

ÁTTEKINTŐ TANULMÁNY A GÉPI FORDÍTÁSRÓL ÉS AZ MI-RŐL A FELSOÓKTATÁSBAN

AN OVERVIEW OF MACHINE TRANSLATION AND AI IN HIGHER EDUCATION

VERESNÉ VALENTINYI KLÁRA¹

Absztrakt: A jelen áttekintő tanulmány arra a kérdésre keresi a választ, hogy plágium vagy nem plágium az MI használata a felsőoktatásban. Kétségtelen, hogy a hallgatók ma már napi szinten használják az MI-t (mesterséges intelligenciát) és az MT-t (machine translation, gépi fordítás) a tanuláshoz, a fordításhoz és sokszor a beadandókhoz, illetve a vizsgákon is. Ugyanakkor egyelőre nincsenek olyan eszközeink, amelyekkel teljes biztonsággal kiszűrhető és letiltható ezeknek az eszközöknek a használata. Ezért a kérdés ma már nem az, hogy tiltsuk vagy ne tiltsuk az MI használatát, hanem az, hogy hogyan szabályozzuk azt, illetve, hogy a felsőoktatás hogyan viszonyuljon ehhez a jelenséghez, s az MI hogyan fogja átformálni a jövő felsőoktatását és az idegennyelv-tanulást. Első lépésként meghatározom, hogy az MI milyen készségek fejlesztéséhez hasznos, illetve, hogy mire használhatják a hallgatók az MI-t, és mire nem használhatják. Hangsúlyozom, hogy ezen területek meghatározása után ki kell alakítanunk a vonatkozó felsőoktatási szabályozókat. Ehhez azonban felül kell vizsgálni a plágiumról alkotott definíciókat, a plágiumhoz való viszonyulásunkat, és esetlegesen új fogalmak meghatározása is szükséges lehet. Cikkemben az említett kérdéseket vizsgáló, online elérhető szakirodalmat és az MI használatához kapcsolódó dilemmákat tekintem át.

Kulcsszavak: *MI, tanulás, értékelés, plágium, szabályozók a felsőoktatásban*

Abstract: The article is an overview of the use of AI in higher education, focusing on the question of whether the use of AI in higher education is plagiarism or not. There is no doubt that students today use AI (artificial intelligence) and MT (machine translation) on a daily basis for learning, translation, and often for assignments and exams. However, there are as yet no tools to detect and disable the use of these tools with complete certainty. Therefore, the question today is not whether to ban the use of AI or not, but how to regulate it and how higher education should approach this phenomenon, and how it will transform future higher education and foreign language learning. First, I will define what skills can be developed with AI. I emphasise that once these areas have been defined, we need to develop the relevant higher education regulations. However, this will require a review of our definition of plagiarism and our approach to plagiarism, and may also require the introduction of new terms.

¹ DR. VERESNÉ DR. HABIL. VALENTINYI KLÁRA
egyetemi docens
Magyar Agrártudományi és Élettani Egyetem
Idegen Nyelvi Tanszék
veresne.valentinyi.klara@uni-mate.hu

This article reviews the literature available online on these issues and the dilemmas associated with the use of AI.

Keywords: AI, learning, assessment, plagiarism, regulators in higher education

1. Bevezetés

A gépi fordítás használatát, jelenét és pláne a jövőjét annyi bizonytalanság és útkeresés jellemzi, amelyekre nem tudjuk a választ, és jelen cikk szerzője sem vállalja fel, hogy a felvetett kérdésekre és dilemmákra megkérdőjelezhetetlen válaszokat adjon. Jelen cikk egy polemizáló, áttekintő írás a gépi fordításról és az MI-ről a felsőoktatásban, az alábbi témakörök alapján: 1. a plágium újradefiniálása, 2. a gépi fordítás használata a felsőoktatásban, és 3. a gépi fordítás, az utószerkesztés és integrált oktatása, valamint értékelése.

2. Plágium vagy nem plágium a gépi fordítás használata?

A felsőoktatási kontextusban a plágium megítélése, azaz mások gondolatainak használata, más munkájának másolása vagy eredeti ötleteinek kölcsönvétele súlyos cselekménynek számít – ezt nevezzük plágiumnak. A plágium kiszűrésére az egyetemen több plágiumellenőrző szoftvert használnak, amelyhez segítséget az alábbi webhelyeken kapunk: www.plagiarism.org vagy a www.iparadigms.com.

Ugyanakkor az MI (mesterséges intelligencia), a ChatGPT és az MT (machine translation, gépi fordítás) térnyerésével a plagizálás újabb módjai jelennek meg, ezért szükséges lehet a plágium újradefiniálása. A plagizálás kezelése és szabályozása azonban egyre nehezebb és összetettebb, ugyanakkor sürgető elvárás, elsősorban az önálló beadandó feladatok, a vizsgafeladatok, vizsgafordítások és a szakdolgozatok tekintetében.

2.1. A szellemi tulajdon és a plágium tradicionális meghatározásai

Az *Idegen szavak gyűjteménye* szerint a plágium „olyan szellemi alkotás, amit a szerző egy másik műről másolt és azt a saját nevén közölte” (W1). Más szóval a plagizálás mások szellemi alkotásának másolása és sajátként kiadása, csalás, lopás és hazugság a szerző tekintetében.

A *Turnitin 2.0* plágiumspektrum (W2) ennél bővebb, és itt már megjelennek olyan szempontok (11. szempont), amelyek a gépi fordításra vonatkoznak. Ez a plágiumspektrum a nem eredeti munka tizenkét típusát sorolja fel, amelyeket 900 középiskolai és felsőoktatási oktató megkérdésével azonosítottak.

1. Hallgatói összejátszás: más tanulókkal együttdolgozás, egyéni értékelésre szánt feladaton.
2. Szóroló szóra történő plágium: tartalom másolása és beillesztése a megfelelő hivatkozás nélkül.
3. Önplagizálás: korábban közzétett vagy benyújtott saját munka felhasználása a megfelelő hivatkozás nélkül.

4. Véletlen plágium: a forrás megfelelő idézéséről vagy idézéséről való megfeledkezés, illetve a nem szándékos átírás.
5. Parafrázisplágium: egy forrás gondolatainak átfogalmazása a megfelelő forrásmegjelölés nélkül.
6. Kézi szövegmódosítás: a szöveg manipulálása azzal a szándékkal, hogy megtévessze a plágiumkereső szoftvert.
7. Mozaikplagizálás: több forrásból származó mondatok és szövegek beleszövése a saját munkába, idézőjelek és források feltüntetése nélkül.
8. Forrásalapú plágium: pontatlan vagy hiányos információk megadása a forrásokról úgy, hogy azok ne legyenek megtalálhatók.
9. Adatplagizálás: adatok meghamisítása vagy gyártása, illetve más munkájának helytelen kisajátítása, ami veszélyezteti a kutató, az intézmény vagy a kiadó hírnevét.
10. Bérírás (contract cheating): egy harmadik fél (ingyenes, fizetett vagy természetbeni) megbízása egy feladat elvégzésére, és ennek saját munkaként való feltüntetése.
11. Szoftveralapú szövegmódosítás: más által írt tartalom átvétele és lefuttatása egy szoftveres eszközön (szövegparafrázáló/szövegátíró szoftver, fordítómotor használata) a plágiumfelismerés megkerülése érdekében.
12. Számítógépes kódplagizálás: forráskód másolása vagy átdolgozása az eredeti szerző engedélye és az eredeti alkotó feltüntetése nélkül.

2.2. Oktatók hozzáállása a plágiumhoz

Flint és munkatársai (2006), Borg (2009) és Pickard (2006) egyetemi oktatók körében végzett tanulmányai rámutatnak arra, hogy az oktatók különbözőképpen viszonyulnak a plágiumhoz, másképpen értékelik és kezelik a plágiumot: egyesek kevésbé ítéletesek, megengedőek és megelégszenek egy enyhe figyelmeztetéssel, mondván, hogy a hallgató számára a szociális helyzete miatt (dolgoznia kellett és nem volt több ideje a beadandóra) a plagizálás volt az egyetlen lehetőség a feladat határidőre történő teljesítésére, míg mások komoly fegyelmit illetve szankciókat sürgetnek.

Briggs (2003) és Chandrasoma és munkatársai (2004) egyenesen úgy vélik, hogy a plágium szó helyett valami más fogalmat szükséges bevezetni, mivel az túlságosan ítélező, megbélyegző, hiszen, aki plagizál, azt „tolvajnak”, „gondolatrablónak” és „csalónak” tartjuk.

Chandrasoma és munkatársai (2004) azt is hangsúlyozzák, hogy a plágiumgyanús helyzetek jogszerűségének vagy jogszerűtlenségének a megítélése több dologtól függ, amelyek közül a legfontosabb 1. a szándék (szándékos vagy nem szándékos a plagizálás) és 2. a kontextus (például a szakterület, a feladat típusa és célja), amelyben az alkotás készült. Ezért a plágium szó helyett más terminusok használatát javasolják.

3. Explicit intertextualitás a plágium terminus helyett

Az intertextualitás fogalmát Kristeva (1980) vezette be, elsősorban irodalmi szövegek esetén. Az intertextualitás (szövegköziség, itt: szövegátvétel) olyan szövegalkotási

eljárás, mely során a szerzők egy szöveget vagy szövegeket szó szerint vagy utalásszerűen egy másik szövegbe építenek be. Borg (2009) szerint a szövegátvétel természetes jelenség, a nyelv jellemzője, hiszen a nyelv szövegekből, mások megnyilatkozásaiból, párbeszédekből társadalmilag alakul ki, a nyelvet a társadalmi nyelvhasználók építik fel és tartják fent. Egy szöveget nem lehet a semmiből megírni, az mindig a korábbi szövegekre épül, arra, amit már mások megírtak. Tehát a szöveg soha nem egy elszigetelt jelenség, hanem más szövegek mozaikjából jön létre. Az anyanyelv, egy regionális nyelvváltozat vagy szakmai zsargon használata során, vagy az idegennyelv-tanulás során a szavakat, szövegeket, dialógusokat másoktól halljuk, ismételjük, majd beépítjük a nyelvhasználatunkba, átalakítjuk a saját nyelvhasználati céljainkra.

3.1. Az idézés

Az idézés olyan szöveghasználat, amikor mások gondolatait ismételjük, értelmezzük, beépítjük a saját munkánkba (Borg 2009), és ezt expliciten jelezzük, például: „...*azt mondta/cáfolta ...*”, „*Hallottam, hogy ...*”, „...*véleménye szerint ...*”. A tudományos írás során mások gondolatainak, ötleteinek kifejezésére és a hivatkozásra konkrét, hagyományos, megállapodásszerű nyelvezetet, konvencionális sablonokat (pl. a Harvard hivatkozási rendszer) használunk, amelyek kontextusonként, szakterületenként eltérhetnek. Az idézést Borg (2009) explicit intertextualitásnak nevezi. Az explicit intertextualitás elsajátítása a diszciplináris akkulturáció része.

3.2. Transzgresszív és nem transzgresszív intertextualitás

Borg (2009) a transzgresszív (eluralkodó) és a nem transzgresszív intertextualitás bevezetését javasolja a plágium helyett. A transzgresszív intertextualitás és nem transzgresszív intertextualitás egy kontinuum két végén helyezkedik el az átvett szöveg mennyisége alapján: a kontinuum egyik vége (nem transzgresszív intertextualitás) a minimális szövegátvétel, ami egy mondatot vagy annál kisebb mennyiségű szövegátvételt jelent, a kontinuum másik végén a teljes szöveg átvétele helyezkedik el (transzgresszív intertextualitás). A transzgresszív intertextualitás és a nem transzgresszív intertextualitás a plágium és nem plágium kérdését az átvett írott vagy elhangzott szöveg mennyiségek viszonyaként fogalmazza meg. Borg (2009) szerint a transzgresszív és a nem transzgresszív intertextualitás kontextusfüggő, ezért ezek a fogalmak alkalmasak arra, hogy a jogszerű vagy jogszerűtlen szövegátvétel megítélését a diszciplináris elvárásoknak, gyakorlatoknak, céloknak, feladattípusoknak, háttérkultúrának, eszközhasználatnak (pl.: MI, ChatGPT, gépi fordítás) megfelelően, rugalmasan alkalmazzuk, a lehető legkevesebb előítélet és megbélyegzés nélkül.

Chandrasoma és munkatársai (2004) szerint a transzgresszív és nem transzgresszív intertextualitást a társadalmi, az egyéni és a tudományos diskurzus és a szakterület hagyományai és gyakorlata határozza meg, ezért a szövegátvételt nem pusztán az idézési konvenciók alapján ítéli meg, mint a hagyományosan értelmezett plágium, hanem egy bővebb kontextusban a közös tudás, a társadalom jellemzői, a felhasználó identitásfelfogása, a nyelv, a kultúra és az oktatás kontextusa, a szándékosság, a fejlődési/tanulási periódus, az ellenállás, azaz a szabályok betartása vagy elutasítása, a

hallgatói episztemológiák, a közös tudás, a közvetített diskurzus, az interdiszciplinaritás, a variabilitás (Milyen eltérő elvárásai vannak az adott oktatónak, illetve tantárgyként hogyan változnak az elvárások, azaz hogyan értelmezi az oktató/az adott szakterület a plágiumot?) és a feladattípus alapján is. Példa erre a nyelvtanulás, ahol a nyelvtudást az anyanyelvi és az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia elsajátítása, illetve a releváns, precedens szövegek, az idiómák és a regiszter ismerete és használata jelenti, tehát a nyelvtanulás során tulajdonképpen a nyelvek közötti transzgresszív intertextuális kapcsolatok kialakítása a cél és az elvárás. A felsőoktatásban szintén elvárás az akadémiai kontextusban használt szóbeli és írásbeli szövegek, regiszter ismerete és használata, azaz a transzgresszív intertextualitás, ami a hagyományos definíció szerint esetenként plágiumnak tekinthető.

3.3. Az MI, a gépi fordítás és a transzgresszív és nem transzgresszív intertextualitás

Az MI és a gépi fordítás megjelenésével a plágium hagyományos formái mellett újabb plágiumtendenciák jelennek meg, például az MI és a gépi fordítás használata tudományos íráshoz vagy esszéíráshoz, vagy a gépi fordítás használata fordításhoz. Ezek értékelésére a plágium hagyományos formái kevésbé jól használhatók, a transzgresszív, illetve a nem transzgresszív intertextualitás használata jobbnak tűnik, mivel több szempontot vesz figyelembe. Például a szakfordítás órán a gépi fordítás használata nem minden esetben tekinthető plágiumnak: a gépi fordítás használata gyakorlásra és készségfejlesztésre nem minősül transzgresszív intertextualitásnak, de amikor a fordítói készségeket értékeljük és a hallgató más – gépi fordító – által készített, nagy mennyiségű szöveget használ, az már transzgresszív intertextualitásnak minősíthető.

4. Szakirodalom a gépi fordítás használatáról a felsőoktatásban

Ezen a területen elenyésző a kutatás, de ilyen például Groves és munkatársainak (2021) kutatása, akik egyetemi oktatók között strukturált interjúkkal azt vizsgálták, hogy mennyire elfogadott a gépi fordítás használata idegen nyelvű szakirodalom olvasásánál, a tananyag feldolgozásánál (fejlesztésnél, tanulásnál, receptív készségek esetén), illetve esszéírásnál (értékelésnél, produktív készségek esetén) nemzetközi felsőoktatási környezetben. Arra az eredményre jutottak, hogy a gépi fordítás használata a szakirodalomolvasásnál, a tananyagfeldolgozásnál, tehát a fejlesztésnél, a tudásszerzésnél, illetve a receptív készségek esetén elfogadott, sőt idegen nyelvi kontextusban a nem anyanyelvi hallgatók számára biztosítja az esélyegyenlőséget, ám az esszéírásnál, a produktív készségeknél, a hallgatói készségek mérésére és értékelésére szánt feladatoknál nem elfogadott. Többek között azért, mert tisztázatlan kérdés, hogy mennyire tükrözi a hallgató valós készségeit, illetve mennyire tekinthető újnak, eredetinek és saját, önálló (nem plagizált) munkának például az az írásmű, amely a hallgató anyanyelvén íródott, majd gépi fordítóval lefordították, avagy szinte teljesen MI-vel készült.

Az interjúkban az is felmerült, hogy a gépi fordítás, illetve az MI mennyire fejleszti, ha egyáltalán fejleszti a hallgatók kompetenciáit, azaz a gépi fordítás és az MI használatának következményeképpen milyen tudással és készségekkel lépnek ki a munkaerőpiacra a diplomások. Például a gépi fordítás fejleszti-e egyáltalán az idegennyelv-tudást, s ha nem, hogyan fogják a felsőoktatásban az idegennyelvi készségeket fejleszteni? Amennyiben a gépi fordítás használata a felsőoktatásban megengedett, a gépi fordítás használata miatt fognak-e egyáltalán idegen nyelvet beszélni a hallgatók, és ha nem, az mennyire fogja pozitívan vagy negatívan befolyásolni az egyetem tekintélyét? A szerzők úgy látják, hogy a felsőoktatási intézményekben sürgető feladat a szabályozás és az, hogy egységes álláspont alakuljon ki a gépi fordítás és az MI felsőoktatásban elfoglalt helyéről, ugyanis a felsőoktatási intézményekben ezek egyáltalán nincsenek szabályozva.

4.1. A gépi fordítás és a szakfordítóképzés: kompetenciamodellek és szabványok

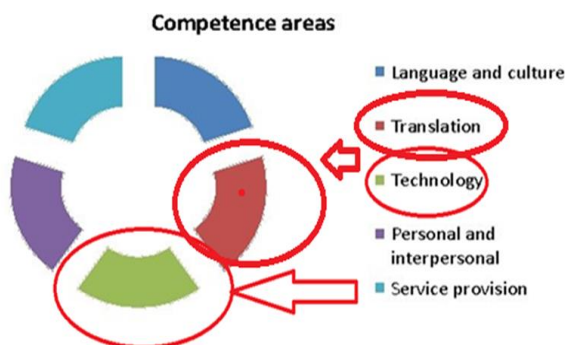
Az MI és a gépi fordítás (MT) a szakfordító-iparágat és a szakfordítóképzést is gyökeresen megváltoztatja. Az *EMT-kompetenciamodell 2017* (W3) és az *ISO 18587:2017* szabvány (W4) tükrözik a megváltozott fordítói iparágat, és hangsúlyozzák a géppel támogatott fordítás, a gépi fordítás, az integrált fordítási környezet használatát. Ugyanakkor azt is fontos megjegyezni, hogy ezek a modellek és szabványok a hagyományosan elvárt kompetenciákat továbbra is előírják. Például az *EMT Competence Framework 2017* (lásd *1. ábra*) öt kompetenciaterületet határoz meg, melyek közül három kompetenciaterület (Language and Culture, Personal and Interpersonal, Service Provision) a hagyományosan elvárt kompetenciákra utal, és csak két kompetenciaterület (Technology, Translation) részletezi az új technológiák használatára vonatkozó elvárásokat. Ez nem véletlen, ahogyan az sem, hogy a kompetenciamodellre kompetenciakerék néven is utalunk. Ez az elnevezés azt sugallja, hogy amennyiben valamelyik kompetenciaterület nem kap elég hangsúlyt, a kerék kibillen, azaz a fordító kompetenciái kívánnivalót hagynak maguk után.

Mivel ez a modell és szabvány a szakfordítóképzés számára mérvadó és egyben fordítói elvárás is, a képzőintézmények keresik azt, hogy hogyan tudják ezeket az elvárásokat a képzésbe beépíteni, mely kompetenciák és készségek fejlesztése kerüljön be a tantervbe, esetleg melyek kerüljenek ki, és ami talán a legnagyobb fejtörést okozza, hogyan tudják az elvárt kompetenciákat a megváltozott technológiai környezetben értékelni.

Ugyanakkor a kompetenciák esetében több dilemmával találkozunk: Nem kényelmesedik-e el a fordító a nyelvtudás, a szakfordítói és a személyes kompetenciák tekintetében, és nem fog-e teljesen a technológiára hagyatkozni? Egyáltalán szükség lesz-e nyelvtudásra és fordítói készségekre, fordítókra vagy csupán nyelvtechnológusokra, hiszen a munkahelyen, a szakfordítói piacon megengedett, sőt elvárt a technika használata? A gépi fordítás elméletén és gyakorlatán, az utószerkesztésen kívül egyáltalán érdemes-e bármit is tanítani? Avagy tanítsuk meg a fordítást és magas szintű nyelvtudást érjünk el, némi technológiai alapismerettel, és a többit a fordító „on the job” fogja megtanulni?

EMT Competence Framework (2017)

- Five complementary competence areas
- 35 skills (know how)



1. ábra. EMT-kompetenciakerék 2017 (Forrás: W3)

Anthony Pym (2013) szerint szó sincs arról, hogy a fordító eltűnik, csupán a körülötte lévő tér rendeződik át, amelyben más – elsősorban nem fordító – szereplők is megjelennek. Pym (2013) és Guerberof-Arenas–Moorkens (2019) szerint a hagyományos fordítói kompetenciákra, a szakfordító magas szintű idegennyelv-tudására mindig is szükség lesz, sőt olyan személyes kompetenciákra is, mint a tanulási, adatkezelési és adatértékelési, valamint lektori készségek, csapatmunkában történő munkavégzés képessége és problémamegoldó készségek. Öner Bulut (2019) ennél is optimistább, és egy új kompetencia, „a humán fordítói kompetencia” bevezetését javasolja, amely a fordításban az emberi kreativitásra vonatkozik, és amelyet egyetlen gép sem tud majd soha pótolni.

4.2. Az „újabb” technológiakompetenciák: a gépi fordítás és az utószerkesztés oktatása

Az „újabb” technológiakompetenciák (számítógéppel támogatott fordítás, gépi fordítás és utószerkesztés) tekintetében szét kell választanunk a kompetenciák és készségek oktatását és az értékelését. A gépi fordítás utószerkesztésének oktatásáról és módszertanáról számos írást olvashatunk. Ezek elsősorban esettanulmányok, a fordítói piacot leképező egyéni, páros vagy csoportos projektmunkák, utószerkesztés oktatását bemutató módszerek vagy részletes tanmenetek (Doherty–Moorkens 2013; Doherty–Kenny 2014; Koponen 2015; Öner Bulut 2019; Somers szerk. 2003; O’Brien 2002, 2010). Többen javasolják, hogy az utószerkesztés oktatása álljon egy elméleti részből, amely magában foglalja a gépi fordítás kialakulására vonatkozó ismereteket, valamint az elméleti háttérét, a terminológiakezelést, az előszerkesztés és az ellenőrzött nyelvre (controlled language) vonatkozó ismereteket, valamint programozási ismereteket; másrészt legyen benne egy gyakorlati rész, amely magában foglal utószerkesztési gyakorlatot legalább két gépi fordítómotorral, részleges és

teljes utószerkesztéssel, gyakorlati terminológiakezelést, terminológiakarbantartást, kódolást, ellenőrzött nyelvvel (controlled language) történő gépi fordítást, korpuszelemzést és programozást (O'Brien 2002; Guerberof-Arenas–Moorkens 2019; Veresné Valentinyi 2024). A gyakorlati részben, főleg esettanulmányok és projekt-munkák esetében elvárják a gépi fordítások hallgatói értékelését és visszajelzések adását, amelynek több formáját használják: reflektív naplók vagy esszék (Doherty–Moorkens 2013; Koponen 2015), nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó kérdőívek (Guerberof-Arenas–Moorkens 2019), a gépi fordításokban megjelenő hibák deduktív módon, azaz előre megadott hibatipológia alapján (Veresné Valentinyi 2020) vagy a TAUS (W5) irányelvei alapján (Flanagan–Christensen 2014) történő beazonosítása, vagy induktív módon, azaz a hallgatónak kell a hibát felismernie, beazonosítania és osztályoznia (Guerberof-Arenas–Moorkens 2019).

4.3. A hallgatói fordítói készségek és az utószerkesztés értékelése

A hallgatói munka értékelésénél szét kell választanunk a fordítói készségek és az utószerkesztői készségek értékelését. A fordítói készségek értékelése hagyományosan a hallgatói vizsgafordításokkal és a szakdolgozatnak minősülő képesítőfordításokkal történik, ám az értékelésnél a nehézséget az jelenti, hogy nehéz kiszűrni, hogy a hallgató használt-e gépi fordítót vagy egyéb MI-eszközt, például ChatGPT-t. A vizsgafordításoknál a fordítói készségek mérésére használt és javasolt módszer a hagyományos, személyes jelenléti, kézzel vagy számítógépen írott fordítás, az utóbbi esetében a számítógéppel támogatott fordítás (memoQ, Trados stb.) megengedett, sőt elvárt (elhangzott: BME, Fordítók és Tolmácsok Őszi Konferenciája, 2022). A képesítőfordításoknál egyáltalán nem tudjuk ellenőrizni a gépi fordító vagy egyéb MI-eszköz használatát, ezért ebben az esetben megoldás lehet, ha két részre bontjuk a fordítandó szöveget. Az egyik részt gépi fordító vagy egyéb MI-eszköz használata nélkül memoQ, Trados vagy egyéb fordítástámogató szoftver használatával kérjük lefordítani, hagyatkozva a hallgató lelkiismeretére. A másik részt pedig gépi fordítóval kell lefordítani, majd részleges és teljes utószerkesztést kell végezni (Veresné Valentinyi 2024). Így a képesítőfordítás első részében értékeljük a fordítókészségeket, a másodikban pedig az utószerkesztést és az integrált fordítási környezet használatát is, a kompetenciamodellek és szabványok elvárása alapján (Veresné Valentinyi 2024). A hallgatók a fordítástámogató szoftverrel készített fordításról és az utószerkesztésről elemzéseiket, visszajelzéseiket a képesítőfordítás részét képező *Fordítói elemzés*ben írják le. A plágium kiszűrésének nagyobb az esélye, ha az értékelésnél két vagy több értékelőt vonunk be (Öner Bulut 2019).

A géppel fordított szövegek utószerkesztésének értékelésére a szakirodalom kevés javaslatot ad, de ilyen például a géppel fordított szövegekben diszkrét pontok és szegmensek utószerkesztése, majd az utószerkesztés értékelése (Heltai 2023), vagy projektmunkában történő utószerkesztés (Guerberof-Arenas–Moorkens 2019). Ám ezek csak indirekt és részleges értékelésnek tekinthetők, és nem mérik átfogóan az utószerkesztői készségeket. Ráadásul az sem tisztázott, hogy mik az elvárások és az sem, hogy a hallgatói utószerkesztés értékelését hogyan lehet érdemjeggyé

konvertálni (Veresné Valentinyi 2024), bár projektmunkában történő utószerkesztés esetén Guerberof-Arenas–Moorkens (2019) elképzelése szerint az egyes szakaszokra pontokat adhatunk, bónuszpontokat is lehet szerezni, és ezekből lesznek az érdemjegyek. Ezek a megközelítések azonban alaposabb átgondolást igényelnek.

5. Összefoglalás és diszkusszió

Cikkemben megvitattam a plágium hagyományos értelmezését, majd a szakirodalom alapján ismertettem a megváltozott, az MI és az MT által vezérelt környezetben, a jövőben rugalmasabban használható terminusok (transzgresszív és nem transzgresszív intertextualitás, explicit intertextualitás, diszciplináris akkulturáció) bevezetésére tett javaslatokat, noha kérdőjeles, hogy a jövőben érdemes lesz-e a plágiummal egyáltalán foglalkozni az MI elterjedése miatt. De addig is kérdés, hogy plágiumnak vagy eredeti, önálló és saját munkának tekinthető-e az MI-vel, a gépi fordítással vagy a számítógéppel támogatott fordítás alapján készült hallgatói munka, fordítás, utószerkesztés, beadandó, hiszen az mások munkájára épül.

Ezután a szakirodalom alapján áttekintettem a gépi fordítás és az MI használatát a nemzetközivé váló felsőoktatásban, és megállapítottam, hogy sürgető feladat ezeknek a szabályozása.

Végül a gépi fordítás és az MI térnyerése hatására a szakfordítóképzésben felmerülő feladatokról és dilemmákról írtam a fordító jövője, a gépi fordítás és az utószerkesztés oktatásának és értékelésének vonatkozásában. Megállapítottam, hogy a közös dilemmák és bizonytalanságok ellenére sokat tanulhatunk egymás szakfordítóképző gyakorlatából és módszereiből; fontos a szakmai diszkurzus.

Irodalom

- Borg, Erik 2009. Local plagiarisms. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 34/4, 415–426. <https://doi.org/10.1080/02602930802075115>
- Briggs, Robert 2003. Shameless! Reconceiving the problem of plagiarism. *Australian Universities Review* 46/1, 19–23.
- Chandrasoma, Ranamukalage – Thomson, Celia – Pennycook, Alastair 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language Identity and Education* 3/3, 171–193.
- Doherty, Stephen – Moorkens, Joos 2013. Investigating the experience of translation technology labs: Pedagogical implications. *The Journal of Specialised Translation* 1/19, 122–136.
- Doherty, Stephen – Kenny, Dorothy 2014. The design and evaluation of a statistical machine translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer* 8/2, 295–315.

- Flanagan, Marian – Christensen, Tina Paulsen 2014. Testing post-editing guidelines: How translation trainees interpret them and how to tailor them for translator training purposes. *The Interpreter and Translator Trainer* 8/2, 257–275.
- Flint, Abbi – Sue, Clegg – Randal, Macdonald 2006. Exploring staff perceptions of student plagiarism. *Journal of Further and Higher Education* 30/2, 145–56.
- Groves, Mikes – Mundt, Klaus 2021. A ghostwriter in the machine? Attitudes of academic staff towards machine translation use in internationalised higher education. *Journal of English for Academic Purposes* 50, Article 100957. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100957>
- Guerberof-Arenas, Ana – Moorkens, Joss 2019. Machine translation and post-editing training as part of a master's programme. *The Journal of Specialised Translation* 31, 217–238.
- Heltai Pál 2023. Különböznek-e a gépi fordítás hibái a humán fordítási hibáktól? Hogyan kezeljük a gépi fordítás megjelenését a házi feladatokban? Elhangzott: *Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben*. Szakfordító szakmai nap. Károli Gáspár Református Egyetem. 2023. február 16. online.
- Kristeva, Julia 1980. *Desire in language*. New York: Columbia University Press.
- Koponen, Maarit 2015. How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course. In: *ACL Anthology. Proceedings of the 4th Workshop on Post-editing Technology and Practice*. October 30–November 3, 2015. <https://aclanthology.org/2015.mtsummit-wptp.1.pdf>.
- O'Brien, Sharon 2002. Teaching post-editing: a proposal for course content. *6th EAMT Workshop, Teaching Machine Translation*, November 14–15, 2002. European Association for Machine Translation. 99–106. <http://www.mt-archive.info/EAMT-2002-OBrien.pdf>.
- O'Brien, Sharon 2010. Introduction to post-editing: Who, what, how and where to next? In: *Proceedings of the 9th Conference of the Association for Machine Translation in the Americas: Tutorials*. Denver, Colorado, USA: Association for Machine Translation in the Americas.
- Öner Bulut, Senem 2019. Integrating machine translation into translator training: Towards 'human translator competence'? *TransLogos* 2/2, 1–26. <http://dx.doi.org/10.29228/transLogos.11>
- Pickard, Joseph 2006. Staff and student attitudes to plagiarism at University College Northampton. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31/2, 215–32.
- Pym, Anthony 2013. Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta* 58/3, 487–503.
- Somers, Harold (ed.) 2003. *Computers and translation. A translator's guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Veresné Valentinyi Klára 2020. A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua* 1, 69–80.

Veresné Valentinyi Klára 2024. *Teljes és részleges utószerkesztés a fordítói piacon, a szakfordítóképzésben és a képesítőfordításokban*. Megjelenés alatt.

Felhasznált források

W1: *Idegen szavak gyűjteménye*. <https://idegen-szavak.hu/keres/pl%C3%A1gium> (Letöltve: 2023. 12. 19.).

W2: *Turnitin plágiumspektrum*. <https://go.turnitin.com/plagiarism-spectrum-2-0-student-guide-infographic-us> (Letöltve: 2023. 12. 19.).

W3: EMT Expert Group 2017. *European Master's in Translation competence framework 2017*. European Master's in Translation (EMT). https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_2017_en_web.pdf (Letöltve: 2018. 11. 07.).

W4: *ISO 18587 szabvány*. <https://www.iso.org/standards.html> (Letöltve: 2023. 03. 12.).

W5: *TAUS postediting guidelines*. <https://info.taus.net/mt-post-editing-guidelines> (Letöltve: 2023. 02. 10.).