mesterképzések Magyarországon

A KÉPZÉS TÍPUSA	KÉPZŐ INTÉZMÉNY ÉS KAR	VÁLASZTHATÓ NYELVEK
Mesterképzés	DE-BTK	angol, német, francia, olasz, orosz, holland
	ELTE-BTK	angol, német, francia, kínai
	EKE-BTK	angol, német
	ME-BTK	angol, német
	PE-MFTK	angol, német, francia
	PPKE-BTK	angol, német, francia, olasz, spanyol
	SZTE-BTK	angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz

Hazánkban jelenleg a szakfordító és/vagy tolmács szakirányú továbbképzések mindegyike költségtérítéses, függetlenül attól, hogy nappali, esti, levelező vagy távoktatásos munkarend szerint működik. A szakirányú továbbképzések között a képző intézmények kilenc kombinált szakfordító- és tolmácsképzési, huszonhét szakfordító-, illetve négy tolmácsképzési programot hirdettek meg a 2017/18-as tanévben. A különböző képzési típusok esetében indított képzéseket, illetve a képzést meghirdető intézmények és karok neveit a 2., a 3. és a 4. táblázat ismerteti a felvi.hu adatai alapján.

2. táblázat: Szakfordító és tolmács szakirányú továbbképzések Magyarországon

<b>A KÉPZÉS TÍPUSA</b>	<b>A KÉPZÉS NEVE</b>	<b>KÉPZŐ INTÉZMÉNY ÉS KAR</b>
Szakfordító- és tolmácsképzés	Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító és tolmács	BGE-KKK, KJF, NYE, SZTE-BTK
	Műszaki, gazdasági és társadalomtudományi szakfordító és tolmács	BME-GTK
	Szakfordító és tolmács (szláv és balti nyelvek)	ELTE-BTK
	Egészségtudományi szakfordító-tolmács (angol)	PTE-ÁOK, SE-ETK, SZTE-ÁOK

3. táblázat: Szakfordító szakirányú továbbképzések Magyarországon

<b>A KÉPZÉS TÍPUSA</b>	<b>A KÉPZÉS NEVE</b>	<b>KÉPZŐ INTÉZMÉNY ÉS KAR</b>
Szakfordítóképzés	Gazdasági, műszaki és európai uniós szakfordító	BME-GTK
	Angol–magyar orvos- és egészségtudományi szakfordító	DE-ÁOK
	Angol–magyar bölcsészettudományi szakfordító	DE-BTK
	Angol–magyar társadalomtudományi szakfordító	
	Német–magyar bölcsészettudományi szakfordító	
	Angol–magyar műszaki szakfordító	DE-TTK
	Angol–magyar természettudományi szakfordító	DE-TTK, SZTE-TTK

MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT-  
ELEMZÉSE

Német–magyar természettudományi szakfordító	DE-TTK
Európai uniós angol szaknyelvi és kultúrtörténeti szakfordító	ELTE-BTK
Gazdasági és jogi szakfordító és lektor	
Gazdasági és jogi szakfordító és terminológus	
Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító	ELTE-BTK, KJF, ME-BTK, PE-MFTK (levelező és nappali), SZTE- BTK
Bölcsészettudományi, egyházi, jogi, gazdasági, műszaki, európai uniós és társadalomtudományi két idegen nyelvű szakfordító és műfordító	KRE-BTK
Bölcsészettudományi, egyházi, jogi, gazdasági, műszaki, európai uniós és társadalomtudományi szakfordító és műfordító	
Angol jogi szakfordító	PPKE-JÁK
Angol jogi szakfordító szakjogász	
Francia–magyar bölcészettudományi szakfordító	PTE-BTK
Agrár- és természettudományi szakfordító	SZIE-ÉTK
Angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szakjogász	SZTE-ÁJK
Angolszász jogi és angol jogi szakfordítói szaktanácsadó	
Francia jogi és szakfordítói szakjogász	

4. táblázat: Tolmács szakirányú továbbképzések Magyarországon

A KÉPZÉS TÍPUSA	A KÉPZÉS NEVE	KÉPZŐ INTÉZMÉNY ÉS KAR
Tolmácsképzés	Nemzetközi három idegen nyelvű konferenciatolmács	BME-GTK
	Nemzetközi két idegen nyelvű konferenciatolmács	
	Bírósági és hatósági tolmács Európai uniós konferenciatolmács	ELTE-BTK

## A felmérés

A fordítóképző intézményekre vonatkozó felmérést 2017. május–június hónapokban végezték a BME munkatársai. A felmérés két egymástól elkülönülő, de egymást tartalmilag kiegészítő részből állt, nevezetesen egy kérdőívből és egy SWOT-elemzésből. Az egységes szempontrendszer szerint előre meghatározott kérdésekre a képző intézmények vezetői és/vagy oktatói önkéntes alapon válaszoltak. A kérdésekre adott válaszokat egyrészt táblázatos formában rögzítettük, másrészt ezek feldolgozását az oktatókkal készített interjúk segítették.

A felmérés készítése előtt ígéretet tettünk a válaszadó intézmények képviselőinek, hogy a kérdőív kiértékelése során az egyes intézményekre vonatkozó jellegzetességeket nem nevesítjük, hanem az eredményeket összesítve, az egyes képzési központok megnevezése nélkül publikáljuk. A tanulmányban ezért eltekintünk a konkrét intézményi példák megnevezésétől, és csak az adatok alapján kirajzolódó tendenciák bemutatására szorítkozunk.

### *A felmérésben részt vevő képző intézmények*

A fordítóképző intézményekre vonatkozó felmérés reprezentatívnak tekinthető, mivel a Magyarországon jelenleg képzést kínáló tizenöt intézmény közül tizenkettő, azaz az intézmények 80%-a részt vett a felmérésben. A hét mesterképzést indító intézmény közül hat (Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Szegedi Tudományegyetem), míg a szakirányú továbbképzést nyújtó intézmények közül tizenkettő (Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Debreceni Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Kodolányi János Főiskola, Miskolci Egyetem, Pannon Egyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Szent István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem) vállalkozott válaszadásra. Az adatok elemzésénél némi bizonytalanságot eredményez, hogy a válaszadóknak nem volt kötelező minden kérdésre válaszolniuk, ám ennek ellenére a kapott válaszok alapján mégis lehetséges a legfontosabb tendenciák és következtetések, illetve a megoldandó problémák és a jövőbe mutató kezdeményezések felvázolása.

### *A kérdőíves felmérés tárgya*

A felmérés intézményekre és képzésekre vonatkozó adatait hét nagy témakör köré csoportosítottuk, melyek (i) az intézménnyel kapcsolatos alapadatok, (ii) a képzéssel kapcsolatos általános információk, (iii-v) a képzés tartalmára, személyi és tárgyi



feltételeire vonatkozó adatok, a (vi) képzés és a piac kapcsolatára és a (vii) minőségbiztosításra vonatkozó információk voltak. Az intézménnyel kapcsolatos alapadatok és a képzéssel kapcsolatos általános információk esetében elsősorban az intézmény internetes portálján tájékozódunk, a válaszadók ezeket az adatokat és információkat egészítették ki. A másik öt kérdéscsoport esetében viszont nagyrészt a válaszadók információira hagyatkoztunk, mivel a kérdések jellegéből adódóan a honlapon erről általában kevés vagy semmilyen információ nem található. E kérdések megválaszolásakor több esetben is szembesültünk azzal a nehézséggel, hogy pontos információk hiányában, illetve éppen zajló átalakítási folyamatok következtében maguk a képzésben részt vevő válaszadók sem mindig tudtak minden kérdésre adekvát válasszal szolgálni.

### **A kérdőíves válaszok kiértékelése**

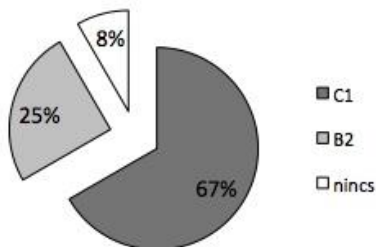
A válaszadóknak hatvannégy nevesített kérdést tettünk fel, amelyek esetenként több alternatív alkérdést is tartalmaztak. Az összes kérdésre adott összes válasz teljes kiértékelése a terjedelmi keretek miatt nem lehetséges, és ezek közzlése nem is célja ennek a tanulmánynak. A válaszok kiértékelésénél ezért kevésbé kerül előtérbe az intézmények honlapján fellelhető információk összegzése, a fókusz sokkal inkább azokra a kérdésekre adott válaszokra helyeztük, amelyek alátámaszthatják a felméréshez kapcsolódó SWOT-elemzés eredményeit, illetve amelyek iránymutatóak lehetnek a hazai fordító- és tolmácsképzés jövője szempontjából.

*A képzések bemeneti és kimeneti követelményei*

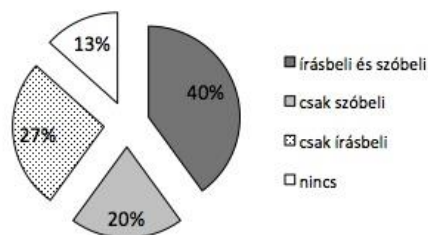
A képzések bemeneti követelményeivel kapcsolatban két lényeges információt kértünk a válaszadóktól: egyrészt a képzés előfeltételeként meghatározott célnyelvi ismeretek szintjét kellett megadniuk, másrészt rákérdeztünk a képzéshez kapcsolódó felvételi vizsga meglétére, illetve felvételi vizsga esetén a vizsga típusára (szóbeli, írásbeli, szóbeli és írásbeli). A kapott válaszokból megtudhatjuk, hogy a választ adó képző intézmények zöménél (67%) elvárt, hogy a jelentkezők a célnyelvet magas szinten (C1) ismerjék. A válaszok arra is következtetni engednek, hogy az intézmények 60%-a saját maga is meggyőződik (írásbeli vagy írásbeli és szóbeli vizsga keretében) a felvételizők nyelvi kompetenciájáról, míg további 27%-uk felvételi beszélgetés során méri fel leendő hallgatói tájékozottságát és/vagy motiváltságát. A felvételi követelményekkel kapcsolatos adatokat az 5. táblázat összegzi.

5. táblázat: Bemeneti követelmények

## Elvárt bemeneti célnyelvi szint



## Felvételi vizsga



A kimeneti követelmények tekintetében sokkal heterogénebb képet kaptunk, sőt van olyan intézmény is, amely éppen most alakítja át a kimeneti követelményrendszerét. A képző intézmények az oklevél megszerzését záróvizsgálathoz és diplomamunkához kötik, ám a záróvizsga, illetve diplomamunka tartalmában komoly eltérések tapasztalhatóak. Van olyan válaszadó intézmény, ahol a hallgatók a záróvizsga során előre meghatározott tételsor alapján adnak számot tudásukról; van, ahol zárthelyi dolgozat keretében fordítanak idegen nyelvről magyarra és magyarról idegen nyelvre. Szakdolgozatként a legtöbb intézmény esetében képesítő fordítást készítenek a hallgatók; a különbségek elsősorban abból fakadnak, hogy a fordítást ki kell-e egészíteniük glosszáriummal, fordítói kommentárral vagy terminológiai adatbázissal. A válaszadó intézmények egyike sem

jelezte, hogy végzős növendékei mellett külsős érdeklődők számára is szervezne fordítóvizsgát.

### *A képzések tartalma és struktúrája*

A hazai mesterképzések mindegyike négy féléves, míg a szakirányú továbbképzések általában három félévesek, de találunk a palettán két és négy féléves szakirányú továbbképzést is. A képzések tartalmát tekintve elmondható, hogy minden mesterszak és szakirányú továbbképzés esetében megtaláljuk a fordításelmélet, tolmácsolás-elmélet és terminológia tárgyak oktatását. A felsoroltak mellett több intézménynél szerepelnek a tananyagban olyan elméleti tárgyak is, mint az interkulturális kommunikáció, a kontrasztív nyelvészet vagy az országismeret, a (köz)gazdasági és jogi ismeretek, az Európa-tanulmányok, az EU-integráció, a hazai/nemzetközi szervezetek/intézményrendszer, a társadalom-elmélet, az etika, a (nyelv)politika, valamint a protokoll és a műfordítás.

Vannak olyan tárgyak, amelyekre az elsajátítandó kompetenciák kiemelt szerepe miatt külön is rákérdeztünk. A magyar–idegen nyelv, idegen nyelv–magyar fordítástechnika tárgyakat csak három képzés esetében oktatják a válaszadó intézmények egy kurzus keretében, míg a többi képzés ezekre külön órákat biztosít. A projektmenedzsment tantárgy esetében éppen fordított a helyzet: csak négy képzés esetében kapott a tárgy külön órakeretet, amit valószínűleg a növekvő piaci kereslettel lehet magyarázni. Arra a kérdésre, hogy a szakon a hallgatók tanulnak-e külön tantárgyként vállalkozási vagy piaci ismereteket,

a válaszadók fele adott pozitív választ, és olyan tantárgyakat soroltak ide, mint a jogi és közigazgatási ismeretek, a vállalatgazdálkodás, az EU-s ismeretek, a szakmai intézményrendszer, a gazdasági és jogi alapismeretek vagy a projektmenedzsment.

A válaszok tanúsága szerint a képzésekhez két kivételtől eltekintve nem kapcsolódik mentorprogram, illetve egy további intézményben tervezik annak jövőbeni bevezetését. A tantervbe integrált szakmai gyakorlatok aránya ennél sokkal jelentősebb, három képzés esetében kaptunk nemleges választ, két képzés esetében pedig nem kaptunk erre vonatkozó információkat. A szakmai gyakorlatok időtartalmát tekintve igen nagy a szórás: van olyan képzés, ahol négy hét vagy száz óra, van, ahol egy hónap, van, ahol hatvan óra és végül van olyan is, ahol egy féléven keresztül heti négy óra a követelmény. A szakmai gyakorlatok helyszínét tekintve a hallgatók olyan hazai vagy nemzetközi vállalatoknál vagy intézményeknél helyezkednek el, ahol van fordítással foglalkozó részleg, illetve van több olyan képzés is, ahol a szakmai gyakorlatot a hallgatók az OFFI-nál végezhetik.

### ***Az intézményi kapcsolatok***

Több kérdés is vonatkozott az intézmények nemzetközi és hazai szakmai szervezeti tagságára, illetve kapcsolataira. A válaszadók közül egy intézmény CIUTI-tag, és jelenleg egyik intézmény sem rendelkezik EMT-tagsággal. Ez utóbbira két képzőhely pályázik, valamint egy további intézmény szeretne a későbbiekben pályázni, amikor teljesítette az előírt követelményeket (pl. öt végzett évfolyam). A külföldi érdekképviseleti szervek közül a

válaszadó intézmények némelyikének még az EUATC és SCIC nemzetközi szervezetekkel van kapcsolata. A hazai érdekvédelmi, illetve szakmai szervezetek között az válaszadók az MFTE, a SZOFT, a Proford, a fordit.hu és az OFFI nevét említették. A képző intézmények közül öt vesz részt EU-támogatású projektben, amelyek nevesítve az Agora, az eTransFair (partnerként), illetve a *Translating Europe Workshop* (eseményeken történő részvétellel). Van olyan intézmény, ahol az EFOP program biztosít támogatást a fordítástudományi kutatásokhoz, máshol pedig a Főnix program keretében zajlanak az intézményi fejlesztések, valamint az oktatás minőségének és hozzáférhetőségének javítása.

### ***Együttműködés a piaci szereplőkkel***

A hazai székhellyel rendelkező nemzetközi nagyvállalatok és a képző intézmények vonzáskörzetében tevékenykedő fordítóirodák szintén fontos szerepet játszanak a képzési programok életében. Az összes válaszadó intézmény rendelkezik olyan oktatóval vagy oktatókkal, aki(k) a fordítópiacon is tevékenyen jelen van(nak). Az intézmények piaci kapcsolatának másik fontos pillére – egyetlen válaszadótól eltekintve – a piaci szereplők bevonása a képzésbe. Ez elsősorban a már említett szakmai gyakorlat és mentorprogram mellett (ld. 3.2) kurzusok tartásával valósul meg. A piaci szereplők általában a fordítástechnológia, a terminológiamenedzsment, a projektmenedzsment, a tolmácsolástechnika és a vállalkozási ismeretek kurzusokat tartják a képzések keretében, illetve ők vezetik a CAT-órákat és -tréningeket.

A képző intézmények az éves rendszerességgel vagy a tanév során többször megrendezett szakmai eseményeik megszervezésekor is szívesen támaszkodnak piaci kapcsolataikra. Jellemzően a szakmai érdekképviselőt és/vagy a fordítóirodák bevonásával rendezik meg karriernapjukat, fordítóversenyeiket, szakmai napjaikat, szakma–diák találkozóikat, továbbképzéseiket (pl. CAT). A fordítóirodák működésének, illetve a fordítói piacon való elhelyezkedés szakmai fortélyainak bemutatását is szívesen bízzák a piaci környezetből érkező meghívott előadókra.

### ***Elvárások***

A képző intézmények egy-egy kérdés kapcsán arra is válaszoltak, hogy megítélésük szerint melyek a frissen végzett fordítók elvárásai a piaccal szemben, illetve hogy melyek a piac elvárásai a frissen végzett fordítókkal szemben. Az első kérdésre adott válaszok a folyamatos munkalehetőséget, a korrekt munkaterhelést, a reális határidőket, a piacképes és egységes díjazást, a fizetési határidők betartását, a szaktudás megbecsülését, a CAT-eszközök biztosítását, a rendszeres visszajelzést, a továbbképzések szervezését, a méltányos feltételeket és a rugalmasságot említik. A piac elvárásai között a munkanyelvek magabiztos ismerete, a minőségi szakfordítás, az önálló munkavégzés és a csapatmunkára való képesség, a gyors teljesítés és a pontosság, az IKT-jártasság, a naprakész szakmai ismeretek és a számlaképesség jelent meg a válaszokban.

### ***Minőségbiztosítás***

A minőségbiztosítás témakörében alapvetően három területre fókuszáltak a kérdések, melyek (i) a fordításra vonatkozó nemzetközi szabványok használata, (ii) az oktatók továbbképzése, illetve (iii) a belső minőségbiztosítási eszközök voltak. A fordításra vonatkozó nemzetközi szabványok használata tekintetében egyáltalán nem beszélhetünk homogén képzői gyakorlatról. A képzések között van olyan, ahol az EN-15038 szabványra hivatkoznak, van, ahol az EMT modell az irányadó. Egy másik képzés megfelel a 18587 és 20771 szabványoknak, míg egy következő az EN-15038 és az ISO-17100 normatíváit tartja szem előtt. A válaszadók között akad olyan képzés, ahol az eddig említett szabványok és normák mindegyikéről tanulnak a hallgatók, másról pedig a 17100 és a 21999 szabványok figyelembevételét tervezik a jövőben.

Az oktatóknak szervezett továbbképzések közül a legelterjedtebb és legrendszeresebb a CAT-továbbképzés, amelyet tizenegy intézmény évenként megszervez. Módszertani továbbképzésről már csak az intézmények fele gondoskodik oktatói számára, bár több intézmény esetében az oktatók részt vesznek külső módszertani továbbképzéseken. Mindez még fokozottabban igaz az oktatók elméleti továbbképzésére, amely éves rendszerességgel már csak három intézménynél biztosított. Az oktatói továbbképzések szükségességét ugyan a képzőintézmények mindegyike elismeri, de megvalósulásukat egyelőre belső kapacitás hiányában fakultatív, egyéni keretek között tudja támogatni.



A belső minőségbiztosítási eszközök között több intézmény alkalmazza az oktatók hallgatói véleményeztetését, amely a legtöbb esetben félévenként kitöltetett online kérdőív segítségével történik. Az oktatók oktatói véleményeztetése csak egy intézmény esetében jelenik meg, ahol ezt óralátogatások formájában valósítják meg. A szervezeti önértékelésre is csak egy intézménynél találtunk példát, ahol a felsőoktatási intézmények minősítési gyakorlatából ismert Kiválóság Modellt (UNI-EFQM) és Közös Értékelési Keretrendszert (UNI-CAF) alkalmazzák.

### ***IKT-eszközök használata***

A SWOT-felmérés keretében a magyarországi fordítóképzők oktatóinak feltett kérdések egy fontos csoportja – az eTransfair projekt fókuszpontjait követve – az IKT-eszközök fordítóképzésbeli használatára, illetve az ehhez való intézményi-oktatói hozzáállásra vonatkozott. A kérdések és a kapott válaszok alapján az eredmények négy kategóriába sorolhatók: ezek az (i) intézmény IKT-eszköz-ellátottsága, (ii) a számítógépes fordítástámogató eszközök (CAT) oktatása és tantervbeli helye, (iii) a fordítói piac és az oktatás együttműködése az IKT területén, illetve (iv) az oktatók számítógépes–CAT-es háttéré. E négy terület áttekintése után olyan következtetésekre juthatunk, amelyek további kutatásra ösztönöznek.

### ***Infrastruktúra: laborok és oktatási platformok***

A felmérésben részt vevő intézmények szinte mindegyikénél elérhetőek számítógépes laborok, ahol a hallgatók elsajátíthatják a

fordítástechnológia alapjait. Az intézmények átlagosan két, 15-15 gépet számláló laborral rendelkeznek, a készülékek átlagéletkora négy-öt év, illetve az ennél régebbi gépparkok cseréje folyamatban van. Kiegészítő eszközökből is jó az ellátottság: projektor mindenütt van, szerver a válaszadók 80%-ánál, router 70%-uknál található, s minden esetben alkalmaznak technikust is, igaz, sokszor az intézmény más részlegeivel közösen. Egy válaszadó jelezte, hogy képzésükben számítógépes terem helyett a hallgatók saját laptopjaikat használják – ez azonban az újabb fordítástechnológiai fejlemények fényében, hosszú távon inkább előny, mint hiányosság (vö. Pym, 2013).

A képzések túlnyomó többsége (tizenháromból tizenegy) használ valamilyen oktatási platformot, amely lehetővé teszi az anyagok kurzusok szerinti és azokon belüli rendszerezését, oktatók és hallgatók közötti megosztását, az oktatási folyamatok irányítását. A legtöbben, heten a Moodle rendszerét használják, két intézménynél a Coospace, kettőnél pedig saját belső platform működik. Csak két képzés nem rendelkezik ilyen lehetőséggel.

### *CAT-eszközök a fordítóképzésben*

A fordítástudományi-fordításpedagógiai szakirodalomban a „CAT” fogalmának tágabb és szűkebb értelmezése is létezik: míg a tágabb kategóriába beletartozik minden számítógépes eszköz, amely a fordítási folyamatot kíséri (a hardvertől a különféle szövegszerkesztőkön át az online szótárakig), addig a szűkebb értelmezés kifejezetten a fordítómemória alapú, egyre több funkciót integráló fordítási környezetekre vonatkozik (Seidl-Péché,

2017). Felmérésünk mindkét dimenzióra kiterjedt: egyaránt rákérdeztünk az általában vett számítógépes ismeretekre és a speciálisabb fordítástámogató szoftverek használatára.

### *Számítógép-felhasználói ismeretek*

Mivel mára az élet minden területén elengedhetlenné váltak az alapvető számítógép-felhasználói, s ezen belül a szövegszerkesztési készségek, a fordítóknak pedig elsődleges munkaeszköze a számítógép, a fordítóképző intézmények is magától értetődően várják el e területen a hallgatói jártasságot. Míg egy-másfél évtizede még néhány hallgatónak komoly kihívást jelentett a legalapvetőbb funkciók elsajátítása (szövegszerkesztő, táblázatkezelő, internetes böngésző stb.), addig az utóbbi években felvett diákok – többnyire az úgynevezett Y- és (egyre inkább) Z-generáció tagjai – otthonosan mozognak a digitális környezetben. Talán ez lehet az oka annak, hogy a megkérdezettek közül csupán egy intézmény teszteli a felvételin a jelentkezők számítógépes jártasságát (noha kérdéses, mennyire reális kézzel írt felvételi dolgozatot követelni egy olyan korban, amikor elenyészően ritkán születnek nagyobb volumenű kézírásos tartalmak).

A paradigmaváltáshoz köthető az is, hogy szintén csak egy helyen tartanak a hallgatóknak a képzés elején IKT-s felzárkóztatást: a fordítóképzés mára vélhetően nem érzi feladatának az ilyen szintű támogatást. Képzésenként ugyanakkor rendkívül változó a számítógépes teremben tartott órák aránya. A válaszok összesítése alapján az órák fele zajlik laborban, ezen belül a (szűkebb értelemben vett) CAT-eszközök használatát oktató tantárgyakat mindig, illetve hat helyen a fordításórákat is

gépteremben tartják. Itt ismét meg kell említeni azt a képzést, ahol a hallgatói laptopok használatának köszönhetően ez a kérdés rugalmasabban kezelhető.

A hallgatóktól általában megkövetelik az otthoni számítógép-használatot, mivel minden intézménynél számítógéppel írt, e-mailen elküldött házi feladatokat várnak el – akár mindig, akár a papíron beadott fordításokkal váltakozva. A papíron bekért házi feladatok – a válaszok tükrében – ezúttal sem a technológiai elmaradottságot mutatják, hanem annak felismerését, hogy a kész fordítás papíron való újraolvasásával szembeüthet számos olyan hiba, amely a képernyőn észrevétlen maradt.

### *Fordítástámogató szoftverek*

A szűkebb értelemben vett CAT-eszközök lehetnek számítógépre telepíthető szoftveres rendszerek (amelyek közül jelenleg piacvezető az SDL Trados Studio és a magyar alapítású Kilgray által fejlesztett memoQ), de felhőalapú, online elérhető környezetek is (mint például a Memsource vagy a Smartcat). A fordítópiacon igényeire válaszolva (ld. lentebb is) a válaszadó intézmények mindegyikénél a tanterv része a memória alapú fordítási környezetek oktatása: tizenháromból tizenegy képzésben tanítják a memoQ, tízben pedig a Trados használatát, illetve egy helyen bemutatják a hallgatóknak a STAR Transitot is, amely az előbbiektől némileg eltérő, a piacon kevésbé elterjedt szoftver, ám a szövegek és erőforrások másfajta megközelítése miatt meggondolandó alternatíva. Az alapvető CAT-eszközökön kívül

két-két helyen vezetik be a hallgatókat a feliratozó, illetve a szoftverlokalizációs programok használatába, s három intézmény tervezi szoftverállománya bővítését új eszközzel: ketten fordítási környezetet (Trados, Transit), egy helyen pedig a Subtitle Workshop feliratozószoftvert szereznek be.

*Aktuális kihívások: gépi fordítás és felhőalapú eszközök*

A fordítóiparban az utóbbi évek legjellemzőbb jelenségei a gépi fordítás rohamtempójú fejlődése és térnyerése, valamint a platformfüggetlen, felhőalapú fordítástámogató rendszerek elterjedése. Ezekkel a fejleményekkel a fordítóképzéseknek is lépést kell tartani, így kérdőívünkben ezekre a kérdésekre is kitértünk.

A gépi fordítás utószerkesztése az intézmények több mint kétharmadánál megjelenik: csupán négyen ismerték el, hogy nem foglalkoznak ilyesmivel, heten az egyéb feladatok mellett, kiegészítő jelleggel térnek ki rá, és két képzésnél említették a Moses gépi fordítómotor használatát. Az utószerkesztést az európai fordítóirodák 40%-a tartja hasznosnak (EUATC 2017), míg a Proford (2017) tavalyi felmérése szerint jelen pillanatban a magyar irodák 21%-a végez ilyen tevékenységet.

A felhőalapúság – azaz a fordítási projektek távoli szervereken keresztüli kezelése, amely független az egyes felhasználók gépeire telepített szoftvereiktől, illetve az ott tárolt tartalmaktól – egyre nagyobb arányban jelenik meg a nemzetközi (Elia–EUATC–GALA, 2017) és a magyar (Proford, 2017) fordítóiparban is. Számos rendszer között ilyen például a Memsources, amely fordítóképző intézményeknek ingyenesen

biztosít felületet és funkciókat, illetve a Trados Studióhoz, a memoQ-hoz és a STAR Transithoz is tartozik online platform. Mivel egyre nagyobb a valószínűsége, hogy a hallgatók a jövőben ilyen környezetben kapnak megbízást – és annak bemutatására, miben különbözik a gépre telepített szoftvertől a felhő „könnyedsége” – mindenképpen érdemes ezt az opciót is ismertetni a képzésben. Jelenleg felmérésünk résztvevőinek kevesebb mint fele jelezte, hogy bemutatnak felhőalapú eszközöket (közülük azonban csak ketten pontosították, melyeket), heten (még) nem foglalkoztak ezzel a témával.

#### *CAT-használat egyéb órákon*

A kifejezetten a CAT-eszközök használatának elsajátítását célzó tantárgyakon kívül fontos, hogy a hallgatók más órákon, valódi fordítói tevékenység közben is ismerkedhessenek a fordítási környezetekkel (Ugrin, 2017). Ennek szellemében a válaszadók 40%-a jelezte, hogy képzésük részeként a piaci helyzetet modelláló órákon is CAT-eszközökkel dolgoznak – négy helyen a projektmenedzsment, négy képzésben a projekt- vagy műhelymunka, illetve egy intézménynél a szerkesztői ismeretek oktatása keretében. Az ilyen tárgyak jó alkalmat adnak arra, hogy a hallgatók a fordítási funkciók mellett a CAT-szoftverek egyéb lehetőségeit is áttekintsék és kihasználják, azonban leginkább a fordítás és szakfordítás óra adhatna alkalmat arra, hogy a CAT-eszközzel készült fordítások kihívásait, minőségi kérdéseit igazán behatóan vizsgálhassák. Fordítás, illetve szakfordítás óra keretében a válaszadók mintegy fele számolt be CAT-eszközök

használatáról – nem pontosítva, hogy ez az órák hány százalékában, a képzés mely szakaszában történik.

A fenti adatot árnyalhatja annak felmérése, hogy a fordítást oktató kollégák adnak-e fel, s ha igen, mikortól várnak el CAT-eszközzel készített házi fordítást. A fordításórai CAT-használatra vonatkozó 50%-os adatnak némiképp ellentmondani látszik a CAT-es házi fordítások gyakorisága: csak négy intézmény (azaz 30%) nem ad ilyen házi feladatot, a többi helyen változó bevezetéssel (1. félévtől: négy képzés; 2. félévtől: két képzés; 3. félévtől: két képzés; nem tudja: egy képzés) elvárják a hallgatóktól az így készült fordításokat. Ezt támogatja, hogy tíz képzésnél, azaz 75%-ban megoldott a hallgatók otthoni CAT-használata, amely minden esetben a memoQ-ot jelenti (hála az ingyenes szoftvernek és az ahhoz járó szerveres elérésnek, amelyet a Kilgray a hazai képzőintézményeknek biztosít) – illetve egy helyen a Transitot is használják. Ezzel szemben a diplomamunka esetében csak egy intézmény várja el kötelezően a CAT-használatot: ennek miéértjéről megoszlanak a vélemények, melyek között megjelent a képzés jellegére, a szövegminőségre, a műfajra, sőt az etikára való hivatkozás is.

### *Fordítói piaci tényezők*

A „CAT-eszközök ismerete” alatt a piacon is a fordítási környezetekben való jártasságot értik, s jelzésértékű, hogy a vezető európai fordítói piaci szereplők által az iparágról készített 2017-es felmérésben (Elia–EUATC–GALA, 2017) a válaszadók a CAT-eszközökhöz kapcsolódó készségek meglétét a nyelvi és

transzferkompetenciák után mindjárt a negyedik helyre sorolták a fordítói pozíciókban elvártak fontossági sorrendjében.

A fordítóipari cégek a képzések 75%-ánál jelen vannak valamilyen formában: a kapcsolat megnyilvánulhat informálisan, óraadás, szakmai gyakorlatok vagy mentorprogramok keretében, vagy a hallgatóknak a szakmai eseményeken való részvétele, bevonása révén. Mindez lehetőséget ad arra, hogy a leendő fordítók már a képzés alatt találkozzanak a piaci szempontokkal, elvárásokkal.

Felmérésünkben rákérdeztünk arra, hogy a válaszadók szerint mit várnak a frissen végzett fordítók a piactól, illetve fordítva: a piac mit vár a frissen végzett fordítóktól (ld. 3.5). A CAT-eszközökben való jártasság értékelését tizenháromból csupán hárman említették az első kérdésre adott válaszukban, míg 8-an a második kérdés esetében. A képző intézmények tehát többnyire tisztában vannak a fordítóipar igényeivel az eszközhasználat terén, s ez megalapozza az ilyen kihívásokra való megfelelő felkészítést. A fentebb már említett hozzáállás az intézmények 40%-ánál tükröződik, ahol a projektmenedzseri ismeretek oktatásával is biztosítják a képzések piacképességét.

### *Oktatói háttér*

A fordítástámogató eszközök értelmezésével kapcsolatos, fent említett kettősség jellemző mind a fordítói, mind a fordításoktatói kompetenciákról szóló szakirodalomra: a különböző modellek instrumentális-technológiai mezőiben szerepelhet a teljesen általános számítógép-felhasználói, illetve internetes információ-



kinyerési készségek mellett vagy helyett is a szűkebb értelemben vett CAT-es tudás (e modellek áttekintését és összevetését lásd Seidl-Péché, 2017). Dorothy Kelly (2005, 2008) és az EMT (2013) fordításoktatói kompetenciamodelljeiben az „instrumentális kompetencia” tág értelemben, az oktatók által használandó eszközök egy részhalmazaként foglalkozik a számítógépes ismeretekkel; ezzel szemben Anthony Pym (2013) a fordítástámogató eszközök ismeretét az összes többi kompetenciát átható, transzverzális készségként kezeli, s ennek szellemében szorgalmazza a minél szélesebb körű CAT-használatot a fordítóképzésben, számolva ennek oktatói implikációival is.

Fontos volt a felmérés keretében megvizsgálni azt is, milyen fordítástechnológiai háttérrel rendelkeznek a hazai intézmények oktatói. Kutatás szintjén hat intézménynél összesen kilenc oktató foglalkozik IKT-s tematikával – ez segítheti ezeken a helyeken a terület gyors változásainak rugalmas követését. Az oktatóknak tartott CAT-továbbképzések is ezt szolgálják, amelyeket a tizenhárom intézmény közül nyolcnál szerveznek rendszeresen; két helyen külső tréningekre küldik az oktatókat. Az ilyen alkalmakra átlagosan évente kerül sor, s mintegy fele-fele arányban tartják őket belső oktatók és külsős trénernek.

Mindennek célja elvileg az, hogy a fordítóképzések oktatói – az oktatás hitelessége érdekében – saját gyakorlatukban is minél többet használják a fordítástámogató szoftvereket. Jelenleg tíz intézmény válaszadói számoltak be arról, hogy oktatóik órán kívül is használnak CAT-eszközöket: memoQ-kal kilencen, Tradossal hárman, Acrosszal, illetve Memsource-szal ketten dolgoznak; ezeket fordításra nyolcan, lektorálásra pedig öten használják. Ez az arány a fentiek fényében viszonylag alacsony. Az

instrumentális fordításoktatói kompetencia fejlesztése is része az eTransfair projekt célkitűzéseinek: az oktatók kiscsoportos gyakorlati továbbképzése beépíthető a projekt 2. szellemi termékébe (mintatanterv), az egyes intézmények igényeire rugalmasan adaptálható képzési sablonba. A különböző intézmények oktatói közötti tudásmegosztást a 6. szellemi terméként jegyzett (IO6) online módszertani adatbázis, az ún. Módszertani Portál támogatja.

## A SWOT-elemzés

A SWOT-elemzés második szakaszában az ilyen jellegű kutatásban leggyakrabban alkalmazott kvalitatív módszert, az interjúút választottuk, amelyet a kérdőíves (*survey*) módszer kiegészítésére ajánlott alkalmazni. Az ismert interjúútípusok között a társadalomtudományok terén bevált ún. kevert típusú formát láttuk a leginkább megfelelőnek.<sup>2</sup>

### *Az interjúút*

Az interjúút első részében az alanyoknak négy-négy nyitott kérdésre kellett válaszolniuk: arra kértük őket, hogy először azonosítsák be saját képző intézményük legfőbb erősségeit (S), gyengeségeit (W), valamint az előttük álló lehetőségeket (O), illetve a potenciális veszélyforrásként (T) megjelenő tényezőket (ld. 6. táblázat).

---

<sup>2</sup> A kevert típusú interjúútban félig strukturált, többségében nyitott kérdésekre válaszolnak az interjúútalanyok, amelyre jól körülhatárolható, (akár mérhető) válaszokat adnak.

Felhívtuk a válaszadók figyelmét arra is, hogy az erősségek és gyengeségek *belső*, míg a lehetőségek és veszélyek *külső tényezők*.<sup>3</sup> Ugyanerre a négy kérdésre kellett a képzésvezetőknek/programkoordinátoroknak válaszolni a magyarországi szakfordító-képzés egészét illetően (ld. 7. táblázat), az utolsó blokkban pedig jövőbeli terveikről kérdeztük őket (ld. 8. táblázat). Az adatrögzítők a kérdéseket eltérő sorrendben is feltehették, illetve megjegyzendő, hogy az adatfelvételnél rugalmasan alkalmazkodtunk az adatközlők igényeihez, így egy esetben skype-on készítettünk interjút, két másik esetben pedig írásban kaptunk választ a feltett kérdésekre.

Mivel az interjú során az alanyoknak nyitott kérdéseket tettünk fel, a válaszokat úgy próbáltuk meg csoportosítani, hogy beazonosítottuk a válaszadók által leggyakrabban érintett tematikus csomópontokat.

Összesen tizenkét ilyen témacsoportot találtunk, és ezek alapján próbáltuk meg táblázatba foglalni a képzésvezetők válaszait (ld. melléklet). A főbb témák (véletlenszerű sorrendben) az alábbiak voltak: (i) a fordítói szakma (általánosságban), (ii) a finanszírozás, (iii) a hallgatók száma, (iv) a hallgatók tudásszintje és kompetenciái, (v) piaci szempontok, (vi) CAT-eszközök, IKT, (vii) intézményi kínálat, (viii) az egyes képzések formája, szerkezete, (ix) a nyelvkínálat, (x) a minőség, (xi) az elmélet és gyakorlat aránya, illetve (xii) az oktatók számára szervezett továbbképzések.

Mivel az interjúban nyitott kérdések szerepeltek, és mivel nem kívántuk az adatközlőket semmilyen irányba terelni a

---

<sup>3</sup> Ettől függetlenül olyan tényezők is kerültek az utóbbi két kategóriába, amelyeket inkább belső, azaz intézményi döntések révén lehetne befolyásolni.

beszélgetés során, ezért a közölt adatok nehezen számszerűsíthetők. Némely kérdésre ugyanakkor jól körülhatárolható (számszerűsíthető) eredményeket kaptunk, amelyet az elemzés során ismertettünk.

### ***Saját képző intézményre vonatkozó SWOT-eredmények (6. táblázat)***

Az alábbiakban az egyes témákban megfogalmazott véleményeket prezentáljuk a rendelkezésünkre bocsátott hangfelvételekről készült szöveges leírás, a három írásos válasz, illetve a cikk végén található szöveges táblázatos összesítés alapján.

#### *A fordítói szakma – általánosságban*

Az egyes intézmények erősségként jelölték meg azokat a tényezőket, amelyek megítélésük alapján kiemelik őket a többi képző intézmény közül, s amelyek – reményeik szerint – növelik a képzések iránt érdeklődők számát. Pozitív tényezőként szerepelt többeknél az ágazati jelleg (ezen belül a szaknyelv szerepe), az intézmény hosszú szakmai múltja („*Az egyik legrégebben működő tolmács- és fordítóképző az országban*”), az oktatók minősítettsége („*legalább 50%-uk minősített*”), saját folyóirat kiadása, illetve a magas szakmai színvonal hangsúlyozása, amely például a tanárok és a hallgatók „igényes kiválasztásában” is megnyilvánulhat. A szakmai igényességet gyengítő tényezőként látják a szakma külső, negatív megítélését és alacsony presztízsét. Veszélyként fogalmazták meg továbbá, hogy a gyenge (regionális) gazdasági környezetben nincs igény professzionális fordításra és

tolmácsolásra, ami ellehetetlenítheti az adott régióban biztosított képzést. Pozitívumként értékelték ugyanakkor az egyetemen dolgozók szakmai elkötelezettségét és elhivatottságát: „*egy-egy ember elcipel a hátán egy egész képzést*”, és összességében felfelé ívelőnek látják a magyar fordítóképzést.

### *Finanszírozás*

Ebben a kategóriában mindössze egyetlen intézmény említette erősségként az alacsony térítési díjat, illetve egy intézmény számolt be a rendelkezésükre álló, viszonylag bőséges kari forrásról. Annál többször (hat ízben) merült fel a finanszírozás kérdése a gyengeségek között, ahol az intézmények nem feltétlenül a felsőoktatás általános alulfinanszírozottságát emelték ki, hanem főként a nehézkes, sokszor lehetetlen közbeszerzési folyamatokra hívták fel a figyelmet. Lehetőségként merült fel az egyes cégekkel való intenzívebb kapcsolat kialakítása, illetve nemzetközi pályázatokban történő részvétel, amely további forrásokat tesz, illetve tenne lehetővé – ha rendelkezésre állna erre a célra megfelelő számú és képzettségű munkaerő (akár egy plusz fő). A veszélyek között a magyar felsőoktatási környezet bizonytalanságát is említették, illetve azt a tényt, hogy a jelentkezők alacsony száma miatt a kisebb nyelvekből sorra szűnnek meg a képzések. A képzésvezetők általában nem panaszkodtak a szektorra jellemző alacsony bérek és óradíjak miatt (noha köztudottan problémát okoz a magas színvonalon tanító óraadók megfelelő díjazása). Negatívumként említették viszont, hogy a belső tanároknak sokszor hétvégén is olyan órát

kell vállalni (estis képzéseken), amelyért nem feltétlenül jár anyagi kompenzáció.

### *A hallgatók száma*

Ebben a kategóriában inkább a lehetőségek és gyengeségek között merült fel néhány sarkos vélemény: több megkérdezett is úgy látja, hogy a piac egészére jellemző a túlképzés („*Fel tudja venni a piac a végzeteket ekkora számban?*”), illetve többen is említették, hogy bizonyos külső okok miatt az egyes intézményekben csökkennek a hallgatói létszámok („*a hallgatók száma egy intézményre vetítve kevés, az intézmények nem tudnak válogatni a jelentkezőkből*”). Ezt a jelenséget viszont a megkérdezettek közül többen más tendencia következményének tudják be (pl. „*a kisebb/vidéki képzések elöl a budapesti képzőhelyek elszípkázzák a hallgatókat*”, illetve „*a tehetséges, nyelveket beszélő fiatalok elmennek külföldre tanulni*”). A hallgatói létszámok csökkenésére további magyarázatokat is találunk: van, aki a külvárosi elhelyezkedésben látja a probléma okát, van, aki szerint a régióban túl sok hasonló profilú intézmény található, és van olyan is, aki szerint a viszonylag új képzés miatt még kicsi a szak ismertsége.

### *A hallgatók kompetenciái*

A hallgatók nyelvi, de elsősorban szaknyelvi kompetenciáját azok a képző intézmények emelték ki, ahol ágazati (jogi, agrár

stb.) szakfordítóképzés folyik<sup>4</sup>. A nyitott kérdésekben a hallgatók nyelvi szintjére az erősségek között nem tértek ki a válaszadók; több megjegyzést is tettek ugyanakkor erre vonatkozóan a negatív kategóriákban (gyengeségek, veszélyek), ahol nemcsak a csökkenő idegen nyelvi szintet és a hallgatók „heterogén” előképzettségét emelték ki problémaként, hanem az egyre hanyatló kulturális háttértudásra is felhívták a figyelmet. Külön kiemelték a hallgatók egyre gyengébb anyanyelvi kompetenciáját, amely fejlesztésének helyet kell kapnia a fordítóképzésben – ennek módjairól Csatár Péter (2017) írásában olvashatunk.

### *Piac*

Ahogy azt a melléklet táblázatos adatai is megerősítik, az intézmények 75%-a jó kapcsolatot ápol a fordítói piaccal. A kérdőívben feltett kérdésre minden megkérdezett úgy nyilatkozott, hogy a fordítópiacon is jelen levő oktatókat foglalkoztat, így érdekes, hogy az erősségek között az interjúban ezt mindössze hárman emelték ki. (Egy intézményvezető pedig azt tartotta érdemesnek az erősségek között megemlíteni, hogy a fordítástechnika tárgy oktatását belső tanárokkal oldják meg.) Több megkérdezett is hangsúlyozta, hogy folyamatos kapcsolatot ápol fordítóirodákkal, s ezeket különböző módon vonják be tevékenységeikbe – olyan egyetem is van, amely a fordítói elvárásokhoz köthető tárgyak szinte mindegyikét (CAT, PM, vállalkozási ismeretek, stb.) fordítóirodai szakemberek

---

<sup>4</sup> Orvosi szakfordítóképzést több intézmény is végez Magyarországon, és csak a véletlen műve, hogy ebben az önkéntes felmérésben egyikük sem vett részt.

## MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT- ELEMZÉSE

---

bevonásával biztosítja. Az intézmények piaci kapcsolatai nemcsak a fordítóirodákra terjednek ki, hanem kulturális intézetek, nagykövetségek, szakmai és civil szervezetek (MFTE, Proford, SZOFT) is szerepelnek a listán. Ezen partnereket az intézmények többféle módon is bevonják tantervi vagy tanterven kívüli tevékenységeikbe. Ennek egyik legtipikusabb formája az ún. szakma–diák találkozó, ahová olyan piaci szereplőket hívnak meg (van, ahol havi rendszerességgel), akik betekintést nyújtanak más, szorosan kapcsolódó szakmák rejtelseibe (pl. projektmenedzser, diplomata, honlapfordító, hatósági tolmács, filmfeliratozó stb.), de ezeken az eseményeken tudnak bemutatkozni a különböző fordítóirodák képviselői is. Az intézményközi, valamint intézményen belüli együttműködés egyik jól bevált formája, amikor bizonyos szakmai tárgyak oktatására egy másik kar (pl. a jogi vagy gazdasági kar) vagy tanszék oktatóját kérik fel, hiszen az ilyen együttműködés további szinergiákat eredményezhet. A veszélyek között említették a megkérdezettek azt a problémát, hogy az alacsony felsőoktatási óradíjak miatt nehéz megfelelő külsős szakfordítót vagy tolmácsot találni. Az a tény, hogy a piacon dolgozó szakfordítók, tolmácsok „hivatástudatból” vállalnak órákat a képző intézményekben, ebben a szektorban különösen ismert és elszomorító jelenség.

Érdekességként elmondható, hogy a beszélgetések során a piac szerepe mind a négy kategóriában (S-W-O-T) megjelent: az első három kategóriában a kapcsolatok meglétét, hiányát, vagy a lehetőségek körének bővítését emelték ki, de három intézményvezető is jelezte – ki-ki vérmérséklete szerint –, hogy a piac túlzott dominanciája negatív irányba befolyásolhatja a



képzések működését. (*„A hazai képzések az elmúlt tíz évben egyre inkább kiszolgálják a piaci igényeket technológiai, fordítástechnikai, nyelvi szempontból egyaránt”, „eltűzött a piac szerepe, a piac diktál”, és végül „a piaci szereplők rátelepedhetnek a képzésekre”.*) Tény azonban, hogy az erős piacorientáltságot hatan az erősségek, míg hárman a lehetőségek között értékelték.

### *CAT-eszközök, IKT*

A válaszadók közül mindössze négyen nyilatkoztak úgy, hogy a számítógépes és egyéb szoftverek alkalmazása a képzésük erősségei között szerepel; a legtöbben inkább a lehetőségek között említették ezt a tényezőt (*„CAT területén további fejlődés, oktatóknak továbbképzés”, „CAT-es eszközök jobb kihasználtsága”).* A válaszokból az is kiderül, hogy noha sok intézményben kimondottan jó a számítógépes ellátottság, a szoftverek frissítésének szükségessége, illetve az oktatók CAT-eszközöket illető tapasztalatának hiánya miatt nem megfelelő módon vagy mértékben tudják biztosítani a hallgatók számára ezt a lehetőséget. Pozitívként értékelték ugyanakkor, hogy az egyetemek számára ingyenesen hozzáférhetőek bizonyos fordítástámogató szoftverek.

Akadtt olyan intézményvezető is, aki a számítógépes ellátottsággal kapcsolatban felmerülő dilemmát „álproblémának” látja, hiszen *„a hallgatók hozzák saját laptopjukat; az egyetem gépparkja előbb-utóbb elavul, és a gépek fenntartása és frissítése költséges”.* Érdeemes kiemelni, hogy az oktatók IKT-készségeit javítandó az intézmények készek lennének összefogni, és közösen

## MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT- ELEMZÉSE

---

szervezni továbbképzést a szakfordítóképzésben dolgozó oktatók számára, noha erre vonatkozóan konkrét javaslatot (értsd: felajánlást) senki sem fogalmazott meg.

### *Intézményi kínálat*

Több intézmény hangsúlyozta az erősségei között, hogy „személyre szabott” képzést kínál, azaz kis létszámú csoportokat indít, amelyekben maximális odafigyelést tud biztosítani. Egy esetben pozitívumként jelent meg a viszonylag rövid képzési idő (3 félév, illetve heti egy nap), valamint a hangsúlyozottan gyakorlati fókusz (szakmai gyakorlati lehetőség). A beszélgetésekből kiderült, hogy minden egyetem másképpen próbálja meg szakjait vonzóvá tenni: sokan a piaci igényekre történő folyamatos odafigyelést vagy a családi hangulatot nevezték meg vonzerőként, de olyan is akadt, amely a remek infrastrukturális feltételekben látja a hozzáadott értéket. Az akkreditációs követelményeknek köszönhetően a képzések tartalmát illetően sok a hasonlóság, ám kérdés, hogy az adott tantárgyak milyen mértékben fejlesztik azokat a készségeket és kompetenciákat, amelyeket a jelenlegi piaci igényeknek megfelelően érdemes elsajátítani. Erről bővebben Fischer ír egy 2017-es tanulmányában, ahol az eTransFair projekt első eredményei is olvashatóak. A projekt eredményei alapján összeállítottunk egy szakfordító számára javasolt mintatantervet (*transferable training scheme*): ennek részleteiről az érdeklődők a projekt honapján (<https://etransfair.eu>) tájékozódhatnak.

*A képzés formája, szerkezete*

Erősségként ugyan kevés, de lehetőségként annál több intézményvezető jelölte meg az új oktatási formák (távoktatás, blended learning) megjelenését, és az adatok is azt mutatják, hogy egyre több intézmény él ezekkel a lehetőségekkel. A képzés kombinálhatóságát (nappali és esti képzés, illetve az intézményben oktatott nyelvek szabad variációját) szintén a pozitívumok között említették a megkérdezettek. Jellemző vonása a magyarországi szakfordító- és tolmácsolásnak, hogy az egyes képző intézmények nem önállóan, hanem egy vagy több (jellemzően nyelvi) tanszékbe ágyazva, vagy ahhoz kötődve működnek, így hatékonyabb lehet a kisebb egységek (tanszékek, központok), vagy akár a nagyobb entitások (karok) közötti együttműködés. Ezzel ellentétben volt olyan meglátás is, hogy a több tanszékbe bevonó képzések esetén „*kisebb a koherencia a képzés oktatói között, nehezebb közösséget kialakítani*”.

*Nyelvek*

Három intézmény képviselője emelte ki erősségként a programjukban elérhető széles nyelvi palettát, illetve a programban választható nyelvek kombinálhatóságát. Az első fejezet táblázatos adataiból kiderül (1. táblázat), hogy az angol dominanciája mellett a német a második legnépszerűbb nyelv, míg az olasz, a spanyol, a francia és az orosz országos szinten egyre csekélyebb érdeklődésre tart számot. Ily módon az ún. kis nyelvek több intézményben ki is kerültek az elérhető nyelvkombinációkból – erre a tendenciára a megkérdezettek

főként a veszélyek között mutattak rá. Igény lenne ugyanakkor a határhoz közel működő (elsősorban vidéki) egyetemeken a szomszédos országok nyelveinek oktatására; ezzel ugyanis be lehetne vonzani a régióban élő és a fordítás/tolmacsolás iránt érdeklődő kétnyelvűeket.

### *Minőség*

A minőség olyannyira tág fogalomkör, hogy a fenti kategóriákban felsorolt tényezők közül pozitív vagy negatív előjellel többet itt is említhetnénk. Sokan megpróbálták már a felsőoktatás minőségét a TQM (*Total Quality Management*) mérőeszközeivel meghatározni, többnyire sikertelenül (Halász, 2010).

A felsőoktatási intézmények eredményessége egyszerre több szegmensben is mérhető: ide sorolható a hallgatói elégedettség, a beiskolázási tevékenység, a munkaerőpiaci megjelenés – a skála nagyon széles lehet (Hetesi és Kürtösi, 2009). Ha a kontextust még jobban kibővítjük, egy felsőoktatásban indított program vagy képzés minősége több módon is mérhető: ilyen például a szakterülethez kapcsolódó ISO (vagy egyéb) szabványok figyelembe vétele, a képzésben oktató elméleti és gyakorlati szakemberek száma és aránya, az oktatók hivatástudata és elkötelezettsége, a bemeneti és kimeneti követelmények, az akkreditációs és reakkreditációs követelményeknek való megfelelés stb. Ha az oktatást, ezen belül is a felsőoktatást egyfajta speciális szolgáltatásként fogjuk fel, akkor mérhető lehet a képzési programok kínálata (eltérő szintű, formájú, szakterületű), a kibocsátott szakemberek

kvalifikációja, illetve a szakterülettől függően az intézmény K+F eredményei és innovációs szolgáltatásai (Hetesi és Kürtösi, 2009).

A minőség címszó alá csoportosíthatóan az interjúalanyok az erősségek között említették az oktatók minősítettségét, szakmai igényességét, felkészültségét és elkötelezettségét, míg a programvezetők jövőbeli céljai között szerepel az ISO szabványok figyelembevétele (bár valójában a fordítópiacot érintő szabványok egyenkénti 30 eurós letöltési díja minden intézmény számára megterhelést jelent). Akad olyan intézmény is, amely úgy véli, hogy a minőséget egy új folyóirat („*periodika*”) bevezetése is szolgálhatja. A veszélyek között regisztráltuk azt a megjegyzést, amely az intézmények közötti eltérő minőségre hívja fel a figyelmet: „*a minőség nem mindenhol egyforma – pl. bemeneti, kimeneti minőség*”, noha mások éppen a szigorú és egységes akkreditációs követelményekben látják a szakma egységes minőségének kulcsát. Ezzel ellentétes vélemény is született: az alábbi véleményt a gyengeség címszó alatt rögzítettük: „*az akkreditáció negatív is lehet – nincs rugalmasság, nehéz változtatni, azaz minőség versus rugalmatlanság*”.

A minőség egyik garanciáját az oktatók kompetenciája jelenti, ez azonban problémás lehet a kis(ebb) nyelveknél, ahol nem feltétlenül áll rendelkezésre magasan kvalifikált szakember. Az egyik megkérdezettünk a szakmában oktatókról összességében azt mondta el, hogy él bennük „*a minőség iránti örök igény*”, és céljuk igazi mesteremberek képzése. Biztatásként kiemelte az alábbiakat, amely egyfajta útravalóul is szolgálhat az oktatói pályán elinduló, vagy tevékenykedő szkeptikusoknak: „*Bár sokszor beszélünk arról, hogy a fordítói munka is egyfajta*

»futószalaggá« válik, és hogy e (humán) munkát a gépi fordítás lassan ki is válthatja, nem szabad elfelejteni, hogy a mesterembernek azért mindig lesz lehetősége, hiszen a minőségi, emberi szakértelmet igénylő munkák iránti igény is folyamatosan nő.”

### *Elmélet és gyakorlat*

Ebben a témakörben vegyes, sokszor egymásnak ellentmondó vélemények érkeztek. Az egyik megkérdezett erősségként definiálta azt a „missziót”, amely során a „fordításkutatókat összekötjük a fordítóképzéssel, és a legkurrensebb tudományos eredményeket beépítjük a képzésbe”. Gyengeségként aposztrofálta ugyanez az intézményvezető az elmélet/gyakorlat arányát az előbbi hátrányára, mondván, hogy noha a KKK<sup>5</sup> a mesterszakokon minimum 20% elméletet ír elő, a kutatás és a módszertan, illetve maga a fordítástudomány csak érintőlegesen kap helyet a képzésben, azaz „túlságosan is a gyakorlatra koncentrálunk”. A megkérdezettek többsége mindazonáltal pozitívként emeli ki, hogy mára szinte minden képzésnek része a rövidebb-hosszabb szakmai gyakorlat, jóllehet még mindig van olyan képzőhely, ahol ezt csak a jövőbeli tervek között – vagy lehetőségként – szerepeltetik.

---

<sup>5</sup> Az új KKK szemléletéről, valamint az elmélet–gyakorlat párhuzamról ír Sohár Anikó az *Iránytűben* (Kóbor – Csikai, 2017).

*Oktatók továbbképzése, egyetemek közötti együttműködés*

A 3.7 alfejezetben (CAT-eszközök, IKT) már tárgyaltuk a megkérdezettek igényét egy az oktatóknak szervezett továbbképzésre, akár „egyetemközi” összefogással. Az oktatók módszertani fejlődését célzó tanfolyamok, események szintén konkrét elképzelésként fogalmazódtak meg, és a BME érdemi szerepét (elsősorban a rendszeres tanár–tanár találkozók megszervezése kapcsán) többen aláhúzták. Négy intézményvezető is kiemelte a „*remek intézményi együttműködést*”, ugyanakkor volt, aki úgy látta, hogy „*az intézményi együttműködésben rejlő lehetőségek nincsenek kellőképpen kiaknázva*”. Öt intézmény említette meg lehetőségként, hogy érdemes lenne szorosabbra fűzni az egyetemek közötti kapcsolatokat, így ezt a témát a tizenkettő válaszadóból tíz tartotta fontosnak. Az intézményi együttműködésre láthatunk pozitív példákat a szakfordítóképzők között is, egy ilyen jó gyakorlatot ír le Balogh és Lesznyák (2017) az *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez* (Kóbor és Csikai, 2017) című tavalgy megjelent és a fentiekben többször is hivatkozott kötet hasábjain. Önmagában az a tény, hogy az *Iránytű* kötet megjelent (Kóbor, 2017), két tény is tükröz: mutatja egyfelől a téma (az egyetemi fordítóképzésben történő kompetenciafejlesztés) aktualitását, másfelől ékes bizonyítéka annak, hogy az egyetemek közötti együttműködés milyen értékeket teremthet.

**Összegzés**

A fentiekben vázolt SWOT-felmérést a BME TFK-n jelenleg futó Erasmus+ projekt, az eTransFair keretében végeztük el azzal a

## MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT- ELEMZÉSE

---

céllal, hogy a projekt során következő fázisában elkészülő elektronikus tananyagokhoz muníciót gyűjtsünk, illetve annak tartalmát a hazai képző intézmények és a magyar piac igényeinek megfelelően pontosítsuk. A felmérés eredményeinek közzétételével arra is vállalkoztunk, hogy a vizsgálatban részt vevő magyarországi intézmények erősségei, gyengeségei, lehetőségei és veszélyei elemzése révén egyfajta körképet adunk a magyar szakfordítóképzés jelenlegi helyzetéről.

Az adatközlők saját intézményeikre, illetve a magyar fordítóképzés egészére vonatkozó meglátásait elemezve elmondhatjuk, hogy e szakok iránt összességében folyamatos a kereslet. A hallgatók száma ugyan egy-egy képzőhelyen csökkenő tendenciát mutat, és az intézmények közel sem azonos mértékben részesülnek a jelentkezőkből, továbbá a (nyelvi, illetve háttérismereti) színvonal is fokozatosan csökkenni látszik, a tolmács- és fordítóképzők stabilan tartják magukat; sőt, többen a jövőben is új szakok, szakirányok indítását tervezik. Ezekre a fordítószakokra és a felsőoktatás egészére is jellemző az alulfinanszírozottság, amely elsősorban a CAT-eszköz-állomány minőségére, illetve a külsős óraadók díjazására van negatív kihatással. Vannak intézmények, amelyekben a jelentkezők szélesebb nyelvi palettából válogathatnak, de döntő többségükben az angol és a német dominál, míg a kisebb nyelvek iránti csökkenő kereslet kérdésessé teszi e szakok rentabilitását. Lehetőségként merül fel viszont határon túli érdeklődők bevonása új, kis nyelvi képzések beindításával.

A felmérésből jól látszik, hogy a folyamatosan változó **piaci körülményekhez** az intézmények többsége igyekszik



rugalmasan alkalmazkodni. Mindenhol foglalkoztatnak olyan tanárokat és/vagy óraadókat, akik maguk is dolgoznak a piacon, és a projektmenedzsment (PM) már több intézményben is külön tantárgyként szerepel (ld. 3.7.3), valamint a tantervekben egyre nagyobb súllyal esnek latba egyéb piaci ismereteket szorgalmazó tárgyak (ld. 3.2) A képző intézmények igyekeznek nyitni a piac felé rövidebb vagy hosszabb szakmai gyakorlatok bevezetésével vagy tanterven kívüli együttműködési lehetőségekkel (pl. mentorprogram, szakma–diák találkozók), noha ilyen események rendszeres szervezésével csak a jelentősebb hallgatói létszámot felmutató intézmények büszkélkednek. Az egyetemek a fordítóirodákkal nemcsak a szakmai gyakorlatok és tanterven kívüli szakmai rendezvényeik révén fonják szorosabbra a kapcsolatot, de egyre gyakrabban vonják be az ottani szakembereket a képzésekbe. Egyre több példát látunk az egyetemek és a szakmai egyesületek közötti együttműködésre is, ezekre főleg közösen szervezett szakmai rendezvények vagy konferenciák említhetők példaként.

A fordítás oktatásában alkalmazott technológia területét megvizsgálva összegzésként elmondhatjuk, hogy a **CAT-eszközök** használatának oktatása mára megkerülhetlenné vált, s ehhez a SWOT-felmérésben részt vevő minden képzés alkalmazkodott. Felsőoktatási intézmények számára biztosított ingyenessége és piaci népszerűsége miatt a képzésekben a memoQ használata terjedt el leginkább, míg a fordítási folyamatot kísérő egyéb speciális szoftverek (lokalizáció, audiovizuális fordítás, kiadványszerkesztés, gépi fordítás, felhőalapú rendszerek) alacsony arányban szerepelnek a képzési programokban.

A fordítói piaccal való folyamatos és intenzív együttműködés is biztosítja a CAT-eszközök fontosságának felismerését – ahhoz azonban, hogy a leendő fordítók érdemben találkozzanak az ilyen fordítási környezetek használatának valódi kihívásaival és az így születő célszövegek minőségi kérdéseivel, minél gyakoribb és gyakorlatiasabb eszközhasználat és nagyobb fokú oktatói tudatosság is szükséges. A tavalyi fordítópia-  
ci felmérés adatainak ismeretében, amely a gépi fordítás folyamatos  
térnyerését igazolja (EUATC, 2017), tudjuk, hogy a képzésekben  
nagyobb hangsúlyt kell helyezni az utószerkesztésre (*post-  
editing*).

A **minőség** eltérő mutatóit vizsgálva (pl. oktatók minősítettsége, szakmai tapasztalat és igényesség, infrastruktúra, ISO szabványok figyelembevétele stb.) a megkérdezettek véleménye eltéréseket mutat. Az oktatók általában magas kompetenciáját a pozitív, míg az alulfinanszírozottságból fakadó kötöttségeket a negatív tényezők között említhetjük; az akkreditációs folyamatok viszont kétélű fegyvernek bizonyultak: sok helyen javítottak a minőségen, míg máshol rugalmatlannak, így a fejlődést gátló tényezőnek ítéltettek.

Mindenképpen pozitívnak értékelhető a válaszadók hozzáállása a **továbbképzésekhez**: az egyetemek többsége már most számos területen szervez (CAT, módszertani vagy elméleti) továbbképzéseket oktatóinak, és több interjúalany is jelezte intézménye érdeklődését közös szervezésű, ún. „egyetemközi” tanfolyamokra. Az intézmények közötti együttműködésre számos jó példát láttunk az utóbbi időben (tanár–tanár találkozók, *Iránytű* kötet, konferencia-részvételek és közös tanulmányok stb.), de

vannak még kiaknázatlan területek. Az eTransFair projekt során kísérletet teszünk arra, hogy egy mindenki számára hozzáférhető online adatbázisban összegyűjtsük a szakfordításban alkalmazott (csoportos-, társas- és ön-) értékelési technikákat, az ezt követő fázisban pedig létre fogunk hozni egy olyan tágabb módszertani adatbázist, amely a szakfordítást oktatók számára szintén hasznos felületnek bizonyulhat.

E közeljövőbeli együttműködési formákat és platformokat támogató folyamat egyik első lépése volt a SWOT-felmérés, amelynek eredményeit a képző intézmények vezetői jövőbeli stratégiai tervezésükhöz is felhasználhatják. Ehhez a munkához rendelkezésükre bocsátjuk majd annak a földrajzilag tágabb célközönséget bevonó kérdőívnek az eredményeit is, amelyet a következő hónapok során az európai képző intézményekben, az elmúlt öt évben végzett hallgatók körében tervezünk elvégezni. Ebben a kérdőívben arról kérdezzük majd az egyetemekről frissen kikerült szakfordítókat, hogy milyen tanulmányok bizonyultak számukra hasznosnak, illetve mely olyan készségek fejlesztése nem valósult meg kellő hangsúllyal a képzés során, amelyekről később bebizonyosodott, hogy a mindennapi munkájukban nagy szükség van/lenne rájuk. Az európai piacon az EUATC (2017), illetve a magyar piacon a Proford (2017) által elkészített iparági felmérések adatait figyelembe véve, az EMT<sup>6</sup> és CIUTI által (Pokorn, 2016) elvégzett vizsgálat mellett a fentiekben vázolt SWOT-elemzéssel a magyar egyetemek véleményét is megismertük. A harmadik lépcsőben pedig több ország

---

<sup>6</sup> A 2017-es adatok még csak az EMT-tagok számára publikusak, de az eTransFair korábbi vizsgálataiban az EMT-tag UniVie révén felhasználhattunk bizonyos adatokat.

## MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT- ELEMZÉSE

---

hallgatóinak a megkérdezésével bezárul a fordítópiac kulcsszereplői által alkotott tudásháromszög, amelynek szinergiája révén reményeink szerint lehetőség nyílik arra, hogy a szakfordítóképzők számára egyfajta iránymutatással szolgáljunk. A piaci szereplőkkel, illetve más képző intézményekkel történő együttműködés révén, az oktatók szakmai és technológiai továbbképzésével, illetve korszerű tantervi és oktatási tartalmakkal, valamint több alternatívát is kínáló oktatási formákkal bővülve bízhatunk abban, hogy a fordítópiacra kikerülő szakfordítók szakmai kompetenciája a jövőben még magasabbra ível.

### Irodalom

- Balogh, D. – Lesznyák, M. (2017): Intézményközi együttműködés keretei között végzett projekt munka a szakfordítóképzésben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 199–221.
- Bell, R. T. (1991): *Translation and Translating*. Longman: London
- Colina, S. (2003): *Translation Teaching, from Research to the Classroom: A Handbook for Teachers*. McGraw-Hill: New York
- Csatár, P. (2017): Fordítás és anyanyelvi kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 75–88.
- Elia (European Language Industry Association) – EUATC (European Union of Associations of Translation Companies) – GALA (Globalization and Localization Association) (2017): *Language industry survey – Expectations and concerns of the European language industry*. Elérhető: <https://www.euatc.org/industry-surveys/item/447-2017-language-industry-survey-report-is-available-for-network-members> (Megttekintés dátuma: 2017. 07. 25.)

- EMT Expert Group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. Elérhető:  
[https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf) (Megtekintés dátuma: 2017. 07. 25.)
- EMT Expert Group (2013): *The EMT Translator Trainer Profile. Competences of the trainer in translation*. Elérhető:  
<https://www.scribd.com/document/246979198/Translator-Trainer-Profile-EMT> (Megtekintés dátuma: 2017. 07. 25.)
- EN-15038:2006 Standard: *European Quality Standard for Translation Service Providers*. Elérhető: <http://qualitystandard.bs.en-15038.com> (Megtekintés dátuma: 2017. 07. 25.)
- EUATC, FIT, ELIA, EMT, GALA and LIND (2017): *2017 Language Industry Survey – Expectations and Concerns of the European Language Industry*. Elérhető: <https://www.euatc.org/industry-surveys/item/447-2017-language-industry-survey-report-is-available-for-network-members> (Megtekintés dátuma: 2017. 05. 19.)
- Fischer, M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 17–49.
- Gile, D. (1995): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins: Amsterdam
- Gouadec, D. (2000): *Formation des traducteurs (2) – Pratiques pédagogiques, pratiques professionnelles – Actes du colloque International* (l'Université de Rennes2, septembre 2000). La Maison du Dictionnaire: Paris
- Gouadec, D. (2002): *Spécialités et spécialisations dans la pratique professionnelle et la formation des traducteurs. – Actes du colloque International* (l'Université de Rennes2, septembre 2002). La Maison du Dictionnaire: Paris
- Halász, G. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Pedagógusképzés. Elérhető:  
[http://halaszg.ofi.hu/download/A\\_study\\_TANULAS.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf) (Megtekintés dátuma: 2017. 09. 11.)

## MAGYARORSZÁGI FORDÍTÓKÉPZŐ INTÉZMÉNYEK SWOT- ELEMZÉSE

---

- Hetesi, E. – Kürtösi, Zs. (2009): A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi E. – Majó Z. – Lukovics M. (szerk.): *Szolgáltatások világa*. JATEPress: Szeged. 168–185. Elérhető: [file:///C:/Users/ASUSX5~1/AppData/Local/Temp/szolgáltatások\\_világa.pdf](file:///C:/Users/ASUSX5~1/AppData/Local/Temp/szolgáltatások_világa.pdf) (Megtekintés dátuma: 2017.11.11.)
- ISO 17100:2015: *Translation services – Requirements for translation services*. Elérhető: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:17100:ed-1:v1:en> (Megtekintés dátuma: 2017. 07. 25.)
- Kelly, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. St Jerome: Manchester
- Kelly, D. (2008): Training the Trainers: Towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 21 (1). 99–125. Elérhető: <http://id.erudit.org/iderudit/029688ar> (Megtekintés dátuma: 2017. 01. 06.)
- Kiraly, D. (1995): *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. The Kent State University Press: Kent
- Kóbor M. (2017): A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában”. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs. 1–17.
- Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt: Pécs
- Neubert, A. (1994): Competence in translation: a complex skill, how to study and how to teach it. In: Snell-Hornby M. – Pöchhacker F. – Kaindl K. (szerk.): *Translation Studies. An Interdiscipline*. John Benjamins: Amsterdam. 411–420.
- PACTE Group (2000): Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. In: Beeby A. – Emsinger D. – Presas M. (szerk.): *Investigating Translation*. John Benjamins: Amsterdam
- PACTE (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (szerk.): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. John Benjamins: Amsterdam

- PACTE (2005): Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta* 50 (2), 609–619.
- PACTE (2007): Une recherche empirique expérimentale sur la compétence de traduction. In: Gouadec, D. (szerk.): *Quelle qualification pour les traducteurs?* La Maison du Dictionnaire: Paris. 95–116.
- Pokorn, N. K. (2016): Schmitt, P. A., Gerstmeier, L. and Müller, S. (2016): Übersetzer und Dolmetscher – Eine internationale Umfrage zur Berufspraxis. DBÜ Fachverlag: Berlin. *Lebende Sprachen* 61 (1), 280–283.
- Proford (2017): Professzionális Fordításszolgáltatók Egyesülete.  
*Fordításszolgáltatás Magyarországon 2017: Iparági kutatás hazai fordítóirodák körében.*  
[http://proford.hu/proford/images/Pdf\\_files/forditasszolgáltatok\\_Magyarorszag\\_2017\\_final.pdf](http://proford.hu/proford/images/Pdf_files/forditasszolgáltatok_Magyarorszag_2017_final.pdf) (Megtekintés dátuma: 2017. 10.10.)
- Pym, A. (2013): Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta* 58 (3). 487–503. <http://id.erudit.org/iderudit/1025047ar> (Megtekintés dátuma: 2017. 01. 09.)
- Seidl-Péché O. (2017): Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Kontraszt: Pécs. 123–142.
- Sohár, A. (2017): A fordító és tolmács mesterszak képzési és kimeneti követelményei avagy gúzsba kötöttek táncolni. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Kontraszt: Pécs. 269–288.
- Ugrin Zs. (2017): Számítógépes eszközök a terminológia oktatásában. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai.* Kontraszt: Pécs. 143–172.
- Vermes, A. (2016): *Fordítóképzés Magyarországon és az Amerikai Egyesült Államokban.* In: Vermes, A. (szerk.). *A fordítás arcai. Ünnepi kötet A fordítás arcai című konferenciasorozat 10. évfordulója alkalmából.* Líceum Kiadó: Eger. 181–217.
- Wilss, W. (1996): *Übersetzungsunterricht, Eine Einführung.* Gunter Narr Verlag: Tübingen

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

## **Mérés és értékelés – innovációk és dilemmák**

*A mérés és értékelés a pedagógia egyik legizgalmasabb területe: nagy ellentmondások mutatkoznak a tanári szándékok és azok megvalósulása között, továbbá erősen hatnak a társadalmi elvárások és a tradíciók: az osztálytermi mérés-értékelés erősen igazodik a vizsgákból ismert és megszokott eszközrendszerhez. A tanulmányban a téma pedagógiai hátterével, elsősorban a méréssel és értékeléssel kapcsolatos tanári attitűdökkel, illetve az értékelési kultúra megújításával foglalkozom. A jövő fókuszú és így a tanuló fejlődését leginkább támogató értékelés alapja a tanulási eredmények meghatározása, az azokhoz igazodó tervezés és értékelés. A fejlesztő szemléletű értékelés lényege a tanulási folyamat támogatása, eszközrendszere szerteágazó, áthatja a tanítási folyamat minden szakaszát, jellemzően nemcsak a tanár értékel, hanem a tanuló is folyamatosan reflektál az elért eredményekre: az értékelés legfontosabb célja a további tanulási út pontosabb meghatározása. A fejlesztő értékelés a tanulóközpontú pedagógiai kultúra alapvető eleme, erősíti a tanulók autonómiáját és felelősségvállalását. Ez a pedagógiai innováció nemcsak a tanulói eredmények miatt tekinthető fontosnak, hanem társadalmi hatása is van: az a pedagógiai kultúra, amely az iskoláztatásuk idején a tanulók mindennapjait meghatározza, erősen befolyásolja, hogy mennyire lesznek önálló, önazonos és öntudatos felnőttek.*

**Kulcsszavak:** *osztálytermi mérés, fejlesztő értékelés, tanulási eredmény, pedagógiai innováció, pedagógiai kultúraváltás*



## Bevezetés

A pedagógiai mérés és értékelés fontos terület mind a tanulók, mind a tanárok számára, éppen ezért az értékeléssel kapcsolatos szemléletváltás és módszertani innovációk erősen hatnak az oktatási folyamat egészére is. Ebben az írásban az értékelési kultúra modernizációjáról esik szó, kiemelve azt a két innovációt, amely nagy hatással van a tanárok értékeléssel kapcsolatos gondolkodására: ezek a tanulási eredmény alapú értékelés és a fejlesztő értékelés. A tolmács- és fordítóképzés keretein belül felmerülő mérési és értékelési problémák általános pedagógiai és fogalmi hátterét vázolom fel, a tanárok gyakorlati problémáiból kiindulva. Mivel a tanári értékelés a tanuló továbbhaladása szempontjából fontos, általában nagy a tanárok ezzel kapcsolatos felelőssége, továbbá ezen a területen számtalan dilemma és bizonytalanság nehezíti a tanárok munkáját. Ezenkívül tapasztalható a rutinok erős normaképző szerepe is: a mérés-értékelés területén általában erősebben érződnek a hagyományok és a megszokások, mint a tanárok tanítási gyakorlatában. Mindez nyilvánvalóan nehezíti a modernizációs folyamatokat. Az innovatív értékelési eljárások alkalmazása a mindennapokban meglehetősen idő- és energiaigényes tevékenység, ezért végezetül azzal foglalkozom, mi a tétje a pedagógiai kultúra megváltoztatásának, miért érdemes a tanároknak ennyi erőfeszítést és többletmunkát fordítani új értékelési eljárások kidolgozására és kipróbálására.

## Alapfogalmak és dilemmák

Az iskolai mindennapokban az értékelés többféle funkcióban jelenik meg: Scriven nyomán (Scriven, 1967) megkülönböztetjük a szummatív, a diagnosztikus és formatív értékelési funkciókat, amelyekhez eltérő eszközrendszerek társulnak. Maga a pedagógiai értékelés két egymástól elkülönülő területre oszlik: a vizsgák vagy külső mérések (pl. nyelvvizsgák) problémái és eszközei jelentősen eltérnek az osztálytermi vagy informális mérés eszközeitől és lehetőségeitől (Bachman–Palmer, 1996; Bárdos, 2002; Víg, 2018). A mindennapokban azonban erősen keveredik a két terület, a tanárok ugyanis sokszor a vizsgáztatásból ismert attitűdöket és eszközöket emelik át az osztálytermi értékelésbe is. Gyakran túlértékelik a mérés lezáró és minősítő funkcióját, így az osztálytermi értékelés szerteágazó funkció- és eszközrendszerét arra korlátozzák, hogy a tanár – többnyire jegyek formájában – minősíti a tanulók teljesítményét. Ezzel az értékelés fejlesztő jellege vagy lehetősége erősen korlátozódik, a tanár a konkrét tanulói teljesítményt a tantervi követelményekhez viszonyítja (kritériumorientált értékelés), vagy a tanulócsoporthoz, esetleg a többi tanuló teljesítményéhez (normaorientált értékelés). Ilyen értelemben az értékelés érzéketlen az egyéni teljesítményre, a fejlődés érzékelésére, és kevés valóban hasznosítható visszajelzést tartalmaz (Einhorn, 2018).

A napi gyakorlatban sokszor összekeveredik a mérés és a fejlesztés eszközrendszere is: a tanárok gyakran a vizsgáztatásból ismert feladattípusokkal dolgoznak a tanórán. Így kevés segítséget nyújtanak a tanulók fejlődéséhez, a felhasznált feladatok a fejlesztés helyett folyamatosan a

hiányosságaikkal szembesítik őket (Einhorn, 2012; Einhorn, 2018).

Furcsa ellentmondás tükröződik a tanári szándékok és a valóság között. A tanári diskurzusban általában kiemelt szerepe van annak, hogy az értékelés legyen igazságos, méltányos és objektív, és motiválja a tanulókat. Ha azonban tanulók történeteit hallgatjuk meg az értékelésről, akkor többnyire ennek pontosan az ellentéte jelenik meg. A szándékok és a megvalósulás közé valószínűleg a rutinok és a megszokások ékelődnek be, hiszen ezen a nagy fontosságú területen a tanárok általában nehezebben változtatnak a megszokásaikon. Az értékelés sokszor a nyomásgyakorlás, a kényszerítés eszköze is, így az értékelés terén megjelenő innovációk többnyire csak olyan tanárok számára jelentenek értéket, akiknek vannak egyéb eszközeik a tanulók motiválására és a tanulási folyamat eredményessé tételére.

A tanulók értékelésében szerepet játszik a felelősség kérdése is, hiszen a tanár egyszerre tréner és bíró az osztálytermi értékelés során. Ez pedig konkrét kérdéseket vet fel, például hogy kinek a sikerességét vagy sikertelenségét mutatja egy zárthelyi eredménye, vagy ki vizsgálja egy szakdolgozati védésen. Az értékeléssel kapcsolatos innovációk alapfeltétele ezért, hogy a tanárnak legyenek eszközei és hajlandósága a felelőségek megosztására, a tanulói autonómia erősítésére, és hogy a tanár legyen elég reflektív ahhoz, hogy szembe tudjon nézni a saját felelősségével.

Az is komoly dilemmát jelent, hogy mennyire kell az értékelésnek mérési eredményeken alapulnia. Egyrészt megnövekedett a különböző mérések szerepe, hiszen ma már természetes igényként jelenik meg a megalapozott vagy kutatáson

alapuló (*evidence-based*) tanítási gyakorlat, fejlesztés, oktatáspolitikai, és ennek megvalósításához megbízható mérési eredményekre van szükség. Ennek következtében gyakoribbak a különböző diagnosztikus mérések (pl. az országos kompetenciamérések) vagy az oktatási rendszerek összehasonlítására szolgáló különböző kutatások alapjául szolgáló teljesítménymérések (pl. PISA, TIMMS). Másrészt azonban ezzel a tendenciával tökéletesen szemben áll a fejlesztő értékelés gondolata (erről a későbbiekben még esik szó), amelynek lényegi jellemzője, hogy a tanár a klasszikus tesztelési eljárások mellett más alternatívákat is használjon az értékelés alapjául szolgáló információk gyűjtéséhez (Gardner et al., 2008).

Az osztálytermi mérés-értékelés tehát sokféle lehetőséget kínál, ennek ellenére a tanárok sokszor a szummatív típusú értékelést alkalmazzák: az értékelés többnyire a múltira irányul, fő célja a minősítés.

*„Ez nehezen ad lehetőséget arra, hogy a tanár fejlődési utakat értékeljen, azt, hogy az előző dolgozat eredményéhez képest milyen irányú fejlődés látszik a teljesítményben. Általában kevés a tanárok ilyen típusú tapasztalata, és ehhez a tanulók (és a szülők) sincsenek hozzászokva. Nem véletlen, hogy a magyar közoktatás alig vett tudomást a nyelvi portfólióban (Európai nyelvtanulási napló 2001) rejlő pedagógiai lehetőségekről, mint ahogy beszédes a szöveges értékeléshez való sokszor elutasító viszony is tanári vagy szülői oldalról. Így azonban az értékelés folyamatosan hamis üzeneteket közvetít, beskatulyáz és megbélyegez, a hibákra fókuszál, és arra készteti az összes résztvevőt, hogy az eredményekért ne vállalja a felelősséget, hanem azt lehetőleg másra hárítsa.” (Einhorn 2015, 53–54.)*

## Tanulásieredmény-alapú értékelés

Az értékelés terén fontos innovációnak számít a tanulási eredmények (*learning outcomes*, rövidítve: LO, LeO) megjelenése. A különböző tantervi dokumentumok ma már alapvetően tanulási eredmények formájában adják meg az egyes tanulási szakaszok végére elérendő célokat (*Using Learning Outcomes*, 2011), és ez a jelenség szorosan összefügg egy komoly pedagógiai fejlesztéssel, a képesítési keretrendszerekkel (*European Qualifications Framework: EQF; Magyar Képesítési Keretrendszer: MKKR*). A képesítési keretrendszer fő célja az Európai Unión belül kiadott különböző képesítések és bizonyítványok összehasonlíthatóvá tétele, amit a különböző bizonyítványok tanulásieredmény-alapú leírásának összehasonlításával oldottak meg (*Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, 2008).

A tanulási eredményekben való gondolkodás azt is lehetővé teszi, hogy a tanulási célokról differenciáltabban tudjunk gondolkozni, hiszen a tanulási eredményeket nemcsak a tudásra (ismeretre) és a képességekre vonatkozóan lehet megfogalmazni, hanem az autonómia, az attitűdök, a motiváció, a stratégiák stb. terén is. Jó példa a tanulási eredményeken alapuló megfogalmazásra a Közös európai referenciakeret (KER) szintleírásai, amelyek azt részletezik, hogy a nyelvtanuló mire képes az adott szinten (*Közös Európai Referenciakeret*, 2002).

A tanulási eredményeknek nemcsak a tantervi dokumentumok, illetve a felsőoktatásban a képzési kimeneti követelmények és a tantervi leírások szintjén van jelentőségük, hanem a napi tananyag-tervezési gyakorlatban is. Jelentős

különbséget okoz ugyanis a tanulási-tanítási folyamatban, ha a tanár nem a tanítandó tananyagra gondolva tervezi meg a tanórát (milyen anyagot akar „leadni”), hanem azokat a tanulási eredményeket fogalmazza meg, amelyeket el akar érni az órai munka segítségével. Lényegében azt a többletet, fejlődést kell pontosan meghatározni, amelyet a tanulóinak szándékai szerint el kell érniük a tanórai munkával. Ha ilyen módon tervez a tanár, akkor ezzel megkönnyíti az egyéni (egymástól eltérő) tanulási utak figyelembe vételét és támogatását is, hiszen így lehetővé válik a tanulók különbségeihez igazodó eltérő (személyre szabott) tanulási eredmények meghatározása.

A tanulási eredmények megfogalmazása és elismerése a magyar oktatási környezetben gazdagon dokumentált folyamat (pl. Derényi–Tót, 2011; Farkas, 2017; Tót, 2017; Ütőné, 2015), ennek a problémának a részletes tárgyalása meghaladja ezen írás lehetőségeit. A témánk szempontjából azonban érdekes lehet röviden kitérni arra, milyen a jó tanulási eredmény.

*„A jól megfogalmazott tanulási eredmények jellemzői (Kennedy, 2007 alapján):*

- *konkrétak és megfigyelhetők,*
- *azt a fejlődést vagy változást írják le, amelyet a tanulóknak a tanulási folyamat során meg kell tenniük,*
- *konkrét cselekedeteket és tevékenységeket írnak le (pl. fontos jellemzők felsorolása, összefoglalás, a fő információk megértése),*
- *nem csak a készségekre/képességekre és az ismeretekre vonatkoznak, hanem a tanulók motivációjára, attitűdjeire és autonómiájára is.” (Einhorn, 2018:169)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> A német forrásból származó idézetek a szövegben a szerző fordításában jelennek meg.

A hagyományos, alapvetően minősítő szándékú értékelési folyamat során a tanár jellemző kérdései a következők: milyen produktumot hozott létre a tanuló (a produktumot a legtágabb értelemben értve), hogyan viszonyul ez a követelményekhez, és hogyan ítéli meg a tanár ezt a teljesítményt. A tanulási eredményen alapuló értékeléshez azonban teljesen más kérdéseket kell feltennie a tanárnak, és ezek alapvetően a tanulóra irányulnak:

- Milyen céljaid vannak? Jók-e ezek a célok? (Melyek a számodra releváns tanulási eredmények?)
- Mit értél el a tervezett tanulási eredményekből (a kitűzött céljaid közül)?
- Miért érted el ezeket? Miért nem érted el ezeket?
- Mit kell még tenned azért, hogy közelebb kerülj a céljaidhoz?

E kérdések is azt mutatják, hogy a tanulási eredményen alapuló értékelés a fejlesztő értékelés alapja. „A tanórára való felkészülés során a tanár ugyanis előre meghatározza, milyen változásokat akar a tanulóknál elérni, és a folyamat minden résztvevője arra reflektál az értékelés során, hogy valójában mennyire sikerült ezt elérni.” (Einhorn, 2018:169)

### **Fejlesztő szemléletű értékelés**

*„A hagyományos büntető, hibákkal szembesítő, minősítő értékelési módszerekkel szemben áll egy olyan értékelési kultúra, amely az értékelés fejlesztő hatását hangsúlyozza, az értékelésben leginkább a tudatosság és az önállóság erősítésének lehetőségét látja, az értékelési eljárásokat gyakori, a fejlesztési folyamatba beépített visszajelzéseknek tekinti, és gyakran alkalmazza az interaktív*

*formákat, az önértékelést és a társértékelést. A fejlesztő értékelés ötlete nem is olyan régi, 1998-ban jelent meg Paul Black és Dylan Wiliam (1998) sokat idézett műve, az Inside the black box: raising standards through classroom assessment. Ebben írták le azt a problémát, hogy bár a tanulási folyamat eredményéről sokat tudunk, a valós működéséről kevesebb az ismeretünk. Megállapításuk szerint a hatékony tanulás fontos feltétele, hogy a tanuló folyamatos, pozitív visszajelzéseket kapjon az addig megtett fejlődési útról. Az értékelésnek ez a fejlesztő típusú felfogása azt feltételezi, hogy a tanulók számára mindig világosak az aktuális tanulási célok, és folyamatosan foglalkoznak azok teljesülésével is. Fontos, hogy a tanulási folyamat értékelése mindig konstruktív, tehát nem a hibákra és a hiányosságokra koncentrál, hanem arra, hogy az elért eredményekben mi a jó, és a további utat hogyan lehetne még jobbra alakítani. Fontos eleme még a fejlesztő értékelésnek, hogy a tanuló fejlődését tágabban értelmezi, tehát az értékelés tárgya nemcsak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelemben véve (Assessment for Learning..., 2002). Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanuló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is megjelenik, nem csak a puszta eredmény összehasonlítása a normával. Közben az értékelés fókusza mindig a jövő, és nem a múlt.” (Einhorn, 2015:53.)*

A fejlesztő értékelés lényegi eleme ez a fókuszváltás. A hagyományos, szummatív típusú értékelés lényege a már lezárt folyamat minősítése (*assessment of learning*), ebben az esetben az értékelés alapvetően a múltra irányul. Ezzel szemben a fejlesztő szemléletű értékelés alapja a jövőbeni, tehát a következő tanulási folyamat segítése, támogatása (*assessment for learning*), ilyen értelemben a tanulási folyamat része az értékelés (*assessment as*



*learning*). Ez a fókuszváltás erősen kihat a tanulók motivációjára is. A múltbeli folyamat részletes értékelése már kevésbé érdekli a tanulókat. Ismert jelenség, hogy a gondosan értékelt, megjegyzésekkel és jobbító szándékú példákkal ellátott záró dolgozat sokszor olvasatlanul köt ki a tanuló táskájában, hiszen a folyamat lezárása után számára már csak a jegyben kifejezett végeredmény fontos. Ha azonban a tanulónak van még módja javítani a dolgozaton vagy házi feladaton a megjegyzések segítségével, akkor valószínűleg sokkal részletesebben olvassa el a tanár segítő kommentárjait.

Ez a fókuszváltás erősen hat a tanár értékelési technikáira is, ha ugyanis abban a fázisban értékelünk, amikor még van mód a változtatásra (nem a folyamat végén), akkor más módon kell megfogalmaznunk az észrevételeinket, és más a jelentősége is ezeknek. Profán példával is lehet érzékeltetni a különbséget. Egészen másféle módon nyilvánulunk meg egy éppen elfogyasztott ételről, mint amikor a szakács mellett állva van módunk tanácsokat adni vagy megjegyzéseket tenni még a főzési folyamat során. Míg az első esetben felszínes és egyszerű megállapításokat teszünk (jó volt, sós volt, stb.), mivel az értékelésünknek már nincs jelentősége, hiszen az elfogyasztott étel minőségén már nem tudunk változtatni, addig a második esetben valószínűleg pontosabb, részletgazdagabb és őszintébb véleményt mondunk, hiszen a kritikánknak még van tétje. A múltra fókuszáló értékelésnek tehát nincs igazán jelentősége a tanulók számára, és ez magyarázatul is szolgálhat az esetenkénti érdektelenségükre: a jövőre fókuszáló értékelési eljárásokba könnyebb bevonni a tanulókat, nem csak „elszenvedői”, passzív tárgyai az értékelési folyamatnak.

Az értékelési technikákhoz kapcsolódóan érdemes a kommunikációs szempontokra is utalni: nem mindegy ugyanis, hogy a hibákat és a hiányosságokat a tanár milyen formában fogalmazza meg. Nagyon fontos, hogy az értékelés során a tanár kiemelje és megerősítse a pozitívumokat, de megemlítsa a kérdéses vagy hibás elemeket is. Jó példa erre az értékelő típusú beszélgetések hármass tagolása (Ziebell–Schmidjell, 2012), a tanári szakzsargonban „értékelési szendvicsnek” is nevezett eljárás: a tanár először találja meg a jót a produktumban (bátorítás, dicséret, pozitív visszajelzés), aztán fogalmazza meg a kérdéseit és a problémáit, és végül adjon konkrét tanácsokat arra vonatkozóan, hogyan tudna a tanuló javítani a produktumán. Ez az eljárás segíti a tanulót abban, hogy a tanári megjegyzéseket felhasználva valóban tanulni tudjon a hibáiból vagy a gyengeségeiből.

A fejlesztő értékelés nem annyira értékelési módszer, mint inkább olyan szemlélet, amely kihat a tanulási-tanítási folyamat egészére, de leírhatók bizonyos tipikus technikái (Gardner et al., 2008 alapján):

- *„Minden tanórának és órai aktivitásnak transzparens célja van, és a folyamat minden résztvevője folyamatosan reflektál arra, hogy elérték-e ezeket a célokat, és ha igen, milyen mértékben.*
- *A tanulók folyamatosan támogatást kapnak a tanulási célok értelmezéséhez; a tanítás folyamat során foglalkoznak azzal, hogy a tanulóknak milyen standardokhoz, elvárásokhoz és értékelési kritériumokhoz kell igazodniuk.*
- *A munkafolyamat során folyamatosan adatokat gyűjtenek a tanulás eredményességéről, ehhez különböző módszereket alkalmaznak: például megfigyelés, megbeszélés, kikérdezés, produktumok elemzése, önértékelő kérdéssorok, tanulási naplók.*

- *Az értékelés olyan eljárásokkal folyik, amelyekben a tanulók is aktívan részt vesznek, az értékelés során interaktív eljárásokat is alkalmaznak (pl. mozgás, játékos eszközök, rajzok készítése).*
- *A tanulók reflektálnak a saját tanulási útjukra, megvizsgálják és értékelik a saját munkájukat, ehhez azonban mindig megfelelő információkat kapnak arról, milyen célokkal kellene rendelkezniük, és milyen minőségű munkát kellene végezniük.*
- *A tanulók a munkájukat gyakran pár- és csoportmunkában értékelik, az értékelésük pedig kölcsönös.*
- *A visszajelzések megmutatják a tanulóknak, milyen mértékben fejlődtek, de abban is támogatást kapnak, hogy a visszajelzésekből következtetéseket tudjanak levonni a következő tanulási szakaszra vonatkozóan. Világos útmutatást kapnak ahhoz, hogyan kellene önmagukat és a munkájukat továbbfejleszteni, és a tanulók vállalják a felelősséget ezért a fejlődésért.*
- *Az értékelésbe bevonják az összes olyan területet, amelynek van jelentősége a tanulás sikerességében (pl. attitűdök, motiváció, önállóság, együttműködési készség).” (Einhorn, 2018:170)*

Ezek a jellemzők jól mutatják, hogy a fejlesztő értékelés mennyire komplex, a tanulási-tanítási folyamat egészét érintő dolog. Jól látható az is, hogy ez számtalan új feladatot jelent a tanárok számára, és ezek közül kiemelkedik a tanulói autonómia fejlesztése és támogatása (Brown–Harris, 2014).

*„Ennek előfeltétele, hogy a tanulók kapjanak választási lehetőséget különböző tanulási utak között, továbbá hogy a tanulási folyamat során következetesen dolgozzanak egyéni szükségleteiken és a tanulási stratégiáikon. Az is fontos, hogy a tanulók kritikusán meg tudják ítélni a saját eredményeiket és az előrehaladásukat a tanulási folyamatban. Az önértékelést is tanulni kell, mert ezt sok lehetséges probléma terheli: a fejlesztő értékelés sokszor azon bukik el, hogy a tanulók nem*

*képesek a saját teljesítményüket önállóan és kritikusan értékelni, vagy a korábbi eredményeikből nem tudnak a jövőre vonatkozó következtetéseket levonni.” (Einhorn, 2018:171)*

Nehéz ugyanis világos képet alkotni a saját munkánkról, sokszor pszichológiai okok is nehezítik az önértékelést, hiszen egyesek hajlamosak a saját teljesítményüket túlértékelni vagy alábecsülni (Brown–Harris, 2014). Ezért az önértékelés képességét nem lehet adottnak tekinteni, fokozatosan tanítani kell, megfelelő feladatokkal kell bevezetni, lépésenként kell felépíteni és gyakorolni.

### **A fejlesztő értékelés eszközszerrendszere**

Mivel a fejlesztő értékelés komplex, a tanulási-tanítási folyamat egészét érintő szemlélet, elsődlegesen nem a felhasznált eszközök felől közelíthető meg. Ennek ellenére vannak olyan eszközök, amelyek használata gyakoribb a fejlesztő értékeléssel dolgozó tanárok gyakorlatában. Ezek jellemzője, hogy az értékelési folyamat individualizálódik, tehát az értékelési eljárások közül azok használata válik jellemzővé, amelyek az egyéni tanulási út egyéni (és így a csoportban értelemszerűen különböző) produktumainak értékelését teszik lehetővé. Ezek jellemzően a következők:

- önértékelő listák,
- portfóliók,
- értékelési skálák, szempontrendszerek,
- strukturált tanulási naplók,
- interaktív módszerek: pl. rajzok, játékok.

A felsorolásból is látható, hogy alapvetően nem új eszközökről van szó, hanem inkább korábban is ismert és használt értékelési és önértékelési eljárások rendszerbe szervezéséről. Ennek ellenére érdemes ezeket az eljárásokat röviden áttekinteni.

Az önértékelő listák használata nagyon gyakori a fejlesztő értékeléssel dolgozó tanárok körében, hiszen ez az eszköz lehetőséget jelent arra, hogy a tanulók elgondolkodjanak azon, mennyire sikerült elérniük a személyre szabott vagy akár maguk számára kitűzött tanulási eredményeket. Ennek az eljárásnak az előképe az *Európai nyelvtanulási napló* (2001), amely a KER szintrendszerére épülve teszi lehetővé, hogy a nyelvtanulók folyamatosan reflektálni tudjanak a nyelvi fejlődésükre. Ez a nyelvtanulási napló tartalmaz egy olyan részletes listát, amely a nyelvi szintek (A1–C2) és a nyelvhasználatra jellemző négy készségterület (hallás, beszéd, olvasás, írás) köré csoportosítva konkretizálja a lehetséges tanulási eredményeket. Ezekről egyenként kell eldönteniük a nyelvtanulóknak, hogy azokat (1) biztonsággal elsajátították, tehát jól tudják, (2) már tudják, vagy (3) még nem tudják, tehát még dolgozniuk kell rajta. Erre a hármas kategóriarendszerre építve bármilyen tanulási folyamathoz készíthet a tanár olyan listát a tanulási eredményekről, amely a tanulási folyamat során elérendő célként kitűzött összes tanulási eredményt tartalmazza, és így lehetőséget nyújt a tanulóknak (és a tanároknak) arra, hogy részletesen elgondolkodjanak ezek elérésén. Példa erre a BME Idegen Nyelvi Központjában a „Német műszaki szaknyelv” kurzushoz készült önértékelő lista:

**Jelölje a következő módon, hogy az állítások mennyire igazak Önre!**

++ **nagyon igaz** (kevés kompromisszumot kell kötnöm: nagyjából azt mondom, amit akarok; legfeljebb kisebb hibáim vannak)

+ **igaz** (kompromisszumokat kell kötnöm, de lényegében el tudom mondani, amit akarok; vannak hibáim, de a beszélgetőtársam megért)

? **nem igaz** (nem találom a szavakat, komolyan egyszerűsíteniem vagy módosítanom kell a mondanivalómat; annyira hibásan beszélek, hogy a beszélgetőtársam nem ért meg)

1. Tudok beszélni a tanulmányaimról és arról, hogy mi érdekel a szakterületemen belül.

2. Ismerem a szakmai szöveg jellemzőit.

3. Ismerem a szakszöveg-olvasás néhány alapvető technikáját.

4. Szótár segítségével megértem a szakmai érdeklődésemnek megfelelő egyszerű szakmai szövegeket.

[...]

10. Le tudok írni egyszerű formákat, rajzokat.

11. Megértem és le tudom írni egyszerű tárgyak működését.

12. Tudok beszélni ábrákról, statisztikai adatokról.

13. Le tudok írni egyszerű természeti folyamatokat.

14. Tudok beszélni különböző energiaforrások előnyeiről és hátrányairól.

[...]

19. Le tudok írni egyszerű matematikai műveleteket.

20. Ha nem értek valamit, tudok segítséget kérni, tudom használni a társaim tudását.

21. Vita során tudok ellentmondani vagy megerősíteni más véleményét.

22. Ha beszéd közben nem jut eszembe egy szó, akkor megpróbálom körülírni.

23. Vannak ötleteim arra, hogyan fejlesszem tovább a némettudásomat.
--

A portfólió típusú értékelés is gyakori eszköze a fejlesztő értékelésnek. Ez az értékelési forma arra ad lehetőséget, hogy a tanulási folyamat során létrejött különböző típusú produktumokat összegyűjtsék a tanulók, és így láthatóvá és értékelhetővé váljanak a folyamat részeredményei (Falus–Kimmel, 2003). Ennek a kiváló eszköznek az alkalmazása sok konkrét megoldandó problémát vet fel: például ki válogat a produktumok között, hogyan értékelhetők a különböző természetű produktumok, hogyan lehet biztosítani, hogy a tanulók valóban folyamatszerűen gyűjtsék az eredményeiket. Hátránya ennek az eszköznek, hogy az értékelése általában elég időigényes, ugyanakkor igazán látványossá teszi a tanulók fejlődését.

Az értékelési skálák és szempontrendszernek általában jól ismertek a vizsgáztatási gyakorlatból: a nyelvvizsgákhoz és az érettségi vizsgához kapcsolódóan sok ilyen használnak a gyakorló tanárok. A felsőoktatásban is előfordulnak értékelési skálák a záróvizsgák, szakdolgozatok vagy tudományos diákköri dolgozatok értékeléséhez kapcsolódóan. Ezeknek az osztálytermi értékelésben és önértékelésben is nagy szerepük van, ezért az ön- vagy a társértékelés segítéséhez gyakran alkalmaznak ilyeneket (Lénárd–Rapos, 2006). Az értékelési skálák használata nem egyszerű, lassú és óvatos bevezetést igényelnek, viszont lényegükből fakadóan pontos információkat hordoznak az elérendő teljesítményről, az etalon minőségről, ilyen értelemben fontos eszközei a jövő fókuszú értékelésnek. Ha például a

produktum valamelyik értékelési szempont alapján gyengébb (kevesebb pontot kap rá a tanuló), akkor nyilvánvalóan ebből a szempontból kell átvizsgálni és javítani a létrejött szöveget, fordítást stb.

A strukturált tanulási naplók arra teremtenek kiváló lehetőséget, hogy a tanuló reflektálni tudjon a nehézségeire, a tanulási útjára, és ebbe a tanár is bepillantást nyerhessen. Ez az eszköz (sokszor tanulási blog formájában) egy jól előkészített keret, amelyben a tanulók előre strukturált reflektív szövegfajtákat készítenek, például összefoglalókat, helyzetleírást a tanulási folyamatról vagy a tanulási folyamat (rész)eredményeiről.

*„A tanulási napló tehát azt dokumentálja, hogyan küzdenek meg a tanulók a tananyaggal, milyen módszerekkel vagy stratégiákkal tanulnak. Elsősorban az önértékelést szolgálja, de a tanárokat is informálhatja arról, mi foglalkoztatja a tanulókat, milyen problémáik vannak. Néhány példa a tanulási naplók strukturáló elemeire:*

- *Ma azt tanultam, hogy...*
- *Ma ezzel volt nehézségem: ...*
- *Ma így tanultam: ...*
- *A munkámat így értékelem: ...*
- *Erről szeretnék a tanárommal beszélni: ...”*  
*(Einhorn, 2018:172)*

A fejlesztő értékelés alkalmazása természetesen sok kérdést is felvet, ezek közül kiemelkedik az, hogyan lehet ezt a (kötelező) minősítő értékelés rendszerébe beilleszteni. A minősítő és a fejlesztő értékelés összekapcsolódására kiváló módszer a játékosítás (*gamification*). Ebben az értékelési formában az online játékokból ismert folyamatos pontszerzés folyik: a tanulóknak különböző feladatlehetőségeket ajánlanak fel, megfelelő díjazással, és ők az egyéni céljaik és lehetőségeik figyelembe-



vételével alakítanak ki stratégiákat arra, hogy az előírt szinteket elérjék. Ebben a rendszerben a tanulók saját tanulási programot állítanak össze, a közösen kidolgozott szabályoknak megfelelően önállóan vagy csoportban dolgoznak, és a minősítő értékeléshez szükséges adatokat a tanár ebből a folyamatszerű értékelésből nyeri. A játékosítás alkalmazására a közoktatásból sok kísérlet ismert (pl. Bíróné, 2017; Prievara, 2015).

*„Ez a munkaforma a tanár számára meglehetősen időigényes, mivel a tanárnak elő kell készítenie a feladatokat, továbbá a tanulókat tanácsokkal kell segítenie az egyéni tanulási program összeállításában, ezenkívül minden egyes beadott munkát részletesen kommentálni kell. Ez az értékelési forma azonban motiválóan hat a tanulókra, és így jobb eredményekhez vezethet.” (Einhorn, 2018:175)*

A fejlesztő értékelés tehát érdekes, sokszínű eszközrendszer, amely erősen motiválja mind a tanulók, mind a tanárok munkáját. Ki tudja küszöbölni a minősítő értékelés esetenkénti teljesítményt csökkentő hatását, hiszen a szigorú minősítéstől való félelem vagy a megfelelésre törekvés alapvetően akadályozhatja a tanulók kísérletező kedvét (Knausz, 2008). Ez az innováció könnyebben megvalósítható akkor, ha a tanár nem egyedül alkalmazza az oktatásban, hanem intézményi szinten vagy legalábbis több tanár részvételével vezetik be.

## **Pedagógiai innováció az értékelésben**

Eddig az értékelési eljárások újféle értelmezéséről, lényegében az értékelési kultúra megváltoztatásáról esett szó. Ez a tendencia jól illeszkedik a pedagógiai modernizáció általános tendenciái közé

(Nagy, 2010), tehát része annak a pedagógiai kultúraváltásnak is nevezhető folyamatnak, amelyben a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés helyére a tanulóközpontú, kompetenciaalapú, tevékenység alapú megközelítés lép. Végezetül érdemes áttekinteni, milyen módon értelmezhető a pedagógiai kultúraváltás az értékelésben, és milyen hatásai lehetnek ennek a pedagógiai innovációnak.

A korszerű pedagógiai kultúra részletes leírása meghaladja ennek az írásnak a kereteit, lényegi jellemzői azonban az aktív és autonóm tanulás támogatása, a tanulói együttműködések és a tanulók különbségeinek tudatos felhasználása, az egyéni tanulási utak lehetővé tétele, tehát alapvetően a tanulóközpontú gondolkodás a tanulási folyamatról (OECD, 2010). A pedagógiai kultúraváltás az értékelésben az eddigi példák és gondolatok alapján úgy foglалható össze, hogy az értékelés nem a minősítés eszköze, hanem elsősorban a további tanulási folyamatot támogató, átgondolt és rendszerbe szervezett eljárásrendszer, amelynek célja a motiválás, a tanulói kísérletezések bátorítása, és nem a pusztá nyomásgyakorlás.

A tanulóközpontú pedagógiai kultúra értelmezéséről sok információnk van (pl. Nagy, 2010; OECD, 2010). Érdemes azonban kísérletet tenni a tanulóközpontú értékelési kultúra jellemzőinek összegyűjtésére is, hiszen az eddigiekből adódóan ez is értelmezhető. A tanulóközpontú értékelési kultúra jellemzői a következők:

- Transzparens célok/tanulási eredmények jelennek meg a tanulási folyamatban, a tanítási folyamat részeként folyik kommunikáció ezekről a célokról, és az értékelés

alapját mindig ezek a célok (tanulási eredmények) jelentik.

- Az értékelés érzékeny a tanulók egyéni fejlődésére (a tanár transzparens és átgondolt módon változtatja az értékelés viszonyítási pontját: a kritérium- és normaorientált értékelés mellett megjelenik az egyéni fejlődés értékelése is).
- Világos és transzparens a tanár és a tanuló felelőssége, egyértelmű az eredményekért viselt felelőségek megszátása.
- A tanulási folyamat természetes részét képezik a folyamatos visszajelzések (a tanár és a tanuló egyaránt értékeli, és az értékelés tárgya nem csak a tanuló teljesítménye, hanem maga a folyamat, a tanulási környezet vagy akár a tanár munkája is).
- Az értékelés az együttműködés részét képezi, összekapcsolódik a tanulók szociális tanulásával.
- A tanuló aktív és autonóm részese az értékelésnek, jellemző tanulói tevékenységek: részt vesz, konstruál, dönt, véleményez, értékeli, tervez.

Az értékelés alapelveinek megváltozása és a felhasznált eljárások alkalmazása sok munkával jár: az egyes eszközök használata többnyire időigényes; az individualizált értékelés folyamatos megfigyelést, adatgyűjtést, tehát intenzívebb figyelmet igényel a tanártól; a megváltozott körülmények előfeltétele, hogy a tanár lemond a minősítésben rejlő nyomásgyakorlás, kényszerítés lehetőségéről. E (talán riasztó) felsorolás alapján óhatatlanul adódik a kérdés, miért éri ez meg a tanárnak, azaz mi a tétje ennek a változtatásnak. Ennek a nagyon fontos kérdésnek az átgondolása során érdemes strukturáltan összegezni, milyen előnyökkel jár a

pedagógiai innováció a tanuló, a tanár és a társadalom szemszögéből.

A tanulói oldalról esett eddig a legtöbb szó, a tanulóközpontú értékelési kultúra előnyeit az eszközrendszer bemutatásakor mindig érintettem. A fejlesztő szemléletű értékelés alapvetően támogatja a tanulási folyamatot, ilyen értelemben növeli annak eredményességét, erősíti a tanulói motivációt, jó és körültekintő alkalmazása esetén segíti a tanulók reális önértékelését. Nem elhanyagolható szempont, hogy a tanulói autonómia erősítése, illetve a szociális kompetenciák folyamatos fejlesztése (pl. a társértékelés vagy a tanár munkájának értékeléséhez szükséges viselkedésminták vagy kommunikációs szabályok folyamatos gyakorlása) a tanulók személyiségét is pozitív irányba fejlesztheti.

Érdeemes a tanári oldalról is értelmezni a folyamatot, hiszen ennyi pluszmunka csak akkor reális, ha világos nyereséget tudunk megfogalmazni a tanár számára is. Tanári szemszögből a legnagyobb pozitívuma a pedagógiai kultúraváltásnak az lehet, hogy a tanár sikerességéről másképpen lehet gondolkodni. Kiindulhatunk abból, hogy a tanulók és a tanulási folyamat eredményessége a tanári sikerélmény alapja. Ha azonban eredményességen elsősorban csak az összehasonlító mérések eredményeit értjük, akkor kevés tanárnak van esélye igazi sikerélményre. Ezzel szemben a tanulók fejlődésének láthatóvá tétele a tanári munka eredményességéről is pontosabb információkat közvetít, megfogalmazhatóvá, láthatóvá teheti ugyanis a tanári hozzáadott értéket. Fontos jellemzője a tanári tevékenységnek, hogy a tanár csak szubjektív és képlékeny kritériumok alapján kap visszajelzést a saját munkájáról, ezzel szemben a folyamatos értékelések, a reflexiók a tanítási-tanulási

folyamatra a tanárt is megerősíthetik, ugyanis a fejlesztő értékelés eljárásai a tanári munkára vonatkozó fontos visszajelzéseket is közvetítenek. Ahogy a sok apró pozitív visszajelzés a tanulókat is átsegítheti a tanulási folyamat esetleges mélypontjain, ugyanúgy a tanárok napi túlélését is támogathatják. A pedagógiai innováció ezenkívül hozzájárulhat a tanárok mentális egészségének megőrzéséhez is, hiszen a pedagógiai környezet vagy az ezzel kapcsolatos igények módosulása tanulásra kényszeríti a tanárt. A tanárok – többnyire egzisztenciális okból – törekszenek egyfajta ismétlésre, hiszen ezen a módon csökkenthető a felkészülésre fordítandó idő, ugyanakkor ez az ismétlődés gyorsan kiégéshez vezethet. A pedagógiai innováció ilyen értelemben a tanári közérzetet javító eszköz is, hiszen a kiégés ellen hat (Paksi et al., 2015).

Végül érdemes a pedagógiai innovációk, a tanulóközpontú pedagógiai kultúra alkalmazásának társadalmi hatásain is elgondolkodni. A tanárközpontú pedagógiai kultúra bizonyos jellemzői az osztálytermi szinten nem megkerülhetők, tehát a legjobb szándék mellett is érvényesülnek, a legfontosabbak a következők (Nahalka, 2011 alapján):

- A tanár kész tudást ad át („leadja az anyagot”).
- A tanuló mindig készen kapja a tudást, mindig csak reprodukálásra kényszerül.
- A tanár pedagógiai tevékenységének lényege az asszimilálás, a tanuló pedig igyekszik illeszkedni az elvárásokhoz.
- Nem cél a tanulók közötti együttműködés, a tanulók inkább izoláltak és versengők.

- A tanuló alárendelt: nem önálló, nem felelős a tanulási folyamatáért.

Ezek a jellemzők erősen hatnak a tanulókra, és így van társadalmi hatásuk is. A hagyományos, tanárközpontú pedagógiai kultúra által preferált tulajdonságok alapján jól körülírható, milyen a „jó” tanuló a tanárközpontú tanár szemszögéből: a „jó” tanuló fegyelmezetten figyel, elfogadó, igyekszik megfelelni a tanárnak, könnyen kezelhető, és elfogadja a folyamatos versengésre kényszerítést (vö. Nahalka, 2011). Ezzel szemben a jól működő társadalmak alapja az olyan polgár, aki kérdez, ellentmond, innovatív, és a társadalmi együttélés minőségét erősen befolyásolja, hogy a tagjai mennyire tudnak kooperatívak és szolidárisak lenni, továbbá mennyire önazonosak és öntudatosak. Szembe kell néznünk azzal a ténnyel, hogy a tanárközpontú pedagógiai kultúra még a leglelkiismeretesebb tanár esetében sem tudja ezeket a tulajdonságokat fejleszteni. Egy adott társadalom minősége nehezen megítélhető, komplex, sok okra visszavezethető dolog, de lehet ebben szerepe a pedagógiai kultúrának is. Amikor tehát a magyar társadalom fejlődéstörténetén, jelenlegi állapotán vagy további fejlesztési lehetőségein gondolkodunk a következő jellemzők alapján: (1) nyitottság vs. befelé fordulás; (2) autonómia és kooperativitás vs. önállótlanág és izoláltság; (3) felelősségvállalás vs. háritás, akkor nem hanyagolhatjuk el az oktatási intézmények és a tanárok felelősségét sem. Megkockáztatható talán, hogy ez a pedagógiai innováció igazi tétje.

---

## Irodalom

- Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to guide Classroom Practice.* (2002) Assessment Reform Group. [Online: [http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment\\_basis.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment_basis.pdf)].  
Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 10.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Bíróné Várhegyi Judit (2017): Osztálytermi kísérlet egy alternatív értékelési módszer kipróbálására. *Modern Nyelvoktatás* 23: 1, 37–44.
- Black, Paul – Wiliam, Dylan (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* 80: 2, 139–148.
- Brown, Gavin T. L. – Harris, Lois R. (2014): The future of self-assessment in classroom practice: Reframing self-assessment as a core competency. *Frontline Learning Research* 2: 1
- Derényi András – Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest
- Einhorn Ágnes (2015): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás.* Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc
- Einhorn, Ágnes (2018): *Bewertung und Beurteilung in der Unterrichtspraxis.* In: Roche, Jörg – Einhorn, Ágnes – Suñer, Ferran (Hrsg.): *Unterrichtsmangement.* [Kompendium DaF/DaZ 6] Narr Francke Attempto Verlag GmbH: Tübingen. 165–202.
- Einhorn Ágnes (2012): *Feladatkönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest
- Európai nyelvtanulási napló.* (2001) Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Intézmény, Nodus Kiadó: Veszprém
- Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.* (2008) Office for Official Publications of the European Communities: Luxembourg
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió.* Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet Budapest [Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I.]
- Farkas Éva (2017): *Segédlet a tanulási eredmények írásához a szakképzési és felnőttképzési szektor számára.* Oktatási Hivatal: Budapest

- Gardner, John – Harlen, Wynne – Hayward, Louise – Stobart, Gordon (2008): *Changing Assessment Practice. Process, Principles and Standards*. Assessment Reform Group.
- Kennedy, Declan (2007): *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Quality Promotion Unit, UCC.
- Knausz Imre (2008): *Mit kezdünk az értékeléssel? Adalékok az integrációs nevelés pedagógiájához*. Educatio: Budapest
- Közös Európai Referenciakeret: *nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002) Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2006): *MAGTÁR – Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulás szervezéshez 3*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Budapest
- Nagy József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó: Szeged
- Nahalka István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *tani-tani online*, 2011. febr. 28. [Online: [http://www.tani-tani.info/a\\_paruhuzamosok\\_mar\\_talalkoztak](http://www.tani-tani.info/a_paruhuzamosok_mar_talalkoztak)] Utolsó megtekintés: 2017. szeptember 10.
- OECD (2010): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing: Paris
- Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Endrődi-Kovács Viktória – Felvinczi Katalin (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal: Budapest
- Prievara Tibor (2015): *A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft: Budapest
- Scriven, Michael (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, Ralph W. – Gagne, Robert M. – Scriven, Michael (Eds.): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, IL, Rand McNally, 39–83.
- Tót Éva (2017): *Segédlet a tanulási eredmények írásához a felsőoktatási szektor számára*. Oktatási Hivatal: Budapest
- Using learning Outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4*. (2011) CEDEFOP, Publications Office of the European Union: Luxembourg
- Ütőné Visi Judit (szerk., 2015): *A Magyar Képesítési Keretrendszer és a validáció lehetőségei a köznevelés szemszögéből. A TÁMOP-3.1.8 keretében megvalósuló fejlesztés*. Oktatási Hivatal: Budapest



- Vígh, Tibor (2018): Sprachtests im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.  
In: Roche, Jörg – Einhorn, Ágnes – Suñer, Ferran (Hrsg.):  
*Unterrichtsmanagement*. [Kompendium DaF/DaZ 6] Narr Francke  
Attempo Verlag GmbH: Tübingen. 98–126.
- Ziebell, Barbara – Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und  
kollegiale Beratung. Neu*. Langenscheidt: Berlin etc. [Fernstudieneinheit  
32.]

**Robin Edina**  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

## **Differenciált értékelés a fordítóképzésben: javítás vagy jobbítás?**

*Ahogy a pedagógia minden területén, úgy a szakfordítóképzésben is elengedhetetlenül fontos, hogy az oktatók rendszeres, fejlesztő értékelést nyújtsanak a hallgatóknak, elősegítve fordítói kompetenciájuk fejlődését (Klaudy, 2005). Különböző formatív és terapeutikus módszereket alkalmazhatunk a cél érdekében, több különböző megközelítésre építve (Dróth, 200; Fischer, 2011, 2017). A jelen tanulmányban a lektorálás elméletéből kiindulva – elvégre a hallgatói fordítások ellenőrzése didaktikai lektorálásnak minősül –, a lektorálás javítást és jobbítást megkülönböztető hibatipológiája alapján (Robin, 2015) javaslatot teszek egy differenciált értékelési módszerre, amelynek eredményességét egy kérdőíves felméréssel vizsgáltam az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének hallgatói körében. Az ismertetett felmérés eredményeként elsősorban ismét fény derült arra, hogy a fordítóhallgatók igényt tartanak a rendszeres fejlesztő értékelésre a képzés során. A differenciált javítást és értékelést illető válaszaik egyértelműen igazolják, hogy érdemes a hibák javítása és a szöveget tökéletesítő javaslatok között különbséget tevő értékelési módszert alkalmazni a fordítások didaktikai lektorálása során: a hallgatók realisztikusabb képet kapnak a teljesítményükről, fejlődik a szakmai önbizalmuk, döntéshozatali képességük, kreativitásuk és egyúttal a kompetenciájuk is.*

*Kulcsszavak: fejlesztő értékelés, didaktikai lektorálás, differenciálás, javítás, jobbítás, lektori műveletek*

### **Bevezetés**

A tanítási és tanulási folyamatot támogató fejlesztő, vagyis formatív értékelés, amely a tanuló fejlődésének gyakori, interaktív felmérését jelenti a tanulási igények és a megfelelő oktatási

módszerek megválasztására, Scriven (1967) munkája nyomán régóta ismert a pedagógiában. Ugyanakkor a másik két „minősítő” értékelési módszerhez, a diagnosztikus és a szummatív értékeléshez képest ritkábban és kevésbé tudatosan alkalmazzák az oktatók, pedig az oktatás sikerét illetően rendkívül fontos, milyen módszereket alkalmazunk. A fejlesztő értékelés célja, hogy interaktív módon történő információgyűjtéssel tájékoztassa az oktatót és a tanulókat is, milyen teendők várnak rájuk az előrelépés érdekében. A tanulók nem pusztán „elszenvedői” egy „minősítő” értékelésnek, hanem aktív részesei: előre meghatározott szempontok alapján a tanár bevonhatja a diákokat is az értékelésbe, akár ön-, társ- és csoportértékelés keretein belül. A tanulást támogató értékelés gyakori és rendszeres, amelyhez a tanár különböző értékelési módokat és eszközöket alkalmaz (Brassói et al., 2005).

A fejlesztő, pedagógiai célú értékelés fordítóképzésben való alkalmazhatóságáról Dróth (2001) nyújt értékes áttekintést, részletesen bemutatva a téma különféle elméleti és gyakorlati megközelítéseit. A fordításoktatásban az értékelés, elsősorban a formatív értékelés fontosságát emeli ki Klaudy (2005) is, miközben bemutatja a fordítóképzésben és a vizsgákon alkalmazott értékelési módszerek sajátosságait. Felhívja a figyelmet, hogy a hallgatói fordítások *javítása* nem egyenlő az *értékeléssel*, nem használható tehát szinonimaként a két fogalom. Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy a fordításoktató tanár rendszeresen javítsa a hallgatók munkáját, és a javítások alapján *terapeutikus* értékelést adjon a munkájukról. A tanárnak úgy kell javítania a hallgató fordítását, mintha lektorálást végezne, ezért szükséges a javítások során nem csupán a hibák jelzése a szövegben, hanem a jó megoldások megadása is. Klaudy (2005) továbbá kiemeli a hibák súlyozásának és a hibák szakszerű megnevezésének fontosságát is, amelyhez segítséget nyújtanak a különféle

hibatipológiák. A képzésben a fordítások értékelésének célja mindezek alapján mindenképpen a szakfordító hallgatók kompetenciájának fejlesztése, oktatóként ezért olyan módszert kell választanunk, amely maximálisan eléri ezt a célt. Fischer további példákat, módszertani ötleteket ad a formatív értékelés fordítóképzésben való alkalmazásához, különös tekintettel az ön- és társas értékelés mint fejlesztő eszköz alkalmazására (Fischer, 2011, 2017).

A jelen tanulmányban a lektorálás elméletéből kiindulva – hiszen a hallgatói fordítások ellenőrzése valójában didaktikai lektorálásnak minősül –, a lektorálás „javítást” és „jobbítást” elkülönítő műveleti tipológiája alapján (Robin, 2015) javaslatot teszek egy differenciált javítási és értékelési módszerre, amely magában foglalja a fejlesztő értékelés szempontjait és céljait, valamint a Klaudy (2005) által javasolt eljárásokat. A módszer eredményességét egy kérdőíves felméréssel vizsgáltam az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének hallgatói körében.

A tanulmányban először részletesen kifejtem az értékelés alapjául szolgáló lektorálási műveleti tipológia elméleti hátterét, azután bemutatom a differenciált javítási módszert és kísérleti alkalmazásának körülményeit, végezetül ismertetem a kérdőívre kapott válaszokat. A felmérés eredményeként elsősorban ismét fény derült arra, hogy a hallgatók igényt tartanak a rendszeres, fejlesztő értékelésre a képzésben. A differenciált javításra és értékelésre vonatkozó válaszaik továbbá egyértelműen igazolják, hogy érdemes a hibák korrekciója és a javaslatok közötti különbségre épülő módszert alkalmazni a fordítások didaktikai lektorálása során.

### **Javítás és jobbítás a lektorálásban: műveleti tipológia**

A lektorálás a fordító által célnyelvre ültetett szöveg másik, a lektorálást hivatásként üző személy általi ellenőrzését és

javítását jelenti, amely a fordított szöveg elkészülte után, a forrás- és célnyelvi szöveg egybevetésével, nyelvhelyesség és stílus alapján, a mai élő nyelv követelményeinek megfelelően történik azzal a céllal, hogy a javítás eredményeként tartalmilag pontos, nyelvre helyes, és az eredeti szöveggel egyenértékű, a célnyelvi olvasók számára feldolgozható, nyomdakész szöveg jöjjön létre. Ez a meghatározás rögtön rávilágít a tényre, hogy a lektorálás nem pusztán a fordítási, nyelvtani és helyesírási hibák javítására szorítkozik, bár kétségkívül mindezek beletartoznak a lektorálás követelményeibe. A lektor a forrásnyelvi eredeti kommunikatív funkciójának és jellemzőinek figyelembe vételével nem pusztán helyes, hanem a befogadók számára feldolgozható szöveget hoz létre, egyszerre „javítja” és „jobbítja”, vagyis tökéletesíti a fogalmazást, a célnyelvi igények szerint:

A szerkesztő és a lektor kapuőr, aki *kijavítja* a szöveget, hogy az megfeleljen a társadalom nyelvi és szövegalkotási szabályainak, valamint beteljesítse a kiadó céljait. A szerkesztő és a lektor ugyanakkor nyelvterapeuta is, aki *jobbítja*, vagyis tökéletesíti a megfogalmazást, hogy gondoskodjon a szöveg könnyebb feldolgozhatóságáról, szem előtt tartva az olvasó elvárásait. (Mossop, 2001:1; ford.: a szerző)

A lektorálás meghatározásából világosan kiderül, hogy a lektornak munkája végzése során meg kell felelnie bizonyos elvárásoknak, akár „javítást”, akár „jobbítást” végez. Šunková (2011) normakövető tevékenységként írja le a lektorálást, amelyben az alapelvekként számon tartott, társadalmi és szakmai konvenciókhoz tartozó normák mellett a nyelvtani, terminológiai, szabványügyi szabályzatokban lefektetett előírások is meghatározó szerepet játszanak. A lektor munkájához elengedhetetlen mindezeknek a szabályoknak, normáknak, elvárásoknak a pontos ismerete, hiszen a lektorok valójában nem szöveget alkotnak, hanem mások megfogalmazását módosítják,

amit etikai alapon és a minőségbiztosítás érdekében nem tehetnek megalapozott indokok nélkül. Másként kockáztatják, hogy helytelen vagy éppen szükségtelen beavatkozásokkal rontanak, nem javítanak a szöveg minőségén, a fordító munkájának értékelése is szinte lehetetlenné válik, sőt a fejlődést sem szolgálja, ha nem derül ki, milyen indokok alapján módosították a fordítását. A sikeres lektoráláshoz tehát alapos célnyelvi felkészültségre van szükség a hibák kiszűréséhez és javításához, a lektor nyelvi kompetenciája pedig a szerepéből adódóan nem csupán a szó- és a mondat szintű, hanem a szövegszintű sajátosságokra is kiterjed. Klaudy (1994:57) szerint „a fordítás csak akkor lehet egyenértékű (ekvivalens) az eredetivel, ha éppúgy megfelel a célnyelv normáinak, mint ahogy az eredeti megfelelt a forrásnyelv normáinak.”

A fordítások nyelvhasználati normákhoz való viszonyát tárgyalva Heltai (2004:415) különbséget tesz a minden esetben kötelező *szabály* és az alternatívákat kínáló *norma* között. A normát a *szokásos* nyelvhasználat megnyilvánulásaként határozza meg, amely alternatív formákat is feltételez. Ezek az alternatívák önmagukban helyesek, de az adott kommunikációs szituációban esetleg mégsem bizonyulnak célszerűnek, a fordító más megoldásokat kereshet. A szabályok azonban nem adnak lehetőséget választásra, ezért a szabály a norma szélsőséges eseteként is felfogható (ibid.: 416). A lektor feladatának *javítás* része tehát elsősorban a nyelvi szabályokra összpontosít, illetve a lektor az adott helyzetben mérlegeli, mely normáknak mikor engedelmessé válik, hiszen azok be nem tartása szankciókkal is járhat.

Léteznek ugyanakkor magasabb szintű szövegalkotási normák (Heltai, 2004:416–417) is, amelyek a szó- és mondat szinten jelentkező normák érvényességét befolyásolhatják, ezek viszont már nem minden esetben nyilvánvalók, betartásuk nem kötelező, és megsértésük sem eredményez abszolút hibát,

sokkal inkább a befogadók elvárásaihoz köthetők. Nem a célnyelv grammatikájától függenek, hanem az átadandó üzenet jellegétől és a szöveg sajátosságaitól, a befogadóktól és a mindenkori kommunikációs helyzettől, befolyásolva a koherenciát. Amikor a lektorálás folyamatában a szöveg *tökéletesítése* kerül előtérbe, a lektor már a magasabb nyelvi szinteken jelentkező szövegépítési stratégiákat, kommunikációs és kooperációs alapelveket (Grice, 1975) szem előtt tartva törekszik a feldolgozhatóságra.

A szabályok, normák és stratégiák fenti megkülönböztetése alapján kategorizálhatjuk a lektorálási műveleteket, annak függvényében, milyen preskriptív erejű elvárást szolgálnak. A „javítás” kategóriájába tartoznak a kötelezően elvégzendő, szabálykövető beavatkozások és a normákat követő, fakultatív műveletek, amelyek végrehajtása mellett a lektor több alternatíva mérlegelése után a szöveg sajátosságainak függvényében dönt. A fordítás „jobbítását” szolgáló módosítások ugyancsak fakultatívak, a lektor azonban azért hajtja végre őket, hogy a szöveg könnyen feldolgozható és az olvasók igényeinek megfelelő legyen. A lektori beavatkozások ilyen módon az alábbi műveleti kategóriákra oszthatók:

- *Szabálykövető*: kötelező lektori művelet, amelyre a nyelv morfológiai, szintaktikai, szemantikai és helyesírási szabályrendszere, szakmai konvenciói és a megbízás előírásai miatt van szükség. A beavatkozás elvégzése nélkül nem kapnánk helyes, a forrásnyelvi eredetinek és a célnyelv szabályrendszerének megfelelő szöveget.
- *Normakövető*: nyelvhasználati sajátosságokon, nyelvszokásokon alapuló, fakultatív lektorálási művelet. A célnyelvi szöveget ellenőrző lektornak van választási lehetősége, hogy elvégzi-e a beavatkozást, amely nélkül a szöveg nem felelne meg teljes mértékben a célnyelv

normáinak, csupán „kvázi-helyesnek” (Klaudy, 1994) minősülne.

– *Stratégiakövető*: fakultatív lektori művelet, amellyel a lektor a közlés kontextusából merítve törekszik az üzenet egyértelműsítésére, a szöveg teljes egészét szem előtt tartva igyekszik megkönnyíteni az információ feldolgozhatóságát, valamint hozzájárulni a kommunikáció sikeréhez és a kontextuális hatás megőrzéséhez.

A lektorálás műveleteinek összefoglalását az 1. táblázat mutatja. Az első két kategóriába tartozó beavatkozások meghatározása és indoklása viszonylag egyszerű, ahogyan a háttérükben álló nyelvhasználati szabályok és normák azonosítása sem ütközik nagyobb nehézségekbe, hiszen a helyesírási szabályzat és a nyelvhelyességi szakirodalom eligazodást nyújt közöttük. Ám a magasabb szinteken egyre bonyolultabbá válik a helyzet, mivel a szövegalkotási stratégiák már nehezebben meghatározhatók (Heltai, 2004:416), így hát a hozzájuk kapcsolódó szerkesztési stratégiákat követő beavatkozások is mélyebb megfontolást igényelnek. A lektor makroszinten közelítve a szöveghez stilisztikai, strukturális és tartalmi szerkesztést végez, ha szövegszintű eltolódások mutatkoznak a fordításban a forrásnyelvi szöveghez képest, illetve az eredetileg is célnyelven keletkezett írásokhoz viszonyítva, valamint ha a befogadók elvárásainak kívánva megfelelni igyekszik betartani a nyelvhasználati alapelveket: többek között az egyértelműség, a feldolgozhatóság, a relevancia és a nyelvi gazdaságosság elvét.



1. táblázat. A lektorálási műveletek tipológiája

Módosítás	Beavatkozás alapja	Preskriptív erő	Attribútum	Hatás
Szabály-követő	ekvivalencia, nyelvhasználati szabályok, fordítási megbízás	kötelező	elvárt javítás	pozitív
Norma-követő	fordítási és nyelvhasználati normák	fakultatív	javasolt javítás	pozitív
Stratégia-követő	kommunikációs alapelvek és szövegépítő stratégiák	fakultatív	tökéletesítés	pozitív
Preferencia-követő	egyéni preferenciák	szükségtelen	értelmetlen beavatkozás	nincs hatás/negatív

A lektor a fenti műveleti tipológia és a műveleteket motiváló szabályok, normák és kommunikációs stratégiák segítségével tudja indokolni a döntéseit, pontosan miért avatkozott egy bizonyos helyen a szövegbe; műveleteit nem egyéni ízlés vezeti, szemben a preferenciális módosításokkal, amelyek semmilyen érveléssel sem indokolhatók. Arthern (1987:19) a lektori beavatkozások osztályozásakor formális és tartalmi hibák szükségszerű javításáról, illetve az olvashatóság elősegítéséről beszél, elkülönítve tőlük a szükségtelen beavatkozásokat. Az efféle műveletek olyan szavakat vagy szórendet módosító lektori beavatkozásokat takarnak, amelyek nem teszik értelmezhetőbbé a jelentést, még a szöveg stílusán sem javítanak. Horváth (2009) egyenesen a lektorálás egyik potenciális univerzáléjának tekinti a szükségtelen módosításokat, Arthern (1987) azonban rámutat, hogy ezen a téren nagy egyéni különbségek mutatkoznak a lektorok között. A fentebb ismertetett műveleti kategóriák és Arthern

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

---

meghatározása alapján az alábbiak szerint illeszthetjük be a szükségtelen beavatkozásokat a műveleti tipológiába:

- *Preferenciakövető*: szükségtelen lektori beavatkozás, amely nem teszi helyesebbé, sem befogadhatóbbá, stilisztikailag elfogadhatóbbá vagy feldolgozhatóbbá a szöveget; csupán az egyéni ízlés motiválja őket, így nincsenek semmiféle hatással a szövegre.

A műveleti tipológia tudatosítása segítségül szolgálhat a lektoroknak, nehogy a „túllektorálás” csapdájába essenek. Amennyiben meg tudják különböztetni a szabályokat, normákat, stratégiákat és egyéni ízlésüket követő beavatkozásait, könnyebben meg tudják indokolni döntéseiket, objektívebb és árnyaltabb értékelést nyújthatnak a fordítók munkájáról, ezzel segítséget nyújtva fejlődésükhöz. Vita esetén pedig képesek belátni, amikor csupán alternatív megoldásokról van szó, nem pedig tényleges hibákról, és ez hozzájárul a kollégák közti harmonikus munkakapcsolathoz.

### **A kísérleti módszer**

A 2016/2017-es tanévben kísérleti jelleggel bevezettem a lektorálás fentiekben ismertetett műveleti tipológiájára épülő differenciált javítási és értékelési rendszert az ELTE Fordító- és Tolmacsképző Tanszékén működő mesterszakos fordításoktatás és szakirányú továbbképzés keretein belül. Céлом annak felderítése volt, vajon sikeresen alkalmazható-e a tényleges hibák javításait a jobbító célzatú javaslatoktól elkülönítő lektorálási módszer a fordítóképzésben; megértik-e a hallgatók a módszer lényegét, és hasznukra tudják-e fordítani annak előnyeit.

Az általános fordítástechnika, valamint a gazdasági és jogi szakfordítás szemináriumi órákra rendszeresen elkészített hallgatói fordítások javítása során piros színnel jelöltem a szabályokat és a normákat sértő konkrét hibákat (szabály- és normakövető lektori műveletek), megkülönböztetve őket a zölddel jelölt, tökéletesítő megjegyzéseimtől és alternatív fordítási javaslataimtól (stratégia követő lektori műveletek), ahogyan az 1. ábrán is látható. A távoktatás esetében gépi korrektúrakövetőt alkalmazva megjegyzésbuborékokban helyeztem el a jobbítást célzó javaslatokat a 2. ábrán megfigyelhető módon.

### 1. ábra. Differenciált javítás kézi korrektúrával

#### Luther Márton már jóval a twitter előtt a média úttörője volt

*Különböző intézményekben ünneplik országszerte Luther 95. pontjának 500. évfordulóját, bemutatva milyen ügyesen használta fel korának médiáját.*

Az amerikaiak lehet, hogy tisztában vannak annak alapjaival, miként szögezte ki Luther 95 pontból álló tételsorát a wittenbergi vártemplom kapujára Németországban 1517-ben, elítélve a római katolikus egyházat a búcsúcédulák árusításáért, de annak valószínűleg nincsenek tudatában, hogy milyen ötletesen használta fel korának médiáját: könyveket, festményeket, lenyomatokat és a zenét.

A Németország kis szegletében élő szerzetes felvette a harcot a Német-római Birodalom császárával és a pápával – Európa akkori legbefolyásosabb embereivel – 500 évvel ezelőtt, és felülkerekedett rajtuk, kettészakította az egyházat, létrehozta a történelem „egyik legsikeresebb médiakampányát”, és megváltoztatta a nyugati társadalmat és kultúrát, nyilatkozta John T. McQuillen, a New York-i Morgan Könyvtár & Múzeum könyvkötészetének kurátor helyettese.

Luther Márton tettének és a reformáció kezdetének 500. évfordulójának alkalmából három intézményben ünneplik az üzenetek kinyilatkoztatását és annak visszhangját. Mindegyik előadás különleges élményt nyújt, legyen szó akár a manhattaniról, az atlantairól vagy a minneapolisiról. Több száz tárgy kerül bemutatásra, miseruhák, festett kódexek, szatirikus fámetszetek, a hat példányban létező egyoldalra nyomtatott 95 pont egyik példánya, az a szöszék, amin Luther legutoljára prédikált, személyes tárgyak, mint Luther utazásokon használt feltárt tárgyak, ezen belül is a Luther gyermekkorából származó háztartási cikkek és játékok.

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

A hibajavítások és a javaslatok megkülönböztetéséről előzetesen tájékoztattam a hallgatókat, hogy értelmezni tudják a módosításaimat, és a módosításokon alapuló értékelést is, amelyben nem számítanak hibapontnak a javaslatok. A javításkor kettős aláhúzással jelölhetők a súlyos hibák, illetve a javítások és a javaslatok jelzése kombinálható a hibaforrás megnevezésével: megértés, nyelvhasználat, stilisztika stb. (Klaudy, 2005). Minden fordítási feladatot közös megbeszélés követett, hogy a hallgatók reflektálhassanak a kapott értékelésre, megérthessék a javítások és a javaslatok indokait, a differenciálás alapját és a hibák forrását. Végül a fordítást kézhez kapva a hallgatók önállóan vezették be a javításokat a szövegükbe, maguk dönthettek, mihez kezdenek a jobbító célzatú megjegyzésekkel, míg a konkrét hibákat minden esetben ki kellett javítaniuk. Az így tisztázott fordításokat a félév végén portfólióba rendezve mutatták be újbóli megtekintésre, mesterszakos és távoktatásos hallgatók egyaránt.

2. ábra. Differenciált javítás gépi korrektúrákötetével

The image shows a document with several paragraphs of text. Red lines and boxes highlight specific parts of the text. On the right side, there is a list of comments, each with a red box containing a truncated version of the comment and a red box containing the full comment. The comments are numbered [RE1] through [RE6].

**Text excerpts from the document:**

- Tanítványaim még mindig panaszkodnak. Már nem próbálnak kibújni, a fordítómémóriák használata alól, mert a legtöbben végre rájöttek, hogy valóban megéri bajlódni a találatokkal. Minden diákomnak minden esetben fordítómémóriával kell fordítania, és nem érdekel, melyiket használják. Most éppen másra panaszkodnak: a gépi fordítórendszer, amely rendszerint a fordítómémória programcsomag részeként további javasolt találatokat jelenít meg, változatos fordítómémóriákat és gépi fordítórendszereket eredményez: ezek a hagyományos, gépi fordítást magukban foglaló fordítómémóriától egészen a fordítómémóriát is tartalmazó gépi fordítóprogramokig terjednek. Amikor pedig a memória vagy a gép automatikusan beszurja az összes üres célnyelvi szegmensbe a javasolt találatokat, akkor néhányan felcsattannak:
- „Fordító vagyok! – mondják, – Nem utószerszítő!”
- „Uravan!” – vágom rá könnyelműen – „Akkor kapcsolja ki az automatikus beszurást...”
- Valóban meg is tehetnék. Gyakran mégis az ellenkezője mellett döntenek, ha másért nem is, hát mert kíváncsiak a gép javaslatára.
- A válaszom könnyelmű, mert úgy vélem, hogy a statisztikai alapú gépi fordítórendszerek, számos hibrid fordítórendszerrel egyetemben, azt a célt szolgálják, hogy egy napon, talán hamarosan, a fordítókat valóban utószerszítővé változtassák. És amint ez megtörténik, újfent át kell gondolnunk képzési programjaink alapvető felépítését. Vagyis át kell dolgoznunk az úgynevezett fordítói kompetenciamodelljeinket.

**Comments on the right:**

- [RE1] megjegyzést írt: állandóan?  
törött: Hallgatóm  
törött: ják kütykedna magukat
- [RE2] megjegyzést írt: Egy mondaton belül két kettőpont is szerepel. Javaslom, hogy dolgozz át ezt a mondatot, elég nehezen értelmezhető. Talán érdemes megtartani az eredeti tagolást.  
törött: És a
- [RE3] megjegyzést írt: kömpnyed?  
törött: ..
- [RE4] megjegyzést írt: Vajon magázás vagy tegezés szerepeljen. Az ELTE oktatói pl. többnyire magázás a hallgatókat.  
törött: Ah  
törött: d  
törött: Amat persze  
törött: ne  
törött: De aztán mégsem tesznek így  
törött: pedig
- [RE5] megjegyzést írt: változatosak?  
törött: ..
- [RE6] megjegyzést írt: Valóban ez a céljuk? Vagy mellékesen válnak másnak utószerszítővé a fordítók?

## **A kérdőíves felmérés bemutatása**

A kétszer 12 hetet felölelő egyetemi tanév (2016/17) végén felmérést végeztem a differenciált didaktikai lektorálási módszer eredményességének feltérképezésére. A 10 pontot tartalmazó, általános és célzottan a kísérleti módszerre vonatkozó, konkrét kérdéseket felvonultató kérdőív elsősorban az alábbiakra kereste a választ:

- 1) Mi a hallgatók általános véleménye a fordítások értékelésével kapcsolatban a képzés során?
- 2) Felismerik-e és megfelelően kezelik-e a hallgatók a differenciált javítási módszert?
- 3) Hasznosnak tartják-e a differenciált értékelést a kompetenciájuk fejlődése szempontjából?

A névtelen kitöltést lehetővé tévő, interneten elérhető kérdőívet minden mesterképzésben és távoktatásban tanulmányait folytató első- és másodéves szakfordító hallgatóhoz eljuttattam, akik részt vettek a kísérleti módszer kipróbálásában. A kérdőívre összesen 35 válasz érkezett, ami lehetővé teszi, hogy következtetéseket vonhassunk le a módszer alkalmazhatóságáról. A két félév során folyó munkában nem okozott fennakadást a módszer alkalmazása, ezért abban bíztam, hogy a válaszok alapján pozitív visszajelzések születnek a hatékonyságát illetően.

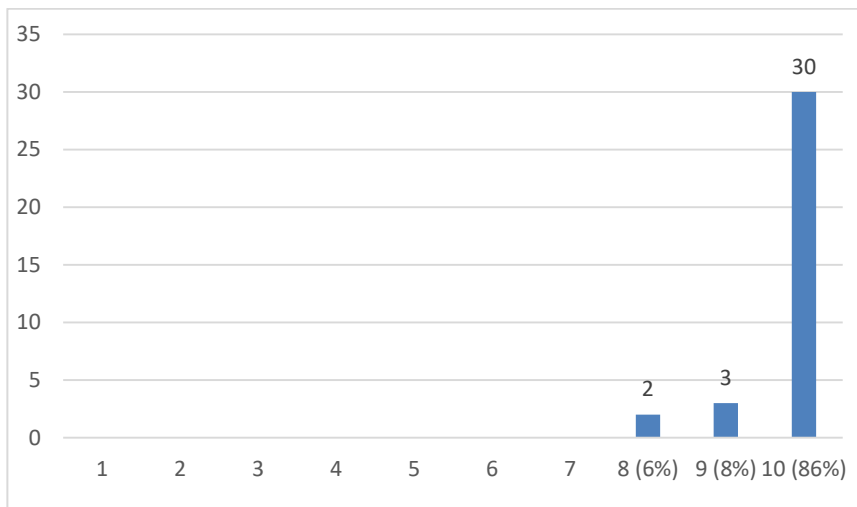
## **A kérdőíves felmérés eredménye**

A kérdőív első néhány kérdése (1–4.) általánosságban kívánta feltárni a hallgatók véleményét a fordítóképzésben megvalósuló, illetve az általuk kívánatosnak tartott javítási és értékelési módszerekről. Az első kérdés a tanár rendszeres visszajelzéseinek fontosságáról érdeklődött a hallgatóknál, és amint a 3. ábra

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

oszlopain is látszik, a válaszadók egyértelműen igénylik, hogy folyamatos tájékoztatást kapjanak a teljesítményükről és fejlődésükről.

3. ábra. Mennyire fontos a tanár rendszeres visszajelzése az oktatásban?



Sajnálatos azonban, hogy a válaszadó hallgatóknak már csak 74 százaléka véli úgy, hogy ez a gyakori visszajelzés meg is valósul. A második kérdésre ugyanis, hogy rendszeresen javítják-e az oktatók a hallgatói fordításokat, már 26 százalék nemleges választ adott. Nyilvánvaló tehát, hogy oktatóként jobban szükséges igyekeznünk ebben a tekintetben, hiszen rajtunk a felelősség, hogy megtaláljuk a módszert, amellyel folyamatos visszajelzést tudunk nyújtani a hallgatóknak. A fejlesztő, tanulási folyamatot támogató értékelés kulcsfontosságú eleme ugyanis a rendszeres és gyakori visszajelzés, amelyhez az oktató különféle módokat és eszközöket alkalmazhat.

A következő kérdések (3–4.) arra kívántak fényt deríteni, milyen jellegű visszajelzést, illetve milyen formájú értékelést tartanak hasznosnak és fontosnak a hallgatók. A válaszokból egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók elsősorban „építő” értékelésre vágnak, és az „építő” jelleg definíciójaként a visszajelzés alábbi kívánatos jegyei bontakoznak ki a leggyakrabban megfogalmazott véleményekből:

- hibák jelzése, visszatérő hibák kiemelése;
- magyarázó visszajelzés, a hibák jelzése mellett indoklást is nyújt;
- helyes megoldások, rávezetés a hiba javítására;
- önálló javítómunkára sarkalló;
- egyéni fejlődést segítő;
- apró dicséret, pozitív megjegyzések.

A kérdőív megfogalmazásakor kíváncsi voltam, vajon konkrét rákérdezés nélkül megjelenik-e a „fontos” és „hasznos” oktatói visszajelzések között a differenciált javításon alapuló értékelés is a válaszokban. Mindenképpen pozitív fejleménynek tekintem a módszer sikerét illetően, hogy a hallgatók közül többen önállóan felhozták a kívánatos jellemzők között a differenciálást, tehát a tapasztalataik alapján már a pozitívumok közé sorolják a javítást és a jobbítást elkülönítő didaktikai lektorálást.

Az értékelés formájának tekintetében a válaszadók többsége egyértelműen előnyben részesíti a szöveges, holisztikus, teljes fordításra irányuló értékelést a pusztán osztályzattal szemben, valamint nagyra értékeli, amikor szóbeli megbeszélésre is lehetőséget kapnak, és „párbeszédet” folytathatnak oktatójukkal az egyes javítások, javaslatok és alternatív fordítói megoldások indoklásáról, illetve ellenvetések felvetésére is alkalmuk nyílna. Lényegesnek tartom továbbá kiemelni a fenti jellemzők között utolsóként szereplő pozitív visszajelzést; többen jelezték, hogy

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

---

sajnos igencsak kevés dicséretben részesülnek, pedig az sokat jelentene számukra. A lektorálás természetéből adódóan „hibacentrikus” tevékenység, elvégre a lektor hibákat keres, tehát alapvetően negatívan viszonyul a fordított szöveghez (Kis, 2011), és bizony nincs ez másként a didaktikai lektorálás esetében, vagyis az oktatásban sem. Nem szabad azonban megfeledkeznünk a lektor „mentorként” betöltött szerepéről:

Ideális esetben a lektor mentora és nem ellenfele a fordítónak. A mentori kapcsolat részeként ki kell emelni a fordító jó megoldásait, mert így nem kritikaként éli meg a javításokat, hanem bátorításként a folyamatos fejlődésre. (Mohácsi-Gorove, 2015:95)

A fordításokat javító lektornak fontos pedagógiai szerep jut a fordítók szakmai fejlődésének elősegítésében, fordításoktató tanárként pedig még nagyobb a felelősségünk, hogy a hallgatók fejlődését nem csupán a hibák javításával, hanem dicsérettel és pozitív visszajelzéssel segítsük, önbizalmukat kiegyensúlyozottan fejlesszük (Klaudy, 2005), hiszen az egészséges önbizalom és saját képességeik ismerete nyújt alapot döntéshozatali kompetenciájuk működéséhez.

A következő kérdések (5–10.) célzottan a tanév során alkalmazott differenciált javításra és értékelésre irányultak. A válaszadók egyértelműen felismerték, hogy oktatójuk differenciált javítást alkalmaz, és meg tudták nevezni a differenciálás gyakorlati módját is: visszacapott fordításaikban piros szín jelölte a hibák javítását, zöld színnel, illetve buborékokba rendezve szerepeltek a javaslatok. A válaszadók 100 százalékban hasznosnak találták a konkrét hibák elkülönítését a javaslatoktól, valamint az alternatív fordítási megoldásoktól a javítás során, és indoklásként az alábbiak szerepeltek a gyakori érvek között:



- Egyértelműbben látszanak a valódi hibák;
- Könnyebb a típushibák azonosítása;
- Segít a fordítási alternatívák közötti hatékony mérlegelésben;
- Szabad döntést ad a fordítónak a javaslatok elfogadására vagy elvetésére;
- Árnyaltabb képet mutat a teljesítményről, nem romboló a hatása;
- A javítások korrigálnak, míg a javaslatok motiválnak.

A válaszokból egyértelműen a módszer pozitív, ösztönző hatásaira következtethetünk: fejlődik általa a hallgatók önértékelése és saját fordításaikkal kapcsolatos ítélőképessége; döntéshozatali kompetenciája és kreativitása, hiszen több megoldással is találkozhatnak, amelyeket mérlegelnek; valamint motivációja is a további szakmai fejlődésre. A válaszokból kiderül továbbá, hogy a hallgatók korántsem bánják, ha az oktatójuk alternatív fordítói megjegyzéseit és javaslatait is hozzáfűzi a fordításaikhoz, elkülönítve a javításoktól. Bár lektorként – és talán oktatóként is – nehezünkre eshet felvállalni a preferenciális módosításainkat, sőt stratégiai javaslatainkat is, valójában csakis akkor veszik zokon őket a fordítókollégák és a hallgatóink, ha hibajavításként állítjuk be őket, és nem adunk lehetőséget az elfogadásukra vagy elvetésükre. A módszer ilyen értelemben etikai megfontolásokat is felvet, a fordító szerzőségének és saját megoldásainak tiszteletben tartását szorgalmazva, ami elősegítheti a kollégák, valamint az oktató és a hallgató közötti kölcsönös megbecsülést és kollegiális együttműködést.

Az alábbiakban néhány idézet olvashatunk a válaszadó hallgatóktól, amelyek kiválóan összefoglalják a differenciált javítási módszer előnyeit és ösztönző hatásait:

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

---

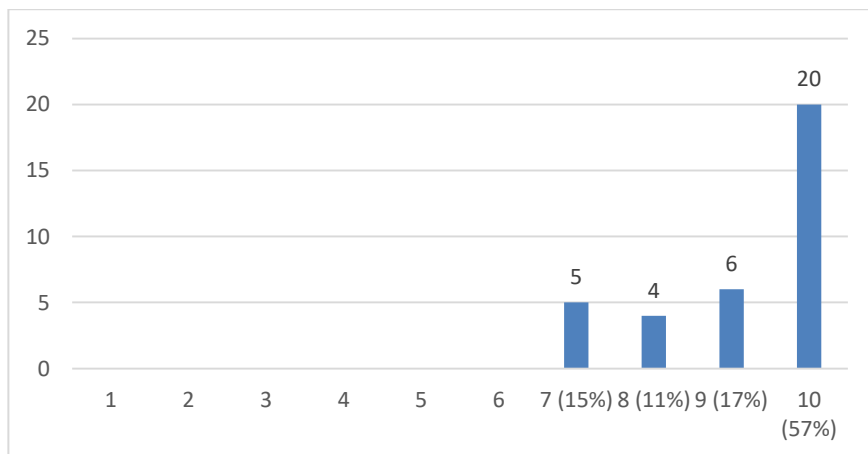
„A tanár nemcsak javítja a szöveget, hanem csiszolja is, és hiába van telefirkálva a fordítás, mégsem érzem magam ostobának, mert látom, hogy a javítások jelentős része csak alternatíva, amit vagy megfogadok, vagy nem. Szerintem ez nagyon konstruktív, és látszik, hogy a tanár is komolyan veszi a munkánkat, nem csak sebtében belejavít pár helyen.”

„Így első ránézésre el tudom különíteni a tényleges hibát, és látom, hogy habár a fordításom nem hibás, egy tapasztaltabb szakember mégis hogyan oldotta volna meg.”

„Egy fordítás sosem lehet tökéletes, mindig van mit csiszolni rajta. Hasznosnak tartom, amikor nemcsak a valódi hibákra hívják fel a figyelmet, hanem azokra az alternatív megoldásokra is, amelyekből még jobb lehet a fordításom.”

A kérdőív utolsó pontjában a hallgatónak egy tízes skálán kellett megjelölniük, hogy véleményük szerint mennyire járul hozzá a differenciált javítási és értékelési módszer – a hibák és az alternatív fordítói megoldások elkülönítésével – a fordítói kompetenciájuk fejlődéséhez. Ahogyan az alábbiakban a 4. ábrán is látható, egyértelműen pozitív választ adtak a hallgatók, sőt a válaszadók több mint fele úgy vélte, hogy a módszer maximálisan elősegíti a fejlődésüket.

4. ábra. Mennyire járul hozzá a differenciált értékelés a fordítói kompetencia fejlődéséhez?



A differenciált javítási és azon alapuló értékelési módszer kísérleti alkalmazása tehát egyelőre jól vizsgázott a gyakorlatban, és a kérdőíves felmérés igazolta a hozzá fűzött reményeket. A módszer sikerét és hatékonyságát azonban a kérdőíven túl az a tény mutatja talán legkézesebben, hogy a hallgatók egymás fordításainak társas értékelésekor önállóan, felszólítás nélkül is alkalmazni kezdték a differenciált módszert, elkülönítve a javításait és a javaslatokat, így szívesebben fogadták egymás „beleszólását” a munkájukba. Úgy gondolom, hogy ez a spontán, önálló „példakövetés” is alátámasztja a módszer alkalmasságát a képzésben való alkalmazásban és jótékony hatását a fordítók szakmai kompetenciájának fejlesztésében.

## Konklúzió

A fejlesztő, tanulási folyamatot támogató értékelési módszerek alkalmazása az oktatásban nem csupán a szakirodalom, hanem elsősorban az oktatás „befogadói”, vagyis a hallgatók szerint is

rendkívül fontos. Igényt tartanak a rendszeres, építő és motiváló visszajelzésre az oktatóiktól, hiszen ebben látják fejlődésük kulcsát. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén kísérleti jelleggel alkalmazott és a lektorálás műveleti tipológiáján (Robin, 2015) alapuló differenciált javítási és értékelési módszer a jelen tanulmányban ismertetett felmérés alapján alkalmas az oktatásban való alkalmazásra. A szabályokat és normákat sértő hibák javításának elkülönítése a szöveg csiszolását célzó, stratégiai műveleteket alkalmazó jobbítástól elősegíti a hallgatók önértékelésének és kompetenciájának fejlődését, illetve motivációjuk erősödését. A kérdőívre adott válaszok arra engednek következtetni, hogy a hallgatók értik és értékelik a differenciált didaktikai lektorálás lényegét, így hát érdemes folytatni, pontosabban kidolgozni a módszert.

Később a kutatások rávilágíthatnak, vajon az oktatás során alkalmazott differenciált értékelés pozitív hatásai mérhetőek-e a hallgatói fordítások minőségében a hagyományos javítási módszerekkel összehasonlítva, mennyivel hatékonyabb fejlődést tesz lehetővé a javítások és a jobbítások megkülönböztetése. A lektorálás művelein alapuló differenciált értékelési módszer továbbá hozzájárulhat a fordításoktatói kompetencia, azon belül is az interperszonális és az értékelési készségek fejlődéséhez (Kenny, 2008; EMT Expert Group, 2009). A didaktikai lektorálás során alkalmazott differenciált javítási és értékelési módszer ugyanakkor fontos tanulságokkal szolgálhat a szakma számára is, ahol a lektor és a fordító kapcsolata sok esetben korántsem zökkenőmentes, hiszen a lektorálás műveleteinek tudatosítása, a „javítás” és a „jobbítás” elkülönítése elősegíthetné a munkaharmóniát és a kollegiális együttműködést.

---

## Hivatkozások

- Arthem, P. (1987): Four Eyes are Better than Two. In: Picken, C. (ed.) *Translating and the Computer 8: A Profession on the Move*. The Association for Information Management: London. 14–26.
- Brassói, S. – Hunya, M. – Wass, M. (2005): A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle*. 8/7–8. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fejlesztzo-ertekeles-az-iskolai-tanulas-minosegenek-javitasa>
- Dróth, J. (2001): *A fordítások formatív értékelése*. Doktori értekezés: Pécs.
- EMT Expert Group (2009): *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*, [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key\\_documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf)
- Fischer, M. (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010–2011*. Szent István Egyetem GTK: Gödöllő, 76–82.
- Fischer M. (2017): Kompetenciafejlesztés a szakfordítóképzésben – örök dilemmák, régi-új módszerek és a terminológiai kompetencia. In: Kóbor Márta – Csikai Zsuzsanna (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez - A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs. 17–51.
- Grice, H. P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole, P. – Morgan, J. L. (eds): *Syntax and semantics 3: Speech acts*. Academic Press: New York.
- Heltai, P. (2004): A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar nyelvőr*. 128/4. 407–434.
- Horváth, P. (2009): *A lektori kompetencia*. Doktori értekezés: Budapest.
- Kelly, D. (2008): Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. *TTR: traduction, terminologie, redaction*, 21/1. 99–125.
- Kis, Á. (2011): Könyvszövegek fordításának ellenőrzése, avagy szövegviszonyok a szakkönyvfordításban. In: Boda, I. K. – Mónos, K. (szerk.) (2011): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. A XX. MANYE Kongresszus előadásai. Vol. 7. Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete és Debreceni Egyetem: Budapest/Debrecen. 242–247.
- Klaudy, K. (1994): Fordítás és nyelvi norma. In: Kemény, G. – Kardos, T. (szerk.): *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Budapest. 57–61.

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

---

- Klaudy, K. (2005): A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány*. 8/1. 76–84.
- Mohácsi-Gorove, A. (2015): *A minőség fogalma a fordítástudományban és a lektorálás mint minőségbiztosítási garancia*. Doktori értekezés: Budapest.
- Mossop, B. (2001): *Revising and Editing for Translators*. Benjamins: Amsterdam.
- Robin, E. (2015): *Fordítási univerzálék a lektorált fordításokban*. Doktori értekezés: Budapest.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Tyler, R. W. – Gagne, R. M. – Scriven, M. (eds) (1967): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally: Chicago 39–83.
- Šunková, J. (2011): *Revising Translations: Corpus Investigation of Revision and Self-revision*. Unpublished MA thesis. Masaryk University: Brno.

## Melléklet

### 1. melléklet. A kérdőív

#### Fordítások értékelése az oktatásban

Hallgatói felmérés

1. Mennyire tartod fontosnak a tanár rendszeres visszajelzéseit az oktatásban?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Rendszeresen javítják tanáraid a fordításaidat?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- Igen  
 Nem

3. Milyen jellegű visszajelzéseket tartasz fontosnak a tanáraidtól?

---

---

---

---

---

4. Melyik értékelési formát tartod saját munkádra nézve a leghasznosabbnak?

---

5. Hasznosnak találod-e, ha a tanáraid elkülönítik a konkrét hibák javítását a javaslatoktól, egyéb fordítási megoldásoktól a fordításaid javítása során?

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

- Igen  
 Nem

6. Amennyiben hasznosnak találsz, miért? Nemleges válaszodat is indokold.

---

---

---

---

---

## DIFFERENCIÁLT ÉRTÉKELÉS A FORDÍTÓKÉPZÉSBEN: JAVÍTÁS VAGY JOBBÍTÁS?

---

**7. Van-e olyan tanárod, aki alkalmazza ezt a javítási módszert?**

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

Igen

Nem

**8. Milyen módon lehet elkülöníteni a hibák tényleges javítását a javaslatoktól az értékelés során?**

---

---

---

---

---

**9. Amikor a saját munkádat javítod otthon, mihez szoktál kezdeni a differenciált értékeléssel, hogyan hasznosítod a hibajavításokat és a javaslatokat?**

---

---

---

---

---

**10. Mennyire járul hozzá önálló fordítói kompetenciád fejlődéséhez ez a differenciált értékelési módszer - a hibák javításának és az alternatív fordítói megoldásoknak az elkülönítése?**

*Soronként csak egy oválist jelöljön be.*

1      2      3      4      5      6      7      8      9      10

---

---





**Dudits András**  
Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Angol–Amerikai Intézet, Angol Tanszék

## **A kommunikációs folyamatok relevanciája a fordítási szolgáltatás minőségének értékelése szempontjából**

*A professzionális interlingvális és interkulturális írásbeli nyelvi közvetítés megvalósítására irányuló komplex fordítási szolgáltatás keretében megnyilvánuló kommunikációs folyamatok alapvetően meghatározzák a fordítás folyamatának és produktumának jellemzőit, következésképpen a fordítási szolgáltatás minőségének értékelése szempontjából is jelentőséggel bírnak. A tanulmány a fordító (mint nyelvi szolgáltató) és a megrendelő (mint a nyelvi szolgáltatás igénybevevője) közötti kommunikációt vizsgálva áttekintést ad a fordítási szolgáltatás minőségének értékelésével összefüggésben relevánsnak tekinthető kommunikációs folyamatokról, valamint a kommunikáció megfelelőségének mindazon kritériumairól, amelyek a professzionalitás ismérvei közé tartoznak. Az egyes kommunikációs folyamatok bemutatása a vonatkozó fordításspecifikus fogalmak definíciója által kijelölt fogalmi keretben és a komplex fordítási szolgáltatás fázisainak sorrendje által determinált sorrendben történik. Mindezen kommunikációs folyamatok vonatkozásában különböző megállapítások fogalmazódnak meg a fordító közlési hatékonyságával és eredményességével kapcsolatban, valamint az adekvát szakmai kommunikációhoz szükséges deklaratív tudással és annak relevanciájával kapcsolatban. Mindemellet főkuszbba kerülnek a fordítási, illetve fordítói kompetenciát érintő praktikus kérdések és a kompetencia fejlesztésére szolgáló fordítóképzéssel összefüggő kérdések is.*

*Kulcsszavak: fordítási szolgáltatás, kommunikáció, fordításminőség, fordításértékelés, fordítóképzés*

## Bevezetés

A fordítási szolgáltatás fő komponensét képező fordítási folyamathoz a szolgáltatás keretében számos kommunikációs folyamat kapcsolódik. Ezek a kommunikációs folyamatok a szolgáltatás különböző fázisaiban különböző funkciókat töltenek be, és nemcsak kiegészítik a fordítás folyamatát, hanem közvetlen vagy közvetett módon meg is határozzák azt, illetve az annak eredményeként keletkező produktum (a fordított szöveg) jellemzőit. Ennek megfelelően a fordítási szolgáltatás – mint komplex jelenség – minőségének értékelése szempontjából a fordított szöveg minősége mellett a vonatkozó kommunikációs folyamatok minősége is releváns. Mivel azonban a szolgáltatásminőség megállapításában szerepet játszó tényezők közül a legfontosabb tényező az, hogy a szolgáltatást igénybe vevő megrendelő milyennek tartja a szolgáltatás minőségét, ezért a minőségértékelés keretében elsősorban azok a kommunikációs folyamatok bírnak jelentőséggel, amelyek a nyelvi szolgáltató és a megrendelő között zajlanak, és nem azok, amelyek a szolgáltatásnyújtásban részt vevő szakemberek között. A szakemberek közötti szakmai kommunikációról ugyanis a megrendelő általában nem szerez közvetlen tapasztalatokat, így a szakember és szakember között megvalósuló közlésfolyamatok legfeljebb közvetett módon (a fordított szöveg jellemzőiben érvényesülő hatásuk révén) befolyásolhatják a szolgáltatásról alkotott képet. Ezzel összefüggésben ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy habár szolgáltatási síkon jól elkülöníthetők egymástól egyfelől a szakember és szakember közötti kommunikációs folyamatok, másfelől a szakember és megrendelő közötti kommunikációs folyamatok, az egyes szakemberek kommunikációs kompetenciája az adott nyelvi szolgáltatáshoz kapcsolódó valamennyi közléshelyzetben lényegesnek tekinthető. Ennek a kommunikációs

kompetenciának az alapját pedig az általános kommunikációs készség mellett az a szakmai kommunikációs készség képezi, amely lehetővé teszi a szakember számára a fordítás jelenségével összefüggő gondolatainak megfelelő megfogalmazását. Az adott kommunikációs szituációban adekvát kommunikációhoz szükséges közlési hatékonyságnak és eredményességnek pedig előfeltétele, hogy a szakember a fordítással összefüggésben ne csak procedurális tudással, hanem deklaratív tudással is rendelkezzen, azaz a fordítás komplex jelenségének különböző komponenseire reflektálva képes legyen a releváns tényezőkkel kapcsolatban olyan fogalmakat, illetve konceptuális és logikai relációkat tudatosítani az elméjében, amelyeket kijelentések formájában verbalizálni is tud. Ennek a fordításpecifikus deklaratív tudásnak a megalapozása ideális esetben már a professzionális fordításhoz nélkülözhetetlen kompetenciák kialakítására szolgáló fordítóképzés keretei között megvalósul.

A fenti megállapításokkal összefüggésben a tanulmány a professzionális írásbeli fordításra épülő nyelvi szolgáltatások keretében számos formában megnyilvánuló kommunikációs szituációk közül azokról a kulcsfontosságú közléshelyzetekről nyújt áttekintést, amelyek a nyelvi szolgáltató, illetve a fordító és a megrendelő között jellemzően létrejöhetnek, és ennek megfelelően fokozott jelentőséggel bírnak a fordítási szolgáltatás minőségének megrendelő általi értékelése szempontjából. A releváns kommunikációs folyamatok bemutatását előkészítendő, a tanulmányban egyrészt sor kerül a professzionális fordító kommunikációs kompetenciájának jelentőségével összefüggő megállapítások megfogalmazására, másrészt azoknak az alapvető fogalmaknak a definiálására, amelyek kijelölik az elemzés tárgyát képező jelenségek helyét a vonatkozó fogalmi keretben. Ezt követi az egyes kommunikációs folyamatoknak a leírása, valamint azoknak a kommunikációval kapcsolatos kritériumoknak a felsorolása, amelyeknek az érvényesülése kiemelten fontos a

fordítási szolgáltatás minőségének biztosítása, valamint a minőségértékelés szempontjából. A tanulmány végezetül arra is kitér, hogy a fordítóképzés hogyan járulhat hozzá a megfelelő szakmai kommunikációs készség kialakításához és fejlesztéséhez.

### **A fordító és a megrendelő közötti kommunikáció jelentősége**

A fordítási szolgáltatás minőségével kapcsolatban általában szigorú elvárások fogalmazódnak meg a megrendelők részéről (függetlenül attól, hogy milyen minőségi szintű szolgáltatást rendel az adott ügyfél a nyelvi szolgáltató, illetve a hivatásos fordító kínálatából). Ennek egyik általános oka az, hogy a globalizáció és az informatika az elmúlt évtizedekben jelentős mértékben hozzájárult számos olyan jelenség kialakulásához és elterjedéséhez, amelynek a kiaknázása a potenciális megrendelők számára lehetővé teszi a fordítói hivatást gyakorló szakemberek által nyújtott szolgáltatások közvetlen vagy közvetett módon történő kiváltását (vö. Massarado–van der Meer, 2017). Ebből a szempontból a legmeghatározóbb világszintű jelenség az idegen nyelvet beszélő emberek számának szignifikáns növekedése, amelynek eredményeképpen a közléshelyzetek egy jelentős részében ma már nincs szükség interlingvális és interkulturális nyelvi közvetítésre (azaz sok szöveget le sem kell fordítani). Ha pedig a kommunikálni szándékozó felek mégsem képesek azonos nyelven kommunikálni egymással, könnyen találhatnak egy harmadik személyt, aki mindkét fél nyelvét ismeri, és a két nyelvet beszélők esetében adottnak tekinthető természetes fordítási készsége révén le tudja fordítani a közlő üzenetét a befogadó számára. Szöveget fordítani tehát nemcsak hivatásos fordítók tudnak, hanem laikusok is, akik közül sokan akár rendszeresen is fordítanak, például filmfeliratokat (lásd Zachar, 2017). A megfelelő képzéssel nem rendelkező fordítók ugyanakkor számos fordítási, illetve szakfordítási feladat esetében

nem jelentenek érdemi konkurenciát a képezített fordítók, illetve szakfordítók számára. Az intézményes fordítóképzés térnyerése következtében ugyanakkor egyre növekszik azoknak a hivatásos fordítóknak a száma, akik a szakképzés keretei között professzionális kompetenciákra tesznek vagy tehetnek szert – így az egyes szakmabeliek egyre több szakmabelivel versenyeznek a nyelvi szolgáltatások piacán. A szakembereknek emellett manapság már azzal is számolniuk kell, hogy bizonyos típusú szövegek esetében a megfelelő előszerkesztéssel és utószerkesztéssel kombinált gépi fordítás alternatívát jelenthet egyes megrendelők számára (vö. Mohácsi-Gorove, 2017).

A fenti megállapítások nyomán kijelenthető, hogy a fordítói szakma esetében a professzionalitás kritériumainak való megfelelés különösen nagy jelentőséggel bír a számos tényezőtől adódóan kiélezett piaci versenyben. Erről tanúskodnak többek között a különböző szakemberek vagy szervezetek által kidolgozott kompetenciamodellek is, amelyek a professzionális fordítási kompetencia, illetve az azt alkotó alkompetenciák pontos meghatározásával elősegíthetik a szakszerű munkavégzéshez szükséges készségek és ismeretek tudatosítását. A különféle alkompetenciákkal összefüggésben ezek a kompetenciamodellek a tanulmány tárgyát képező kommunikációs folyamatok relevanciáját is alátámasztják. A fordítás jelenségével kapcsolatban verbalizálható tudást ugyanis mind a PACTE Group néven ismert kutatócsoport, mind pedig a mesterszintű fordítóképzéssel foglalkozó európai uniós szakértői csoport (EMT Expert Group) kompetenciamodellje magában foglalja. A PACTE Group (2000, 2003, 2008, 2014) a fordítással kapcsolatos tudásnak (knowledge about translation) nevezi azt a deklaratív tudást, amely a fordítással összefüggő kijelentések megfogalmazását lehetővé teszi a fordító számára. Ezzel szemben az európai uniós szakértői csoport (EMT Expert Group, 2009) a szolgáltatásnyújtási kompetencia (translation service provision)

részének tekinti annak a metanyelvnek az ismeretét (vö. Klaudy, 2014), amelynek alkalmazásával a fordító a megrendelővel kommunikál. Bármilyen terminus jelöli is azt a kompetenciát, amelynek révén a szolgáltató (a fordító) a megrendelővel kommunikál, a két fél közötti közlésfolyamatok a nyelvi szolgáltatás komplex folyamatának különböző fázisaiban több általános szempontból is relevánsak – az alábbiak szerint:

- A kommunikációs folyamatok a fordítási folyamatot megelőző fázisban meghatározóak a megbízás létrejötte szempontjából, illetve determinálják a megbízás kereteit és feltételeit.
- A kommunikációs folyamatok a fordítási fázisban meghatározzák a célnyelvi szöveg jellemzőit.
- A kommunikációs folyamatok a fordítási folyamatot követő fázisban a vonatkozó adminisztratív teendők ellátásának részét képezik, továbbá szükség esetén lehetőséget adnak a célnyelvi szöveg megfelelőségének alátámasztására, illetve a szöveg igény szerinti módosítására.

### **A releváns fordításspecifikus fogalmak meghatározása**

A tanulmányban a *fordítás* és a *fordítási folyamat* terminusok az írott szövegek interlingvális írásbeli fordításának folyamatát jelentik. Ennek megfelelően a vizsgált jelenségek köre nem terjed ki az egyéb modalitásokban megvalósuló interlingvális fordításra (a szóbeli szövegek szóbeli fordítására, az írott szövegek szóbeli fordítására, a szóbeli szövegek írásbeli fordítására), valamint a fordítás egyéb megnyilvánulási formáira (pl. az intralingvális fordításra vagy az interszemiotikus fordításra) sem.

A tanulmány a fordítóra és a fordító munkájának kommunikációs aspektusaira fókuszál. Ebből adódóan a fordítási szolgáltatás szempontjából meghatározó egyéb szakemberek (pl.

lektorok vagy korrektorok) szerepe nem képezi vizsgálat tárgyát, továbbá a fordítás produktumával (a fordított szöveggel) és a fordítási folyamat legfőbb dimenzióival (a kognitív dimenzióval és a nyelvi dimenzióval), valamint a fordítás különböző aspektusaival (kulturális, technikai, etikai stb. aspektusával) kapcsolatos tényezők közül csak azoknak a megemlítésére kerül sor, amelyek a tanulmány témájához kapcsolódnak.

A fentiekben részletezetteknek megfelelően az alábbiakban mindazon alapvető fogalmak definíciója olvasható, amelyek összefüggésben állnak a fordítási szolgáltatás minőségének értékelése szempontjából releváns kommunikációs folyamatokkal, illetve az egyes folyamatok értékelését meghatározó tényezőkkel. Ezek a definíciók jelölik tehát ki azt az általános fogalmi keretet, amelyben a tanulmány fő tárgyát képező jelenségek értelmezendők.

- Nyelvi közvetítés
  - A **fordítás** kommunikációs aktus keretében megvalósuló interlingvális és interkulturális írásbeli nyelvi közvetítés, amely egy forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálásában nyilvánul meg.
  - A **fordítási szolgáltatás** a professzionális interlingvális és interkulturális írásbeli nyelvi közvetítésként értelmezett fordítás megvalósítására irányuló szolgáltatás.



- **Professzionális fordítás**
  - A **professzionális fordítás** tanulás és gyakorlás révén elsajátított szakmai ismeretekre és készségekre épülő, megrendelői igények által determinált, normaalapú írásbeli nyelvi közvetítés.
  
- **Minőség**
  - A **fordításminőség** a fordítási szolgáltatás keretében előállított célnyelvi szöveg releváns tartalmi, nyelvi, formai, funkcionális és fizikai/technikai tulajdonságainak összessége.
  - A **fordítási szolgáltatás minősége** a szolgáltatás keretében előállított célnyelvi szöveg lényegi tulajdonságainak és a szolgáltatás megrendelésétől a szolgáltatás teljesítéséig tartó folyamatot alkotó releváns (a megrendelő számára jelentőséggel bíró) tényezők lényegi tulajdonságainak összessége.
  
- **Értékelés**
  - A **fordításértékelés** a fordítási szolgáltatás keretében előállított célnyelvi szöveg minőségének megállapítására irányuló folyamat (amely kontextustól függően különböző specifikus funkciókkal bírhat).
  - A **fordítási szolgáltatás értékelése** a fordítási szolgáltatás keretében előállított célnyelvi szöveg minőségének és a szolgáltatás folyamatát alkotó releváns tényezők minőségének megállapítására irányuló folyamat (amely kontextustól függően különböző specifikus funkciókkal bírhat).

## **A fordító és a megrendelő közötti kommunikációs folyamatok**

Habár a professzionális fordítókra jellemző fordítói nyelvhasználat esetében kiemelt jelentősége van a procedurális tudásnak, illetve a releváns nyelvi folyamatok fokozott proceduralizálódottságának (azaz a készségszintű nyelvhasználatnak), az effajta procedurális tudás mellett kiemelten fontos mindaz a deklaratív tudás is, amely a különféle nyelvi folyamatokra vonatkozik. Ez a specifikus deklaratív tudás ugyanis egyfajta metakognitív, illetve metanyelvi tudásként lehetővé teszi a fordító számára, hogy tudatos kontrollt gyakoroljon a munkamemóriájában végbemenő nyelvi folyamatok felett (pl. stratégiatervezés, stratégiaellenőrzés és stratégiamódosítás révén), ezzel is elősegítve egyrészt a nyelvhasználattal összefüggő kognitív feladatok megoldását (vö. Cs. Czachesz, 1998), másrészt azoknak az automatikus kognitív és nyelvi mechanizmusoknak a szabályozását, amelyeknek potenciálisan negatív hatású következményei a fordított szövegben akár konkrét hibák formájában is megnyilvánulhatnak. A nyelvműködésre, illetve az arra épülő fordításra vonatkozó deklaratív tudás egyúttal segítséget jelenthet a fordítónak abban is, hogy az adott fordítási folyamattal és fordítási produktummal kapcsolatos gondolatait megfelelően verbalizálja – főként a fordítási folyamat egyéb szereplőivel (projektmenedzserrel, terminológussal, lektorral stb.) és a megrendelővel folytatott kommunikáció hatékonyságának és eredményességének biztosítása érdekében. A fordító szakmai kommunikációs képességével összefüggésben az alábbiakban azoknak a kommunikációs folyamatoknak a vázlatos bemutatása következik, amelyek a fordítási szolgáltatás minőségének megrendelő általi értékelése szempontjából általában relevánsnak tekinthetők.

---

***Kommunikáció a pretranszlációs fázisban***

A fordítási szolgáltatás keretében megvalósuló fordítási folyamatot több kommunikációs folyamat is megelőzi. A szolgáltatásnak ebben a pretranszlációs fázisában ezeknek a kommunikációs folyamatoknak az általános célja a megbízás tényleges létrejöttének elősegítése, valamint a megbízásra vonatkozó feltételek meghatározásának lehetővé tétele. Mindazonáltal a fordító és a potenciális megrendelő közötti előzetes kommunikációs folyamatok – ennek az általános célnak alárendelten – jól meghatározható specifikus célokat szolgálnak, úgymint: tájékoztatás, egyeztetés, megállapodás.

A fordítási szolgáltatás pretranszlációs fázisában a **tájékoztatás** funkciója egyrészt a szolgáltatás iránti figyelem felkeltése a potenciális megrendelők körében, másrészt a szolgáltatással kapcsolatos információk közzététele, illetve közlése. Ennek a tényleges fordítási folyamatot megelőző tájékoztatásnak a megnyilvánulási formái több szempontból is osztályozhatóak: 1) a szolgáltató általi közlés befogadónak köre szerint megkülönböztethető egymástól a **nyilvános tájékoztatás** és a **személyes tájékoztatás**; 2) a közlés tartalmának jellege alapján a tájékoztatás lehet **általános tájékoztatás** vagy **konkrét tájékoztatás**; 3) a tájékoztatásra használt kommunikációs csatornától függően a tájékoztatás megnyilvánulhat **írásbeli tájékoztatás** vagy **szóbeli tájékoztatás** formájában. A nyilvános tájékoztatás a tárgyat tekintve jellemzően általános, és írásban többnyire internetes felületen hozzáférhető információk közzétételével, valamint marketinganyagok vagy hirdetések révén valósul meg, szóban pedig audiovizuális promóciós anyagok vagy reklámok segítségével. Ezzel szemben a személyes tájékoztatás nemcsak általános, hanem konkrét is lehet (többek között a specifikus információkérésre adott konkrét visszajelzések esetében), és írásban jellemzően levélben, illetve elektronikus

levélben történik, szóban pedig telefonon vagy személyes találkozás keretében, például egy fordítóirodában.

A tájékoztatással ellentétben az előzetes **egyeztetés** minden esetben konkrét, és egyrészt annak megállapítására szolgál, hogy a szolgáltatást igénybe venni szándékozó potenciális megrendelő pontosan milyen szolgáltatásra tart igényt, másrészt lehetővé teszi a megbízás vállalására vonatkozó feltételek tudatosítását mind a fordító, mind a megrendelő számára. Habár az egyeztetés **írásbeli egyeztetés** vagy **szóbeli egyeztetés** is lehet, mivel a vonatkozó kommunikációs aktusokban megvalósuló információcsere tárgyát általában fokozottan releváns információk képezik, az írásbeli kommunikáció sok szempontból célravezetőbbnek tekinthető.

A fordítási szolgáltatás pretranszlációs fázisában a **megállapodás** funkciója a megbízás létrejöttének, valamint a megbízás vállalására vonatkozó általános és konkrét feltételeknek a verbális rögzítése. Függetlenül attól, hogy jogi szempontból milyen különbségek vannak az **írásbeli megállapodás** és a **szóbeli megállapodás** között, egy professzionális szolgáltatás esetében praktikus szempontból is előnyösebb, ha a fordító és a megrendelő közötti megállapodás egy írásbeli (és nem egy szóbeli) kommunikációs aktusként valósul meg, azaz írásos szerződés jön létre a felek között.

### ***Kommunikáció a transzlációs fázisban***

A fordítási szolgáltatásnak a transzlációs fázisában, amelyben a szűken értelmezett, tényleges fordítási folyamat megvalósul (a célnyelvi szöveg forrásnyelvi szöveg nyomán történő előállításában), a fordító nemcsak nyelvi közvetítői minőségében kommunikál (forrásnyelvi befogadóként és célnyelvi közlőként), hanem a szolgáltatásért felelős szakemberként is. A **fordítás közbeni kommunikáció** jellemzőivel összefüggésben a célnyelvi

szöveg minősége szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy mennyire hatékony és eredményes a fordító és a fordítási folyamatba adott esetben bevont további szakemberek (projektmenedzserek, terminológusok, lektorok stb.) közötti információcsere. Hasonlóképpen fontos azonban a fordító és a megrendelő közötti információcsere is – különösképpen, ha figyelembe vesszük, hogy a fordító sok esetben önállóan dolgozik, és a fordítási folyamat során a megrendelő az egyetlen kommunikációs partner, akivel a fordítási feladattal kapcsolatban információt cserél. Mindazonáltal – függetlenül attól, hogy a fordító önállóan vagy más szakemberekkel együttműködve dolgozik-e – a megrendelőtől kért és kapott információk alapvetően meghatározzák azt, hogy a nyelvi közvetítő a munkája során hogyan jár el, akár a forrásnyelvi szöveg értelmezése, akár a külső források igénybevétele, akár a célnyelvi szöveg megformálása során. Fontos továbbá megjegyezni azt is, hogy a megrendelővel folytatott kommunikáció általában fokozottan nagy jelentőséggel bír abban az esetben, ha a megrendelő személye megegyezik a forrásnyelvi szöveg szerzőjének személyével. A fordítás közbeni kommunikáció feltételeit ugyanakkor minden egyes esetben a szolgáltatást igénybe vevő megrendelő preferenciái határozzák meg: a megrendelőtől függ, hogy egyáltalán van-e lehetőség kommunikációra a fordítás közben (vagy csak a fordítási folyamatot követő, utólagos kommunikáció lehetséges), illetve az, hogy az esetleges információcsere **írásbeli kommunikáció** vagy **szóbeli kommunikáció** formájában valósul-e meg.

### *Kommunikáció a poszttranszlációs fázisban*

A fordítási szolgáltatás keretében megvalósuló fordítási folyamatot több kommunikációs folyamat követi, illetve követheti. A szolgáltatásnak ebben a poszttranszlációs fázisában

ezeknek a kommunikációs folyamatoknak az általános célja egyrészt a szolgáltatási folyamat lezárásának részét képező adminisztratív teendők ellátásának lehetővé tétele, másrészt mindazon potenciális helyzetek kezelésének elősegítése, amelyekkel összefüggésben a szolgáltatónak a megrendelő igénye szerint adott esetben meg kell nyilvánulnia.

A fordítás poszttranszlációs fázisában a szolgáltató és a megrendelő közötti kommunikáció legjellemzőbben az **adminisztrálás** folyamatában játszik szerepet. Az ügyintézés keretében a vonatkozó közlésfolyamatok általában írásbeli vagy szóbeli egyeztetést foglalnak magukban, továbbá olyan szövegek révén valósulnak meg, mint a teljesítésigazolás és a bizonylat (nyugta vagy számla).

Az általános adminisztráció mellett a poszttranszlációs fázisban sor kerülhet még fordítás utáni tájékoztatásra, indoklásra vagy panaszkezelésre is, amelyek írásbeli és szóbeli formában egyaránt megvalósulhatnak. A **fordítás utáni tájékoztatás** körébe tartozik minden olyan kommunikációs folyamat, amelynek során a szolgáltató a forrásnyelvi vagy a célnyelvi szöveggel, illetve a fordítási szolgáltatás bármely egyéb tényezőjével kapcsolatban információt közöl a megrendelővel (adott esetben a megrendelő kérésére), például tájékoztató levélben, esetleg hibajegyzék vagy terminusjegyzék formájában. A tájékoztatással szemben az **indoklás** minden esetben a célnyelvi szöveg jellemzőivel áll összefüggésben, és a funkciója az, hogy válaszként szolgáljon azokra a felvetésekre, amelyeket a megrendelő a szöveggel kapcsolatban esetleg megfogalmaz, adott esetben megkérdőjelezve bizonyos szövegjellemzők vagy konkrét szegmensek helyességét, illetve elfogadhatóságát. Az indokláshoz viszonyítva a **panaszkezelés** egy komplexebb kommunikációs aktus, amely ideális esetben egy megfelelően szabályozott eljárás keretében valósul meg – például abban az esetben, ha a szolgáltató által nyújtott indoklás ellenére a megrendelő kifogással él a

célnyelvi szöveg vagy a fordítási szolgáltatás minőségével kapcsolatban.

### **A fordító és a megrendelő közötti kommunikáció jelentősége a minőségértékelésben**

A fordítás jelenségének komplexitásával összhangban a fordításértékelés is meglehetősen komplex jelenség, és a minőségértékelés az értékelés kontextusának, tárgyának és funkciójának függvényében sokféle formában megnyilvánulhat (a témáról bővebben lásd Klaudy, 2005, valamint Dróth, 2017). Ennek megfelelően jelentős eltérések lehetnek mindazon szempontok között, amelyek az értékelést megvalósító személyek által determinált különféle értékelési szituációkban érvényesülnek. Számos különbség lehet például egyrészt az aközött, ahogyan egy fordítást oktató szakember értékeli egy leendő fordító kompetenciáját a fordítóképzésben, másrészt az aközött, ahogyan egy fordítóirodai környezetben egy lektor értékeli egy gyakorlott fordító performanciáját az általa készített fordítás alapján. Mindazonáltal szakmai kontextusban minden esetben a megrendelő értékelési szempontjai minősülnek a legfontosabbnak, tekintettel arra, hogy voltaképpen a megrendelői intenció az, ami a fordítási aktus kiindulópontját képezi – a megrendelő az, aki egy adott szolgáltatásnak egyáltalán létjogosultságot ad. Habár a fordítási szolgáltatás minőségének megrendelő általi értékelésében az esetek többségében a célnyelvi szöveg minősége a legmeghatározóbb tényező, a tanulmányban ismertetett kommunikációs folyamatoknak bizonyos általános ismérvei különösen fontosak abból a szempontból, hogy a megrendelő milyenek értékeli a szolgáltatást (amely a gyakorlatban a nyelvi szolgáltató által nyújtott előzetes tájékoztatástól, a célnyelvi szöveg előállításán keresztül, az utólagos

adminisztrálásig terjed). A megrendelővel folytatott kommunikáció megfelelőségének jelentőségét önmagában már az a tény is alátámasztja, hogy a professzionális nyelvi szolgáltatások piacán meglehetősen kiélezett a verseny. A kínálat bővülésével párhuzamosan ugyanis a nyelvi szolgáltatások minőségének értékelésében a szolgáltatási kör, a fordításminőség, a vállalási idő, a technikai feltételek, valamint az ár és az érték aránya mellett egyre hangsúlyosabb szerepe van annak, hogy a szolgáltató milyen együttműködést képes kialakítani a megrendelővel (nem utolsó sorban a tartós üzleti kapcsolat reményében). A jó együttműködésnek pedig alapfeltétele a hatékony és eredményes kommunikáció.

### ***A fordító és a megrendelő közötti adekvát kommunikáció általános ismérvei***

A fordítási szolgáltatások kontextusában a fordító és a megrendelő közötti hatékony és eredményes kommunikáció ismérvei az alábbiak szerint határozhatóak meg – az alapján, hogy a szolgáltató az egyes kommunikációs folyamatok keretében megvalósuló információközlés, illetve információcsere során milyen információkat biztosít a megrendelő részére, illetve milyen módon biztosítja azokat.

- Hozzáférhetőség és igényelhetőség
  - Nyilvánosan rendelkezésre álló információk (pl. nyilvános tájékoztatás esetében)
  - Kérésre rendelkezésre bocsátott információk (pl. személyes tájékoztatás esetében)



- Közérthetőség és egyértelműség
  - Könnyen értelmezhető információk (pl. nyilvános tájékoztatás esetében)
  - Félreérthetetlen információk (pl. személyes tájékoztatás esetében)
- Időszerűség és praktikusság
  - Kellő időben rendelkezésre álló információk (pl. nyilvános tájékoztatás esetében)
  - Könnyen hasznosítható információk (pl. személyes tájékoztatás esetében)
- Relevancia és részletesség
  - Lényeges és hasznos információk (pl. fordítás közbeni kommunikáció esetében)
  - Alaposan kifejtett információk (pl. fordítás előtti egyeztetés esetében)
- Pontosság és megbízhatóság
  - Tényszerű és precíz információk (pl. fordítás utáni tájékoztatás esetében)
  - Hivatkozási alapként szolgáló információk (pl. fordítás előtti megállapodás esetében)
- Flexibilitás és alkalmazkodás
  - Igényeknek megfelelő módon biztosított információk (pl. fordítás közbeni kommunikáció esetében)

- Körülményeknek megfelelő módon biztosított információk (pl. fordítás utáni tájékoztatás esetében)
- Nyelvi és formai adekvátság
  - Nyelvileg igényesen prezentált információk (pl. személyes tájékoztatás esetében)
  - Formailag igényesen prezentált információk (pl. nyilvános tájékoztatás esetében)

A felsorolt kritériumoknak való megfelelés természetesen csak arra jelent biztosítékot, hogy a fordító (mint szakember) célravezető módon tudja közölni a megrendelővel az adott fordítási megbízással kapcsolatos lényeges információkat. Hasonlóképpen fontos azonban az is, hogy a megrendelő hogyan verbalizálja a fordítási szolgáltatással kapcsolatos igényeit, illetve elképzeléseit. Habár a megrendelői közlés módját alapvetően a megrendelő kommunikációs kompetenciája és performanciája determinálja, a fordító különböző kommunikációs stratégiák (pl. informálás, orientálás, adaptálódás, regiszterváltás) révén ideális esetben képes megteremteni a hatékony és eredményes információcsere feltételeit.

## **Konklúzió**

A tanulmányban vizsgált kommunikációs folyamatok és az azokra vonatkozó kritériumok nagy mennyisége és praktikus jelentősége azt jelzi, hogy a fordító és a megrendelő közötti kommunikáció kérdésével nemcsak szakmai keretek között érdemes foglalkozni, hanem a szakmai tevékenység végzésére felkészítő fordítóképzés keretei között is – akár „nyelvi szakmunkások”, akár „nyelvművesek” képzése a cél. Ezzel összefüggésben azonban fontos megjegyezni, hogy az adekvát kommunikációs készség

kialakításának előfeltétele, hogy a leendő szakemberek a képzés keretében a fordítással összefüggésben ne csak procedurális tudásra tegyenek szert, hanem deklaratív tudásra is. Habár a fordítóképző programok gyakorlatorientáltak, és ennek megfelelően a fordítással kapcsolatos deklaratív tudás átadása általában bizonyos elméleti kurzusokra korlátozódva valósul meg (vö. Bartrina, 2005), számos lehetőség van arra, hogy a funkcionális (azaz a fordítási tevékenység végzése során praktikus hasznosítható) deklaratív tudásnak a fordítói kompetenciafejlesztést célzó kialakítása ne kizárólag önálló elméleti kurzusok keretében valósuljon meg, hanem a különféle gyakorlati foglalkozásokba integrált módon is. A szakképzés keretében biztosított kurzusok és foglalkozások mellett a deklaratív tudás és az arra épülő szakmai kommunikációs készség fejlesztésére természetesen lehetőséget nyújtanak azok a gyakornoki programok is, amelyeket a nyelvi szolgáltatók kínálnak a felsőoktatási intézmények fordítóképzéseiben részt vevő hallgatók számára. A képző intézmények és a piaci szereplők közötti együttműködés ugyanakkor nemcsak a hallgató és a szolgáltató kölcsönös érdekeit szolgáló kapcsolatban nyilvánulhat meg, hanem abban a szakmai kapcsolatban is, amely a fordítóképzésben oktató szakemberek és a nyelvi szolgáltatók szakemberei között fennállhat (például továbbképzési vagy szaktanácsadási keretek között). A felsőoktatási intézmények alkalmazottai és a nyelvi szolgáltatók alkalmazottai közötti szakmai együttműködés jelentőségéről tanúskodik többek között az is, hogy Magyarország legnagyobb nyelvi szolgáltatója, az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. a tevékenységének elősegítése céljából működtet egy szakmai tanácsadó testületet, amelynek tagjai az ország neves felsőoktatási intézményei által delegált szakemberek.

## Hivatkozások

- Bartrina, F. (2005): Theory and Translator Training. In: Tennent, M. (Ed.) (2005): *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. John Benjamins: Amsterdam
- Cs. Czachesz E. (1998): *Olvadás és pedagógia*. Mozaik Oktatási Stúdió: Szeged
- Dróth J. (2017): Kutatási kérdések a fordítások értékelése témakörben. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs
- EMT Expert Group (2009): *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf)
- Klaudy K. (2005): A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány*. 7/1. 76–84.
- Klaudy K. (2014): A fordítástudomány neve, természeté és terminológiája. In: Navracsics, J. (Szerk.) (2014): *Transzdiszciplináris üdvözetek Lengyel Zsolt számára*. Gondolat Kiadó – Pannon Egyetem MFTK: Budapest – Veszprém
- Massarado, I. – van der Meer, J. (2017): *The Translation Industry in 2022. A Report from the TAUS Industry Summit*. TAUS: De Rijp
- Mohácsi-Gorove A. (2017): Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs
- PACTE Group (2000): Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, A. – Ensinger, D. – Presas, M. (Eds.) (2000): *Investigating Translation*. John Benjamins: Amsterdam
- PACTE Group (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (Ed.) (2003): *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. John Benjamins: Amsterdam
- PACTE Group (2008): First Results of a Translation Competence Experiment. Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In: Kearns, J. (Ed.) (2008): *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. Continuum: London

- PACTE Group (2014): First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. In: Muñoz Martín, R. (Ed.) (2014): *Minding Translation. Con la Traducción en Mente, Special Issue of MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*. 1. 85–115.
- Zachar V. (2017): A sajtófordítás alkalmazási lehetőségei a fordításoktatásban. In: Kóbor M. – Csikai Zs. (szerk.) (2017): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt Kiadó: Pécs

**Lesznyák Márta – Balogh Dorka**

Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

## **Jogi szakfordítások pedagógiai és kutatási célú értékelése: egy értékelési rendszer kidolgozásának dilemmái és tapasztalatai<sup>1</sup>**

*A jelen tanulmány egy olyan értékelési rendszer kidolgozását és kipróbálását mutatja be, amelyet kifejezetten jogi szakszövegek értékelésére alakítottunk ki a fordítóképzés keretein belül. A rendszer kidolgozásának hátterében az SZTE és a PPKE között három éve folyó együttműködés áll, amelynek célja a projektmunka bevezetése a szakfordítóképzésbe és a bevezetés során szerzett tapasztalatok közzlése. Az együttműködés keretein belül lehetőségünk nyílt bölcsész, illetve jogász végzettségű hallgatók teljesítményének összehasonlítására is, ennek során mindkét intézményből 5-5 fordítást választottunk ki és értékeltünk. Az értékelési rendszer kidolgozásának eredeti célja kutatási jellegű volt: arra a kérdésre kerestünk választ, hogy eltér-e a két populáció (bölcsészek és jogászok) az általuk elkövetett hibák mennyisége és minősége (típusa terén). A kidolgozott rendszer ugyanakkor diagnosztikusnak is tekinthető, mert információkat nyújt arra vonatkozóan, hogy melyik csoportnak milyen típusú fejlesztésre van szüksége. A tanulmányban az értékelési rendszer kialakításának bemutatása után kitérünk az alkalmazás során szerzett tapasztalatokra, többek között az értékelők közötti egyezés kérdésére, amely azt mutatja, hogy többszöri konzultáció után igen magas szintű egyezés érhető el a globális mutatók terén (összbenyomás, teljes hibaszám). Általánosságban véve azt is elmondhatjuk, hogy az értékelők legtöbbször ugyanazokat a nyelvi elemeket jelölik hibának, ugyanakkor a hiba típusának meghatározása terén már több eltérés mutatkozik.*

---

<sup>1</sup> A tanulmány egyes részeit, különösen a hibatipológiát, a kutatás körülményeinek leírását és az értékelők közötti egyezés bemutatásának részleteit már egy korábbi tanulmányunkban közzöltük (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

*Kulcsszavak: jogi szakfordítás, szakfordítóképzés, fordításértékelés, analitikus értékelés, szakfordítási hibatipológia*

## **Bevezetés**

Az SZTE és a PPKE három éve folytat közös kutatásokat a jogi szakfordítás módszertana terén. Az összehasonlító vizsgálatok alapját az adja, hogy a Szegedi Tudományegyetemen mesterszintű fordító- és tolmácsképzésében jellemzően bölcsészek tanulnak, míg a PPKE Jog- és Államtudományi karán folyó szakirányú továbbképzésén végzett jogászok vesznek részt. A közös kutatás keretein belül 2015 óta a két intézmény fordítóképzésben résztvevő hallgatói a tavaszi félévben egy hosszabb jogi szöveget fordítanak le projektmunkában, angolról magyarra. A hallgatók 4-5 fős csoportokban dolgoznak, és a csoportokon belül meghatározott szerepeket osztanak fel egymás között.

A két intézmény együttműködésének középpontjában a projektmunka kipróbálása és optimalizálása áll: az ezzel kapcsolatos kutatási eredményeinket már több publikációban is összefoglaltuk (Balogh és Lesznyák, 2018). Ugyanakkor az összegyűjtött adatok további elemzésekre is lehetőséget biztosítanak, így például a hallgatók által elkészített fordítások értékelésére is. Kutatásunk második szakaszában a célnyelvi szövegek értékelési eljárásának kidolgozására és a bölcsész-, illetve jogászhallgatók fordításainak összehasonlítására vállalkoztunk. A hallgatói csoportok által elkészített fordítások összehasonlító elemzését már korábban részletesen bemutattuk (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva), a jelen tanulmányban az értékelési rendszer kidolgozásának dilemmáit és tanulságait foglaljuk össze.

A kutatás jelen tanulmányban bemutatott fázisának céljai a következők voltak:

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

- globális hibatipológia alkalmazása a fordítások értékelése során
- analitikus hibatipológia kidolgozása a jogi szakfordítások értékelésére
- az értékelők közötti egyezés vizsgálata (mint az értékelés megbízhatóságának mutatója)
- az analitikus és a globális hibatipológia összefüggéseinek vizsgálata
- a hibakategóriák felállítása során jelentkező problémák azonosítása, és ezzel összefüggésben
- a javítás során jelentkező, kategóriákba sorolás problémáinak elemzése

Jelen írásunkban a fenti kérdésekre igyekszünk válaszokat adni, míg a tanulmány végén röviden kitérünk a két csoport (bölcészek és jogászok) fordítási teljesítménye közötti különbségekre is.

**Az értékelési eljárás kialakításának elméleti háttere: a jogi fordítások minőségét befolyásoló tényezők**

A (jogi) szakfordítások minőségét meghatározó tényezőkkel és kompetenciákkal számos fordításpedagógiát kutató szakember foglalkozott. A következőkben ezeknek a kutatásoknak az eredményeit tekintjük át röviden (lásd még Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

Király (2005) szerint a frissen végzett szakfordítók számára a legnagyobb kihívást a szakmai ismeretek és a szakmai terminológia elsajátítása jelenti. Véleményünk szerint a jogi fordításban ez különösen igaz, mivel a szakmai ismeretek a jogban rendszerszintű gondolkodást is feltételeznek.



Northcott és Brown (2006:374) arra mutat rá, hogy a jogi fordítók csak akkor tudják értelmezni a szövegeket, ha a jogi szemléletet és gondolkodásmódot is magukévá teszik.

Šarčević (1997) kutatásából azt a következtetést vonja le, hogy a jogi szakfordítónak tisztában kell lennie egyrészt a jogi fogalmak jogrendszerek szerint megkülönböztetett jelentésével, másrészt a jog működésével, ami magában foglalja a jogi érvelés logikáját, valamint mindazon lehetőségek felismerését, amelyek szerint a bíróságok az adott szöveget értelmezhetik és alkalmazhatják.

Trosborg (1997) arra hívja fel a figyelmet, hogy a szöveg alkotóinak (szerzőnek és fordítónak egyaránt) megfelelően kell ismerniük az adott műfaj és regiszter stílusjegyeit, ha azt szeretnék, hogy a szöveg betöltse a szakmai közösség által meghatározott funkcióját. Szerinte a regiszter a szókincs/terminológia és a szintaxis/mondatszerkesztés szintjén nyilvánul meg, és nem annyira a lexikai egységek, mint inkább a kollokációk határozzák meg.

Bhatia (1997) kutatásai alapján arra a megállapításra jut, hogy a célnyelvi szöveg műfaji identitásának megőrzéséhez nem elég a fordító nyelvi kompetenciája, annak ki kell egészülnie további kompetenciákkal, többek között a két kódrendszer megfelelő ismeretével, valamint a műfaji ismeretek elsajátításának és alkalmazásának képességével.

Alcaraz és Hughes (2002) is leszögezik, hogy a műfajok azonosítása és ismerete nélkül a fordító nem hozhat létre hiteles fordítást.

## **A (szak)fordítások értékelése**

A fordítások pedagógiai jellegű értékelésének szakirodalmát terjedelmi okokból nem áll módunkban részletesen bemutatni, mindössze arra szeretnénk rámutatni, hogy a teljes szövegek vagy

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

szövegrészletek értékelésének alapvetően két megközelítése létezik. Holisztikus vagy globális (esetleg intuitív) értékelésről beszélünk akkor, ha egy vagy több értékelő egy vagy több skálán (pl. összbenyomás, tartalmi pontosság, nyelvi kifejezés, nyelvhelyesség, stilisztika, helyesírás stb.) értékeli a fordítást. Ezzel szemben analitikus értékelésen a fordított szöveg részletes hibaelemzését értjük (Martinez Melis és Hurtado Albir, 2001; Galan-Manas és Hurtado Albir, 2015; Hurtado Albir, 2015; Barros és Castro, 2018).

Míg a holisztikus értékelés elsősorban a szubjektivitás problémáját veti fel, addig az analitikus értékelés kapcsán megkerülhetetlen a fordítási hiba kérdése. Mint ahogy azonban azt Hansen (2010) is megállapítja, a fordítási hiba fogalma erősen függ attól, mely fordításelméleti irányzatot tekintjük irányadónak. Ehhez hozzátennénk, hogy a gyakorlat során – akár valós munkahelyzetről, akár oktatási helyzetről van szó – a mindenkori körülmények is erőteljesen befolyásolják, mit tekinthetünk hibának. Hasonló következtetésre jut Heltai (2004), aki szerint a fordítási hiba nem határozható meg a kommunikációs helyzet ismerete nélkül. A funkcionalista felfogással összhangban jelen kutatásban fordítási hibának tekintettünk minden olyan célnyelvi elemet (vagy elemeket), amelyek akadályozzák, hogy a célnyelvi szöveg a célkultúrában betöltse szándékolt funkcióját, tehát hogy érvényes, az eredeti szöveg információtartalmát lefedő szerződésként funkcionáljon. A hibafelfogáshoz kapcsolódó hibatipológiát alább részletesen is jellemezzük.

Vizsgálatunkban globális és analitikus értékelési eljárásokat egyaránt alkalmaztunk. A hallgatók fordításainak értékelését megelőzően egy próbaértékelés keretében alakítottuk ki értékelési módszereinket és hibatipológiánkat. A következőkben ezeket mutatjuk be részletesen.

## **A globális hibatipológia**

A holisztikus (globális) értékelés során csak összbenyomás szempontjából értékeltük a fordításokat. Ehhez a Kiraly (1995:83) által kidolgozott ötpontos skálát használtuk, amely ötfokozatú skálán értékeli, a következők szerint:

1 = Minden szempontból elfogadhatatlan fordítás.

2 = Gyenge fordítás.

3 = Részben elfogadható fordítás. Sok benne a hiba, és további javítások szükségesek ahhoz, hogy a megbízónak átadható legyen.

4 = Alapjában jó fordítás. Találhatók benne kisebb hibák, de ezek könnyen kijavíthatóak.

5 = Nagyon jó fordítás. A célnyelvi normáknak minden tekintetben megfelel és híven tükrözi a forrásnyelvi szöveg funkcióját.

(Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva)

A próbamérés egyezést mutatott a két értékelő ítélete között, ezért a kategóriákon és leírásaikon nem változtattunk.

## **Az analitikus hibatipológia kialakítása**

A szakirodalmi áttekintések számos hibatipológiát különítenek el, sőt maguk a hibatipológiák is tovább csoportosíthatók. Egyértelműen elkülönülnek ugyanis a fordítóiparban minőségbiztosítási célokból használt tipológiák és a pedagógiai kontextusban használt tipológiák. Az előbbiekről kiváló összegzés található Lengyel István PhD-disszertációjában (2013), míg a pedagógiai célú hibatipológiák áttekintésére többek között Lesznyák, (2004), Galan-Manas és Hurtado Albir, (2015) valamint Hurtado Albir (2015) vállalkozott. Az adott kontextusban alkalmazott hibatipológiák rendszerint erőteljesen

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

tükrözik az adott szervezet, vállalat, intézmény, oktató vagy kutató aktuális helyzetét és értékelési céljait. Ezzel összhangban a vizsgálatunkban pedagógiai kontextusból származó hibatipológia alkalmazására törekedtünk, és saját hibatipológiánkat az egyetemeinken már bevett gyakorlatokat alapul véve közösen alakítottuk ki. Bár a fordítóiparban használt hibatipológiák is kínáltak előnyöket, sokszor irreleváns szempontokat is tartalmaztak, ezáltal túlbonyolították volna az egyébként is hosszadalmas értékelési folyamatot, illetve esetenként a hibatípusok nagy száma veszélyeztette az értékelés reliabilitását, míg érdemi információkkal nem szolgált egy egyszerűbb pedagógiai tipológiával összevetve. Ezekből a megfontolásokból kifolyólag saját hibatipológiánk kiindulópontja az SZTE-n alkalmazott ILOR rendszer volt, amely rendszerben

I = az információközvetítési hibákat

L = a nyelvi (grammatikai) hibákat

O = a helyesírási és központoszási hibákat

R = a regiszterhibákat (beleértve a stílushibákat) jelentette. (A rendszer kidolgozása Dudits András nevéhez kötődik, hivatalos közlésre azonban eddig nem került sor).

Már a próbaértékelést megelőzően egyértelmű volt, hogy ez a rendszer nem, vagy csak igen rosszul kezeli a terminológiai hibákat. Mivel a jogi szakszövegekben kiemelt jelentőségű a terminológiai pontosság, ezért úgy döntöttünk, bevezetünk egy ötödik kategóriát (T) a terminológiai hibák jelölésére.

A próbaértékelés további problémákra hívta fel a figyelmet. Mindkét értékelő számára szembeötlő volt, hogy a projekt munka során fordított szöveg nem csak jogi, hanem, építőipari, illetve helyenként pénzügyi terminusokat is tartalmaz.

Ez indokolta a T kategória kettéválasztását jogi és nem jogi terminológiára. Hasonló kettősséget mutatott a regiszter, amelynek esetében az is előfordult, hogy egyszerűen az írott, formális nyelvezet normáinak nem tudott megfelelni az fordító, de az is, hogy a sajátos jogi nyelvezetet és idiómákat nem ismerte és/vagy nem használta.

„Mindezeket figyelembe véve végül hét hibatípust különböztettünk meg, melyeket a javítás során különböző színekkel jelöltünk, és közülük ötöt a nyelvi szinteknek is megfeleltettünk, így a nyelvhelyességi hibákat a morfológia-szintaktika szintjéhez, a jogi és a szöveg tárgyköréhez tartozó terminológiai hibákat a szemantika szintjéhez, a jogi és köznyelvi regiszterrel kapcsolatos hibákat pedig a pragmatika szintjéhez rendeltük hozzá.

Végleges hibatipológiánkban a következő hét hibatípust határoztuk meg:

1. Ortográfia: a szöveg általános megjelenésével és formátumával kapcsolatos hibák, valamint helyesírási és központoszási hibák.
2. Nyelvhelyesség: a morfémák – toldalékok: ragok, jelek, képzők – helytelen használata és egyeztetése, helytelen szórend (példa: *minden harmadik felek; aki, ami helytelen használata*).
3. A nem jogi terminológia helytelen használata: a jogi szövegben foglalt tárgykör (estünkben építésügy) terminológiájának helytelen használata (példa: *'előrehaladási jelentés'* helyett *'havi helyzetjelentés'*).
4. A jogi terminológia helytelen használata (példák: *'vállalkozói díj'* helyett *'kártérítés'*, *'cikk'* helyett *'fejezet'*).
5. A jogi regiszter és a műfaji sajátosságok helytelen használata: az adott jogi műfaj – esetünkben a szerződés – sajátosságaira jellemző kifejezések, fordulatok és kollokációk helytelen használata (példák: *'felek kölcsönösen felelősek'* helyett *'felek fordítva is felelősek'*, *'mentesíti'* helyett *'felmenti'*).

6. A köznyelvi (nem jogi) regiszter helytelen használata: a jogi regiszteren kívül eső, az általános nyelvre jellemző kifejezések, fordulatok és kollokációk helytelen használata (példák: *'direkt módon'*, *'alvállalkozókon keresztül'*).

7. Az információtartalom sérülése: a szöveg információtartalmának torzulása az eddig felsorolt hibajelenségektől eltérő okok miatt: pl. értelmetlen mondat, információ indokolatlan kihagyása vagy hozzáadása, a szöveg kohéziójával és koherenciájával kapcsolatos problémák.” (Balogh és Lesznják, közlésre elfogadva)

## **A kutatás módszerei és eszközei**

### ***A résztvevők***

A kutatás során a fentebb már részben bemutatott két populáció fordításait elemeztük: egyrészt a jogi diplomával rendelkező, szakfordító-képzésben részt vevő hallgatókét, akik legalább középfokú nyelvizsgával rendelkeztek, másrészt a mesterképzésben részt vevő, fiatal, nyelvszakos első diplomával (BA) rendelkező bölcsészhallgatókét. A bölcsészhallgatók jogi szakfordítás kurzusára mesterképzésük utolsó félévében kerül sor. Ezzel párhuzamosan jogi ismereteket is tanulnak egy másik kurzus keretében.

A vizsgálatban mindkét populáció 5-5 fordítását értékeltük. Ez a jogáshallgatók esetében a teljes populációt (22 fő) jelentette. A Szegedi Tudományegyetemen a két év alatt összesen 14 csoport vett részt projektmunkában, ebből a 14 fordításból kellett kiválasztani azt az ötöt, amely belekerült a vizsgálat mintájába. A kiválasztás során figyelembe vettük a csoportok összetételét oly módon, hogy gyengébb és erősebb

csoportok fordításai is bekerüljenek a kutatásba. Az öt bölcsész csoportban összesen 20 fő dolgozott.

### *A kutatás eszközei*

A projektmunka során a hallgatók egy 16 oldalas építőipari szerződést fordítottak angolról magyarra. Bár a szövegek nehézségének megítélése objektíve nem lehetséges, a szöveg mindkét szerző szubjektív ítélete alapján kifejezetten nehéz volt, egyrészt a témája (építőipar), másrészt lingua franca jellege miatt.

Megvalósíthatósági szempontokat figyelembe véve a 16 oldalas szerződésből másfél oldalt értékeltünk, amely a szerződés két teljes pontjának felelt meg. A fordításokat globális és analitikus eljárással is értékeltük, az értékelést a két szerző végezte. Az értékelés objektivitásának biztosítás érdekében a fordításokat tartalmazó fájlokat egy független személy összekeverte és titkosította, vagyis átnevezte, oly módon, hogy a fájlnevek csak számokat tartalmaztak egytől tízig (1.doc, 2.doc stb), így az értékelők nem tudhatták, melyik populációtól származik egy adott fordítás. A titkosítás feloldását egy külön Excel fájl tartalmazta, amelyet csak az adatrögzítés után nyitottunk meg (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

Az értékelők közötti egyezés biztosítása érdekében a tíz fordítás értékelését megelőzően több lépésre került sor. Először egy úgynevezett próbaértékelés történt (erre korábban már többször is utaltunk). A próbaértékelés során a két értékelő a szerződés egy másik (a kutatásban nem elemzett) pontját értékelte a felállított előzetes hibatipológia segítségével, illetve globális értékeléssel is. Az ezt követő egyeztetés során az értékelők szempontjainak közelítésére és a hibakategóriák finomítására került sor (ld. fent). A kutatás mintájául szolgáló első dokumentum értékelése után az értékelők még egy konzultációt folytattak, melynek során a már besorolt hibák

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

kategóriáin nem változtattak, ugyanakkor ismét megvitatták döntéseiket, és újabb, a hibatípusokba történő besorolást segítő szempontokat határoztak meg (pl. elfogadható vagy el nem fogadható konkrét terminusok, kollokációk meghatározása).

Az értékelést mindkét értékelő szigorú sorrendben (az egyes számú dokumentumtól a tízes számú dokumentumig) hajtotta végre; a globális értékelést nem a hibajavítás után, hanem még előtte, azaz javítás közben végezte el. Az értékelés számszerű eredményei (hibaszámok kategóriatípusonként, majd összesítve és a globális értékelés eredménye) Excel fájlban kerültek rögzítésre, majd ezeken statisztikai elemzést hajtottunk végre (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

## Eredmények

### *Értékelők közötti egyezések – globális értékelés*

Mivel a fordításértékelés mindig szubjektív értékítéletet foglal magában, ezért az értékelés objektivitásának és megbízhatóságának garantálása érdekében ellenőrizni kell az értékelők közötti egyezést. Vizsgálatunkban az értékelők közötti egyezéseket korrelációs együtthatókkal fejeztük ki. Bár a szakirodalom nem egységes a kérdésben, az értékelők közötti egyezéseket (korrelációs együtthatókkal kifejezve) általában 0.6 felett tartjuk elfogadhatónak, 0.7 felett jónak, 0.8 felett pedig nagyon jónak (Stemler and Tsai, 2008). Az alábbi eredmények értelmezése során figyelembe kell venni az elemzett fordítások relatíve alacsony számát, ami befolyásolja az eredmények általánosíthatóságát.

Az értékelők közötti egyezések közül elsőként a *globális értékelés* mutatóival foglalkozunk. Már az 1. táblázat adatai is mutatják, hogy az értékelők közötti egyezés kifejezetten magas



volt (százalékos formában kifejezve 80%), és ezt támasztja alá a statisztikai elemzés is, a Spearman korrelációs együttható értéke 0,86 ( $p < 0,01$ ). Ez az érték arra utal, hogy a globális értékelés igen megbízhatóan működik, a két értékelő ítéletei az esetek többségében egybeesnek vagy nagyon közel állnak egymáshoz (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

1. táblázat. A globális értékelés eredményei

A fordítás sorszáma	Értékelő 1.	Értékelő 2.
1	3	3
2	5	3
3	4	4
4	1	1
5	2	3
6	5	5
7	3	3
8	2	2
9	4	4
10	1	1

A táblázat adatainak kvalitatív elemzése során szembeötlő, hogy a két értékelő között egyetlen esetben figyelhető meg egy egységnél nagyobb eltérés, ez a szürkével kiemelt 2. sorszámú fordítás, amelyre az első értékelő ötöst, míg a második értékelő hármast adott. A lehetséges magyarázatok keresése során fény derült arra, hogy a második értékelő a 2. sorszámú fordítás globális értékelését elmulasztotta, de amikor adatrögzítés során ezt észrevette, újra elolvasta a hibakódolt fordítást és pótolta az értékelést. Bár egyedi esetről van szó, értékeléstechnikai szempontból igen súlyos problémákat vet fel az itt tapasztalt jelenség: úgy látszik, hogy egyazon fordításnak az értékelését

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

jelentősen befolyásolja, hogy az értékelő előtte látott-e másik fordítást, és ha igen, milyen minőségűt. A jelenség a pszichológiából jól ismert észlelési illúzióval, illetve torzítással hozható összefüggésbe, vagyis azzal, hogy egy inger észlelését erősen befolyásolja az a kontextus, amelyben előfordul (Atkinson és mtasai, 1997). A fordítások értékelésének módszertana szempontjából ez két fontos következtetéshez vezet. Egyrészt, bármilyen pontosan dolgozzuk ki az értékelési kritériumokat, egyetlen értékelő biztosan nem elég a fordítások megbízható értékeléséhez, mert nem biztos, hogy ha ugyanez az értékelő más sorrendben javítja a fordításokat, ugyanúgy értékeli őket. Ebből következik, hogy a megbízható értékelés biztosítása érdekében legalább két értékelőt kell alkalmazni, és arra kell ügyelni, hogy a fordításokat *ne* ugyanabban a sorrendben értékeljék. További kutatásokat igényel annak megállapítása, hogy ebben az esetben milyen mértékű értékelők közötti egyezéseket kapnánk.

### *Értékelők közötti egyezés analitikus értékelés során*

Az összes hibaszám (analitikus értékelés eredménye) értékelők közötti egyezése kevésbé kedvező képet mutat (Pearson  $r = 0,65$ ;  $p < 0,5$ ). Ez alapján az összhibaszám elfogadható, de kevésbé megbízható mutató, mint a globális értékelés eredménye.

Érdekességként megvizsgáltuk, hogy az értékelők átlagban hány hibát azonosítottak a különböző képzésekben részt vevő hallgatók fordításaiban. Az eredményeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Átlagos hibaszámok értékelőnként és képzési típusonként

	PPKE javító	SZTE javító
Összhiba bölcsész	61	49,2
Összhiba jogász	21	28

Bár az értékelők közötti különbségek nem bizonyultak szignifikánsnak, és jól látható, hogy alapvetően mindkét értékelő több hibát talált a bölcsészek fordításaiban, az is megfigyelhető, hogy a bölcsészek fordításaiban a PPKE-s javító, míg a jogászok fordításaiban az SZTE-s javító talált több hibát. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a javító saját populációjának nyelvhasználatát tekinti (inkább) normának javítás során, amely befolyásolja a hibák felismerését és beazonosítását. Ezt a hipotézist azonban mindenképp ellenőrizni kell a későbbiekben.

Az egyes hibakategóriák esetén az értékelők közötti egyezések egy kategória kivételével sohasem bizonyultak szignifikánsnak. Ez azt jelenti, hogy az értékelés hosszadalmas és gondos előkészítése ellenére sem sikerült az értékelők szempontjait kellő mértékben közelíteni egymáshoz. Ez alól kivételt az *információközvetítés* kategóriája jelent, ahol az értékelők közötti egyezés szélsőségesen magas értéket (Pearson  $r = 0,95$ ;  $p < 0,001$ ) ért el. Ennek hátterében az állhat, hogy az információközvetítési hibák (vagyis a félrefordítások) egyértelműen felismerhetők, és sokkal kisebb a más kategóriába sorolás esélye, mint például a terminológiai hibák esetén, amelyeknél nem csak azt kellett eldönteni, hogy milyen típusú terminológiai hibáról van szó, de néha a regiszterhiba kategóriába sorolás esélye is fennállt.

Mivel az értékelők összhibaszáma tekintetében szignifikáns korrelációt mutattak és az átlagértékeik is közel álltak egymáshoz

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

(értékelő 1 = 41 hiba, értékelő 2 = 38,6 hiba), arra a feltételes következtetésre jutottunk, hogy az értékelők valószínűleg ugyanazokat a szegmenseket értékelik hibaként, ugyanakkor a szegmensek kategóriába sorolása terén eltérő a véleményük (kivéve az információközvetítési hibákat). Ezt a hipotézist azonban a későbbiekben még ellenőrizni kell (Lásd még: Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a globális értékelés, az összhibasám és az információközvetítés terén megbízható a vizsgálat eredménye. A kis minta miatt azonban indokoltnak találjuk, hogy a többi hibakategória eredményeit is bemutassuk, azzal a kitételrel, hogy ezeket az eredményeket fenntartással kell kezelni, és a későbbiekben ellenőrizni kell.

### ***A fordítás egészének minősége és a hibatípusok gyakorisága***

Az analitikus és a globális értékelés összefüggései kapcsán felmerül az a kérdés, hogy vajon mely hibatípusok befolyásolják legjobban az értékelő intuitív ítéletalkotását. A korrelációs vizsgálatok eredményei alapján mindkét értékelő esetén az információközvetítési hibák mutatják a legerősebb korrelációt a holisztikus értékelés eredményével ( $r = -0,97$  ill.  $r = -0,90$ ;  $p < 0,01$ ). Érdekes módon az első értékelő esetén a globális értékelés mutatói a jogi és nem jogi regiszterhibákkal, illetve a nem jogi terminológiai hibákkal is szignifikáns összefüggést mutattak.

Mindebből az következik, hogy *az értékelők holisztikus értékelését az információközvetítési hibák befolyásolják a legerőteljesebben*. Az értékelők közötti egyéni eltérések további vizsgálatok tárgyát képezhetik, mert több magyarázat is állhat az eltérő mintázatok hátterében (lásd még: Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva).

***Módszertani problémák az értékelés során: nehézségek a hibák pontos behatárolásában***

Ahogy azt már fentebb is jeleztük, a gondos előkészítés ellenére mindkét értékelő visszatérő problémákkal küzdött a fordítások analitikus értékelése során, és feltehetőleg részben ezek a nehézségek okozták az értékelők közötti egyezések alacsonyabb értékét. Ezek a problémák túlnyomórészt két csoportba voltak sorolhatóak, a következőkben ezeket mutatjuk be részletesen.

*A hibaegység meghatározása*

A fordítás analitikus értékelése során nagyon gyakori tapasztalat, hogy nehéz lehatárolni, mely szegmens(ek) hibás(ak), valamint az is gyakori jelenség, hogy egy szegmens több hibát tartalmaz. A színekódolással történő javítás esetében technikai nehézséget okoz a több színnel jelölés (pl. egy szó esetében). Elméleti kérdésként az is felmerül, hogy tulajdonképpen hány hibát kell(ene) regisztrálni ilyen ellentmondásos esetekben.

A probléma érzékeltetésére álljon itt két példa! Első példánk egy befejezetlen és ennél fogva értelmetlen mondat, mely egyszerre tartalmaz információközvetítési, nyelvhelyességi és terminológiai (*alanyok* helyett *személyek*) hibát is. A mondat nagyon jól mutatja azt is, hogy bár a terminológiai problémát könnyű behatárolni, nagyon nehéz konkrétan rámutatni arra a nyelvi elemre (és „kiszínezni” azt), amely az információközvetítési vagy a nyelvhelyességi problémát okozza. Nem ritkán, ez az egység maga az egész mondat.

1. Példa:

Forrásnyelvi mondat részlete: “...*it is agreed that HOTEL RESORT is fully entitled to proceed, entirely or in part, to*

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

*undertake the work mentioned above through subjects that it singles out and selects.”*

célnyelvi mondat: *Felek elfogadják, hogy a H.R. teljes mértékben jogosult részben vagy egészben kötelezettséget vállalni a fent említett munkákat a az általa kiválasztott személyek útján.*

Elfogadható megoldás:

„...a felek megállapodnak, hogy a H. R. teljes mértékben jogosult, teljesen vagy részben, a fent említett munkát az általa kiválasztott közreműködőkkel elvégeztetni.

A második példa első ránézésre egyszerűbbnek tűnik, mert jól körülhatárolható, hogy a fordító **egy** szóösszetétel (*in respect to one another*) fordításában vallott kudarcot. Az értékelő számára azonban problémát okoz, hogy az *egy hiba valójában kettő*, mert a fordító egyszerre vét információközvetítési és jogi regiszterbeli hibát is.

2. Példa:

forrásnyelvi mondat részlete: „...*the Parties [...] will be reciprocally responsible, in respect to one another,*”

célnyelvi mondat részlete: *Felek kölcsönösen felelősek a méltányos magatartásért*

Elfogadható megoldás:

„...a felek... egymás irányában kölcsönösen felelnek [az általuk kijelölt harmadik fél bármely szerződészegéséért]”

*Értékelők közötti különbségek a hiba kategóriájának meghatározásában*

Már a kvantitatív elemzés során is utaltunk arra, hogy az értékelők feltehetőleg sok esetben ugyanazokat a szegmenseket azonosítják hibaként, de a hibakategória megállapítása terén nincsenek egy véleményen. Ennek hátterében nem csak az értékelés előkészítésének esetleges hiányosságai állhatnak (az értékelő nem alakít ki világos koncepciót az adott hiba jellegéről), de maga az a tény is, hogy a kategória határok elmosódottak. Ennek következtében az értékelők bizonytalanok vagy következtelenek lehetnek döntéseikben, ami óhatatlanul ahhoz vezet, hogy egymástól eltérő ítéleteket hoznak. A hibák eltérő kategóriába sorolására számos példát mutathatunk:

- a) Az egyik leggyakoribb eltérés a két értékelő között a regiszter kérdését érintette: az aláhúzott, hibának minősített szegmensek jogi vagy egyszerű formális regiszterbeli hibák?
  - *a munka elvégzésére felbérelt*
  - *olyan alanyok tettek,...*
  - *...szolgáltatásaira támaszkodik...*
  - *...betartva a következő módozatokat...*
  - *a megállapodás egyedi okiratokon keresztül fog megvalósulni*
  
- b) Jogi terminológiai vagy köznyelvi regiszterbeli hiba a következő hiba?  
*'nem mentik fel' (nem mentesítik)*
  
- c) Nem jogi terminológia vagy köznyelvi regiszter?  
*az alábbi módszereknek megfelelően (alábbiak szerint eljárva)*

- d) Jogi terminológia vagy nem jogi terminológia?  
*szerződés szerinti összköltség (összeg)  
leányvállalat (fiókvállalat, fióktelep)*
- e) Jogi regiszter vagy információközvetítés?  
*megfelelően kell garantálnia (biztosítania kell)*

Feltehetőleg további fogalmi tisztázások és az álláspontok közelítése segítene kiküszöbölni ezeknek az eltéréseknek egy részét, bár a kategóriahatárok bizonytalansága miatt ezek soha nem lesznek teljesen eltüntethetők. Meg kell azonban jegyeznünk azt is, hogy a hibakategória meghatározásának csak formatív értékelés esetén van pedagógiai jelentősége, és akkor is elsősorban abban az esetben, ha a hallgatónak magának kell keresni a hibakód alapján egy „helyes” megoldást (vagyis ha a javító nem ír rá a fordításra elfogadható megoldást).

### **A bölcsészek és a jogászok fordításai közötti különbségek a mérőeszköz alapján**

A bölcsészek és a jogászok fordításainak összehasonlítására alkalmazott fenti értékelési eljárások eredményeit korábban már részletesen ismertettük (Balogh és Lesznyák, közlésre elfogadva), ebben a tanulmányban csak nagyon röviden utalunk a legfontosabb eredményekre. Hipotéziseinket részben alátámasztva, részben cáfolva azt találtuk, hogy amennyiben a két csoport fordításai között szignifikáns különbség volt megfigyelhető, az mindig a jogászok javára jelentkezett. Vagyis a fordítónak készülő *jogászok szignifikánsan jobb fordításokat készítettek*, mint a bölcsészek. Ez megfigyelhető volt a globális értékelés, az összes hibaszám, az



információközvetítés és a regiszter faktorain (mindkét értékelő esetében). A jogi regiszter skálán csak az egyik értékelő esetében találtunk szignifikánsan jobb eredményeket a jogász-hallgatók esetében.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a minta kis mérete miatt nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket ebből az eredményből. Ugyanígy óvatosságra intenek a fordítási helyzet egyedi jellemzői: a nehézkes lingua franca szöveg, a szöveg típusa (szerződés) és a fordítás iránya (angolról magyarra). Kérdés, hogy ezeknek a tényezőknek a megváltoztatása hogyan befolyásolná a két csoport fordítási teljesítményét.

### **Következtetések**

Vizsgálatunkban jogi szakfordítások értékelési kritériumrendszerének kidolgozását és kipróbálását mutattuk be. Az analitikus értékelés céljaira próbaértékelés során a Szegedi Tudományegyetemen alkalmazott pedagógiai célú hibatipológiából kiindulva hét kategóriát állítottunk fel: ortográfiai, információközvetítési, jogi terminológiai, nem jogi terminológiai, jogi regiszterbeli, formális regiszterbeli, nyelvi/nyelvhelyességi hibák. Az értékelési eljárások kipróbálása azt mutatja, hogy az fordítások értékelése során az értékelők közötti egyezések számszerű mutatói a globális értékelés, az összes hibaszám és az információközvetítés terén elfogadhatóak, sőt néha kifejezetten jók voltak. Ugyanakkor a hosszas és alapos egyeztetés ellenére is sok eltérés volt megfigyelhető az értékelők között a hibatípusok azonosításában. Találtunk példát arra is, hogy nehézséget okozhat a hibaeegység meghatározása, különösen információközvetítési hibák esetén, mivel ezek gyakran szóösszetételeket vagy egész mondat szerkezetet érintenek. Emellett azt találtuk, hogy az értékelés kontextusa, vagyis az értékítéletet közvetlenül megelőzően látott szöveg(ek)

JOGI SZAKFORDÍTÁSOK PEDAGÓGIAI ÉS KUTATÁSI CÉLÚ  
ÉRTÉKELÉSE: EGY ÉRTÉKELÉSI RENDZSER KIDOLGOZÁSÁNAK  
DILEMMÁI ÉS TAPASZTALATAI

---

befolyásolják az ítéletalkotást. Összességében úgy látjuk, hogy az értékelés érvényességét meggyőzőbben támasztja alá az analitikus értékelés, ugyanakkor rutinos értékelők esetében a holisztikus értékelés is nagyon hasonló eredményeket mutat, ezért bizonyos helyzetekben gyors és gazdaságos lehet a holisztikus értékelés alkalmazása.

## Hivatkozások

- Alcaraz Varó, E. - Hughes, B. (2002): *Legal Translation Explained*. St Jerome: Manchester.
- Atkinson, R. L. et al. (1997): *Pszichológia*. Osiris: Budapest.
- Balogh, D. – Lesznyák, M. (2018): Project Work in the Legal Translation Classroom – First Results of an Empirical Investigation. In: Horváth I. (ed.) (2018): *Latest Trends in Hungarian Translation Studies*. Hungarian Office for Translation and Attestation Ltd.: Budapest.
- Balogh, D. – Lesznyák, M. (közlésre elfogadva): Fordító- és tolmács mesterképzésben, valamint jogi szakfordító-képzésben részt vevő hallgatók fordításainak összehasonlító elemzése. In: *Aszimmetrikus kommunikáció – Aszimmetrikus viszonyok. A MANYE XXVI. Kongresszusán elhangzott előadások kötete*. Pécs.
- Barros, E. B. – Castro, M. B. (2018): "Evaluation of translation errors for the English-Spanish language pair." In: Goźdz-Roszkowski, S., – Pontrandolfo, G. (eds.) (2018). *Phraseology in Legal and Institutional Settings. A Corpus-based Interdisciplinary Perspective*. Routledge: Abingdon and New York.
- Bhatia, V. K. (1997): Translating Legal Genres. In: Trosborg, A. (ed.) (1997): *Text Typology and Translation*. John Benjamins: Amsterdam, Philadelphia,
- Galán-Mañas, A. – Hurtado Albir, A. (2015): "Competence assessment procedures in translator training." In: *The Interpreter and Translator Trainer* 9/1. 63-82.
- Hansen, G. (2010): Translation 'errors'. In: Gambier, Y., van Doorslaer, L. (eds) (2010): *Handbook of Translation Studies*. John Benjamins: Amsterdam.
- Heltai, P. (2004): A fordító és a nyelvi normák II. In: *Magyar Nyelvőr*, 129/1. 30-58.

- Hurtado Albir, A. (2015): "The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training." In: *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal* 60/2. 256-280.
- Kiraly, Donald C. (2005): "Project-based learning: A case for situated translation". In: *Meta: Journal des traducteursMeta:/Translators' Journal* 50/4. 1098–1111.
- Lengyel, I. (2013): *A fordítási hiba fogalma funkcionális megközelítésben*. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola: Budapest.
- Lesznyák M. (2004): Feladattípusok és értékelésük a fordítások produktumorientált pedagógiai mérésében. In: *Fordítástudomány* 6/2. 57-77.
- Lesznyák M. – Balogh, D. (2017): Projekt módszer a fordítás tanításában. In: Zsolnai, A. – Kasik, L.(szerk.): *A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése: XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott tanulmányainak kötete*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága: Szeged.
- Martinez Melis, N. – Hurtado Albir, A (2001): „Assessment in Translation Studies: Research Needs”. In: *Meta:-Journal-des-Traducteurs-Translators’-Journal*, 46/2. 271-287.
- Northcott, J. – Brown, G. (2006): “Legal Translator Training: Partnership between Teachers of English for Legal Purposes and Legal Specialists”. In: *English for Specific Purposes* 25/3. 358–375.  
online: <https://edinburgh.academia.edu/JillNorthcott>
- Šarčević, S. (1997): *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International: Hague.
- Stemler, S. E. – Tsai, J. (2008): "Best practices in interrater reliability: Three common approaches." In: Osborne, J. (ed) (2008): *Best practices in quantitative method*. Sage Publications: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Trosborg, A. (1997): *Translating Hybrid Political Texts*. In: Trosborg, A. (ed.) (1997): *Text Typology and Translation*. John Benjamins: Amsterdam

**Yang Zijian Győző**  
Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Információs Technológiai és Bionikai Kar  
MTA-PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport

## **A gépi fordítás kiértékelése**

*A gépi fordítás használata már széles körben elterjedt a hétköznapiakban, azonban a létező rendszerek fordítási minőségében jelentős különbségek mutatkoznak. Ezért egyre több helyen merül fel igényként a gépi fordítás minőségének megállapítása. A gépi fordítás értékelése kétféleképpen történhet. Az első módszer az emberi kiértékelés: ez adja a legpontosabb eredményt, de igen költséges. A második a gépi kiértékelés, ebben az esetben egy automatizált programot írunk a gépi fordítás minőségének az értékelésére. Mivel az emberi értékelés a legpontosabb, a gépi kiértékelés minden esetben az emberin alapszik. A gépi fordítás minőségének szoftver segítségével való mérése nem könnyű feladat. Pontossága alulmarad az emberi kiértékeléshez képest, de így is hasznos támpontot nyújt a felhasználók számára. A gépi kiértékelés területén két módszert különböztetünk meg: az első a hagyományos vagy referenciafordítással történő, a második a referenciafordítás nélküli kiértékelés, más szóval minőségbecslés. A hagyományos kiértékelési módszerek egyre kevésbé bizonyultak hatékonyak: legfőbb problémájuk, hogy referenciafordítást igényelnek. A referenciafordítások előállítása idő- és költségigényes, ezért nem tudunk velük valós időben kiértékelni, és a kiértékelés minősége erősen függ a referenciafordítás minőségétől. Ezzel szemben a minőségbecslés egy gépi tanulással betanított statisztikai modellen alapszik. A rendszer a betanított minőségbecslő modellel képes valós időben kiértékelni, nem használ referenciafordítást, és nem utolsósorban magasan korrelál az emberi kiértékeléssel. Jelen tanulmányban a gépi fordítást kiértékelő módszereket mutatom be részletesen.*

Kulcsszavak: *gépi fordítás, kiértékelés, minőségbecslés*

## Bevezetés

A – hétköznapokban is elterjedtté vált – gépi fordítás az emberi fordítást hivatott kiváltani. Nehézsége abban rejlik, hogy míg egy ember több évnyi tudással, tapasztalattal, kreativitással, asszociációs képességekkel és egyéb tulajdonságokkal rendelkezik, addig egy gép csak azzal, amire megtaníttuk. A betanítás komoly kihívás, számtalan problémával jár. Ilyen például a szavak jelentésbeli, illetve szerkezeti többértelműsége, a különböző nyelvtani szerkezetekkel járó problémák, a szórendek, igeidők stb. Az elmúlt évtizedek során azonban a gépi fordítórendszerek jelentős változásokon mentek keresztül.

Manapság egyre több magánszemély és vállalat használja a gépi fordítószoftvereket. Mind a magánszemélyek, mind a cégek számára nagy segítséget nyújt egy jó minőségű gépi fordítórendszer, azonban számtalanszor tapasztaljuk, hogy a gépi fordító gyenge minőségű fordítást állít elő. Egy adott fordítás minőségének automatizált módszerekkel történő meghatározása komoly kihívást jelent, de a gépi fordítás elterjedésével egyre több helyen merül fel igényként az így fordított szövegek minőségének meghatározása.

Cégek esetében igen nagy segítséget nyújt egy minőségi mutató, amely nemcsak a gépi fordítás utószerkesztését végző szakemberek munkáját támogatja és gyorsíthatja, hanem a fordítócégeket is segíti költségeik csökkentésében. Alkalmazható továbbá egy olyan minőségi mérőszám létrehozására, amellyel több gépi fordítómódszer fordítását tudjuk összehasonlítani, és a jobb fordítást kiválasztva javíthatjuk rendszerünk hatékonyságát. Végül, de nem utolsósorban, ha ismerjük a fordítás minőségét, akkor kiszűrhetjük a használhatatlan fordításokat, illetve figyelmeztethetjük a végfelhasználót a megbízhatatlan szövegrészletekre.

A gépi fordítás minőségének automatikus mérése nem könnyű feladat. Ennek kétféle módszere ismert: az egyik a referenciam fordítással történő, a másik a referenciam fordítás nélküli kiértékelés. Jelen tanulmányban először röviden kitérek a gépi fordítás fajtáira, majd az azt kiértékelő módszereket mutatom be.

### **A gépi fordítás**

A gépi fordítás tudománya (Hutchin–Somers, 1992) egyidős a számítógépek megjelenésével, és mind a mai napig igen fontos kutatási terület a számítógépes nyelvészetben. Az elmúlt évtizedekben a gépi fordítás jelentős mértékben fejlődött, és számos szoftveres módszer született a természetes nyelvek közötti fordítás megoldására. Jelen tanulmányban a fontosabb módszereket mutatom be.

### *A szabályalapú gépi fordítás*

A szabályalapú gépi fordító (Rule Based Machine Translation) egy beépített szótár alapján végez közvetlen fordítást. Legegyszerűbb formája a direkt fordítás (Direct Translation), ahol a gépi fordítórendszer egy szótár segítségével szóról szóra fordítja le a forrásnyelvi szöveget a célnyelvi szövegre, majd ezt követően a célnyelvi oldalon szórendi átalakításokkal javítja az eredményt. A módszer előnye, hogy könnyen megvalósítható, de nem képes komplex nyelvtani szerkezeteket kezelni, ezért általában rossz minőségű fordítást állít elő. Ennél jobb fordítást eredményez, ha a szótár mellé nyelvtani szabályokat is mellékelünk. A fordítás történhet transzfer (közvetlenül a két nyelv között működő) és interlingua (közvetítő nyelvet használó) módszerekkel. A forrásnyelvi szövegből különböző komplexitású szabályok segítségével egy köztes reprezentációt hozunk létre (ez az elemzés vagy analízis művelete), majd a köztes reprezentációból újabb előre

definiált szabályok segítségével állítjuk elő a célnyelvi szöveget (ez a generálás művelete). Minél mélyebb az elemzés és a generálás szintje, annál jobb minőségű fordítást tudunk előállítani. Ezt az elméletet szemlélteti a Vauquois-háromszög (lásd 1. ábra). A szabályalapú gépi fordítórendszerhez szükségünk van nyelvi elemzőkre. Ez lehet morfológiai, szintaktikai vagy szemantikai elemző. Minél jobb minőségű elemzők állnak a rendelkezésünkre, annál pontosabb fordítást tudunk készíteni. Ennél a módszernél azonban az egyik probléma az, hogy kevés a jó minőségű elemző, a másik pedig, hogy ezek nyelvspecifikusak, ezért megnehezítik a rendszer számára az újabb nyelvre való kiterjesztést. A szabályalapú gépi fordítómódszer előnye, hogy gyors és magas a pontossága, azonban a fedése alacsony.

1. ábra: A Vauquois-háromszög



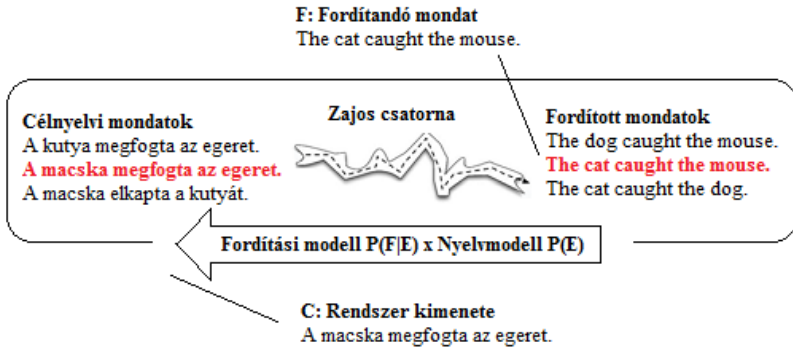
### *A statisztikai gépi fordítás*

A statisztikai gépi fordítás (Statistical Machine Translation) (Koehn, 2010) párhuzamos szövegkorpuszon alapszik. A kétnyelvű párhuzamos korpuszok előre lefordított nagy mennyiségű szövegek. A rendszer statisztikai módszerekkel a párhuzamos korpuszt elemezve felállít egy szótárat és egy szabályrendszert, amely alapján fordít. A rendszer a zajos csatorna modelljével írható le (lásd 2. ábra). Adott az  $F$  mint forrásnyelv, amelyet szeretnénk lefordítani  $E$  célnyelvre. Amit biztosan ismerünk, az a lefordítandó szövegünk. A fordítás úgy történik, hogy vesszük az összes lehetséges célnyelvi mondatot, amelyek mintha a forrásnyelvi mondat „zajos verziói” lennének (mint egy felvett interjú esetében a háttérzajos beszéd). Ezekből a célnyelvi mondatokból kell kiválasztani a fordítandó mondatunkra leginkább hasonlító változatot, amely a legnagyobb valószínűséggel a fordítás lesz (Bayes-féle becsléssel számítjuk ki a  $P$  valószínűséget), s az lesz a rendszer kimenete ( $C$ ).

A statisztikai gépi fordítórendszer felépítéséhez szükségünk van egy fordítómodellre, egy nyelvi modellre, valamint egy dekódoló rendszerre, amely megtalálja a legvalószínűbb állapotot. A gépi fordítás történhet kifejezésen, illetve hierarchikus módszereken alapuló modell szerint. A módszer legnagyobb előnye az, hogy nem kell ismerni az adott nyelveket, amelyekre alkalmazni szeretnénk a rendszert – bármilyen két nyelvet be lehet tanítani –, továbbá nincsen szükség emberi közreműködésre, és az internet széleskörű elterjedésének köszönhetően igen nagyszámú többnyelvű digitális szöveg áll a rendelkezésünkre.



2. ábra: Zajos csatorna modell



### *Példaalapú gépi fordítás*

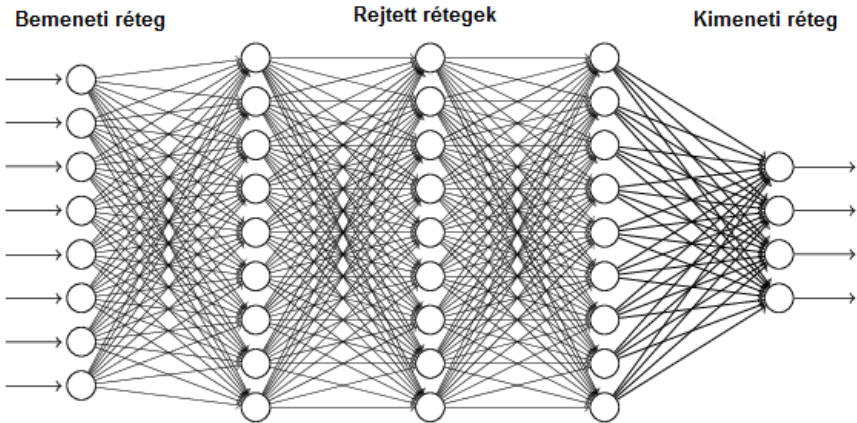
A példaalapú gépi fordítás (Example Based Machine Translation) egy fordítómemórián alapszik. A fordítási memóriában gyakran előforduló, előre lefordított kifejezések és mondatok állnak rendelkezésre. A rendszer ezekből választja ki a fordítandó szöveghez az ahhoz leginkább hasonló kifejezéseket vagy mondatokat, majd a kiválasztott részek egyesítésével állítja elő a fordítást. Előnye, hogy azokat a szövegrészeket, amelyek szerepelnek a fordítómemóriában, magas pontossággal le tudja fordítani, azonban ha egy szövegrészlet nincs benne a fordítómemóriában, akkor azt a rendszer pontatlanul vagy egyáltalán nem kezeli.

### *Neurális gépi fordítás*

A neurális gépi fordítás (Neural Machine Translation) a neurális hálózaton alapszik. A neurális hálózat (lásd. 3. ábra) egy gépi tanulási módszer, amely adott számú bemenet alapján végez predikciót. A hagyományos neurális hálózatban

egyetlen rejtett réteg található, szemben az úgynevezett mély neuronhálóval (deep learning), amely több rejtett réteggel dolgozik. A rendszer előnye hasonló a statisztikai gépi fordítórendszeréhez: a modell tanításához nem kell ismerni az adott nyelveket. Hátránya, hogy a tanításhoz nagy mennyiségű tanítóanyagra és nagy kapacitású számítógépre van szükség.

3. ábra: Neurális hálózat



### ***Hibrid gépi fordítás***

A tényleges alkalmazás során a jobb eredmény érdekében gyakran ötvözik a különböző gépi fordítómódszerek előnyeit. A hibrid gépi fordítás (Hybrid Machine Translation) célja, hogy egy adott típusú gépi fordítómódszer minőségét és pontosságát javítsa más gépi fordítómódszerek integrálásával. Ilyen például, ha a szabályalapú döntéseknél a rendszer figyelembe veszi a statisztikai eredményeket, vagy ha a statisztikai fordításnál szabályrendszert is alkalmaznak, illetve ha a pontosabb fordítás

érdekében mind a szabályalapú, mind a statisztikai módszernél alkalmaznak fordítómemóriát.

## **A gépi fordítás kiértékelése**

A gépi fordítás kiértékelése nem könnyű feladat. A különböző gépi fordítórendszerek fordításainak minőségében jelentős különbségek mutatkoznak, ezért egyre több helyen merül fel igényként a gépi fordítás minőségének meghatározása. Amikor a gép által fordított szöveg kiértékeléséről beszélünk, megkülönböztetjük az ember és a gép által történő kiértékelést. A legpontosabb az emberi kiértékelés, ezért minden gépi módszer az emberi kiértékelésen alapszik. De amíg egy ember számára ez esetenként egyértelmű, a gép számára nem az.

Alapvetően kétféle gépifordítás-kiértékelési módszert különböztetünk meg. Az első a referenciafordítással történő kiértékelés, ezt gyakran hagyományos módszernek szoktuk hívni. A másik módszer a referenciafordítás nélkül történő kiértékelés, más néven minőségbecslés.

### ***A referenciafordítással történő kiértékelés***

A referenciafordítással történő kiértékelés a referenciafordításon alapszik. A referenciafordítás emberek által lefordított szövegekből áll a forrásnyelvi korpusz alapján. A rendszer az ember által lefordított szöveget összehasonlítja a gép által lefordított szöveggel. A módszer előnye, hogy ha rendelkezésünkre áll a referenciafordítás, rendkívül gyors a kiértékelés, és nincs szükség emberi beavatkozásra. Hátránya, hogy a kiértékeléshez minden esetben szükség van referenciafordításra, amelynek előállítása drága és időigényes. Ezért ez a módszer nem alkalmas valós időben történő alkalmazásra, továbbá a kiértékelés minősége erősen függ a

referenciafordítás minőségétől. A referenciafordítással történő kiértékeléshez több módszer is rendelkezésünkre áll; a továbbiakban ezek közül mutatok be néhányat.

### *A BLEU*

A BLEU (BiLingual Evaluation Understudy; Papineni, 2002) az egyik legnépszerűbb kiértékelő módszer. A BLEU pontosságot számol: azt vizsgálja, hogy a gépi fordító által lefordított mondatokban lévő szavak és kifejezések mennyire pontosan illeszkednek a referenciafordításhoz. Több referenciafordítást is tud kezelni, ami előny, mert minden fordító másképpen fordít, ugyanakkor több értelmes és pontos fordítása is lehet ugyanannak a forrásnyelvi szövegnek. Az algoritmus az n-gramokból számolt értékek súlyozott átlagát adja. A módszer előnye, hogy olcsó és gyors. Hátránya, hogy nem érzékeny a szórendi átalakításokra, vagyis ha a gépi fordítás és az emberi referenciafordítás megegyezik, de más a szórendjük, akkor azonos BLEU-értékeket kapunk, miközben az egyik mondat szintaktikailag helyesebb, mint a másik.

### *Az OrthoBleu*

Az OrthoBleu algoritmus a BLEU algoritmus elméletén alapszik. A különbség az, hogy amíg a BLEU szóalapú, addig az OrthoBleu karakteralapú. Ez a módszer a ragozó nyelveknél különösen előnyös, hiszen ha két szónak csak a ragja különbözik, akkor azokat a BLEU különböző szavakként kezeli és nem talál közöttük egyezést, míg az OrthoBleu a karakterek szintjén sokkal több egyezést talál. Az OrthoBleu másik jelentősége, hogy segítséget nyújthat az emberi utószerkesztés (post-edit) számára, és egy mutatószámmal jelezheti, hogy mennyi munkát igényel a gép által lefordított mondatok kijavítása. Az OrthoBleu esetében

az n-gram felosztás n hosszúságú karaktersorozatnak felel meg, és a karaktersorozatok egyezését keresi.

### *A NIST*

A NIST (NIST Metrics for Machine Translation) (Doddington, 2002) a BLEU-módszeren alapszik, de pontosabb közelítést eredményez. Minden fordítási szegmenshez megadott módszerek alapján két független bírálatot rendel, majd ebből a két értékből állítja fel a végső pontszámot, amelyet hozzárendel az egyes fordítási szegmensekhez. A NIST nem közvetlenül a referenciafordítást használja, hanem a bírálatok által kalkulált pontszámokat. A szegmensekre számolt pontokból átlagot és súlyozott átlagot von, majd ezek kombinálásával kiszámol egy dokumentumszintű értéket, ezután pedig a dokumentumszintű pontszámokkal végez rendszerszintű kiértékelést. A NIST-mérték az alapján jön létre, hogy az így kapott pontszámok mennyire korrelálnak a bírálatok által számolt értékekkel.

### *További BLEU-alapú módszerek*

- ROUGE (Recall-Oriented Understudy for Gisting Evaluation; Lin, 2004): összefoglaló generáláshoz használt módszer: megegyezik a BLEU egyenletével, annyi különbséggel, hogy míg a BLEU pontosságot mér, a ROUGE a fedésre helyezi a hangsúlyt.
- METEOR (Metric for Evaluation of Translation with Explicit Ordering; Banerjee, 2005): szótövesítő és WordNet segítségével javítja a kiértékelés minőségét, valamint pontosság helyett F-mértéket számol. Továbbá jutalmazza azt, ha minél nagyobb egységű egyezéseket talál.

- LEPOR (Length Penalty, Precision, n-gram Position Difference Penalty and Recall; Han, 2012): szintén F-mértéket számol, illetve míg a BLEU nem kezeli a szórendi átalakításokat, addig a LEPOR bünteti, ha a gépi fordítás és a referenciafordítás szórendje különbözik.
- RIBES (Rank-based Intuitive Bilingual Evaluation Score) (Isozaki, 2010): a szavak pozíciójából számolt rangkorrelációval kezeli a szórendi problémákat.

### *A TER és a HTER*

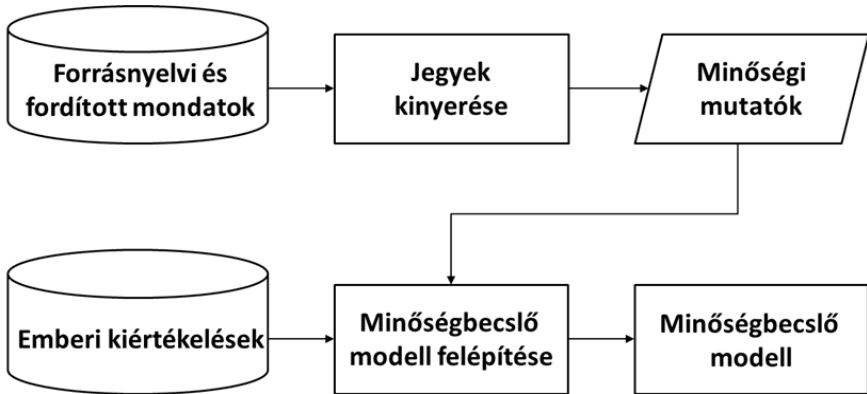
A TER (Translation Edit Rate / Translation Error Rate; Snover, 2006) fordítási hibaarányt számol a gépi fordítás és az emberi referenciafordítás között az alapján, hogy mennyi szóalapú javítást (beszúrást, törlést, eltolást, helyettesítést) végeztek, majd a javítások számát elosztja a referenciafordítások átlagos mondathosszával. A TER nem kezeli a szemantikai problémákat, mert a gépi fordítás csak azt számolja ki, hogy mennyi az eltérés a referenciafordítás és a gépi fordítás között. Azonban lehet, hogy kevesebb javítással létrehozható olyan mondat, amely jelentésben megegyezik a referenciafordítással. Erre a problémára dolgozták ki a HTER-módszert (Human-targeted Translation Edit Rate / Human-targeted Translation Error Rate). A HTER-módszer során célnyelvi anyanyelvű embereket kérnek fel, hogy minimális számú lépéssel javítsák ki a gépi fordító által generált mondatokat úgy, hogy azok jelentése megegyezzen a referenciamondatével, majd az így keletkezett új referenciamondatra számolják ki a TER-értéket.

*A referenciafordítás nélkül történő kiértékelés*

A hagyományos módszerek referenciafordítást igényelnek. Hátrányuk, hogy a kiértékeléshez emberi erőforrás szükséges, és nincs lehetőség valós időben kiértékelni a fordítást, ezért nem tudnak a fordítás után azonnal valós képet mutatni annak minőségéről. Pedig a fordítás minőségének valós idejű ismerete számtalan előnnyel jár.

A referenciafordítás nélkül történő kiértékelést minőségbecslésnek hívjuk. A minőségbecslés (Specia, 2013) egy gépi tanulással betanított statisztikai modellen alapszik. A minőségbecslő módszerrel (lásd 4. ábra) különböző minőségi mutatókat nyerünk ki a forrás- és a gép által lefordított mondatokból, majd a minőségi mutatók segítségével gépileg betanítjuk a minőségbecslő modellt.

4. ábra: Minőségbecslő modell működése

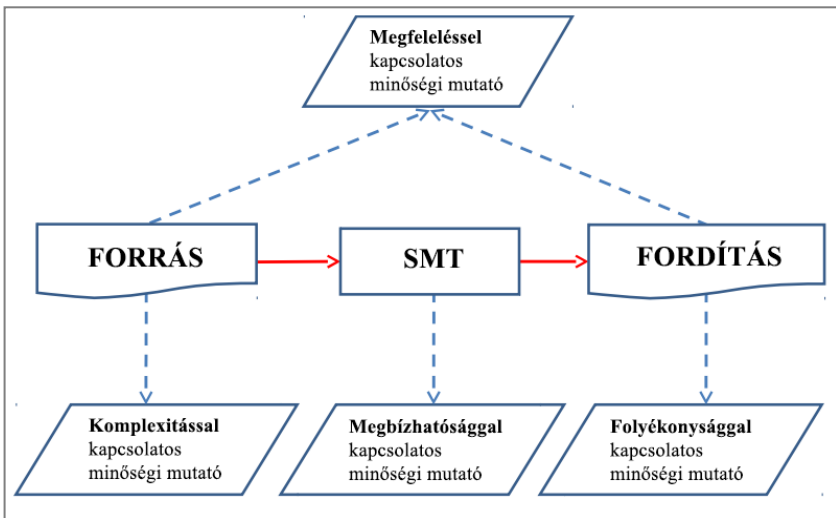


A minőségi mutatókat különböző jegyek segítségével nyerjük ki, amelyeket négy csoportba sorolhatunk (lásd 5. ábra):

1. Komplexitással kapcsolatos jegyek: a forrásmondatokból kinyert minőségi mutatók.

2. Folyékonyssággal kapcsolatos jegyek: a lefordított mondatokból kinyert minőségi mutatók.
3. Megfeleléssel kapcsolatos jegyek: a forrásnyelvi és a lefordított mondatok közötti viszonyból számított minőségi mutatók.
4. Megbízhatósággal kapcsolatos jegyek: gépi fordítórendszerből kinyert minőségi mutatók.

5. ábra: Jegytípusok a minőségbecslő modellhez



Ezután a kinyert minőségi mutatókat betanítjuk valamilyen kiértékelési mérőszámra.

Egy másik szempont szerint a jegyeket két nagyobb csoportra oszthatjuk:

1. „Black-box” jegyek: a gépi fordítórendszerrel független jegyek;
2. „Glass-box” jegyek: a gépi fordítórendszerrel függő jegyek.



A cél általában az emberi kiértékeléssel való magas korreláció, ezért a minőségbecslő modellt emberi kiértékelésre szoktuk betanítani, de sok esetben nincs lehetőség ennek előállítására, ezért a tanítás sok esetben még a hagyományos kiértékelési módszerekkel történik. A tanításhoz gépi tanuló algoritmust használunk, általában regressziós modellt (pl. szupport vektor regresszió, lineáris regresszió, Gauss-folyamatok regressziója). Az így betanított modell segítségével meg tudjuk becsülni az új, ismeretlen mondatok minőségét.

Abban az esetben, amikor a minőségbecslő modell tanításához emberi kiértékelést használunk, utóbbi egyfajta referenciaként szolgál. Azonban különbséget jelent a hagyományos módszerekhez képest, hogy ebben az esetben csak a tanítás folyamatában van szükségünk referenciára, a kiértékeléshez már nincs, ezért történhet a minőségbecslés valós időben.

Az emberi kiértékelés több szempont alapján készülhet. A legelterjedtebb szempontok az alábbiak:

- Pontosság (adequacy): a fordítás tartalmi hűsége;
- Gördülékenység / olvashatóság (fluency): az önmagában vett célnyelvi mondat nyelvhelyessége;
- OK/BAD: a rendszer jelzése az utószerkesztést végző szakemberek vagy saját maga számára arról, hogy a fordítás elfogadható-e vagy sem.

A pontosság és a gördülékenység szempontja esetében a kiértékeléshez Likert-skálát használunk, amelynek értékei lehetnek 1-4 vagy 1-5, stb.

A rendszer előnye, hogy képes valós idejű kiértékelésre, magasan korrelál az emberi kiértékeléssel, és a különböző típusú jegyek segítségével komplexebb megoldást nyújt a fordítás pontosságára, a mondatok helyességére és egyéb nyelvi

problémákra, mint amire a hagyományos kiértékelő módszerek képesek. A minőségbecslés esetében az legnagyobb kihívás, hogy a modell felépítéséhez megtaláljuk azokat a jegyeket, amelyek a kiértékelés szempontjából relevánsak.

### **Konklúzió**

Ahogy a gépi fordítórendszerek az elmúlt évtizedekben óriási változásokon mentek keresztül, úgy a kiértékelési módszerek is. A hagyományos kiértékelési módszerek referenciafordítást igényeltek, amelyek előállítása költséges és időigényes, így nem lehet velük valós időben kiértékelni. Ezért új módszer született: a minőségbecslés, amely nem használ referenciafordítást. A minőségbecslés módszerével lehetséges a valós idejű kiértékelés, valamint magasan korrelál az emberi kiértékeléssel. Sajnos azonban ez a módszer még nem ért el olyan minőséget, hogy a cégek magabiztosan merjék használni, ezért a mai napig a BLEU-, TER-stb. módszereket részesítik előnyben. A mély neuronháló elterjedésével azonban egyre több jegy készül a minőségbecslő modelljéhez, ami még közelebb visz egy igazán megbízható gépifordítás-kiértékelő módszer előállításához.

### **Hivatkozások**

- Banerjee, S. – Lavie, A. (2005): METEOR: An Automatic Metric for MT Evaluation with Improved Correlation with Human Judgments. *Proceedings of Workshop on Intrinsic and Extrinsic Evaluation Measures for MT and/or Summarization at the 43rd Annual Meeting of the Association of Computational Linguistics (ACL-2005)*.
- Dodgington, G. (2002): Automatic Evaluation of Machine Translation Quality Using N-gram Co-occurrence Statistics. *Proceedings of the Second*

- International Conference on Human Language Technology Research*. 138-145.
- Han, A. L. F. et al. (2012): LEPOR: A Robust Evaluation Metric for Machine Translation with Augmented Factors. *Proceedings of COLING 2012*. 441-450.
- Hutchins, W. J. – Somers, H. L. (1992): *An Introduction to Machine Translation*. Academic Press: London.
- Isozaki, H. (2010): Automatic Evaluation of Translation Quality for Distant Language Pairs. *Proceedings of the 2010 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. 944-952.
- Koehn, P. (2010): *Statistical Machine Translation*. Cambridge University Press: Cambridge
- Lin, C. Y. (2004): ROUGE: A Package for Automatic Evaluation of summaries. *Proceedings of ACL workshop on Text Summarization Branches Out*. 10-18.
- Papineni, K et al. (2002): BLEU: a Method for Automatic Evaluation of Machine Translation. *Proceedings of the 40th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL)*. 311-318.
- Snover, M. et al. (2006): A Study of Translation Edit Rate with Targeted Human Annotation. *Proceedings of the 7th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas*. 223-231.
- Specia, L. et al. (2013): Quest - a Translation Quality Estimation Framework. *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*. 79-84.

## **Internetes hivatkozások**

<http://www.fask.uni-mainz.de/user/rapp/comtrans/d05orthobleu.html>

## **Kiss Adrienn**

Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) Zrt.  
Fordítási és Tolmácsolási Minőségbiztosítási Osztály

### **A fordító és a fordítás értékelésének szempontjai az OFFI Zrt. hiteles fordítási gyakorlatában.**

*A tanulmány az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (OFFI) intézményfejlesztési stratégiai céljai mentén felállított és működtetett, valamint a Fordítási és Tolmácsolási Minőségbiztosítási Osztály és a Lektorátus által kidolgozott szakmai szempontokon keresztül mutatja be az OFFI fordító-, lektor- és tolmácsértékelési és minőségbiztosítási rendszerének kereteit és alapelveit, valamint azok működését a szervezetben.*

Kulcsszavak: *fordító, fordítás, értékelés, biztonság*

#### **Bevezetés**

Az OFFI Zrt. 2016–2018 közötti középtávú fejlesztési stratégiáját elsődlegesen a digitális fejlődés, az elektronizáció és a nyelvi szolgáltatási képzési és tudásközponttá válás jellemzik.

Küldetésünk a hiteles fordítások és a közigazgatási (kormányzati) fordítások magas színvonalú, egységes terminológiával és kedvező díjszabású termékekkel történő kiszolgálása. Másképp fogalmazva: a polgárok, vállalkozások és a kormányzat számára is etalonértékű hiteles fordítások megvalósítása révén az OFFI Zrt. a magyar közigazgatás számára fontos és más biztonságos módon nem pótolható állami feladatot lát el (Németh, 2017:16).

A Fordítási és Tolmácsolási Minőségbiztosítási Osztály (továbbiakban: FTMO) vezetőjeként feladatomban a stratégiában megfogalmazott célok szakmai és technikai támogatása és azok megvalósítása a mindennapi munkában, az OFFI regiszterébe bejegyzett több mint 510 fő külsős fordító, lektor és tolmács felvételének és minősítésének biztosítása, a nyilvántartás vezetése és folyamatos fejlesztése, ellenőrzése. Mindezek érdekében az FTMO részt vesz az OFFI testületeinek szakmai munkájában, szabályzatainak alkotásában, rendszereinek fejlesztésében és számos szakmai és etikai, a fordítókat és tolmácsokat érintő kérdések, felvetések véleményezésében, feladatok megoldásában is, feladatai tehát igen sokrétűek. Tanulmányomban bemutatom az általunk, valamint a Fordítási és Tolmácsolási Minősítő Testület támogatásával és szakmai jóváhagyásával kidolgozott és alkalmazott komplex minőségbiztosítási rendszerünk alapjait.

### **Fordítási és Tolmácsolási Minősítő Testület**

A Fordítási és Tolmácsolási Minősítő Testület (Testület) 2016 elején kezdte meg munkáját az OFFI Zrt. véleményező, javaslattevő és tanácsadó szerveként. A fordítási piacon szereplő fordítóirodák közül az OFFI Zrt. állított fel elsőként egy olyan független szakmai grémiumot, amely kizárólag felsőoktatási szakemberekből áll, havonta-kéthavonta ülésezik, éves munkatervének fókuszában pedig a minőségbiztosított fordítás mint jó szolgáltatás áll. A Testület által javasolt megoldások egyaránt támogatják az OFFI Zrt.-hez belépni kívánó fordítók, tolmácsok, lektorok és gyakornokok felvételi folyamatát és munkafolyamatokba illesztett minősítését. Olyan kompetenciaelvű

értékelési és szakmai minősítési rendszert fejlesztünk, amely a hiteles fordítások és szakfordítások legmagasabb színvonalú ellátását szolgálja. Az éves munkaterv mellett, folyamatosan követve a felmerült igényeket és kérdéseket, a Testület támogatja az OFFI Zrt. szakmai működését.

## **Etikai Kódex**

A fordítók, lektorok és tolmácsok (továbbiakban FLT munkatársak) Etikai Kódexe megújításának célja, hogy az OFFI Zrt.-nek dolgozó fordítók, lektorok és tolmácsok egységes etika normák mellett végezzék munkájukat a modern 21. századi munkakörnyezet kihívásainak is megfelelve. Az OFFI Zrt. célja, hogy szakmai tevékenységét a lehető legmagasabb színvonalon lássa el. Ennek elengedhetetlen feltétele a tisztességes és szakmailag felkészült munkatársak alkalmazása, valamint a munkamódszerek tökéletesítése.

Az Etikai Kódex célja, hogy

- rögzítse az OFFI fordító, lektor és tolmács (legyen az belső és külső) munkatársaira vonatkozó erkölcsi magatartási szabályokat,
- segítséget nyújtson ezek betartásához,
- tájékoztassa a nyilvánosságot a munkatársaktól elvárható magatartásról,
- védje a Társaság munkatársait a visszaélésekbe való bevonási kísérletektől és a megalapozatlan felelősségre vonástól.

Munkatársaink sikeres felvételüket követően, minden esetben a szerződésükhöz szervesen kapcsolódó etikai kódex aláírásával is szavatolják megbízóik felé a magas színvonalú szolgáltatásuk minőségét, és elkötelezettségüket. Az elmúlt évek igazolták a kódex létjogosultságát, hiszen Társaságunkhoz egyetlen etikai panasz sem érkezett fordítóink és tolmácsaink munkájával kapcsolatban, elismerve ezzel a minőségi munkára törekvésünket.

### **Felvételi és minősítési rendszer**

Olyan kompetenciaelvű értékelési és szakmai minősítési rendszert fejlesztünk, amely a hiteles fordítások és szakfordítások legmagasabb színvonalú ellátását szolgálja. Rövid- és középtávon egyaránt fontos a fordítók nyilvántartása és objektív minősítése. A fordítók, lektorok és tolmácsok kompetenciaalapú nyilvántartása kiemelkedő fontosságú a fordítások minőségének biztosítása érdekében.

A rendszer kidolgozásánál az ISO 17100:2015 fordítási szolgáltatások modern követelményeit tartalmazó szabvány mentén haladva határoztuk meg a minősítési pontokat. Ez a nemzetközi szabvány követelményeket határoz meg a fordítási folyamat valamennyi, a fordítási szolgáltatás minőségét és teljesítését érintő elemével kapcsolatban. A fordításszolgáltatók számára előírásokat tartalmaz az alapvető folyamatok irányításával, a képzési követelményekkel, az erőforrások rendelkezésre állásával és kezelésével, valamint további, a minőségi szolgáltatásokhoz szükséges tevékenységekkel kapcsolatban. Fordításszolgáltatók részére készült, függetlenül azok nagyságától. A szabványnak való megfelelés akkor

## A FORDÍTÓ ÉS A FORDÍTÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI AZ OFFI ZRT. HITELES FORDÍTÁSI GYAKORLATÁBAN

---

lehetséges, ha a nemzetközi szabvány valamennyi rendelkezése teljesül, de a megvalósítás módja eltérhet annak alapján, hogy mekkora a szervezet és mennyire bonyolult a felépítése, illetve bizonyos esetekben a fordításszolgáltatótól megrendelt fordítási szolgáltatás volumenétől és komplexitásától függően is változhat a megvalósítás mikéntje.

Az OFFI Zrt. fordító, lektor és tolmács kollégáinak száma jelenleg több mint 510 fő, amely létszám a folyamatos felvételek és igények alapján rugalmasan változik. Társaságunk megfelelően kidolgozott és dokumentált eljárással rendelkezik, amely biztosítja, hogy csak képesített, megbízható, az előírt követelményeket bizonyítottan teljesíteni képes munkavállalókat alkalmazzon, illetve kizárólag az elvárásoknak megfelelő alvállalkozókkal kössön szerződést.

Az OFFI Zrt. által vezetett fordító, lektor és tolmács nyilvántartásának vezetése az FTMO feladata. A jelentkezések kezelése és elbírálása minden esetben osztályunk feladata, mely folyamatban a Lektorátus munkatársai nyújtanak szakmai támogatást. A felvételi folyamat minden belső és külső fordító lektor és tolmács jelentkezőnek egyaránt kötelező érvényű, ennek alapjait az ISO 17100 követelmények, valamint a Fordítási és Tolmácsolási Minőségbiztosítási Testületünk ajánlásai és szakmai tapasztalatai alapján állítottunk össze. A rendszer évenkénti felülvizsgálata és továbbfejlesztése a jövőben indokolt.

### **Szaktanársaink jelentkezése és felvétele**

Az előbb ismertetett felvételi és minősítő rendszeren belül az OFFI Zrt.-hez jelentkező fordítóknak, lektoroknak és tolmácsoknak az



alábbi felvételi képesítési követelmény valamelyikének kell megfelelniük:

- felsőoktatásban szerzett fordítói, lektori, tolmácsolást igazoló elismert oklevél vagy
- szakfordítói, lektori, tolmácsolást bizonyítvány vagy
- ötéves, teljes munkaidőben szerzett fordítói szakmai gyakorlat vagy
- egyedi elbírálás szerint megfelelő fordítói, lektori gyakorlat elfogadása, megfelelő referenciákkal.

A munkatársainktól elvárt szakmai követelményeket és kompetenciákat is az ISO 17.100 szabvány alapján határoztuk meg, amelyek a következők:

Szakmai követelmények:

A fordítónak a fordítást a fordítási projekt céljának megfelelően kell elvégeznie, amelybe beletartoznak a célnyelv nyelvi konvenciói és az adott projektelőírások. E folyamat során a fordítónak a nemzetközi szabványnak megfelelő szolgáltatást kell nyújtania az alábbi szempontokat szem előtt tartva:

- a tárgykör és az ügyfél terminológiájának a betartása és/vagy bármely más rendelkezésre bocsátott referenciaanyag alkalmazása, illetve a terminológia következetes használata a fordítás alatt;
- a célnyelvi tartalom szemantikai pontossága;
- megfelelő mondatszerkezet, helyesírás, központozás, diakritikus jelek és a célnyelv egyéb ortográfiai konvenciói;

## A FORDÍTÓ ÉS A FORDÍTÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI AZ OFFI ZRT. HITELES FORDÍTÁSI GYAKORLATÁBAN

---

- lexikai kohézió és állandósult szókapcsolatok;
- a saját és/vagy az ügyféltől kapott stilisztikai útmutató betartása (beleértve a tárgykört, a nyelvi regisztert és nyelvváltozatokat is);
- helyi sajátosságok és alkalmazandó normák;
- formázás;
- a célközönség és a célnyelvi tartalom célja.

### Szakmai kompetenciák:

- Fordítási kompetencia: Tartalomfordítási képesség, beleértve a nyelvi tartalom megértéséből és a nyelvi tartalom létrehozásából adódó problémák kezelésének a képességét, valamint a célnyelvi szövegnek az ügyfél és a fordításszolgáltató közötti megállapodás és egyéb projektelőírások szerinti létrehozásának a képességét.
- Nyelvi és szövegalkotói kompetencia a forrás- és a célnyelven: A forrásnyelv megértésének a képessége és a célnyelv beható ismerete, valamint a szövegtípusra vonatkozó konvenciókkal kapcsolatos általános és speciális ismeretek. Ez a nyelvi és szövegalkotói kompetencia megkívánja a fenti ismeretek alkalmazásának képességét a fordítás vagy egyéb célnyelvi tartalom létrehozása során.
- Kutatási, információszerzési és –feldolgozási kompetencia: A forrásnyelvi szöveg megértéséhez és a célnyelvi szöveg létrehozásához szükséges kiegészítő nyelvi és szakmai ismeretek hatékony megszerzésének képessége. A kutatási kompetencia magában foglalja a kutatási eszközök használata terén szerzett jártasságot, valamint a megfelelő stratégiák kialakításának képességét

- is a rendelkezésre álló információforrások hatékony felhasználása érdekében.
- Kulturális kompetencia: A forrásnyelvi és célnyelvi kultúrákat jellemző viselkedési normákra, naprakész terminológiára, értékrendekre és helyi sajátosságokra vonatkozó információk felhasználásának képessége.
  - Technikai kompetencia: A fordítási folyamat során a technikai feladatok technikai eszközök – beleértve a teljes fordítási folyamatot támogató eszközöket és informatikai rendszereket is – használatával történő elvégzéséhez szükséges ismeretek, képesség és készségek.
  - Tárgyköri kompetencia: A forrásnyelven előállított tartalom megértésének és célnyelven megfelelő stílusban és terminológiával történő visszaadásának a képessége.

A felvételi alapkövetelmények teljesülése esetén jelentkezőink próbafordítási feladatokat kapnak, amelyet magasan képzett lektoraink minősítenek és tesznek javaslatot a felvétellel kapcsolatban. A Társaságunkhoz felvételt nyert kollégák minden esetben részt vesznek az OFFI által kidolgozott, a speciális igényeken alapuló fordítási szolgáltatások ellátásához szükséges alapképzésen, majd az ügyviteli rendszerbe kerülést követően, minimum fél éves időtartalommal a Lektorátus által kidolgozott mentor programban vesznek részt.

### **Minősítési folyamataink**

A megismert, az ISO 17100 követelményeiből kinduló felvételi és minősítő rendszeren belül a fordítási, tolmácsolási és lektorálási tevékenységek minősítésének célja, hogy az OFFI Zrt. által megvalósított szolgáltatás eredményterméke minden esetben

## A FORDÍTÓ ÉS A FORDÍTÁS ÉRTÉKELÉSÉNEK SZEMPONTJAI AZ OFFI ZRT. HITELES FORDÍTÁSI GYAKORLATÁBAN

---

megfeleljen az adott megrendeléstípusban elvárhatónak. A munkatársak értékelése a megrendeléstípusokon belül nyelvirányonként és tevékenységenként történik, több szempontrendszer együttes alkalmazásával.

A folyamatba épített értékelést, amelynek szempontrendszere szintén az ISO 17100 szabvány alapján került kidolgozásra, a hiteles és lektorált fordításaink esetén minden alkalommal elvégzik munkatársaink. Ez a szám éves szinten körülbelül 80.000 minősítési alkalmat jelent (ez éves szinten mintegy 120.000 okiratfordítást eredményez), amely alapjaiban biztosítja a hatékony és biztonságos működést Társaságunknak, és folyamatos visszajelzést és fejlődési lehetőséget biztosít kollégáinknak.

Mindezekén túl kidolgoztuk a szakmunkatársak időszakos minősítését és szakmai értékelésük felülvizsgálatát, amelyet évente végzünk el minden munkatársunk esetén. Az értékelések során kapott eredményekről kollégáink folyamatos visszajelzést kapnak, valamint számunkra is pontosan nyomon követhetővé válik a rendelkezésünkre álló erőforrások mennyisége és minősége, amelyek alapján gördülékeny és tervezhető munkafolyamatokat tudunk biztosítani.

### **Konklúzió**

A fenti összeállításban bemutattam az OFFI Zrt. minősítési, felvételi és értékelési rendszerének alapjait, amelyek hozzájárulnak és biztosítják a magas szakmai színvonalat és biztonságos működésünk alapjait és a legmodernebb működési szabványoknak való megfelelés fenntarthatóságát egyaránt. A rendszer fejlesztése

és folyamatos bővítése a piaci változások és felmerült igények miatt állandó nyomon követést igényel. A minősítő rendszer teljes és részletes bemutatására a tanulmány terjedelmi keretei miatt nincs lehetőségem, azok pontos részletei az OFFI Zrt. belső szabályzataiban találhatóak. Ugyanakkor bízom abban, hogy az itt elvi szinten ismertetett logika, összefüggések és folyamatleírások etalon értékű mintaként és jó gyakorlatként szolgálhatnak mindazon szakemberek számára, akik hozzám hasonlóan elhivatottan tevékenykednek a nyelvi szolgáltatások és szolgáltatók minőségi fejlesztésén és értékelésén.

## Hivatkozások

24/1986 MT rendelet a szakfordításról és tolmácsolásról

ISO 17.100:2015 szabvány <https://www.iso.org/standard/59149.html> (2018. május 04.)

OFFI (2016): *Az OFFI Zrt. 2016-2018 közötti középtávú fejlesztési stratégiája.* OFFI Zrt.: Budapest

OFFI (2018): *Az OFFI Zrt. fordító, lektor, tolmács felvételi szabályzata.* OFFI Zrt.: Budapest

Németh G. (2017): Igazságügyi etikai dilemmák és összefüggések a bírósági tolmácsolásban. In: Horváth Ildikó (szerk.): *Tolmácsolás a bíróságon.* HVG Orac Kft.: Budapest.14–23.

**Németh Gabriella**

Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) Zrt.

## **A fordítói, lektori és vezetői munka jelentősége az OFFI minősítő rendszereiben<sup>1</sup>**

### **Az OFFI minősítő rendszereinek, minőségi céljainak és vezetői elkötelezettségének bemutatása**

*Egy jó fordítás kiváló minőségű fordítókkal, lektorokkal és gyakornokokkal, valamint jól szervezett munkafolyamatokkal készíthető el. Az OFFI minőségpolitikája egyrészt megszabja a tartalmi és formai követelményeket („...az OFFI Zrt. által készített hiteles fordításnak mind tartalmilag, azaz szakmailag, mind alakilag kifogástalan minőségűnek kell lennie, az elkészült anyagban semmilyen hiba nem lehet.”), a minősítés feltételeként ugyanakkor az összehangolt csapatmunkát és az asszertív, támogató munkahelyi környezetet is megjelöli. Az OFFI 2018-ban áttér az ISO 9001:2015 és az ISO 17100:2015 szabványra. Az OFFI a fordítások és fordítók minősítésén kívül dolgozói (munkavállalói) teljesítményminősítő rendszerrel is rendelkezik, és évente értékeli a szakmai munkáért felelős lektorok, vezető lektorok és terminológusok, továbbá a más területen tevékenykedő (pl. ügyfélszolgálati) munkavállalókat. Mivel az állami szervezetek működése mérhető, minden olyan szervezetfejlesztési intézkedés, amely a korrupció-ellenességen, az átláthatóságon és az adatnyilvánosságon alapul, rendkívül jó hatással lehet az OFFI mint állami szolgáltató társaság iránti (köz)bizalom erősödésére is. Az OFFI vezetése a szükséges erőforrások biztosításán túl személyes elkötelezettséggel is a minőségi szolgáltatások mellett áll ki.*

---

<sup>1</sup> A jelen tanulmány a Kóbor–Csikai (szerk.) 2017: Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez című kiadványban *Fordítói, lektori és vezetői csapatmunka az OFFI gyakornoki és mentor programjában* címmel megjelent tanulmány értékelési és minősítési vonatkozásokkal kiegészített, átdolgozott változata. A szerző az OFFI Zrt. vezérigazgatója.

Az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda Zrt. (a továbbiakban: OFFI) jogszabály alapján látja el a hiteles fordítási és egyes hatósági tolmácsolási feladatait [ld. 24/1986 (VI.26.) MT rend.]. A 2016–18 közötti középtávú fejlesztési programjában<sup>2</sup> megfogalmazott irányelvek szerint egyik fő küldetése a hiteles fordítások és a közigazgatási (kormányzati) fordítások magas színvonalú, egységes terminológiával és olcsóbb, kedvezőbb díjszabású termékekkel történő kiszolgálása. A polgárok, vállalkozások és a kormányzat számára is *etalonértékű hiteles fordítások* megvalósítása révén az OFFI „*a magyar közigazgatás számára fontos és más biztonságos módon nem pótolható állami feladatot lát el*” (OFFI, 2016). Az OFFI azt a célt tűzte maga elé, hogy a társaság 2019-ben esedékes 150 éves szakmai évfordulójára szakmailag és technológiailag is megújul, és magas presztízsű, modern nyelvi és licenciaszolgáltató szervezetté válik. Mind a fent említett küldetés, mind e célkitűzés meghatározó hangsúllyal szerepel az OFFI minőségpolitikájában is.

Az OFFI 2016-ban frissített (ISO szabványban elvárt és meghatározott) minőségpolitikája szerint

*„...az OFFI Zrt. által készített hiteles fordításnak mind tartalmilag, azaz szakmailag, mind alakilag kifogástalan minőségűnek kell lennie, az elkészült anyagban semmilyen hiba nem lehet. E szigorú követelménynek az OFFI Zrt. akkor tud eleget tenni, ha a jogszabályi előírásokat maradéktalanul betartja, az általa készített fordítás nyelvi színvonala kifogástalan, a magyarra mint célnyelvre készített fordításai a szakmai minta erejével szolgálnak, a fordítás maradéktalanul közvetíti a forrásnyelvi irat okiratiságát, és az ügyfél*

---

<sup>2</sup> Jóváhagyta az alapítói jogokat gyakorló Igazságügyi Minisztérium 2017. év elején.

## A FORDÍTÓI, A LEKTORI ÉS A VEZETŐI MUNKA JELENTŐSÉGE AZ OFFI MINŐSÍTŐ RENDSZEREIBEN

---

*minden körülmények között a céljának megfelelően használható okiratot kap.” (OFFI, 2016)*

A szakmai követelményeknek való megfelelés azonban csak akkor lehetséges, ha az OFFI az ehhez szükséges feltételeket/elemeket létrehozza, rendszerbe állítja és működteti. Az OFFI tevékenységét az ISO 9001:2008 szabvány szerint végzi, melynek fontos alkotóeleme a hiteles fordítást végző szakemberek szakmai minősítése, szakmai tudásuk rendszeres fejlesztése, és a változó igényeknek megfelelő szinten tartása. Az OFFI 2018-ban tervezi nemcsak az ISO 9001:2015 szabványra történő frissítést, hanem ezen túl az áttérést a modernebb ISO 17100:2015 szabványra is, amelyet kifejezetten fordítóirodákra terveztek, és amely változás egy ekkora társaságnál szintén jelentős csapatmunkát és vezetői elköteleződést igényel. Az így elért szakmai színvonal megtartásának további fontos tényezője a szolgáltatás komplex folyamatában résztvevő munkatársak (tehát a csapattagok) szakmai és anyagi megbecsülése, a színvonalas és etikus működés megvalósulása és fenntartása.

Az OFFI a fordítások és a fordítók minősítésén kívül dolgozói (munkavállalói) teljesítményminősítő rendszerrel is rendelkezik, és az ún. TÉR-rendszer (OFFI, 2017) keretein belül félévente, illetve évente<sup>3</sup> történik a szakmai munkáért felelős lektorok, vezető lektorok és terminológusok, továbbá a más területen tevékenykedő (pl. pénzügyes vagy ügyfélszolgálati)

---

<sup>3</sup> Az OFFI a TÉR bevezetésekor féléves értékelési periódusokat írt elő, azonban a rendszer végleges működtetésekor végül elegendőnek ítélte az évi egyszeri dolgozói értékelést, amelyet az adott munkatárs felettese valósít meg.



dolgozók munkavállalói értékelése és ennek dokumentációja. A TÉR-rendszer általános és speciális munkaköri készségek mérésére került kialakításra, így természetesen a fordítást, tolmácsolást, lektorálást végző munkatárs esetében más készségeket értékelünk, mint a pénzügyi vagy projektmenedzseri részleg dolgozóinál.

A (hiteles vagy igazságügyi) fordítók és tolmácsok ma sem névjegyzékben nincsenek nyilvántartva (Németh, 2017b:16), sem kamarai köztestülettel nem rendelkeznek, így napjainkban óriási a szakmai szervezetek és a szabadúszó fordítókat alkalmazó fordítóirodák, így az állami fordítóiroda felelőssége is az alvállalkozóként igénybe vett fordítók és tolmácsok munkavégzési minőségéért. Az igazságügy rendszerében az igazságügyi szolgáltatásokat végzők felett – tehát a hiteles fordítások és a bírósági tolmácsolás felett is – törvényességi és szakmai kontroll is van, jogszabályban rögzített felügyeleti jogosítványok formájában.<sup>4</sup> A fordítás mellett a bírósági tolmácsolás fontosságát/jelentőségét mutatja az is, hogy az igazságügyi jogi hivatásrendek tevékenységén (pl. ügyvédek, szakértők, végrehajtók, közvetítők) kívül a bírósági tolmácsolás minősége is hatással lehet az igazságügybe vetett közbizalomra (Németh, 2017b:16). Többek között éppen ezért az OFFI a 2016–2018 közötti intézményfejlesztési stratégiájában célul tűzte ki, hogy a 2019-ben bekövetkező 150 éves szakmai évfordulójára szakmailag és technológiailag is megújul, és egy magas presztízsű, modern nyelvi és licenciaszolgáltató szervezetté válik.

---

<sup>4</sup> Például a szakfordító és a tolmácsvétevényesség központi ágazati irányítását, továbbá az igazságügyi szakértők és végrehajtók feletti törvényességi felügyeletet az igazságügyért felelős miniszter látja el jogszabály alapján.

Az állam és az állami szervezetek működése mérhető. Éppen ezért az ún. Jó Állam Jelentés<sup>5</sup>-re hivatkozva [Kaiser (szerk.), 2017] feltételezzük, hogy minden olyan szervezetfejlesztési intézkedés, amely az antikorrupción, az átláthatóságon és az adatnyilvánosságon alapul, rendkívül jó hatással lehet az OFFI mint állami fordítóiroda, mint állami szolgáltató társaság iránti (köz)bizalom erősödésére is. Emellett az OFFI-nak folyamatosan jó minőségű fordítást kell készítenie, mert piaci szolgáltatóként – a szakfordítási tevékenységét a szabadpiaci konkurensok tevékenysége közt végzi, jogszabályi felhatalmazás nélkül, és versenyhelyzetben küzd az elégedett ügyfelekért – a magas minőségű munkára való képesség és törekvés hiányában a kialakított közbizalom mit sem ér.

Az OFFI vezetésének a szükséges erőforrások biztosításán túl személyes példamutatással és elkötelezettséggel is a minőségi szolgáltatás mellé kell állnia, munkáját ennek elérése érdekében kell végeznie. Ne feledjük: a 100%-ban állami tulajdonú állami fordítóiroda nem megfelelő minőségű szolgáltatásvégzése esetén magát az államot is megítéli az elégedetlen fogyasztó, a fordítás vagy a tolmácsolási szolgáltatás megrendelője, magán megbízó vagy állami kirendelő szerv egyaránt. Így állami fordítóirodaként a felelősségvállalás még magasabb fokú, mint egy magántulajdonú fordítóiroda esetében. Emellett az OFFI ügyfélközpontúságát, ügyfél-elégedettségre törekvését a jogszabály által számára kijelölt (köz)feladat önmagában is meghatározza. A meghatározott magas követelményeknek az

---

<sup>5</sup> <https://akfi.uni-nke.hu/jo-allam-jelentes/jo-allam-jelentesek/jo-allam-jelentes-2017>

OFFI csak akkor tud eleget tenni, ha minden munkatársa az elé állított minőségi elvárások tudatában és azok ismeretében végzi feladatát. A társaság vezetése – amelybe beleértendő a vezetői csapat: vezérigazgató, osztályvezetők, csoportvezetők, projektvezetők is – nemcsak rendkívül elkötelezett a minőségi célok elérése iránt (amelyet évente ismétlődően a minőségbiztosítási osztály és a belső ellenőrzés is az éves ellenőrzési tervekben foglaltak szerint részben vagy egészben, önállóan vagy egy-egy tevékenységi szegmenshez kapcsolódóan vizsgál), hanem mindent megtesz csapatként is az együttműködésért, a közös célok megvalósításáért. A közös célok megléte igen fontos, és a felső vezetés személyes és szakmai elköteleződése további jelentős, támogató eleme a közös célok elfogadásának és sikeres teljesítésének.

A vezetőség mellett az egyes szervezeti egységeken belül is szükséges a munkatársak támogató együttműködése a minőségi célok elérésében és az értékelések kivitelezésében. A Lektorátus<sup>6</sup> mindig hangsúlyt fektetett a külső (alvállalkozó) és belső (munkaviszonyban dolgozó) fordítók, lektorok, vezető lektorok és terminológusok szakmai fejlesztésére, a minőségi munkavégzés színvonalának emelésére. 2016-tól kezdve az OFFI Akadémia szakmai képzéseit, valamint a munkatársak koordinálását is ez a szervezeti egység végzi. Az OFFI 2016-ban megújította az „Egyetemi hallgatók gyakornoki programját” és ugyanezen évben bevezette az „OFFI Mentorprogramot”. E két program a fent

---

<sup>6</sup> Jelenleg a nyelvi szolgáltatási tevékenységen belül a szakmai feladatokért felelős szervezeti egység az OFFI 2018 májusában hatályos Szervezeti és Működési Szabályzata szerint, amelyen belül lektorok, vezető lektorok és terminológusok egyaránt dolgoznak.

bemutatott minőségi célokból és az értékelés szükségességéből egyaránt következnek.

### **Értékelési és minősítési szempontok az OFFI gyakornoki programjában (2016–2017)**

Mivel az utánpótlás-nevelést már az egyetemi évek alatt érdemes elkezdeni – felmérve a jövő fordító nemzedékének kompetenciáit – az OFFI elindította saját, egyetemi hallgatóknak szóló gyakornoki programját, amely két alapelvre épül:

- a gyakornokok minél átfogóbb ismereteket szerezzenek az OFFI-nál készülő fordítások jellegéről;
- a gyakornokok a készségfejlesztő fordítási gyakorlatok mellett végezzenek tényleges munkatevékenységet is.

Az új program alapján 2016 nyaratól fogadunk gyakornokokat. A gyakornoki program egész évben működik. A korábbi évek tapasztalatai alapján 2016-tól az OFFI próbált arra koncentrálni, hogy minél szélesebb körben be tudja vonni a képző intézmények hallgatóit.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Az egyetemi hallgatók gyakornoki programjába jelenleg az OFFI-val együttműködésben álló egyetemek: az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Miskolci Egyetem, a Debreceni Egyetem, a Pannon Egyetem és a Partium Keresztény Egyetem és a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Csíkszeredai Kara kerültek bevonásra. Ezen kívül az Erasmus+ program keretén belül is fogadtunk gyakornokokat a párizsi ISIT-ről és a Strasbourgi Egyetemről.

A gyakornokok foglalkoztatása az OFFI-ban kiscsoportos formában történik (kb. 3–6 fős csoportokban). Az OFFI-ba érkező gyakornokok már az első napon egy stabil, nagy csapatba kerülnek, és megtapasztalják egy száz főnél több munkatársat foglalkoztató társaság mindennapjait. Gyakorlati idejük alatt ugyanakkor nemcsak a számukra berendezett, több fős gyakornoki szobában tudnak egymással (mint azonos helyzetben lévő fiatalokkal) folyamatosan tapasztalatot cserélni, hanem az egyes szervezeti egységeknél eltöltött napjaik során további munkacsoportok tevékenységében vehetnek részt. E csapatokban – amelyek mindig jól összeszokott munkatársi közösséget jelentenek az újonc gyakornokok számára – általában határidőre kell feladataikat elvégezni, folyamatos támogatás, mentorálás mellett. Az együttműködési lehetőség a gyakornok–mentor párosban teljesebben ki, itt van igazán lehetőség az egyéni visszajelzések megértésére, feldolgozására, és a személyes tapasztalatok, tanulságok levonására. E munka során már nincsenek jelen a csapatdinamika és a határidők szorító kényszerei, viszont lehetőség van a nehézségek és az esetleges hibák nyugodt feldolgozására, valamint pozitív élmények szerzésére, átélésére is. Ezek is fontos momentumok a szakmai fejlődés útján, nemcsak a csapatmunka és az újdonságok okozta stressz erejének megtapasztalása. A gyakornokok munkájának értékelése a 4–6 hetes program zárultával történik meg. A mentor részletes szakmai visszajelzést ad a gyakornoknak, valamint a képző intézmény részére is kiállítjuk a program sikeres elvégzéséről szóló igazolást. Az értékelés része a gyakornoki visszajelzés is, amely fontos tanulságokat, tapasztalatokat jelenthet a szervezet számára is. A gyakornoki idő leteltét

követően a kiemelten jól teljesítő gyakornok pályakezdőként vagy külsős állományú fordítóként alkalmazható, megalapozva ezzel az OFFI-s, felfelé ívelő életpálya modellt. Az OFFI valamennyi gyakornoka részt vesz a vezérigazgatónál egy rövid, 10–15 perces ún. záró interjúban is, amelyben közvetlenül a felső vezetésnek tudja jelezni személyes tapasztalatait. Tapasztalataink szerint ez a bevált gyakorlat valamennyi szereplőt igen motiválttá tesz abban, hogy a program sikeres legyen.

2017-ben a korábban a grémium által jóváhagyott gyakornoki programban lefektetett alapvető célok nem változtak, ugyanakkor a programot a gyakornoki tevékenységek kiértékelését, a visszajelzések feldolgozását követően részleteiben továbbfejlesztettük. Ugyanakkor ezek mellé újdonságként a budapesti központban bevezettük, hogy a nyári időszakban, amikor a szabadságolások miatt kevesebb korrektor és szerkesztő áll rendelkezésre, és az adott időszakban a munkák mennyisége nem csökken, a gyakornokok a 4–6 hetes gyakorlati idejükből olykor 3 hetet is a korrektúrát végző munkafolyamatban töltsenek. Így egyszerre két érdekre tudtunk tekintettel lenni: alapvetően ne sérüljön a gyakornoki program szakmai tartalma, tehát a valódi gyakorlatszerzés folyamatosan biztosított legyen, maradjon idő a készségfejlesztő fordítási gyakorlatokra is, ugyanakkor a társaság napi munkavégzési kapacitástervezése is megvalósuljon teljesítési késedelem nélkül a megrendelők felé. Különösen sikeresnek bizonyult egy Erasmus+ program keretében fogadott gyakornok foglalkoztatása, aki azóta szerződéses fordítói jogviszonyban áll velünk. Világosan megmutatkozott tehát az értékelések, minősítések szükségessége, amely a gyakornoki program

teljességének továbbfejlesztési eszköze is volt az egyéni teljesítmények mérésén kívül.

### **Értékelési és minősítési szempontok az OFFI mentorprogramjában (2016–2017)**

Mivel az OFFI komoly figyelmet kíván fordítani a magas minőségre képes humán erőforrás (fordítók, lektorok, terminológusok) hatékony utánpótlására, elengedhetlenné vált a gyakornoki programból kikerülő tehetséges fiatalok, valamint a külsős fordítónak, tolmácsnak, lektornak felvett (akár pályakezdő, akár gyakorlott, szakirányú végzettséggel rendelkező) kollégák bevezetése az OFFI speciális szakmai igényeken alapuló tevékenységébe. Ennek céljából 2016-ban új mentorprogram került kidolgozásra.

A mentorprogramot 2016 őszén indítottuk útnak. A mentorprogram keretében 2017 első felében külsős mentorok bevonásával komoly szakmai betanítási munka vette kezdetét, és ez a folyamat is kifejezetten a csapatmunkára, együttműködésre épült. Az indulás után, még a tervezési fázisban egy fontos hiányosságot tárt fel a szakmai csapat. Ennek következményeként egy új, hiánypótló dokumentum, egy modernizált OFFI-fordítási útmutató készült kifejezetten képzési célokra, amelynek segítségével az OFFI-ba újonnan belépő fordítók betanítása zajlik a mentori program elején (ezt alapképzésnek nevezzük). Az egységes tartalmú dokumentumok segítik a programjaink végén történő értékelést is, hiszen a tudásellenőrzéskor van mihez viszonyítani a résztvevők teljesítményét.

## A FORDÍTÓI, A LEKTORI ÉS A VEZETŐI MUNKA JELENTŐSÉGE AZ OFFI MINŐSÍTŐ RENDSZEREIBEN

---

A program keretén belül elkezdődtek és azóta is folytatódnak az alapképzések, amelyen a vezető lektorokon kívül az informatikai osztályunk munkatársa is jelen van, így támogatva az OFFI-nak dolgozni kezdő kollégák elindulását a nyelvek, az okiratok és az infrastruktúra használatában. Mivel az OFFI által végzett fordítási és lektorálási feladatok mennyisége meglehetősen nagy (2017-ben kb. 80.000) – esetenként akár több okirat párhuzamos fordítására is kiterjedő rendelést láttunk el,<sup>8</sup> ami a hazai piaci viszonyok ismeretében óriási volument és a fordítóirodák között egyedülálló terhelést jelent –, az idősebb kollégák szakmai tudásának átadására nagy szükség van ahhoz, hogy megfelelő minőségben és határidőben biztosítani tudjuk a feladatvégzés folytonosságát. (Utóbbi alatt az OFFI alapfeladat-ellátási kötelezettségét kell érteni, amely egy jogszabályra alapított és a hiteles fordítások kötelező és országos ellátását jelenti.) Így az OFFI-hoz beérkezett minden fordítói, lektori jelentkezést megvizsgálunk, és szakmai szempontok alapján kiválasztjuk azokat a legmegfelelőbb kollégákat, akiket alkalmasnak találunk arra, hogy mentorprogramunkba bevonjuk. Mindez a felvétel során értékelést, minősítést jelent, amely a szükséges mértékig dokumentálásra is kerül. A mentorálás teljes időszaka alatt folyamatos visszajelzést, minősítési pontokat biztosítunk a szakmunkatársak számára, amelyet az egységesen kidolgozott minősítési rendszerünk alapján előre meghatározott szakmai szempontok szerint állítottunk össze. Az OFFI minősítő

---

<sup>8</sup> Ilyen megrendelészámából évi ca. 120.000 okiratfordítás is adódhat, amely jelentős mennyiségi megterhelést jelent a munkafolyamatainkban, ugyanakkor számos tudásanyaghoz szolgál tartalmas szakmai anyagként, amelyet az OFFI Akadémia szellemi műhelye „állít elő” belső képzéseinkhez.



rendszerét, így a mentorprogramunkban alkalmazott minősítési eszközöket, gyakorlatokat belső szabályzatok rögzítik, amelyek egy ún. minősítő projekt keretében kerültek kialakításra, valódi projektmenedzsment típusú csapatmunka eredményeképpen.

Lehetőség szerint minden mentorált szakmunkatárs (fordító) kolléga részére kijelölünk egy saját mentort, akivel a fordító rendszeres kapcsolatot tart, és akinek útmutatásai alapján dolgozik. Ennek kiemelkedő része az *egymás iránti szakmai bizalom*, valamint *egymás tisztelete*, amely a közös munkához – amely nem nélkülözheti a kritikai elemet sem – elengedhetetlen.

### **Az együttműködésből, csapatmunkából eredő értékelési tapasztalatok, jó gyakorlatok**

A gyakornoki programban és a mentorprogramban azok a nagy fordítási/lektorálási tapasztalattal rendelkező kollégák vesznek részt gyakorlatvezetőként illetve mentorként, akik magas szinten elkötelezettek az OFFI felé, valamint fontosnak tartják szakmai tudásuk átadását a jövő fordító-, lektor- és terminológus-generációjára részére. A sok pozitív visszajelzés és tapasztalat mellett az eltelt időszakot olykor hiányosságok, illetve gyakorlati megvalósítási nehézségek is jellemezték. A programban részt vevő szereplők (tanulók, fordítók, mentorok) teljesítményének értékelésén túl maguknak a programoknak a kiértékelése is szereppel bír. A kiértékelt, összegzett tapasztalatoknak nemcsak szakmai, hanem szervezetfejlesztési hozadéka is voltak, amelyek végül olyan konkrét szervezetfejlesztési irányokba mutattak, amelyek e programok bevezetése és végső mérése nélkül aligha mutatkoztak volna meg.

Határozott döntést kell hozni abban is, hogy attól a kollégától, aki a mentori programja végén nem tudja teljesíteni az elvárásokat, meg kell válni, és mindenképpen szem előtt kell tartani azt, hogy minden munkatárs betanítását a saját képességeihez és tempójához kell igazítani. Ugyanakkor az is fontos, hogy a mentori programot sikeresen teljesítő kollégák tevékenységét időszakos minősítéssel, teljesítményméréssel a későbbiekben is követni kell. Egyértelműen bebizonyosodott, hogy az ún. alapképzés bevált, ezért az új gyakorlatot tovább kell folytatni és esetlegesen ki kell terjeszteni időszakosan „ismétlő képzésekre” a régebbi kollégák részére is, akár távoktatás vagy e-learning útján. Ez az OFFI Akadémia elé további fontos feladatokat állít, amely végül az OFFI fordítóirodai tevékenységét is fejleszti. Az is bizonyossá vált, hogy erősíteni kell a mentorok és gyakorlatvezetők közötti együttműködést, tapasztalatcserét, együttgondolkodást, hogy a programokat szükség és igény szerint tovább tudjuk fejleszteni.

Egyértelmű igény mutatkozott arra is, hogy a gyakornoki programban részt vevő hallgatók szívesen maradnak időszakos feladatok ellátására az OFFI-nál diákmunkásként megbízási szerződéssel, illetve végzettségük megszerzését követően külsős fordítóként. A gyakornokok potenciális munkavállalóvá válhatnak, az OFFI pedig magas minőséget képviselő leendő munkaadói minőséget szerzett, és hívóhellyé vált a programban részt vevők számára személyes jövőépítő karrierterveikben. Ez nagyon jelentős, hiánypótló lehetőség mindkét fél számára. A gyakornoki idő leteltét követően a kiemelten jól teljesítő gyakornok pályakezdőként vagy külsős állományú fordítóként gyorsan és viszonylag kockázatmentesen alkalmazható (a hozzánk

bekerülő pályakezdőket ugyanis nem fenyegeti a szokásos rutintalansági stressz), megalapozva ezzel egy felfelé ívelő OFFI-életpályamodellt. Az összesített, mért és teljesítményében minősített szakmai programok előnye az is, hogy az OFFI megfelelően képzett és a cég fordítási hagyományaival és elvárásaival összhangban dolgozó szakfordítókra tehet szert, akiket fokozatosan vezethet be az OFFI speciális elvárásainak világába a mentori program segítségével.

Az Erasmus+ programban részt vevő hallgatók fogadásával ráadásul olyan hallgatókat tudtunk bevonni, akik külföldön anyanyelvi környezetben sajátítják el az adott nyelvet, így olyan plusz tudással rendelkeznek, ami az OFFI-nál a szolgáltatásminőség további javulását eredményezi. Ez az ügyfél oldalán elégedettséget jelent majd, amely mérhető. A gyakornoki- és a mentori programokkal a generációs különbségek is halványulhatnak, és a felelős fordítók és lektorok nap mint nap ráébrednek a tudásátadás fontosságára és kiemelt felelősségére.

### **Összegzés: a csapatmunka és az együttműködés szakmai előnyei az OFFI minősítő tevékenységében**

A minősítés feltétele többek között az összehangolt csapatmunka és az asszertív, támogató munkahelyi környezet. A fenti összeállításban bemutattuk az OFFI által elindított „Egyetemi hallgatók gyakornoki programja” és az „OFFI mentorprogramja” legfontosabb eredményeit, valamint alapvető szempontjait, a kitűzött célok megvalósítása során felmerült tapasztalatokat, amelyek nemcsak az együttműködésen alapuló működési modellből, hanem a konkrét teljesítmények, a résztvevők és a

programok méréséből is fakadnak. Köszönhetően a mért eredményeknek, a kielemezett teljesítményeknek és az – akár negatív – tapasztalatok összegzésének, a szakmai programokat organikusnak, állandóan fejlesztendőnek tartjuk a résztvevők visszajelzései alapján. Ezen organikus fejlesztési lehetőségeket a szervezet működési folyamataiba be tudjuk építeni annak érdekében, hogy a jelenlegi csapatvezetőktől és csapattagoktól teljesen függetlenül fenntartható, *tudásnyilvánosságon és tudásmegosztáson* alapuló, átlátható és mérhető rendszert hozzunk létre. A nyilvánosság egyik megvalósulása a jelen tanulmány megjelenése is, amelyért hálásak vagyunk a kiadó egyetemnek.

A programok ennél részletesebb leírását sajnos a tanulmány terjedelmi korlátai nem tették lehetővé, de reméljük, hogy az együttműködés, az eredmények és részeredmények mérése, valamint a minősítések és visszajelzések összegzése szempontjából sikerült megvilágítani az OFFI jó gyakorlataiban rejlő lehetőségeket, amelyek akár más gyakornoki, mentori programok, egyetemi oktatási kutatócsoportok, fordítóirodák, szakmai programok vagy gyakorlati képzőhelyek számára is példaértékűek lehetnek. Mindezek során csak ajánlani tudjuk az eredmények együttműködő csapatmunkában történő folyamatos mérését és a tapasztalatok összegzését, továbbá a beindított szakmai programok organikus és tudatos fejlesztését mindenkinek, aki hasonló területen tevékenykedik.

## Hivatkozások

- Kaiser T. (szerk.) (2017): *Jó Állam Jelentés*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Németh G. (2017a): Fordítói, lektori és vezetői csapatmunka az OFFI gyakornoki és mentor programjában. In: Kóbor M.–Csikai Zs. (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontrasz Plus Kft.: Pécs. 223–233.
- Németh G. (2017b): Igazságügyi etikai dilemmák és összefüggések a bírósági tolmácsolásban. In: Horváth Ildikó (szerk.): *Tolmácsolás a bíróságon*. HVG Orac Kft.: Budapest. 14–23.
- 24/1986 (VI.26.) MT rend. a szakfordításról és tolmácsolásról, 5. §. OFFI (2016): Az OFFI Zrt. 2016–2018 közötti középtávú fejlesztési stratégiája. OFFI Zrt.: Budapest
- OFFI (2016): *Az OFFI Zrt. minőségpolitikája*. OFFI Zrt.: Budapest
- OFFI (2017): *Az OFFI Zrt. teljesítményértékelési rendszere*. OFFI Zrt.: Budapest

## Internetes hivatkozások

- ISO 17100:2015 szabvány. <https://www.iso.org/standard/59149.html> (2018. május 04.)

**ABSTRACTS**

---

## **Translator Training Institutions in Hungary: a SWOT Analysis**

The Centre for Interpreter and Translator Training (TFK) operating as part of the Centre for Modern Languages (INYK) at BME obtained funding in 2016 within the framework of the Erasmus+ Strategic Partnership. The winning project, entitled eTransFair (see details at <https://etransfair.eu>), defined several objectives with BME's two partners, the University of Vienna (UniVie) and Hermes Traducciones, a translation company from Madrid. One of the chief goals the partnership identified in working towards the modernisation of specialised translator training was the setting up of an innovative database building on the knowledge exchange and the various synergies between the three key stakeholders of specialised translator training: the trainers, the trainees and the market. The paper presented in this volume is one of the results of the above process: it summarises a SWOT analysis, involving 12 Hungarian training institutions, and conducted with a dual purpose: firstly, to map out the strengths and opportunities offered by the institutions involved in the study along with their potentials growth areas and challenges and, secondly, to offer a broad overview of the current status of Hungarian training institutions operating in this field. The research also provided a unique opportunity for us at BME TFK to collect material, mostly food for thought, for the next project output, the electronic learning materials (e- modules).

*Keywords: specialised translator training, CAT tools, translation market, train the trainer, SWOT*

Ágnes Einhorn

## **Measurement and Assessment – Innovations and Dilemmas**

Measurement and assessment is one of the most exciting fields of pedagogy: characterised by strong discrepancies between teacher intentions and their implementation. Furthermore, societal expectations and traditions have a strong impact: classroom measurement and assessment strongly conform to the long-established systems of tools used in exams.

This paper aims to discuss the pedagogical background of this topic, primarily focusing on teacher attitudes towards measurement and assessment, and on the renewal of assessment culture.

Identifying learning outcomes as the basis for planning and assessment provides the foundation for a future-oriented assessment that, consequently and mostly, fosters learner development. Formative assessment aims to support the learning process. That being so, its system of tools is extensive, underpinning every phase of the teaching process. Here, assessment is carried out by both teacher and learner, with the learner continuously reflecting upon the achieved outcomes: the main goal of assessment is to identify further steps of the learning path more specifically.

Formative assessment is the cornerstone of a learner-centred pedagogical culture that enhances learner autonomy and responsibility. This pedagogical innovation is considered as crucial, not only in view of learner achievements but also due to



its impact on society: the pedagogical culture that determines young learners' daily life throughout their education, has a profound impact on how independent, authentic and assertive adults they become.

*Key terms: classroom assessment, formative assessment, learning outcome, pedagogical innovation, pedagogical culture paradigm shift*

Edina Robin

## **Correcting or Improving? Results and Dilemmas in Formative Evaluation**

Formative evaluation serves the purpose of providing positive and continuous feedback for students, and it is just as important in the teaching of translation as in other pedagogical fields (Klaudy, 2005). There is a great number of different traditional but also innovative methods for teachers to choose from (Dróth, 2001, Fischer, 2011, 2017). The present paper aims to demonstrate how a theoretical typology of revisional operations (Robin, 2015), differentiating rule-based, norm-based and strategy-based interventions, can be successfully applied in translator training for the evaluation of the weekly translation tasks of students and the development of their professional competence. By separating improvement suggestions from corrective modifications in didactic revision, it is possible to provide students with a more accurate picture of their actual achievement, their strengths and their weaknesses, giving them opportunity to refuse or accept suggested solutions. Differential evaluation was applied at the Department of Translator and Interpreter Training at ELTE to test the efficiency of the experimental method. The feedback received

from students through a questionnaire at the end of the course shows that differential evaluation enhances professional confidence, decision making, creativity and competence in translator trainees.

Keywords: *formative assessment, didactic revision, differentiating, correcting, improving, revisional operations*

Andr s Dudits

## **The Relevance of Communication Processes in the Assessment of Translation Service Quality**

Communication processes that take place within the framework of translation services (i.e., complex services designed to offer professional interlingual and intercultural mediation in written form) fundamentally determine the features of both the process and the product of translation, thus they are also relevant in terms of assessing the quality of translation services. In analyzing communication between the translator (as a language service provider) and the client (as a language service user), the paper provides an overview of communication processes that may be regarded as particularly relevant in the context of the assessment of translation service quality, and it also reflects on a number of criteria of communicative adequacy that shape certain standards of professionalism. Each communication process is described within a comprehensive conceptual framework delineated by a set of definitions of pertaining translation-specific concepts, with processes being presented in an order determined by the conventional order of translation service phases. The description of communication processes is complemented by statements about translators' efficiency and effectiveness in communication as well as by reasoned claims about declarative knowledge and its

significance in terms of professionally adequate communication. In addition, several practical issues are covered in connection with translation competence and translator competence, with a focus on translator training, which serves to develop and improve professional competence.

*Key words: translation services, communication, translation quality, translation assessment, translator training*

Márta Lesznyák – Dorka Balogh

## **Evaluating Legal Translation in Educational and Research Contexts**

This paper describes the design and the implementation of a translation evaluation scheme that was specifically created for assessing the quality of legal translations within the framework of translator training. The University of Szeged and the Pázmány Péter Catholic University have been involved in a joint project for three years, which aims at introducing project work in translation training in a Hungarian context and investigating factors that affect its success. Within the framework of the cooperation, there was an opportunity to compare translations produced by the students of the two universities. The comparison can be of particular interest because the two populations differ markedly in their background qualifications: Szeged students had their first degree mostly in modern languages, whereas Pázmány students are qualified legal professionals. The evaluation scheme was designed with the purpose of evaluating and comparing the translations of the two groups (5-5 target texts from each group). The paper begins with a short theoretical introduction, which is followed by the description of the phases and steps of the design of the evaluation scheme. It goes on to summarize the main

findings of the implementation of the scheme. In summary, inter-rater reliability values were found to be high on global measures and on information transfer. Also, reviewers tended to identify the same segments as errors, but they were often in disagreement about the type of the error they detected.

*Keywords: legal translation, legal translator training, translation evaluation, analytic evaluation, error typology in legal translation*

Gyöző Yang Zijian

## **Evaluation Methods for Machine Translation**

As machine translation has become popular among people and companies, the measuring of the translation output has become necessary. There are two kinds of evaluation methods for machine translation. The first type is the standard automatic methods that use reference translations for evaluation. Regarding standard metrics, the main problem is that creating human translations is very expensive and slow. Thus, we cannot use these methods in real time. The other type of evaluation methods does not use reference translations. This method is a supervised approach that is called Quality Estimation of machine translation. This method addresses the problem by evaluating the quality of machine translated segments as a prediction task. Using a quality estimation method, we can predict the quality of machine translated output in real time, and the prediction of quality estimation highly correlates with human evaluation. This paper is an introduction to evaluation methods for machine translation.

*Keywords: machine translation, evaluation, quality estimation*

Adrienn Kiss

## **Criteria for Assessing Translators and Certified Translations at OFFI Ltd.**

This paper presents the framework, basic principles and procedures of the evaluation and quality assurance system of the Hungarian Office for Translation and Attestation Ltd. (OFFI). The system for assessing translators, revisers and interpreters was developed and has been operating in line with OFFI's strategic targets in the field of organisation development. The introduction is based on the professional criteria established by OFFI's Department of Language Services Quality Assurance and Department of Translation.

Key words: *translators, translations, assessment, safety*

Gabriella Németh

## **The Role of Translators, Revisers and Managers in the Qualification Systems of OFFI**

### **Presenting the qualification systems, quality targets and managerial commitment of OFFI (Hungarian Office for Translation and Attestation)**

The key to excellent translations includes translators, revisers and trainees who have been assessed as excellent, as well as well-organised work processes. OFFI's quality policy determines the requirements concerning content and form ("...certified translations prepared by OFFI Ltd. must be of impeccable quality

both in their content, i.e. professionally, and in their form and free from any kind of error.”) while at the same time it also indicates coordinated teamwork and an assertive and supportive workplace environment as conditions of assessment. In 2018, OFFI is transitioning to ISO 9001:2015 and ISO 17100:2015 standards. Besides evaluating translations and translators, OFFI also has an employee performance assessment system, and annually evaluates the work of revisers, senior revisers and terminologists responsible for professional standards, as well as employees working in other areas (e.g. customer service). As the functioning of government organisations can be measured, each organisation development initiative based on anti-corruption, transparency and the freedom of information may have a highly positive effect on the (public) trust in OFFI as a state service provider. In addition to ensuring the necessary resources, the management of OFFI is also personally committed to providing high quality services.

*Key words: state language services, evaluation of translators, the good state, traineeship programme, public trust*