

DIALÓGUSON ALAPULÓ OKTATÓI VISSZAJELZÉSEK. A HALLGATÓI FORDÍTÁSOK „ÉRTÉKELÉSE”

DIALOGUE-BASED FEEDBACK FROM TRAINERS. “EVALUATION” OF STUDENTS’ TRANSLATIONS

SOMODI JÚLIA¹

Absztrakt: A tanulmány a visszajelzés, javítás, értékelés fogalmakat járja körül. A hallgatói fordítások javításáról, értékeléséről megjelent korábbi tanulmányok többsége a fordítóképzésre (Dróth 2011, Farkasné Puklus 2014, Klaudy 2005, Washbourne 2014, Robin 2018) összpontosít. Jelen kutatás a BA-képzés keretein belül indított fordítói specializáció hallgatóinak fordításaira adott visszajelzésekre helyezi a hangsúlyt. A vizsgált nyelvpár a japán–magyar.

A tanulmány kitér a félév végi értékelés szempontjainak bemutatására, illetve részletesen ismerteti a félév során a házi feladatoknál, az órai közös fordításoknál alkalmazott dialóguson alapuló oktatói és hallgatói visszajelzési módszereket. Egy kérdőív eredményei alapján ismertetem a hallgatók visszajelzésekről alkotott véleményét is. Arra keresem a választ, hogy milyen hatékony oktatói (és hallgatói) visszajelzésekre érdemes építeni, amelyek ösztönzőleg hatnak a hallgatókra, ugyanakkor a nyelvi és fordítói készségeket is fejlesztik.

Kulcsszavak: *fordítói specializáció, értékelés, segítő visszajelzés, alapképzés*

Abstract: This paper explores the concepts of feedback, correction and evaluation. The majority of previous research on the correction and evaluation of students’ translations has focused on translator training (Dróth 2011, Farkasné 2014, Klaudy 2005, Washbourne 2014, Robin 2018). The present research focuses on feedback on translations of students of the translation specialisation within the BA programme. The language pair investigated is Japanese–Hungarian.

The paper covers the criteria for the end-of-semester assessment, and presents the methods of lecturer – student feedback based on dialogues for homework assignments and collaborative in-class translations used during the semester. The paper also presents students’ opinions on feedback based on the results of a questionnaire. The study will seek answers to the question of how to design effective teacher (and student) feedback that motivates students and develops language and translation skills at the same time.

Keywords: *translation specialisation, evaluation, undergraduate programme, facilitative feedback*

¹ DR. SOMODI JÚLIA PhD
Károli Gáspár Református Egyetem
somodi.julia@kre.hu

1. Bevezetés

A Károli Gáspár Református Egyetem Keleti Nyelvek és Kultúrák Intézetében a bolognai rendszer bevezetése óta nagy népszerűségnek örvend a fordítói specializáció. A mintatanterv egy 20 kredites alap fordítói specializációt, illetve egy 50 kredites haladó fordítói specializációt kínál a hallgatóknak. Előbbinél inkább a nyelvfejlesztésen van a hangsúly olyan órák keretében, mint a nyelvfejlesztés, a pragmatika és az általános fordítástechnika órák. A haladó specializáció az általános fordítástechnika és fordítási gyakorlatok órák mellett elméleti tárgyakat is kínál közgazdaságtanból, jogból, európai uniós ismeretekből, de a hallgatók belekóstolhatnak a műfordítás és a szakfordítás elméletébe és gyakorlatába is. Jelen tanulmány a specializáción alkalmazott értékelési és visszajelzési módszereket ismerteti.

A kutatásban a következő kutatási kérdésekből indultam ki:

- 1) Milyen dialóguson alapuló oktatói visszajelzés alkalmazható a hallgatói fordítások ellenőrzésekor?
- 2) Hogyan készítenek fel ezek a visszajelzések a zh-ra, a félév végi értékelésre?
- 3) Hogyan látják mindezt a hallgatók? (anonim kérdőíves felmérés alapján)

A kutatás további mozgatórugója volt, hogy az alapképzésben zajló fordításoktatásban alkalmazott értékelésről és visszajelzésről kevés szó esik a korábbi kutatásokban, ezért a tanulmánnyal ezt az űrt is pótolni kívánom.

A kutatás a 2022–2023-as tanév első félévében zajlott az *Általános fordítástechnika* tárgy hallgatói körében. A félév 12 hetet ölelt fel, a félév alatt tíz szöveget fordítottak a hallgatók, a tanulmány a tíz szövegre adott oktatói visszajelzések vizsgálatán alapszik. A kérdőíves felmérést a kurzusra regisztrált 16 hallgató körében végeztem el, így a kutatás pilotkutatásnak tekinthető, és ahhoz, hogy releváns eredményekről beszélhessünk, a vizsgálatot meg kell ismételni nagyobb létszámmal.

2. Előzetes kutatások

A korábbi kutatások a fordítóképzésben alkalmazott értékelési, javítási és visszajelzési módszereket mutatják be, az alapképzésben használt módszerekről ritkán esik szó. A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány példa.

Klaudy (2005) tanulmánya a javításnak és értékelésnek a fordítóképzésben és a szakfordítói vizsgán betöltött szerepéről értekezik, részletesen tárgyalva a hibatipológiákat.

Dróth (2011) írása a hazai fordítóintézmények fordításértékelési szempontjairól, módszereiről ad átfogó képet, és ismerteti azt is, hogyan értékelik a fordítóirodák a próbafordításokat, melyek az elvárt fordítói kompetenciák. A tanulmány részletesen ismerteti az értékelés és a fordítási kompetencia fogalmát, majd alapos áttekintést nyújt az egyes hazai fordítóképző intézmények fordításértékelési szempontjairól.

Farkasné Puklus (2014) a fordítások értékelését, javítását, illetve a fordításokra adott visszajelzések kérdését tárgyalja tanulmányában. Bemutatja a hazai fordító-

képzésben ismert javítási és értékelési módszereket, majd Washbourne visszajelzési technikáinak alkalmazását szemlélteti fordított szövegeken.

Washbourne (2014) Ellis (2009) nyelvoktatásban bevezetett visszajelzési rendszerét honosítja, és alkalmazza fordított szövegeknél. Washbourne különbséget tesz javító (corrective) és facilitatív (facilitative) visszajelzés között. Utóbbit emeli ki, amely nem értékkel, minősít, hanem rávezet, javaslatot, magyarázatot nyújt a fordítónak. Washbourne taxonómiájára épül jelen kutatás is, ezért a későbbiekben visszatérünk rá.

Robin (2018) a lektorálás elméletéből kiindulva egy differenciált értékelési módszerre tesz javaslatot, amely tartalmazza a Klaudy (2005) által tett javaslatokat és a fejlesztő értékelés szempontjait és céljait. A módszer hatékonyságát kérdőíves felméréssel is megvizsgálta az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének hallgatói körében. Robin elkülöníti a „javító” és „jobbító” értékelést, és hangsúlyozza, hogy az értékelés célja a hallgatók kompetenciájának fejlesztése kell, hogy legyen.

3. A kutatás háttere

Amióta részt veszek a fordítói specializációs képzésben, azóta foglalkoztat a kérdés, hogyan is oktassuk a fordítást alapképzéses hallgatóknak, és hogyan értékeljük, javítsuk a fordításokat különös tekintettel a japán–magyar nyelvpárra. Hazánkban jelenleg nem működik alapképzés fordítóképzés, specializáción azonban oktatják néhány intézményben (Szabó–Seidl–Ugrin 2018). Talán éppen ezért az alapképzésben zajló fordításoktatás a fordításról szóló kutatások elhanyagolt területének számít, és mivel a cél nem hivatásos fordítók képzése, ezért sokszor nem is kap kellő figyelmet a szakmában. Ugyanakkor oktatás, értékelés, visszajelzés a képzésnek ezen a szakaszán is folyik, így foglalkozni kell ennek a módszertanával is. Éppen ezért az elmúlt időszakban több konferencia-előadásban foglalkoztam a témával.

Egy korábbi (2022) konferencia-előadásban két kérdéskört jártam körül: 1) a hallgatók forrásnyelvi és célnyelvi készségeinek problémája; 2) a szövegválasztás és a kompetenciafejlesztés problémája a digitális korban. Jelen kutatással egy harmadik ponttal egészítem ki a korábbi megfigyeléseket, a hallgatói fordításokra adott visszajelzéseket és értékelési módszereket mutatom be.

Az első ponttal, a hallgatók nyelvi készségeinek problémájával kapcsolatban arra jutottam, hogy mivel a hallgatók többsége B1 szinten van a fordítói specializációra való beiratkozáskor, nagy hangsúlyt kell fektetni a nyelvfejlesztésre is. A 20 kredites alap fordítói specializáción ezt a célt szolgálják a nyelvfejlesztés és a pragmatika tárgyak, az általános fordítástechnika órákon pedig a japánról magyarra fordítást elősegítő fordítástechnikai kérdésekkel és a magyar nyelvhelyességi készségek fejlesztésével erősítjük a hallgatók forrásnyelvi és célnyelvi kompetenciáit. A haladó fordítói specializáció bár nem kínál nyelvfejlesztési és pragmatika tárgyakat, itt az általános fordítástechnika és fordítási gyakorlatok kurzus tananyagát állítjuk össze úgy, hogy alkalmas legyen a hallgatók nyelvi készségeinek fejlesztésére mindkét irányban.

Az alapképzésen nem profi fordítók képzése a cél, ugyanakkor már ezen a szinten elkezdődhet, és el is kezdődik a fordítói kompetenciák fejlesztése az ismert

kompetenciamodellek alapján (PACTE 2003, Schäffner 2000, EMT 2022). Schäffner (2000: 144) hangsúlyozza tanulmányában, hogy megkérdőjelezhető az a feltételezés, hogy a fordítói kompetencia fejlesztése úgy hatékonyabb, ha a hallgatók már alaposan ismerik a két érintett nyelvet. Tény, hogy fordítóképzésről csak akkor beszélhetünk, ha a hallgató magas forrásnyelvi és célnyelvi ismeretek birtokában van, azonban alapképzésen nem profi fordítókat képezünk, és az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy összehangolt nyelvfejlesztési és fordítástechnikai feladatokkal lehetséges az alapvető fordítói kompetencia és nyelvi kompetencia párhuzamos fejlesztése.

A szövegválasztásnál az első dilemma a hallgatók életkorának, érdeklődésének megfelelő szövegek választása volt, így korábbi években a divatról, a zenéről, a mangáról, az animéről, a japán kultúráról szóló szövegek kerültek előtérbe. A digitális kor által támasztott egyik kihívás a fordításoktatásban, hogy olyan szövegeket válasszunk, amely fordítása még nehézséget okoz a fordítóprogramoknak. Ezért kulturális és pragmatikai tartalomban gazdag szövegekre esik a választás, ugyanis az a tapasztalat, hogy egy reália vagy pragmatikai célzattal alkalmazott nyelvi fordulat fordítását nem sikerül még maradéktalanul megoldaniuk a fordítóprogramoknak.

A 21. században, amikor a fordítások elkészítéséhez számítógép, mobiltelefon, fordítóprogramok is rendelkezésre állnak, szintén kihívást jelent a fordítások javítása, értékelése is.

4. Fordításoktatás alap- és mesterképzésen

Fontos tisztázni, hogy miben látjuk a fő különbséget az alapképzésben, illetve a mesterképzésben zajló fordításoktatásban. Két nagyon jelentős különbséget kell kiemelni. Az egyik az, hogy az alapképzés nem fordítókat képez, azaz a képzés elvégzése nem jár diplomaszerzéssel, míg a mesterképzésnél a cél egyértelműen a profi fordítók képzése, akik a képzés alatt szakmai gyakorlaton is részt vesznek, és a diploma birtokában azonnal munkát is vállalhatnak a szakmában. Ráadásul japán nyelven jelenleg nem is áll rendelkezésre fordítói mesterképzés, ahol a hallgatók az alapképzésen megkezdett tanulmányaikat folytatni tudnák. Szakfordítói továbbképzésen tudnak továbbtanulni a hallgatók, japán nyelvből jelenleg egy ilyen hely van az országban, a Károli Gáspár Református Egyetemen².

A másik fontos tényező a nyelvtudás. A hallgatók célnyelvi tudása is eltér a két képzési szinten, de a forrásnyelvi készségeknél is jóval nagyobb szakadék figyelhető meg. Alapképzésen a hallgatók 90%-a egy évvel a fordítói specializáció megkezdése előtt kezdi meg a japán nyelv tanulását. A 2022–2023-as tanév első félévében a haladó specializáció egyik csoportjába regisztrált 16 hallgató közül kettő japán nyelvi szintje volt B2-C1, azaz haladó szinten, a többi 14 egy évvel korábban kezdte meg japán nyelvi tanulmányait, és nyelvi szintjük B1-nek megfelelő szinten volt.

² Bölcsészettudományi, egyházi, jogi, gazdasági, műszaki, európai uniós és társadalomtudományi szakfordítói és műfordítói (választható idegen nyelvek: angol, német, francia, holland, japán, kínai) szakirányú továbbképzés. <https://btk.kre.hu/index.php/ket-idegen-nyelvu-forditoi-szakiranyu-tovabbkepzes>.

Nem elhanyagolható tényező a hallgatók motivációja sem. Egy korábbi, a 2021–2022-es tanévben a fordítói specializációra jelentkező hallgatók körében végzett kérdőíves felmérés szerint a haladó specializáció hallgatói 29%-ának nem volt konkrét elképzelése a specializációval, míg ugyancsak 29%-uk jelölte meg azt, hogy csupán nyelvfelkészítés céljából vette fel a specializációt. 41% viszont azt válaszolta, hogy a későbbiekben szeretne szakfordítással foglalkozni. Az alap fordítói specializációra regisztrált hallgatóknál még magasabb volt azon hallgatók aránya, akik nem tudják, mit kezdenek majd a specializációval, itt az arány 44,4% volt, és csupán 16,6%-uk válaszolta azt, hogy a későbbiekben a szakfordítás érdekelné. A műfordítást senki nem jelölte meg. A 2022–2023-as tanév jobb arányokat mutatott, a hallgatóknak konkrét céljuk volt a specializációval. A hallgatók nagyjából fele-fele arányban választották azt, hogy a későbbiekben szakfordítással vagy műfordítással kívánnak foglalkozni.

Ez az eredmény arra mutat rá, hogy a hallgatók különféle céllal (vagy éppen különösebb megjelölt cél nélkül) veszik fel a specializációt, és erre oktatóként a kurzusok megtervezésekor, értékeléskor is tekintettel kell lennünk.

5. Értékelés-javítás-visszajelzés a fordításoktatásban

5.1. Értékelés

Ha egyetemi környezetben tanítunk, elengedhetetlen a hallgatók ötös skálán való értékelése, és ez esetben az optimális az, ha a hallgatókkal előre ismertetett szempontrendszer szerint történik az értékelés. Klaudy (2005) úgy vélekedik, hogy a képzésben az értékelés terapeutikus, a vizsgán (vagy zh-n) diagnosztikus.

A MÉK (2003: 321) meghatározása szerint az „értékel” szó jelentései közé tartozik a „valamilyen értékűnek tekint, nyilvánít”, de az „elismer, megbecsül” is, akár csak a „teljesítmény értékének pontosítás megállapítása”. A meghatározásból is kitűnik a kettősség: ha értékelünk, ezzel elismerjük, és megbecsüljük a munkát elvégző személy teljesítményét, és mindezzel bátorítjuk, motiváljuk. Ugyanakkor kritériumok alapján pontozzuk, számszerűsítjük is a teljesítményét, amely már diagnosztikus hatást is kifejt.

Az értékelési kritériumok kidolgozása előtt fontos végiggondolni, hogy mi a célja az alapképzésben zajló fordításoktatásnak. Davies-Gonzáles (2004: 74) az alábbi témakörökön keresztül tartja megvalósíthatónak a BA-képzésben történő alapozást: 1) A nyelvvel való munka: a forrás-, és cél nyelv folyamatos tanulása és javítása (fejlesztése), a nyelvi transzfer létező buktatóinak tudatosítása, bevezetés az enciklopédikus ismeretekbe, bevezetés a terminológiakezelésbe, 2) fordítási készségek, a fordítási stratégiák használatának tudatosítása, a kreatív megoldások ösztönzése, a rövid idő alatt való minőségi munka elkészítésének gyakorlása, 3) erőforrási készségek, 4) számítógépes készségek, 5) szakmai készségek (a fordító jogai, kifizetés, szerződés stb.).

Davies-Gonzáles azonban a spanyol felsőoktatásban folyó BA-képzés ismerveire támaszkodik, amely szerint az alapképzésben zajló fordítóképzés céljai közé tartozik a hallgatók mester- és doktori képzésre való felkészítése, fordítók, tolmácsok,

nyelvtanárok képzése. A hazai alapfokú fordításoktatásra az erőforrás és a fordítói szakma ismereteinek elsajátítása nem alapvető, elegendő csupán egy kitekintést adni a hallgatóknak. Így a kurzus tematika kidolgozásakor és az értékelési szempontrendszer felállításakor a forrás- és célnyelvi készségek, a fordítási készségek, az enciklopédikus tudás fejlesztését, a kreatív megoldások ösztönzését részesítettük előnyben. Az időintervallumok, határidők betartatásának tudatosítására figyelmet szenteltünk ugyan az órai munkában és a házi feladatok beadásánál, de nem képezte az értékelési szempontrendszer részét.

Az értékelési szempontrendszer kidolgozásakor elemeztem az EMT (European Master's in Translation 2022) kompetenciamodelljét, és azokra a kompetenciákra helyeztem a hangsúlyt, amelyek megalapozását már a BA-képzésben el lehet kezdeni. Az értékelési szempontrendszerek alapjául szolgáló különböző kompetenciamodelleket időről időre felülvizsgálják, és a szakma igényeihez, a piaci elvárásokhoz igazítják. Az EMT (2022) legújabb kompetenciakeretét a 2023–2028-as időszakra fogadták el, és öt fő kompetenciát határoz meg: nyelvi és kulturális kompetencia, fordítói kompetencia, technológiai kompetencia, személyes és interperszonális kompetencia, szolgáltatói kompetencia. Mivel alapképzésen nem profi fordítók képzése a cél, a szolgáltatói kompetenciák fejlesztését és értékelését nem építettem be az értékelési rendszerünkbe. A forrás- és célnyelvi kompetenciafejlesztés, a fordítói kompetencia fejlesztése viszont mind az értékelésben, mind a visszajelzésekben hangsúlyt kap. A személyes és interperszonális kompetencia esetében az időkezelés kapott hangsúlyt az órai munkában és a határidők betartatásában, valamint az önértékelés, a csoporttársakkal való együttműködésre nevelés.

A kurzuson a hallgatók értékelése egy öt elemből álló, ötfokú skálán alapuló szempontrendszer szerint zajlik. A szempontrendszer kialakításakor elemeztük a hazai fordítóképző intézmények értékelési rendszerét, majd úgy alakítottuk ki sajátunkat, hogy az alapképzésben fejlesztendő kompetenciák mérésére és értékelésére alkalmas legyen. A pontozandó szempontok a tartalom, lexika, stílus és regiszter, nyelvtan, helyesírás és központozás. Összesen 25 pontot lehet szerezni, ezenfelül kreatív megoldásért plusz két pont adható. A tartalomnál azt értékeljük, hogy az írói szándékot és a célnyelvi szöveg tartalmát mennyire pontosan adja vissza, illetve az értelmi hangsúlyok, a koherencia megmarad-e a fordításban. A lexikánál azt pontozzuk, hogy a reáliákat, a terminológiát, a lexikai elemeket megfelelően kezeli-e a fordító. A stílus és regiszter a stilisztikai hibákat, a műfaji jegyek meglétét és a hangvételt értékeli. A nyelvtan a célnyelvi szöveg gördülékenységet vizsgálja, illetve azt, hogy logikailag mennyire jól strukturált, a megfelelő szórendiséget, a kohéziós elemek megfelelő használatát, illetve azt nézi, hogy a szöveg mennyire könnyen érthető. A helyesírás és központozás azt vizsgálja, hogy a célnyelvi szöveg mentes-e helyesírási hibáktól, illetve, hogy a központozás követi-e a célnyelvi norma szabályait.

5.2. Javítás

A hallgatók az értékelési szempontrendszerrel a félév második óráján ismerkednek meg, az első órán elkészített mintafordítások megbeszélésekor. A próbafordításakor

az oktató még jelzi a szövegben a hibákat, és ahol szükséges, javítja is, alternatívát javasol, a képzésben azonban a javítás kissé háttérbe szorul, és előtérbe kerül az oktatói visszajelzés. Klaudy (2005) a javítás képzésben való fontosságát is hangsúlyozza, jelen tanulmány mégis amellet érvel, hogy sok esetben elég jelezni a hiba helyét, esetleg dialógust kezdeményezni a hiba kapcsán (ld. visszajelzés), és az órai megbeszélés, illetve az alternatív fordítási lehetőségek megbeszélésekor rávilágítani a problémára és a helyes megoldás(ok)ra.

5.3. Visszajelzés

A MÉK (2003: 1471) a visszajelzést véleményként, reakcióként értelmezi. Jelentős eltérés tehát az értékeléstől, ahol minősítjük a hallgató munkáját, vagy a javítástól, ahol az oktató kijavítja a hibás megoldást. Király (2000), a fordításdidaktika jeles képviselője is úgy vélekedik, hogy az oktató ne legyen „minden tudás forrása”.

A visszajelzést Ellis (2009) a nyelvoktatásban használja. Háromféle javító visszajelzésről beszél: közvetlen, közvetett és metanyelvi. Közvetlen visszajelzéskor a tanár kijavítja a hibát. Közvetett visszajelzéskor a tanár jelzi a hibát, de nem javítja. A metanyelvi visszajelzés azt jelenti, hogy különböző metanyelvi jelekkel, például hibakódokkal, rövid leírásokkal jelzi a hiba típusát. Ezenkívül beszél a visszajelzés fókuszáról és az elektronikus visszajelzésről.

Washbourne (2014) Ellis taxonómiáját alkalmazza a fordításokra adott visszajelzéseknel. Farkasné Puklus (2014) szintén Washbourne kategóriáit veszi alapul fordított szövegeknél. Washbourne (2014: 245, idézi Farkasné Puklus 2014: 151) hasonlóképpen közvetlen, közvetett és metanyelvi visszajelzésről beszél. A közvetlen visszajelzés történhet magyarázattal vagy magyarázat nélkül, a közvetett visszajelzés szintén történhet magyarázattal, amikor jelöljük, és feltüntetjük a hibatípus helyét, vagy magyarázat nélkül, csak jelöléssel. A metanyelvi visszajelzést is alkalmazhatjuk magyarázattal, amikor válaszra vár az oktató (visszakérdezés a hallgatótól, a megoldás újragondolására való késztetés, megerősítés, dokumentáció kérése), vagy magyarázat nélkül, ha nem várunk választ (széljegyzet használata, célzott kommentár stb.).

5.4. Hallgatói fordításokra adott visszajelzések

A következőkben azt fejtem ki, hogyan oszlik meg az értékelés-javítás-visszajelzés alkalmazása a félév során a fordítástechnika és fordítási gyakorlatok órán (ld. *1. táblázat*). Ahogy az 5.2. alfejezetben említettem, a félév első óráját próbafordítással kezdjük. A fordítás elkészítéséhez segédeszköz használata megengedett. A következő órára az oktató javítja és pontozza a fordításokat. Majd a második órán a hallgatók megismerik az értékelési kritériumokat, megbeszéljük az alternatív fordítási lehetőségeket, és egy mintafordítást is kapnak a szövegről. A félévben két zh-t írnak a hallgatók, amely egy ismert és egy ismeretlen szöveg fordításából áll. A zh-kat a már ismertetett kritériumok alapján javítjuk és pontozzuk. A félévi jegyet a két zh átlaga adja. Az értékelésnek tehát jelentősége van, mert a hallgató teljesítményét ez számszerűsíti.

Az órai munkánál és a házi feladatoknál a hallgatói és oktatói visszajelzéseké a szerep. A kurzuson az újonnan átvett fordítástechnikai problémához kapcsolódóan a hallgatók néhány rövidebb mondatot párban vagy kis csoportokban fordítanak le. Ennek a feladatnak az a célja, hogy ha a hallgató bizonytalan saját megoldásában, vagy megerősítésre vár, lehetősége legyen első körben egy hallgatótársához fordulni. Király (2000: 39) kiemeli, hogy „[a] csoportos fordítás a fordításnak olyan formája, amelyben a kollaboráció több perspektívát nyújt egy adott problémára, és elősegíti a tanítási-tanulási dialógust”.

Az aktuális fordítástechnikai témához kapcsolódó, körülbelül 400 karakternyi házi feladat ellenőrzésénél is a hallgatói és oktatói visszajelzés kap szerepet. A hallgatók hétvégéig feltöltik a lefordított szöveget a Teams felületére, amelyre az oktató visszajelzést ad. A hallgató a visszajelzések, az órán megbeszélte más fordítási lehetőségek, valamint a mintafordítás alapján javíthatja saját fordítását. Washbourne kategóriáit követve az oktatói visszajelzés az alábbiak szerint zajlott (ld. *1. ábra*). Washbourne inkább a segítő visszajelzést alkalmazza, szemben a javító visszajelzéssel.

Közvetlen visszajelzés alatt azt értjük, amikor az oktató beírta széljegyzetbe a helyes fordítást, azaz kijavította a hibát. Ezt a módszert ritkán alkalmaztam, nagyobb hangsúlyt kapott a magyarázat nélküli közvetett visszajelzés. Azért döntöttem emellett a módszer mellett, mert ezáltal kialakul egy dialógus az oktató és a hallgató között, a hallgató észleli, hogy nem jó a megoldása, a jelzés pedig arra készteti, hogy utánajárjon, és saját maga javítsa a hibát még az óra előtt. A kurzuson természetesen sor kerül a helyes fordítás ismertetésére is. A piros szín a helytelen fordítást jelzi, a sárga a stilisztikai hibákat, míg a kék színnel a helyesírási és központoszási hibákat jelöltem.

A metanyelvi visszajelzéseknél előfordul, hogy visszakerdez az oktató egy megoldásra, és arra készteti, hogy gondolja át fordítását. Másik lehetőség, amikor széljegyzetben megadja japánul a tévesen fordított japán szó japán nyelvű magyarázatát, a fordítást viszont a hallgatónak kell megkeresni. Helyesírási, központoszási hibák esetén szintén egy linket hagyott az oktató magyarázatként.

Már a közvetett visszajelzésnél is megjelenik az aktív hallgatói részvétel azáltal, hogy javítja a különböző színekkel megjelölt hibákat, a harmadik kategóriánál, a metanyelvi visszajelzésnél – ahol az oktató visszakerdez, a megoldás átgondolására készteti – a hallgatói aktivitás elengedhetetlen (Farkasné Puklus 2014).

1. táblázat

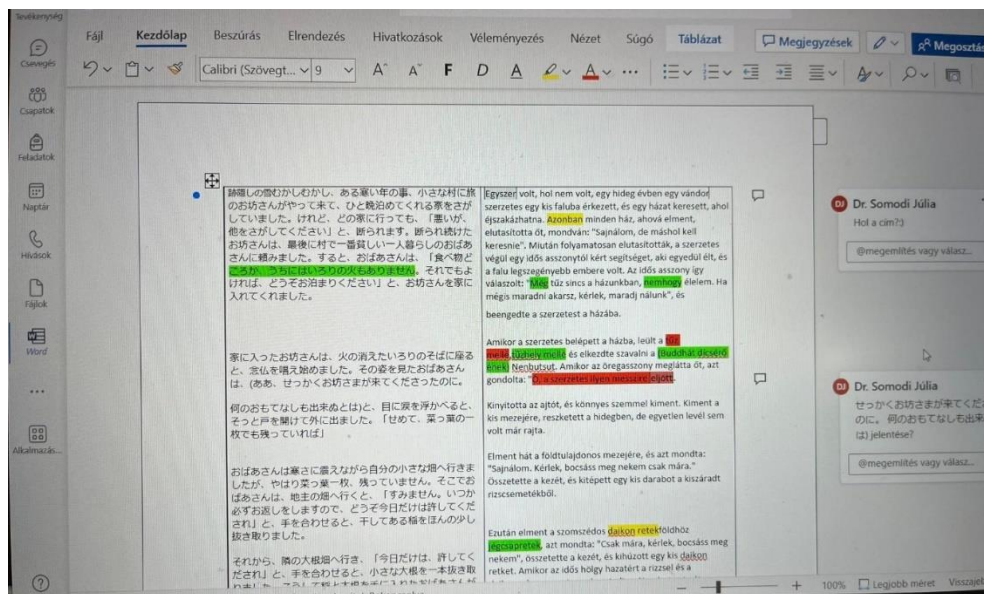
Hallgatói fordításokra adott oktatói visszajelzések a fordítói specializáción

Közvetlen visszajelzés	magyarázattal magyarázat nélkül
Közvetett visszajelzés magyarázat nélkül	aláhúzás és piros szín: helytelen fordítás hullámos vonal és sárga szín: stilisztikai, regisztrációs hiba szaggatott vonal és kék szín: helyesírási, központoszási hiba

Metanyelvi visszajelzés	Választ vár: visszakérdezés nem egyértelmű megoldásnál
	újragondolás téves fordításnál
	Nem vár választ: széljegyzet és linkek (pl.: japán nyelvű szómagyarázat téves szótalálathor, magyar helyesírási, központoszási szabályok belinkelése)

5.5. Példák visszajelzésre

Az alábbiakban a félév során alkalmazott oktatói visszajelzéseket szemléltetem egy képpel, illetve négy további példával. Az 1. képen egy hallgatói fordításra adott visszajelzést láthatunk a Teams alkalmazásban. Az első visszajelzés a széljegyzetben található metanyelvi visszajelzés, amelyben az oktató kérdéssel utal arra, hogy hiányzik a cím fordítása. A harmadik sorban egy magyarázat nélküli közvetett visszajelzést láthatunk, ahol az oktató sárgával jelöli a stilisztikai hibát (az „azonban”-nal való mondatkezdést). A pirossal kiemelt rész félrefordítást tartalmaz, a széljegyzet pedig egy kérdéssel igyekszik rávezetni a hallgatót a helyes megoldásra. A zöld jelölést már a hallgató alkalmazta, miután az órai megbeszélést követően korrigálta fordítását.



1. kép. Oktatói visszajelzés a Teams alkalmazásban

Az alábbiakban még négy példát láthatunk hallgatói fordításokra adott visszajelzésekre. Minden példamondatnál az a) pontban olvasható a forrásnyelvi szöveg japánul, illetve magyaros átírással, majd a b) pontban a hallgatói fordítás. A c) mondat a mintafordítást közli. A tanulmányban szürkével jelöltem a hibás részeket, majd zárójelben számoztam a hibákat. A fordítás alatt található a visszajelzés magyarázata.

5.5.1. Példa metanyelvi visszajelzésre: Átgondolás

Az 1)-es példában két hiba szerepel. Az (1)-essel jelölt, szürkével kiemelt példában a japán elnevezés átírásával, helyesírásával van gond. A hibát az oktató színessel jelölte, és széljegyzetben az „átírás” megjegyzés volt olvasható, arra készítette a hallgatót, hogy utánanézzon az átírási szabályoknak, és javítsa fordítását. A második (2) hiba pedig egy rosszul szerkesztett módosító szerkezet. Nem Kisivada híres a merész mutatóványokról, hanem a fesztivál. A széljegyzetben elhelyezett kérdéssel próbálja az oktató rávezetni a hallgatót a helyes megoldásra.

FNY1a): 勇壮さで知られる大阪府岸和田市の「岸和田だんじり祭」が17日、始まった。/Júsó sza de sirareru Ószaka-fu Kisivada si no Dandzsiri macuri ga 17 nicsi, hadzsimatta.

CNY1b): A „Kishiwadai Danjiri fesztivál” (1) március 17-én kezdődik a merészségéről híres Osaka prefektúrai Kishiwada városában (2).

CNY1c) Március 17-én Ószaka prefektúra Kisivada városában megkezdődött a vakmerő mutatóványairól híres Kisivada Dandzsiri Fesztivál.

Az 1)-es példában alkalmazott visszajelzések:

- (1) metanyelvi visszajelzés (széljegyzet): nézzünk utána az átírási szabályoknak
- (2) metanyelvi visszajelzés (kérdés): Melyik szóra vonatkozik a „júsó sza de sirareru” módosító szerkezet?

5.5.2. Példa metanyelvi visszajelzésre: Visszakérdezés

A 2) példamondatban a „ne” pragmatikai funkcióval bíró mondatzáró partikula fordítása maradt ki.

FNY2a) でも雨が降ってほしくないときもありますよね。/Demo ame ga futte hosikunai toki mo arimasu jo ne.

CNY2b) Van azonban olyan időszak, amikor nem szeretnénk, hogy essen (1).

CNY2c) Előfordul azonban, hogy nem akarjuk, hogy essen, ugye?

- (1) A fordításból az „ugye” jelentésű „ne” zárópartikula maradt ki. Az oktató itt is metanyelvi visszajelzést alkalmazott, széljegyzetben kérdésként jelent meg a „ne partikula mondatban betöltött funkciója?” bejegyzés.

5.5.3. Példa metanyelvi visszajelzésre: Széljegyzet, szómagyarázat

Széljegyzetben a szürkével kiemelt szó szerepel japánul, és a magyar fordítás újra-gondolását javasolja az oktató.

FNY3a) 私の突然の申し出に、営業スマイルの店員さんは一瞬驚きの表情を見せた。/Vatasi no tocuzen no mósíde ni, eigjó szumairu no tenin szan va issun odoroki no hjódzso o miszeta.

CNY3b) A váratlan kérésemen a mosolygós (1) eladó egy pillanatra meglepődött.

CNY3c) Az erőltetetten mosolygó eladó arckifejezését egy pillanatra döbbenet váltotta fel.

(1) Nézzünk utána az „eigjó szumairu” kifejezés jelentésének!

5.5.4. *Példa metanyelvi visszajelzésre: Nem vár választ: **aru mono** beszúrása széljegyzetben*

A fordításban „ezt a dolgot” szerepel, az *aru mono* viszont „egy bizonyos dolgot” jelent.

FNYSZ 4a) 雨か^に続くとき日本ではあるものを作ります。/Ame ga cudzuku toki Nihon de wa aru mono o cukurimaszu.

CNYSZ 4b) Amikor folyamatosan esik Japánban, akkor készítjük el **ezt** a dolgot.

CNYSZ 4c) Japánban, amikor folyamatosan esik az eső, készítünk egy bizonyos dolgot.

6. Félév végi hallgatói kérdőívek a visszajelzések alkalmazásáról

Félév végén egy négy kérdésből álló anonim kérdőíves felmérésben arról kérdeztem a hallgatókat, hogyan vélekednek a félév során alkalmazott visszajelzésekről. A kurzusra eredetileg 16 fő regisztrált, a kérdőívet 15 fő töltötte ki. Az első kérdés arra irányult, hogy hasznosnak érezték-e a hallgatók az otthoni fordításokat, illetve, ahogyan az oktató óra előtt visszajelzést adott ezekre. Egyöntetű pozitív válasz érkezett a kérdésre. Kiemelték, hogy a feladatot hasznosnak érezték, a szövegeket érdekesnek találták, és remekül kapcsolódtak az órai anyaghoz. Egy hallgató jegyezte meg, hogy kicsit szűkösen vélte a határidőt. Az oktatóknak fontos a visszacsatolás arról, hogy a hallgatók igénylik munkájuk hétről-hétre való követését, az oktatóval való dialógust.

A visszajelzéseket illetően a hallgatók véleménye egybecseng Robin (2018: 83) vizsgálatának eredményével, miszerint a hallgatók értékelik a rendszeres, fejlesztő visszajelzéseket, és hogy érdemes a hibajavítás mellett a javaslattevő módszert is alkalmazni a képzésben.

A második kérdés a házi feladatok órai megbeszélésére, az alternatívák meghallgatására tért ki. A hallgatók erre is egyöntetűen pozitívan reagáltak. Hasznosnak vélték több fordítási megoldás meghallgatását, az átbeszéléssel jobban megértették a szöveg eredetileg problémásnak ítélt részeit, elősegítette a tanulást, fejlődni tudtak hallgatótársaik fordításának meghallgatásával.

A harmadik kérdés arra tért ki, hogy hasznosnak érezték-e a hallgatók az órán közösen végzett rövid mondatok fordítását. Mivel kezdetben meglehetősen sok idő ment el egy-egy rövidebb mondat fordításával is, ennél a feladatnál igyekeztem egyre rövidebb időkorlátokat szabni a hallgatóknak (vö. EMT 2022 személyes és interperszonális kompetenciák). A harmadik kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy javult a fordításhoz szükséges idő, segítette őket az órai anyag jobb megértésében.

A negyedik kérdésben arra kértem a hallgatókat, hogy értékeljék saját féléves munkájukat. A 2. táblázat mutatja a hallgatók önértékelését, valamint a Neptunban rögzített oktatói értékelést. Félév végén szerettem volna megtudni, mennyire tartják

reálisnak a Neptunban rögzített oktatói értékelést, illetve hogyan értékelik saját féléves munkájukat. A 2. táblázat azt tükrözi, hogy lényeges különbség nem volt a két értékelés között. Egy hallgató már a félév első felében abbahagyta tanulmányait, így az ő nevéhez „nem teljesítette” minősítés került, egy hallgató pedig úgy nyilatkozott, hogy nem tudja magát objektíven értékelni.

2. táblázat
Önértékelés és oktatói értékelés

Önértékelés		Oktatói értékelés a Neptunban	
Jeles	6	Jeles	8
Jó	6	Jó	5
Közepes	1	Közepes	1
Nem tudom magam értékelni	1	Nem teljesítette	1

Összességében elmondható, hogy habár az értékelési szempontrendszerrel pontos, számszerű visszajelzést lehet adni a hallgatók munkájára, oktatóként mégis a dialóguson alapuló visszajelzést éreztem célravezetőbbnek a félév során. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy amint megkapták a hallgatók a visszajelzést a Teams felületén, azonnal dolgozni kezdtek a szövegen. Előfordult, hogy egy széljegyzetben feltett metanyelvi visszajelzésre választ írt a hallgató (megindokolta például az általa választott fordítási stratégiát), vagy javított egy piros aláhúzással jelölt szövegrészt. Ugyanakkor lehetősége volt megnézni, hogyan boldogultak a csoporttársai az általa problémásnak ítélt szövegrésszel. Azt is gyakran tapasztaltam, hogy a hallgató saját magának külön színekkel jelölt be a szövegen belül részeket, megjegyzéseket írt, órán, a fordítási alternatívák felolvasásakor pedig jegyzeteket készített, beszúrta a saját fordítása mellé, vagy hogy a visszajelzések után továbbcsiszolta a szövegét. Összességében tehát többet foglalkozott a szöveggel, mint ha egy kész javítást kapott volna kézhez. A megfigyelések alapján elmondható, hogy a rendszeres visszajelzések hozzájárulhatnak a hallgatók kompetenciáinak fejlesztéséhez, az oktatói visszajelzéseket hasznosítani tudják a zh-ra való felkészülésben, a bátorító, dicsérő visszajelzések pedig motiválják őket a további fejlődésben.

7. Konklúzió és kitekintés

A tanulmányban bemutattam az alapképzésben zajló fordításoktatás ismérveit japán–magyar nyelvpárban. A tanulmány kitért a képzésben alkalmazott értékelési és visszajelzési rendszerre. Bemutattam a kurzusokon és a házi feladatok ellenőrzésekor alkalmazott hallgatói és oktatói visszajelzési módszereket, és láthattuk, milyen összefüggés van a visszajelzés és az értékelési szempontrendszer között.

A tanulmány három kutatási kérdésből indult ki. Az első kérdés arra irányult, milyen dialóguson alapuló oktatói visszajelzések adhatók a hallgatók fordításaira. A tanulmányban részletesen bemutattam, milyen magyarázat nélküli közvetett visszajelzéseket, illetve metanyelvi visszajelzéseket adtam a hallgatók fordításainak ellenőrzésekor, amelyek dialógusokat indítottak el az oktató és a hallgató között.

Kiemelendő hozadéka a visszajelzéseknek, hogy a hallgató a kapott visszajelzések alapján még az órai megbeszélés előtt javította a szövegét.

A második kutatási kérdés arra kereste a választ, hogyan készítenek fel a visszajelzések a zh-ra, a félév végi értékelésre. Bár a visszajelzések nem számszerűsítik a hallgatók eredményeit, a tanulási fázisban folyamatos szöveges visszajelzést kapnak az oktatótól. A visszajelzés történhet biztatás, dicséret formájában, amely motiválja és megerősíti a hallgatókat. Másfelől történhet visszakerdezés, újragondolásra sarkallás formájában, amely arra készíti a hallgatót, hogy tovább dolgozzon a szövegen. Mindezek fejlesztik a hallgatók kompetenciáit, és felkészítik a hallgatókat a félév végi pontozáson alapuló számonkérésre.

A harmadik kérdés a hallgatói véleményekre irányult. A félév végén kitöltött hallgatói kérdőívekből megtudtuk, hogy a hallgatók hasznosnak érzik a visszajelzéseket. A visszajelzések legnagyobb hozadékát abban látom, hogy a hallgatók többet foglalkoznak a szöveggel, mint egy hagyományos értékelés vagy javítás után, ahol kézhez kapják a „jó megoldást”. Farkasné Puklus Márta véleményéhez csatlakozva jelen tanulmány írója is amellett érvel, hogy nagyobb eredményt lehet elérni a közvetett és metanyelvi visszajelzésekkel, azáltal, hogy az oktató kérdez, javasol, magyarázatot fűz (Farkasné Puklus 2014: 153). Hasonló eredményre jutott Robin (2018) is, aki a differenciált javítási módszer eredményességét vizsgálta. A hallgatók több mint fele úgy értékelte, hogy a differenciált javítás elősegítette a fejlődésüket. A „javaslatok motiválták” őket, „árnyaltabb képet mutatott a teljesítményükről” és kiemelték, hogy nincs „romboló hatása” (Robin 2018: 96).

A jövő feladata lesz továbbfinomítani a visszajelzési módszereket, és kidolgozni annak a módszertanát, hogy a visszajelzési rendszer, amely mind hallgatói, mind oktatói oldalról nagy idő- és energiabefektetést igényel, hogyan építhető be a félév végi értékelési rendszerbe.

Irodalom

- Davies-Gonzáles, Maria 2004. Undergraduate and postgraduate translation degrees. Aims and Expectations. In: Malmkjær, Kirsten (ed.): *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 67–83.
- Dróth Júlia 2011. A fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 13/2, 5–37.
- Ellis, Rod 2009. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal* 63/2, 97–107.
- European Master’s in Translation. Competence Framework 2022. *The EMT Board and Competence Task-Force*. https://commission.europa.eu/news/updated-version-emt-competence-framework-now-available-2022-10-21_en (letöltve: 2023. 03. 11.).
- Farkasné Puklus Márta 2014. Hogyan adhatunk hatékony visszajelzést a fordítóképzésben? *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 9/2, 146–164.

- Juhász József et al. (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiraly, David 2000. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Klaudy Kinga 2005. A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány* 7/1, 76–84.
- PACTE 2003. Building a translation competence model. In: Alves, F. (ed.): *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 43–66.
- Robin Edina. 2018. Differenciált értékelés a fordítóképzésben. Javítás vagy jobbítás? In: Hilócki Ágnes et al. (szerk.). *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóközpont 2017. szeptember 29–30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központ, 81–105.
- Schäffner, Christina. 2000. Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In: Schäffner, C. – Adab, B. (eds.): *Developing translation competence*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 143–156.
- Somodi, Júlia 2022. Teaching translation for undergraduates in the 21st century. Elhangzott: Practicing Japan – 35 years of Japanese Studies in Poznań and Kraków. 2022. március 24–26.
- Szabó Csilla – Seidl-Pécs Olívia – Ugrin Zsuzsanna 2018. Magyarországi fordítóképző intézmények SWOT-elemzése. In: Hilócki Ágnes et al. (szerk.): *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóközpont 2017. szeptember 29–30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. Budapest: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központ, 5–55.
- Washbourne, Richard Kelly 2014. Beyond error marking. Written corrective feedback for a dialogic pedagogy in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer* 8/2, 240–256.

Internetes források

Bölcsészettudományi, egyházi, jogi, gazdasági, műszaki, európai uniós és társadalomtudományi szakfordítói és műfordítói (választható idegen nyelvek: angol, német, francia, holland, japán, kínai) szakirányú továbbképzés. <https://btk.kre.hu/index.php/ket-idegen-nyelvu-forditoi-szakiranyu-tovabbkepzes> (letöltve: 2023. 03. 16.).