

TÁVOLLÉTI OKTATÁS

A FORDÍTÓ- ÉS TOLMÁCSKÉPZÉSBEN

Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején



Szerkesztette: Seresi Márta, Eszenyi Réka, Robin Edina

ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Szerkesztők

Seresi Márta, Eszenyi Réka, Robin Edina

Szerzők

*Benedek Enikő, Eszenyi Réka, F. Csizmazia Erzsébet,
Kovalik-Deák Szilvia, Máty Dániel, Robin Edina,
Petz András, Seidl-Péché Olívia, Sereg Judit, Seresi Márta*

Szakmai lektor

Prof. Klaudy Kinga

Borítótervező

Berki Éva

A kiadvány a Quattroplast Kft. támogatásával készült

ISBN 978-963-489-288-5

@ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, 2020

Tördelő, technikai munkatárs: Heiszer Erika, TINTA Könyvkiadó

Tartalom

Horváth Ildikó <i>Bevezető</i>	4
Kovalik-Deák Szilvia <i>Fordítástechnika szemináriumok hibrid oktatási környezetben</i>	6
Robin Edina <i>Virtuális osztályterem a fordítástechnika oktatásában</i>	17
Sereg Judit, Mány Dániel <i>Valós fordítási projekt több csoporttal a távolléti oktatás keretei között</i>	43
Petz András <i>Digitális oktatás és mesterséges intelligencia – egy digitális oktatási platform használatának tapasztalatai</i>	62
Seresi Márta <i>Konszekutív tolmácsolás online oktatása aszinkron módszerekkel</i>	92
Eszenyi Réka <i>Konferenciatolmácsolás oktatása a karantén idején: mit tanulhatunk ebből a rendkívüli félévből?</i>	113
Sereg Judit <i>Feliratozástechnika oktatása távolléti oktatási rendben</i>	125
Benedek Enikő, Eszenyi Réka, F. Csizmazia Erzsébet, Robin Edina, Seresi Márta <i>Záróvizsgák távolléti üzemmódban</i>	136
Seidl-Pécs Olívia és Mány Dániel <i>Doktori disszertáció műhelyvitája a távolléti oktatásban</i>	155
Robin Edina <i>A távolléti oktatás és én</i>	161
Szerzőink	171

Bevezető

Elmondhatjuk, hogy 2020 tavasza kivételes időszaknak számít az egész világ életében. Olyan időszaknak, amely alaposan próbára tette az emberiség alkalmazkodóképességét. A Covid-19-járvány miatt ugyanis számos országban vezettek be igen szigorú korlátozó intézkedéseket, melyek részeként, ahol lehetett, otthoni munkavégzést, az általános, középiskolai és felsőfokú oktatásban pedig távolléti oktatásra való áttérést rendeltek el. Az otthoni munkavégzés és a távoktatáshoz szükséges technológia és az új információs és kommunikációs eszközök már régen rendelkezésre álltak, azonban mindkét esetben viszonylag erős ellenállás volt tapasztalható. Ez az ódzkodás az újtól, az újszerűtől, valamint a komfortzónánk védelmének elhagyásától való félelemből fakadt. 2020 március közepén azonban nem volt választási lehetőségünk, egyik napról a másikra kellett megváltoztatnunk munkavégzésünket, tanulási és tanítási szokásainkat. Úgy gondolom, hogy rövid idő alatt hihetetlenül sokat tanultunk: magunkról, kollégáinkról és tanítványainkról, valamint magunktól, kollégáinktól és tanítványainktól.

Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke bizonyos szempontból szerencsés helyzetben találta magát ebben a különleges időszakban, hiszen 2016 óta folynak két féléves szakirányú továbbképzésink távoktatási munkarendben. Ezekben a képzéseken szakfordítókat, lektorokat és terminológusokat képzünk, a képzések beindítását megelőzően pedig komoly előkészítő munkát végeztünk: ki-találtuk a képzés szerkezetét, módszertanát, digitális tananyagot készítettünk, tanártovábbképzéseket tartottunk. A frissen felvett hallgatóinkat is igyekeztünk és igyekszünk felkészíteni a távoktatási munkarendben való tanulás sajátosságaira. Ehhez az első évfolyamok visszajelzését is kikértük és figyelembe vettük.

Tanszékünk továbbá a képzési portfólióját és a képzési tartalmát mindig az aktuális piaci igényekhez igazítja. A nyelvi ipar és a nyelvi közvetítés piacának egyik alapvető jellemzője, hogy folyamatosan és igen gyorsan reagál a technológiai fejlődésre. Ezért a fordítók, audiovizuális fordítók, lektorok, terminológusok szakmai mindennapjainak része, hogy fordítástámogató eszközöket, szoftvereket, adatbázisokat kezelnek, online projektekben vesznek részt. A tolmácsok pedig táblagéppel, okostollal, digitális kabinban dolgoznak, és egyre gyakrabban végeztek már 2020 tavasza előtt is távtolmácsolást. Ez azt is jelenti, hogy a képzésinkben is megjelentek a számítógépes, nyelvtechnológiai, nyelvi mérnöki elemek, vagy a távtolmácsolás.

A 2019-2020-as tanévben távoktatásban tanuló hallgatóink abban a szerencsés helyzetben voltak, hogy a járványhelyzet a tanulmányaikat semmilyen módon nem befolyásolta. Ők és oktatóik arra készültek, hogy személyesen csak a felvételi és záróvizsgákon, valamint a félévi személyes konzultációk alkalmával találkoznak. Ez viszont nem mondható el a nappali munkarendben beiratkozott hallgatóink esetében, hiszen ők nem úgy kezdtek neki a tanévnek, hogy majd távolléti okta-

tásban fejezik be, esetleg így záróvizsgáznak. Ennek ellenére úgy gondolom, hogy sikerült helyt állnunk egy olyan helyzetben, amely egyik napról a másikra gyökeresen megváltoztatta az életünket, még ha csak néhány hónapra is. Ez a siker szerintem elsősorban annak az együttműködésnek, kommunikációnak és nyitottságnak tudható be, amely a tanszék közösségét jellemzi, legyen szó diák-diák, tanár-tanár, tanár-diák vagy az adminisztrációban dolgozó munkatársakkal való viszonyról.

A jelen kötet esettanulmányokat, ha tetszik, élménybeszámolókat tartalmaz tanszékünk nappali képzései esetében a távolléti oktatásra való áttéréssel, a hallgatók és oktatók tapasztalataival kapcsolatban. Szerepel bennük a fordítás, irányított fordítói projektmunka, filmfeliratozás és tolmácsolás oktatása, záróvizsgák és doktori védések távolléti formában való lebonyolítása. Közös vonás bennük, hogy a szerzők igen közel hozzák hozzánk a távolléti oktatással és vizsgáztatással kapcsolatos dilemmákat és azok feloldásait, valamint azokat a pedagógia módszereket és folyamatokat, amelyek, biztos vagyok benne, hogy nem csak minket érintettek ebben a különleges időszakban. A kötet igen nagyfokú intézményi és oktatói kreativitásról és pozitív, problémaorientált hozzáállásról tanúskodik. Itt az intézményi jelzőt hangsúlyozni szeretném, mivel tanszékünknek közel ötven oktatója van, akik mindannyian hasonlóan nagy erőfeszítéseket tettek azért, hogy hallgatóink számára a távolléti oktatás során is biztosítani tudjuk a megszokott magas színvonalú képzést, és hogy az átállás minél zökkenőmentesebben történjen. A képzés kereteit, az infrastrukturális támogatást pedig az egyetem, a kar és a tanszék vezetésének támogatásával dolgoztuk ki.

Horváth Ildikó

Fordítástechnika szemináriumok hibrid oktatási környezetben

Kovalik-Deák Szilvia

kovalik.deak.szilvia@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: A járványügyi vészhelyzetben bevezetett távolléti oktatás minden képzési szinten új helyzet elé állította a folyamat résztvevőit. Az egyetemi képzések oktatói és hallgatói számára is a gyors és zavartalan átállás jelentette az elsődleges célt. Az egyetemek és a felnőttképzési intézmények képzéseinek egy része évek óta elérhető távoktatási, e-tanulási vagy m-tanulási formában, így a már korábban megszerzett tapasztalatok a váratlanul előállt helyzetben is segítették az oktatói döntéseket. Saját tapasztalataim birtokában, amelyeket a fordítóképzés távoktatási rendszerében szereztem, hibrid oktatási környezetben folytattam a fordítástechnika szemináriumokat. A jelen tanulmány a járványhelyzet miatt bevezetett távolléti oktatási során szerzett tapasztalatokról kíván beszámolni, különös tekintettel a hibrid oktatás gyakorlatára.

Kulcsszavak: távolléti oktatás, távoktatás, fordítóképzés, fordítástechnika, hibrid oktatás

Abstract: Distance learning introduced as a result of the epidemiological emergency created a new situation for all participants of the education process at all levels. For both university lecturers and students, a quick and smooth transition was the primary goal. Several courses, programs offered by universities and adult training institutions have already been available for years in the form of d-learning, e-learning or m-learning, hence the experience gained earlier helped instructor decisions in this unexpected situation. Having my own experiences in the d-learning courses of translator training, I went on offering translation technique seminars in a hybrid educational environment. The present study aims to present and discuss the observations made during d-learning in the pandemic situation, with particular attention to the practice of hybrid education.

Keywords: distance learning, digital learning (d-learning), translation training, translation technique, hybrid education

1. Bevezetés

A szeminárium terem lassan megtelt hallgatókkal. Az óra előtti néhány percben szokás szerint mindenki egyszerre beszélt. Valaki odalépett hozzám, és egy fordítási problémáról érdeklődött. A megszokott nyüzsgés. Azután, mint mindig, a hallgatókhoz fordulva megkérdeztem, hogy érzik magukat azon a szép, tavaszi napon.

Franciaul, a közös munkanyelvünkön beszélgettünk. Egy-egy kérdést intéztem mindenkihez, jelezve, hogy eljött a koncentráltabb figyelem ideje. Ezzel kezdetét vette az oktató–hallgató, hallgató–hallgató interakciók sorozatára épülő fordítás-technika szeminárium.

Akkor még senki sem gondolta, hogy az utolsó a félévben. Az újtípusú koronavírus-járvány terjedése miatt az Eötvös Loránd Tudományegyetem egésze 2020. március 23-tól távolléti oktatásra állt át.

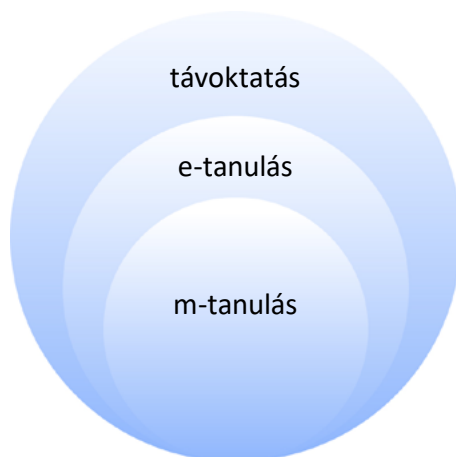
2. Távoktatás kontra távolléti oktatás

Mielőtt rátérnék a különleges helyzet tapasztalatainak ismertetésére, fontosnak tartom néhány terminus definiálását. Az egyetemek, felnőttképzési intézmények bizonyos programjaikat már évek óta távoktatási (*d-learning*) vagy e-tanulás (*e-learning*) formában is kínálják, legyen szó alapképzésről, mesterképzésről, továbbképzésről, szakképzésről vagy átképzésről. A távoktatás hagyományos definíciója szerint olyan oktatási forma, amelyben a tanár és a diák között nagy a távolság, nem egy helyszínen vannak az oktatási folyamat során. A távoktatás ötvözheti vagy kizárólagos formában használhatja a hagyományos levelezést, az e-mailt, az egy- és kétirányú videó-, illetve műholdas adásokat, továbbá az információs és kommunikációs technológiai (IKT) eszközöket (Felvégi 2005).

Virtuális vagy e-tanulásnak (*e-learning*) nevezzük minden olyan távoktatási vagy távképzési tevékenységet, amelyben az információs és kommunikációs technológiák meghatározó szerepet játszanak (Seresi 2016). Az e-tanulás az interaktivitás révén nyújt többet a merev, webalapú képzésnél.

1. ábra

M-tanulás, az e-tanulás új formája (Georgiev et al. 2004)



Az internet és a mobiltelefonok (okostelefonok) segítségével történő tanulás egy aránylag új módszer kibontakozását jelenti, amelyet m-tanulásnak (*mobile learning*) neveznek (Muhi B. 2015). Ez a távoktatás és az e-tanulás legújabb fajtája, segítségével az egyén bárhol és bármikor tud permanens kábeles vagy hálózati kötöttségek nélkül tanulni. Eszközei: laptop, notebook, tablet PC, PDA, mobiltelefon.

A veszélyhelyzet ideje alatt az oktatási intézmények távolléti oktatásra tértek át. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen létrehozott Járványügyi Operatív Koordináló Testület (JOKT) szabályozta az oktatási tevékenységgel kapcsolatos teendőket. A távolléti oktatás alapelveit a JOKT a következőképpen határozta meg:

- a) az előadások élő közvetítéssel (*streaming*) nem tarthatók meg, de előre felvett videóanyagok megosztására van lehetőség;
- b) a gyakorlati foglalkozások valós idejű megtartása a kurzus tanrendben szereplő időpontjában történhet;
- c) technológiai akadály felmerülése esetén is biztosítani kell a kurzus teljesíthetőségét;
- d) a fentiek figyelembevételével a távolléti oktatás módja és eszköze szabadon megválasztható, azonban az Egyetem technikai és módszertani támogatást kizárólag a Canvasben, Moodle-ban, Neptun Meet Streetben és Microsoft Teamsben történő megvalósításhoz nyújt (ELTE 3/2020).

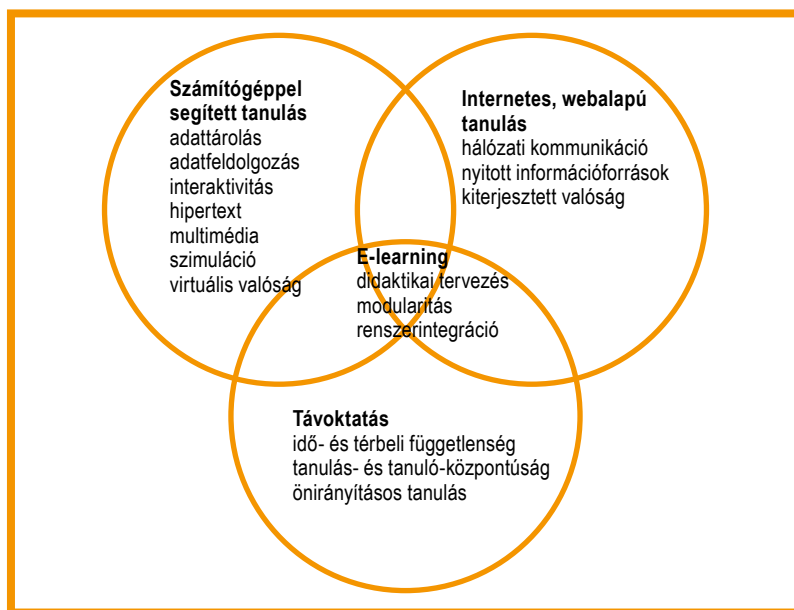
Megállapíthatjuk tehát, hogy míg a távoktatás, az e-tanulás és az m-tanulás a tanulási környezetet definiáló kategóriák, addig a távolléti oktatás egy társadalmi szükségszerűség által életre hívott, meghatározott időszakra korlátozódó keretrendszer, amelyben az oktatás megvalósulhat. Az egymástól fizikailag távol lévő oktató és hallgató együttműködése távoktatási, e-tanulási vagy m-tanulási környezetben valósul meg.

Véleményem szerint a 2020 tavaszán, alig néhány nap leforgása alatt bevezetett távolléti oktatás azonban bizonyos értelemben inkább hibrid oktatásnak (*blended learning*) tekinthető, amely Wroten (2013) definíciója alapján az e-tanulás és a hagyományos rendszer egyidejű alkalmazását jelentette.

3. E-tanulás (*e-learning*)

Komenczi (2014) az e-tanulás egymást részben átfedő definícióit áttekintve a következő rendszerszemléletű és integratív meghatározást javasolja. Az e-tanulás néven összefoglalható fejlesztések, programok, tananyagok a tanulásszervezés, tanulásirányítás és tanulástámogatás olyan formáit jelentik, amelyek három, jól körülírható forrásból merítenek: a számítógéppel segített tanulásból, az internetes tanulásból és a távoktatásból.

2. ábra
Az e-tanulás összetevői (Komenczi 2014)



A számítógéppel segített tanulás során a tanuló/hallgató számára releváns információk korlátlanul hozzáférhetők, illetve rögzíthetők. A gép az adatokkal különféle algoritmusok szerinti műveleteket tud elvégezni, információ-feldolgozó képessége lehetővé teszi, hogy a hallgató interaktív módon használja a rendszert. A hipertext egyrészt lehetővé teszi újabb tartalmak, további információk elérését, másrészt az e-tanulás a tananyag tagolásában is fontos szerepet játszik. A multimédiás számítógép minden olyan prezentációs lehetőséget magában foglal, amely a korábbi audiovizuális eszközöket is jellemezte. A különböző folyamatok és jelenségek számítógépes szimulációjával izgalmasabbá tehető az oktatás. A virtuális valóság ugyancsak sokat ígérő eszköz lehet az elektronikus tanulási környezetben, noha ma még kevés helyen alkalmazzák.

Az internetes, webalapú tanulás a személyes, szemtől szemben történő kommunikáció kiegészítőjeként vagy alternatívájaként szinkron (chat, fórumok, beszélgetőprogramok, videókonferencia-alkalmazások, webináriumok) és aszinkron (e-mail, hangüzenet) kommunikációs lehetőségeket biztosít, melyek lehetővé teszik az egymástól távoli partnerek közötti (tanulók egymás között vagy tanulók és tanár/mentor/tutor között) információcserét és együttműködést. A nyitott információforrások segítik a más adatbázisokhoz, további dokumentumokhoz való továbblépést. A kiterjesztett valóság (internetes távjelenlét) révén a tanuló nem csak beleláthat, de bele is avatkozhat a történésekbe, ami az ismeretszerzés egészen új módját jelenti.

A távoktatás során a tanuló időben és térben független, bármikor és bárhol tanulhat tetszése szerint. A mester–tanítvány kapcsolat helyébe a tanulás- és tanu-

lő-központúság lép. Ebben a helyzetben a tanulást segítő információforrások szerepe megnő. A távoktatási tananyag magában foglalja az elsajátításához szükséges tanári instrukciókat, tanulási módszereket, tanulási stratégiákat ajánl, valamint motivál. A folyamat eredményessége szempontjából nem mellékes, hogy a távtanuló rendelkezik-e az önálló tanuláshoz szükséges képességekkel.

Az e-tanulás didaktikai tervezése azt jelenti, hogy a tananyag, a tanulási program és a tanulási környezet együttesen optimális hatást érjen el. A modularitás az e-tanulás technológiai dimenziója, a tananyagelemeknek a tanulásmenedzselő szoftverrendszerbe illeszthetőségére való törekvés. A rendszerszemlélet pedig az e-tanulási program beillesztése a tanulási környezet egészébe, annak szervezeti és társadalmi vonatkozásaival együtt (Komenczi 2014).

3.1 E-tanulás a fordítóképzésben

Az e-tanulás jelentősége kiemelkedő a fordítóképzésben, hiszen ez a tanulási környezet olyan készségeket feltételez, amelyekre a professzionális fordítónak minden fordítási helyzetben szüksége van. E-tanuláson az információs és kommunikációs technológiák alkalmazását értjük a képzés, jelen esetben a fordítóképzés keretei között. Fordítóképzésen pedig azon készségek kialakítását, amelyekkel a fordítópiacon tevékenykedő szakember rendelkezik. Az e-tanulás keretein belül megvalósuló fordítóképzés során a hagyományos fordítóképzéstől eltérő módon az interakció elsősorban hallgató és szöveg, hallgató és internetes források, hallgató és hallgató között zajlik. A pedagógiai cél pedig a készségek átadása helyett immár a készségek kialakítása. A hallgatóközpontú oktatási folyamatban ez a pedagógiai cél a hallgatók önálló munkája és interakciói nyomán valósulhat meg.

Mindaz, amit Pym (2001) az e-tanulás fordítóképzésbe való integrálásának szükségességével kapcsolatban korábban megfogalmazott, mára számos egyetemi képzésben megvalósult. Egyrészt azért, mert a professzionális fordításhoz ma már elengedhetetlen az e-tanulás során is alkalmazott eszközök ismerete, amelyekhez a hallgatók már a képzés során hozzászokhatnak. Másrészt azért, mert az e-tanulás számos képzőhelyen lehetőséget nyújt a *tandem* tanulásra. Ennek lényege, hogy egymástól nagy földrajzi távolságban, különböző nyelvterületeken élő hallgatók közös fordítási feladatok kivitelezése során egymás nyelvi kompetenciáit fejlesztik. Harmadrészt pedig azért, mert ma már valóban nagy az igény az ilyen típusú képzésekre, főként a munka mellett tanulók részéről, akik egyrészt a képességeiket szeretnék fejleszteni, másrészt akkreditált képesítésre vágnak. Dobos (2011) szerint az egyértelmű előnyök közé tartozik, hogy a képzési tartalmak bárholnan bárhova eljuttathatók, ez pedig egy olyan területen, mint a fordítóképzés, ahol nyelvek sokaságával dolgozunk, kifejezetten előnyös. További pozitívum, hogy a virtuális tanulási környezet érdekes és motiváló lehet, ami azért különösen fontos, mert ellensúlyozhatja a fordítói munka monotonitásától való félelmet.

3.1.1 E-tanulás az ELTE FTT szakirányú továbbképzésein

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén 2016-ban indult az első távoktatásos évfolyam. A képzés elsősorban azokat célozza, akik számára a rendszeres órára járás nehézséget jelent, mert például munkavégzés mellett szeretnék továbbképezni magukat. Az online szakfordító- és terminológusképzés keretében személyes megjelenésre csak a felvételin, a záróvizsgán és igény szerint a fél évente három konzultáción kerül sor. A többi már a virtuális térben zajlik.

A különféle tanulástámogató rendszerek közül a MOOC (*Massive Online Open Course*) biztosítja a képzés keretrendszerét, ez pedig lényegében egy olyan tanulási forma, amelyet az internet tesz lehetővé, és amely szabadon hozzáférhető bárki számára. Az ELTE a MOOC támogatására a Moodle és a Canvas tanulásmenedzsment-rendszert használja. A rendszernek köszönhetően hozzáférést lehet biztosítani a résztvevőknek nemcsak a tananyagokhoz, hanem a kínált tanulási tevékenységekhez és kommunikációs csatornákhöz is.

A kurzus teljes mértékben interneten alapul, így nagyobb rugalmasságot tesz lehetővé a résztvevők időbeosztását illetően. Jellemző rá a fűlszinkronitás, azaz a hallgatóknak nem szükséges éppen akkor jelen lenniük, amikor az oktatónak. Az interakciók időben némileg elcsúszva is értelmezhetők, mégis vannak határidők, amelyek megszabják az időbeli kereteket az együttműködés és a teljesítés szempontjából. Az internet adta interakciós lehetőségeknek köszönhetően jellemző az a tendencia, hogy ezek a kurzusok a tartalom irányából a tevékenység felé mozdulnak. Azaz nemcsak tananyagot kínálnak, hanem ösztönzik a résztvevőket, hogy közösen konstruálják a tudásukat.

Az általam moderált online kurzusok a szakfordítóképzés első félévében *Gazdasági szakfordítás* (B-nyelvről A-nyelvre), második félévében *Jogi szakfordítás* (B-nyelvről A-nyelvre) tematikában francia-magyar nyelvpárban zajlanak. Mindkét kurzus 12 modulból épül fel. Egy modul több tananyagelemet tartalmaz, amelyek között feldolgozandó szakirodalmak linkjei, forrásnyelvi szövegek fájlljai, instrukciókat és megoldási javaslatokat tartalmazó dokumentumok, videók, tematikus fórumok találhatók. A kurzus első néhány moduljának elsajátítandó ismeretei egymásra épülnek, ezért a hallgatók meghatározott időpontban férhetnek hozzájuk, és adott időkeret áll rendelkezésükre a feldolgozásukhoz. A többi modul az önálló ismeretsajátítás ösztönzése, az egyéni időmenedzsment elősegítése és a folyamatos önellenőrzés támogatása érdekében egyszerre válik hozzáférhetővé, és a teljesítés ritmusa a hallgatók munkaszervezésének függvénye.

3.1.2 Pro és kontra

Amikor az online fordítóképzés tapasztalatait összegezzük, nem szabad elfelejtenünk, hogy a nyelvi közvetítők képzésének fordítói oldalán egy viszonylag új tanulási környezetről beszélünk, ezért a tapasztalatok és különösen a nehézségek ebben a kontextusban értelmezendők.

A virtuális térben megvalósuló képzés alapvető előnyeként említhető, hogy a fordítóhallgató kerül a folyamat középpontjába, aki folyamatosan, az idejét önállóan menedzselve küldi a feladatokat, miközben minden kommunikációs lehetőséget kihasznál. A késleltetett (aszinkron) helyzetekben a képzés résztvevői több információhoz juthatnak hozzá, mint a hagyományos oktatás megszokott kommunikációs formái révén. Az aszinkron helyzet vitathatatlan előnye, hogy a hallgató a maga által választott időbeosztásban dolgozza fel a tananyagot, ez azonban csak azok számára előnyös, akik rendelkeznek az információs és kommunikációs eszközök használatához szükséges (metakognitív) készségekkel, és alkalmasak az önálló tanulásra. A többiek, különösen kezdetben, nagyfokú stresszt élnek át, amit a képzés első szakaszának strukturáltsága csak tovább erősít. Az a tény, hogy a folyamat nélküli a fizikai jelenlétet, megnehezíti a problémák beismerését, a segítségkérést és a segítségnyújtást is.

Előny az is, hogy az oktatási folyamat szereplői az általuk választott munkakörnyezetben dolgozhatnak, ami pozitívan befolyásolhatja az attitűdjüket, és motiváló tényezőként hathat. Közben azonban az e-mailben vagy chatfórumon keresztüli kapcsolattartás jelentős idő- és energiabefektetést igényel oktatói és hallgatói oldalról egyaránt. Ami a fórumokat illeti, egyes csoportok könnyebben, mások nehezebben aktivizálhatók. Az irányított fórumok, amelyek az aktuális téma valamelyik aspektusát vizsgálják – különösen, ha értékeléssel járnak együtt – javíthatnak ezen a helyzeten.

A kurzus szerkezetének kialakítása, a különböző modulok kidolgozása, a felvételek elkészítése és a folyamatos kapcsolattartás oktatói részről nem könnyű feladat, különösen, ha tudjuk, hogy az e-tanulásra épülő kurzusok tananyagait az üzleti szférában szakmai munkaközösségek állítják elő. Az oktatási anyagoknak nemcsak ismeretanyagot kell közvetíteniük, hanem a tanítási-tanulási módszereket is. A tanár tehát ebben a környezetben nem tanít, csak segíti, támogatja a hallgatót, inspirációkat ad, közvetíti a tananyagot, önellenőrzésre sarkall, és többféle csatornát (videókonferencia, chatszoba, e-mail) használva értékkel, ami oktatói részről feltétlenül módszertani lépésváltást igényel.

A tudásanyag elsajátításán túl a gyakorlást, a folyamatos visszajelzést és a motiváció fenntartását is biztosítani kell (Lengyel 2007). Szinkron oktatási helyzetben számos eszköz áll az oktató rendelkezésére a hallgatók motivációjának fenntartására vagy adott esetben újraélesztésére, és számos jelből közvetlen információja lehet arról, hogy próbálkozása milyen mértékben vezetett sikerre. Aszinkron helyzetben a motiváció csökkenése csak utólag és közvetett módon érzékelhető. Megfigyelésem szerint a képzés azon szakaszában, amikor a hallgatók önállóan szervezik a munkájukat, és a hetente megnyíló modulok nem kényszerítik őket rendszerességre, a feladatok ritkuló intenzitással érkeznek, látható, hogy a munka nagy része hétévégre tolódott, a kivitelezésbe egyre több hiba csúszik.

Összegzésképpen megállapíthatjuk tehát, hogy a megváltozott szerepek és feladatok az online képzés minden résztvevője részéről alkalmazkodást és innovatív hozzáállást kívánnak.

3.2 Hibrid oktatás a távolléti oktatás idején

A távolléti oktatás bevezetésekor mindannyiunkat, akik az oktatás valamelyik szintjén egy folyamat kellős közepén rekedtünk, egy kérdés foglalkoztatott leginkább: hogyan folytassuk a lehető legzökkenőmentesebben a megkezdett munkát?

Az egyetem vezetésének rendelkezése szerint a gyakorlati foglalkozások megtartására csak a tanrendben szereplő időpontokban kerülhetett sor, és bár az oktatás módja és eszköze szabadon megválaszthatóvá vált, az egyetem technikai és módszertani támogatást csupán bizonyos platformok használatához tudott nyújtani. A hallgatókra való tekintettel nem ajánlotta további programok bevonását. Mindezek alapján egyértelművé vált, hogy a fordítástechnika szemináriumok folytatásához a jelenlétben alapuló oktatás és a távoktatás elektronikus tanulási környezetének, illetve tananyagainak változatából kialakult, kevert oktatási forma, a hibrid oktatás lesz a legalkalmasabb. A hibrid oktatás jellemzői túlmutatnak az osztálytermen, hiszen formális és informális, technológiára alapozott és emberközpontú, egyéni és társasági, irányított és felfedezésorientált elemek egyaránt előfordulnak benne (Forgó et al. 2004).

A választható digitális együttműködési, illetve videókonferencia lehetőségek közül én a legkönnyebben elérhető megoldás mellett döntöttem. A Zoom egy felhőalapú kommunikációs platform, egy olyan webinárium-szoftver, amelynek segítségével helytől függetlenül többen vehetnek részt csoportbeszélgetésben, de akár egy kisebb konferencia élményén is osztozhatnak a résztvevők. Működik böngészőből, és letölthető a számítógépre, telefonra, táblagépre is. Megfelelő sávszélességű internetre (1 MB le- és feltöltési sebesség már elég a videóhoz is), egy kamerával rendelkező eszközre (számítógép, telefon), mikrofonos fülhallgatóra (a legegyszerűbb telefonos fülhallgató is megfelelő) van szükség a használatához. Akkor is működik, ha csak a gép beépített mikrofonja áll rendelkezésre, és nincs egyáltalán kamera, sőt akár egy magyar hívószámot telefonon felhívva is csatlakozhatunk egy megbeszéléshez.

A szoftver ingyenes verziója böngészőből (Google Chrome, Firefox) letölthető. Az egyetemi képzéshez jobban illeszkedő változat már előfizetéshez kötött. Utóbbi lehetővé teszi, hogy a hallgatók külön csoportszobákba gyűljenek, képes egyszerre többféle dokumentum megosztására, csoportos csevegésekre ad módot, vagy engedi, hogy a tárolt videótartalmakat a résztvevők később tekintsék meg,

Az oktató minden szemináriumra egy link vagy egy meeting ID és egy jelszó küldésével hívja meg a hallgatókat, amely közvetlenül az előadás előszobájába vezeti őket. A résztvevők látják és hallják egymást, a *share screen* gombra kattintva bármelyik képernyő megosztható, a *chat* gombra kattintva a jelenlévők írhatnak az előadónak, vagy kérdést tehetnek fel, a mikrofon tetszés szerint ki- és bekapcsolható, a *leave meeting* gombbal pedig bármikor ki lehet lépni az előadásból.

3.2.1 Fordítástechnika szemináriumok webinárium-szoftverrel

A szerencsétlen helyzet szerencsés körülményeként értékelem, hogy a Zoom-szemináriumok megtartásához szükséges feltételek az eszközök és a hallgatók felkészültsége szempontjából egyaránt biztosítottak voltak. Nem mellékes az sem, hogy minden résztvevő nyugodt környezetet tudott biztosítani magának a 90 perces órákhoz. A szemináriumok munkafolyamatai a szokásos módon zajlottak. A megosztott dokumentumok segítségével magyar nyelvhelyességi kérdésekről vitatkoztunk, az internetről letöltött fotókkal kulturális ismereteket bővítettünk és nyelvfelkészítést végeztünk, a közösen elolvasott francia nyelvű cikkek a megszokott fordításelőkészítési fázisokon mentek keresztül, az együtt megnézett animációs filmrészletet csoportmunkában feliratoztuk, fordítási problémákon gondolkodtunk. Az elkészült fordítások határidőre jöttek, a javítások mentek, és a már megszokott menetrend szerint előszóban beszéltük meg a fordítói döntésekkel kapcsolatos észrevételeket. A cél ezeken az alkalmakon sem egyszerűen az információátadás volt, hanem a gyakorlat átgondolása, reflektálás, új megoldások keresése.

Véleményem szerint Dobos (2011) tréningekkel kapcsolatos megállapítása a szemináriumokra kicsiben ugyan, de éppúgy érvényes. A tréningek során a saját élményű tapasztalati tanulás kerül előtérbe, amelyben az interszónális térnek kiemelt jelentősége van. Aki már vezetett vagy vett részt jó tréningen, az ismeri azt a belső csoportdinamikát, amely működésbe lép, és kitermeli a különböző járulékos hatásokat is. Egy-egy különösen jól sikerült hagyományos szeminárium után mindannyian érezzük ezeket a hatásokat, de megfigyelésem szerint a webináriumos órák is alkalmasak arra, hogy hasonló eredményt érjenek el. Az egyik szeminárium lelkesedése például oda vezetett, hogy a hallgatók saját elhatározásból a kedvenc műalkotásaikat prezentálták a második idegen nyelvükön, pedig a korábbi évek tapasztalatai azt mutatták, hogy lehetőség szerint kerüljük a C-nyelvi hangos kommunikációt.

Smith és Stacey (2003) szerint a csoportos interakció, illetve a tanártól és a résztvevőktől kapott visszajelzések biztosítják a tanuló számára az új tudás konstruálásához szükséges kontextust és stimulust. Sokak szerint az online tanulás hatékonysága például emiatt is megkérdőjelezhető. A webinárium környezetű szemináriumok azonban ebből a szempontból inkább a hagyományos, mintsem az online oktatáshoz állnak közel.

Új tapasztalatként jelentkezett, hogy a hallgatók minden korábbinál szabadabban kommunikáltak abban a közegben, amely a mindennapjaikban használt videochat-alkalmazások (FaceTime, Viber, Whatsapp, Messenger) miatt nem ismeretlen számukra. Kutatások igazolják, hogy az online képzések résztvevői demokratikusabbnak érzik a kommunikációt, mert mindenki azonos esélyt kap, senki sem dominálhat a beszélgetésben (Naidu 2003).

A szemináriumok – részben mert mindannyian a saját személyes terünkbe engedtünk bepillantást, részben mert a karanténhelyzet módot adott az affektív tartalmú megnyilvánulásokra, és mert a hallgatókban érezhetően erősebb volt az

igény, hogy egymással kapcsolatba lépjenek – a résztvevők személyiségének olyan aspektusait mutatták meg, amelyek megismerésére hagyományos keretek között természetesen nincs mód.

A pozitív tapasztalatok mellett egy alapvető nehézséggel mindannyian találkoztunk a szemináriumokon, és ez a koncentráció fenntartásával kapcsolatos. A 90 perces meetingek állandó figyelmet igényeltek a hallgatóktól és tőlem egyaránt. A tekintetünket folyamatosan a képernyőre szegeztük, és csak másodpercnyi kitérőkre volt lehetőségünk. Mindez a külvilág háttérzajaival, a zavaró fényárnyék hatásokkal, a mikrofon recsegésével vagy az internet akadózásával együtt hamarabb vezetett figyelemvesztéshez, mint a jelenléti szemináriumok tevékenységei. Ennek áthidalására azonban a webinariumos környezet több lehetőséget is kínált a hallgatók számára. Kis időre kikapcsolhatták a kameráikat és/vagy mikrofonjaikat, kortyolhattak egyet az íróasztalokra készített bögrékből, vagy éppen pozíciót válthattak a szobáik terében.

Összességében elmondható, hogy a webinarium alkalmazás környezetében tartott szemináriumok sok tekintetben felülmúlták a jelenléti képzés lehetőségeit, és új lendületet adtak a képzési folyamatnak, de ezzel együtt nagyobb koncentrációt igényeltek a résztvevőktől, és jóval fárasztóbbak voltak.

4. Záró gondolat

A képernyő lassan megtelik arcokkal. Az óra előtti néhány percben szokás szerint beszélgetünk. Most nem egyszerre, de azért mindenki szóhoz jut. Látom, ahogyan a hallgató szép, szürke macskája lustán nyújtózkodik, majd leugrik az asztalról. Bence már megint elfelejtette bekapcsolni a mikrofonját, szólok neki. Azután, mint mindig, a hallgatókhoz fordulva megkérdezem, hogyan érzik magukat ezen a szép, tavaszi napon. Franciául, a közös munkanyelvünkön beszélgetünk. Egy-egy kérdést intézek mindenkire, jelezve, hogy eljött a koncentráltabb figyelem ideje. Kezdetét veszi az oktató–hallgató, hallgató–hallgató interakciók sorozatára épülő fordítástechnika szeminárium. Egy kicsit másképp, de azért ugyanúgy...

Irodalom

Dobos Á. 2001. Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel – amerikai tapasztalatok alapján. *Felnőttképzési Szemle* 5. évf. 1–2. szám. 18–24.

http://epa.oszk.hu/01200/01251/00005/pdf/fef_szemle_2011_1-2.pdf (letöltve: 2020. 09. 12.)

ELTE 3/2020. (II. 28.) Rectori-kancellári együttes utasítás az új koronavírus terjedésével összefüggő egyetemi intézkedésekről.

<https://www.elte.hu/dstore/document/4558/rku-2020-03-koronavirus-egyetemi-intezkedesek.pdf> (letöltve: 2020. 08.17.)

- Felvégi E. 2005. Távköztartás, e-learning és nyitott köztartás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország köztartási rendszerében. *Új pedagógiai szemle* 8. évf. 5. szám. 92–99.
- Forgó S., Hauser, Z., Kis-Tóth, L. 2004. A blended learning elméleti és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra* 12. szám. 123–139.
- Georgiev, T., Georgieva, E., Smrikarov, A. 2004. M-Learning – a New Stage of E-Learning. Proceedings of the 5th International Conference on Computer Systems and Technologies: CompSysTech'2004.
- Komenczi B. 2014. Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. *Új pedagógiai szemle* 17. évf. 11–12. szám. 31–49.
- Lengyel Zs. M. 2007. *E-learning: tanulás a világhálón keresztül*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem Informatikai Kar.
- Muhi B., Kőrösi, G., Esztelecki, P. 2015. Az m-learning alkalmazásának pedagógiai lehetőségei. *Információs Társadalom* 15. évf. 1. szám. 95–103.
- Naidu, S. (ed.) 2003. *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices*. Kogan Page: London.
- Pym, A. 2001. E-Learning and Translator Training.
https://www.researchgate.net/publication/237666540_E-learning_and_Translator_Training (letöltve: 2020. 09. 15.)
- Seresi M. 2016. *Távtoimácsolás és távköztartás a toimácsolásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 79.
- Smith, P., Stacey, E. 2003. Socialization through CMC in Differently Structured Environments. In: Naidu, S. (ed.) 2003. *Learning & Teaching with Technology: Principles and Practices*. Kogan Page: London. 148–150.
- Wroten, Ch. 2013. 10 terms you should know in e-learning. Elhangzott: 2013. július 31.
<http://lectora.com/blog/10-terms-you-should-know-in-e-learning/> (letöltve: 2020. 09. 17.)

Virtuális osztályterem a fordítástechnika oktatásában

Robin Edina

robin.edina@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: Az elmúlt évtizedekben a társadalmi igények változása és az információs technológia fejlődése nyomán az e-tanulás a pedagógia új módszertani paradigmájává vált. A Covid-19-világjárvány idején bevezetett távolléti oktatás újabb lendületet adott ennek a fejlődésnek, és lehetővé tette az e-tanulási környezettel kapcsolatos mélyebb megfigyeléseket. A jelen tanulmányban egy kérdőíves felmérés tapasztalatairól számolok be, amelyre a járványhelyzet okán elrendelt távolléti oktatás idején került sor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a mesterszakos hallgatók részvételével. A felmérés célja a virtuális tantemként funkcionáló Canvas oktatási keretrendszer hatékonyságának feltárása volt, különös tekintettel a hallgatók egymás közötti, illetve az oktatóval folytatott „osztálytermi” interakciójára. Az eredmények tanúsága szerint bár a kontaktórák előnyei felülmúlják az e-tanulási környezet adta lehetőségeket, érdemes kihasználni a tanulásmenedzsment-rendszerek funkcióit akár a jelenléti oktatásban is. Továbbá az is kiderült, hogy az oktató facilitátorként és mentorként betöltött szerepe kulcsfontosságú az e-tanulás és az online interakció sikerének szempontjából.

Kulcsszavak: távoktatás, e-tanulás, tanulásmenedzsment-rendszer, virtuális osztályterem, interakció

Abstract: As a result of changing social needs and the development of information technology, distance learning, digital learning and e-learning have become the new methodological paradigm in pedagogy. As the new Covid-19 pandemic hit the world and distance learning was introduced at all levels of education, this development has gained an even greater momentum. Furthermore, it became possible to make observations regarding e-learning methodologies. The present paper discusses the results of a questionnaire survey conducted during the time of distance learning introduced at Eötvös Loránd University, with the participation of the MA students of the Department of Translation and Interpreting. The aim of the survey was to shed light on the efficiency of the Canvas learning management system (LMS) functioning as a virtual classroom, with special emphasis on the student–student, as well as teacher–student “classroom” interactions. The results show that it is worthwhile incorporating LMS functions into traditional educational settings, even if the advantages of the traditional classroom exceed those of e-learning systems. It has also been revealed that the teacher as facilitator and mentor plays a key role in the success of online interactions in e-learning settings.

Keywords: distance learning, e-learning, learning management system (LMS), virtual classroom, interaction

1. Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a társadalmi igények változása, a fokozódó mobilitás és az információs technológia fejlődése eredményeként egyre nagyobb hangsúly került az oktatási módszerek megújítására és az élethosszig tartó tanulás ösztönzésére. A távoktatás, a digitális oktatás és az e-tanulás a pedagógia új módszertani paradigmájává vált, ennek nyomán pedig egyre több intézmény kínálatában jelennek meg távoktatásban meghirdetett online kurzusok – habár egyelőre még kis létszámmal és nem általánosan elterjedt oktatási formaként – elsősorban a felnőttképzés és az egyetemi szakirányú továbbképzések terén. Nem kivétel ez alól a fordító- és tolmácsképzés sem (Pym 2001; Pym et al. 2003), különösen mivel a szakfordítók modern készségei (Pym 2013) és digitális eszköztára, valamint az e-tanuláshoz szükséges tanulói készségek nagyrészt megegyeznek (Pym 2002), a távtolmácsolás is egyre nagyobb teret nyer (Seresi 2016), továbbá az is megállapítható, hogy az e-tanulási környezet nagy mértékben hasonlít a szabadúszó szakfordítók munkakörülményeihez, így a hallgatók az oktatás során felkészülhetnek a modern fordítói piac sajátosságaira és követelményeire is.

Sajnálatos módon azonban magyar viszonylatban egyelőre kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre az e-tanulási környezet és a tanulásmenedzsment-rendszerekben megvalósuló kurzusok hatékonyságát illetően (Abonyi-Tóth és Tóth-Mózer 2017), elsősorban külföldi tapasztalatokról szól a szakirodalom (lásd például Dobos 2001; Felvégi 2005). Ez a hiány pedig vélhetőleg a paradigma újdonságának és nem utolsósorban dinamikus fejlődésének köszönhető: az e-tanulási környezet még nem olyan elterjedt rendszer, valamint általában túlságosan alacsony létszámban folyik az oktatás, hogy lehetővé tegye a mélyreható és széles körű kutatást. A megosztott tapasztalatok és gyakorlatok nyomán továbbá folyamatosan változnak a módszerek és a technológia is. A fordításpedagógiai szakkikkek szintén nagyrészt az egyes online megvalósuló kurzusok bemutatását tűzik ki célul (Pym et al. 2003), intuitív gondolatokra, az oktatásban szerzett benyomásokra és tapasztalatokra támaszkodva, inkább a kurzusok technológiai és nem pedagógiai sajátosságaira összpontosítva. Öröndetes azonban, hogy az utóbbi időben sorra jelennek meg a tudományos szakmunkák is általában az e-tanulás, illetve a távoktatás és a fordító- és tolmácsképzés kapcsán (lásd például Tartsayné Németh 2012; Pankász 2016; Seresi 2016; Berecz 2019).

A Covid-19-járvány miatt országszerte kényszerűen bevezetett távolléti oktatási rend újabb lendületet adott a digitális oktatásmódszertani fejlődésnek, és nem utolsósorban lehetővé tette az e-tanulási környezettel kapcsolatos szélesebb körű megfigyeléseket, különös tekintettel a személyes részvétellel zajló jelenléti oktatás és a távoktatás pedagógiai aspektusaira. A jelen tanulmányban egy kérdőíves felmérés tapasztalatairól számolok be, amelyre a távolléti oktatás során került sor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a mester-szakos hallgatók körében. A felmérés célja a virtuális tanteremként funkcionáló Canvas tanulásmenedzsment-rendszer hatékonyságának feltárása volt, különös

tekintettel a hallgatók egymás közötti, illetve az oktatóval folytatott „osztálytermi” interakciójára. Az eredmények részletes ismertetése előtt az alábbiakban röviden áttekintem az e-tanulás általános jellemzőit, fordítóképzésben való alkalmazásának előnyeit és hátrányait, valamint beszámolók arról is, miként valósultak meg a fordítástechnika szemináriumok az e-tanulási keretrendszerben.

2. E-tanulás és fordítóképzés

A modern oktatásügy különös hangsúlyt helyez az innovatív oktatási módszerek fejlesztésére, amelyhez kiemelt eszközt jelent az informatikai háttérrel támogatott oktatási környezet. Az új pedagógiai megközelítés a hagyományos, tanárcentrikus frontális oktatás helyett előnyben részesíti az egyénre szabott, tanulócentrikus, együttműködésen alapuló, tevékenységközpontú módszereket, amelyek a tanuló önálló munkavégzésére és autonómiájára építenek. Az e-tanulás (vagy e-oktatás) ugyancsak az új oktatási paradigmát szolgálja, meghatározása azonban korántsem egyértelmű, hiszen a távoktatás, az online oktatás, a tantermen kívüli digitális oktatás és a számítógép alapú oktatás gyakran szinonimaként jelenik meg az e-tanulás mellett a szakirodalomban (lásd Komenczi 2014) és a médiában egyaránt, különösen a Covid-19-járvány miatt elrendelt távolléti oktatás kapcsán megjelenő tájékoztatókban. Ezek az oktatási formák valójában egymást átfedő kategóriák, és az e-tanulás különböző jellemzőiket ötvözi.

Az *e-tanulás* hagyományos meghatározása szerint ebbe a kategóriába tartozik minden olyan tanulási forma, amelynek keretében a tananyag bemutatásához és feldolgozásához, illetve a résztvevők közötti kommunikációhoz digitális médiumok – többek között digitális táblák, e-könyvek, videóanyagok, hangfelvételek, applikációk, internetes platformok – használatosak. Ilyen értelemben a digitális oktatás, a számítógép alapú tanulás és az online oktatás részben valóban szinonimáknak, illetve egymás fölött álló, bizonyos jellemzőiken közösen osztozó fogalmaknak tekinthetők, ahol a digitális oktatás és nem az e-tanulás az átfogó kategória:

digitális oktatás → számítógép alapú oktatás → online oktatás → *e-tanulás* (?)

Továbbra sem egyértelmű azonban, miben különbözik – ha különbözik egyáltalán – az online oktatás és az e-tanulási környezet. Pym (2002: 3) meghatározása szerint az e-tanulás a nyílt kurzusok és a távoktatás aspektusait ötvözve az elektronikus eszközök képzési programokban való használatát foglalja magában, ilyen módon az e-tanulást elsősorban a távolléti oktatási környezetbe helyezi. Hasonló definíciót fogalmaz meg Seresi (2016: 79), miszerint virtuális vagy e-tanulásnak nevezzük azokat a távoktatási tevékenységeket, amelyekben az információs és kommunikációs technológiák meghatározó szerepet kapnak, hozzáteszi továbbá, hogy a virtuális oktatás szinkron és aszinkron módszerek segítségével is megvalósulhat.

Komenczi (2014) megvizsgálja az e-tanulás különféle definícióit, majd ugyancsak megállapítja, hogy az e-tanulás a számítógéppel segített tanulás, az internet alapú tanulás és a távoktatás bizonyos tulajdonságait használja fel, sajátos jellemzője pedig a didaktikai tervezés, a tananyag és a tanulási környezet optimális kialakítása, a tanulásmenedzsment-rendszerek használatával jellemzett modularitás, valamint a rendszerintegráció. Az e-tanulási környezet sajátos jellemzőit illetően meghatározása egybeesik Forgó (2005:14) korábbi definíciójával, aki az e-tanulást olyan, számítógépes hálózaton elérhető képzési formaként írja le, amely a tanulási folyamatot hatékony, optimális ismeretátadási módszerek segítségével szervezi meg, továbbá a tananyagot, a tanulói forrásokat, a tanár–tanuló kommunikációt, illetve az interaktív számítógépes oktatószoftvert is egységes keretrendszerbe foglalva teszi hozzáférhetővé.

A fentiek alapján az e-tanulást olyan innovatív oktatási szemléletként jellemezhetjük, amely magában foglalja a tanulás és az oktatás folyamatának digitális és infokommunikációs technológiák segítségével megvalósuló, tartalmilag és módszertanilag új formáit. Távoktatási vagy hibrid oktatási környezetben, kontaktórákkal kombinálva is alkalmazható, szinkron és aszinkron pedagógiai módszerek használatával egyaránt megvalósítható. Sajátos jellemzője az optimális didaktikai tervezés, a rendszerintegráció, valamint a tananyag, a tanulási környezet és a tanulási folyamat résztvevői közötti kommunikáció egységes oktatási keretrendszerben, úgynevezett tanulásmenedzsment-rendszerben történő megjelenítése.

2.1. E-tanulás a fordítóképzésben: előnyök és hátrányok

Az e-tanulási környezet természetéből és meghatározásából fakadóan számos előnyt kínál a tanulási folyamat résztvevői számára, akár még a kontaktórákkal szemben is. Az e-tanulás pedagógiai módszereinek fordítóképzésbe való integrálása több szempontból is előnyös lehet, elsősorban mivel egyre nagyobb igény mutatkozik a távoktatásban megvalósuló kurzusokra a hallgatók részéről (Pym 2002: 4). Bár a felsőoktatásban több nyelvi alapképzés is kínál fordítói specializációt, magyar viszonylatban a fordító- és tolmácsolás jellemzően posztgraduális szinten, mesterszakon, illetve szakirányú továbbképzések keretében áll rendelkezésre, sok esetben tehát olyan diplomások jelentkeznek a meghirdetett kurzusokra, akik már munkahely és család mellett folytatják a tanulmányaikat. Nem ritkaság az sem, hogy a hallgatók külföldről kívánnak bekapcsolódni az intézmények oktatási programjaiba. A távoktatásban megvalósuló e-tanulás elsődleges előnye a rugalmasság, hiszen a tanulási folyamat a virtuális tér kiterjesztett valóságában zajlik, amelyet idő- és térbeli függetlenség jellemez (Bereczki et al 2020).

Tulajdonképpen ez a függetlenség teremti meg az alapot a tanuló tevékenységközpontú, felfedezésen alapuló munkavégzéséhez, önállóságához és autonómiájához, amely háttérében az oktató már nem a tudás elsődleges forrásaként áll, hanem a tanulási folyamat irányítójának, facilitátorának és mentorának szerepét tölti be (Tartsayné Németh 2012). Nagyobb hangsúly helyeződik ilyen módon a tanuló

saját munkája iránti felelősségvállalásra és önértékelésre is, amelynek fejlesztésére a fordítóképzésben különösen nagy szükség van (Robinson et al. 2006). Az e-tanulás pedagógiai módszerei alkalmasak rá, hogy rávezessék a fordítóhallgatókat, miként értékeljék önállóan az általuk fordított szövegeket a kapott visszajelzések alapján, és miként fejlesszék tovább tudásukat és készségeiket, ahogyan későbbi pályájuk során is tenniük kell.

A jelen digitális korban az e-tanulási környezet eszközei és módszerei különösképpen motiválók lehetnek a tanulók számára. A képzés során a résztvevők újabb alkalmazásokkal is megismerkedhetnek, illetve felfedezhetik, miként használják meglévő eszközeiket a tanulási folyamatok elősegítésére. A számítógépes eszközök alkalmazásának eredményeként a tananyag jól tervezhető és dokumentálható, a kurzus könnyen átláthatóvá és követhetővé válik. Ilyen módon minden információ gyakorlatilag korlátlanul rögzíthető, hozzáférhető és felhasználható, illetve visszakereshető a későbbiekben is (Bereczki et al. 2020: 10). Éppen ezért lehet érdemes és hasznos az e-tanulás jelenléti oktatásba való integrálása a kontaktórák kiegészítéseként az oktatás minőségének és hatékonyságának növelésére.

További ösztönzést jelent az e-tanulási környezet alkalmazására, hogy a szakfordítók modern kompetenciái és digitális eszköztára (Pym 2013), valamint az e-tanuláshoz szükséges tanulói készségek több szempontból is megegyeznek (Pym 2002). A fordítóképzésnek tehát érdemes kiaknázni az e-tanulás pedagógiai módszereiben és számítógép alapú eszközeiben rejlő lehetőségeket, hiszen ez a sajátos oktatási környezet támogathatja a fordítói kompetencia tevékenység- és folyamatközpontú fejlesztését (Massey 2005). Az is kétségtelen továbbá, hogy az e-tanulási környezet nagy mértékben hasonlít a szabadúszó fordítók munkakörülményeihez, ahol a megbízókkal történő kapcsolattartás, a szövegek cseréje, maga a fordítási folyamat, a visszajelzések, a konfliktuskezelés, sőt még a fordítói közösséggel történő kommunikáció is nagyrészt a virtuális térben zajlik. Ilyen módon a hallgatók az autentikus munkakörnyezetben folyó oktatás eredményeként felkészülhetnek a modern szakfordítói piac sajátosságaira és követelményeire, nemcsak a fordításhoz szükséges gyakorlati és instrumentális készségeiket, hanem általános szakmai kompetenciáikat is fejlesztve (Pym 2002: 4; Massey 2005).

Az e-tanulás – ugyancsak jellemzőiből fakadóan – kétségkívül nem csupán előnyökkel, hanem hátrányokkal is jár, ezek a hátrányok pedig gyakran éppen a fentiekben megfogalmazott előnyökből fakadnak. Az egyik legkritikusabb korlátot az oktató, illetve a hallgatók digitális eszközök alkalmazásában való járatlansága jelenti (Bereczki et al. 2020: 10; Pym 2002), hiszen a digitális képzetlenség, a technológia meghibásodása vagy akár az eszközök hiánya az egész tanulási folyamatot megbéníthatja. Amikor pedig a tanulási folyamat több digitális platform és eszköz használatára épül, könnyen előfordulhat, hogy a résztvevők nem tudják kézben tartani a különböző szálakat, vagy elvégezni a feladataikat, így kicsúszik kezükből a munka irányítása.

A megfigyelések szerint a tananyag megtervezése és strukturálása, illetve az önálló tanulási folyamat megszervezése nagyobb idő- és energiabefektetést igényel

az oktató és a hallgatók részéről egyaránt (Pym 2002; Pym et al. 2003) az e-tanulás rugalmassága ellenére is. Továbbá, ahogyan fentebb arról már szó esett, az e-tanulási környezetben a hangsúly a tanuló önálló munkavégzésére, autonómiájára helyeződik át, ugyanakkor éppen ezért előfordulhat, hogy egyoldalúvá és monotonná válik a tanulás. A virtuális térben nehezebb a kapcsolatok kialakítása is a folyamat résztvevői között, és az elszigeteltség miatt a hallgatók úgy érezhetik, hogy magukra vannak utalva, a bizonytalanság miatt pedig csökken a motiváció (Massey 2005).

Az e-tanulási környezet hátrányainak ellensúlyozása kétségkívül szükséges az oktatás hatékonyságának biztosításához, valamint a pedagógiai célok eléréséhez, és ez a feladat részben az oktatási intézményekre, részben pedig a tanulási folyamat irányítójára, a tanárra hárul. Az intézményeknek egyrészt gondoskodniuk kell az e-tanulást támogató rendszerek és eszközök beszerzéséről és rendelkezésre bocsátásáról, másrészt biztosítaniuk kell a működtetésükhöz támogatást nyújtó segédanyagokat és továbbképzéseket a tanulási folyamat résztvevői részére. Az oktató felelőssége, hogy a hallgatók figyelmét felhívja az alkalmazott infokommunikációs eszközök funkcióira, explicit és végrehajtható utasításokat adjon (Bereczki et al. 2020), illetve technikai krízis esetén segítséget nyújtson és rugalmasságot tanúsítson.

Ugyancsak a tanár feladata a tanulási folyamat résztvevői közötti interakció kialakítása, amely elengedhetetlen az együttműködésen alapuló tanuláshoz, növeli a tanulók motivációját, és csökkenti az elszigeteltséget is (Massey 2005). Szükséges tehát olyan kurzusok tervezése, amelyek interaktív tevékenységek segítségével képesek utánozni a kontaktórákon folyó munkát (Pym 2002), ilyen módon a tanulás egyoldalúsága és esetleges monotonitása is enyhíthető. Az interaktivitás egyik feltétele, hogy a csoport nagyjából egy ütemben haladjon, ami viszont elmentmond az általánosságban aszinkron módszereket alkalmazó e-tanulási környezet időbeli rugalmasságának. Pym (2002) egyik megoldásként a *kontrollált* aszinkronitást javasolja, amely önálló munkavégzést biztosít, ugyanakkor megszabja a feladatok bizonyos határidőre történő elvégzését, és lehetővé teszi a résztvevők közötti csoportmunkát és interakciót is.

A technikai és módszertani nehézségek egy része kiküszöbölhető vagy csökkenthető az oktatási keretrendszerek – az úgynevezett tanulásmenedzsment-rendszerek – alkalmazásával, amelyek elősegítik a hallgatók és a képzés menedzselését. Ezek a rendszerek egyazon felületen biztosítják a tananyag tárolását és megosztását, valamint strukturált prezentációját. A felületen létrehozott és tárolt kurzusok tartalma a későbbiekben újra felhasználható, így az oktató által befektetett idő és energia terhe csökkenthető, illetve lehetővé válik a kurzusok minőségének fejlesztése és a tartalmak aktualizálása is. A keretrendszerek támogatják továbbá a tanuló teljesítményének és fejlődésének követését, valamint értékelési funkciókat is tartalmaznak. Nem utolsósorban pedig a tanulásmenedzsment-rendszerek az oktatáshoz tartozó kiegészítő tevékenységek végrehajtásához és a folyamat résztvevői közötti interakció megvalósításához is platformot biztosítanak, gondoskodva az e-tanulás pedagógiai céljainak eléréséről.

2.3. Távolléti oktatás az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén

2020 márciusában Magyarországot is elérte az új típusú, Covid–19 koronavírus-járvány, és a hatóságok megkezdték a védekezést a járvány terjedésének megelőzése érdekében. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektora a kormány egészségügyi veszélyhelyzet miatt bevezetett rendelkezései alapján 2020. március 12–13. napra szünetet rendelt el a hallgatók számára, majd a tanév rendjében meghatározott időtartamtól eltérve következett a tavaszi szünet 2020. március 16. és 22. között. Ezek után az ELTE egésze az egyetem Járványügyi Operatív Koordináló Testületének (JOKT) rendelkezése alapján 2020. március 23-tól távolléti oktatásra állt át, amelyre a rektori és a tavaszi szünet ideje alatt készültek fel az egyetem munkatársai és oktatói.

Az egyetem járványügyi testülete kötelező távolmaradást írt elő a hallgatók számára, miközben az oktatókat kötelezte, hogy a testület rendelkezéseinek betartásával aktualizálják a tananyagot, amelyet elsősorban elektronikus úton, távolléti oktatás formájában a hallgatók rendelkezésére bocsátanak az egyes kurzusokon. 2020. március 23-án az egyetem közzétette a hallgatói követelményrendszer járványügyi veszélyhelyzetre tekintettel elrendelt távolléti oktatásra vonatkozó átmeneti sajátos szabályait, egyértelmű, betartható és követhető iránymutatást adva az egyetemi polgárok számára. Az ideiglenes szabályzat tartalmazta a távolléti oktatás kereteit, folytatásának módját, a hallgatókra és az oktatókra vonatkozó jogokat és kötelezettségeket is. A távolléti oktatás módját és a távoktatási környezetet illetően az egyetem szabad kezét adott az oktatóknak, akik önállóan választhattak különböző szinkron és aszinkron módszerek között: előre felvett videóanyagok megosztásával, élő videókapcsolat útján megtartott órákkal, illetve tanulásmenedzsment-rendszerek alkalmazásával folytathatták az oktatást. Továbbá az ELTE technikai és módszertani támogatást kínált fel a tanórák Canvas, Moodle, Neptun Meet Street és Microsoft Teams platformján történő megvalósításához. A Pedagógiai és Pszichológiai Kar módszertani segédanyagot is összeállított a saját oktatói számára (Bereczki et al. 2020), amely azonban az egyetem minden oktatójának hasznosítható útmutatást nyújt általánosságban a távolléti oktatás sajátosságairól és kihívásairól, valamint a virtuális osztályteremként működő Canvas (Moodle, Coospace) keretrendszer és a különféle webinárium-applikációk alkalmazásáról.

Habár a távolléti oktatás fő momentumai a tanulók kötelező távolmaradása az oktatási intézmény épületeitől, és nem szabja meg pontosan az oktatás eszközeit és keretrendszerét, az egyetemi és közoktatásban korábban opcionális e-tanulási környezet egyik napról a másikra társadalmi szükségletté vált. Az ELTE az elmúlt években az új paradigmának tekinthető digitális távoktatási módszerek és tartalmak fejlesztésére különös hangsúlyt fektetett, pályázati támogatással, segédanyagokkal és nyílt kurzusokkal ösztönözve a digitális távoktatási módszerek alkalmazását.

zása iránt érdeklődő oktatók munkáját.¹ Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke nagy előnyt élvezett a távolléti oktatási rendszerre való áttérés során – noha még így is jócskán akadtak kihívások –, hiszen a tanszék a 2016/2017-es tanévtől kezdve részt vesz a távoktatáshoz szükséges digitális tananyagok fejlesztésében, és szakirányú továbbképzéseit – társadalomtudományi és gazdasági szakfordító, szakfordító és terminológus, gazdasági és jogi szakfordító és lektor – az egyetem által támogatott Canvas tanulásmenedzsment-rendszerben kínálja és valósítja meg. A tanszék oktatóinak jelentős része számára éppen ezért nem volt idegen a távolléti oktatás, és zökkenőmentesen sikerült a mesterképzésben folyó tolmácsórák (lásd Eszenyi 2020, Seresi 2020) és fordításezmináriumok átállítása is (lásd továbbá Kovalik-Deák 2020) új és a már ismert keretrendszerek használatával.

2.4. Fordítástechnika a virtuális osztályteremben

A távolléti oktatás elrendelése nyomán kézenfekvő megoldásnak tűnt, hogy az addig jelenléti oktatásban megtartott mesterszakos jogi és általános fordítástechnika szemináriumokat az egyébként párhuzamosan folyó távoktatási képzés kurzusaihoz hasonlóan a Canvas oktatási keretrendszer segítségével, e-tanulási környezetben folytassam tovább. Az egyetem a Canvas alkalmazásához ugyanis nem csupán informatikai infrastruktúrát biztosít, hanem különféle segédanyagokat² és tanácsadást is az oktatók és a hallgatók rendelkezésére bocsát, továbbá érdemesnek találtam a már bevált módszereket és eszközöket alkalmazni. Az ELTE kétféle Canvas rendszert tart fenn, az egyik az önálló, nyílt kurzusok tervezésére és elindítására szolgál, míg a másik – mintegy hibrid oktatási környezetben – a formális oktatást támogatja az által, hogy a Neptun tanulmányi rendszerben megjelenő kurzusokhoz az oktatók Canvas kurzust is igényelhetnek. A távolléti oktatás elrendelése után csupán ki kellett választanom a Neptunban a Canvas e-tanulási keretrendszert, és a regisztrált hallgatók meghívás nélkül, automatikusan a létrehozott e-kurzushoz rendelődtek.

A Canvas tanulásmenedzsment-rendszer egységes keretet biztosítva lehetővé teszi a tananyag és a segédanyagok tárolását és megosztását, illetve a tanulási folyamat strukturálását. A kurzusfelületen modulok hozhatók létre, amelyekben belül egy gondolati egységként fűzhetők össze az egyes oldalak, feladatok, kvízek, feltöltött fájlok, fórumok és külső hivatkozások, amelyek kifejezetten a tevékenységközpontú pedagógiát támogatják. A modulon belül ezek a fájlok és tevékenységek

¹ ELTE e-learning kurzusfejlesztési támogatás https://www.elte.hu/elearning/kurzusfejlesztesi_tamogatasi;

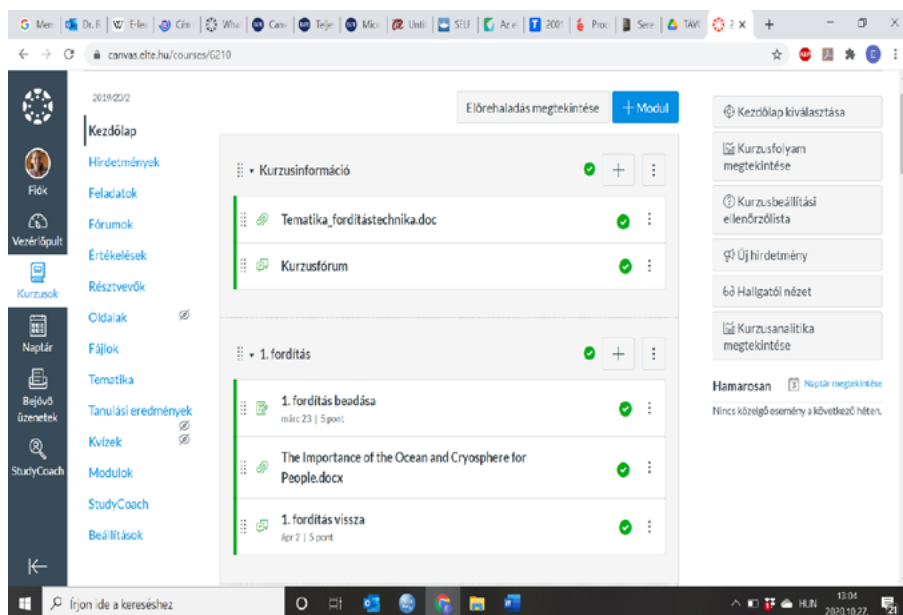
ELTE e-learning kurzusok <https://www.elte.hu/elearning/kepzesek>;

ELTE e-learning segédanyagok <https://www.elte.hu/elearning/segedanyagok>

² Canvas felhasználói kézikönyv <https://www.elte.hu/dstore/document/4593/Canvas-kezikonyv.pdf>

szöveges fejlécekkel rendezhetők, így mutatják a tananyag struktúráját, ahogyan az alábbi 1. ábrán is látható.

1. ábra
Tanulási modulok a Canvas keretrendszerben



A moduloknál egyesével beállítható, hogy dátum, óra és perc megadásával mikortól legyenek elérhetőek a hallgatók számára, addig zárolt állapotban csupán annyi látszik, hogy a tartalom mikortól válik elérhetővé. A feladatok határidejének beállításával lehetővé válik a kontrollált aszinkronitás (Pym 2002), vagyis a hallgatók egy behatárolt időintervallumon belül, de nem feltétlenül egy időpontban összpontosíthatnak az egyes modulok tartalmára. Az időrendben történő lépcsőzetes publikálás azonban az oktató döntése, úgy is határozhat, hogy előre feltölti tartalommal a kurzust, elérhetővé téve a feladatokat a hallgatók számára, akik egyéni igényeik és kompetenciák szerint haladhatnak a tananyagban.

A Canvas tanulásmenedzsment-rendszer valójában „virtuális tanteremként” funkcionál (Bereczki et al. 2020), hiszen a kurzusfelületen nemcsak a tananyagok és a feladatok oszthatók meg strukturált, visszakereshető módon, hanem lehetőséget nyújt a hallgatók egymás közötti interakciójára, a hallgatók és az oktató egyéni, valamint csoportos kommunikációjára is. Az interakció megvalósulhat a Canvas felületén üzenetek, hirdetések és fórumok formájában. Az üzenetek a tanár és a hallgatók közötti személyes kommunikációt teszik lehetővé, míg a hirdetményeken keresztül az oktató az egész csoport számára bejelenthet bizonyos közérdekű információkat, és explicit instrukciókat adhat a tanulási folyamattal kapcsolatban. A fórumok a csoporton belüli interakciót szolgálják, és lehetővé teszik az

„osztálytermi” diskurzust, minden résztvevő számára biztosítva a hozzászólás és az egymással történő kommunikáció lehetőségét. A Canvas fórumfunkciója engedélyezi a fókuszált diskurzust, vagyis a felvetett kérdésekre adott válaszokat, illetve a hozzászólások szálabba rendezését is, így biztosítva platformot a résztvevők közötti aktív beszélgetéshez. Mindezek alapján megállapítható, hogy a Canvas keretrendszer átlátható és változatos funkcióival alkalmas az e-tanulási környezet fentebb ismertetett előnyeinek kihasználására és hátrányainak ellensúlyozására.

A távolléti oktatás elindulásakor a 2019/2020-as tavaszi félév tizenkét hetes szorgalmi időszakának megfelelően hoztam létre az egyes tanulási modulokat, minden tanulmányi hétre egy-egy külön modult időzítve. A kurzus tartalmát előre feltöltöttem a Canvas felületére, és a feladatok határidejét megadva publikáltam, lehetővé téve, hogy a gyorsabban haladó hallgatók előre dolgozhassanak, ugyanakkor értesítést kapjanak mindenről, ami a modulokban történik, hogy igény és szükség esetén újra bekapcsolódhassanak a csoportos munkába. A modulok egy-egy fordítási feladatot tartalmaztak, ezekhez pedig egy vagy két fórumfeladat is kapcsolódott. A fórumok többnyire a fordítások előkészítését szolgálták, de egyéb kiegészítő tevékenységeket is tartalmaztak a feladatok monotonitásának megtörésére, többek között terminológiai munkát, blattolást, elméleti kérdések megvitatását és párhuzamos szövegek megosztását. Fórumokban valósult meg a fordítások utólagos megbeszélése is a hallgatók hozzászólásaival.

A fórumokon való részvétel beszámított a hallgatók teljesítményének értékelésébe is, ahogyan az órai munka a személyes részvétellel megvalósuló tanórákon. Saját távoktatásban szerzett tapasztalataim azt mutatják, hogy a hallgatók többnyire csupán a kötelező feladatok elvégzésére összpontosítanak, és hajlamosak elhanyagolni a fordításhoz kapcsolódó, kiegészítő pedagógiai célokat szolgáló tevékenységeket. A Canvas értékelő funkciója lehetővé teszi, hogy az oktató külön, személyes visszajelzést adjon a hallgatók hozzászólásaira – ami nem jelenik meg az aktív fórumszálban –, ugyanakkor a beszélgetésbe is bekapcsolódjon. A fórumokon való részvétel alapján véve a kontaktórákon zajló interakciót igyekszik pótolni, így elvárható a hallgatók közreműködése, ugyanakkor a fórum sikere nagy mértékben az oktatótól is függ:

A tanulás nem csak egyéni szinten valósulhat meg: az online tér interakcióra is ad lehetőséget. [...] Az online kurzusok esetében ugyanúgy elképzelhető, hogy a résztvevőktől azt kérjük, nyilvánuljanak meg, például fórumokban, bejegyzéseket tegyenek vagy reagáljanak mások bejegyzéseire. Ezekben az esetekben szem előtt kell tartuk a kurzus tanulási céljait: érthető, világos, kellően lehatárolható problémát járunk körül a résztvevőkkel, világos instrukciókat adjunk! (Bereczki et al. 2020: 19)

A Canvas felületén meghirdetett fórumok lehetővé teszik a hallgatók számára, hogy aszinkron módon vegyenek részt, és mindenki láthassa a többiek hozzászólásait a felvetett témával kapcsolatban. Az aszinkronitás és a virtuális tér azoknak

a hallgatóknak is megkönnyíti a hozzászólást, akik a jelenléti tanórákon inkább visszahúzódók és passzívak maradnának, éppen ezért a fórumokon való részvétel akár még hatékonyabb is lehet a kontaktóráknál, különösen mivel az „elhangzott” és megosztott információk később bármikor visszakereshetők (Pym et al. 2003: 85). Nem utolsósorban pedig a fórumozás a szakmai fórumokon való későbbi részvételre is felkészíti és bátorítja a szakfordító hallgatókat.

3. A kérdőíves felmérés bemutatása

A Covid-19-járvány kitörésekor bevezetett távolléti oktatás lehetőséget nyújtott arra, hogy szélesebb körben felmérjem a Canvas tanulásmenedzsment-rendszerben megvalósuló virtuális osztályterem hatékonyságát, különös tekintettel a hallgatók egymás közötti, illetve az oktatóval folytatott „osztálytermi” interakciójára. A felmérés célja az volt, hogy feltárjam, mi a hallgatók tapasztalata és véleménye a Canvas fórumfunkciójával kapcsolatban, alkalmasnak találják-e a jelenléti oktatás kontaktóráit jellemző feladatok és tevékenységek megvalósítására, szakmai eszmecserékre, illetve hogyan értékelik a fórumfunkció hasznát a jelenléti kontaktórákhoz és az online videokonferenciák keretében tartott tanórákhoz képest. A felmérés részleteiről és az eredményekről az alábbi alfejezetekben számolok be.

3.1. A felmérés résztvevői

A felmérésben az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének első- és másodéves, fordító szakirányon tanulmányaikat folytató, mesterképzéses hallgatói vettek részt, akik bár a tavaszi félévben nappali tagozaton, személyes jelenléttel kezdték meg a tanulást, a járványhelyzetre való tekintettel 2020 márciusától az egyetem rendelkezéseinek megfelelően kénytelenek voltak távolléti oktatási rendre áttérni. A felmérésben részt vevő hallgatók tehát a jelenléti és a távolléti oktatási környezettel is megismerkedtek, így a tapasztalataik alapján képesek voltak véleményt formálni mindkét képzési forma sajátosságairól és előnyeiről. Továbbá, mivel a hallgatók a tavaszi félév folyamán minden kurzusukat távolléti munkarendben végezték, és az egyetem rendelkezései meglehetősen nagy szabadságot adtak az oktatók számára a különböző szinkron és aszinkron pedagógiai módszerek alkalmazását illetően, többek között az e-mailen történő kapcsolattartástól a videokonferencián keresztül megvalósuló tanórákig (Bereczki et al. 2020), lehetőségem nyílt annak felmérésére is, vajon melyik távoktatási pedagógiai módszert tartják hatékonyabbnak a hallgatók a tananyag elsajátítása, az oktatói visszajelzések, illetve az egymás közötti interakciók szempontjából.

A kérdőív kitöltésére az általam oktatott *Fordítástechnika* (BA II. és CA II.) és *Jogi szakfordítás* (CA II. és BA II.) szemináriumok résztvevőit, öt csoport összesen 74 hallgatóját kértem fel. A kérdőívet 63 fő töltötte ki, 57 (90,5%) nő és 6 férfi (9,5%); ez a számadat nem melléleg reprezentatívan tükrözi az ELTE fordító-

és tolmácsképzésében részt vevő hallgatók évről évre tapasztalható nembeli eloszlását. A hallgatók 63,5 százaléka (40 fő) az első, míg 36,5 százaléka (23 fő) a második évfolyamra járt a kérdőív kitöltésekor; így bár a válaszadók többségében lévő elsőéveseknek kevesebb lehetőség jutott megtapasztalni a tanszéken folyó jelenléti oktatást, mégis elmondható, hogy megfelelő összehasonlítási alappal rendelkeztek, hiszen az őszi félév során jelenléti munkarendben elvégzett általános fordítástechnika kurzust folytatták tovább a járványhelyzet miatt elrendelt távolléti oktatás keretei között.

Habár a felmérés kifejezetten szakfordítás és általános fordítástechnika szemináriumon részt vevő hallgatókat célozott meg, a válaszadók közül 12 fő (19%) – többnyire szakirányválasztás előtt álló elsőévesek – úgy nyilatkozott, hogy a későbbi pályafutása során inkább tolmácsolással szeretne foglalkozni, míg 51 fő (81%) egyértelműen a fordítás mellett tette le a voksát. Ez a tény egy okból lehet érdekes a felmérés eredményeinek értékelése során: ahogyan arról fentebb szó esett, a digitális oktatási keretrendszerekre épülő, jellemzően aszinkron e-tanulási környezet a szakfordítók képzésében mutatkozik kifejezetten kézenfekvőnek és hatékynak, hiszen életszerűen imitálja a szakmai gyakorlatot, ahol a fordító a digitális eszközök segítségével, önállóan menedzseli a saját munkavégzését a megadott határidők és a megbízói utasítások betartásával. A tolmácsolást ellenben az élő kommunikáció jellemzi, így mostanáig inkább a szinkron pedagógiai módszerek váltak be az oktatásban is (lásd Eszenyi 2020, Seresi 2020). Ilyen módon feltételezhető, hogy a tolmácsolás irányába hajló hallgatók tanulási preferenciái is inkább az élő kommunikáció felé mutatnak. Annak vizsgálatára, hogy a felmérésben részt vevő hallgatók évfolyama és ilyen módon a nyelvi közvetítés két módját illető preferenciája vajon befolyásolta-e a fórumok iránti hallgatói attitűdöket, korrelációs statisztikai elemzéseket végeztem az SPSS statisztikai számítógépes program segítségével.

3.2. A kérdőív bemutatása

A felmérés alapjául szolgáló kérdőívet Google űrlapként rögzítettem, és a hozzátartozó linket a Canvas felületén osztottam meg a szemináriumokon részt vevő hallgatókkal. A kérdőívet külön modulba építettem be olyan módon, hogy a kitöltés nem számított bele a félév végi értékelésbe, biztosítva az önkéntes válaszadást. A részvételi hajlandóság azonban igencsak magasnak bizonyult (85,1%), éppen ezért levonható a következtetés, hogy a hallgatóknak volt mondanivalójuk a távolléti munkarendben megvalósult pedagógiai módszereket illetően, és készséggel megosztották tapasztalataikat, mintegy hozzájárulva az e-tanulásra épülő távoktatás hatékonyságának későbbi növeléséhez. A kérdőív kitöltésére a félév végén került sor, mivel a kérdések a hallgatók egész féléves munkájára vonatkozó tapasztalatokat igyekeztek feltárni. A kérdőív Google űrlapként történő, a Canvas platformjától független kitöltése gondoskodott a résztvevők anonimitásáról, illetve

maguk a kérdések sem irányultak olyan személyes adatokra, amelyek alapján a kitöltők beazonosíthatók volnának.

A hallgatókkal megosztott kérdőív 16 kérdést tartalmazott, amelyek között szerepeltek feleletválasztós, lineáris skálát és többszörös válaszadási lehetőséget biztosító, továbbá kifejtést igénylő nyílt kérdések is. A kérdőív első része (1–3. kérdés) magukra a hallgatókra vonatkozott, felmérve a résztvevők nemét, évfolyamát és a nyelvi közvetítés módját illető preferenciáit. Az általános kérdések után a hallgatók fórumon való részvételéről (4–6. kérdés), majd a fórumok hasznosságáról és hatékonyságáról, valamint az oktatásban történő alkalmazási módjairól (7–10. kérdés) tettem fel kérdéseket. Mindezek után következett a virtuális osztályterem fórumfunkciójának és a kontaktórákon belül megvalósuló munkának az összehasonlítása, illetve az e-tanulás szinkron (például Zoom) és aszinkron (például virtuális osztálytermi fórum) módjaival kapcsolatos preferenciák feltárása (11–14. kérdés). Az utolsó két kérdés a résztvevők összegzésként megfogalmazható benyomásaira és esetleges javaslataira vonatkozott a virtuális osztályterem fórumfunkciójával kapcsolatban. A teljes kérdőívet a tanulmány végén a *Függelék* tartalmazza.

3.3. A hallgatók válaszai

A felmérés kérdéseire kapott hallgatói válaszokat az alábbiakban témakörönként csoportosítva ismertetem és értékelem. A kérdőív első részében szereplő kérdésekre beérkezett válaszokat, amelyek a hallgatók nemére, évfolyamára és a nyelvi közvetítés módját illető preferenciára vonatkoznak, fentebb a felmérés résztvevőinek bemutatása során összegeztem.

3.3.1. *Részvétel a fórumokon*

A kérdőívet kitöltő hallgatók válaszaikban úgy nyilatkoztak, hogy mindig (46 fő, 73%) vagy többnyire (17 fő, 27%) részt vettek a Canvas felületén az egyes modulokban szereplő fordítási feladatokhoz meghirdetett fórumokon. Bevallásuk szerint csak abban az esetben mulasztották el a részvételt, amikor a távolléti oktatás során felhalmozódó teendők miatt megfeledeztek a határidő lejártáról, esetleg magáról a fórumról is, vagy úgy érezték, hogy a feltett kérdésre a többiek már elmondták a választ, és már nincsen újabb hasznos hozzáfűznivalójuk a témához. A határidők elmulasztása kapcsán többen is sajnálatukat fejezték ki, amiért a Canvas nem értesítette őket a határidő lejárájáról vagy az oktató további kérdést felvető hozzászólásáról, így lemaradtak a lehetőségről, hogy a gondolataikat megosszák.

Arra a kérdésre, vajon mi motiválta őket a fórumokon való részvételre, a hallgatók közül csupán 18 fő (28,5%) válaszolta, hogy elsősorban a fórum kötelező jellege és az elérhető pontok miatt vettek részt a meghirdetett fórumokon. A többieket gondolataik és ötleteik megosztásának lehetősége motiválta a fórumozásra, különösen mivel úgy érezték, hogy a saját véleményük megfogalmazása tudato-

sabb fordítási döntéseket eredményezhet. További motivációt jelentett, hogy a fórumok lehetőséget nyújtottak az egymás közötti kommunikációra, a csoporttal történő szakmai eszmecserére és az együttműködésre. A virtuális osztályteremben az aktív részvétel ilyen módon valóban a tanórai munkának felel meg, és a hallgatók ezt fel is ismerték:

[...] a félév teljesítése nemcsak a fordítás leadásából áll, hanem az órákon való részvételből is, a fórum pedig ezt hivatott helyettesíteni. Másrészt nagyon hasznosnak találtam a társakkal való eszmecserét, kinek mi a véleménye egy-egy problémáról, milyen megoldást választana és milyen okból, és annál hasznosabb volt, minél többen szóltak hozzá egy-egy témához.

A fórumokon való határidőhöz kötött részvétel a kérdésekre adott válaszok alapján továbbá rendszert és így motivációt is nyújtott a hallgatóknak az távolléti oktatási környezetben, hogy ne süllyedjenek bele a karanténhelyzet egyhangúságába és a monoton munkavégzésbe.

3.3.2. A fórumok hasznossága és hatékonysága

A kérdések következő csoportja a fórumok hasznosságára és hatékonyságára, valamint a távolléti oktatásban történő alkalmazhatóságának gyakorlati megvalósulására (7–10. kérdés) vonatkozott. Először megkérdeztem a hallgatókat, hogy hasznosnak találták-e a fórumokat, majd arra kellett válaszolniuk, vajon hatékony módja-e véleményük szerint a fórumozás a távolléti oktatásban a fordítások előkészítésének, illetve a plusz tudásanyag átadásának. Rákérdeztem továbbá, hogy időpocsékolásnak, felesleges feladatnak találják-e a fórumokon való részvételt. Mindhárom kérdésre egy lineáris skálán (1–5.) jelölték be a válaszukat, ahol az (5) jelentése „nagyon”, (1) jelentése pedig „egyáltalán nem/teljesen” volt. A válaszokat az alábbiakban az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat
A fórumok hasznossága és hatékonysága

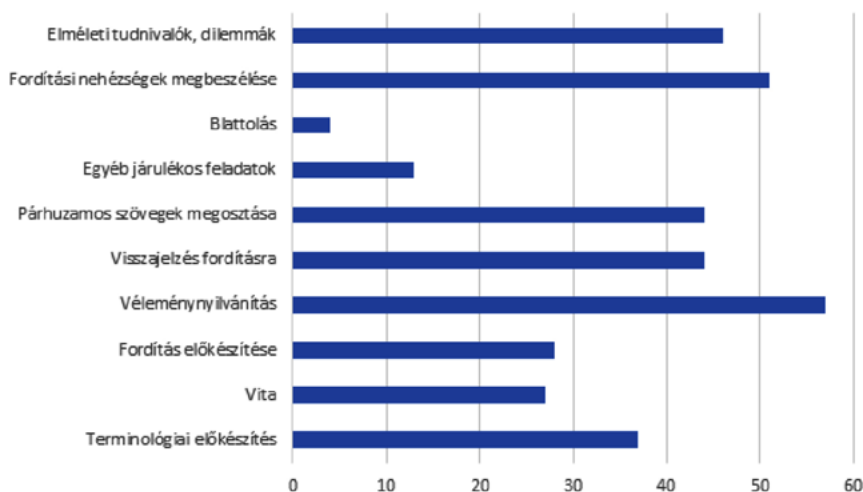
Kérdések	5	4	3	2	1
Fórum hasznossága	25 (39,7%)	20 (31,7%)	9 (14,3%)	6 (9,5%)	3 (4,8%)
Fórum hatékonysága	30 (47,6%)	14 (22,2%)	10 (15,9%)	7 (11,1%)	2 (3,2%)
Felesleges időpocsékolás	0 (0%)	3 (4,8%)	13 (20,6%)	20 (31,7%)	27 (42,9%)

A válaszadók többsége pozitívan ítélte meg a fordítási feladatokat kiegészítő Canvas-fórumok hasznosságát (45 fő, 71,4%) és hatékonyságát (44 fő, 69,8%) az e-tanulási környezetben megvalósuló szemináriumokon. Nagyjából egyforma arányban (9 fő, 14,3% és 10 fő, 15,9%) választották a skála közepét, és éppen egyenlő

arányban (9 fő, 14,3%), ugyanakkor kevesebben nyilatkoztak negatívan a fórumok hasznosságát és hatékonyságát illetően. A konkrét kérdésre, hogy időpocsékolás volt-e a fórumozás, senki sem válaszolt úgy, hogy teljes mértékben, és csak kevesen (3 fő, 4,8%) adtak negatív szemléletű választ, a többiek a skála közepét jelölték meg (13 fő, 20,6%), vagy nem tartották feleslegesnek a fórumokat (47 fő, 74,6%). A válaszok alapján tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a hallgatók többsége hasznosnak és hatékornak találta a fórumokon való részvételt.

A következő kérdés célja annak felderítése volt, vajon a hallgatók véleménye szerint milyen feladattípusokra bizonyult alkalmasnak a fórumozás. A választási lehetőségek között azok a feladatok és gyakorlatok szerepeltek, amelyek a félév során előfordultak a fórumokon, és a felmérés résztvevői több választ is megjelölhettek. Az eredmények a 2. ábrán láthatók.

2. ábra
Feladattípusok a fórumokon



Az ábra számadataiból kiderül, hogy a hallgatók elsősorban a véleménynyilvánítás eszközeként találták hasznosnak a fórumot (57 fő, 90,5%), korábban ezt említették a fórumokon való részvétel egyik fő motivációjaként is. Hasonlóképpen alkalmasnak találták a fórumozást a fordítási nehézségek megbeszélésére (51 fő, 80,9%) és elméleti tudnivalók átadására, dilemmák megbeszélésére (46 fő, 73%). Hasznos és hatékony eszköznek bizonyultak továbbá a fórumok a párhuzamos szövegek megosztására, a fordításokkal kapcsolatos visszajelzésre (44 fő, 69,8%) és a terminológiai munkára (37 fő, 58,7%) is. Ugyanakkor a válaszadók kevesebb mint fele találta alkalmasnak a fórumozást a fordítás előkészítésére (28 fő, 44,4%), vitára (27 fő, 42,8%), illetve egyéb járulékos feladatokra (13 fő, 20,6%) és a jelenléti szemináriumokon szokásos blattolási gyakorlatra (4 fő, 6,3%).

Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy bár a hallgatók többsége hasznos és hatékony eszköznek találja a fórumot a fordítási feladatok kiegészítésére, nem minden feladattípus esetében alkalmazható sikeresen, ahogyan azt a felmérés egyik résztvevője egy későbbi kérdésre adott válaszában is kifejtette:

Eszmecserékre, véleménynyilvánításra és terminológiai előkészítésre alkalmasnak találom a fórumokat, de a fordítások javítását, a fordítások során előforduló hibákat és fellépő nehézségeket inkább személyesen/webináriumos tanórákon kellene megvitatni.

3.3.3. Fórumok, webináriumok, kontaktórák

A kérdések következő csoportja a virtuális osztályterem fórumfunkciójának és a kontaktórák keretében megvalósuló munkának az összehasonlítására, illetve az e-tanulás szinkron (például Zoom) és aszinkron (például virtuális osztálytermi fórum) módjaival kapcsolatos preferenciák feltárására összpontosított (11–14. kérdés). A hallgatók többségének véleménye szerint (39 fő, 61,9%) a fórum nem lehet hatékonyabb a személyes részvétellel zajló osztálytermi munkánál, 17 fő (27%) nem zárta ki ennek a lehetőségét, míg 7 fő (11,1%) egyértelműen a fórumozás mellett tette le a voksát. A válaszok alapján úgy tűnik, hogy bár a többség számára a fórumokon való részvétel nem lehet olyan hatékony, mint a jelenléti osztálytermi munka, olyan hallgatók is akadnak, akik előnyben részesítik a fórumozást, és így a távoktatásban zajló e-tanulást is.

Arra a kérdésre, milyen előnyei vannak a fórumokon való részvételnek az osztálytermi munkához képest, csupán egyetlen válaszadó nyilatkozott úgy, hogy a fórumozás semmiféle előnnyel nem rendelkezik. A többi válaszadó elsősorban a fórumok aszinkron jellegével és kiterjesztett időkorlátjával kapcsolatban sorolt fel előnyöket. A hallgatók szerint a kontaktórák szűk időkorlátjai közül kilépve a fórumokon hosszabban és részletesebben lehet válaszolni, nem szükséges azonnal reagálni a feltett kérdésekre, jobban meg lehet fontolni a válaszokat. Akkor szól hozzá az ember a fórumhoz, amikor a fordítás elkészítése után még friss az élmény, és amikor már úgy érzi, hogy felkészült a válaszadásra. Továbbá mindenkire jut idő, senki sem marad le a hozzászólás lehetőségéről, így több különböző vélemény hangzik el, és a félnkebb hallgatók is esélyt kapnak:

Olyanok számára jelent előnyt a fórumozás, akik osztálytermi munkában nem igazán tudnak érvényesülni, olyanok számára, akik személyesen „nem mernek” hangot adni a véleményüknek.

A fórumozás további fontos előnye az elő osztálytermi munkával szemben, hogy nem rögtön fejből kell hozzászólni a kérdésekhez, hanem kutatásra és segédeszközök használatára is több lehetőség nyílik. A fórumokon konkrét linkek és párhuzamos szövegek oszthatók meg, minden megosztott információ szükség szerint

visszakereshető: „a szó elszáll, az írás megmarad”. A vélemények szerint tehát az e-tanulási környezet tágabb térbeli és időbeli dimenziója mélyebb és alaposabb tanulást tesz lehetővé, megteremtve az egyenlő esélyt a közreműködésre.

A fórumozás előnyeinek áttekintése után merült fel a kérdés, vajon érdemes lehet-e a jelenléti tanrendben megvalósuló órákat kiegészíteni az e-tanulási keretrendszer fórumaival. A felmérés résztvevőinek nagy része (29 fő, 46%) úgy válaszolt, hogy a fórumokon való részvétel a kontaktórák hasznos kiegészítője volna, míg majdnem hasonló számban (25 fő, 39,7%) vélték, hogy *talán* érdemes lehet fórumozást alkalmazni a jelenléti oktatásban. Mindössze 9 fő (14,3%) nyilatkozott úgy, hogy a fórumot egyáltalán nem volna hasznos összekapcsolni a személyes jelenléttel igénylő szemináriumokkal. Ezen eredmények – és a feladattípusokkal kapcsolatban fentebb ismertetett válaszok – egybecsengenek azzal a véleménnyel, miszerint az e-tanulást érdemes lehet bimodális vagyis hibrid oktatás keretében is alkalmazni, személyes jelenléttel megvalósuló órákkal, mivel az e-tanulás kiegészítheti a jelenléti oktatást (Pym et al. 2003: 85).

Feltettem azt a kérdést is a felmérés résztvevőinek, vajon melyik távolléti oktatási módot kedvelik jobban: a webináriumként zajló órákat vagy a virtuális osztályteremben folyó fórumokat. A válaszadók majdnem egyenlő arányban nyilatkoztak úgy, hogy a webináriumokat részesítik előnyben (28 fő, 44,4%), vagy a fórumokon való részvételt (25 fő, 39,7%), és csupán kisebb arányban (10 fő, 15,9%) utasították el mindkettő távolléti oktatási formát. A válaszok alapján azonban nyilvánvaló, hogy a hallgatók egy része egyáltalán nem rajong a távolléti oktatási munkarendért, és valószínűleg nem is választaná önkéntesen – így talán nem is várható, hogy pozitívan viszonyuljanak a virtuális osztályterem fórumaihoz és általánosságban az e-tanulási környezethez. Továbbá, az előző kérdésre beérkezett válaszokat figyelembe véve az is valószínűsíthető, hogy akik a távolléti oktatás egyik módját sem kedvelik, önkéntesen hibrid vagy bimodális oktatásban sem szívesen vennének részt.

3.3.4. *Benyomások és javaslatok*

A kérdőív utolsó előtti kérdése azt igyekezett feltárni, vajon mit értékeltek a hallgatók leginkább a fórumokon való részvételben. A válaszok egy része hasonló megállapításokat tartalmazott, mint amelyeket a hallgatók a fórumozás előnyeinel az aszinkronitással, illetve az írásbeliséggel korábban már felsoroltak. Nagyra értékelték, hogy mindenki kapott esélyt a hozzászólásra, mindenki szóhoz juthatott, és mindenki részt vett, még azok a hallgatók is, akik „élőben” valószínűleg csendben maradtak volna. Fontos szerepet kapott az egymás közötti interakció, az együtt gondolkodás élménye; ilyen módon nagyobb hangsúlyt nyert a többiek hozzászólása a valódi osztálytermi munkához képest, ahol mindenki elsősorban a tanárra tekint az információ elsődleges forrásaként, egy-egy feladtnál több megoldásra lehetett rálátni. A fórumokon való részvétel továbbá interaktivitást is csempészett a távolléti oktatás miatti elszigeteltségbe és egyoldalúságba, így a fórumok az

otthoni feladatok érdekes kiegészítéseként szolgáltak. Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatási keretrendszerben megvalósuló fórumozás ellensúlyozhatja az e-tanulási környezet bizonyos hátrányait és erősítheti előnyeit (Pym 2002).

A hallgatók nagyra értékelték az oktató részvételét a fórumokon, elsősorban a fórumot elindító kérdéseket és a hozzászólásokra adott, személyes visszajelzéseket:

Nagyon fontos, hogy Tanárnő minden hozzászólásra reagál, és részletes, személyre szóló visszajelzéseket kapunk tőle, ez pedig sokat számít abban, hogy fejlődni tudjak, és úgy érzem, megéri leírni a véleményemet, hiszen meghallgatják és értékelik.

Értékeltem, hogy mindenki személyes visszajelzést kapott a hozzászólásaira, főleg azokra, amelyek valamilyen módon kitűntek a többi közül; mindezt pedig anélkül, hogy bárki ezáltal háttérbe szorult volna.

Levonható tehát a következtetés, hogy jóllehet az oktató az e-tanulási környezetben már nem a tudás elsődleges forrásaként szerepel, és a tanulók önállósága kerül az előtérbe, mentorként még mindig fontos feladatot lát el, hiszen a hallgatók tőle várják a teljesítményükkel kapcsolatos megerősítést és a támogatást, valamint az értékelést is a tanulási folyamatban.

A hallgatók pozitívan értékelték azt is, hogy a fórumoknak köszönhetően – és általában az írásbeli kommunikáció eredményeként – átláthatóbbá vált egy-egy tanóra, koherensebb és követhetőbb lett a gondolatmenet. Összetettebb, részletesebb válaszok érkeztek a kérdésekre, mint a kontaktórákon vagy a webináriumok keretében megtartott szemináriumokon. Minden forrás rögtön elérhető, megoszthatók a dokumentumok – nem szükséges a nyomtatás sem –, így lehetővé válik az információ hatékony áramlása. Összességében tehát a fórumokon való részvétel hatékonyan támogatta a tanulási folyamatot, ahogyan az alábbi vélemény is kifejti:

Szerintem a fórum az egyik legjobb helyettesítési módja az órai egyeztetéseknek. A kommunikáció által a társaink véleményeit/javaslatait is figyelembe tudtuk venni, érdekes volt olvasni, kinek milyen megjegyzése van a közös feladathoz, ki mit talált, ki hogyan állt hozzá. Mindez hasznos volt a fordítási feladathoz. A fórumban visszaküldött javított fordítások és tanári javaslatok pedig jó visszajelzésként szolgálnak arra, hogy lássuk, jók voltak-e a megoldásaink a fordításban, vagy jól döntöttünk-e a kérdéses részekenél.

A kérdőív utolsó kérdése lehetőséget adott a felmérés résztvevőinek, hogy javaslatokat tegyenek a fórumokkal kapcsolatban, ami egyben természetesen azt is lehetővé tette, hogy a hallgatók kritikákat fogalmazzanak meg általában véve a fórumozással és kifejezetten a félév fórumaival kapcsolatban. A felmérés résztvevőinek egy része (13 fő, 20,6%) úgy nyilatkozott, hogy nincsen javaslatuk, „mindent sikerült kihozni a fórumozásból, amit lehetett”.

Többen is fogalmaztak meg azonban észrevételeket a fórumokon folyó interakcióval kapcsolatban. A kérdőív kitöltői érdekesnek találnák olyan fórumindító kérdéseket feltenni, amelyek különböző válaszokat tesznek lehetővé a hallgatók részéről, ahol mindenki egyedi feladatot kap, hogy kiküszöbölhető legyen egymás pusztá ismételtetése. Ennek egyik módja lehet például, ha az oktató olyan kérdést tesz fel a fórumban, amelynek megválaszolásához a hallgatók együttműködése szükséges. Egy másik megoldás, ha az oktató moderátorként és facilitátorként aktívan részt vesz a fórumon, és amikor elakad egy beszélgetési téma, újabb kérdéssel vagy feladattal segíti tovább a diskurzust, hogy mindenki esélyt kapjon a konstruktív és értékes válaszadásra, és végül konklúzióval zárja le a beszélgetést. A kiscsoportos részvétel ugyancsak hatékonyabbá teheti a fórumokat, ennek megszervezését pedig a Canvas oktatási keretrendszer infrastruktúrája lehetővé is teszi.

Habár a korábban ismertetett válaszok éppen a fórumokon megvalósuló interakciót emelték ki pozitívumként, néhányan úgy érezték, hogy „magukra vannak hagyva”, és még több, még aktívabb kommunikációt igényeltek volna az oktató részéről. Továbbá szívesen fogadtak volna olyan feladatokat, amelyek még több lehetőséget adnak az egymás közötti interakcióra, „hiszen a távoktatásban nagyobb szükség van a csapatépítésre, mint korábban bármikor”. Ezek az észrevételek természetesen abból is fakadhattak, hogy a kérdőív kitöltői jelenléti oktatásban kezdték meg a tanulmányaikat, és nem önként vállalták az e-tanulást, hanem a járványhelyzet kényszerítette őket a virtuális osztályterembe. Érdekes azonban fontolóra venni azt a kérdést, vajon hogyan lehetne még jobban elősegíteni a résztvevők közötti interakciót.

Több válaszadó is felvetette, hogy kényelmesebb lenne, ha a fórumozás nem számítana bele a félév végi értékelésbe, vagyis az oktató nem tenné kötelezővé a részvételt. Ugyanakkor azt is elismerték – habár senki sem szereti megnehezíteni a saját feladatát –, hogy a kötelező részvétel akár hasznos is lehet, mivel a visszahúzódot is kilépésre kényszeríti, és mindenki profitál a változatos hozzászólásokból. A határidők kérdése ugyancsak sarkalatosnak bizonyult: egyrészt a Canvas rendszere nem mindig figyelmeztette a hallgatókat a határidő közeledésére, másrészt az időzítéssel is probléma akadt, hiszen a hallgatók közül többen is rendszeresen csak az utolsó pillanatban szóltak hozzá a fórumhoz, így a többiek munkáját learatva végezték el a fordítási feladatot, másokat azonban nem segítettek a munkában.

Végezetül, az utolsó kérdésre adott válaszokban ismét felmerült a korábbi gondolat, miszerint a fórumozás önmagában nem tudja teljes mértékben teljesíteni a pedagógiai célokat, és szükség lenne a kizárólag aszinkron módszerekkel dolgozó e-tanulási formát a személyes vagy webináriumokon folyó oktatással kombinálni:

Vagy webináriumos óráink voltak, vagy fórumozósak. Úgy gondolom, hogy a kettőt vegyíteni kellene, talán az lehetne a leghatékonyabb távoktatási forma. Például a fordítás előkészítéséhez, közös kutatómunkához, gyors kérdésfeltevésre lehetne használni a fórumokat, feltölteni a kijavított fordítást, amely

alapján mindenki ki tudja javítani sajátját, majd webinarium keretében 30-40 perc alatt fel lehetne tenni a specifikusabb kérdéseket, hiszen szóban sokkal gyorsabban és hatékonyabban lehet megbeszélni a dolgokat.

A hallgatók véleménye egybecseng a szakirodalomban is megfogalmazott nézettel, miszerint az optimális megoldást a bimodális oktatási forma nyújthatja (Pym et al. 2003: 85). Ahogyan tehát a jelenléti oktatás hatékonyságát elősegíthetik az e-tanulás módszerei, úgy az e-tanulási környezet hatékonyságát is növelhetik az időnként beiktatott személyes konzultációk.

3.3.5. Korrelációs együtthatók az évfolyam viszonylatában

Ahogyan a felmérés bemutatása során fentebb már felmerült, a kérdőív kitöltésében a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék első- és másodéves hallgatói vettek részt, és a résztvevők évfolyama esetleg befolyásolhatta a tanulásmenedzsment-rendszer fórumfunkcióját illető megítélésüket. Egyrészt ugyanis az elsőévesek kevesebb tapasztalattal rendelkeztek a jelenléti oktatás terén a kérdőív kitöltésének időpontjában, másrészt mesterképzésben a második évfolyamon kerül sor a szakirányválasztásra, és az első évfolyamosok között olyan hallgatók is előfordulhattak, akik a későbbiekben inkább tolmácsolással terveznek foglalkozni. Utóbbit támasztja alá az a tény, hogy a válaszadók nyelvi közvetítés módjával kapcsolatos preferenciái (fordítás 51 fő, 81%; tolmácsolás 12 fő, 19%) és az évfolyam között a statisztikai elemzés enyhe, de szignifikáns Pearson-féle korrelációt mutatott ki ($r = -,368$, $p = ,003$, $p < 0,01$), tehát az elsőévesek közül többen terveznek tolmácsolással foglalkozni a jövőben.

További korrelációs statisztikai vizsgálatokat végeztem annak ellenőrzésére, hogy a felmérés résztvevőinek évfolyama befolyásolta-e a fórumok hasznosságát és hatékonyságát, jelenléti oktatásba történő beépíthetőségét, valamint tanórákhoz és kontaktórákhoz viszonyított hatékonyságát illető hallgatói megítéléseket. Ahogyan a 2. táblázat számsoraiban is látható, az elemzés csupán alacsony korrelációt mutatott ki a válaszadók évfolyama és a felmérés többi változója között, továbbá egyik esetben sem beszélhetünk szignifikáns ($p < 0,01$) kapcsolatokról. Megállapítható tehát, hogy a felmérés résztvevőinek évfolyama – így a jelenléti oktatásban eltöltött félévek különbsége és a nyelvi közvetítés módjával kapcsolatos preferencia – nem befolyásolta a fórumok hatékonyságára és hasznosságára, illetve az oktatás más módjaihoz viszonyított alkalmazhatóságára vonatkozó válaszokat.

2. táblázat

Az egyes változók korrelációi a felmérés résztvevőinek évfolyamával

Változók	Pearson-féle korreláció (r)	Szignifikancia (p)
Fórum hasznossága	,147	,250
Fórum hatékonysága	,056	,660
Kontaktóra kontra fórum	,240	,058
Fórum jelenléti oktatásban	-,091	,480
Webinárium kontra fórum	,137	,283

4. Összefoglalás

Az új típusú koronavírus-járvány miatt elrendelt távolléti oktatás lehetőséget teremtett, hogy kutatásokat végezzünk az e-tanulási környezettel kapcsolatban. A jelen felmérés célja az ELTE által támogatott Canvas oktatási keretrendszer hatékonyságának feltárása volt, elsősorban a tanulási folyamat résztvevőinek „osztálytermi” interakciójára összpontosítva. A kérdésekre kapott válaszok megerősíteni látszanak a szakirodalomban megfogalmazott véleményeket az e-tanulási környezet előnyeivel kapcsolatban (Pym 2002; Pym et al. 2003; Bereczki et al. 2020), és az is kiderült, hogy bár a válaszadók szerint a kontaktórák előnyei felülmúlják az e-tanulási környezet nyújtotta lehetőségeket, bizonyos funkcióit érdemes lehet kihasználni hibrid vagy bimodális oktatási formában akár a kontaktórákkal összekapcsolva is (Pym et al. 2003: 85). A tanulásmenedzsment-rendszerben folyó oktatás továbbá alkalmas rá, hogy ellensúlyozza az e-tanulási környezet hátrányait, fórumfunkciója képes csökkenteni a résztvevők elszigeteltségét, megteremti a lehetőséget az interakcióra, és megtöri a munka esetleges monotonitását.

A tanulási folyamathoz tartozó interakció kulcsa elsősorban az oktató kezében van, akinek szerepe – bár az e-tanulási környezetben a hangsúly a tanuló autonómiájára helyeződik – továbbra is rendkívül fontos a tanulási folyamat sikere szempontjából: a hallgatók még mindig számítanak a támogatására, tőle várják az irányítást, az értékelést és a végső konklúziókat is. A mentor és facilitátor szerepével járó teher minden kétséget kizáróan az oktatóra hárul, ezért a tananyag megtervezésével és a tanulási folyamattal járó idő- és energiabefektetés mellett az e-tanulási környezetben folyó kurzusok esetében ezzel is számolni kell. Mindenesetre a Canvas oktatási keretrendszerhez hasonló tanulásmenedzsment-eszközök számos lehetőséget kínálnak, hogy megkönnyítsék az oktató munkáját.

A felmérés eredményei alapján arra következtethetünk, hogy bár a hallgatók többnyire hasznos és hatékony eszköznek tartják az oktatási keretrendszer fórum-funkcióját az interakció megteremtésére és a fordítási feladatok kiegészítésére, akadnak még hiányosságok, és nem is minden feladattípus esetében alkalmazható

sikeresen a fórumozás. Megfontolandó tehát, hogy az aszinkron pedagógiai módszereket szinkron módokkal kombináljuk, személyes konzultáció vagy webináriumokon megvalósuló tanórákkal. Érdemes továbbá finomhangolni az e-tanulás és kifejezetten a fórumok alkalmazásának módszereit, ehhez pedig kiindulási alapot nyújtanak a hallgatók által megfogalmazott észrevételek. Az e-tanulás módszertani szempontjait illető beszámolókon túl további bepillantást nyerhetünk a járványhelyzet miatt bevezetett távolléti oktatás idején zajló mindennapokról a jelen tanulmánykötet hallgatói tapasztalatokról szóló cikkében (Robin 2020).

A jelen kutatás eredményeinek értékelése során érdemes szem előtt tartanunk, hogy a felmérés nappali tagozaton tanulmányaikat folytató, mesterszakos hallgatók körében zajlott, így olyanok is részt vettek benne – ahogyan a válaszokból is kiderült –, akik önkéntesen biztosan nem választották volna a távolléti munkarendben zajló e-tanulást, és csupán a járványhelyzet kényszerítette őket a távoktatásra. A virtuális osztályteremben folyó oktatással és a fórumokkal szemben így eleve negatív attitűdöt táplálhattak, befolyásolva a fórumok hasznosságával és hatékonyságával kapcsolatos véleményüket. A kapott válaszokból azonban az is kitűnik, hogy olyan hallgatók is akadnak, akik előnyben részesítik a távoktatást. A kutatást éppen ezért a későbbiekben érdemes lehet megismételni a távoktatásban meghirdetett kurzusok hallgatóinak részvételével. Mindazonáltal a kérdőíves felmérés eredményei és a hallgatói észrevételek máris hozzájárulhatnak a virtuális osztályteremben folyó fórumok hatékonyságának növeléséhez.

Irodalom

- Abonyi-Tóth A, Tóth-Mózer Sz. 2017. A Canvas LMS használatának tapasztalatai az ELTE képzéseiben. In: Nádas A. (szerk.) „A digitális átállás a tanulást élménnyé teszi” = „Digital transformation as a key to experience-based learning”. Eger: EKE Líceum Kiadó. 49–57.
- Berecz A. 2019. *Az e-tanítás-tanulás folyamata – stratégiák és modellek*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Nemzeti Közszerológiai Egyetem.
- Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Misley H., Rausch A., Rónay Z. 2020. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE, PPK.
- Dobos Á. 2001. Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel – amerikai tapasztalatok alapján. *Felnőttképzési Szemle* 5. évf. 1–2. szám. 18–24.
- Eszenyi R. 2020. Konferenciatolmácsolás oktatása a karantén idején: mit tanulhatunk ebből a rendkívüli féléből? In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolás-képzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 113–124.
- Felvégi E. 2005. Távoktatás, e-learning és nyitott oktatás Anglia, az Egyesült Államok, Finnország, Németország, Svédország oktatási rendszerében. Új pedagógiai szemle 8. évf. 5. szám. 92–99.
- Forgó S. 2005. Az eLearning fogalma. In: Hutter O., Magyar G., Mlinarics J. (szerk.) *E-LEARNING 2005 (eLearning kézikönyv)*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó. 14.

- Komenczi B. 2014. Didaktika elektromagna? Az e-learning virtuális valóságai. *Új pedagógiai szemle* 17. évf. 11–12. szám. 31–49.
- Kovalik-Deák Sz. 2020. Fordítástechnika szemináriumok hibrid oktatási környezetben. In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid–19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 6–16.
- Massey, G. 2005. Process-oriented Translator Training and the Challenge for E-learning. *Meta: Translators' Journal* Vol. 50. No. 2. 626–633.
- Pankász B. 2016. *Online oktatási környezet és IKT tényezők összehasonlító elemzése a felsőoktatásban*. Doktori (PhD) értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Pym, A. 2000. Innovation in translator and interpreter training. Report on an on-line symposium. *Across Languages and Cultures* Vol. 1. No. 2. 209–273.
- Pym, A. 2002. E-learning and Translator Training. In: *Current Status of Translation Education (conference proceedings)*. Seoul: Sookmyung Women's University. 3–36.
- Pym, A. 2013. Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal* Vol. 58. No. 3. 487–503.
- Pym, A., Fallada, C., Biau, J. R., Orenstein, J. (eds) 2003. *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Robin E. 2020. A távolléti oktatás és én. In: Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid–19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 161–170.
- Robinson, B. J., López Rodríguez, C. I., Tercedor Sánchez, M. I. 2006. Self-assessment in translator training. *Perspectives* Vol. 14. No. 2. 115–138.
- Seresi M. 2016. *Távtolmácsolás és távoktatás a tolmácsolásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 79.
- Seresi M. 2020. Konzekutív tolmácsolás online oktatása aszinkron módszerekkel. In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid–19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 92–112.
- Tartsayné Németh, N. 2012. *Using information and communication technologies in hungarian teacher training courses: the role of the facilitator*. Unpublished PhD dissertation. Budapest: ELTE BTK.

Internetes források

- Az ELTE Hallgatói Követelményrendszer járványügyi veszélyhelyzetre tekintettel elrendelt távolléti oktatásra vonatkozó átmeneti sajátos szabályai.
<https://www.elte.hu/dstore/document/4616/ELTE-TVSz-%C3%A1tmeneti-2020.pdf>
- ELTE 2017. *Canvas felhasználói kézikönyv*.
<https://www.elte.hu/dstore/document/4593/Canvas-kezikonyv.pdf>
- ELTE Járványügyi Operatív Koordináló Testület. Tájékoztató. 2020. március 12.
<https://www.elte.hu/dstore/document/4606/ELTE-JOKT-2020-03-12.pdf>

Függelék

Covid–19 és a távolléti oktatás

Az új típusú koronavírus-járvány miatt távolléti oktatást vezetett be az egyetem. A távoktatás más tanítási módszereket követel meg, miközben próbáljuk fenntartani az oktatás színvonalát. A jelen kérdőív a fórumozás hatékonyságát hivatott felmérni. Nagyon köszönöm a felmérésben való részvételeidet, őszinte válaszaidat. Ilyen módon hozzájárulhatsz, hogy a jövőben még hatékonyabb munkát végezhesünk a távoktatásban.

Köszönettel:
Robin Edina

1. Nemed

- ☐ Férfi
☐ Nő

2. Melyik évfolyamra jársz?

- ☐ 1.
☐ 2.

3. Inkább mivel szeretnél a későbbiekben foglalkozni?

- ☐ Tolmácsolás
☐ Fordítás

4. Részt vettél a kurzus során a fórumokon?

- ☐ Mindig
☐ Többször
☐ Néha
☐ Ritkán
☐ Soha

5. Mi motivált a fórumokon való részvételre?

6. Miért nem vettél részt a fórumokon?

7. Hasznosnak találtad a fórumokat?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 5 Nagyon
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Hatékony módja szerinted a fórumozás a távolléti oktatásban a fordítások előkészítésének, illetve a plusz tudásanyag átadásának?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 5 Nagyon
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Véleményed szerint időpocsékolás, felesleges feladat a fórumozás?

Egyáltalán nem 1 2 3 4 5 Nagyon
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Milyen feladattípusokra bizonyult alkalmasnak a fórumozás?

- ☐ Terminológiai előkészítés
- ☐ Vita
- ☐ Fordítás előkészítése
- ☐ Véleménynyilvánítás
- ☐ Visszajelzés fordításra
- ☐ Párhuzamos szövegek megosztása
- ☐ Egyéb járulékos feladatok
- ☐ Blattolás
- ☐ Fordítási nehézségek megbeszélése
- ☐ Elméleti tudnivalók, dilemmák

11. Véleményed szerint hatékonyabb lehet a fórumozás az osztálytermi munkánál?

- ☐ Igen
☐ Nem
☐ Talán

12. Melyek a fórumozás előnyei az osztálytermi munkához képest?

13. Érdemes lehet kiegészíteni a normál tanrend osztálytermi óráit fórumozással?

- ☐ Igen
☐ Nem
☐ Talán

14. Melyik online távolléti oktatási formát kedveled jobban?

- ☐ Webináriumos tanóra
☐ Virtuáli osztályterem fórumozással
☐ Egyik sem

15. Mit értékeltél leginkább a fórumokban?

16. Min változtatnál a fórumokkal kapcsolatban? Írd le a javaslataidat :)

Valós fordítási projekt több csoporttal a távolléti oktatás keretei között

Sereg Judit, Máty Dániel¹

sereg.judit@btk.elte.hu, manydaniel91@gmail.com

ELTE Bölcsészettudomány Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: A *Fordítói projektmunka* kurzus keretében a nappali tanrendű mesterképzésen és szakirányú továbbképzésen tanuló fordító hallgatók felkészülnek a fordítói piac valamennyi szakmai elvárására, a félév során valós fordítási megbízást teljesítenek. A projekt során, amelyre 2020 tavaszi félévében, részben távolléti módban került sor, a hallgatók 64, jellemzően 1000 és 1500 szövegszó terjedelmű esetleírást fordítottak és lektoráltak. Ezek az esetleírások szociális munkások és az ő segítségüket igénybe vevő személyek elbeszéléseit tartalmazták a szociális munka során átélt konfliktusos, feszültséget kiváltó helyzetekről. Az esetleírások az ilyen konfliktushelyzetek egyes szám első személyű leírása mellett a munkában részt vevő pszichológusok értelmezését tartalmazták, vagyis azt, hogy milyen kulturális ellentét okozhatta a konfliktust, milyen érzelmeket válthatott ki az egyik és a másik félben, valamint hogy egy hasonló helyzetet milyen módon lehetne jobban kezelni a jövőben. A fordított szövegek jellemzője, hogy a regiszter folyamatosan változik, és az írott szövegek gyakran a beszélt nyelv sajátosságait hordozzák magukon. A hallgatók visszajelzése alapján elmondható, hogy a projektmunka során értékelik, hogy valós fordítási megbízásban vesznek részt, és a szövegek érzelmi töltete izgalmassá teszi a munkájukat. Az értékelés során a hallgatók a fordítandó szövegek minőségét, a lektorálás folyamatát, illetve a teljes egészében online munkamenetet helyezték előtérbe. Az oktatók tapasztalatai alapján nem okozott gondot a határidők tartása, de problémaként merült fel a célnyelvi szövegek formázása és a forrásnyelvi szövegtől való elszakadás. Bár a világjárvány miatt számos nehézséggel szembesültünk (fontos volt például a hallgatók mentális egészségét szem előtt tartani), az online munkamenet bizonyos kompetenciák fejlesztésére mégis külön lehetőséget nyújt.

Kulcsszavak: fordítói projektmunka, incidens-elemzés, regiszter-váltakozás, valós megbízás, online munkamenet

Abstract: During the *Translation project* course, the students are able to prepare for the professional expectations of the translation market, and during the semester they participated in a real-life translation project. The students translated and proof-read 64 incident reports with 1000–1500 words. The translated texts were character-

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap ÚNKP-20-4-I-ELTE-275 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

ised by the continuous change in register, and the written texts often demonstrated the characteristics of spoken language. Based on the feedback of 14 students, it can be concluded that the students appreciate the fact that they participated in a real-life translation project, and the emotional style of the texts made their work more interesting. In the feedback, the students reflected on the quality of the source texts, the process of proofreading and the dynamics of the online work mode. According to the teachers' experience, keeping deadlines did not cause problems for the students, but the formatting of the target texts and breaking away from surface elements of the source texts posed difficulties. Although during a global pandemic it is important to keep in mind difficulties (such as the mental health of the students), the online work mode still presents an opportunity to develop certain professional skills.

Keywords: translation project course, incident analysis, register change, real-life translation project, online work mode

1. Bevezetés

A jelen tanulmány a *Fordítói projektmunka* c. kurzus legfontosabb tapasztalatairól számol be, amelyeket a távolléti oktatás végén összegeztünk. A kurzus általános célja a fordítástámogató szoftverek haladó funkcióinak elsajátítása, különösen fontos szerepet kap továbbá a megbízókkal való kommunikáció, a csapatmunka, az árképzés, a fordítói szakma szereplőinek és feladatainak megismerése és alkalmazása, valamint a fordítói kompetenciák fejlesztése. A távolléti oktatás során francia és angol B nyelvű fordítóhallgatók vettek részt egy összetett fordítási projektben, amely során nemcsak fordítóként, hanem lektorként és kapcsolattartóként is kipróbálhatták magukat.

A projekt során fordított szövegek olyan kritikus incidensek 1000–1500 szavas leírásai voltak, melyeket szociális munkások, egészségügyi dolgozók vagy szociális munkások és egészségügyi dolgozók segítségét igénybe vevő személyek éltek át. A sajátos szövegtípus jellemzője, hogy a regiszterek folyamatosan váltják egymást, és a szövegek magukon hordozzák a beszélt nyelv sajátosságait. A projektben 26 fordítóhallgató, két megbízó és két oktató vett részt. A hallgatók összesen 64 esetleírást fordítottak és lektoráltak angolról vagy franciáról magyarra.

A félév nehézségeit és tapasztalatait úgy gyűjtöttük össze, hogy a félév végén anonim, szabadon felépített értékelésre kértük a hallgatókat. Azt kértük a hallgatóktól, hogy pár mondatban írják le, mit tanultak a féléves munkából, mi volt a személyes véleményük a projektről, mi okozott nehézséget a projektmunka, a fordítás és a lektorálás szintjén, illetve hogy mennyiben befolyásolta, nehezítette vagy könnyítette a féléves munkát a távolléti oktatásra való áttérés. Összesen 14 hallgatótól érkezett értékelés. A válaszok és az oktatók tapasztalata alapján megállapítható, hogy a projektmunkát a hallgatók többnyire pozitívan értékelik, mert a projekt valós fordítói megbízás. A projekt értékelésében külön szerepet kapott a fordítandó szövegek minősége, a lektorálás folyamata, illetve a teljes egészében online munkamenet. A válaszok alapján utóbbi nem feltétlenül jelent akadályt a

fordítóképzésben, egyes kompetenciák fejlesztésére inkább külön lehetőséget nyújt, mindeközben azonban kihívások elé állítja az online eszközöket egyelőre csak részben kihasználó fordításoktatást.

2. Irányított fordítói projektmunka

Az irányított fordítói projektmunka című tantárgy a fordító- és tolmácsképzésen részt vevő hallgatók képzésének szerves része, a márciusban kialakult távolléti oktatás miatt azonban a projekt felépítése némileg változott, ahogy arról a következő alfejezetekben beszámolunk.

2.1. A kurzus céljai és felépítése

A fordító és tolmács mesterképzés során fordítói specializációt választó hallgatók a második év mindkét félévében *Irányított fordítói projektmunka* című kurzuson vesznek részt, amely az első évben elsajátított *Nyelvtechnológiai ismeretek* című tantárgy szerves folytatása. A projektmunka során a hallgatók további ismereteket szereznek a fordítástámogató eszközök funkcióiról. A többi kurzussal ellentétben itt lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók még a diplomaszerezés előtt megismerkedjenek a fordítói piac összetételével, a fordítási folyamat résztvevőivel (fordítók, lektorok, projektmenedzserek, vendormenedzserek, utószerkesztők, ügyfelek stb.). Az első és a második félév közötti fő különbség a projektmunka oktatásában, hogy az első félévben a hallgatók az oktatók folyamatos irányítása, ellenőrzése és tanácsai mellett dolgoznak. A második félévben önállóbban, diplomás fordítóktól elvárható szinten oldják meg a fordítási problémákon túl a projekthez kötődő, a való életben is előforduló problémákat (késedelmes leadás, betegség miatti csúszás, hibás fájlformátum stb.). Ez az önálló munka kiemelt szerepet kapott a 2020-ban kihirdetett válsághelyzet során, amikor is az egyetemek távolléti oktatásra álltak át, és a fordítási projekt eltervezett menetén változtatni kellett. Ideális esetben a második félév során az oktató a segítő vagy a mentor szerepét tölti be (Király 2005), noha a váratlan helyzet kialakulása miatt erre csak részben volt lehetőség.

A fordítói projektmunka két félévének során a hallgatók megismerkednek a fordítási projektmenedzsment folyamatával és szakaszaival, a fordítói megbízások teljes spektrumával. Általános ismereteket szereznek az árképzés folyamatáról és lehetőségeiről, a fordítóirodák felépítéséről, a fordítás megrendelésének lépéseiről. Kiemelt szerepet kap a kommunikáció a fordítóirodával vagy az ügyféllel, a megrendelés visszaigazolása, a fordításhoz tartozó értéknövelő szolgáltatások elvégzése. Mindez felkészíti a hallgatókat arra, hogy leendő szabadúszó nyelvi közvetítőként érvényesülni tudjanak. A kurzusnak további célja a fordítási döntések tudatosítása, a fordítói és a lektori készségek fejlesztése, a csapatmunkára való alkalmasság finomítása, illetve a fordítástámogató szoftverek haladó funkcióinak (statisztika, szövegek párhuzamosítása, lektorálás, minőség-ellenőrzés stb.) elsajátítása.

sa. A fordítási projektmenedzsment oktatása tehát számos készség összehangolt fejlesztésén alapul, ahol a munkafolyamatok megtervezése (határidő, erőforrások), a megrendelővel való professzionális kommunikáció, a fordítástámogató szoftverek használata, és az autonóm tanulás is kiemelkedő szerepet kap (Kovács 2015).

2.2. Fordítási projektmunka oktatása a válsághelyzetben

A 2019/2020-as tanév tavaszi félévében zajló projektmunka esetében az együttműködés az ügyféllel már fél évvel korábban, az őszi félévben elkezdődött. Az akkori fordító és tolmács mesterképzésben részt vevő, angol B nyelvű, másodéves fordítóhallgatók fordítási projektmunkájának, illetve az audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzés hallgatóinak fordítói projektmunka kurzusára kerestünk olyan éles projektet, amelyen a hallgatók megismerhetik a fordítási munka folyamatát egy valós fordítói megbízáson keresztül. A Facebook *Fordítót, tolmácsot, tanárt keresek* csoportjában találtunk rá a Képes Alapítvány (l. Internetes hivatkozások) önkéntes fordítókat toborzó hirdetésére. Felvettük a kapcsolatot az Alapítvánnyal, akik rendkívül nyitottak voltak az együttműködésre. Ez a pozitív hozzáállás a későbbiekben is hozzájárult a projektmunka sikeréhez.

A Képes Alapítvány a szociális és érzelmi készségek fejlesztését célzó programok és kiadványok kidolgozásával foglalkozik, többek között szociális munkások kiegészé-prevenenciájával és érzékenyítésével. Az őszi félévben a két említett csoport egy új kiadvány (*Kiegészé-megelőzés a szociális munkában* – kiadás alatt) fordításában és a már elkészült fordítások lektorálásában vett részt. A projekt kezdetén az Alapítvány elnöke, Rácz Anna közgazdász, pszichológus személyesen tartott előadást az egyetemen a kiadvány témájáról. Ez a személyes megjelenés sokat segített abban, hogy a hallgatók kontextusba tudják helyezni a fordítási megbízást, és előzetesen egyeztetették a felmerülő kérdéseket is a megbízóval. A személyes találkozás másik előnye, hogy ezek után bátrabban címezték kérdéseiket egyenesen a megbízóhoz, mivel arcot tudtak társítani hozzá. Fontos azonban megjegyezni, hogy a vírushelyzet nem tette lehetővé, hogy a francia B nyelvű fordítóhallgatók személyesen találkozzanak az alapítvány képviselőivel, mert ez a csoport az előző félév során más projekten dolgozott, és csak a válsághelyzet félévében csatlakoztak a szóban forgó projekthez. Ezek a hallgatók Zoom-hívás keretében ismerkedhettek meg a megbízóval. További különbség, hogy a franciáról fordító csoport órái mindkét félévben tömbösített formában zajlottak az oktató külföldi kutatómunkája miatt.

A jól sikerült első féléves projekt után az Alapítvány elsőként minket keresett meg egy új, nagyobb projekt fordítási lehetőségével. Az új projektben a Resicare (l. Internetes hivatkozások) névre hallgató nemzetközi projekt keretein belül 64 olyan eseteleírást kellett franciáról vagy angolról magyarra fordítani, melyek a kritikus incidens-elemzés módszerével mutattak be konfliktushelyzeteket. A leírások szociális munkásokról és az egészségügyi szakdolgozókról, valamint a segítségükre szoruló kliensekről szólnak. A 64, jellemzően 1000–1500 szövegszó terjedelmű eseteleírás fordításához komoly szervezőmunkára volt szükség. A projektben ezért

nemcsak egy csoport, a másodéves angol–magyar fordítói projektmunkát végző 17 hallgató, hanem három francia–magyar projektmunkában részt vevő fordító-hallgató, hat audiovizuális és szakfordító szakirányú továbbképzésen tanuló hallgató és hat volt audiovizuális és szakfordító szakirányú hallgató is részt vett. A szövegek nagy mennyisége és a sok résztvevő miatt a csapatmunka hatékonyságának biztosításához új módszereket kellett kidolgoznunk. A helyzetet tovább nehezítette, hogy március elejétől a Covid-19 járvány miatt az egyetem távolléti oktatásra állt át.

3. A fordítási projekt bemutatása

A fordítási projektmunkában összesen 26 hallgató, két kapcsolattartó és két oktató vett részt. A fordított szövegek jellegét, a projekt menetét és résztvevőit a következő alfejezetekben részletesen tárgyaljuk.

3.1. A fordított szövegek

A projekt során fordított szövegek olyan kritikus incidensek 1000–1500 szavas leírásai voltak, melyeket szociális munkások, egészségügyi dolgozók vagy szociális munkások és egészségügyi dolgozók segítségét igénybe vevő személyek éltek át. A szövegek felépítése hasonló volt (l. 1. függelék). Mindegyik a szövegből kiragadott, gyakran idiomatikus, figyelemfelhívó címmel kezdődött. Ezt követte a kritikus incidens leírása egyes szám első személyben, ahogy azt a konfliktust átélő személy megfogalmazta. A szöveg következő része vázlatos, táblázatos formában foglalta össze a történet szereplőit, identitásukat és jellemző vonásaikat, kitérve az elbeszélő és a konfliktusban részt vevő másik személy közötti különbségekre és hasonlóságokra is. A következő rész a konfliktus kontextusát foglalta össze, beleértve a fizikai környezetet, amelyben a konfliktus lezajlott, a társadalmi és pszichológiai kontextust, valamint az incidens által kiváltott reakciók és érzelmek összefoglalását. A szöveg további része a konfliktust elemezte előbb az elbeszélő, majd a másik személy nézőpontjából. Az incidens tényszerű leírását (*a jéghegy csúcsa*) és a kiváltott érzelmek felsorolását a reakciók mögötti érzelmek, okok vizsgálata követte (*a víz alatt*). Utóbbiak jellemzően szóképek formájában jelentek meg a forrásnyelvi szövegben. Ugyanezen struktúra szerint a konfliktusban részt vevő másik személy reakcióinak és érzelmeinek összefoglalása volt a szövegek következő szakasza. A szövegek záró részében a szerzők megpróbálták közös értékeket azonosítani az elbeszélő és a másik személy szemszögéből, illetve javaslatokat fogalmaztak meg jövőbeni hasonló helyzetekre.

A szövegek érdekessége, egyben az egyik fő fordítói nehézsége a regiszterek váltakozásában rejlik. A szaknyelvi rétegzettség jellemzője, hogy laikus–szakember diasztratikus nyelvi változat esetében a kommunikáció résztvevői eltérő szakmai ismeretekkel rendelkeznek (Kurtán 2003: 33), ezért más terminusokat, szava-

kat és kifejezéseket használnak. Mivel azonban az egyes szövegtípusok célja összhangban van a terminusok kiválasztásával (pl.: tudományos terminusok használata szakmai közönségnek, köznyelvi szavak használata laikus közönségnek), fordítói nehézséget jelenthet, hogy az adott szövegekben a regiszter folyamatosan változik, hiszen az egyik rész a szociális gondozott elbeszélése, a másik pedig a szociális munkás vagy a pszichológus szakvéleménye. További érdekesség, hogy az írott szövegek gyakran a beszélt nyelv sajátosságait hordozzák magukon, ami újabb kihívás elé állította a hallgatókat.

A 64 szöveg – bár elvileg ugyanazon elemzési módszer alapján készültek – tartalmazott eltéréseket, melyek leginkább abból adódtak, hogy összesen három országból származtak. A Resicare programban részt vevő magyar, francia és spanyol szakemberek csapata önkéntesek segítségével készített interjúkat szociális munkásokkal, egészségügyi dolgozókkal és olyan emberekkel, akik az előbbiekre szorultak. Az interjúkban olyan helyzeteket meséltek el az érintettek, melyekben valamilyen kulturális különbség feszültséghez, kellemetlen érzésekhez vezetett. 16–16 szöveg magyar és francia gyűjtésből, 32 szöveg pedig spanyol gyűjtésből származott. A fordítások forrásnyelve az angol volt, mivel mindegyik szöveget angolra fordítva használták a nemzetközi projekt keretében. A szövegeket nem anyanyelvi angol beszélők fogalmazták és fordították, ezért a hallgatók forrásnyelvi szövege voltaképpen egy előző fordítás eredménye volt. Ugyanez megfigyelhető az eredetileg Magyarországon gyűjtött szövegek esetében is, mivel azokból nem készült el magyar nyelvű változat. Kivételt hat francia szöveg jelentett, ahol megkaptuk a francia partnerektől az angolra fordított változat francia eredetijét, és ezeknél ebből dolgozhattak a francia B nyelvű fordítóhallgatók.

3.2. A projekt menete

A projekt indulása éppen arra az időszakra esett, amikor az egyetemen elindult a távolléti oktatás. A félév során tehát nem volt lehetőség sem arra, hogy a csoport ismét személyesen találkozzon a megbízóval, sem arra, hogy a francia B nyelvű hallgatók személyesen találkozzanak a megbízóval. Ehelyett a megbízó összefoglalót készített a projekttel kapcsolatos tudnivalókról, valamint Zoom-hívás és e-mail keretében válaszolt a felmerülő kérdésekre.

Mivel az egyes szövegek hasonló felépítésűek voltak, de különböző fordítók dolgoztak rajtuk, ezért szükséges volt egy sablon kialakítása a visszatérő kifejezésekről és a címszavakról, amelyek mindegyik szövegben előfordultak. Mindez segítette a hallgatókat a terminológiai harmonizáció és a terminológiai adatbázis építésében. A munkafolyamat során a megbízó előzetesen elkészített egy sablont a magyar szövegekhez (l. 2. függelék). A projekt elindítását egy, minden érintettnek kimenő email jelentette, amely tartalmazta a projekt leírását, a megbízó összefoglalását a projektről, a projekt részletes céljait, a szövegek felépítését és a szövegekben fellelhető pszichológiai elemzési módszer összefoglalását. Ezenkívül az indólevél meghatározta a kommunikációs csatornákat és a kapcsolattartás rendjét.

Mivel négy különböző kurzuson vettek részt a projektben közreműködők, ezért olyan kapcsolattartási felületet kellett választanunk, amelyhez mindenki egyformán hozzáfért. Az egyetem által használt Canvason (l. Internetes hivatkozások) a különböző csoportok összevonása helyett úgy döntöttünk, hogy a Google elérhető szolgáltatásait alkalmazzuk. A közérdekű kérdések megtárgyalásához létrehoztunk a Hangouts felületen (a Google csevegőszolgáltatásában) egy csoportot, a hallgatók erre írhatták kérdéseiket a projektmunka során. Ezt a csevegőt a projektmunka oktatóin kívül a megbízó is látta. Emellett létrehoztunk egy Google Drive mapparendszert, ide töltöttük fel a fordítandó szövegeket és a fordításhoz szükséges kiegészítő anyagokat – a szövegek beosztását, az időtervet, valamint a sablont, amelyet a fordítás során a hallgatóknak használnia kellett. Egy külön mappát hoztunk létre a lektorált fordítások számára, amelyet a hallgatóknak kellett feltöltenie a munka végeztével.

A kiegészítő anyagok közé került az összes fordítandó szöveg címét tartalmazó Google Sheets táblázat, amelybe első körben az oktatók írták be, hogy melyik szöveg fordítását melyik hallgató készíti. A hallgatók feladata volt az általuk fordítandó szöveg kikeresése a Drive mappából, valamint nekik kellett befejezniük a táblázat kitöltését is email-címeikkel. Minden szöveghez fordítót és lektort rendeltünk hozzá, a fordítót a tanárok választották ki, a lektorálásnál azonban a hallgatók szabad kezet kaptak, kiválaszthatták, melyik két szöveget akarják lektorálni. A választásukat a táblázat megfelelő oszlopában kellett jelölniük. A választásokból az derült ki, hogy a legtöbb hallgató nem a szöveg alapján, hanem a fordító partner alapján választott, így fordító–lektor párosok jöttek létre. A fordító és a lektor közti kommunikációt, időbeosztást a hallgatókra bíztuk, iránymutatást csak arra vonatkozóan adtunk, hogy mennyi időt szánjanak a lektorálásra, és hogy azt érdekes a korrektúra funkcióval, a fordítóval együttműködve elkészíteni.

Készült ezeken kívül egy másik Google Sheets táblázat, melybe a hallgatók beírhatták a fordítás során felmerülő visszatérő kifejezéseket, kérdéseket, ezekhez megjegyzéseket fűzhettek, így biztosítva az együttműködést és azt, hogy a sok fordító mégis egységes szövegeket alkosson. A fordítói projektmunka ezen része igazodik a fordítói piac elvárásához, hiszen a fordítóknak kommunikálniuk kell a szövegen dolgozó többi nyelvi közvetítő szakemberrel, illetve szükséges együttműködniük a lektorokkal, a megbízókkal és a projektmenedzserekkel. A szakmában alapvető a határidők tartása, ezért az induló levélben kiemeltük a fordítások leadásának határidejét (május 15., valamint május vége), valamint azt, hogy számítunk arra, hogy a hallgatók aktívan, kérdésekkel segítik majd a közös munkát.

Az indulólevél után kezdődött el a fordítói és a lektori munka érdemi része. Kérdéseket, észrevételeket emailen és a chatsorozatban is küldtek a hallgatók. Jellemzően a kisebb létszámú csoportok tagjai (a francia fordító mesterképzésben és a szakirányú továbbképzésben részt vevők) bizonyultak aktívabbnak mind a közös táblázat, mind a csevegőben feltett kérdések terén. A projektmunka hivatalos heti időpontjában az oktatók mindig elérhetők voltak, ha összetettebb kérdés merült fel, akkor azt meg lehetett vitatni akár videochatben is.

A május 15-éig, illetve május végén leadott, hallgatótárs által lektorált fordításokat az oktatók is lektorálták. A szövegeket ezután a hallgatók véglegesítették és továbbküldték a megbízónak. A projekt végén kiderült, hogy összesen 7 szöveg nem lett gazdára, ezeket végül a 2019-ben végzett audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzés hallgatói vállalták és készítették el június végéig. Ezek oktatói lektorálása után, július közepére készült el a projekt összes fordítása. A projekt azért volt hasznos, mert a fordítóhallgatók először találkoztak azzal a jelenséggel, hogy a fordítói megbízás teljesítése során új helyzethez kell alkalmazkodniuk, a fordításokra beosztott időt rövidíteniük kell.

A fordítások leadása után a hallgatóktól azt kértük, hogy saját szavaikkal fogalmazzanak meg pár mondatot a félév tapasztalatairól és a projektmunkáról. Kértük, hogy térjenek ki a nehézségekre. A hallgatók a projekt leghasznosabb elemére, a projekthez fűződő tapasztalataikra, saját véleményükre is kitértek. A válasszaikból levont következtetéseket a tanulmány 4. alfejezetében taglaljuk.

3.3. A projektmunkában részt vevő felek

A fordításokat összesen 26 hallgató készítette el. Közülük 17-en irányított fordítói projektmunka II. kurzuson vettek részt angol–magyar nyelvpárban a mesterképzésen, hárman pedig francia–magyar nyelvpárban. Utóbbi hallgatók az általuk fordított kritikus incidensek francia nyelven írt eredeti szövegét kapták meg. Rajtuk kívül hat hallgató vett részt a projektben az ELTE audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzéséről a fordítói projektmunka II. kurzus keretében. A projekt főszakaszában, a félév szorgalmi időszakának második felében (március végétől június közepéig) elsősorban ezek a hallgatók fordítottak. A mesterképzéses hallgatók fejenként két szöveget fordítottak és lektoráltak, az audiovizuális és a szakfordító hallgatók fejenként egyet. A felosztást az indokolta, hogy az audiovizuális hallgatók a félév első felében dolgoztak más projekten is. Az így lefordított 46 szöveg május végére készült el. A maradék 18 szövegből már önkéntes alapon vállaltak fordítást a mesterképzésen tanuló hallgatók, amelyeket a záróvizsgájuk után, június végéig készítettek el. A mindezek után megmaradt hét szöveget az audiovizuális és szakfordító szakirányú továbbképzésen egy évvel korábban végzett hallgatók vállalták el, ők azonban csak a projekt első szakaszának májusi lezárása után kapcsolódtak be a munkába.

A projektet tanári részről a jelen tanulmány két szerzője koordinálta, a francia–magyar nyelvpáros kurzus részéről Mátyás Dániel, az angol–magyar és audiovizuális részről Sereg Judit. A mi szerepünk volt a projekt időtervének, beosztásának elkészítése, a határidők kiszabása, valamint a folyamatos kapcsolattartás a hallgatókkal és a megbízóval is a munka során. Mivel a hallgatók ugyanazon a projekten dolgoztak, fontos volt, hogy a két oktató a félév során folyamatosan konzultáljon egymással. A projekt összetettsége és a kialakult, váratlan helyzet miatt a hallgatók szakmai fejlődését és érzelmi támogatását szem előtt tartva a korábban említett „mentor” szerep csak részben valósult meg az oktatói oldalról,

és a félév során a tervezettnél több tanári támogatásra volt szükség. Mindez az oktatók és a hallgatók részéről is több időt, energiát és türelmet igényelt. A projekt előremenetelét segítette, hogy a megbízó részéről két kapcsolattartónk volt, akik bármilyen kérdés esetén rendelkezésre álltak.

4. Tapasztalatok

A projekt zárása után, a megbízók és a hallgatók visszajelzései után összegeztük a félév legfontosabb tapasztalatait, amelyeket a következő félévek során figyelembe veszünk a tantárgy tanmenetének kialakításakor.

4.1. A hallgatók tapasztalatai

A félév végeztével fontos felmérni, hogy a hallgatók saját érzésük szerint milyen tapasztalatokat szereztek a sok szempontból formabontó projektmunka során. Előre kidolgozott kérdőív használata helyett arra kértük őket, hogy saját szavaikkal foglalják össze, mi a véleményük a projektről, mit találtak benne nehézségnek, mit tanultak belőle stb. Azért döntöttünk a kérdőív mellőzése mellett, mert ez a módszer reflexív, előre meghatározott pontok mellett vezeti a hallgatókat. Hasznosnak találtuk, hogy a hallgatók őszintén, saját véleményüket tetszés szerint fogalmazzák meg. A válaszok rögzítése anonim módon történt. A válaszokat a kulcsszó-elemzés módszerével kiértékelve sok hasznos tanulságot vonhattunk le a félévről.

A visszajelzést 26 hallgatótól kértük be, a mesterképzésben és az audiovizuális fordító képzésben részt vevőktől. A volt hallgatóktól nem kértünk visszajelzéseket, mivel ők a projektnek csak kései szakaszában kapcsolódtak be a munkába, és a válaszaik nem a félév nehézségeit tükrözték volna. A 26 hallgatóból 14 írta meg a kért értékelő összefoglalást.

Általánosságban elmondható, hogy a hallgatók pozitívan értékelték a projektmunkát. A válaszadók közül tízen fogalmaztak meg általános véleményt a projektről, ezek közül kilenc egyértelműen pozitív volt. A projektet és a szövegeket érdekesnek találták, szívesen dolgoztak rajta, izgalmasnak és hasznosnak értékelték a projektmunkát. Egy hallgató kiemelte, hogy az elején fenntartással kezelte a projektet, de „pozitívan csalódott”. Egy másik hallgató „szuper kezdeményezés”-ként értékelte a valódi, többszereplős projektet, megint más „nagy felüdülés”-ként határozta meg. A projekt szintén általános jellemzője a válaszok alapján, hogy a pozitívumok közül öten emelték ki azt, hogy a munka és maga a fordítandó szöveg is élet-szerű volt, hatan kifejezetten az érdekességét dicsérték. A legtöbben, összesen nyolc válaszadó pedig kitért arra, hogy felüdülést jelentett, hogy nem száraz szövegeken, hanem érzelmi, kulturális aspektusokat megjelenítő szövegeken kellett dolgozniuk.

A konkrét részleteket illetően a válaszadók többsége három területre tért ki az értékelésben: a fordítandó szövegek nehézségére, a lektorálás folyamatára, illetve a teljes egészében online munkamenetre.

A fordítandó szövegekkel kapcsolatban öt válaszadó értékelte úgy, hogy a fordítandó szövegek nem voltak nehezek. Öten azonban arra tértek ki, hogy nehézséget jelentett az, hogy az angol fogalmazás sok helyen nehezen értelmezhető volt, érezhető volt rajta, hogy a forrásszövegek is fordítások, és ez sokszor ahhoz vezetett, hogy a „fordítónak kellett kitalálnia, mire is gondol a szerző”. Ezt akadt, aki kifejezetten „frusztráló”-nak találta. A fordítói piacon azonban előfordul (különösen a kis nyelvek esetén), hogy a forrásnyelvi szöveg is fordítás eredménye, ezért hasznosnak találtuk, hogy a fordítók ilyen szempontból is új helyzetben próbálhassák ki magukat.

A lektorálást illetően számos visszajelzést kaptunk. Nyolc válaszadó emelte ki a lektorálási feladat pozitívumait, a lektor–fordító kapcsolat megfelelő működését, és a folyamatos egyeztetés hasznát. Hatan külön kitértek arra, hogy a fordítás alapos megvitatása sok tanulsággal járt. Hárman emelték ki a lektorálás nehézséget jelentő aspektusait. Két hallgató tért ki arra, hogy több időt kellett volna hagyni a lektorálásra, de ezt előre nem tudták kiszámolni, egy harmadik hallgató pedig részletesen írt arról, hogy számára a lektorálás nehezebb feladat volt a fordításnál, mert úgy érezte, kevés gyakorlata van benne, és a változtatásoknál sokszor büntudatot érzett. A válaszokból levonható következtetés, hogy fontos a fordítás és a lektorálás során az időbeosztásra külön hangsúlyt fektetni, a munkafolyamatokat előre megtervezni.

Az online munkára való átállásra 12 hallgató tért ki, közülük tízen nehézségként értékelték azt. Ketten kifejezetten a személyes kontaktórák hiányát érezték nehézségnek. Öten írtak arról, hogy bár rendelkezésre álltak az online felületek a terminológia egyeztetésére, azt sokan nem vették igénybe, kevesen éltek a közös kommunikációs lehetőségekkel, így a terminológia egyeztetése az online térben nem működött olyan hatékonyan. Egy hallgató megjegyezte azt is, hogy „amit egyébként élőben pár perc alatt megbeszelnénk, az online sokkal nehezkesebben megy”. Egy másik hallgató felvetette, hogy kevésbé bátran mernek megnyilatkozni egy olyan online csevegésben, amelyről tudják, hogy sokan fogják látni hallgatótársaik közül. Az online munkamenettel összefüggésben a létszámot is kiemelték, mint nehezítő tényezőt. Négyen tértek ki arra, hogy ilyen nagy számú résztvevővel online egyeztetni és együtt dolgozni sokkal nehezebb volt, mintha lettek volna kisebb csoportos kontaktórák. Mindössze két hallgató emelte ki az online munkamenet pozitívumait. Az egyikük tanulságosnak találta, hogy valós megbízáson kellett dolgozni a személyes egyeztetés lehetősége nélkül, mely hasonlóbbá tette a munkát egy valós megbízáshoz, egy másik hallgató pedig úgy fogalmazott, hogy a projektmunka „pont olyan óra, amit simán lehet otthonról csinálni”.

A hallgatók visszajelzéseiből egyértelműen kiderült, hogy bár a valós, életszerű körülmények között zajló munkát a projektmunka jellegű órákon értékelik, hasznosnak és érdekesnek találják, a teljesen online munkamenet még sokak számára nehézséget jelent. A terminológia és a szövegek egységesítésére létrehozott felületeket sokan nem, vagy csak kis mértékben használták, a válaszok alapján esetenként azért, mert riasztónak találták, hogy sokan láthatják majd megjegyzé-

seiket. Bár ilyen szempontból valóban kimozdítottuk a hallgatókat a komfortzónájukból, az ilyen tapasztalat hosszú távon mégis javukra válhat. Valós piaci körülmények között gyakran előfordul, hogy egy fordító több másik fordítóval, terminológussal és projektmenedzserrel dolgozik együtt egy nagyobb szövegen, olyan munkatársakkal, akikkel személyesen nem, csak az online térben tudja tartani a kapcsolatot, és fontos, hogy a munka piacára belépő fordítók tisztában legyenek azzal, hogy ilyen esetben is fontos az egyeztetés, a kérdések megvitatása a megfelelő minőségű fordítás elérése érdekében. Ilyen szempontból az online munkamenet, még ha nehezíti is a fordítóhallgatók dolgát, valójában segít az online együttműködés kompetenciájának fejlesztésében, amelyre a munka világában szükségük lehet, és amelyet más kurzusok keretében nem, vagy csak kis mértékben fejlesztenek. Az online munkamenet bevezetése és kipróbálása akkor is hasznos lehet, ha azt nem a szükség (jelen esetben a járványhelyzet) hívja életre. Bár a vírushelyzet előtt egyre erősödött a fordítók *co-working* lehetősége, a fordítók az esetek döntő többségében online eszközök segítségével kommunikálnak a fordítóirodával, illetve a fordítás folyamatában részt vevő személyekkel. A távolléti oktatás tehát eltért az egyetemen megszokott légkörtől, mégis részben előkészítette a hallgatókat a fordítói piac elvárásaira. Feltehetőleg nagyobb szerepet kapott a monotónia tűrésének fontossága, a szociális kapcsolatok háttérbe szorulása.

A projektben résztvevők nagy létszáma ezzel szemben már tekinthető valóban hátráltató tényezőnek. Az egyeztetést és az online munkát egyaránt nehezítette a nagy létszám a hallgatói visszajelzések alapján. Ebből a szempontból a jövőben hasonló projekteknel talán érdemesebb kisebb csoportokat kialakítani, akik egymással szorosabban együttműködnek, esetleg – ha a szövegek mennyisége indokolja, mint ebben az esetben is – komolyabb előkészítő munkát végezni, és az előkészítő munkát is rábízni a hallgatók egy kisebb csoportjára, akik ezért cserébe kisebb részt vállalhatnak a fordításokból. Abból is látszott, hogy kisebb létszámú csoportban hatékonyabb az együttműködés, hogy a három francia–magyar nyelvpárban dolgozó hallgató és a hat audiovizuális fordító hallgató volt a legaktívabb a közös terminológiatáblázat kitöltésében és a közös chatben is.

A fordítandó szöveggel kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a hallgatók jelentős része pozitívként értékelte, hogy míg a félév többi kurzusán a fordításaik jelentős része jogi szakszöveg volt, itt könnyebb nyelvezetű szövegekkel dolgozhattak. Mivel a projektmunka elsősorban már nem a fordítási készségek fejlesztését célozza, hanem a projektfolyamat megismerését és a valós munkakörülményekhez minél hasonlóbb körülmények létrehozását, érdemes a jövőben is könnyebb, a jogihoz képest kevésbé szakszerű és száraz szövegeket választani az ilyen kurzusokra. Ez azért is fontos, mert a fordítói megbízások között sem csak szakfordítások szerepelnek, és a jelen projekthez tartozó szövegek segítségével a fordítók olyan készségeiket is fejleszthették, amelyek szakszövegeknél kevésbé merülhetnek fel. Újdonságot jelenthetett többek között az írott szöveg beszélt nyelvi jellege, az elvont, absztrakt nyelvi elemek, a frazémák és a szövegek érzelmi, kulturális vonatkozása. Azzal, hogy ráadásul egy valós fordítási megbízáson dol-

gozhattak a fordítók, munkájuk felértékelődött, megismerhették, hogy milyen egy valódi megbízóval dolgozni, ezáltal még életközeli élményt és tapasztalatot kaphattak a kurzustól. A fordítók motivációjában fontos, hogy amennyiben fordításukat publikálják, online elérhetővé teszik, természetesen elhivatottsággal kezelik a fordítói megbízást.

A lektorálás a visszajelzések alapján szintén sok hasznos tapasztalatot adott a hallgatóknak. Míg a közös kommunikációs csatornákon csak kevesen nyilvánultak meg, a visszajelzésekből kiderült, hogy a lektorok és a fordítók között nagyon is aktív, oda-vissza kapcsolat volt, amelyet mindkét oldalról hasznosnak találtak. Minden fordítóképzés során érdemes hangsúlyt fektetni a lektorálásra is, hiszen a hallgatók sokat tanulnak egymás munkájának értékeléséből, ráadásul fontos, hogy a munkaerőpiacra kikerülve már tisztában legyenek a lektorálás folyamatával. Hiszen ha dolgozni kezdenek, saját munkájukat is lektorálni fogják, és együtt kell majd működniük a lektorokkal. A lektorálás továbbá azért is fontos, mert az oktatótól kapott, és a lektorok által javított fordítások részben eltérnek egymástól, ugyanis a lektor nem tér ki külön a fordító különösen jó megoldásaira. A pedagógiai jelleg így a lektorálás során csak részben valósul meg, amivel a hallgatók már a képzés alatt is találkozhatnak, előkészítve ezzel jövőbeli megbízásaikat.

4.2. Az oktatók tapasztalatai

A megbízónak való átadás előtt oktatóként lektoráltuk a hallgatók által már lektorált, feltöltött szövegeket. A szövegekről általánosan elmondható, hogy látszott rajtuk az odafigyelés és a fordításba fektetett energia. Az összes fordítás közül összesen két esetben kellett a fordításokat újratornázni az oktátornak. A határidők tartása szinte kivétel nélkül működött, a hallgatói lektorálás eredményeként a szövegek minősége javult. Egy esetben fordult elő, hogy a hallgató olyan későn végzett a fordítással, hogy azt már a lektorpárja nem tudta átnézni. Ebben az esetben a lektoráló hallgató hozzánk fordult segítségért, és végül a fordítást lektorálás nélkül küldte el a fordító hallgató. A feladat felkészíti a fordítókat arra, hogy késedelmes leadás esetén a fordítói piacon nem csupán az ügyfélnek, hanem a fordítási folyamat valamennyi részt vevőjének nehezedik a feladata, az egész projekt határideje veszélybe kerülhet.

Ahogy arra a hallgatók is kitértek, az előre létrehozott terminustáblázatot és a csevegőcsoportot egyaránt kevesen vették igénybe. A jövőben érdemes lenne valamiféle rendszert kidolgozni arra, hogy hasonló helyzetben aktívabb munkára ösztönözzük a hallgatókat ezen a téren is. Felmerülhet többek között a MemoQ chat funkciója. A félév alatt azonban erre azért nem bátorítottuk a hallgatókat, mert a megbízók nem fordítók, ezért nem ismerik az adott szoftvert, és a használata nem is elvárható tőlük. Minderre alkalmas lehet egyfajta pontrendszer kialakítása (minden hozzászólás, kérdés vagy arra adott válasz pontot ér, amelynek szerepe lesz a félévi jegyben), vagy konkrét, a kiegészítő anyagokkal kapcsolatos feladatok lét-

rehozása. Az is segíthet, ha a fordítás megkezdése előtt határidőhöz kötve el kell készíteni a terminuslistát, vagyis nem a fordítással párhuzamosan kell rajta dolgoznia a hallgatóknak.

A formai követelmények betartása még sok esetben okoz gondot a hallgatóknak. Bár az indulólevélben egyértelműen szerepelt, hogy a fordítást a megbízó által rendelkezésre bocsátott sablonban kell használni, sokan mégis az eredeti szövegek formátumában adták le a magyar fordítást. Ennek oka lehetett a figyelmetlenség, de az is, hogy fordítástámogató szoftverben dolgoztak, amely a munkát valóban megkönnyítette, ám így a célnyelvi szöveg nem felelt meg a megbízó által elvárt formai követelményeknek.

A terminológia szempontjából a hallgatók többsége követte a megbízó által előzetesen megadott terminusjegyzéket, azonban a később egyeztetett terminusokat már volt, aki nem használta – ez esetben valószínűleg a hallgató nem kísértette figyelemmel a közösen vezetett táblázatot. Fontos tehát, hogy a csapatmunka szellemét, a fordítói folyamat sok résztvevős jellegét a hallgatók jobban integrálják munkájukba. További problémaként merült fel, hogy számos esetben nehézséget okoz a hallgatóknak, hogy elszakadjanak a forrásnyelvi szövegtől, és a célnyelvi szöveg morfoszintaktikai jegyeit tartsák szem előtt a fordítás során. Fontos továbbá jobban hangsúlyozni a fordítók szabadságát a szinonimák megválasztásánál, a többszörösen összetett mondatok felbontásánál, a lehetséges explicitáció és pragmatikai adaptáció esetében.

Nehézséget okozott továbbá a félév során, hogy a projekt valamennyi szereplőjének drasztikusan változtak meg az életkörülményei, de az oktatóknak továbbra is feladata volt a hallgatók töretlen motiválása. A hallgatók azonban számos esetben nehéz hátráltató tényezőkről számoltak be, magánéleti problémákkal küzdöttek, hiányolták az egyetemi közösséget, és karrierépítésüket lényegesen befolyásolta a kialakult helyzet. Az oktatók részéről óvatosságot igényelt a kialakult helyzet, meg kellett találni az arany középutat az empátia és az elvárások között.

A fentiek alapján megállapítható, hogy bár a távolléti oktatásra való váratlan átállás sok nehézséget jelentett, a projektmunka valóban azon kurzusok közé tartozik, ahol az online munkamenet nem feltétlenül befolyásolja negatívan a kurzus tanulmányi hasznát, sőt, bizonyos kompetenciák fejlesztésére még külön lehetőséget is nyújt. A jövőben mindenképpen érdemes további módszereket kidolgozni arra, hogy a hallgatók online aktivitását növeljük, és kidolgozzuk, milyen csoportbeosztásban a leghatékonyabb egy ilyen kurzus levezetése. Azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy a valós megbízás és a valódi munkakörülményekhez minél jobban közelítő munkamenet a hallgatók számára pozitív élményt és hasznos tapasztalatokat nyújt.

5. Összefoglalás

A Fordítói projektmunka című kurzus során a hallgatók megismerkednek a fordítás folyamatának teljes spektrumával és valamennyi szereplőjével, így ismereteket szereznek a fordítóirodák felépítéséről, a fordítás megrendelésének lépéseiről. Kiemelt szerepet kap a kommunikáció a megrendelővel, a fordítási döntések tudatosítása, a fordítói és lektori készségek fejlesztése, valamint a fordítástámogató szoftverek haladó funkcióinak elsajátítása.

A konkrét, valós fordítási projekt megrendelője a Képes Alapítvány volt, amely a szociális és érzelmi készségek fejlesztését célzó programok és kiadványok kidolgozásával, többek között szociális munkások kiégés-prevenációjával és érzékenyítésével foglalkozik. A projekt során a hallgatók 64, jellemzően 1000–1500 szövegszó terjedelmű esetleírást fordította és lektoráltak. A projektben ezért nemcsak egy csoport, a másodéves angol–magyar fordítói projektmunkát végző 17 hallgató, hanem 3 francia–magyar projektmunkában részt vevő fordítóhallgató, hat audiovizuális és szakfordító szakirányú továbbképzésen tanuló hallgató és hat volt audiovizuális és szakfordító szakirányú hallgató is részt vett. A helyzetet nehezítette, hogy március elejétől a Covid–19 járvány miatt az egyetem távolléti oktatásra állt át. A projektben fordítói nehézséget jelenthet, hogy az adott szövegekben a regiszter folyamatosan változott, hiszen az egyik rész a szociális gondozott elbeszélése, a másik pedig a szociális munkás vagy a pszichológus szakvéleménye volt. További érdekesség, hogy az írott szövegek gyakran a beszélt nyelv sajátosságait hordozták magukon, ami újabb kihívás elé állította a hallgatókat.

A projektmunka lezárása után 14 hallgató visszajelzése alapján megállapítható, hogy a hallgatók pozitívan értékelték a projektmunkát. A pozitívumok közül ötven emelték ki azt, hogy a munka és maga a fordítandó szöveg is életszerű volt, hatan kifejezetten az érdekességét dicsérték. A legtöbben, összesen nyolc válaszadó pedig különösen értékelte, hogy nem száraz szövegeken, hanem érzelmi, kulturális aspektusokat megjelenítő szövegeken kellett dolgozniuk. A válaszadók többsége három konkrét területre tért ki az értékelésében: a fordítandó szövegek minőségére, a lektorálás folyamatára, illetve a teljes egészében online munkamenetre. Az oktatók tapasztalata alapján a határidők tartása nem jelentett problémát, de szükséges nagyobb hangsúlyt fektetni a terminusjegyzék és a terminológiai adatbázis építésére és használatára. Nehézségként merült fel, hogy a fordítók nem minden esetben követik a forrásnyelvi szöveg formátumát, illetve helyenként hajlamosak túlzottan ragaszkodni a forrásnyelvi szöveg szerkezetéhez, ami miatt a célnyelvi szöveg olvashatósága romlik. A félév során a projekt valamennyi szereplőjének élethelyzete drasztikusan változott a világjárvány miatt, és emiatt fontos volt a hallgatók mentális egészségét is szem előtt tartani. Az online munkamenet azonban nem feltétlenül befolyásolja negatívan a kurzus tanulmányi hasznát, sőt, bizonyos kompetenciák fejlesztésére még külön lehetőséget is nyújthat.

Irodalom

- Kiraly, D. C. 2005. Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta* Vol. 50. No. 4. 1098–1111.
- Kovács M. 2015. Új tantárgyak: nyelvtechnológia, irányított fordítói projektmunka. In: Horváth I. (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 183–193.
- Kurtán Zs. 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Források:

Canvas <https://canvas.elte.hu/belepes/>
Képes Alapítvány <http://www.kepesalapitvany.hu/roacutelunk.html>
Resicare <http://www.kepesalapitvany.hu/resicare.html>

Függelék

1. függelék

A forrásnyelvi szöveg (kivonat)

“NOT RELIGION”

The incident :

In 2001, I experienced the loss of a pregnancy, which was to be my fourth child. Almost a year later, I was in a deep and painful state of depression and decided to consult a private psychologist. Considering the characteristics of depression, I came to think that I might have a real psychological pathology. [...]

THE ACTORS PRESENT, THEIR IDENTITIES, HOW ARE THEY RELATED

NARRATOR:

Woman of Chilean origin, French citizen through marriage, 37 years old [...]

OTHER PERSON :

Professional, 48-year-old Catalan psychologist, who has her practice in a suburb of Barcelona. [...]

WHAT BRINGS THEM TOGETHER?

- The gender: women
[...]

WHAT'S KEEPING THEM APART?

- Nationality: Latin American - Catalan
[...]

CONTEXTUAL ELEMENTS

Physical setting

Year 2002, Castelldefels, Barcelona. [...]

Social, psychological context

Outside of therapy, the patient is supported by family, friends who live nearby and an occasional outside visitor. [...]

Shock reactions, feelings experienced

Sadness. Feelings of loneliness, abandonment. [...]

Exploration of the framework of the narrator's reference frame (ICEBERG)

*Psychological therapy session in relation
to the patient's persistent depressive state*

Surface of the iceberg :

Female [...]

Emotions:

Sadness, abandonment and loneliness [...]

Under the water:

Religiosity [...]

Exploration of the framework of the person who caused the shock (ICEBERG)

*Psychological therapy session in relation
to the patient's persistent depressive state*

Surface of the iceberg :

Woman, Catalan, private psychologist [...]

Under the water:

Trust [...]

CONCLUSION - NEGOTIATION MARGIN**Common value: trust [...]**

In this case, the main potential negotiator would have been in the question: *In what sense does your religion provide you with resources?* [...]

2. függelék

A megbízó által készített célnyelvi sablon

“CÍM”

A kritikus incidens:

A TÖRTÉNET SZEREPLŐI, IDENTITÁSUK ÉS JELLEMZŐIK

ELBESZÉLŐ	•
A MÁSIK SZEMÉLY	•
HASONLÓSÁGOK	•
KÜLÖNBSEGEK	•

KONTEXTUS

FIZIKAI KÖRNYEZET	Hol történt az eset?
TÁRSADALMI ÉS PSZICHOLÓGIAI KONTEXTUS	Jelen volt olyan más személy, aki befolyásolta a történet alakulását? Bármilyen más dolog, ami befolyásolta a történet alakulását?
REAKCIÓK ÉS ÉRZELMEK	

AZ ELBESZÉLŐ REFERENCIAKERETE (JÉGHEGY)

Jéghegy csúcsa:

Érzések:

Under the water:

A MÁSIK SZEMÉLY REFERENCIAKERETE (JÉGHEGY)

Jéghegy csúcsa:

Érzések:

A jéghegy alatt:

KÖVETKEZTETÉSEK:

	NARRÁTOR	A SOKKOT OKOZÓ MÁSIK SZEMÉLY
KÖZÖS ÉRTÉK		
MAGYARÁZAT		
JAVASLATOK JÖVŐBELI HASONLÓ HELYZETEKRE		

Digitális oktatás és mesterséges intelligencia – egy digitális oktatási platform használatának tapasztalatai

Petz András

studio@anglofon.hu

ANGLOFON STUDIO

Kivonat: A 2019/2020-as tanév második félévében a teljes magyar oktatási rendszer áttért a távolléti oktatásra a Covid–19-világjárvány miatt. Ez idő alatt sokan használták a „digitális” oktatás megnevezést, amely alatt egészen eltérő tevékenységeket értettek. A jelen tanulmány első részében többéves oktatási tapasztalatom alapján összefoglalom, mit értünk valójában digitális oktatáson, hogyan zajlik az oktatási folyamat digitális keretek között, és ez mennyiben változtatja meg a tanítás menetét. Megvizsgálom továbbá, hogy a mesterséges intelligencia milyen mértékben és hogyan használható a digitális oktatásban, végül kitérek rá, hogyan alakul át a tanár szerepe a változások nyomán, milyen feladatokat hagy meg a tanárnak a mesterséges intelligencia, és milyen lehetőségeket rejt ez az új helyzet a tanárok számára. A tanulmány második részében az ANGLOFON STUDIO által alkalmazott digitális oktatási platform hatékonyságát vizsgáló korrelációs elemzés eredményét mutatom be, valamint egy kérdőíves felmérés tapasztalatait ismertetem, amelyre a járványhelyzet miatti távolléti oktatás idején került sor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Jogtudományi és Bölcsészettudományi Karán.

Kulcsszavak: távolléti oktatás, digitális oktatás, mesterséges intelligencia, integrált digitális oktatási platform

Abstract: The entire Hungarian educational system shifted to distance learning in the second semester of 2019/2020 due to the Covid–19 pandemic. During this period, the term „digital” education was extensively used by many, though it covered a wide range of different activities. In the first part of this study, I summarize what we, based on my experience, mean by digital education, including the explanation of the four phases of digital education, with a view to how it changes the process of teaching. I also look at the application of artificial intelligence in digital education, as well as its methodology. Finally, I analyse the changes in the role of the teacher given the extensive use of artificial intelligence, and the opportunities that teachers may find in the new situation. In the second part of the study, I present the result of the correlation analysis to verify the efficiency of the digital teaching platform developed by ANGLOFON STUDIO, including the findings of a questionnaire made after the distance learning at the Faculty of Humanities and the Faculty of Law of Eötvös Loránd University during the pandemic.

Keywords: distance learning, digital education, artificial intelligence, digital teaching platform

1. Bevezetés

A 2019/2020-as tanév második félévében a teljes magyar oktatási rendszer áttért a távolléti oktatásra a Covid–19-világjárvány miatt. Habár a távoktatás és a digitális oktatás fogalma nem újdonság a pedagógiában, ezek a kifejezések az új típusú koronavírus-járvány idején elrendelt digitális tanrend eredményeként váltak széles körben használatossá elsősorban a kormány és a sajtó kommunikációján, valamint az oktatási intézmények szülők és diákok számára közzétett tájékoztatóin keresztül. A különféle képzési formákat sokan sokféleképpen nevezik, még a pedagógiai szakirodalomban is, sokszor a mögöttes tartalom pontos tisztázása nélkül, így az olyan fogalmak, mint a digitális oktatás, számítógép alapú tanulás, online oktatás és e-tanulás gyakran szinonimaként jelentkeznek (lásd Komenczi 2014; Kovalik-Deák 2020; Robin 2020). A távolléti oktatás különböző formáinak közös vonása az volt, hogy a diákok nem mentek be az oktatási intézmények épületébe, hanem a tanárok többnyire online csatornákon tartották velük a kapcsolatot. Sokan használták a „digitális oktatás” megnevezést, és ez alatt egészen eltérő tevékenységeket értettek a feladatlapok beszkenelt változatának e-mailen történő továbbításától a tanulásmenedzsment-rendszerek alkalmazásáig (Bereczki et al. 2020).

A jelen tanulmány első részében többéves oktatási tapasztalatom és egy saját fejlesztésű digitális platform alapján szeretném összefoglalni, mit érthetünk valójában digitális oktatáson, hogyan zajlik az oktatási folyamat digitális keretek között, és ez mennyiben változtatja meg a tanítás menetét. Azt is megvizsgálom, hogyan lehet a hagyományos oktatási módszereket beépíteni a digitális oktatás módszertanába, illetve hogyan változik a tanár szerepe a digitális oktatásra való áttérés eredményeként. Először a tanítási folyamat szakaszait veszem sorra abból a szempontból, miként változtatja meg a digitális technológia a hagyományos módszertant, mely pontokon jön be az újdonság, hogyan lehet kihasználni a digitális technológia által nyújtott lehetőségeket, és miként válaszolhatunk a felmerülő kihívásokra. Megnézzük továbbá, hogy a mesterséges intelligencia milyen mértékben és hogyan használható a digitális oktatásban, végül pedig megvizsgáljuk, hogyan alakul át a tanár szerepe a változások nyomán, milyen feladatokat hagy meg a tanárnak a mesterséges intelligencia, és milyen lehetőségeket rejt ez az új helyzet a tanárok számára. A tanulmány második részében az ANGLOFON STUDIO által alkalmazott digitális oktatási platform hatékonyságát vizsgáló korrelációs elemzés eredményét mutatom be, valamint egy kérdőíves felmérés tapasztalatait ismertetem, amelyre a Covid–19-világjárvány miatt bevezetett távolléti oktatás idején került sor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Jogtudományi és Bölcsészettudományi Karán. A tanulmány alapvetően több célt is szolgál: tapasztalataink összefoglalása, eredmények összegzése, saját fejlesztési irányok kijelölése és tapasztalataink megosztása a tanár kollégákkal.

2. A digitális oktatás módszertana és szakaszai

2.1. Oktatási tapasztalatunk

Először röviden fel szeretném vázolni, milyen keretek között folytatja oktatási tevékenységét a komplex idegen nyelvi szolgáltatásokkal (tolmácsolás, fordítás és speciális nyelvi képzések) foglalkozó ANGLOFON STUDIO. A vállalkozás munkatársai otthonosan mozognak a jogi, banki, számviteli, európai uniós, környezetvédelmi és energetikai szaknyelvi területeken, és az üzlet, a jog és a kommunikáció határterületein tart az igényekhez igazított tréningeket. Magas szintű és differenciált jogi angol szaknyelvi kurzusai egyedülállóak a piacon. A jogász társadalomnak a Magyar Ügyvédi Kamara által akkreditált oktató intézményként kínál változatos képzéseket. Az oktatási tevékenység három területre összpontosul:

- Egyetemi oktatás: jelen esetben az ELTE több (jogi és bölcsész) karán oktatói tevékenység (tudományos környezet, tanrendbe integrált kurzusok)
- Saját intézmény (ANGLOFON STUDIO) keretében végzett oktatás (tipikusan esti kurzusok, egész napos vagy hétvégi tréningek, e-learning kurzusok)
- Egyedi felkérések alapján tartott alkalmi tréningek, illetve tréningorozatok (konkrét kompetenciák fejlesztése: többek között levélírás angol nyelven, angolszász jogintézmények bemutatása)

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén 2012 óta, a Jogtudományi Karon 2016 óta tanítunk jogi és gazdasági terminológiát. Az egyetemi oktatás keretében főként terminológiai képzéseket tartunk, míg az ANGLOFON STUDIO saját intézményi keretei között folyó képzései számos egyéb témára is összpontosítanak a szerződésírástól a jogi kommunikáción keresztül egyéb speciális készségek fejlesztéséig. Egyetemi viszonylatban eddig körülbelül 500 hallgató, az ANGLOFON STUDIO keretein belül nagyjából 1200 fő vett részt a képzéseinken.

Az általunk kifejlesztett tananyagokat több más oktatási intézmény is felhasználja egyetemi, valamint nyelviskolai keretek között. A kontaktórák hatékonyságának támogatására továbbá egy online digitális oktatási platformot fejlesztettünk ki, amelyet 2014 óta használunk a fordítók és tolmácsok képzésében. A platformot eleinte kísérleti jelleggel vezettük be az oktatásba, majd a Covid-19-járvány miatt elrendelt távolléti oktatás során teljes funkcionalitással kezdtük alkalmazni.

2.2. Az oktatási folyamat szakaszai

Először az oktatási folyamatot szeretném górcső alá venni. A folyamatot négy szakaszra bontva alábbiakban megvizsgálom, hogyan érvényesül ezekben a lépésekben a digitális technológia, illetve milyen speciális kihívást jelentenek, és milyen lehetőséget rejtenek az egyes szakaszok. A digitális tanulási folyamatot a hagyományos oktatási folyamathoz hasonlóan strukturáltuk, a nyelvoktatásban régóta ismert *Pre-*

sensation – Practice – Production (lásd például Ritchie 2003) hármas egységét az IBM négyrétegű oktatási modellje (Hidvégi 2003) alapján kiegészítettük az interakcióval is. Nem minden tárgy esetében van jelen mind a négy pont, de a legtöbb esetben célszerű e szerint tervezni a tanítást, illetve megvalósítani a képzést.

2.2.1. *Első szakasz – Presentation: a tananyag bemutatása, avagy olvasd, lásd, halld!*

Célja: a tanítási folyamat általában az adott téma bemutatásával kezdődik. A tanár elmagyarázza a tanulnivalót, információ nyújt, egyrészt átfogó képet ad az ismeretanyagról, másrészt pedagógiailag összefogja, továbbá instrukciókat ad a hallgatóknak, milyen módon lehet az adott témát leghatékonyabban elsajátítani.

Tanár-diák interakció: alaphelyzetben – hagyományosan – ez a szakasz a digitális oktatás „legpasszívabb” eleme, ezen a ponton az ismertetésen van még a hangsúly, a tanár-diák kommunikáció sokszor egyoldalú. Egyetemi oktatásban ez a lépés hagyományosan előadás formájában valósul meg. Digitális oktatás esetében az anyag leadása sokféle módon történhet elektronikus eszközök használatával. Bevett módszer, hogy a tanár online előadást tart, vagy előregyártott tananyagot készít, hiszen az elsajátítandó ismeretanyag előre felvett videóelőadás és hanganyag segítségével is megosztható. Ezt kiegészítheti vagy akár egészében helyettesítheti a tananyag bemutatása írásos anyagok, olvasmányok segítségével, vagy felhasználhatunk egyéb eszközöket is (ábrákat, táblázatokat, info-grafikai elemeket, folyamatleírásokat stb.).

Kihívások: sokan úgy gondolják, hogy ha ezt a lépést megoldották, leadták vagy megosztották a tananyagot írásos vagy akár videó formájában, akkor a digitális oktatás megvalósult. De ez önmagában nem elég, a következő két-három szakasz is szükséges ahhoz, hogy a tanulók elsajátítsák a tananyagot. Ennek a fázisnak a legnagyobb buktatója a monotonitás. Igyekeznünk kell, hogy a rendelkezésre álló eszközöket változatosan használjuk, mert ma már sem a hosszú előadások, sem a sokoldalas pdf dokumentumok nem érik el a monitor előtt ülő hallgatók ingerszintjét.

Lehetőségek: a közvélekedéssel ellentétben nem szükséges, hogy ez a lépés egyirányú legyen. Az angolszász világban a jogi egyetemek pedagógiai módszertanában bevett az úgynevezett szókratészi módszer, amely jellemzően érvelő párbeszédre, kérdések felvetésére, problémák megbeszélésére és (jog)esetek közös elemzésére és értelmezésére épül (hasonló lehet még az arisztotelészi csoportos, kötetlen, peripatetikus módszer).

Kérdés, hogy a digitális oktatás keretei között van-e erre mód?

Úgy látom, hogy a digitális technológia nem szűkíti, hanem sokkal inkább kitágítja a lehetőségeinket. Az okosan felépített platform számos olyan eszköz fejlesztését és alkalmazását lehetővé teszi, amelyek képesek támogatni, sőt megvalósítani a fenti folyamatot. Az egyik legegyszerűbb megoldás, ha a videós előadásokat

tesztfeladatokkal egészítjük ki, és csak a kérdések helyes megválaszolása esetén léphet tovább a hallgató a következő részre. A tanulást hatékonyan támogatják az úgynevezett flashcard funkciók¹. A flashcardok interaktívvá tételével számos érdekesség, megjegyzendő információ rejthető el a tananyagban. Az unalmas szövegolvásás érdekesebbé tehető azzal is, ha a szöveget valamilyen interaktív funkcióval látjuk el, akár szótárfunkciót integrálunk, vagy html eszközök segítségével kiemelünk, elmagyarázunk, további tartalmat rendelünk hozzá. A tananyag feldolgozása történhet indirekt módon jól megfogalmazott, irányított kérdések segítségével. A tanár szerepe ilyenkor abban áll, hogy hogy tisztázó kérdéseket tegyen fel, gondolkodásra készítse a hallgatókat, és rámutasson a kritikus pontokra.

2.2.2. Második szakasz – Practice: *a tananyag begyakorlása, avagy próbáld ki, gyakorold!*

Célja: a tananyag elsajátításának támogatása és az ismeretanyag begyakoroltatása a tanulókkal többnyire önálló feladatok megoldásával. A legtöbb esetben a gyakorlás fontos elemét teszi ki az úgynevezett drillezés, vagyis nagyszámú hasonló feladat megoldása (Bárdos 2000) is.

Tanár-diák interakció: ez a lépés mindenképpen a tanulók tevékenységére alapoz. A gyakorlás történhet egyrészt a tanár részvétele mellett gyakorló feladatok segítségével, illetve önálló tanulás formájában a tanár által kiadott feladatok feldolgozásával.

Kihívások: fontos a feladatok nehézségét úgy meghatározni, hogy mindenki számára elvégezhetőek legyenek. Ugyanakkor nem szabad, hogy a feladatok monotonná váljanak, mert az ellentétes hatást vált ki a tanulókból.

Lehetőségek: a digitális technológiát könnyedén be tudjuk vonni a gyakorlásba interaktív feladatok segítségével, nagyszámú digitális gyakorló feladatot bocsátva a tanuló rendelkezésére a tudásanyag elsajátításának támogatására. A drillezés minden tanulási folyamat szerves eleme, de a hallgatók egyhangúnak és monotonnak érezhetik az azonos feladatok egymásutániságát. Erre megoldás lehet az, hogy a szinteket minél jobban differenciáljuk, a tananyag tartalmazzon könnyebb és nehezebb feladatokat. Mi a feladatok eredményéről mátrix formában adunk visszajelzést, amelyből a résztvevő egyúttal képet kap arról is, mely területen és milyen szinten van szükség további tanulásra. Ezek az eszközök automatizálják a hagyományos tanári funkciót. A mesterséges intelligencia alkalmazása a tanár támogató és segítő feladatait is át tudja venni, így sokkal nagyobb teret kap az egyéni, személyre szabott készségfejlesztés. Végül a tananyag játékos feldolgozása (*gamification*) számtalan további lehetőséget rejt az interaktív tudásmegosztáshoz.

¹ Flashcard funkciók <https://anglofon.hu/flashcardblu2t05>

2.2.3. Harmadik szakasz – Interaction: nézd és hallgasd meg, mások hogy csinálják!

Célja: a megtanult és begyakorolt anyag közös feldolgozása a csoport többi tagjának bevonásával, csoportmunka, amely során a résztvevő visszajelzéseket kap a többi tanulótól, valamint a tanártól, saját haladását és eredményeit össze tudja vetni másokéval, felmérheti, hogy mások miben jobbak, és ez alapján igyekszik pótolni a hiányosságokat.

Tanár-diák interakció: ez a digitális oktatás interaktív része, mindenképpen hasznos a tanár részvétele, bár a hallgatók egymástól is nagyon sokat tudnak tanulni.

Kihívások: nem mindenki szereti exponálni magát, így meg kell adni az anonimitás lehetőségét, hogy a kevésbé extrovertált résztvevők és a magukat bizonytalanoknak érző hallgatók is teret kapjanak ebben a szakaszban. Ügyelni kell továbbá a csoportokon belüli egyensúlyra, ha valakinek esetleg nyomasztó fölénye van egy-egy területen.

Lehetőségek: online oktatás esetében a gyakorlás megvalósítható online valós idejű, szinkron órák formájában (például egy szeminárium videókonferencia keretében történő megtartása), konzultációs lehetőség vagy akár egy csoportfórum keretében. Használhatóak különféle együttműködési technikák, mint például chat, csapatok, virtuális tanterem, online kapcsolattartás az oktatóval. Ezek elősegítik, hogy a hallgatók közös tapasztalataikból csoportosan tanuljanak.

Ahogy fentebb arról már szó esett, optimális esetben a frontális előadás kiegészíthető vagy helyettesíthető a tananyag kérdés és felelet formájában történő megvitatása és elemzése útján is. Ezen kívül számos interaktív digitális eszköz is rendelkezésre áll, amelyek mind a hallgatók bevonását szolgálják. Az ANGLOFON STUDIO erre a célra egy *Comparative Writing* elnevezésű alkalmazást fejlesztett ki, amely az egyes hallgatók által beküldött írásos anyagot (ami bármi lehet, nyitott kérdésre adott válasz szöveg megfogalmazása, fordítása, átalakítása stb.) egy képernyőn jeleníti meg, valamint lehetővé teszi célirányos visszajelzések küldését elektronikus formában.

2.2.4. Negyedik szakasz – Production: ültess a gyakorlatba a számonkérés során!

Célja: a tananyag visszakérdezése, a tudás elsajátításának ellenőrzése, beadandó feladatok, tesztelés, vizsgáztatás, illetve a megtanultak használata éles környezetben.

Tanár-diák interakció: ez a lépés a diák tevékenységén alapszik, a tanár feladata a javításra és a visszajelzésre korlátozódik, azonban ez optimális esetben automatizálható.

Kihívások: nagyon fontos, hogy a vizsga a feladatok azon köréből mérítsen, amelyet a hallgatók gyakoroltak, és a záróteszt nehézségi szintjét pontosan be kell kalibrálni. A vizsga javítása, valamint a vizsga eredményének adminisztrációja roppant időigényes tud lenni, ha a platform nem biztosít automatikus javítási funkciót vagy kellő mértékű integrációt. A vizsgáztatás során elkövetett bármilyen hibát a hallgatók erőteljesen sérelmezik, így a pontosságra különösen ügyelni kell.

Lehetőségek: a számonkérés jellemzően kiválóan digitalizálható elektronikus vizsga formájában, amelynek javítása vizsgatípustól függően teljes egészében vagy nagyrészt automatizálható. Ez az az elem, amely a legkönnyebben megvalósítható a digitális oktatásban. Rengeteg platform kínál tesztelési lehetőséget.

3. Integrált digitális oktatási platform

2014 óta használom digitális eszközöket a jogi, illetve gazdasági szaknyelvi oktatásban egy saját fejlesztésű integrált platform segítségével. Eleinte harmadik fél által fejlesztett, piacon bárki számára hozzáférhető eszközökkel kísérleteztem, de a sok különféle alkalmazás számos problémát vetett fel: az egyes alkalmazások csupán egy-egy részfeladatot láttak el, nem volt közöttük átjárhatóság, a különféle alkalmazások sokfélesége általánosságban inkább korlátokat jelentett. Ezért arra jutottunk, hogy saját oktatási platform fejlesztésébe vágjuk a fejszénket.

Célunk az volt, hogy létrehozzunk egy olyan integrált digitális e-tanulási felületet, ahol a tananyag ismertetéséhez szükséges szövegeket, videókat, hanganyagokat, a gyakorláshoz és a számonkéréshez szükséges feladatokat, teszteket el tudjuk helyezni, és lehetőséget adjunk a diákokkal való kommunikációra is (fórum és videókonferencia), mindezt úgy, hogy a rendszer a háttérben végig nyomon követi és naplózza a hallgatók tevékenységét és eredményeit. A platform kialakításával kapcsolatosan az a tapasztalatunk, hogy nagyon fontos a rendszer integrációjának lehetősége. Ha különálló platformokban dolgozunk, akkor az egyes digitális oktatási elemek használatából fakadó előnyök nem adódnak össze, alacsonyabb a teljes oktatás hatékonysága, így nagy a tanári munkaveszteség is.

Az integrált digitális oktatási platform többet foglal magában a hagyományos oktatási keretrendszerek megszokott funkcióinál. Olyan intelligens oktatási rendszer, amely ki van egészítve a tanulásmenedzsment-rendszer és minden szükséges digitális eszköz integrációjával, önmagában felületet biztosítva a tanulás minden lépéséhez és aspektusához, mindenféle külső erőforrás nélkül. Jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- *integrált*

Az alkalmazás az oktatási folyamatba teljes mértékben integrálható, leköveti és számos eszközzel segíti a hagyományos oktatás menetét, illetve hason-

ló módon kezeli a tisztán távoktatásos folyamatot. A rendszer minden egyes eleme össze van kötve egymással, bármely ponton létrejött output a logikailag kapcsolódó helyen inputként szolgál.

- *automatizált*

A tisztán e-learning tanfolyam esetében minden automatikusan történik, a folyamat nem igényel további emberi beavatkozást. A hagyományos oktatás esetében is lehet előre beállított automatizmusokra támaszkodni.

- *intelligens*

Az alkalmazás minden lehetséges ponton a mesterséges intelligencia elemeit alkalmazza.

- *strukturált*

A rendszer keretet ad az e-learning tananyag strukturált fejlesztéséhez, egyrészt ösztönzi a tanárokat, hogy az anyagot minél jobban strukturálják, másrészt a struktúra könnyen követhető a résztvevők számára.

- *mérhető*

Az alkalmazásban végzett minden tevékenység teljes mértékben mérhető, és a mérések eredményeit a rendszer azonnal felhasználja a hatékonyság növelése érdekében.

- *önfejlesztő*

A rendszer számos ponton kér visszajelzést a felhasználoktól, majd a beérkező visszajelzéseket rendszerszinten beépíti.

- *dinamikus*

Az e-learning tartalmat a rendszer adatbázisokból tölti be, így az adatbázis bővítésével fejleszthető a tartalom. Emellett azonban – igény esetén – bármely ponton „lesüthető” a tananyag, vagyis a dinamikus tartalomból egy adott pillanatnyi állapotot rögzít, és azt statikus tartalomként biztosítja.

- *web alapú*

A web alapú megoldás teljes körű kompatibilitást biztosít minden operációs rendszerre és böngészővel, nem tartalmaz flash vagy egyéb harmadik féltől függő elemeket.

4. Az oktatási platform létrehozása

A következőkben az integrált digitális oktatási platform létrehozásáról esik szó, részletesen bemutatom, hogyan strukturáljuk a tananyagokat leckékben, és a leckéből hogyan állítjuk össze a tematikát. Ehhez hasznosnak éreztem az egyes elemek fogalmi meghatározását:

1. táblázat

A digitális oktatási platform strukturális elemeinek meghatározása

tanterv	Oktatási lépések listája, felsorolja, hogy az oktatási tevékenység hogyan épül fel, milyen témákat, mennyi időráfordítással, milyen sorrendben, milyen eszközökkel kell megtanítani.
tematika	A tanterv által meghatározott tanítási anyag nagyobb egységekbe rendezése, amely az átadandó ismeretanyag témáit, és azok sorrendjét tartalmazza. A tematika általában egy oktatási szemeszter anyagát öleli fel.
lecke	Az oktatási folyamat legkisebb egysége, amely vagy osztálytermi körülmények között tanár részvételével megszakítás nélkül történik, illetve egyéni tanulás céljára kidolgozott, meghatározott lépésből álló e-tanulási egység, amelyet e-leckének is neveznek.

4.1. Digitális oktatási anyagok létrehozása

Az alábbiakban arra kérdésre kívánok válaszokat adni, hogyan lehet a hagyományos tanórát digitálisan leképezni, milyen kihívásokat és lehetőségeket rejt magában a folyamat, és hogyan lehet a kihívásokat előnnyé változtatni. Mindez elsősorban a tananyagok és tevékenységek digitalizálhatóságától függ. A digitalizálhatóság azt jelenti, hogy a számítógép képes-e a beküldött feladatokat közvetlenül (akár valós idejű szinkron, akár késleltetett aszinkron módon) tanári közreműködés nélkül feldolgozni. Más szóval azt a kérdést veti fel, hogy az adott tevékenység lefordítható-e maradéktalanul a bináris kód nyelvére. Vajon a gép be tudja-e tölteni a tanár szerepét a tanításban? Ebből a szempontból a tananyag két kategóriára bontható:

1. Digitalizálható tartalom

Nagyon sok esetben digitalizálható a tanár tevékenysége. Ahol van rá mód, ott célszerű a használatát kiterjeszteni. A digitális eszközök alkalmazása hagyományos órákon is működik. A digitális feladatok tárháza széles, lehetnek quiz jellegű tesztek, egyszerű vagy többmegoldásos feleletválasztó, igaz-hamis tesztek, vagy akár szöveg kitöltő, összetartozó elemeket összepárosító, sorba rendező stb. feladatok, egyszerű vagy interaktív tartalommal feltöltött flashcard funkciók, illetve bármilyen más olyan digitális eszköz, amely tanító funkciót képes ellátni.

2. Nem vagy nehezen digitalizálható tartalom

Ide tartozik minden olyan tananyag vagy órai tevékenység, ahol a tanár (akár valós idejű, akár késleltetett) visszajelzése nélkülözhetetlen a tanulás folyamatában. Ezen belül is két csoportot különböztethetünk meg:

- A közös feldolgozás eredményeként címkézésre kerülő, így tanári munkával digitális anyaggá konvertálható tevékenység. Ez nagyon jó forrás lehet arra, hogy megfelelő számú minta jöjjön létre, amelyeknek a kategorizálásával a mesterséges intelligencia önállóan képes tananyagot összeállítani. Ennek mikéntjéről később lesz szó.
- Mindig marad olyan tevékenység, amely később sem lesz digitalizálható, hanem megmarad a hagyományos tanári munka. A következő részekben megnézzük, hogyan lehet a digitális eszközökben az élőmunka minimalizálása mellett a tanár jelenlétét minél jobban kidomborítani.

Fontos kiemelni, hogy a mesterséges intelligencia kizárólag megfelelően strukturált adatbázisra épülve működik. Ezért fontos követelmény, hogy az előre meghatározott adatbázis-struktúrára épülő, címkézett és szintekhez rendelt oktatási tartalmak jöjjenek létre. Ez a feltétele annak, hogy a mesterséges intelligenciát a tanulás szolgálatába tudjuk állítani.

4.2. Digitális tematika létrehozása

Az előző alfejezetben a digitális oktatás eszköztárát néztük át, most tegyünk egy újabb lépést. Azt a javaslatot tettem, hogy a tanár igyekezzon megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével a hagyományos oktatás mellé létrehozhatja a digitális tananyagot. Nézzük meg, hogyan épülhet be – természetesen optimális esetben – nagy mennyiségű digitális tartalom az oktatási folyamatba. Ennek is többféle módját látom:

1. Digitális tematika létrehozása
Kézenfekvő és észszerű, ha a meglévő digitális eszköztárra támaszkodva az egyes digitális tartalmakat egymás után fűzzük, és a hagyományos tanmenethez hasonlóan állítjuk össze a digitális tanmenetet. Így a hallgatót rátesszük egy sínre, amelyen haladva elvégzi a meghatározott típusú és előírt számú feladatokat, és ennek eredményeképpen magáévá teszi a tananyagot.
2. Dinamikus tananyag összeállítása a digitális eszköztárból
Előfordul, hogy nem tudjuk, pontosan honnan indulunk (mi a bemeneti szint) és hova szeretnénk eljutni (kimeneti szint), ami adódhat akár a képzésben részt vevők eltérő kompetenciaszintjéből is. Ilyenkor megfelelő mérések segítségével pontosan meg tudjuk határozni a kezdeti állapotot, és az eszköztárból – mint egy menüből – össze tudunk állítani egy olyan tananyagcsomagot, amely kiterjed a kimeneti szint eléréséhez szükséges készségek fejlesztésére.

3. Mesterséges intelligencia bevonása a tananyag elkészítésébe
Ezen a ponton engedjük el a fantáziánkat. Mi lenne, ha a tanmenet összeállítását is a számítógépre bízánk? Elképzelhető, hogy a gép is képes összeállítani egy tanmenetet, vagy ez még nagyon távoli jövő, és ezen a ponton feltétlenül szükséges emberi – tanári – intelligencia ahhoz, hogy biztosítsuk a kimeneti szint elérését?

A gép csak olyan tartalomból tudja összeállítani csomagot, amit betápláltunk. Ha össze tudunk állítani olyan mérési eszközöket, amelyek alkalmasak rá, hogy a lehető legpontosabban felmérjék a tanulói kompetenciákat, és a rendszer tartalmaz az egyes készségek megfelelő szintű fejlesztésére alkalmas tananyagokat az adott szinteken, akkor ezekből az adatokból mesterséges intelligencia segítségével egy e-learning oktatási keretrendszer képes önállóan összeállítani a tananyagot. Egyszerűen megfogalmazva, ha a gép tudja, hogy a hallgató milyen jellegű hibákat szokott elkövetni, akkor össze tud állítani a célnak megfelelő tananyagot. A mesterséges intelligencia számára elengedhetetlen, hogy az egyes elemek egy meghatározott adatbázisba kerüljenek be, hiszen a gép a bekerült adatok feldolgozásával lesz képes önálló tevékenységre megfelelő algoritmusok alkalmazásával. A tanári kapkodást, szervezetlenséget ki tudja küszöbölni a gép. Az adott struktúra követése vezeti a tanár kezét.

4.3. Mesterséges intelligencia a digitális oktatásban

A következő lépés annak megfogalmazása, hogyan tudjuk alkalmazni a mesterséges intelligenciát a digitális oktatásban. A gép nem képes önmagától kreatív tevékenységet végezni, csak az algoritmusok alapján és a betöltött adatok felhasználásával, éppen ezért a mesterséges intelligencia alkalmazásának a következő feltételei vannak:

1. álljon rendelkezésre elegendő számú digitális oktatási elem;
2. a feladatok legyenek megfelelően bekódolva, címkézve, azaz a rendszer képes legyen kiválogatni megadott kritériumok alapján a felhasználandó feladatokat;
3. a feladatokhoz szükséges adatok megfelelő algoritmust kezelni képes adatbázisba legyenek feltöltve.

A digitális világ kategóriákban gondolkodik, problémákat absztrahál, kódol, címkéz, rendszerez, és az adatokat strukturált formában tárolja. Ilyen módon a digitális oktatásban használt eszközöknek is szükségszerűen erre kell épülniük. Mindezek működéséhez szükséges a pontos bemeneti szintfelmérés és a rengeteg időszakos mérés, amely a rendelkezésre álló diagnosztikai eszközökkel szkenneli a tudást, rámutat a kritikus pontokra, majd a gép azokra tud tematikát összeállítani, illetve személyre szabott fejlesztési programokat készíteni. A folyamat szerves

eleme a hibák kategorizálása, kódolása, a hibák javítását célzó feladatok előkészítése, majd a kódokhoz való hozzárendelése. Ilyen módon lehetőség van arra, hogy a mesterséges intelligencia alkalmazásával a platform automatikus tanító eszközként működjön, és a hiányzó készségek célirányos fejlesztésére egyéni csomagot állítson össze.

Az ANGLOFON STUDIO a kontaktórák hatékonyságának támogatására – a fentiekben ismertetett alapelveket és módszertani megfontolásokat szem előtt tartva – egy mesterséges intelligenciára épülő, online digitális oktatási platformot fejlesztett ki, amelyet 2014 óta használunk a fordítók és tolmácsok képzésében. A platformot kísérleti jelleggel vezettük be a képzéseinkbe, majd a Covid-19-világjárvány idején teljes funkcionalitással kezdtük alkalmazni a távolléti oktatásban, így a helyzet lehetővé tette, hogy felmérjük a rendszer hatékonyságát, és az eredmények alapján következtetéseket vonhassunk le.

4.4. A tanár szerepe a digitális oktatásban

Az előző pontban a mesterséges intelligencia oktatásban való alkalmazási lehetőségét tárgyalva rámutattunk, hogy a gép megfelelő előfeltételek esetén képes önállóan működni az oktatás során. Ha pedig a mesterséges intelligencia segítségével egy digitális platform el tudja látni az oktatási feladatokat, akkor mi marad a tanárnak? Vajon a digitális technológia teljesen ki tudja váltani a szerepét, vagy marad valamiféle kreatív tevékenység a tanárnak is? Kell-e attól tartania a tanárnak, hogy ha minden tudását betáplálta a digitális oktatási platformba, akkor munka nélkül marad? Ha nem, mi marad a tanár feladata egy integrált és automatizált digitális oktatási platform használata esetében? A digitális korban ezek nagyon is aktuális kérdések.

A tananyag digitális feldolgozása nem egyszerű, sokrétű és hosszadalmas feladat, ami rengeteg munkát jelent a tanárnak (lásd Pym et al. 2003). Amennyiben csak egy egyszer tanított kurzus digitalizálását nézzük, akkor a befektetett erőfeszítés egyáltalán nem térül meg. Ha digitalizációban gondolkodunk, hosszú távon és rendszerszinten kell terveznünk. A digitális oktatást célszerű úgy felépíteni, hogy kisebb modulokból álljon össze a teljes anyag (Bereczki et al 2020), így később könnyen adaptálható a különféle igényekhez. A feladatok digitalizációja a tanár részéről mindenképpen nagy befektetett munka, amely akkor térül meg a legjobban, ha az elemek újra és újra felhasználhatók.

Két szempontnak kell érvényesülni az anyagok digitalizációjának folyamatában. A 4.2. alfejezetben leírtam a tematika elkészítésének folyamatát. Fontos, hogy az egyes elemek jól illeszkedjenek a tematikába. Egyrészt egy spontán ötlet alapján kidolgozott feladat lehet nagyon jó, sőt, az inspirált újdonságok teszik érdekessé a tananyagot, de nem lóghat ki a tematikában felvázolt eredeti tervektől. Tehát úgy is el lehet kezdeni a digitális tartalom összeállítását, hogy a tematikába illeszkedően egy-egy modult dolgozunk ki és kezdünk el alkalmazni, ugyanakkor tudnunk kell, hogy ez a tematikába hogyan fog illeszkedni. A másik szempont a digitalizá-

ció folyamatával kapcsolatosan, hogy a mesterséges intelligencia csak kódolt és címkézett tartalmakat tud kezelni, ezért az új tananyagot ennek a szellemében érdemes kifejleszteni, mert utólag mindig munkaigényesebb és körülményesebb ez a folyamat, mintha kezdetektől egy megadott adatstruktúrát építünk. De ezen túlmenően sincs vége a tanár feladatainak.

Immár több évtizedes tanítási tapasztalatom egyik sarokköve a jó tanár–diák kapcsolat. A mesterséges intelligenciára alapuló digitális platform a kapcsolattartással összefüggő tevékenységek nagy részét ki tudja váltani, hiszen a hallgatók rendszeresen kapnak időzített, releváns tartalommal megírt leveleket, amelyeket személyes kapcsolatként élnék meg, még ha tudják is, hogy nem spontán megírt tartalom érkezett az elektronikus postaládájukba. Az automatizált rendszer folyamatos – jóllehet alapszintű – kapcsolatot épít ki a hallgatókkal. Ezen felül természetesen számos ponton hasznos és szükséges a résztvevők közötti személyes interakció, amire a tanulók igényt is tartanak (lásd Robin 2020). A hallgatók többsége úgy szeret tanulni, hogy a folyamat végén ott áll egy tanár, aki segít a tananyag megértésében, válaszol a kérdésekre, biztat és motivál, nehézségek esetén támogatást nyújt (Tartsayné Németh 2012), végül pedig, akinek a hallgató a tudásával kivívja az elismerését, és aki egy jó jeggyel értékeli a teljesítményt. Ez alapvetően megalapozza a tanár szükségességét az oktatás folyamatában.

A tanári részvétel megnyilvánulhat abban is, hogy gondoskodik a felhasznált eszközök közötti kapcsolat megteremtéséről; tehát az egyik rendszerben bevitt adat egy másik funkció használata során is érvényesül, ily módon az eszközök használatának előnyei összeadódnak. Célszerű például a beküldött anyagok javítása során azonosított jelenségeket (hibák) tipizálni, csoportosítani és kódolni, és a felmerült fejlesztési irányok elérése érdekében a beküldött anyagokból meríteni ötleteket. Ez bármilyen szóbeli készségfejlesztés során ugyanúgy működik, ilyenkor a tanár megfigyeléseit érdemes inputként használni a készségfejlesztő gyakorlatok kidolgozásához. Ha ez a folyamat működik, akkor a hallgató releváns feladatokat kap az általa elkövetett hibák javítására. Amennyiben ez az iteratív folyamat rendszer-szintűvé válik, a visszajelzések strukturált formában beépülnek a digitális tananyagokba, és így érkezünk meg a mesterséges intelligenciával támogatott digitális oktatáshoz.

A fentiek alapján úgy tűnhet, hogy a tanár szerepe háttérbe kerül, nincs jelen végig a digitális oktatási folyamatban. A kérdés, mit fog csinálni a tanár, ha a digitalizációs folyamat olyan mértékben előrehalad, hogy már nem szükséges tovább dolgozni a digitalizáción? Úgy gondolom, hogy ekkor érkezünk meg ahhoz a ponthoz, amikor a tanár erőteljes digitális erőforrásra támaszkodva vissza tud térni az eredeti hivatásához, az idejét a hallgatók támogatására tudja fordítani, személyes figyelmet tud fordítani minden egyes hallgatóra. A digitális eszköztár atommeghajtású erőforrásként dolgozik a háttérben, és a tanár teljes erejével azt tudja csinálni, amiért egy kisgyermek tanár szeretne lenni: a hallgatókat biztatni, támogatni, a felmerülő kérdéseket megválaszolni maximális figyelemmel az egyéni igényekre. A tananyag leadásával eltöltött idő rendszerszinten kevesebb lesz, és a

felszabadult időt (amelyet eredetileg a tananyag ismertetésre szánt volna) akár személyre szabott, akár kiscsoportos konzultációra tudja fordítani. Ez a figyelem jóval értékesebb és hatékonyabb tud lenni a hallgatók számára, mint egy előadás meghallgatása, ami ugyanolyan hatékony tud lenni egy előre felvett videón keresztül is, különösen, ha a videós előadást interaktív digitális tartalom egészíti ki.

5. A felmérés bemutatása

Immár hetedik éve használjuk az ANGLOFON STUDIO integrált digitális oktatási platformját a jogi terminológia oktatására az Eötvös Loránd Tudományegyetem keretei között. A Covid-19-világjárvány idején bevezetett távolléti oktatás során az ELTE Jogtudományi Karán és Bölcsészettudományi Karán több csoportban, nappali és távoktatásos hallgatókkal egyaránt használtuk a platformot. Ugyanazt az integrált platformot alkalmaztuk a bölcsész és a jogász hallgatók oktatására is.² Mindkét karon jogi terminológiát tanítunk, a pontos tematika azonban eltért az egyes csoportok esetében attól függően, hogy milyen célra tudják a hallgatók a frissen szerzett tudást felhasználni.

A *Bevezetés a jogi terminológiába* kurzuson a jogász és a tolmács hallgatók egyaránt részt vesznek, mert mindkét csoport igénye az, hogy átfogó képet kapjanak minél szélesebb körből. A tematika számos különféle jogterületre kiterjed, a jogrendszerek, jogterületek és a jogi munka fogalomtárának általános tisztázása után közjogi, nemzetközi jogi és magánjogi jogterületek terminológiáját tisztázzuk, különös tekintettel azokra a pontokra, ahol félreértés lehetősége merül fel vagy ahol fontos a tisztánlátás. Ezzel a tudással felvértezve a jogászok áttekintést kapnak az egyetemi képzésük során tanult fogalmakról angol nyelven, megfelelő alapot teremtve egy esetleges külföldi képzésben való részvételhez, például az ERASMUS program keretében. A tolmácsok a mindennapi munkájukhoz szükséges átfogó tudást kapnak.

2. táblázat

A Bevezetés a jogi terminológiába tantárgy tematikája

- 1. Jogrendszerek:** a kurzus bemutatása. A jogrendszerekkel kapcsolatos alapvető fogalmak, az angolszász jogrendszer bemutatása, és a kontinentális jog és a common law közötti különbségek. Jogrendszerekkel kapcsolatos fogalmak bemutatása főként a kontinentális jogrendszer keretei között, az egyes jogterületek magyarázatával és gyakorlati példákkal.

² Az ANGLOFON STUDIO digitális oktatási platformjának e-learning eszközei és elemei megtekinthetők: <https://anglofon.com/e-learning-tools>

2. **Jogi praxis:** a jogi praxisban használt leggyakoribb okiratok elnevezését és tartalmát mutatjuk be, hogy a nemzetközi üzleti környezetben magabiztos legyen, és bennfentes benyomást keltsen üzleti partnereiben.
3. **Alkotmányjog:** az alkotmánnyal kapcsolatos legfontosabb fogalmak témakörökre lebontva. Részletes anyagok az alkotmányos berendezkedés típusairól, a választási rendszerekről és az egyes hatalmi ágakról.
4. **Büntetőjog:** átfogó angol büntetőjogi anyag, általános bevezető után a büntető eljárásjog kifejezéstára, majd dolgok és személyek elleni ill. gazdasági bűncselekmények terminológiája részletesen feldolgozva angolul.
5. **Eljárásjog:** az eljárásjog részletes ismertetése kontinentális jogi megközelítésből angol nyelven, kibontva a bírósági rendszer, jogvitás rendezésének menete, a peres eljárás és a részt vevő személyekkel kapcsolatos terminológiáját.
6. **Nemzetközi jog:** a nemzetközi jog terminológiájának alapos áttekintése, amely részletesen tartalmazza a nemzetközi jogi alapelvek, a jogforrások, az intézményrendszer és az emberi jogi témák feldolgozását angol nyelven.
7. **EU jog:** az Európai Unióval kapcsolatos alapvető fogalmak és magyarázatuk, kezdve az EU történetével az intézményrendszeren át az egyes szervek működéséig.
8. **Szerződési jog:** a szerződési joggal kapcsolatos alapvető fogalmak, a szerződés létrejöttétől kezdve egészen a megszűnéséig, kiemelve a szerződésszerű teljesítéssel ill. annak hiányával, továbbá a jogkövetkezményeivel kapcsolatos fogalmakat.
9. **Szerződéstípusok és szerződő felek:** a mindennapi életben leggyakrabban használt szerződések áttekintése, az egyes szerződések tárgyának, a szerződést megkötő feleknek ill. a felek kötelezettségeinek meghatározásával az adásvétel, a megbízás, a vállalkozás és a pénzügyi szolgáltatások területén.
10. **Modell szerződés:** egy modell szolgáltatási szerződés részletes elemzése, amely számos tudnivalót tartalmaz a szerződés szerkezetével, az egyes jogi fogalmak tartalmával és a tipikus jogi fordulatokkal kapcsolatosan angol nyelven.
11. **Záróteszt:** az év során tanultakból álló záróteszt megírása és közös értékelése.

A Bevezetés a szerződések terminológiájába kurzus tematikáját alkalmazzuk a fordítók képzésénél. A szakfordító hallgatók főként írásban fognak dolgozni angol–magyar (és egyéb) nyelvpárban, így számukra a szerződések nyelvezete képezte a tananyag vázát, mert tapasztalataim szerint a jogi fordítók munkájának jelentős volumenét a szerződések teszik ki. Ez az a terület, ahol nagyon sok buktatóval kell szembenézniük, és megfelelő ismeretek nélkül kudarokra van ítélve a munkájuk. A képzés során ezért az ügyvédi praxisban leggyakrabban használt szerződések (adásvételi és bérleti szerződés, megbízási és vállalkozási szerződés, munkaszerződés) legfontosabb terminusait, nyelvhasználatát és kifejezéstárát igyekeztünk számukra bemutatni és begyakoroltatni velük.

3. táblázat

A Bevezetés a szerződések terminológiájába tantárgy tematikája

1. **Bevezető és adásvételi szerződések:** általános tájékoztatás a kurzusról. Bevezető az adásvételi szerződések terminológiájába az angolszász és a kontinentális jogrendszer tükrében.
2. **Az adásvételi szerződések terminológiája:** egy adásvételi szerződés részletes elemzése, általános bevezető az angol nyelvű szerződések világába.
3. **A bérleti szerződések terminológiája:** bevezető a bérleti szerződések terminológiájába és fordulataiba, és számos alapvető jogi fogalom tisztázása.
4. **A vállalkozási szerződések terminológiája:** bevezető a bérleti szerződések terminológiájába, a vállalkozási tevékenység folyamata, kapcsolódó fontos jogintézmények. Az angolszász szerződések bevett struktúrája.
5. **A megbízási szerződések terminológiája:** a megbízási jogviszony és a szolgáltatások fogalomtára és fordulatai, az alkalmazott dokumentáció elnevezései és a jogviszony során használt fogalmak.
6. **Munkavégzésre irányuló szerződések összefoglalása:** a vállalkozási, megbízási és szolgáltatási szerződések terminológiájának összefoglalása.
7. **Munkajogi terminológia:** munkajogi terminológia és fordulatok bemutatása és gyakorlása, az angol nyelvű szerződések nyelvezetének gyakorlása.
8. **A munkaszerződés terminológiája:** a munkaszerződésben használt jogi terminusok és fordulatok begyakorlása.
9. **A társasági jog terminológia:** a társasági jogban használt fogalmak tisztázása nemzetközi kitekintéssel.
10. **A társasági szerződés fogalomtára:** a társasági szerződésekben használt terminusok és kifejezések begyakorlása.
11. **Társasági jogi terminológia ismételése:** a társasági jog és a társasági szerződés kapcsán tanult terminusok ismételése.
12. **Záróteszt:** az év során tanultakból álló záróteszt megírása és közös értékelése.

5.1. A platform hatékonyságának felmérése korrelációelemzéssel

Az integrált digitális oktatási platform hatékonyságának felméréséhez első lépésben a platform analitikai adataiból származó információk alapján végeztünk statisztikai korrelációelemzést, míg a vizsgálat második része az ELTE hallgatóival készült kérdőíves felmérésre épül. A korrelációelemzés egy matematikai (statisztikai) eszköz, amely két érték közötti kapcsolat nagyságát és irányát jelzi. A korrelációelemzést abból a célból végezzük el, hogy feltárjuk, vajon az integrált digitális oktatási platform használatának intenzitása milyen mértékben függ össze a tananyag elsajátításának mért eredményével.

Az elemzéshez két külön statisztikai mintát nézünk meg: az első egy 32 órás nem egyetemi, hanem az ANGLOFON STUDIO képzési keretei között szervezett szaknyelvi tanfolyam, amely hagyományos osztálytermi kontaktórákból és az azt lekövető „házi feladatként” adott digitális leckékből áll, míg a másik egy 24 órás, a Covid-19-járvány miatt csak digitálisan végzett egyetemi kurzus eredményeit tartalmazza. Az első esetben 50 fő adatainak elemzésével vizsgáltuk az digitális platform használat intenzitásának és a haladás mértékének kapcsolatát. A második esetben egy 110 fős mintát vettünk alapul. Az elemzésből kapott adatokat mindkét esetben grafikonon ábrázoltuk, és értékeltük az eredményeket.

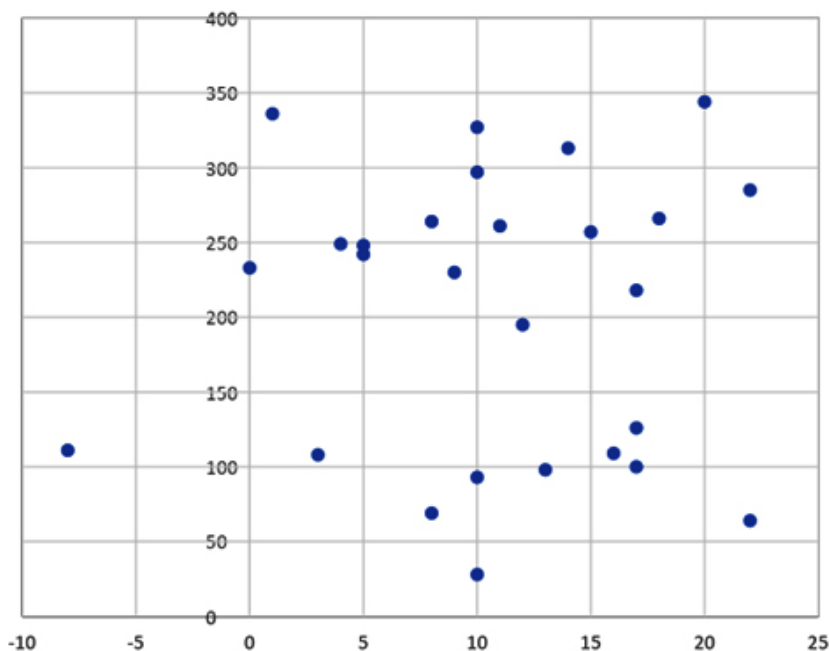
5.1.1. A használat intenzitásának és a haladás mértékének kapcsolata az első csoportban

Az alábbi diagram segítségével a digitális oktatási platform használatának intenzitása és a haladás mértéke közötti kapcsolatot keressük. A diagram függőleges tengelyén az oldalletöltések szerepelnek. Ez az adat fejezi ki legpontosabban, hogy egy adott hallgató milyen intenzitással foglalkozott az anyaggal a digitális oktatási platformon keresztül. (Használhattuk volna az oldalon töltött idő aggregált értékét is, ez azonban nem zárta volna ki azt a helyzetet, amikor valaki nyitva hagyja az adott oldalt, és mást csinál az egyébként aktívan működő gépen. A gép ilyenkor az utolsó oldal kinyitásától számított meghatározott ideig még aktív időnek számolja az eltelt időt.) A vízszintes tengely a haladás mértékét ábrázolja a bemeneti és a kimeneti szintfelmérők közötti különbség alapján százalékban kifejezve.

A vizsgált csoport 32 órás oktatásban részesült, amelyet a kontaktórák mellett e-learning feladatok egészítettek ki. A korrelációs számítás során azt szeretnénk megvizsgálni, hogy az intenzívebb platformhasználat mennyire járul hozzá a jobb tanulmányi eredményhez. Vajon aki intenzívebben használja a digitális oktatási platformot, jobban meg is tanulja-e az anyagot? A pontok a képzésben részt vevő egyes hallgatókat jelenítik meg, feltüntetve, ki mennyi tanulással milyen eredményt ért el.

Ha a két tényező között lineáris kapcsolat lenne, akkor a két tengely találkozásától kiindulva szorosan egy egyenes mentén helyezkednének el az eredmények, azaz minél többet tanul egy hallgató, annál jobb eredményt ér el. A gyakorlatban nem ezt a helyzetet látjuk. Ha alaposabban megnézzük az ábrát, akkor karakteresen két „folt” (statisztikai sokaság) sejlik fel az ábrán. A felső folt azokat a tanulókat képviseli, akik viszonylag intenzíven tanultak, és ennek eredményeképpen átlagosan 10 százalékponttal jobb eredményt értek el. A diagram alsó részén összpontosuló sokaság a kevésbé intenzív tanulókat ábrázolja, esetükben mégis számottevő tudásnövekedés igazolható.

1. ábra

A platformhasználat intenzitása és a tanulmányi haladás mértéke

Az eredményekből úgy tűnik, hogy a hallgatóknak két kategóriája különböztethető meg. Egyrészt a hallgatók körülbelül két harmada intenzív tanulással (a platform intenzív használatával) változó mértékű, de átlagosan számítva jelentős haladást ért el. A másik sokaság tudása szintén sokat fejlődött, de ez a haladás nem a platform használatának tulajdonítható (hanem nyilván a kurzuson való részvételnek). Itt tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a platform használata a résztvevők két harmadának esetében kimutatható fejlődést biztosított, azonban a megállapítás értékét gyengíti a szintén sokat fejlődő azon sokaság, akik ezt nem a digitális oktatási platform eredményeképpen érték el.

Velük szemben a következő részben vizsgált második csoport minimális mértékben vett részt kontaktórákon, így a körükben végzett felmérés esetében e tényező hatása értelemszerűen minimálisra csökkent, így sokkal tisztábban tudjuk vizsgálni, hogy a digitális oktatási platform intenzívebb használata milyen mértékben járul hozzá a jobb tanulmányi eredményhez.

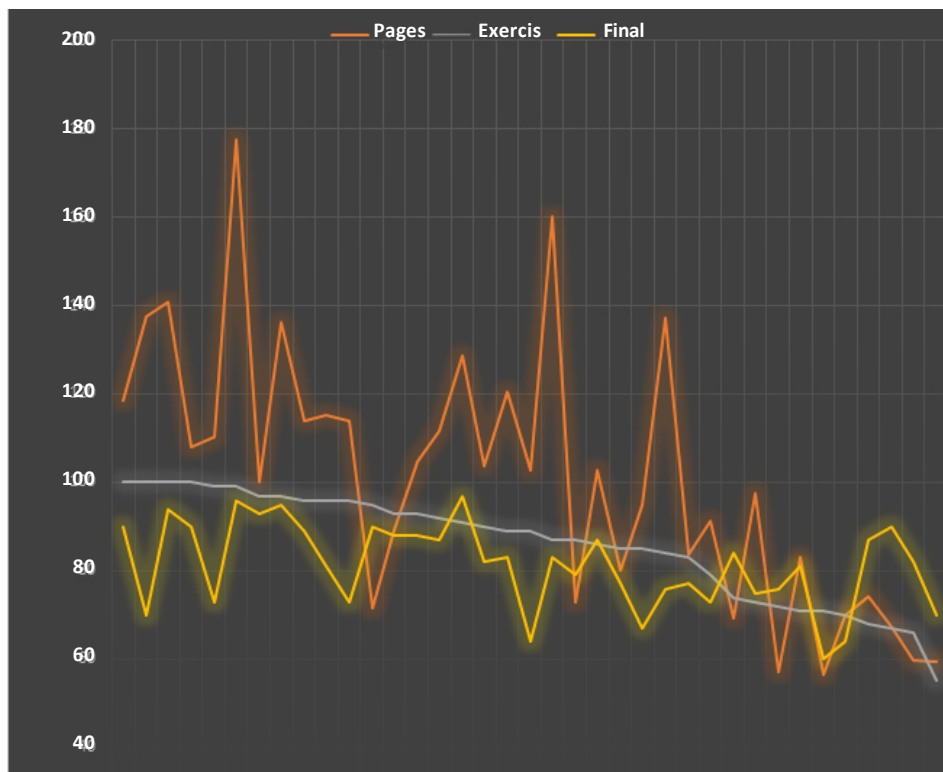
5.1.2. A használat intenzitása és a haladás mértékének kapcsolata a második csoportban

A második elemzésünk a digitális oktatási platform egy egyetemi félévben mért használatának intenzitását veti össze az évközi feladatok eredményével és a záróteszt eredményével. A vizsgált csoportban a Covid–19 megjelenésének szemesz-

terében a távolléti oktatásra történő hirtelen áttérés idején mért adatokat vesszük alapul, így a jelenléti oktatás hatását jórészt ki tudtuk szűrni, hiszen a félév túlnyomó részében nem került sor kontaktórákra, a hallgatók kizárólag az integrált digitális oktatási platform használatával tanultak. Ebben az esetben is arra voltunk kíváncsiak, hogy a platform milyen mértékben támogatja a tanulási folyamatot, ezért itt is azt vizsgáltuk, vajon aki intenzívebben használja a platformot, jobb eredményt ér-e el, mint aki nem vette igénybe a platform kínálta előnyöket.

2. ábra

A platform használatának intenzitása és az eredmények kapcsolata



A fenti grafikonon a piros vonal a platform használatának intenzitását, a sárga vonal a vizsga eredményeit tünteti fel. Az előző grafikonnal szemben ez számításba veszi az egyes leckék eredményét is, mivel míg a másik csoportban a lecke csak kiegészítő feladat volt, ennél a csoportnál a beküldött feladatok eredménye beleszámított a jegybe is. Az eredményeket a félév során elvégzett tesztek adatainak szóródása szerint rendszereztük. A sárga és a piros vonal egymáshoz viszonyított helyzete jórészt megerősíti a használat intenzitása és a teljesítmény közötti erős korrelációt, kivéve néhány hallgatót (ahol a piros vonal a sárga szintje alá került). Ezt úgy értelmezhetjük, hogy minél intenzívebben használják a hallgatók a digi-

tális oktatási platformot, annál jobb eredményt érnek el a vizsgán, azaz annál jobban megtanulják a tananyagot. A két tényező közötti kapcsolat a grafikon jobb oldalán borul fel, az utolsó negyed esetében nem beszélhetünk a két tényező közötti korrelációról. Ezek a hallgatók a félévi feladataik eredményei alapján rosszul szerepeltek, ami értelemszerűen visszavezethető a platform használatának alacsony intenzitására is.

Érdekes módon egyes hallgatók eredményei nem mutatnak gyengébb teljesítményt, sőt az utolsó 10 százalék esetében a korreláció nem áll fenn, illetve a kapcsolat részben ellenkező előjellel valósul meg, vagyis előfordultak olyanok közöttük, akik a digitális oktatásban való minimális részvétel ellenére mégis jó eredményt értek el a záróvizsgán. Ennek az oka az lehet, hogy ők eleve magasabb szintű tudással kezdték a tanulást, vagy a tananyagot a hagyományos módon kellő mértékben megtanulták, a platform nyújtotta gyakorlási lehetőséget azonban nem vették igénybe. Esetükben nem beszélhetünk a digitális platform környezetében történt tanulás és az eredmények közötti korrelációról. Az eredményt úgy értelmezem, hogy ez a csoport nem fogadja jól, illetve nem reagál kedvezően az integrált platform nyújtotta előnyökre, a digitális oktatással szembeni „ellenállóknak” neveztem őket. Örömmel konstátálom azonban, hogy a részarányuk ilyen alacsony, az öt évvel korábbi felmérésekben a hallgatók körülbelül 30-40 százalékánál érzékeltük a digitális oktatással szembeni ellenállást. Az előrelépés, vagyis az integrált digitális oktatási környezettel szembeni ellenállás csökkenése betudható egyrészt az általános tendenciának, másrészt – reményeink szerint – az ANGLOFON STUDIO tananyagai és az általunk nyújtott szolgáltatás fejlődése is hozzájárult a magasabb szintű elfogadáshoz.

5.2. A kérdőíves felmérés

A Covid-19-járvány idején bevezetett távolléti oktatás szemeszterében az ELTE két karán az oktatást az ANGLOFON STUDIO digitális oktatási platformjának segítségével bonyolítottuk le. A félév lezárása után kérdőíves felmérést végeztünk. Körülbelül 200 hallgatót kértünk meg az oktatás értékelésére, közülük 110 hallgató küldött be részletes visszajelzést a anyagok és a digitális oktatási platform használatáról. A kérdőívvel kettős célt kívántunk elérni. Egyrészt szerettünk volna pontos képet kapni arról, hogy a hallgatók miként viszonyulnak az integrált digitális oktatási platformba ágyazott tananyagokhoz, másrészt a további fejlesztési irányokat a visszajelzéseik alapján akartuk kijelölni.

A felmérés kérdései főként a rendszer használatára és hatékonyságára vonatkoztak. Elsősorban azt szerettük volna megtudni, hogy a hallgatók miként vélekednek az integrált digitális oktatási platformról, mennyire szeretik használni, mennyire tartották a jelenléti oktatással egyenértékűnek az e-learning rendszerű digitális oktatást. Ezen kívül rákérdeztünk a témák hasznosságára is, mivel a hallgatók visszajelzése alapján időnként változtatunk a témákon, előfordul, hogy a nagyon nem kedvelt témákat felváltjuk nagyobb érdeklődésre számot tartó témával, különösen, ha a tananyag még nincs kellően kiforrva.

Külön kiszámoltuk a platformot intenzíven használók visszajelzéseit is. Úgy gondoltuk, hogy a digitális platformot intenzíven használók alaposabb képet kaptak a platform használatáról, jobban látták az előnyöket és a hátrányokat, így a véleményük eltérhet, ez a feltevés azonban minimális mértékben bizonyult jogosnak. Az alábbiakban a kérdőívre beérkezett válaszokat a kérdések szerint csoportosítva mutatjuk be és értékeljük. A kérdőív az ismertetett kérdéseken kívül tartalmazott a platform technikai részére vonatkozó kérdéseket is (regisztráció, sebesség, eszközök és pontszámítás), ezek azonban a digitális tananyag hatékonyságával kapcsolatban nem számítanak releváns információnak, így nem is szerepelnek a bemutatott eredmények között. A kérdőív végén lehetőséget adtunk a hallgatónak, hogy osszanak meg velünk bármilyen visszajelzést vagy megjegyzést, amelyet a témával kapcsolatosan relevánsnak és hasznosnak gondolnak.

5.2.1. Személyes viszonyulás

A kérdőív először a felmérés résztvevőinek személyes viszonyulására kérdezett rá, vagyis hogy szívesen foglalkoztak-e a digitális oktatási platform online feladataival. A válaszok összesített adatait a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat

A válaszadó személyes viszonyulása a digitális platformhoz

Összes hallgató	igen	78%
	nem	22%
Intenzív felhasználók	igen	82%
	nem	18%

Nyilvánvalóan azok használták intenzívebben a rendszert, akik örömmel fogadták a digitális tanulás lehetőségét, szívesen használták a platformot, és szerették az e-learning feladatokat. Örömmel állapítottuk meg, hogy a hallgatók többsége ebbe a kategóriába tartozik. Érdekes, hogy az intenzív használók között is 18 százalékot tett ki azoknak a száma, akik negatívan viszonyultak az integrált digitális oktatási platformhoz, bizonyára a fegyelmezettségüknek köszönhető, hogy a negatív viszonyulás ellenére sem vonták ki magukat a digitális oktatási környezetben folyó tanulás alól.

Kíváncsiak voltunk, vajon mi lehet az oka a negatív viszonyulásnak, ezért a nemleges választ adó hallgatókat megkérdeztük, miért nem végezték szívesen az e-learning feladatokat. Volt néhány olyan hallgató, akiket nem érdekelt a jogi téma, ezért a válaszukat sem tudtuk figyelembe venni a mi céljainkra, mivel nem tartalmaz olyan információt, amelyből tovább tudnánk lépni a platform fejlesztésének irányába. A többi válaszadó visszajelzését nagyjából három egyenlő csoportra le-

het osztani a következők szerint: 1. nem szeretem a digitális tanulást; 2. nem tartom jónak a távoktatást; 3. technikai nehézségek hátráltattak. Úgy gondolom, hogy ezek a válaszok az integrált digitális oktatási platformmal és általánosságban a távoktatással szembeni ellenérzést jelenítik meg, ők az ellenállók. A platform és a tananyagok fejlesztésének az egyik legfőbb célja, hogy megnyerjük őket a digitális oktatás számára, bár az sem kizárható, hogy mindig lesznek olyanok, akik a folyamatos erőfeszítések dacára is ellenérzéssel fognak viselkedni a digitális világgal szemben.

2015-ben egy hasonló kérdőíves felmérést végeztünk, amelyben szintén megkérdeztük, mennyire szívesen végzik az e-learning feladatokat a résztvevők. 5 évvel ezelőtt a pozitívan viszonyuló hallgatók aránya nagyjából 34 százalék volt. Ebből úgy tűnik, hogy a digitális oktatással szemben „ellenálló” hallgatók száma közel a felére csökkent, a korábbi 34 százalék helyett most csak 17 százalék fejezte ki fenntartását az oktatási platformmal szemben. Ennek oka feltételezhetően a Covid-19-világjárvány szülte kényszerből adódó megtapasztalás, vagy a digitális technika szélesebb körű elterjedése lehet. Mindenesetre szembe kell néznünk azzal, hogy még mindig fennálló helyzettel, hogy hat hallgatóból egy nem szívesen tanul az integrált digitális oktatási környezetben, és dolgoznunk kell azon, hogy megtaláljuk a módját, milyen eszközökkel nyerhetjük meg őket. Erre a későbbiekben konkrét ötleteket és tennivalókat is igyekszem megfogalmazni.

5.2.2. Egyenértékűség

A következő kérdés arra vonatkozott, hogy a digitális oktatást egyenértékűnek tartották-e a hallgatók a hagyományos osztálytermi oktatással. Az alábbi válaszokat kaptuk:

5. táblázat

A digitális platform és a jelenléti oktatás egyenértékűsége

Összes hallgató	igen	37%
	nagyjából	45%
	nem	18%
Intenzív felhasználók	igen	39%
	nagyjából	45%
	nem	16%

A válaszokból úgy tűnik, hogy a hallgatók 37 százaléka teljesen, 45 százaléka pedig nagyjából egyenértékűnek tartja a digitális oktatási környezetben történő tanulást a jelenléti oktatással, 18 százalék viszont határozottan cáfolja ezt a lehetőséget. A digitális oktatási platform intenzív használói közül az arány az elfogadás

irányába tolódik, közel ugyanannyian tartják teljesen egyenértékűnek a két oktatási környezetet, mint akik nagyjából gondolják így, és a körükben tovább csökken az elutasítók száma. Ebben az esetben is ugyanaz az eredmény köszön vissza, miszerint a hallgatók körülbelül hatod része számít ellenállónak az integrált digitális oktatási platformmal szemben. Különösen érdekes az intenzív használók véleménye, mivel ők aktív használat során szerzett tapasztalataik alapján fogalmazták meg az álláspontjukat, így nem lehet rájuk fogni, hogy passzív ellenállást tanúsítottak a digitális oktatással szemben.

5.2.3. Hasznosság

Megkérdeztük a felmérés résztvevőit, hogy hasznosnak találták-e a digitális tananyagot. A kapott válaszokat ismét külön összegeztük az intenzív felhasználók esetében. Az eredményeket az alábbi 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat
A digitális oktatási platform hasznossága

Összes hallgató	igen	51%
	nagyjából	47%
	nem	2%
Intenzív felhasználók	igen	60%
	nagyjából	40%
	nem	0%

Örömmel nyugtáztuk, hogy a hallgatók többsége hasznosnak vagy nagyjából hasznosnak találta a digitális oktatási platformon keresztül történő tanulást. Külön kiemelem, hogy az intenzív használók mindegyike pozitívan értékelte a munkánkat a hasznosság szempontjából. Ezen a ponton érdekes visszacsatolásnak tekinthető, hogy nem volt hiábavaló az átlagos és az intenzív használók megkülönböztetése. A platform hasznosságát mindössze a hallgatók 2 százaléka (a 110 fős mintából 2 fő) kérdőjelezte meg, akik minimális mértékben használták a platformot. Mivel a platform pontosan naplózza az egyes résztvevők tevékenységét, az egyéni haladást is meg tudjuk tekinteni, így fontosnak tartottam utánajárni a két negatív véleménynek. A szóban forgó két hallgató egyike látássérült, számára külön küldtünk anyagokat pdf formátumban. Szerencsére a platform funkcionalitása lehetővé teszi az egyes leckék teljes anyagának pdf formátumba történő konvertálását, ami egy szövegolvasó szoftver segítségével látássérültek számára is elérhetővé teszi a tartalmat. A másik személy viszonylag magas bemeneti ismerettel rendelkezett, de nem foglalkozott az anyaggal, a tudása viszont elégséges osztályzatra elegendő volt a záró értékelésnél. A kérdőívben azt jelezte, hogy nem érdekli a jogi témájú tananyag.

5.2.4. Felkészítés a zárthelyi dolgozatra

Egy képzés sikerének egyik legfontosabb és legvilágosabb mutatója, hogy milyen eredményt érnek el a résztvevők a képzést záró vizsgán. A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatókat megkérdeztük arról is, hogy hasznosnak találták-e a digitális oktatási platform tananyagát és oktatási módszereit a félév végi zárthelyi vizsgára való felkészítés tekintetében. A válaszadók egyértelműen pozitívan nyilatkoztak, ahogyan az alábbi táblázat számadataiból is láthatjuk.

7. táblázat

A digitális oktatási platform hasznossága a vizsgafelkészítésben

Összes hallgató	igen	68%
	nagyjából	31%
	nem	1%
Intenzív felhasználók	igen	68%
	nagyjából	32%
	nem	0%

A kapott válaszok alapján örömmel nyugtáztuk, hogy az ellenállók is szinte egyöntetűen megerősítették, miszerint a feladatok megfelelően felkészítették a hallgatókat a zárótesztre. Ez alapján úgy gondoljuk, hogy a zárótesztet összeállító modul, amely a félév során előforduló feladatokból random jelleggel szerkeszt össze egy személyre szabott feladatsort, jól vizsgázott. Az egyéni visszajelzések alapján arra kell még figyelniük, hogy a zárótesztben ne legyenek kontextusfüggő kérdések, hiszen a tesztben a feladatok egymás után következnek, így nem alkalmazhatók egy bizonyos kontextusra reflektáló kérdések.

5.2.5. A felület áttekinthetősége

Mivel rengeteg információt igyekeztünk az egyes leckékbe sűríteni, fontosnak tartottuk megkérdezni a hallgatókat, mennyire tartották áttekinthetőnek a platform felületét. A hallgatók válaszainak összegzését a 8. táblázat tartalmazza.

8. táblázat

A digitális oktatási platform hasznossága áttekinthetősége

Összes hallgató	igen	50%
	nagyjából	40%
	nem	10%

Intenzív felhasználók	igen	60%
	nagyjából	29%
	nem	11%

Az eredmények alapján azt a tanulságot vontuk le, hogy sok tennivalónk van még a felület áttekinthetőségét illetően. A következő félévre még részletesebb, kifejezetten „szájbarágós” instrukciókkal láttuk el a platformot, amelyek segítségével gyakorlatilag minden lehetséges felmerülő kérdést tisztázni igyekeztünk a hallgatók felé. Terveink között van még további úgynevezett tutoriális (a digitális platform használatát ismertető) videó elkészítése is. Az explicit utasítások és magyarázatok ugyanis nagyban elősegítik az e-tanulási környezetben folyó oktatás sikerét (Pym et al. 2003; Bereczki et al. 2020).

5.2.6. A témák népszerűsége

Kíváncsiak voltunk, hogy a feldolgozott témák közül melyek számítottak népszerűnek és népszerűtlennek a hallgatók körében. Bár alapos megfontolás során állítjuk össze a tananyagot, sokszor előfordul, hogy valamelyik téma kilóg a tematikából, ilyenkor van, hogy nem ragaszkodunk hozzá, hanem egy másikkal pótoljuk. Az általános jogi terminológia tematikájának összeállításakor ügyeltünk az általános leírás és a részletes tartalom egyensúlyára, ugyanígy szerettük volna megtalálni az egyensúlyt a közjog és a magánjog viszonylatában is.

Ami a módszertant illeti, az egyszerűség kedvéért a kérdőívben mindenki egy témát említhetett pozitív, illetve negatív irányban, mivel arra törekedtünk, hogy a kérdőív minél egyszerűbb legyen. Nyilván ennél sokkal kifinomultabb vizsgálatra is sort keríthettünk volna, például úgy, hogy megkérjük a hallgatókat, hogy állítsák sorrendbe a témákat abból a szempontból, mennyire szívesen foglalkoztak a témákkal, de úgy éreztük, hogy a legfontosabb szempont a kérdőív egyszerűsége, hogy minél nagyobb számú választ kapjunk, minél reprezentatívabb legyen az eredmény akár az alaposság hátrányára is. Mindenesetre az említések alapján ki-rajzolódott egy karakteres preferencia. Az egyszerűség kedvéért úgy számoltunk, hogy a pozitív és a negatív említések számát pontszámként összeadtuk, és a kapott számadatokat a 9. táblázatban ismertetjük.

9. táblázat

A témák népszerűsége az összes hallgató körében

	legnépszerűbb téma	legkevésbé népszerű téma	értékelés
jogrendszerek	4	3	1
jogterületek	4	5	-1
jogi szakma	5	3	2

	legnépszerűbb téma	legkevésbé népszerű téma	értékelés
alkotmányjog	6	9	-3
büntetőjog	15	7	8
eljárásjog	6	8	-2
nemzetközi jog	7	3	4
EU jog	8	16	-8
szerződési jog	16	6	10
szerződéstípusok	6	13	-7
mintaszerződés	6	11	-6

A válaszok alapján a szerződési jog, a büntetőjog és a nemzetközi jog bizonyult a legnépszerűbb témának, ebben a sorrendben. A legkedveltebb témák közül is karakteresen kiemelkedtek azok, amelyek esetében sikerült elérni, hogy a felhasznált tananyagok minél jobban kapcsolódjanak a hétköznapi élethez. Olyan hallgatókat tanítunk ugyanis, akik nem rendelkeznek alapos háttértudással a tananyagban szereplő témák terén, így a tanulás során olyan tudásra tudunk alapozni, amelyeket korábban már valamilyen forrásból megszereztek. Sokan rendelkeznek ismerettel az egyes jogi területekről, akár a hétköznapi életből, akár a médián keresztül megszerzett tudás alapján. Érdekes, hogy a szerződési jog és a büntetőjog kiemelkedett a népszerűségi listán, ennek az lehet az oka, hogy sokan rendelkeznek bizonyos ismerettel a szerződések és a büntetőjog területéről a fent említett forrásokból. Tehát jó irány, hogy a hallgatók meglévő tudására vagy annak akár csak a morzsáira építünk, hiszen így van már valamiféle viszonyulásuk a témához, nem a semmiből kell felépíteni a tudást.

A kedvelt témákkal foglalkozó tananyagot megnéztük abból a szempontból is, milyen struktúrában dolgozták fel a leckék az egyes tudnivalókat. Van olyan lecke, amelynek az első része ömlesztve tartalmazza az egyes részterületek bemutatását, más leckék viszont úgy vannak felépítve, hogy minden egyes részterület bemutatása után feladatok találhatók az adott téma feldolgozására. A három legnépszerűbb témából kettő – a szerződési jog és a nemzetközi jog – az utóbbi típusba tartozik, így levonhatjuk a következtetést, hogy ez a feldolgozási struktúra közelebb áll a hallgatókhoz. Jobb tehát, ha tagolva követik egymást a részterületek, mintsem ha rögtön az elején a hallgatókra öntjük az információt. Az egyedi hallgatói visszajelzések is ezt a megállapítást erősítik meg.

10. táblázat
A témák népszerűsége az intenzív felhasználók körében

	legnépszerűbb téma	legkevésbé népszerű téma	értékelés
jogrendszerek	1	2	-1
jogterületek	2	1	1
jogi szakma	2	2	0
alkotmányjog	2	3	-1
büntetőjog	4	2	2
eljárásjog	3	4	-1
nemzetközi jog	3		3
EU jog	3	4	-1
szerződési jog	4	1	3
szerződéstípusok	0	4	-4
mintaszerződés	3	4	-1

A témák népszerűségét illetően is külön figyelmet fordítottunk az intenzívebb használók véleményére, hiszen ők a platform gyakori használatával és a tananyag alaposabb ismeretével megalapozottabb véleményt tudnak formálni. Az eredmény náluk is azonos, a sorrend egy kissé eltér (jobban szeretik a nemzetközi jogot, mint a büntetőjogot), más különbség azonban nincs.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy volt-e kifejezetten népszerűtlen téma, de – különösen az intenzív platformhasználók esetében – egy konkrét témakör sem mutatkozik kiugrónak. A legtöbben az uniós jogot, a szerződéstípusokat és a mintaszerződést említették. Ezek a témák semmilyen szempontból nem vonhatók egy kalap alá, egyetlen közös tulajdonságuk csupán, hogy mindegyik óriási területet kíván lefedni egy-egy lecke keretén belül, így elgondolkodtató, hogy a téma nagysága miatt talán meghaladják egy-egy lecke kereteit. A mintaszerződésről szóló lecke struktúrája eltér a többi lecke szerkezetétől: egy tényleges szerződést elemzünk részenként a terminusok és a szófordulatok szempontjából. További vizsgálatot igényel, hogy éppen ezt miért nem kedvelték különösebben a hallgatók. Az intenzív használók véleménye szerint azonban egyetlen téma sem kiugróan népszerűtlen, körükben az egyesek által nem kedvelt témákat mások kifejezetten szerették, így az összes körülmény figyelembevételével egyelőre nem változtatunk a témák összetételén.

5.2.7. Fejlesztési irányok

A kérdőív szabad szöveges mezőjében sokan fogalmaztak meg részletesebb véleményt. Nagy örömünkre szolgált, hogy a vélemények túlnyomó többsége kifejezetten pozitívan értékelte az eddigi eredményeinket. Az Állam- és Jogtudományi Kar elsőéves hallgatójának, Szabados Antalnak a véleményét engedélyével idézem: „Messze az egyik legigényesebb távoktatási szeminárium volt, amivel úgy érzem, hogy a való életben is hasznosítható tudást szereztem”. A sok hasonlóan kedvező visszajelzésnek nagyon örülünk. Még hasznosabbnak találjuk azonban azokat a konkrét javaslatokat, amelyek a platform használatának fejlesztését célozzák. Az alábbiakban sorra veszem ezeket a visszajelzéseket, és ismertetem a negatívumok javítását célzó tervezett vagy már megvalósított módosításokat.

Néhányan a feladatok egyhangúságát, monotonitását értékelték negatívan – ahogyan az e-tanulással kapcsolatban megfogalmazott általános kritikák is leggyakrabban a monotonitást említik hátrányként (Pym et al. 2003). Mivel a tananyag elsajátítása valóban drillezésre, vagyis nagy számú hasonló feladat elvégzésére épül, valóban jelen van a monotonitás az ANGLOFON STUDIO digitális oktatási platformjának jellemzői között. Számos ötletünk van, hogyan tudnánk csökkenteni a monotonitást. Első lépésként számos új feladattípust fejlesztünk ki, amelyek több funkciót képesek ellátni, mint a hagyományos kvíz jellegű tesztek, mégis megtartják az önálló tanulás lehetőségét. Meg kell azonban tartanunk a hagyományos, egyszerű teszteket is, mivel könnyedén címkézhetők, és általuk könnyen alkalmazhatjuk a mesterséges intelligenciát a tanulási folyamatban. Amennyiben újszerű, kreatívabb feladatokat illesztünk be a rendszerbe, egyúttal a haladás követését biztosító mesterséges intelligencia funkcióit is fejleszteni kell.

A válaszadók további javaslatai az interaktivitás növelésére vonatkoztak; az interakció hiánya az e-tanulási környezet egy másik gyakran felmerülő problémája (Kovalik-Deák 2020; Robin 2020). A félévi munka során mi is kitaláltunk újabb funkciókat, illetve a hallgatóktól is kaptunk ötleteket, amelyekkel a platform interaktív jellegét igyekeztünk erősíteni. A fórumot igyekeztünk minél aktívabbá tenni azzal, hogy az egyes feladatokkal kapcsolatos kérdéseket közvetlenül a fórumba irányítottuk. Korábban a hallgatók csupán e-mailben tudták feltenni a kérdéseiket, és a választ csak a kérdést feltevő hallgató látta. A fejlesztés eredményeképpen a kérdések és a megjegyzések a fórumban jelennek meg az adott feladatra történő hivatkozással. Így a felmerülő kérdések és az azokra adott válaszok a fórum keretében közkinccsé válnak.

További fontos lépés volt a videostreaming funkció integrációja, amelynek segítségével kiváltottuk a harmadik fél által biztosított videókonferencia eszköz alkalmazását. A legújabb fejlesztés eredményeképpen minden csoportfórumba videókonferencia funkciót integráltunk, amelynek révén valós idejű online órákat is tudunk tartani, meg tudjuk jeleníteni a beküldött anyagokat, és verbálisan vagy az oktatási platform egyéb funkcióival vizuális eszközök útján is visszajelzést tudunk adni a hallgatóknak. Az online kvízmegoldás funkciót is integráltuk, így

a közösen elvégzett tesztek eredményével kapcsolatosan is valós időben tudunk visszajelzést adni a résztvevőknek.

Többen jelezték továbbá, hogy szívesen fogadnának több audio- és videótartalmat, így ebbe az irányba is lépéseket tettünk. A korábban felvett előadások már eleve elérhetőek voltak videófelvételtől, de igyekszünk további tartalmakat is megosztani videó formájában. Az írásos anyagok audioanyag formájában történő megosztásával pedig igyekszünk élővé tenni az amúgy száraz anyagokat, továbbá igyekszünk látássérült hallgatóink munkáját is megkönnyíteni.

A javaslatok egy része a követelmények pontos meghatározását érintette, ami szintén rendkívül fontos az e-tanulási környezetben (Bereczki et al. 2020). Az egyetemi tanulmányi követelményeket és instrukciókat ezért egy külön – kifejezetten erre a célra létrehozott – oldalon osztottuk meg a félév kezdete előtt, hogy mindenki számára világossá és egyértelművé váljon, mi lesz a félév menete, és hogyan működik a platform.

A válaszadók felhívták a figyelmünket a platformon előforduló nyelvi hibákra és elütésekre, amelyek a feladatok nagyüzemi gyártása során elkerülhetetlenül megtörténnek. Az efféle problémák kiszűrése a platform tesztelésének elengedhetetlen része. Ebben a félévben két gyakornok munkatársunk részvétele a feladatok átnézésében vélhetőleg tovább javítja a leckék tartalmának minőségét.

Végül számos javaslatot kaptunk az oktatási platform funkcionalitásával kapcsolatosan, amelyeket folyamatosan integráltunk a platform egyes elemeibe. Mivel a funkciók asztali számítógépen, laptopon, tableten és okostelefonon egyaránt működnek, ügyelünk arra, hogy az egyes műveletek a különféle eszközökön is egyértelműek legyenek.

7. Összefoglalás

Mivel az ANGLOFON STUDIO már sok éve alkalmaz digitális oktatást egy integrált oktatási platform segítségével, a Covid-19-járvány kitörése minket úgy ért, hogy már kész rendszerrel fogadtuk a távolléti oktatásban részt vevő hallgatókat. Ez a helyzet bőséges lehetőséget adott, hogy széles körben teszteljük az oktatási platformunkat, átgondoljuk mostanáig bejárt utunkat, és tanulságokat fogalmazzunk meg saját magunk és mások számára egyaránt.

A jelen tanulmányban tapasztalataink alapján leírtam egy digitalizációs folyamatot, amely véleményem szerint általánosságban minden oktatási tevékenységre alkalmazható. Kiemelten foglalkoztam a tananyagok digitalizálhatóságával és a mesterséges intelligencia oktatási folyamatban történő alkalmazásával, amelynek kapcsán hangsúlyoztam, hogy a mesterséges intelligencia használatának fontos előfeltétele az oktatási anyagok megfelelő címkézése és kódolása, célszerűen kialakított adatbázis-struktúrák létrehozása és konzisztens alkalmazása. Végül szó esett arról is, hogy az oktatás digitalizálása miként érinti magát a tanárt. Megnéztük, milyen tevékenységek jelennek meg a digitális oktatás során a tanári munká-

ban, és a digitalizációs folyamat eredményeképpen hogyan változik a tanárok szerepe. A digitális oktatásról szóló elméleti értekezés után pedig egy felmérés eredményeit tekintettük át, amely az általunk fejlesztett rendszer hatékonyságát volt hivatott megvizsgálni.

Az elmúlt időszakra visszatekintve úgy látom, hogy jó döntést hoztunk, amikor 2013-ban saját digitális platform fejlesztésébe kezdtünk, mert a hirtelen berobbanó digitális oktatási igényt kitűnő alapokkal tudtuk fogadni. Látjuk, hogy szükséges a folyamatos finomhangolás, de az újabb megkeresésekre egy jól beállt és alaposan letesztelt platformmal tudunk reagálni, amely elképesztő mértékben képes növelni az oktatás hatékonyságát.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Miskey H., Rausch A., Rónay Z. 2020. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE, PPK.
- Hidvégi P. 2003. A képzés, fejlesztés módszertana, avagy az IBM és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle* 12. szám.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-kepzes-fejleszt-es-modszertana-avagy-az-ibm-es-az-elethosszig-tarto-tanulas>
- Komenczi B. 2014. Didaktika elektromagva? Az e-learning virtuális valóságai. *Új pedagógiai szemle* 17. évf. 11–12. szám. 31–49.
- Kovalik-Deák Sz. 2020. Fordítástechnika szemináriumok hibrid oktatási környezetben. In: Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolás-képzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 6–16.
- Pym, A., Fallada, C., Biau, J. R., Orenstein, J. (eds) 2003. *Innovation and E-learning in Translator Training*. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili.
- Ritchie, G. 2003. Presentation-Practice-Production and Task-Based Learning in the Light of Second Language Learning Theories. *English Teacher: An International Journal* Vol. 6. No. 2. 112–124.
- Robin E. 2020. Virtuális osztályterem a fordítástechnika oktatásában. In: Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolás-képzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 17–42.
- Tartsayné Németh, N. 2012. *Using information and communication technologies in Hungarian teacher training courses: the role of the facilitator*. Unpublished PhD dissertation. Budapest: ELTE BTK.

Konszekutív tolmácsolás online oktatása aszinkron módszerekkel

Seresi Márta

seresi.marta@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: A Covid–19 járvány miatt bevezetett távolléti oktatás első heteiben aszinkron és szinkron távoktatási módszerek kombinálásával tartottunk konszekutív tolmácsolás órákat az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék francia szekciójában. A hallgatókkal az első hét után kérdőívet tölttettem ki. A válaszok alapján azt kívánom áttekinteni, hogy milyen szempontokat érdemes figyelembe venni, ha a hallgatók internetes felületre feltöltött hangfelvételekkel egyénileg gyakorolják a konszekutív tolmácsolást, és erre utólag, a tolmácsolásuk hangfelvétele alapján kapnak visszajelzést. Továbbá azt is röviden áttekintem, hogy a hallgatók számára milyen nehézségekkel és milyen pozitív fejleményekkel járt a tolmácsolás távmódban való gyakorlása.

Kulcsszavak: távolléti oktatás, konszekutív tolmácsolás, hangfelvételek, aszinkron módszerek, tanulásmenedzsment-rendszer (LMS)

Abstract: During the first weeks of the Covid–19 lockdowns, consecutive interpreting classes were held using a combination of synchronous and asynchronous distance learning methods in the French section of the Department of Translation and Interpreting of the Eötvös Loránd University (ELTE), Budapest. After the first week, a questionnaire was administered to the students. Based on their responses, I intend to highlight the aspects that one must take into consideration when students practice consecutive interpreting individually, using pre-recorded speeches uploaded to an online platform, and get feedback for their work later, based on the audio recordings of their interpreting. I would also like to briefly examine the difficulties and the positive developments students encountered while practicing in distance mode.

Keywords: distance learning, consecutive interpreting, audio recordings, asynchronous methods, communication, learning management system (LMS)

1. Bevezetés

A 2019/2020-as tanév tavaszi félévének közepén súlyossá váló koronavírus-világjárvány miatt 2020. március 12-től a magyarországi egyetemek távolléti oktatásra álltak át. Ez a rendelkezés a jellemzően jelenléti oktatásra épülő tolmácsképzésben speciális helyzetet idézett elő. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén bevezetett távolléti oktatás első három hetében minden általam oktatott csoportban

aszinkron módszerekkel helyettesítettük a jelenléti órákat. A hallgatóktól kapott visszajelzések és a saját tapasztalataim alapján a későbbiekben ezt a módszert a konszekutív tolmácsolás esetében elvetettük. Ugyanakkor az első hét tapasztalatairól kérdőívet tölttettem ki minden olyan hallgatómmal, akit francia és magyar nyelv között valamilyen irányban konszekutív tolmácsolásra oktattam.

A kérdőív eredményeit és a saját benyomásaimat az alábbiakban kívánom ismertetni. Bár az aszinkron módszereken alapuló oktatást néhány hét után elvetettük, ezek az eredmények mégis informatívak lehetnek. A jelenléti oktatáson alapuló tolmácsképzések egy részében (Rodríguez Melchor 2020, Riccardi et al 2020), illetve az Európai Unió intézmények akkreditációs vizsgájának előszűrésén (Seresi és Lángos 2018) is használnak ugyanis online aszinkron feladatokat, így hasznos lehet ezek sajátosságait áttekinteni.

Az alábbiakban röviden áttekintem a távmódban zajló tolmácsképzés elméleti kérdéseit, majd ismertetem a vizsgált időszakban általunk használt távoktatási módszereket, valamint a kérdőív felvételének körülményeit. Ezután rátérek a hallgatói kérdőívek visszajelzéseire, és ezeket saját megfigyeléseimmel próbálom majd kiegészíteni. Végül összefoglalom a legfontosabb tanulságokat, és lehetséges további kutatási területeket javaslok a témával kapcsolatban.

2. Távoktatás a konferenciatolmács-képzésben

A távoktatás eszközeinek használata nem újdonság a konferenciatolmács-képzésben. Ahogy a modern kommunikációs technológiák alkalmazása egyre általánosabbá vált, ezek megjelentek a tolmácsok munkájában is (Móricz 2018). Így egyre elterjedtebb lett a videokonferencia-tolmácsolás (videokonferencia-berendezéssel vagy akár okostelefonról is használható video chat programokkal), illetve egyre általánosabbá válik a szinkron távtolmácsolási (RSI – *remote simultaneous interpretation*) platformok használata is. Nyilvánvalóan ezekre a piaci igényekre a hallgatókat is fel kell készíteni, a távtolmácsolási platformok vagy a videokonferencia-berendezések aktív órai használatával (Seresi 2016a, 2016b).

Ugyanakkor az online eszközök használata az oktatásszervezés egyes nehézségeire is megoldást jelenthet. Attól függően, hogy milyen problémát szeretnénk megoldani, választhatunk szinkron és aszinkron eszközöket is.

2.1. Szinkron távoktatási eszközök a tolmácsképzésben

A távoktatás módszereivel áthidalhatók a földrajzi távolságok, így a hallgatók olyan oktatókkal és nagy számú anyanyelvi beszélővel kerülhetnek kapcsolatba, akikkel más eszközökkel nem, vagy csak jelentős anyagi áldozatok árán sikerülne (Horváth és Seresi 2020). Azokban az országokban, ahol maguk a hallgatók is nagy földrajzi területen szétszóródva élnek, szintén hasznos lehet a távképzés (Ko 2006, 2008). Ezekben az esetekben jellemzően szinkron módszereket használnak az ok-

tatáshoz, vagyis ilyenkor a hallgatók és az oktatók valamilyen technológiai megoldásnak köszönhetően egyidőben, interaktívan vesznek részt az órán, míg fizikailag egymástól távol tartózkodnak. Szinkron távoktatási módszer tehát a telefonos konzultáció, a konferenciabeszélgetés, az élő, interaktív televízióadás, vagy éppen a webinárium vagy a video chat. Az elektronikus eszközökkel megszervezett órákat virtuális óráknak nevezzük

Mivel a tolmácsképzésben nagyon nagy hangsúly van a kommunikáción, a kommunikációs partnerek és a tolmács közötti interakción (Jones 1998), és elsődleges fontosságú a valós közönség jelenléte (Seleskovitch és Lederer 1989), a szinkron eszközök alkalmasabbnak tűnnek az oktatáshoz az aszinkron eszközöknél. Ugyanakkor a fizikai távolságból és a közvetítő médium használatából adódóan még a virtuális órák sem pótolhatják a jelenléti képzést. Még szinkron módban is sérül a kommunikáció spontaneitása, természetellenessé válnak a beszélőváltások és virtuális lesz a szemkontaktus. Az ilyen helyzetekben hiányosak a vizuális információk és problémás lehet a hangminőség is. Így a virtuális órák inkább kiegészítik a jelenléti oktatást, megvalósítva a *blended learning* (vagyis vegyes módszerű oktatás) fogalmát (Seresi 2016b).

2.2. Aszinkron eszközök a tolmácsképzésben

Abban az esetben, ha az online oktatási eszközt vagy tananyagot a hallgatók egymástól eltérő időben is igénybe tudják venni, aszinkron eszközről beszélünk. Ilyenkor a tanár és a diák nem csak térben, de időben is elkülönülve végzi a tevékenységét. Az ilyen módszerek a tanuló szempontjából jobban ütemezhetők, de alacsonyabb kommunikációs szinttel járnak együtt. Aszinkron eszköz például az e-könyv, az interaktív webes tananyag vagy feladatlap, az e-mail, a fórum vagy az oktatófilm.

Az aszinkron e-learning eszközöknek már jóval az internet előtt is megvoltak az előfutárai. Ugyanis a tolmácskésztőknek, és később a gyakorló tolmácsoknak is folyamatosan szükségük van munkanyelveiken friss és változatos nyelvi inputra. Az oktatók és a tolmácsok már jóval az internet és az e-learning megjelenése előtt is felhasználták a legfrissebb kommunikációs eszközöket arra, hogy a gyakorláshoz autentikus beszédek, előadások szerezzenek. Erre a hetvenes években jó lehetőséget jelentett a hangfelvételek használata az iskolák nyelvi laborjában (Chapman 1977), a nyolcvanas években pedig az akkoriban széles körben elterjedt VHS-technológia (Schweda-Nicholson 1985). Daniel Gile 1991-ben arról cikkezett, hogyan lehet egy egyszerű tranzisztoros rádióval rövidhullámú adásokat fogni munkanyelveinken, és hogy az így megszerzett nyelvi és közismereti információk mennyivel frissebbek, mint a nyomtatott újságokban olvashatók (Gile 1991).

Ma már ugyanerre a célra az oktatók és a hallgatók használhatnak podcastokat (Arzik Erzurumlu 2020), You Tube vagy Ted Talks videókat (Riccardi et al 2020) vagy akár egy egyszerű okostelefonnal készített hang- vagy videófelvételeket is. Egy felmérés szerint, amelyben a European Masters of Conference Interpreting

(EMCI¹) konzorcium 15 tagegyetemének 62 oktatója vett részt, a megkérdezett oktatók 90%-a engedi, hogy a hallgatók az órákon okostelefonjaikat használják, nagyrészt az elhangzó beszédek rögzítésére (Riccardi et al 2020).

Az interneten elérhető többnyelvű hang- és videófelvétel-gyűjteményeket, amelyek felhasználásával a hallgatók önállóan is gyakorolhatnak, szintén az aszinkron eszközök közé soroljuk. Ilyen online beszédár például a Speech Pool (speechpool.net) vagy az Európai Bizottság által működtetett Speech Repository (webgate.ec.europa.eu/sr/). Ez utóbbi „My Speech Repository” részében regisztráció után a hallgatók saját tolmácsolásukat is rögzíthetik, és azt társaikkal vagy oktatóikkal megoszthatják. Ezeket a gyűjteményeket sokszor az oktatók is beépítik az órai vagy az órán kívüli munkába: a fent említett kutatásban megkérdezett EMCI oktatók 65%-a ad otthoni feladatot a Speech Repositoryból a hallgatóknak egyéni gyakorlásra (Riccardi et al 2020).

Az aszinkron eszközök oktatói használatát sokszor az indokolja, hogy a kontaktórákon nincs elég idő arra, hogy minden hallgató kellő gyakorisággal szerepeljen és visszajelzést kapjon. Ilyenkor a hallgató a tolmácsolásáról felvételt (jellemzően hangfelvételt) készít még az órán vagy az órán kívüli gyakorlás során. Ezt a felvételt azután eljuttatja az oktatóhoz, aki visszajelzést ad.

A felvételek megosztását, elküldését, a kapcsolódó feladatok világos kiosztását, a glosszáriumok és egyéb háttéranyagok egy-egy tolmácsolandó beszédhez kapcsolását megkönnyíti valamilyen képzésmenedzsment-rendszer (*learning management system* - LMS), például a Moodle vagy a Canvas használata. Ugyanakkor az EMCI felmérésben megkérdezett oktatók csupán 37,7%-a nyilatkozott úgy, hogy használ ilyen az oktatáshoz (Riccardi et al 2020). Ez a felmérés azonban még a pandémia előtt készült: nagyon érdekes lenne megtudni, hogy vajon 2020. márciusa után hogyan változott a helyzet.

Vannak azonban olyanok is, akik a tolmácsolás aszinkron gyakorlásához nem a Speech Repositoryhoz hasonló tolmácsolási platformot vagy valamilyen LMS rendszert használnak, hanem 3D virtuális valóságba, például a Second Life-ba helyezik a szimulált tolmácsolási helyzeteket (Eraslan et al 2020). Ennek az az egyik célja, hogy a hallgatót kimozdítsa az osztálytermi helyzetből, aki így, ha virtuálisan is, de „testközelből” tapasztalhat meg néhány jellegzetes tolmácsolási helyszínt vagy forgatókönyvet.

Ha az oktató előre felvett beszédeket használ, és a hallgatók tolmácsolásait hangfelvételeken hallgatja vissza, nagyobb lehetősége van kontrollálni a forrásnyelvi beszéd szintjét, és felismerheti a több tolmácsolásban is visszatérő hibákból kirajzolódó tendenciákat. Ugyanakkor az ilyen gyakorlás nem teszi lehetővé, hogy a hallgatók gyakorolják a spontán interakciót, illetve a közönség előtti szereplést. Ezenkívül ilyenkor a vizsgahelyzettel ellentétben a visszajelzést nem egy egyszer

¹ Az EMCI konzorciumot az EU intézményeinek tolmácsszolgálatai hozták létre és támogatják módszertanilag, ezzel segítve a megfelelő utánpótlásképzést. További információk itt: <https://www.emciinterpreting.org/>

meghallgatott, egyszeri és megismételhetetlen teljesítmény alapján adja az oktató, hiszen a hallgató által készített felvételt akár többször is visszahallgathatja, elemezheti, ami egy valós tolmácsolási helyzetben lehetetlen lenne (Rodríguez Melchor 2020). Ráadásul bizonyos, a szinkrontolmácsolást vizsgáló kutatások is azt sejtetik, hogy a videó- és hangfelvételek korlátozott vagy teljesen hiányzó vizuális információi nem mindig elégségesek a tolmácsoláshoz (Rennert 2008). Emiatt az aszinkron módszerek alkalmazásával kapcsolatban megint csak arra a konklúzióra jutunk, hogy az online módszereket mindenképp a jelenléti oktatás kiegészítésére, és nem a helyettesítésére kell használni.

3. Távolléti oktatás az ELTE Fordító- és Tolmácsképzőjében a 2020. tavaszi koronavírus-járvány idején

A konszekutív tolmácsolást oktató óráimon a távolléti oktatás első három hetében aszinkron és szinkron módszerek kombinálása mellett döntöttem. A feladat kiosztása, elvégzése és értékelése aszinkron módban történt, a visszajelzés adásához pedig szinkron módszert, a video chatet vettünk igénybe.

Mivel videófájlok feltöltése bármilyen platformra, vagy az ilyen fájlok levelezőprogramokon keresztül elküldése nagyon idő- és eszközigényes lett volna, hangfájlok használatával próbálkoztunk, amelyeket a Canvas felületén hetente létrehozott modulokban tettünk a hallgatók számára elérhetővé. (A Canvas tanulásmenedzsment-rendszer használatáról lásd jelen kötetben Robin 2020). Minden héten minden órához kettő darab eredeti beszédet töltöttünk fel. A hallgatók mindkettőt letolmácsolták, és az erről készült két darab hangfelvételt a heti modulba töltötték vissza. Arról, hogy a tolmácsolást hogyan hajtsák végre, például hogy megállíthatják-e közben a felvétel lejátszását vagy újrakezdehetik-e a saját tolmácsolásuk hangfelvételét, a hallgatók nem kaptak különösebb instrukciókat.

Összehasonlításképp érdemes elmondani, hogy a hagyományos kontaktórákon általában négy, ritkább esetben három beszédet van alkalmunk meghallgatni, amelyeket három-öt hallgató tolmácsol a célnyelvre. A távolléti oktatás ezen szakaszában ugyanakkor csak két különböző beszéddel találkoztak, viszont mindkettőt volt alkalmuk aktívan tolmácsolni. A visszajelzést a jelenléti óra órarendbeli időpontjára időzített videóchat alatt kapták meg: óránként mindig összesen négy hallgató. Mivel egy-egy beszédet mindig két változatban is meghallgattunk, kirajzolódtak bizonyos tendenciák, kiderült, mely részek okoztak több hallgató számára is problémát. Azonban azokra a pontokra, amelyek egyik meghallgatott felvételen sem vetettek fel problémát, csak abban az esetben tértünk ki, ha valamelyik másik hallgató utólag emlékezett rájuk, és rákérdezett.

Mivel a folyamat minden egyes lépésére időt kellett biztosítani, a konszekutív feladatok végrehajtása nagyon elnyúlt az időben. Jellemzően az eredeti feltöltése után 2-3 nappal kellett a hallgatóknak saját tolmácsolásukat feltölteniük a Canvas-

ba, hogy az órarendi időpont előtt nekem és az anyanyelvi lektornak legyen még egy-másfél napunk a tolmácsolások meghallgatására, jegyzetelésére.

A video chaten az órához tartozó mindkét oktató (vagyis én és a francia anyanyelvi lektor is) részt vett, hogy mind a forrásnyelvi beszéddel, mind a lehetséges célnyelvi megfelelőikkel és problémákkal kapcsolatban kérdezhessenek a hallgatók, és egyeztethessenek az oktatók is. Ilyenkor először a célnyelven anyanyelvi beszélő oktató mondta el az észrevételeit a jegyzetei alapján, majd a másik oktató. Már a visszajelzés közben, illetve ezután is a hallgatók feltehették kérdéseiket. Ha a célnyelvet mindkét oktató értette, mindketten adtak visszajelzést; ha csak az egyikük, akkor a forrásnyelvi oktató inkább a hallgatók a forrásnyelvi beszéddel kapcsolatos kérdéseire reagálva vett részt a megbeszélésben.

Ugyanakkor ezek a megbeszélések sokkal kevésbé voltak interaktívak, mint amit a kontaktórákon megszoktunk. Oktatóként nehéz volt a video chat elidegenítően ható körülményei (Braun 2007) között megítélni, mennyire érzik a hallgatók hasznosnak vagy akár elfogadhatónak a visszajelzéseinket. Többek között ezért is döntöttem a kérdőív kitölttetése mellett.

A kérdőív összeállításakor leginkább arra kerestem a választ, hogy milyen módszertan szerint járnak el a hallgatók a hangfelvételekkel, és mennyire tartják hasznosnak az utólag kapott visszajelzéseket. Azt feltételeztem, hogy a hallgatók a távolléti módban összességében több időt töltenek a tanulmányaikkal, mint azelőtt. Úgy véltem, a tolmácsolás gyakorlásakor biztosan megállítják és újrakezdi mind az eredeti hangfelvételt, mind a saját tolmácsolásuk felvételét, bár tisztában vannak vele, hogy nem ez lenne az elsődleges cél. Végül azt is feltételeztem, hogy a hallgatók nem találják kellőképpen hasznosnak az utólagos, bár élő visszajelzéseket.

4. A kérdőív

A távolléti oktatás az előrehozott tavaszi szünet után 2020. március 23-án kezdődött meg a gyakorlatban. Ez azt jelentette, hogy már március 19-én elkezdtek feltölteni a hang- és dokumentumfájlokat a Canvasba, hogy a hallgatók elkezdhessék velük a munkát. Március 28-án küldtem ki a Google Forms kérdőív linkjét a hallgatóknak a Neptun rendszeren keresztül, és két héten belül az összes hallgató kitöltötte. Bár a kitöltés névtelen volt, a kitöltők száma (22 fő) és összetétele (16 francia B + 6 francia C) valószínűsíti, hogy valóban minden hallgató egyetlen kérdőívet töltött csak ki. Huszonkét fő igen kisszámú mintát jelent, ráadásul ez a minta a kitöltők nyelvkombinációját és a tolmácsolással kapcsolatos előzetes tanulmányaik hosszát tekintve meglehetősen heterogén is volt, mégis úgy vélem, kutatásom érdekes információkat tárt fel erről az újszerű, előre nem látott helyzetről.

A kérdőív kipróbálására egy olyan hallgatót kértem meg, akit szintén tanítottam az adott időszakban aszinkron módszerekkel, de a francia nem szerepelt a nyelvkombinációjában. Ő a kitöltés után nem jelzett problémát.

A kérdőív kitöltőit a következő csoportokra oszthatjuk.

- (1) Elsőéves mesterszakos hallgatók aktív francia nyelvvel – MA1 FR B: 9 fő
- (2) Elsőéves mesterszakos hallgatók passzív francia nyelvvel – MA1 FR C: 4 fő
- (3) Másodéves mesterszakos hallgatók aktív francia nyelvvel – MA2 FR B: 5 fő
- (4) Másodéves mesterszakos hallgató passzív francia nyelvvel – MA2 FR C: 1 fő
- (5) EMCI² hallgatók aktív francia nyelvvel – EMCI FR B: 2 fő
- (6) EMCI hallgató passzív francia nyelvvel – EMCI FR C: 1 fő

Összesen: 22 fő

A kérdőív összesen 10 kérdésből állt, és a függelékben olvasható. Az első két kérdés a hallgatók tanulmányaira vonatkozott: az egyikben azt kérdeztem meg, hogy a francia a B vagy a C nyelve-e a kitöltőnek, a másodikban pedig azt, hogy a kitöltő elsőéves hallgató-e. Mint látható, a másodéves MA hallgatókat és a konszekutív tolmácsolás mellett szinkrontolmácsolást is tanuló EMCI-hallgatókat összevontam. Ennek két oka volt: egyrészt az EMCI hallgatók és a francia C-s hallgatók olyan kevesen voltak, hogy ez alapján a két kérdés alapján néhányukat azonosítani tudtam volna, én pedig ragaszkodtam a névtelenséghez. Másrészt szubjektív benyomásom, hogy tapasztalat és munkamódszerek terén inkább a mesterképzés két éve között van a vízválásztó, és az MA2 évfolyam ilyen szempontból közelebb áll az EMCI évfolyamhoz, bár ezt a megérzésemet nem tudom kutatási adatokkal alátámasztani. Ennek ellenre úgy vélem, ez a kérdés alkalmas a tapasztaltabb/kevésbé tapasztalt kritérium mentén két csoportra osztani a kitöltőket.

5. A hallgatók válaszai

Az alábbiakban kérdésenként kívánom megvizsgálni azokat a válaszokat, amelyeket a hallgatók a mellékletben szereplő kérdőív kérdéseire adtak. Esetenként ezeket összevetem a többi kérdésre adott válaszaikkal is.

Mivel az első két kérdés inkább adminisztratív jellegű, és a többi kérdéssel összevetve lehet érdekes, ezeknek nem szánok önálló elemzést. A csoportok összetételének megfelelően ezekre a kérdésekre válaszul megtudhattuk, hogy a kitöltők között 16 főnek volt a francia a B nyelve, és 6 főnek C nyelve, valamint hogy 13 kitöltő volt elsőéves, és 9 volt másodéves mesterszakos vagy EMCI hallgató.

² AZ EMCI (European Masters is Conference Interpreting) képzés hallgatói a konszekutív tolmácsolás mellett szinkrontolmácsolást is tanulnak, és jellemzően korábbi konszekutív tolmácsolási tanulmányok után kezdik meg a képzést.

5.1 „Az eredeti beszédek többször lejátszom vagy megállítom jegyzetelés közben”

Az első lényegi kérdésben arra kérdeztem rá, hogy a hallgatók élnek-e azzal a lehetőséggel, hogy a hangfelvételt megállítsák, többször lejátszák a konszekutív tolmácsolás első fázisa (hallgatás és jegyzetelés) közben. A válaszokat az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat

A felvétel megállítása, visszahallgatása jegyzetelés közben

	MA1		MA2/EMCI		FR B		FR C		Összesen	
Mindig	1	7,7%	0	0%	1	6,2%	0	0%	1	4,5%
Előfordul	9	69,2%	5	55,6%	8	50%	6	100%	14	63,6%
Soha	3	23%	4	44,4%	7	43,8%	0	0%	7	31,5%

Mivel csupán 22 kitöltőről van szó, akik ráadásul egyenlőtlenül oszthatók csak alcsoportokba, a túlzott szegmentálás hamar irreális következtetésekhez vezethet. Ennek ellenére azt gondolom, hogy a fenti adatok alapján kimondhatjuk, hogy a tapasztaltabb hallgatók ritkábban, a kevésbé tapasztalt hallgatók pedig gyakrabban éltek a kérdésben szereplő lehetőséggel. Hasonló kép rajzolódik ki a B és C nyelv viszonylatában is, ami azt sugallja, hogy a francia B-sek magabiztosabbak voltak az értés és figyelemmegosztás terén.

Érdekes, hogy nem adtunk azzal kapcsolatban instrukciókat, hogy pontosan hogyan dolgozzák fel a hallgatók a hangfelvételeket, de az eredményekből úgy tűnik, hogy a hallgatók törekedtek a valós helyzet imitálására, vagyis a felvételek egyszeri meghallgatására. Ugyanakkor az értés és a szókincs fejlesztésében igenis szerepet kaphat a felvételek többszöri meghallgatása. Igaz, ezt inkább a tolmácsolás után, a problémás helyek feldolgozásakor kellene megtenni. A következő kérdésben rákérdeztem a hallgatók ezzel kapcsolatos véleményére.

5.2. „A beszéd leállítása, többszöri megállítása szerintem olyan lehetőség, amely...”

A következő kérdésre válaszul a hallgatóknak egy mondatot befejezve kellett elmondani a véleményüket a felvétel többszöri meghallgatásának lehetőségéről. Mivel ez kifejtő kérdés volt, sokan több érdekes gondolatot is felvetettek, míg volt egy olyan hallgató is, aki nem fejezte be ezt a mondatot. A hallgatók által felvetett gondolatokat a 2. táblázatban foglalom össze.

2. táblázat

Vélemények a hangfelvételek többszöri meghallgatásáról jegyzetelés közben

Csalás vagy önbecsapás, nem a valós teljesítményt tükrözi, a valóságban nem így lenne	15
A valóságban vissza lehetne kérdezni, a felvétel visszahallgatása ezt a lehetőséget pótolja	5
Javítja/javítaná a teljesítményt	5
Ellen kell állni a kísértésnek, nem szabad túl sokszor visszaélni a lehetőséggel	5
Nehéz megállni, nagy a kísértés	4
Nem feltétlenül javítja a teljesítményt	2
Alaposabb elmélyülést tesz lehetővé a témában, a szókincsben	2
Nem is annyira a visszahallgatás lehetősége érdekes, hanem hogy a tolmácsolás megkezdése előtt van idő mindent végiggondolni	1
Jó, hogy a tolmácsolás után visszahallgatható	1
Magabiztosságot ad	1
Jól jön váratlan zavar esetén (pl. csönget a postás)	1

Összességében az rajzolódik ki a válaszokból, hogy a hallgatók közül sokan úgy tekintenek a beszéd visszahallgatásának lehetőségére, mint csalásra vagy önbecsapásra, ami után a teljesítmény már nem tekinthető valósnak. Ugyanakkor többen árnyaltabban látják a kérdést, a gyakorlat ellen és mellett szóló érveket is felhoznak, amelyek közül a leggyakoribban említett a kérdezés lehetőségének hiánya. Azt gondolom, ez nagyon fontos észrevétel, hiszen a valódi életben, ha nem is mindig van lehetőség részletes kérdéseket feltenni, a tolmács látja a beszélőt, és ennek köszönhetően akár szavak nélkül is kommunikálnak egymással. Például a beszélő a tolmács arckifejezésére reagálva lassíthat a tempón vagy változtathat a beszédstratégiáján. Erre felvételek használatakor nincsen lehetőség, hiszen a beszédprodukciónak nem a tolmács elemző-értelmező tevékenységével egyidőben valósul meg.

Összességében úgy tűnik, hogy bár a hallgatók közül nagyon sokan élnek ezzel a lehetőséggel, a nagy többség ezt csalásnak, önbecsapásnak, kerülendő kísértésnek tartja, ami csak a tolmácsolás megtörténte után vagy vis major esetén elfogadható.

5.3. „Ha nem vagyok elégedett a tolmácsolással, újrakezdem a felvételt”.

A következő kérdésben arra kérdeztem rá, hogy ha a hallgatók nem elégedettek a tolmácsolásukkal, megismétlik-e azt, újrakezddik-e a felvételt, amíg jól nem sikerül. A 3. táblázatban foglalom össze a válaszaikat.

3. táblázat
Hangfelvétel készítésének újrakezdése

	MA1		MA2/EMCI		FR B		FR C		Összesen	
Mindig	2	15,3%	0	0%	0	0%	2	33,3%	2	9%
Előfordul	9	69,2%	5	55,6%	12	75%	2	33,3%	14	63,6%
Soha	2	15,3%	4	44,4%	4	25%	2	33,3%	6	27,2%

A 3. táblázat nagyon hasonlít az 1. táblázathoz. Kiderül belőle, hogy a tapasztaltabb hallgatók jelentősen kevesebbszer kezdik újra a hangfelvételt, mint az elsőévesek, illetve a francia B-sek is ritkábban élnek ezzel a lehetőséggel, mint a francia C-sek. Ez a gyakorlat is egyértelműen összefügg tehát a hallgatók gyakorlottságával, és ezek az adatok is azt sejtetik, hogy azok, akiknek a C nyelvük a francia, kevésbé magabiztosak a teljesítményükkel szemben.

5.4. „A tolmácsolás újrakezdése szerintem olyan lehetőség, amely...”

A következő kérdésben arra kértem a hallgatókat, fejtsék ki a véleményüket arról, amikor valaki a tolmácsolásáról készített hangfelvételt újrakezdi, mivel az első verzióval nem elégedett. Erre a kérdésre a 22 kérdőív közül 20-on érkezett válasz. Megint csak előfordult, hogy egy válaszadó több gondolatot is felvetett, ezeket a 4. táblázatban tekintem át.

4. táblázat
Vélemények a hangfelvétel újrakezdésének lehetőségéről

A valóságban nem fordulhat elő, csalás	8
Javítja a minőséget, mert jobban át lehet gondolni	5
Gyakorlásnak jó, hasznos	3
Az élő tolmácsolásnál itt fontosabb a hangminőség, ezért jó, hogy újra lehet kezdeni, ha valami váratlan zörej van a háttérben	3

Elfogadható, mert közönség nélkül nehéz előadni, koncentrálni	2
Maga a felvétel ténye stresszt okoz, ezért indokolt	2
Mivel a hangunk az egyetlen eszközünk, zavaróbbak a javítások és szünetek, ezért kezdem újra	2
Nem jelent segítséget	2
Megnyugtató	1
Csak jobban belezavarodok attól, hogy tudom, újra is kezdhetném	1
Nem segít, mert sosem vagyok elégedett magammal	1

A 4. táblázatból kiderül, hogy a hallgatóknak hasonló a véleménye a felvétel újra-kezdésének lehetőségéről, mint az eredeti felvételek újrachallgatásáról: „csalásnak”, a valóságtól elrugaszkodott gyakorlatnak tartják, amely javítja a minőséget, illetve amely hasznátát az aszinkron módszer hátrányai (legfőképp a közönség és a nem verbális kommunikációs lehetőségek hiánya) indokolják. Ennek ellenére, ahogy azt az előző kérdésnél láttuk, majdnem mindnyájan élnek ezzel a lehetőséggel.

5.5. „A webinarium-applikáción keresztül kapott visszajelzés...”

A következő kérdésben azt próbáltam meg kideríteni, hogy mennyire érzik hasznosnak a hallgatók az utólag, video chaten keresztül kapott visszajelzést. Az 5. táblázatban foglaltam össze a válaszokat.

5. táblázat
A video chaten kapott visszajelzés hasznossága

	MA 1		MA 2/EMCI		FR B		FR C		Összesen	
Hasznos minden résztvevőnek	8	61,5%	8	88,9%	10	62,5%	6	100%	16	72,7%
Csak annak hasznos, akiről épp szó van	3	23%	0	0%	3	18,8%	0	0%	3	13,6%
Még annak is nehezen érthető, akiről szó van	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Egyéb	2	15,4%	1	11,1%	3	18,8%	0	0%	3	13,6%

Szerencsére egyetlen hallgató sem érezte úgy, hogy senkinek sem hasznos az így kapott visszajelzés. Ugyanakkor egyértelműnek tűnik, hogy a tapasztaltabb hallgatók sokkal nagyobb arányban érezték úgy, hogy az értékelt személyen kívül másnak is hasznos az így kapott visszajelzés. Valószínűleg ők gyakorlatuk és nagyobb tudatosságuk miatt tudták jobban hasznosítani a visszajelzéseket.

Három hallgató élt az „egyéb” lehetőséggel. Az általuk felvetett szempontokat a 6. táblázatban foglaltam össze.

6. táblázat
A visszajelzés hasznossága - saját vélemény

Mivel idő telt el a gyakorlat végrehajtása óta, nehéz visszakeresni, mire vonatkozik a visszajelzés	2
Mivel idő telt el a gyakorlat végrehajtása óta, nehéz felidézni a saját problémákat	1
Mivel nem hallottuk az értékelt tolmácsolást, nehéz visszakeresni, mire vonatkozik a visszajelzés	1
Fárasztóbb odafigyelni, különösen a hangminőség miatt	1
A személyes találkozás hiánya miatt úgy éreztem, a készülés ellenére sem tudtam elmélyülni a témában	1
Csak a szószintű, terminológiai visszajelzések hasznosak mindenkinek	1

Nagyon érdekesnek találom, hogy a 6. táblázatból egyértelműen az összefüggések felismerésének vágya tűnik elő, ami a tolmácsolás kontextusában mindenképpen pozitív. Még a kontaktórákon is a valós helyzetből, szövegösszefüggéséből kiragadott beszédekkel gyakorlunk. Az ilyenkor kapott visszajelzések megértését az teszi lehetővé, hogy mind a forrásnyelvi beszédet, mind a tolmácsolt változatot minden résztvevő pillanatokkal azelőtt hallotta. Ha ez a közvetlen egymásutánosság eltűnik, mindenki számára nehezebb lesz a visszajelzések adása és értelmezése: az oktatóknak sokkal gondosabb jegyzetekre és kiterjedtebb magyarázatokra van szükségük, hogy a hallgatóknak egyértelművé tudják tenni, pontosan miről adnak visszajelzést. Ugyanígy a hallgatóknak is jegyzetelniük kell a problémáikat, és igencsak kétséges, hogy pusztán a konszekutív jegyzeteik elővételével fel tudják-e idézni, hogy az éppen megbeszélthelyen milyen megoldást alkalmaztak és miért.

Mindezek miatt feltételezhető, hogy az aszinkron módon kapott visszajelzések a kontaktórai visszajelzéseknél kevésbé hasznosak. Oktatói oldalról pedig egészen biztosan többletmunkát kívánnak – a következő kérdésre adott válaszokból pedig kiderül, hogy ez a hallgatókra is igaz-e.

5.6. „A távolléti oktatásban a más módszertan miatt a tanulmányaikra fordított idő...”

A következő kérdésben arra kérdeztem rá, hogy a távolléti oktatásban a hallgatók a megszokottnál kevesebb, több, vagy változatlan mennyiségű időt fordítanak a tanulmányaikra. Válaszaikat a 7. táblázatban foglaltam össze.

7. táblázat
A tanulmányokra fordított idő változása

	MA 1		MA 2/EMCI		FR B		FR C		Összesen	
Több időt fordít a tanulmányaikra	5	38,5%	7	77,8%	7	43,8%	5	83,3%	12	54,5%
Ugyanannyi időt fordít a tanulmányaikra	7	53,8%	2	22,2%	8	50%	1	16,7%	9	40,9%
Kevesebb időt fordít a tanulmányaikra	1	7,7%	0	0%	1	6,3%	0	0%	1	4,5%

A 7. táblázatból kirajzolódó tendencia egybevág sokunk home office-élményével. Annak ellenére, hogy a hallgatóknak nem kellett bejárniuk az órákra és a korábbiakhoz képest több időt oszthattak be saját belátásuk szerint, a munkaterheik nem csökkentek, sőt: a távmódból adódóan többségüknek nőttek. Úgy tűnik, ez a növekedés a tapasztaltabb hallgatók esetében az elsőévesekhez képest világosabban megfigyelhető. Feltételezhetjük, hogy ők tudatosabban kontrollálják a tanulási folyamataikat, így jobban tudták, milyen plusz munkával (pl. a problémáik kijegyzelésével) tudják elérni, hogy a távolléti körülmények ellenére is fejlődni tudjanak.

A francia B-sek között csaknem egyforma számban vannak jelen olyanok, akiknek a távoktatás többletmunkát okozott, mint azok, akiknek nem változott a terhelésük. A francia C-sek között ugyanakkor látványos többségben vannak azok, akiknek nőttek a terheik. Nekik valószínűleg a feltételezhető nyelvi nehézségeik miatt több időbe került a feladatok önálló elvégzése, illetve a megbeszélendő részek nyomon követése.

5.7. „Jelenleg számomra a legnagyobb probléma a távolléti oktatásban az, hogy...”

A következő kérdésben arra kértem a hallgatókat, mondják el, mi jelenti számukra a távolléti oktatásban a legnagyobb problémát. Válaszaikat a 8. táblázatban foglaltam össze.

8. táblázat
Hallgatók nehézségei a távolléti oktatás során

MEGNÖVEKEDETT MUNKATERHEK	Több határidőt kell fejben tartani, feladatokat ütemezni, új időbeosztást önállóan kialakítani	8
	A sok hét eleji határidő miatt hétvégén is dolgozni kell	3
	A hét elejére torlódnak a feladatok, ilyenkor mindent „egyszerre” kell	3
	Nem jut idő saját kezdeményezésű önfejlesztő tevékenységekre (pl podcast hallgatására, filmnézésre a munkanyelveken)	2
	Néhány kurzushoz így több feladatot adnak	1
	Több különböző platformot kell használni	3
	Be kell lépni a platformokra, hogy nyomon lehessen követni a feladatokat és a határidőket	1
MESTERSÉGES HELYZET, NINCS INTERAKCIÓ	Tolmácsolási helyzet nem életszerű	1
	A felvétel készítése „idétlen”	1
	A tolmácsolás nem „éles helyzet”, nem jár lámpalázzal	3
	Nincs hallgatóság tolmácsolás közben	8
	Nincs lehetőség visszakérdezni a beszéd után	2
	Nem helyettesítheti az élő visszajelzést	1
NINCS ELÉG EGYÜTTMŰKÖDÉS A HALLGATÓK KÖZÖTT	Nem hallani a többiek tolmácsolását, pedig abból is sokat lehet tanulni	1
	Hiányzik a témák közös megbeszélése	2
	Közös értékelés hiányzik	1
TESTI-LELKI HATÁSOK	Az egyedüllét, az itthoni munka monoton	3
	Kevésbé érzem, hogy fejlődöm	1
	Sokat kell a számítógép előtt ülni	1
	Fárasztóbb	1

A 8. táblázat elég jó képet ad arról, miért nehéz bármilyen munkát otthonról végezni: megnövekednek a munkaterhek az új, bonyolultabb időbeosztás miatt, elidegenítő az online kommunikáció és csökken az együttműködés a kollégákkal. A válaszok áttekintése ugyanakkor arra is lehetőséget ad, hogy mintegy kívülről, az online oktatás felől nézve vizsgáljuk meg a tolmácsolás hagyományos tan-

termi óráit. Nagyon jó visszajelzés ez az oktatóknak arról, mennyire fontos a hallgatók számára, hogy társaik előtt szerepelhessenek, egymás teljesítményét meghallgathassák, megbeszéljék, illetve a témákat közösen járják körül.

5.8. „A távolléti oktatásban használt munkamódszernek a hagyományoshoz képest vannak előnyei is, illetve azt jól kiegészítheti, mivel...”

A kérdőív legutolsó kérdésével arra kértem a hallgatókat, hogy mondjanak a távolléti oktatásra jellemző pozitívumokat. Erre jóval kevesebb aspektust írtak válaszul, ezeket a 9. táblázatban foglalom össze.

9. táblázat
A távolléti oktatás előnyei

TÖBB IDŐ	Nem kell utazni	6
	Több idő jut a gyakorlásra, önfejlesztésre	4
	Kevesebb a mások által megszabott keret, így hatékonyabban lehet beosztani a munkát	2
	Több idő van elmélyülni egy-egy témában, feladatban, ami javítja a teljesítményt	1
	Több a szabadidő, lehet sportolni, feltöltődni	1
CSAK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSBAN MEGLÉVŐ LEHETŐSÉGEK	Rögtön tolmácsolás után vissza lehet hallgatni az eredetit és a tolmácsolást is (hibák ellenőrzése, szókincs megismerése)	1
	Mindenkit meghallgathatnak a tanárok, ha van rá idejük	1
	Máskor is ki lehetne ezzel egészíteni a kontaktórákat	1
A HASZNÁLT PLATFORMOK ELŐNYEI	Jók a használt platformok	1
	Chat funkció leegyszerűsíti a kommunikációt	1
A SZAKMAI ÉLETBEN FONTOS ÚJ KÉSZSÉGEK ELSAJÁTÍTÁSA	Segít elsajátítani a szakmai életben szükséges önállóságot	1
	Megismertet az online kommunikációval, munkával, így felkészít a szakmai életre	2
	Távtolmácsolás gyakorlása	3
	Új módszerek megismerése	1

NEM ROSSZABB A MEGSZOKOTTNÁL	Így is hasznos munkát végzünk	3
	Így is jól működik a kommunikáció	1
	Előadások tartására tökéletesen megfelel	1
NINCS ELŐNYE	Nincs előnye	2
	Inkább csak hátránya van	1
MÉG NEM TUDJA	Még nem tudja	1

A 9. táblázatot olvasva nyilvánvaló, hogy a hallgatók az aszinkron konszekutív gyakorláson túllépve az egész képzés egy hetes tapasztalataira reflektáltak. Érdekes, hogy míg a hátrányoknál főleg a plusz terhekre és az önálló időbeosztás nehézségeire panaszkodtak, az előnyöknél a megnövekedett szabadidő és az önálló időgazdálkodás említése dominál. Mivel a korábbi kérdésekre válaszolva csupán egyetlen hallgató nyilatkozott úgy, hogy kevesebb tanulást igényel a távolléti képzés, úgy vélem, a hallgatók az elmaradó utazás miatt felszabaduló időt tudták új módokon felhasználni.

A válaszokból az is kiderül, hogy a hallgatók tudatosan monitorozzák, számukra mennyire hasznosan zajlik a tanítási folyamat, milyen eddig nem fejlesztett új készségeket sajátíthatnak el, és milyen új lehetőségeket rejt a modern technológia használata. Sajnos a kis számú válasz miatt nincs értelme lebontani az eredményeket a hallgatók tapasztalata és nyelvkombinációja szerint, bár érdekes lenne megvizsgálni, hogy az előnyökkel és hátrányokkal kapcsolatos tudatosság mutat-e ilyen szempontból különbségeket a hallgatók között.

6. Konklúzió

A 2019/2020-as tanév tavaszi félévében beindított távolléti oktatás első három hetében aszinkron és szinkron távoktatási módszerek kombinált használata mellett döntöttem a konszekutív tolmácsolás óráim pótlására. Ezzel kapcsolatban a hallgatókat kérdőív kitöltésére kértem.

A kérdőívek válaszaiból nem derült ki semmi váratlan, ám mégis úgy gondolom, értékes adatokkal gazdagította a témával kapcsolatos szakirodalmat, hiszen kezdeti feltételezéseimet empirikus adatokkal támasztotta alá. Ma már modern IKT (információs és kommunikációs technológiai) eszközeinkkel olyan könnyedén tudunk felvételeket készíteni és megosztani, hogy magától értetődőnek tekintjük ezek használatát. Ugyanakkor érdemes tudatosítani, hogy az aszinkron módszerek sajátosságai eltérnek a kontaktórákon, élőben használt módszerek jellemzőitől.

Ami a Canvasba feltöltött beszédek használatát illeti, a hallgatók beszámolóiból kiderült, hogy ezekkel igen nehéz valós helyzetet szimulálni. A hallgatók jelentős részével ugyanis előfordult ez alatt az egy hét alatt, hogy a problémás része-

ket tolmácsolás előtt többször visszahallgatta vagy megállította (95,5%), illetve a saját tolmácsolásáról készült hangfelvételt újakezdte (90,9%), annak ellenére, hogy ezt csalásnak, önbecsapásnak érzik. Mégis megteszik, és döntésüket az aszinkron jellegből fakadó hátrányokkal magyarázzák, vagyis azzal, hogy nincs lehetőség az előadóval kommunikálni, nincs közönség, és a kép hiánya miatt a tolmács egyetlen eszköze a hangja. A kommunikáció hiánya és az aszinkron jelleg még a spontán előadott beszédek esetén is az előre megírt és felolvasott szövegek tolmácsolásához teszi hasonlatossá a hangfelvételek tolmácsolását. A tapasztaltabb hallgatók és a francia B-sek saját bevallásuk szerint azonban ritkábban folyamodnak ezekhez a módszerekhez elsőéves vagy francia C-s társaiknál. A fentiek alapján úgy vélem, az aszinkron eszközöket csupán a szinkron eszközök kiegészítéseként érdemes felhasználni, semmiképp sem azok (vagy akár a jelenléti oktatás) kiváltására.

Mindenképp érdemes világos instrukciókat adni arról, hányszor hallgathatják meg a hallgatók az eredeti felvételt, és hogyan rögzítsék a tolmácsolásukat, de tisztában kell lenni azzal is, hogy ezek betartatása szinte lehetetlen. Lehet ugyan digitális eszközökkel korlátozni, hogy az elküldött felvételt hányszor vagy meddig lehessen meghallgatni, de a hallgatók által is említett vis major helyzetek esetén (pl: csönget a postás) ez igazságtalan helyzetet eredményezne. Ugyanakkor nem feltétlenül a szigorú tiltás a legmegfelelőbb eszköz: ha ezt a gyakorlatot a „rendes” konszekutív tolmácsolás előkészítéseként vagy kiegészítéseként fogjuk fel, engedélyezhetjük is akár a többszöri meghallgatást, hiszen több hallgató elmondta: ezt a lehetőséget a témában való alaposabb elmélyülésre, a szószintű problémák alaposabb átgondolására használta fel. Ideális esetben ennek az elmélyülésnek a tolmácsolás után kellene megtörténnie, ám olyankor a hallgatók sokkal kevésbé motiváltak arra, hogy egy már elvégzettnek érzett feladatot újra megcsináljanak, és az elkövetett hibáikkal esetleg szembesüljenek.

A hallgatók válaszaiból az is kiderült, hogy segítene, ha a hanghoz kép is kapcsolódna; ennek biztosítása azonban nagyban függ a rendelkezésre álló technikai háttértől. Ha erre lehetőség van, mindenképpen ajánlott a hangfelvételek helyett videofelvételek használata.

Ugyanakkor az élő, vagy akár látható közönség hiánya több hallgatóra is megnyugtatóan hatott, és növelte a teljesítményület. Oktatóként azonban ezt bizonyos esetekben aggasztónak éreztem, hiszen attól tartottam: ha megszokják, hogy közönség nélkül nyugodtabban beszélhetnek, nehéz lesz visszatérniük a valós helyzetekhez. Ezt minden tolmácsolással kapcsolatos távoktatás vagy távolléti oktatás esetén alaposan meg kell fontolni.

A fent említett nehézségekhez hasonlóan a visszajelzés időeltolódása is főleg az elsőéveseknek jelentett problémát. Oktatóként én úgy éreztem, hogy ilyen körülmények között részletesebb visszajelzést tudok adni, mivel én is visszatekerhetem a felvételeket, ez azonban nem feltétlenül felel meg a valós vizsgahelyzetnek vagy egy ügyfél „itt és most” benyomásainak. Ugyanakkor sokkal több munkába tellett a visszajelzéseket kijegyzetelni úgy, hogy azt napokkal később is érthetően

el tudjam magyarázni. Ilyen körülmények között bizonyos, egyébként fontos javítások teljesen értelmüket veszítik (például a nyelvboltlásokkal, formai hibákkal kapcsolatosak). Ráadásul több napos távolságból sokszor már a hallgatók sem emlékeztek a döntéseikre, azokat nem tudták megindokolni, így sokkal nehezebb volt bizonyos problémákat diagnosztizálni. Ezért a visszajelzésekben a jól körülhatárolható problémákra és az általános érvényű tanulságokra kell koncentrálni.

A hallgatók azonban nem csak aszinkron eszközöket használtak ebben az időszakban. Az első hét után a hallgatók összességében úgy vélték, a távolléti oktatásban a megnövekedett terhelés, az interaktivitás és a csoporton belüli együttműködés csökkenése, valamint az elszigeteltség volt a legnehezebb, míg a pozitívumok között a több szabadon beosztható időt, a jól működő technológiát és a munkaerőpiacon szükséges új digitális készségek elsajátítását emelték ki.

Végül az online oktatás szempontjából vizsgálódva a hallgatók azt is világossá tették, hogy a jelenléti oktatás milyen aspektusai, elemei hiányoznak számukra a leginkább. Ha újra a megszokott körülmények között taníthatunk, érdemes lesz odafigyelni, hogy az órákon kellő teret biztosítsunk annak, hogy a hallgatók megvitassák egymással az aktuálisan tárgyalt témaköröket, meghallgassák egymás tolmácsolását, és közösen értékelve visszajelzést adjanak egymásnak. Ezekre a hallgatók részéről aktív tevékenységekre az online oktatásban kevésbé van mód, aszinkron eszköz használatával pedig szinte egyáltalán nincs, pedig a hallgatók igénylik és hasznosnak tartják őket.

Érdemes lenne további kutatásokban megvizsgálni, hogy a virtuális és jelenléti eszközök milyen arányban használva járulhatnak hozzá a leghasznosabban a hallgatók fejlődéséhez, valamint hogy jelenleg a különböző tolmácsképző intézmények pontosan milyen gyakran és milyen keretek között használnak hangfelvételeket az oktatásban. A 22 fős kismintán kirajzolódni látszó tendenciákat egy nagyobb ívű kutatással lehetne megerősíteni, különösen az eltérő tapasztalati háttérrel vagy éppen nyelvkombinációval rendelkező hallgatók közötti különbségekkel kapcsolatosan.

Irodalom

- Arzik Erzurumlu, Ö. 2020. Employing Podcasts as a Learning Tool in Interpreter Training: A Case Study. 2020. In: Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K., (szerk) *The Role of Technology in Conference Interpreting*. New Trends in Translation Studies. Vol. 31. 179–202.
- Braun, S. 2007. Interpretation in small-group bilingual videoconferences. Challenges and adaptation processes. *Interpreting*. Vol. 9. No. 1. 21–46.
- Chapman, C. 1977. Applications of the Language Laboratory to Training in Simultaneous Interpretation. *Meta*. Vol. 22. No. 4. 264–269.
- Eraslan, Ş., Şahin, M., Alankuş, G., Alintaş, Ö., Kaleş, D. 2020. Virtual Worlds as a Contribution to Content and Variety in Interpreter Training: The Case of Turkey. In:

- Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K., (szerk) *The Role of Technology in Conference Interpreting*. New Trends in Translation Studies. Vol. 31. 101–128.
- Gile, D. 1991. La radiodiffusion sur ondes courtes et l'interprète de conférence. *Meta*. Vol. 36. No. 4. 578–585.
- Horváth I., Seresi, M. 2020. Virtual classes: Students' and Trainers' Perspectives. In: Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K., (szerk) *The Role of Technology in Conference Interpreting*. New Trends in Translation Studies. Vol. 31. 155–178.
- Jones, R. 1998. *Conference Interpreting Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ko, L. 2006. Teaching interpreting by distance mode: Possibilities and constraints. *Interpreting*. Vol 8. No. 1. 67–96.
- Ko, L. 2008. Teaching interpreting by distance mode: An empirical study. *Meta*. Vol. 53. No. 4. 814–840.
- Móricz, K. A., 2018. The Usage of ICT Tools as CAI Tools in Interpreting. In: Horváth, I. *Latest Trends in Hungarian Translation Studies*. Budapest: OFFI Zrt. 35–51.
- Rennert, S. 2008. Visual Input in Simultaneous Interpreting. *Meta*, Vol 53. No. 1. 204–217.
- Riccardi, A., Čenková, I., Tryuk, M., Maček, A. és Pelea, A. 2020. Survey of the use of New Technologies in Conference Interpreting Courses. In: Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K., (szerk) *The Role of Technology in Conference Interpreting*. New Trends in Translation Studies. Vol. 31. 7–42.
- Robin, E. 2020. Virtuális osztályterem a fordítástechnika oktatásában. In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsképzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 17–42.
- Rodríguez Melchor, M. D., 2020. Meeting the Challenge of Adapting Interpreter Training and Assessment to Blended Learning Environments. In: Rodríguez Melchor, M. D., Horváth, I., Ferguson, K., (szerk.) *The Role of Technology in Conference Interpreting*. New Trends in Translation Studies. Vol. 31. 59–76.
- Schweda-Nicholson, N. 1985. Consecutive Interpretation Training: Videotapes in the classroom. *Meta*. Vol. 30. No. 2. 148–154.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Bruxelles-Luxembourg: Didier Érudition.
- Seresi, M. 2016a. New paths in interpreter training: Virtual Classes. In Horváth, I. (szerk) *The Modern Translator and Interpreter*. Budapest: Eötvös University Press. 219–32.
- Seresi, M. 2016b. *Távtohmácsolás és távoktatás a tohmácsképzésben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Seresi, M., Lános, P. 2018. Az Európai Unió intézményeinek és szerveinek dolgozó szabadúszó tohmácsok akkreditációs vizsgálja. *Magyar Jogi Nyelv*. 2018.2. 1–7.

Függelék - A kérdőív

Távolléti oktatás

Kedves hallgatók!

Az elmúlt héten a Canvason keresztül kapták a beszédeinket, és így is kellett elküldeniük a tolmácsolásokat. Kérem, töltsék ki ezt a rövid kérdőívet az elmúlt hét tapasztalatai alapján. Kérem, válaszoljanak őszintén: nincsenek jó vagy rossz válaszok, a valóság érdekel.

A francia

☐ a B nyelvem

☐ a C nyelvem

Jelenleg a fordító- és tolmácsképzésben

☐ elsőéves MA hallgató vagyok

☐ másodéves MA hallgató vagy EMCI hallgató vagyok

Az eredeti beszédeket többször is lejátszom vagy megállítom jegyzetelés közben.

☐ Mindig

☐ Előfordul

☐ Soha

A beszéd leállítása, többszöri megállítása szerintem olyan lehetőség, ami

Ha nem vagyok elégedett a tolmácsolással, újratekintem a felvételt.

☐ Mindig

☐ Előfordul

☐ Soha

A tolmácsolás újratekdése szerintem olyan lehetőség, ami

A webinarium-applikáción keresztül kapott visszajelzés

- ☐ Hasznos minden résztvevőnek
- ☐ Csak annak hasznos, akiről épp szó van
- ☐ Még annak is nehezen követhető, akiről szó van
- ☐ Other...

A távolléti oktatásban a más módszertan miatt a tanulmányaimra

- ☐ ugyanannyi időt fordítók, mint a hagyományos oktatás során
- ☐ kevesebb időt kell fordítanom, mint a hagyományos oktatás során
- ☐ több időt kell fordítanom, mint a hagyományos oktatás során

Jelenleg számomra a legnagyobb probléma a távolléti oktatásban az, hogy

A távolléti oktatásban használt munkamódszernek a hagyományoshoz képest vannak előnyei is, illetve azt jól kiegészítheti, mivel

Konferenciatolmácsolás oktatása a karantén idején: mit tanulhatunk ebből a rendkívüli félévből?

Eszenyi Réka

eszenyi.reka@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: A tanulmány az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén a 2019/2020-as tanév tavaszi félévében, távolléti módban megtartott tolmácsolási gyakorlatokat írja le és tágabb oktatási perspektívában elemzi. A vizsgált félév nagy újdonságot hozott a hallgatók és oktatók életében, hiszen példa nélkül való, hogy az egyetemi oktatásban tolmácsolás kurzusokat és vizsgákat minden személyes kontaktus kiiktatásával kelljen megtartani. A kényszerűség azonban mégis ezt diktálta, és 2020 márciusában egy gyors újratervezés után beindult a távolléti, online oktatás. A tanszék több éves tapasztalattal rendelkezik a távoktatás területén, ám tolmácsolást nem oktattunk ilyen formában. Az új munkaforma számos kihívás elé állította a kurzusok résztvevőit: hallgatókat és oktatókat egyaránt. A félév végeztével örömmel nyugtáztuk, hogy lehet online is tolmácsolást oktatni vállalható minőségben, ám nem lélegezhettünk fel, hiszen nem tudjuk, milyen munkamódban folytatódik az élet a következő félévekben. A távolléti oktatás, a képernyőn keresztül gyakorolt tolmácsolás több, mint szükségmegoldás. A jövőben várhatóan a tolmácsolási megbízások jelentős része is ebben az üzemmódban folyik majd, így érdemes elgondolkodni, milyen módszertannal készíthetjük fel hallgatóinkat a távolléti kommunikáció és a távtolmácsolás jövőbeli kihívásaira.

Kulcsszavak: távolléti tolmácsképzés, EMCI, távtolmácsolás, virtuális konferencia, virtuális kabin, frusztrációtűrés

Abstract: The study describes the interpreting classes held at the Department of Translation and Interpreting at Eötvös Loránd University (ELTE) in the spring term of 2019/2020 in distance learning mode and discusses the case in the broader perspective of education. The period described brought about an extensive change in the life of students and tutors. There had been no interpreting courses given and exams administered solely in the online mode before, without the personal presence of the participants. This came out of necessity. In March 2020, after a week of redesigning the courses, distance, online training started. Our department has several years of experience in the field of distance learning, however, we have not offered interpreting courses in this mode so far. The new work form posed various challenges to the participants of the interpreting course: to students as well as teachers. At the end of the term we were glad to conclude that interpreting can be taught online at an acceptable standard. However, we cannot be fully relieved as we do not know in which mode we will continue in the following terms. But distance teaching, and

online teaching classes are more than a necessity. In the future a good part of interpreting assignments will be in this mode, so it's time to start thinking about the methods we should use for preparing our students for the future challenges of online communication and remote interpreting.

Keywords: distant training of interpreters, EMCI, remote interpreting (RI), virtual conference, virtual booth, frustration tolerance

1. Bevezetés

A távtolmácsolás (remote interpreting, RI) „lehetővé teszi egy másik helyiségben, épületben, városban vagy országban tartózkodó tolmács elérését infokommunikációs technológia segítségével” (Braun 2015: 352). Az elmúlt hónapokban különös jelentőséget nyert, hogy a technológia elérhetővé teszi a tőlünk távol dolgozó kollégákat, ügyfeleket és tolmácsokat. Mivel a tolmácsolás oktatásának lényeges eleme a valós szituációk szimulálása (González-Davies és Enríquez-Raído 2016), a jelenléti rendszerben megtartott órákat a szinkrontolmácsolás órákon a távtolmácsolás váltotta fel, ami nagy rugalmasságot és nyitottságot kívánt oktatóktól és hallgatóktól egyaránt. Intézményünk már rendelkezett tapasztalattal a bilaterális, konsekutív tolmácsolás oktatásában virtuális órákon keresztül (Seresi 2016), ám a sok helyszínt és nyelvet összekapcsoló, szinkron módban tolmácsolt esemény szimulálására nem volt példa, hiszen összetettségében és nehézségében is extrémnek mondható egy ilyen feladat. A 2020 márciusában történt világszintű változások, korlátozások az új normális (new normal) világába vezették át az embereket a munka, tanulás és magánélet területén egyaránt.

Az AIIC (Konferenciatolmácsok Nemzetközi Szervezete) 2020 májusában ajánlást adott ki a szinkron módú távtolmácsolás bevált gyakorlatáról, amelyben az otthonról végzett tolmácsolás optimális feltételeire is kitér¹. A tolmácsok lehetséges helyleosztásával kapcsolatban többféle lehetőséget említenek. Az elsőben a tolmácsok és a konferencia aktív résztvevői egy helyen tartózkodnak, és néhány más aktív résztvevő egy távoli helyszínen. A másodikban a tolmácsok mind egy helyszínen dolgoznak, míg a résztvevők egy távoli helyszínről hallgatják a tolmácsolást. A harmadik lehetőség, hogy a tolmácsok csak kabintársukkal vannak egy helyen, de kollégaiktól távol vannak. A negyedik lehetőség, hogy minden tolmács egyénileg dolgozik, kabintársától és tolmácskollégáitól távol, otthon, virtuális kabinkban és virtuális csapatban. A karantén idején ez volt a jellemző.

A negyedik lehetőség erősen korlátozza a technikai segítség, a kabintárs és tolmácscsapat támogatásának igénybevételét, és a munkához szükséges csendet, nyugalmat a tolmácsnak önmaga számára kell biztosítani. Így kijelenthető, hogy ez a mód a leginkább megterhelő a tolmács számára, és megfontolandó, hogy elvállaljon-e ilyen megbízást, és ha igen, milyen feltételekkel és díjazással. Mindezek

¹ <https://aiic.ch/wp-content/uploads/2020/05/aiic-ch-reference-guide-to-rsi.pdf>

a kérdések azonban már az új normális világban merültek fel, melynek része a szinkrontolmácsolás távolléti oktatása is.

A következőkben először visszatekintünk a távtolmácsolás múltjába egy kísérlet erejéig, majd a karantén idején tartott virtuális minikonferenciák leírása következik. Az utolsó részben megoldásokat keresek a karantén alatt felmerült kihívásokra, és áttekintem a jövő oktatási és kutatási feladatait.

2. Mit gondolt a szakma a távtolmácsolásról 2020 márciusa előtt?

A távtolmácsolás már a 2000-es évek elején sem számított újdonságnak. Moser-Mercer (2003) a valós jelenléti szinkrontolmácsolás és a távtolmácsolás emberi tényezőit és teljesítményparamétereit összevető kísérletben már számos korábbi alkalmat említ, mikor nagy nemzetközi intézmények igénybe vették a távtolmácsolást praktikus szempontok; költségkímélés és a szervezés leegyszerűsítése kapcsán.

A kísérletben a szinkrontolmácsok stresszszintje, tolmácsolásuk minősége, valamint a távtolmácsolás iránti hozzáállásuk kerül górcső alá. Moser-Mercer hipotézise szerint nincs jelentős különbség a jelenlétben és távolsági módban végzett munka közt a tolmácsok szempontjából. A kutatásban vizsgált minta igen kicsi, statisztikailag szignifikáns eredményeket nem kapunk, ám a számokból markáns trend rajzolódik ki és a hipotézis egyértelműen cáfolható. A konferencia, tehát a kommunikációs esemény helyszínén jelenlevő tolmácsok számára kevésbé stresszes a tolmácsolás (a kutatók ezt többek közt a tolmácsoktól vett nyálminták vizsgálatával támasztják alá), míg az esemény helyszínétől távol, közvetített kép és hang segítségével dolgozó tolmácsok stressz szintje magasabb, hamarabb elfáradnak, és 30 perces tolmácsolási szakaszaik során outputjuk minősége gyengébb. A kísérlet tanulsága alapján túl sok energiát követel a távolsági üzemmód a tolmácsoktól, külön energiát kell fordítani a bejövő hang és kép koordinálására, a kommunikáció helyszínén történő mozzanatok egy része elveszik számukra, és gyakran úgy érzik, kicsúszott a kezükből az irányítás.

A kutatás hosszasan részletezi a távtolmácsolást végző tolmácsok számára gondosan biztosított hang- és képtechnika részleteit, például azt, hogy 3 kamera-állást láthatnak maguk előtt a monitoron. Így bátran mondhatjuk, hogy technikai szempontból irigylésre méltó a távtolmácsolást végző kollégák helyzete a kísérletben, mégis nagy terhet ró rájuk, hogy nincsenek jelen személyesen az eseményen. A kísérletben résztvevő tolmácsok 50%-a azt nyilatkozta, ismét elfogadna távtolmácsolási megbízást a kísérletben biztosított technikai háttérrel. Véleményük szerint kollégáik 70%-a elvállalna hasonló távtolmácsolási megbízást, ám a résztvevőknek csak 33%-a gondolta úgy, hogy a tolmácspiacon elfogadhatóak a távtolmácsolási megbízások. Az eredmények arra utalnak, hogy a megkérdezett tolmácsok úgy látták, lesz választásuk, hogy szeretnének-e távtolmácsolni, vagy inkább maradnak a hagyományos, jelenléti módnál. Itt érdemes megjegyezni, hogy a kísér-

letben részt vevők számára nagy újdonság volt a távtolmácsolás, és ez is magyarázatként szolgálhat emelkedett stressz szintjükre.

Moser-Mercer konklúziójában azt javasolja, hogy a távtolmácsolásban rövidebb váltásokkal dolgozzanak a tolmácsok, így ki tudják küszöbölni a romló minőséget, és a technikai hátteret biztosító szakemberek fordítsanak nagy gondot a tolmácsokhoz jutó vizuális inputra.

A kísérlet óta közel két évtized telt el, és a távtolmácsolás egyre inkább részévé válik a szinkrontolmácsok repertoárjának, és a tolmácsok és tolmáshallgatók képzése ezen a területen egyre inkább szükségessé válik (Braun 2015, Seresi 2016). 2020 márciusa egyenesen fordulópontnak tekinthető ebből a szempontból, hiszen a Covid-19-es vírus okozta korlátozások drasztikus leállást, de legalábbis csökkenést hoztak a konferenciák számában, és így a szinkrontolmácsok feladatai is nagyon lecsökkentek, leginkább távtolmácsolt eseményekre korlátozódtak². Könnyen elképzelhető, hogy a jövőben az új norma a távolléti mód lesz a szóbeli nyelvi közvetítésben is, és az új helyzet alaposan átrendezi úgy a nyelvi szolgáltatók piacát, mint a tolmácsképzést.

3. Tolmácsolás és tolmácsképzés 2020 márciusától

2020. március 16-tól a járványhelyzetre tekintettel fizikai értelemben bezárták kapuikat a magyar felsőoktatási intézmények, és az ELTE is egyhetes tavaszi szünetet rendelt el a hallgatók számára, az oktatók pedig egy hét felkészülési időt kaptak a távolléti oktatás előkészítésére. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke több éve kínál már távoktatásban kurzusokat fordító, lektor és terminológus képesítésre vágyóknak. Távoktatás hallgatóink az egyetem interaktív képzésmenedzsment rendszere, a Canvas segítségével, feltöltött tananyagok, szövegek, videók segítségével, aszinkron módon sajátítják el a tudást, és így is adnak számot tudásukról. A távoktatásos képzések során csak a motivációs beszélgetés és az államvizsga van személyes megjelenéshez kötve. Így elmondható, hogy a tanszék jelentős tapasztalattal rendelkezik a távolléti tudásátadás terén.

3.1 A kommunikációs környezet változása és a távollétből adódó kihívások

Nem véletlen azonban, hogy a tolmácsolás oktatása kizárólag jelenléti kurzusokon folyik, hiszen a szóbeli nyelvi közvetítés egyik legfontosabb tényezője a tolmács jelenléte az eseményen. A kényszer szülte tehát a helyzetet, hogy aszinkron és szinkron módokat bevetve a tavaszi szemeszterből hátralevő 7 hét anyagát végig-

² https://www.euractiv.de/section/soziales-europa/news/freiberufliche-dolmetscher-beiden-eu-institutionen-harte-rueckschlaege-wenig-unterstuetzung/?_ga=2.217331542.1977135708.1591623159-1621716209.1591623159

vegyük tolmácsolóinkkal. Az aszinkron módszerek mellett (lásd Seresi tanulmányát a jelen kötetben) szinkron, valós időben megtartott órákra is szükség volt. A konszekutív tolmácsolás oktatásában jó szolgálatot tett a Zoom videochat alkalmazás, amelyhez ingyenesen hozzá lehetett férni, és alkalmas volt virtuális órák megtartására. Így a résztvevők láthatták és hallhatták egymást, és ez némileg pótolta a jelenlétet. A tanszék konferenciatolmács képzésén (EMCI) heti rendszerességgel tartott minikonferencia szimuláció megtartása azonban kifinomultabb, testre szabottabb technikát igényelt.

3.2 KUDO

A távtolmácsolás iránti növekvő igény az elmúlt évtizedekben a feladathoz szabott alkalmazás megoldások rohamos fejlődését hozta. A járvány megjelenésekor már számtalan többnyelvű távkonferencia platform állt rendelkezésre, ám a Zoom, MS Teams és más, hozzá hasonló, videochat alkalmazással ellentétben ezek nem ingyenesek, hanem komoly összegeket kell fizetni egy-egy konferenciáért. Másrészt a megfelelő kép- és hangminőség biztosítása érdekében szélessávú internetre (a wifi használatát a gyártók nem javasolják), professzionális mikrofonra és fejhallgatóra van szüksége a konferencia résztvevőinek (az előadóknak, a hallgatóságnak és a tolmácsoknak). Harmadrészt a videochatre használt okostelefonok nem elég-ségesek egy konferencia lebonyolításához, a résztvevőknek laptop vagy asztali számítógép használata ajánlott.

A konferenciatolmácsolás oktatásához tanszékünk a KUDO többnyelvű webkonferencia alkalmazás segítségét vette igénybe. A cég az EMCI konzorcium 16 tagjának, köztük tanszékünknek és térítés nélkül ajánlotta fel az eszközt, és a részvevő hallgatók és oktatók betanításában is segítséget nyújtott.

Az alkalmazás egy videochat jellegű platform segítségével teszi lehetővé a többcsatornás kommunikációt. A moderátor hozza létre az eseményt, és küldi el a meghívót külön a résztvevőknek, akik majd láthatóak lesznek a felületen, és a tolmácsoknak, akik nem. A konferencia résztvevői kis képernyőkön jelennek meg a felületen. Saját képernyőjükön kiválaszthatják, hogy az előadó (floor), vagy valamelyik tolmácskabin nyelvi kimenetét szeretnék hallgatni. A beszélgetést a moderátor irányítja. A kamera tetszés szerint be- és kikapcsolható. A mikrofon szintén be- és kikapcsolható, az egyik üzemmódban a szót a moderátortól lehet kérni, a másikon bárki hozzászólhat a mikrofon bekapcsolásával. Az előadások során beállítható a képernyő előadói nézete. Ilyenkor csak az előadó látszik, vagy a prezentáció, és egy kis kép az előadóról. A résztvevők egymásnak és a moderátornak is tudnak chat üzeneteket küldeni. A tolmácsoknak csak a moderátor tud üzenni. A tolmácsok egymással és a moderátorral is tudnak csevegni, a résztvevőkkel azonban nem.

A tolmácsok virtuális kabinokból tolmácsolják az előadókat, ők nem láthatók. A kabinokban ülő két tolmács két különböző helyen tartózkodik. A tavaszi félév-

ben még nem volt lehetséges a tolmácsoknak egyszerre követni társuk tolmácsolását és az előadót is. Az egyik hallgató így írta le a helyzetet:

A társunkat csak akkor hallottuk, ha a bejövő csatornáknál hozzáadtuk a saját kabinunkat is, és amikor nem tolmácsoltunk, rákattintva bele tudtunk hallgatni a társunk munkájába, viszont így nem hallottuk az előadót/a másik tolmácsot, akiből reléztünk. Személy szerint nekem az okozta az egyik legnagyobb nehézséget, hogy nem hallottam párhuzamosan az előadót és a társamat, így nem tudtunk egymáshoz igazodni, azonos terminológiát használni, és a váltásnál sem tudtuk, hogy éppen hol és hogyan fejezte be a másik. Emiatt előre meg szoktuk beszélni, hogy melyik dia végénél váltunk, hogy nagyjából tudjuk, mi lehetett az utolsó lezárt mondat.

A nehézséget jeleztük az alkalmazás terjesztőinek, akik dolgoznak a probléma megoldásán.

Az alkalmazásban a tolmácsok virtuális konzolon (soft console) tudják ki- és bekapcsolni, némítani mikrofonjukat, külön váltó eszköz van, jelző- és elfogadó gombbal, és visszaszámlálóval, hogy a váltás minél simábban menjen. A rendszerben relé is lehetséges. Az 1. ábrán a KUDO tolmácsfelülete látható.

Az alkalmazás használható lenne két, vagy három helyszín összekötésére is, de a járvány alatti korlátozások a fizikai távolságtartásra irányultak, így a távtolmácsolás során megszokott keretek, amelyben két, vagy esetleg három helyszínt köt össze a technika, résztvevőnkénti egyéni helyszínekre módosultak. Míg a távkonferencia alkalmazások megadják az optimális használat paramétereit, és a tolmácsok számára tolmács stúdiók és technikai háttér igénybevételét javasolják³, a korlátozások alatt mindenki saját otthoni eszköztárára kellett, hogy hagyatkozzon, ami sok esetben technikai nehézségeket okozott. Az első konferenciát az oktatók, majd az oktatók és hallgatók közös gyakorlókonferenciája előzte meg, melyek során kipróbáltuk az alkalmazás különböző funkcióit.

Március utolsó hetétől 7 héten keresztül heti egy délután virtuális minikonferenciát tartottunk 8 konferenciatolmács hallgatóval, a lektorokkal és a magyar anyanyelvű oktatókkal. Magyar, angol, német, francia és holland nyelven lehetett követni az előadásokat. A minikonferenciák célja egy valós konferenciahelyzet szimulálása, és a KUDO jóvoltából sikerült végrehajtani a feladatot, konferenciáink 100%-ban autentikusnak bizonyultak, a jelenléti alkalmakhoz hasonlóan.

³ Példaként lásd <https://kudoway.com/blog/kudo-opens-first-european-studio/>

1. ábra
A KUDO tolmácsfelülete⁴



A minikonferencia menete követte a jelenléti oktatását: az elnök nyitotta és vezette le a konferenciát, ügyelve arra, hogy az összes nyelv sorra kerüljön. A résztvevők négy vagy öt húsz perces előadást tartottak, melyek után kérdéseket lehetett feltenni. A konferencia lezárása után megjelentek a tolmácsshallgatók is a képernyőn, megbeszéltük a konferencia tanulságait és visszajelzést adtunk a tolmácsok teljesítményéről.

3.3 Miben más a konferenciatolmácsolás távolléti oktatása?

3.3.1 A platform

A konferenciatolmácsolás oktatása jelenléti módban is eszköz- és technikaigényes tevékenység, kabinokra és költséges berendezésre van hozzá szükség. A virtuális tolmácsórák (Seresi 2016) megtartásához videokonferencia-berendezésre is szükség van, és olyan munkatársakra, akik azt kezelni tudják. Mindezeket fel lehet használni jelenléti oktatáskor. Távolléti üzemmódban mindenki a saját eszköze segítségével kommunikál, így a konferenciák szimulálásához megfelelő multilingvális konferenciaplatform szükséges, mint például a fentiekben leírt eszköz. Ez külön költséget jelent az oktatási intézménynek, hacsaknem a platform tulajdonosai térítés nélkül bocsájtják azt az intézmény részére. Ez befektetés is lehet részükéről a jövőbe, hiszen igen nagy valószínűséggel a jelen tolmácsshallgatói a piacra

⁴ Forrás: <https://kudoway.com/webinars-events/interpreter-event/>

lépve fognak ilyen platformokon is tolmácsolni. Ahogyan a fordítástámogató szoftverek fejlesztői nagylelkűen támogatják a felsőoktatásban fordítást tanulókat, és ingyenesen biztosítanak számukra licencet, ez remélhetően a tolmácsplatformok világában is így lesz a jövőben.

3.3.2 Hallgatói és oktatói eszközhasználat, internet

A fentiekben többször kitértem az olajozottan működő technika fontosságára. A távolléti oktatásban a felelősség az egyes résztvevőknél van, és sokakat érthető módon váratlanul érték a korlátozások, nem rendelkeztek megfelelő internetkapcsolattal, számítógéppel, kamerával és/vagy mikrofonnal, ami fennakadásokat, zavarokat okozott az „adásban”. Előfordult, hogy az előadó nehezen hallható lett; hogy az otthoni internet a kamera képének közvetítésére már nem volt elég erős; vagy valaki egy konferencián többször is kipottyant a rendszerből, ismeretlen okból. Ahogy múltak a hetek, egyre jobb lett az otthoni technikai háttér, mindenki megtette, amit tudott a konferenciák sikere érdekében. A távolléti oktatás időszakáról általában is elmondható, hogy nagy technikai fejlődésre kényszerítette a résztvevőket. Az eszközzel és internettel nem, vagy csak korlátozottan rendelkezők hátrányba kerültek az oktatásban. Az írásbeli nyelvi közvetítők munkájában kiemelt jelentősége van a professzionális technikai háttérnek és a technikai kompetenciának (EMT 2017), és aki nem szívesen tanulja új eszközök, alkalmazások használatát, aligha boldogul a jövő tolmácspiacán.

Fontos érv még digitális eszközeink fejlesztése mellett a digitális kabin előretörése a tolmácsolásban, melyet az Európai Bizottság Tolmácsolási Főigazgatósága is szorgalmaz⁵. Meglátásuk szerint a jövőben a tolmácsok nem fognak papíralapú glosszáriumokat, kísérszövegeket vinni magukkal a fülkébe, minden információ digitális formában áll majd rendelkezésre. A kabinon belüli használatra táblagépet javasolnak, mivel így kiküszöbölhető a gépelés zaja és a laptop ventilátorának bűgása.

3.3.3 Megbékélés a kamerával, a mikrofonnal és a könyvespolccal

Az olyan szakmákban, mint a tanítás vagy tolmácsolás, az embernek vállalnia kell saját arcát, hangját, és ez már a képzés során is gyakran kihívásnak bizonyul. A mikrofonhasználatot, a mikrofon által felerősített hangunk megtapasztalását is tanulni kell. A virtuális világban sincs ez másképp. Van, aki a kamerán, mikrofonon keresztül szívesebben nyilvánul meg, míg másokat lebényt a virtuális jelenlét, lámpalázuk van, és rosszul érzik magukat ebben a közegben. Tény, hogy a közös jelenlét során szemmel tarthatjuk egymást, találkozunk a pillantásunk, látjuk egymás kezét, testtartását, és halljuk az előadók, beszélők hangjának nüanszeit, és ezek alapján értékeljük a szituációt. Egy tolmácsolt eseményen, jelenléti üzem-

⁵ https://ec.europa.eu/education/knowledge-centre-interpretation/digital-booth_en

módban a tolmács ehhez hasonlóan látja a résztvevőket, és jelen van a kommunikációban, bár helyzetét eleve nehezzé teszi a késleltetett, vagy elmaradó visszajelzés (Szabari 1999). A tolmácsolásoktatásban a helyzet még frusztrálóbb lehet, hiszen nem tudhat a tolmácsoló hallgató háta mögött sikeres események és elégedett ügyfelek tömegét. A virtuális helyzet tovább növeli a feszültséget, és jó esetben fejleszti a hallgató frusztrációs toleranciáját (Hódi 1986), vagy modernebb kifejezéssel frusztrációtűrését (Horváth 2015), ami a késedelemből, a tolmácsolás megértését tükröző pillantások hiányából fakad. Több hallgató említette, hogy a virtuális kommunikációs helyzet lecsupaszított jellege miatt sokszor úgy érezte, mintha a könyvespolcának tolmácsolna. Ilyenkor nem haszontalan, ha az ember fantáziáját bevetve elképzei a közönséget, aki csak az ő professzionális nyelvi közvetítésével érti meg az előadó fontos üzenetét.

3.3.4 Kimerülés

A távtolmácsolást vizsgáló kutatások (például Moser-Mercer 2003, Braun 2014, Mouzourakis 2003 cf. Horváth 2015) kitérnek a kimerülés (fatigue) jelenségére. A szinkrontolmácsolás a távolság nélkül is nagy koncentrációt igénylő, kimerítő tevékenység, nem véletlen, hogy egy kabinban 2 vagy 3 tolmács váltja egymást 20-30 percenként egy-egy konferencia során. A tolmácsoló hallgatóknál, akiknél a tolmácsolás folyamata még több erőfeszítést igényel és kevésbé automatizált, hamarabb jelentkezik a fáradtság. Ezt érdemes figyelembe venni a feladatok és váltások tervezésekor.

4. Konklúzió, módszertani és kutatási javaslatok a jövőre

A leírtakból látható, hogy tolmácsolóink a tavaszi félév második felében a járványnak köszönhetően igencsak haladó feladattal találták szembe magukat, amit legjobb tudásuk szerint elvégeztek. Mivel a korlátozások bevezetésekor már több hónap gyakorlást tudhattak maguk mögött, és tolmácsolásuk elmélyítésén dolgoztak, elvégezhető volt számukra a feladat, bár nyilvánvalóan több stresszt jelentett és nagyobb erőfeszítést igényelt, mintha a hagyományos jelenléti módban telt volna a félév. Diplomájukkal a kezükben már elmondhatják, hogy van távtolmácsolási és távkonferencia tapasztalatuk, és már használtak távkonferencia platformot. A jövőben is kíváncsok, hogy a konferenciatolmács hallgatók ilyen tapasztalattal kapják kézbe diplomájukat, ám remélhetőleg a jelenléti és távolléti gyakorlás arányáról a kurzusvezetők, oktatók dönthetnek, és nem a kényszer diktálja majd a részleteket.

Az utolsó fejezetben szeretném áttekinteni, mely területeken van szükség az eddigi oktatási gyakorlat módosítására ahhoz, hogy eredményesen áthidaljuk a korlátozások szülte kényszerű fizikai távolságot az oktatásban. Tanulmányom fókuszában a szinkrontolmácsolás oktatása áll, amely igen különleges helyet foglal el a

távolléti oktatás palettáján, de konklúzióim sok szempontból általános érvényűnek tekinthetők az oktatásban. A fejlesztési javaslatok az oktatók és hallgatók infokommunikációs felkészültségét, az oktatási intézmények infrastruktúráját, a hallgatók áthangolását a távolléti eszközökre és a jövőbeli kutatási irányokat érintik.

4.1 Bevezetés az infokommunikációs technológia világába

Az oktatási intézmények már a járvány előtti is rendelkeztek képzésmenedzsment rendszerekkel, amilyen például a Kréta a közoktatásban, vagy az ETR és Neptun a felsőoktatásban. Számos oktató, tanár már használt digitális felületeket az oktatáshoz, mint például a Moodle, Google Classrooms vagy akár a Youtube. A felhasználók azonban nagyon különböztek digitális készségeikben és a használat arányában (a csak épp kötelező mértéktől a lehetőségek széles körű kiaknázásáig). A jövőben még az eddiginél is hangsúlyosabb szerepet fog kapni a digitalizáció és a digitális írástudás az oktatásban és a munka világában. Ahogyan eddig a magas szintű olvasás- és íráskészség feltétele volt a szellemi munkának, úgy a jövőben vélhetően kötelezően belép majd emellé a digitális írástudás, ami az oktatásban dolgozók számára a digitális kurzusok tervezését, anyagok készítését, feltöltését jelenti, és a diákok ehhez szabott értékelését. Elképzelhető, hogy a jövőben a digitális csatornákon történő tudásátadás is az alapvetően elvárt tanári készségekhez fog tartozni. Ezért az oktatásban dolgozók azonnali át- és továbbképzése lenne szükséges.

4.2 Intézményi háttér

Az előző bekezdésben javasolt át- és továbbképzés nem számít újdonságnak a felsőoktatásban. Krajcsó (2020) tanulmányában leírja, hogy például a Bécsi Egyetem 2003 óta hogyan készült fel a távoktatásra infrastrukturálisan, a technikai támogató háttér megteremtésével és az oktatók több szakaszra bontott képzésével. A bevált gyakorlatokat követve kellene Magyarországon is professzionális háttérrel teremteni a távolléti oktatásnak, mivel a digitális keretek jelentősége inkább növekedni, mint csökkenni fog a jövőben.

4.3 Hallgatói coaching

A fenti két bekezdés azokat a változásokat, fejlesztéseket érintette, amelyekre a nem digitális bennszülött intézményeknek és oktatóknak szükséges átállni a jövőben. A hallgatók azonban már többségükben a digitális bennszülöttek közül kerülnek a felsőoktatásba, így a digitális eszközök használata nem jelent majd nagy nehézséget számukra. A távolléti oktatás bevezetésével a hallgatóknak meg kellett ismerni a tolmácsoláshoz használt platformokat: a Canvast, amelyet, bár kevesebb feladatra, de addig is használtunk, például glosszáriumokat és önreflexiókat töltöttek fel rá. A távolléti oktatásban ez az aszinkron oktatás színterévé vált, beszédek

hang- vagy videofelvételeit tölthették ide fel az oktatók, a hallgatók pedig tolmácsolásaikat. A másik eszköz pedig a szinkron feladatok platformja, a KUDO volt.

Figyelmet érdemel azonban emellett a digitális csatornákon folyó távoktatás affektív vetülete a hallgatóknál, hiszen ezek nagyban befolyásolják a tanulás eredményességét (Näykki 2019). A technikai változások mellett azonban szellemileg s lelkileg is rá kellett hangolódni a hallgatóknak a távollétre, és megküzdeni az elszigeteltség, kimerültség, kétség okozta frusztrációval (lásd Seresi eredményeit ebben a kötetben). Véleményem szerint sokat javíthat a kurzusok hatékonyságán, ha az oktató kommunikál a hallgatókkal ezekről a témákról, és tud ötleteket, stratégiákat megosztani, amelyek segítségével könnyebb megküzdeni a távolléti tanulást kísérő negatív érzelmekkel. Jó eszköze lehet egy ilyen téma megbeszélésének a tanulásmenedzsment rendszer fórum funkciója.

4.4 Wild cardok a jövőben

A jövőkutatók az előre nem látható, de nagy társadalmi hatást kiváltó jelenségekre idegen kifejezéssel wild cardként utalnak (Mártonfy 2016), amelyekre globalizált világunkban jobban oda kell figyelni, hiszen az ilyen jelenségek kezelése, túlélése jövőnk záloga. Az elmúlt évtizedeket hihetetlenül gyors technikai fejlődés jellemezte, és az elmúlt hónapok eseményei még tovább fokozták ezt a tempót, az egyes országok, intézmények, de a háztartások és egyének szintjén is. A váratlanul kialakult helyzet gyors alkalmazkodást követelt mindenkitől. Az AIIC javaslatában arra sarkallja a tolmácsokat, hogy gondolják meg, milyen minimális körülmények közt vállalnak el egy megbízást távolléti módban. A tolmácsokat egy-egy előben megtartott eseményen is érik meglepetések, ám távolléti módban, egyedül, számítógépük előtt ülve egyedül kell megoldaniuk a váratlan, meglepő helyzeteket, így nem biztos, hogy abban a minőségben tudják teljesíteni a feladatot, sokszor önhibájukon kívül, amihez jelenléti módban hozzászórtak.

Biztos vagyok benne, hogy a távtolmácsolás gyakorlása és oktatása egyre több kérdést vet majd fel a jövőben, és számos tanulmányt inspirál majd. A távtolmácsolás oktatása kétségkívül nagyobb teret nyer majd a jövő tolmácsképzésében. Érdemes lenne feltérképezni, milyen jellemzői vannak a távtolmácsolásnak oktatási és valós körülmények közt, és a résztvevők tartózkodási helye szempontjából hogyan optimalizálhatóak a munkakörülmények. További vizsgálatra szorul, milyen stratégiákkal, self-coaching eszközökkel tudja magát támogatni a tolmács a virtuális kabin elszigeteltségében, és mi a megfelelő egyensúly a kollégákkal tartott internetes kapcsolat és a távtolmácsolási helyzetből adódó extrém multitasking kordában tartása közt. Addig is tekinthetünk hozzáadott értéként az elmúlt hónapokban megismert digitális eszközökre, és reménykedhetünk, hogy munkánk, tanulmányaink és életünk az elmúlt hónapokhoz képest kiszámíthatóbb mederben folyik majd a jövőben.

Irodalom

- Braun, S. 2014. Comparing traditional and remote interpreting in police settings: quality and impact factors.” In: Viezzi, M., Falbo, C. (eds) *Traduzione e interpretazione per la società e le istituzioni*. 161–176. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Braun, S. 2015. Remote Interpreting. In: Mikkelsen, H., Jourdenais, R., (eds) *Routledge Handbook of Interpreting*. 352–367. London/New York: Routledge.
- EMT European Masters in Translation Competence Framework 2017
https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fw_k_2017_en_web.pdf
 (Letöltve: 2020. 07. 28.)
- González-Davies, M., Enríquez-Raído, V. 2016. Situated learning in translator and interpreter training: bridging research and good practice, *The Interpreter and Translator Trainer*, Vol. 10. No.1. 1–11.
- Hódi S. 1986. *Magatartásformák és társadalmi viszonyok*. Forum Lap- és Könyvkiadó, Újvidék.
- Horváth, I. 2015. *Bevezetés a tolmácsolás pszichológiájába*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Krajcso, Z. 2020. Roadmap for e-learning implementation in higher education. In: Besznyák R., Fischer M., Szabó Cs. (szerk.) *Fit-For-Market Translator and Interpreter Training in a Digital Age*. Vernon Press. 25–42.
- Mártonfy, Gy. 2016. Jövőkutatás, jövőkép. Beszélgetés Nováky Erzsébettel. *Educatio*. 25. évf., 4. szám.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/educatio/jovokutatas-jovokep>. (Letöltve: 2020. 07. 28.)
- Moser-Mercer, B. 2003. Remote Interpreting: Assessment of Human Factors and Performance Parameters, Joint Project International.
<https://pdfs.semanticscholar.org/c478/1373fa7c0803a35f5c9cf393fea53cc8d16e.pdf>
 (Letöltve: 2020. 07. 28.)
- Näykki P., Laru J, Vuopala E., Siklander P., Järvelä S. 2019. Affective Learning in Digital Education – Case Studies of Social Networking Systems, Games for Learning, and Digital Fabrication. *Frontiers in Education*. Vol. 4. 128.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00128/full> (Letöltve: 2020. 09. 11.)
- Seresi, M. 2016. Távtolmacsolás és távoktatás a tolmácsképzésben. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Seresi, M. 2020. Konzekutív tolmácsolás online oktatása aszinkron eszközökkel. In: Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsképzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid–19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 92–112.
- Szabari K. 1999. Tolmacsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Budapest: Scholastica.

Feliratozástechnika oktatása távolléti oktatási rendben

Sereg Judit

sereg.judit@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: A Covid-19-járvány miatt az ELTE Audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzésének is át kellett állnia a távolléti oktatásra. Magyarországon még nincs akkreditált távoktatás audiovizuális oktatásból, sőt, az ELTE képzése is fiatal, mindössze két éve működik. Az új helyzet számos kihívást jelentett, legfőképpen a kifejezetten technológia használatára fókuszáló feliratozástechnika kurzus esetében. A tanulmányban röviden átvesszem a feliratozás online oktatásával kapcsolatos szakirodalmat, majd bemutatom, hogy milyen új módszereket kellett bevezetni a kurzus során az átállás miatt, milyen programok és felületek segítettek a kurzus sikerességét, és hogy milyen hallgatói és oktatói tapasztalatokkal zárult a félév.

Kulcsszavak: audiovizuális fordítás, feliratozás, feliratozás-oktatás, távolléti oktatás, online oktatás

Abstract: Due to the Covid-19 pandemic, the audiovisual translator and professional translator postgraduate specialist training course of Eötvös Loránd University (ELTE) had to be continued as a distant learning course. There is no other accredited audiovisual course in Hungary and the postgraduate course itself is quite new, it only had its second year in 2019/2020. The new situation posed a number of challenges, especially in the technology-oriented subtitling technology course. In this article, I review the existing literature regarding the online training of subtitlers, and I present the new methods we had to implement to accommodate the change to online training, the programs and platforms we used and the experiences of the students and the teachers.

Keywords: audiovisual translation, subtitling, teaching subtitling, distance learning, online education

1. Bevezetés

A Covid-19-járvány miatt kialakult váratlan oktatási helyzetben minden képzésnél és kurzusnál új tapasztalatot jelentett az átállás kontaktórákról teljes mértékben online alapú távolléti oktatásra. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén szerencsére nem ismeretlen a távoktatás és az ehhez kapcsolódó rendszerek, hiszen

már évek óta folyik fordítóképzés távoktatásban a tanszéken. Nehezebb helyzetbe kerültek azonban az olyan képzések, amelyeknél még egyáltalán nem volt ismert a távmunkarend. Ilyen képzés az tanszéken 2020-ban második éve működő audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzés is.

A képzés ráadásul nemcsak, hogy kifejezetten kontaktóra alapú, de igen új is, így többszörösen is nehéz helyzetbe kerültünk, amikor egyik napról a másikra távolléti munkarendre kellett átállnunk. A képzésen oktatott bizonyos tárgyak esetében kisebb nehézséget jelentett ez a váltás. A két féléves képzés második felében audiovizuális modul keretében a hallgatók szinkronizálás és feliratozás kurzuson, audiovizuális fordítói projektmunkán, szakdolgozati konzultáción, valamint feliratozástechnika kurzuson vettek részt. Az előbbi három óra esetében a távolléti oktatásra való átállás kisebb nehézséget jelentett. Ezek az órák már elsősorban a hallgatók önálló, otthon végzett munkáján alapulnak, amelyet az oktatók tanácsaikkal és értékeléseikkel irányítanak. Mivel a munkák leadása és a visszajelzések írásban, emailen keresztül, valamint élőben, videochat-szolgáltatások használatával könnyen megvalósíthatók voltak, ezek az órák alapvetően zavartalanul folytathattak a távolléti oktatás során is. A hallgatóktól több proaktivitást és rugalmasságot igényeltek, de az alapvető munkameneten és a félévi menetrenden nem kellett komoly változtatásokat végrehajtani.

A legnagyobb kihívást a feliratozástechnika tárgy átalakítása jelentette távolléti formába. Ennek oka, hogy a kurzus során a hallgatóknak elsősorban nem a fordítási készségeiket fejlesztjük, hanem a feliratozás során használt szoftverek és technológiák használatát sajátíthatják el. Ebből következően a hagyományosabb jellegű fordítói feladatok helyett komplex technikai feladatokat kell elvégezniük. A kurzus zavartalan lefolyásához oktatói oldalról is új technológiákat, új szoftvereket kellett használnunk, és újfajta módokat kellett kialakítani a tananyag átadására és a hallgatók teljesítményének értékelésére. A továbbiakban ezt a folyamatot mutatom be, kitekintve arra, hogy milyen hagyományai vannak a feliratozás online oktatásának a fordítástudományi szakirodalomban.

2. A feliratozás oktatásának technikai meghatározottsága

A feliratozás a legelterjedtebb audiovizuális fordítási módok közül (szinkronizálás, feliratozás, hangalámondás). Ez az a mód, amelyet leginkább meghatároz a technológia, és amelyhez a fordító részéről a legtöbb technikai tudásra van szükség.

A feliratok fordítása és készítése egyaránt erre kifejlesztett feliratozó szoftverrel történik. Az ilyen szoftverekbe betölthető egy már időzített felirat, úgynevezett template. Ezt a stúdió bocsátja a fordító rendelkezésére a forrásnyelven, vagy kisebb nyelvek esetében egy elterjedtebb közvetítő nyelven, ami általában az angol. A template felirat mellett a feliratozó szoftverbe beolvasható a film, amelyhez a template készült. Egyes feliratozó szoftverekben lehetséges úgynevezett fordítói nézet, amelyben egy oszlopban a template felirat szövegét, a másik oszlopban a

fordított szöveget láthatja a fordító. A videó ablakában a feliratok megjelennek a képen, így a fordító már munka közben is láthatja azt, hogy a feliratok hol helyezkednek el a képen, milyen formázásúak és méretűek.

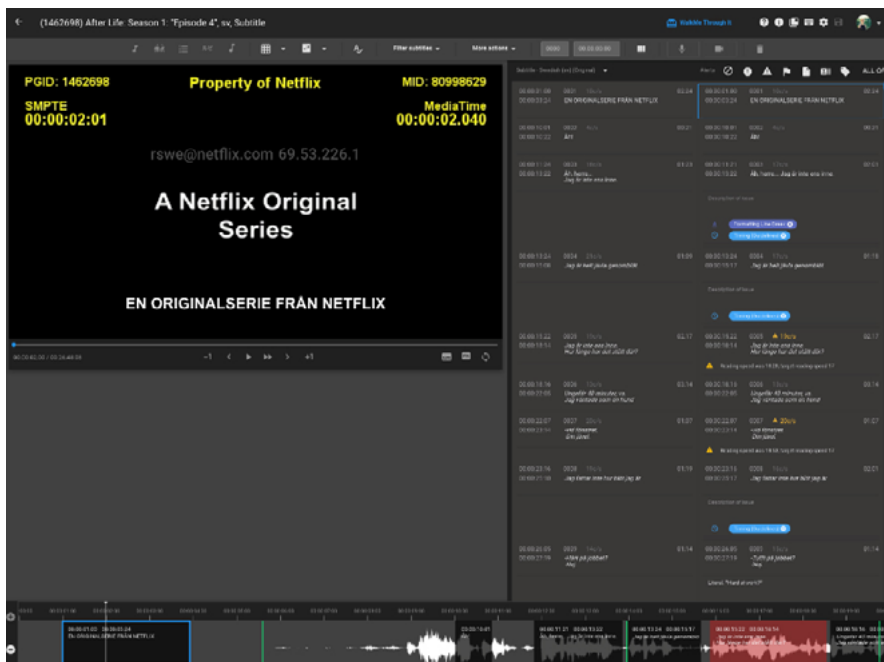
A feliratozó szoftverekben emellett beállíthatók az adott megbízáshoz tartozó feliratozási szabályok (például: feliratok maximális-minimális hossza, olvasási sebesség, egy sorba kerülő maximális karakterszám, két felirat között szükséges minimális szünet hossza). A feliratozó szoftver jelzi, ha valamelyik felirat nem felel meg az előre beállított szabályoknak. Bár lehetséges a feliratfájl fordítása feliratozó szoftver használata nélkül is (például txt szövegfájlként), de a feliratozó szoftverekben elérhető funkciók jelentősen megkönnyítik és meggyorsítják a fordító munkáját. Napjainkban már a legtöbb stúdió és feliratozó cég elvárja, hogy a fordító tudjon használni valamilyen feliratozó szoftvert, ezért a feliratozás oktatásában elkerülhetetlen az ilyen szoftverek használata. Ahogy Batrina (2009: 230) fogalmaz „[a] feliratozás online oktatásánál elkerülhetetlen a digitális feliratozó programok használata, mivel ezek mutatják be a legjobban a profi feliratozók munkakörülményeit napjaink piacán.”¹

Az oktatás szempontjából azonban komoly problémát jelent, hogy a professzionális feliratozó szoftverek nagyon drágák, és általában oktatási célú licenszet sem biztosítanak hozzájuk (Batrina 2009). Egyes esetekben az egyetemek úgy hidalgják át ezt a problémát, hogy saját programot, saját feliratozó felületet fejlesztenek. Ez azonban idő- és pénzigényes folyamat, amely hosszú távon, kifejezetten távoktatásos képzéseknél merülhet fel, azonban egy olyan váratlan helyzetben, mint a járvány miatti távolléti oktatás, nem kerülhetett szóba.

A munka világában a feliratozók általában a stúdió által rendelkezésre bocsátott szoftverrel dolgoznak, sőt, az utóbbi években egyre elterjedtebbek a felhőalapú, online elérhető feliratozó felületek. Ezek előnye, hogy a képi és szöveges anyagot nem kell elküldeni a fordítónak, az az online felületen várja előkészítve, emellett ezeken a felületeken lehetőség van megjegyzéseket fűzni a feliratokhoz, valamint fordítómemóriát is tud építeni egy adott cég. Így működik például a Netflix feliratozó felülete (1. ábra). Az ilyen online felületek szintén jogi védelem alatt állnak, ezért oktatási célra nem használhatók fel.

¹ “When teaching subtitling online, it is essential to work with digital subtitling programs because they emulate the working conditions of professional subtitlers in the contemporary market.” A tanulmányban szereplő minden angol idézet magyar fordítása a szerző munkája.

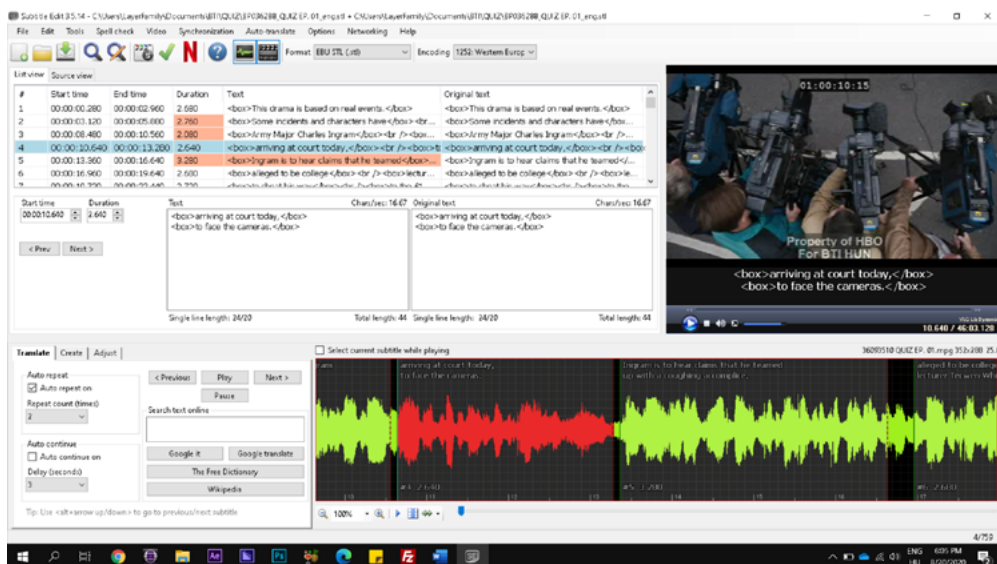
1. ábra
A Netflix online feliratozó felülete (a Netflix oldaláról)



Az első nehézség tehát bármilyen feliratozást oktató kurzus esetén a megfelelő szoftver kiválasztása. Szerencsére ma már igen jól használható ingyenes szoftverek érhetők el, melyek a professzionális szoftverekhez hasonlóan működnek, és szinte csak néhány magasabb szintű funkció hiányzik belőlük. Az ELTE képzésén a Subtitle Edit (2. ábra) nevű programra esett a választásunk. Ez egy letisztult, mégis sok funkcióval rendelkező program, amelynek külön előnyét adja, hogy a fordítástámogató szoftverekhez hasonló fordítói nézetet találunk benne. A választást indokolta még az is, hogy az egyik legnagyobb magyarországi stúdió, mely feliratozással foglalkozik, az elérhető ingyenes szoftverek közül ezt szokta ajánlani szabadúszó fordítóknak.

A Subtitle Edit minden funkciója elérhető az ingyenes változatban, nem foglal nagy tárhelyet, így a hallgatók a félév kezdetén telepíteni tudták saját számítógépeikre, emellett természetesen a program elérhető a tanszéki gépeken is.

2. ábra *A Subtitle Edit fordító nézete*



3. Feliratozás oktatása az online térben

A feliratozás oktatása online térben nem számít új gondolatnak. Az audiovizuális képzésekben élen járó Spanyolországban több távoktatásos és online kurzus is működik évek óta, amelyekben a feliratozás oktatása is szerepet kap (Igareda és Matamala 2011). Batrina (2009) részletesen kifejti, hogy milyen nehézségeket jelent a virtuális közeg kialakítása a feliratozás oktatásában. Az ő olvasatában a „[t]ávoktatásban a diák és tanár közötti kapcsolatot olyan speciális eszközökkel kell megerősíteni, mint a fórumok, a chat és a gyakori kommunikáció emailen keresztül” (ibid: 233).² Mégis, írásában olyan készségek fejlesztését emeli ki, amelyek nem kifejezetten a távoktatáshoz kötődnek, inkább ahhoz, hogy a hallgatók a megtanultakat egy virtuális térben alkalmazzák, vagyis nem nyújt útmutatást ahhoz, hogy milyen módszerekkel lehet átadni a feliratozó szoftverek használatának tudását ebben a virtuális térben.

A digitális szoftver használata szerint az alábbi készségeket fejleszti:

- Gyors alkalmazkodás a változó feliratozó szoftverekhez.
- Alkalmazkodás a való életben előforduló megkötésekhez és prioritásokhoz.

² In distance learning, the relationship between student and teacher has to be reinforced with specific tools like forums, chats and frequent interaction via e-mail.

- A feliratozási folyamat minden állomásának megismerése.
- Professzionális dokumentációs készségek online erőforrások használatánál.
(Batrina 2009: 237)³

A fenti készségeket valóban fejleszti a különböző feliratozó szoftverek használata az oktatásban, különösen az önálló feladatok, azonban ezeket a készségeket fejleszthetjük akkor is, ha az otthoni munka mellett kontaktórák keretében segítünk a hallgatóknak elsajátítani a szoftver használatát. Ilyen szempontból Batrina munkája nem jelent módszertani segítséget egy online kurzus kialakításához.

Hasznosabb segítség Bartoll és Orero (2008) tanulmánya. Az ő meghatározásukban az „[o]nline oktatás – vagy e-oktatás – komplex formátum, ahol a digitális technológiák és kommunikáció felhasználásával olyan tanulási közeget hozunk létre, amelyben az anyagok letölthetők, de a közeg maga interaktív marad” (ibid: 105).⁴ A tanulmány háttérét az Universitat Autònoma de Barcelonán már hat éve működő online feliratozó modulból szerzett tapasztalatokra alapozták a szerzők.

A kurzuson a hallgatók és az oktatók között szinkron és aszinkron kapcsolattartás is biztosított. Ez különösen fontos abban az esetben, ha – mint az ELTE távoktatásra átváltásának idején – a hallgatók megszokták a kontaktórákat, és nem számítottak az online oktatásra. Az oktatónak ilyenkor mindenképpen biztosítania kell az elérhetőségét, hogy a hallgatók ne érezzék azt, hogy elveszítették a valódi kapcsolatot, ami esetleg rossz hatással lehet a motivációjukra. Az oktatók a barcelonai egyetemen online fogadóórák keretében személyesen is konzultáltak a hallgatókkal, akik minden héten új témakört dolgoztak fel, és ezzel kapcsolatban kaptak feladatot, amelyre az oktatók heti rendszerességgel adtak visszajelzést. Az ELTE feliratozástechnika kurzusával szemben azonban a barcelonai képzésen nagyobb hangsúlyt kapnak a fordítási problémák, és kisebbet a kifejezetten technikai kérdések. Mivel az ELTE szakirányú továbbképzésén a második félévben a hallgatók egy kifejezetten fordítási problémákra fókuszáló feliratozás kurzuson is részt vesznek, a feliratozástechnika óra inkább a technológiára koncentrál.

McIsaac és Gunawardena (1996) alapján Amador és szerzőtársai (Amador et al. 2004) a távoktatásban négy fontos interakciót határoznak meg. A diák és oktató közti viszonyban az oktató feladata a motiváció, a visszajelzés és a személyes útmutatás biztosítása. A távoktatásban az oktató ezt úgy tudja megvalósítani, hogy a hallgatók rendelkezésére bocsátja a szükséges információt, célzott feladatokkal orientálja a tanulási folyamatot, és kérdések, felmerülő problémák esetén elérhető a konzultációra. A klasszikus tantermi oktatással szemben itt a tanulási folyamat

³ • Quick adaptation to changing subtitling software. • Adaptability to real world constraints and priorities. • Control of all the stages in the subtitling process. • Professional documentation skills for online resources

⁴ Online learning – or e-learning – is a complex format where digital technology and communication are exploited to create a learning environment where learning material can be downloaded, but it is also interactive.

irányítása, időbeosztása átkerül a hallgatókhoz, és nagyobb a hallgatók felelőssége abban is, hogy a kérdéseikkel megkeressék az oktatót – amit tantermi közegben könnyebben megtehetnének. Amador et al. (2004) ezzel kapcsolatban konkrét feladatokat is felsorol, és azokat a különböző online kommunikációs felületekhez köti. A tanár feladata tehát az adott heti feladathoz kapcsolódó információ rendelkezésre bocsátása, az ezzel kapcsolatban felmerülő kérdések megválaszolása, a hallgatók munkájának értékelése és közös megbeszélések például heti chaten, videochaten keresztül.

A második interakció a hallgató és a tananyag közti interakció. A tananyagot úgy kell kialakítani, hogy azt a hallgató tudja használni, megfeleljen az oktatás céljának és logikusan épüljön fel.

A harmadik interakció a hallgatók egymás közti interakciója. Távoktatásos rendszerben különösen érdemes bátorítani a hallgatók közös munkáját projekteken, hiszen amellett, hogy a közös munka fejlesztő hatású, távoktatás esetében ahhoz is hozzájárul, hogy a hallgatók kevésbé érezzék magukat elszigeteltnek. Ilyen szempontból a fordítástechnika (és a többi fordítói kurzus) esetében sokat segített, hogy a hallgatók a járványhelyzet kialakulásakor már több, mint fél éve együtt tanultak, így a távolléti oktatásra való átállás után is aktív kapcsolatban maradtak, megosztották egymással tapasztalataikat, és segítettek egymásnak a feladatok elvégzésében. A félév során ráadásul együtt dolgoztak az audiovizuális fordítási projekt munka kurzuson, melynek keretében együtt hozták létre egy hangalámondásos műsor és egy szinkronizálendő sorozatrész magyar szöveggönyvét, valamint egy ismeretterjesztő műsor feliratát is.

McIsaac és Gunawardena (1996) szerint a távoktatás sikerességének tekintetében a hallgatók és a technológia közti kapcsolat a döntő. Ahhoz, hogy az oktatás hatékony legyen, a hallgatóknak tudniuk kell használni az elérhető felületeket és technológiai rendszereket. A hagyományos iskolarendszerben ezt a fajta technológiai tudatosságot talán kevésbé fejlesztjük, azonban a távolléti oktatásra való átállás szükségessé tette. Ennek a készségnek a fejlesztése mindenképpen előnye a távolléti oktatásnak, hiszen a hallgatóknak saját otthonukban, saját eszközeiken kellett elvégezniük a szükséges beállításokat, letölteni és telepíteni a használt programokat stb.

4. A feliratozástechnika kurzus átültetése az online térbe

Az ELTE audiovizuális fordító és szakfordító szakirányú továbbképzésének második félévében összesen kilenc hallgató járt a feliratozástechnika kurzusra. A kurzus úgy alakult, hogy mindössze két órát tudtunk megtartani kontaktóráként, amelyek bevezető órák voltak, azonban a gyakorlati feladatokra fókuszáló órák már mind a járványhelyzet kialakulása után, távolléti munkarendben lettek megtartva.

A kurzus az alábbi témákat ölelte fel:

- (1) Bevezetés, a feliratokról általában, feliratozó szoftverek fajtái
- (2) Ismerkedés a Subtitle Edittel
- (3) Rossz forrásnyelvi template javítása
- (4) Template készítése szövegből
- (5) Felirat készítése szövegből
- (6) Szinkron szövegből felirattal
- (7) Feliratozás ismeretlen nyelvből köztes (angol) nyelvű felirattal
- (8) Feliratok vágása, összevonása, egyéb műveletek
- (9) Próbateljesítés
- (10) Vizsga
- (11) Félévi értékelés

A képzésben, mint azt már korábban említettem, a Subtitle Edit feliratozó szoftvert használtuk. Ezt a hallgatók telepítették a félév kezdetén saját gépeikre. A hallgatók által elvégzendő feladatokhoz rendszerint videót és felirat template-t kellett feltölteni. Ezeket a Google Drive felületén létrehozott mappában érthették el a hallgatók. A kapcsolattartás elsődleges módja az email volt, mivel kis létszámú csoportról beszélünk, ez tűnt a leghatékonyabbnak. A hallgatók minden héten emailben kapták meg az arra a hétre vonatkozó instrukciókat.

Míg az adott hétre vonatkozó feladatok leírása nem volt különösebben nehéz, nagyobb fejtörést okozott az, hogy hogyan lehet megmutatni a hallgatóknak az adott heti feladathoz szükséges funkció működését a programban. A videochat alkalmazásokban (pl.: Microsoft Teams, Zoom) ugyan van lehetőség a képernyő megosztására, vagyis a hallgatók láthatják saját képernyőjükön azt, hogy az oktató éppen hova kattint, hogyan végzi el a feladatot, és közben természetesen hallják az instrukciókat is, azonban nem tudnak ezzel egy időben a saját szoftverükön dolgozni, hacsak nem dupla képernyőn dolgoznak. Így viszont kizárólag jegyzeteléssel tudták volna elsajátítani az anyagot, amit aztán alkalmazniuk kellett volna a gyakorlatban. Ez a megoldás nem tűnt a leghatékonyabbnak, ezért más módszerek után néztem.

A megoldást végül a Flashback Pro nevű alkalmazás jelentette. Ez a program alkalmas arra, hogy felvegye az adott számítógép képernyőjén zajló történéseket, miközben hangszávet rögzít az így készülő videóhoz – vagyis az oktató instrukcióit. Az oktatási intézmények dolgozói számára kedvezményes licensszel beszerezhető program valóban jól alkalmazható oktatási célokra. Akár duplaképernyős felvételre is képes, ami nagyon hasznos lehet például olyan előadások felvételénél, ahol az előadó képe mellett diasort is vetítünk. Egyszerűbb utószerkesztési funkciói vannak, emellett utólag, meglévő videóhoz is rögzíthetünk új hangszávet vele. A kezelőfelülete egyszerű, használata gyorsan elsajátítható.

A program a félév során remekül működött, megtalálásával ki is alakult az új, távolléti oktatás munkarendje. A hallgatók minden héten kaptak egy rövidebb emailt arról, hogy mi a hét témája, és hogy a szükséges anyagokat hol találják meg

a kurzushoz rendelt Drive mappában. Minden héten készítettem egy videót, amelyben végigvettem a Subtitle Editben az adott héthez tartozó feladathoz szükséges munkamenetet. A videóban tehát a Subtitle Edit látszott (illetve az egyéb programok, amelyeket az adott feladathoz használni kellett), amelyet én használtam a saját gépemem, és én mutattam be benne az elvégzendő feladatokat. A videó alatt a saját hangom szólt, így fűztem instrukciókat és magyarázatokat az éppen készített feladathoz. A hallgatók minden héten megkapták ezt a videót, valamint az a heti feladat leírását. A feladatleírásokat igyekeztem nagyon pontosan és részletesen megfogalmazni. Emellett az első órára feltöltöttem egy általam készített Word-dokumentumot, amely a Subtitle Edit fő funkcióit, billentyűkombinációit foglalta össze, valamint a feliratozás alapfogalmait (pl.: időzítés, time code, olvasási sebesség stb.).

A hallgatóknak mindig 5 napjuk volt elkészíteni a feladatot, amelyet fel kellett tölteniük a Drive-ba a saját nevükkel jelölt mappába. Én innen töltöttem le és értékeltem őket. Az összes munka javítása után általában küldtem egy közös értékelést a hallgatóknak, amelyben áttekintettem a legjellemzőbb hibákat, illetve azt, hogy mire kell figyelniük a jövőben. Bizonyos feladatoknál nem volt szükség egyénileg kiküldeni a tanulságokat, de volt olyan eset is, amikor minden hallgatónak külön értékelést is küldtem a munkájáról.

Emellett a kurzushoz létrehoztam egy chatcsoportot, amelyben a hallgatók feltehették kérdéseiket. Az óra hivatalos órarendi időpontjában mindig elérhető voltam, így ha bármi kérdés felmerült, arra ebben az időszakban a hallgatók azonnal választ kaptak. Ráadásul a választ mindegyik hallgató látta, ezzel el tudtuk kerülni, hogy ugyanazt a kérdést sokan, sokszor feltegyék. A chatet aktívan használták is a hallgatók, és sok érdekes kérdés felmerült itt a félév során. A hallgatók természetesen személyesen engem is megkereshettek emailben, amennyiben úgy érezték, hogy a kérdésüket nem akarják a nagyobb közösség előtt feltenni.

A félév utolsó előtti óráján a hallgatók egy próbavizsgán dolgozhattak. Ehhez feltöltöttem egy olyan feliratot, amelynek bizonyos részeit le kellett fordítaniuk, illetve javítaniuk kellett az időzítés és a tördelés hibáit. A feladatok hasonlóak voltak az egy héttel későbbi vizsga feladataihoz, a különbség az volt, hogy a próbavizsgán egy hétig dolgozhattak, és ha akadályba ütköztek az elkészítése közben, akkor kérdezhetek és segítetttem a megoldásban. A próbavizsga elkészítése nem volt kötelező, de a hallgatók többsége elkészítette, és kérdések is merültek fel a hét során. Ez az előkészítés segített, hogy a hallgatókat ne érje teljesen váratlanul a vizsgafeladat, kihozta az esetleges bizonytalanságokat. A hallgatók nagyon hasznosnak ítélték, főleg úgy, hogy magán a vizsgán már nem tehetek fel a feladat megoldására vonatkozó kérdéseket, ráadásul a feladatot már megadott időkorláton belül kellett elkészíteniük.

A félévet a vizsgafeladat zárta. A vizsgafeladat egy felirat lektorálása volt, amelyben időzítést is kellett változtatni, feliratok összevonására is szükség volt, valamint fordítaniuk is kellett a hallgatóknak. A feladatot igyekeztem úgy kialakítani, hogy a félév során tárgyalt mindegyik témakörből szükség legyen valami-

lyen módszerre a megoldásához. A vizsga anyagait előre egyeztetve, az óra óra-rendi időpontjában töltöttem fel, és a hallgatók két órát kaptak a kész felirat feltöltésére. Ezzel igyekeztem biztosítani azt, hogy minél több feladatot oldjanak meg önállóan, anélkül, hogy visszanéznék a féléves tananyagot.

A félév végén Zoomon tartottunk közös videochatet, melyben a hallgatók elmondhatták tapasztalataikat és feltehették kérdéseiket, amelyre esetleg nem volt módjuk a félév során. A hallgatók visszajelzései alapján a kurzus felépítését a többség pozitívan értékelte. Különösen kiemelték az általam készített videók hasznosságát. Elmondták, hogy nagyon jó volt, hogy a videók letölthetők, lementhetők és később is hozzáférhetők, így bármikor nekikezdhettek a házi feladatok elkészítésének, és a feladat elvégzése közben is vissza tudták keresni a videókban a szükséges instrukciókat. Mindannyian azt mondták, hogy elteszik ezeket az anyagokat, mert a jövőben is hasznosak lehetnek, ha olyan megbízást kapnak, amelyről beszéltünk a kurzuson. A kapcsolattartást megfelelőnek ítélték, úgy gondolták, minden kérdésükre választ kaptak. Negatívumként egyedül a közösségi élmény hiányát említették, azt, hogy nem lehettek együtt saját hallgatótársaikkal.

Oktatói szempontból a kurzust sikeresnek lehetett értékelni, mert a hallgatók vizsgán nyújtott teljesítményéből az derült ki, hogy a program főbb funkcióit el tudták sajátítani a távoktatásos módszerrel is. Oktatóként én magam is új módszereket ismertem meg és alkalmaztam, amelyek hasznosak lehetnek a jövőben hasonló helyzetben, vagy akár egy ténylegesen távoktatásos audiovizuális kurzus módszertanának kialakításakor. Előnyt jelentene, ha a sokféle funkciót egyetlen felület tudná egyesíteni, de ehhez lehetséges, hogy fejlesztési munkára is szükség lenne.

5. Összefoglalás

Egy félév tapasztalatai alapján elmondható, hogy nem lehetetlen vállalkozás online munkamenetet kialakítani még egy kifejezetten technológiát oktató kurzushoz sem, de ehhez feltétlenül szükség van a megfelelő szoftverekre és a hallgatók együttműködésére. Az online munkamenet, bár a motivációra negatívan hathat (főleg a hallgatótársak távolsága, az elszigeteltség érzése miatt), bizonyos készségek fejlesztésének szempontjából még előnyös is lehet. A hallgatók nagyobb szabadságot kaptak az idejük beosztásában, vagyis fejlesztették időmenedzsment készségüket, önállóan kellett használniuk az online oktatáshoz kapcsolódó szoftvereket és felületeket, és proaktívabbnak kellett lenniük. Egy tanteremben ugyanis gyakran előfordul, hogy egy-két hallgató aktívan kérdez, és így a többiek is megtudják a válaszokat anélkül, hogy nekik maguknak szerepelniük kellene. Az online oktatásnál nem mindig van lehetőség erre az elbújásra.

Nem hunyhatunk szemet azonban az online munkarend hátrányai felett sem. Az egymástól tanulás mindenképpen visszaszorul, oktatóként kevésbé tudjuk követni a hallgatók fejlődését, és szűkül a tárgyalt témák köre. A tantermi oktatás

során a felmerülő kérdések újabb kérdésekhez vezetnek, élénkebb interakció alakul ki, és többféle téma is szóba kerülhet. Az online oktatás során az oktató által felöltött anyag egyoldalúan alakul ki, a hallgatók kevésbé tudják az adott heti tananyag alakulását befolyásolni. Így az anyag kevésbé alkalmazkodik az igényekhez: egy kontaktórán kiderül, hogy az adott csoportnak melyik tananyagrészt könnyebb, melyik nehezebb, így az oktató menet közben is változtathat az egyes témákra szánt idő mennyiségén. Erre az online oktatás során csak korlátozottan van lehetőség.

Irodalom

- Amador, M. Dorado, C. Orero, P. 2004. e-AVT: A perfect match. In: Orero, P. (ed.) *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 141–153.
- Bartoll, E. Orero, P. 2008. Learning to subtitle online: Learning environment, exercises, and evaluation. In: Díaz Cintas, J. (ed.) *Didactics in Audiovisual Translation*. 105–114.
- Batrina, F. 2009. Teaching Subtitling in a Virtual Environment. In: Anderman, G., Díaz Cintas, J. (eds) *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*. London: Palgrave Macmillan, 229–239.
- Igareda, P. Matamala, A. 2011. Developing a learning platform for AVT: challenges and solutions. *The Journal of Specialised Translation*. No. 16. 145–162.
- McIsaac, M. S. C.N. Gunawardena. 1996. Distance Education. In: Jonassen, D. H. (ed.) *Handbook on research for educational communications and technology*. New York: Macmillan: 403–437.

Záróvizsgák távolléti üzemmódban

*Benedek Enikő, Eszenyi Réka, F. Csizmazia Erzsébet,
Robin Edina, Seresi Márta*

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

Kivonat: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének mesterszakos és szakirányú továbbképzésen részt vevő hallgatói rendszerint személyes jelenléttel zajló vizsgával zárják a tanulmányaikat. 2020 tavaszán azonban a járványhelyzetre való tekintettel a távolléti oktatást követően a fordító és tolmács záróvizsgákra is távolléti rendszerben került sor. A távolléti vizsgáztatás új helyzet elé állította a hallgatókat és az oktatókat egyaránt, ennek eredményeként pedig a résztvevők számos új tapasztalattal és módszertani tanulsággal gazdagodtak. A jelen tanulmányban az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén távolléti rendszerben lezajlott fordító és tolmács szakirányú záróvizsgák hátterét, körülményeit, szervezési sajátosságait, tapasztalatait mutatjuk be, majd levonjuk a tanulságokat is, különös tekintettel azokra a tapasztalatokra, amelyeket a későbbiekben érdemes lehet beépíteni a jelenléti vizsgáztatás rendjébe is.

Kulcsszavak: távolléti oktatás, záróvizsga, fordító szakirány, tolmács szakirány, EMCI

Abstract: The students of our MA and postgraduate specialist training courses at the Department of Translation and Interpreting at Eötvös Loránd University (ELTE) normally complete their studies with a final exam where they appear in person. However, owing to the pandemic at the end of the spring semester in 2020, the courses were given in distance learning mode, and so were the final exams organised, too. Distance examinations posed a new challenge to both students and trainers, and as a result participants gained new experience and learned new methodological lessons. The present study describes the background, circumstances, and technicalities of the exams organised in distance mode at the Department of Translation and Interpreting at ELTE. Finally, the conclusions are drawn, with special regard to the lessons we can use later on at exams where we are all physically present again.

Keywords: distance education, final exam, translation specialisation, interpreting specialisation, EMCI

1. Bevezetés

Minden egyetemista életében nagy nap a záróvizsga napja, hiszen ez jelenti a tanulmányok lezárását, a diplomához vezető utolsó ajtót. Jellemzően nagy izgalom és még több készülődés előzi meg a vizsga napját. Az ELTE BTK Fordító- és

Tolmácsképző Tanszékének mesterszakos hallgatói tolmács vagy fordító szakirányon záróvizsgáznak. A fordítók esetében a készülődés része a szakdolgozat bírálatának feldolgozása, a bíráló kérdéseinek megválaszolása, a nyelvhelyességi példatár elkészítése, a kötelező szakirodalom tanulmányozása, valamint a záróvizsga tételeire való felkészülés. A tolmácsok esetében a felkészülés ugyancsak a szakdolgozat bírálatának feldolgozását foglalja magában, de a bíráló kérdéseinek megválaszolásán kívül a záróvizsga gyakorlati részét képezi a BA, AB és CA irányba történő tolmácsolás is. Rendszerint a mesterszakos vizsgákkal egy időben, a tanév végén kerül sor a tanszéken folyó európai uniós konferenciatolmács (*European Masters in Conference Interpreting*, EMCI) képzés záróvizsgájára is, amelynek követelményei és módszerei azonban némileg eltérnek a mesterképzés tolmács szakirányú vizsgájától.

A 2019/2020-as tanévben az egyébként is emberpróbáló záróvizsgákat még nagyobb kihívássá tette az a rendkívüli körülmény, hogy az új típusú koronavírus nyomán kialakult egészségügyi veszélyhelyzetre való tekintettel az Eötvös Loránd Tudományegyetem egésze 2020. március 23-tól távolléti oktatásra állt át, majd az egyetem Járványügyi Koordináló Testülete 2020. április 21-én rendelkezett a számonkérések, beleértve a záróvizsgák távolléti megtartásáról is. A jelen tanulmányban az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén lezajlott záróvizsgák hátterét, szervezési sajátosságait, tapasztalatait mutatjuk be, majd levonjuk a tanulságokat is, különös tekintettel azokra az elemekre, amelyeket a későbbiekben érdemes lehet beépíteni a személyes jelenléttel történő vizsgáztatás rendjébe is. Először a mesterszakos fordító szakirányú vizsgák tapasztalatait ismertetjük, majd a tolmács szakirányú záróvizsgák részletei következnek, végül pedig az EMCI képzésen részt vevő hallgatók vizsgáztatásának sajátosságait és tanulságait foglalmazzuk meg.

2. Távolléti záróvizsgák a mesterszakos képzésben

Az ELTE Járványügyi Koordináló Testülete a 101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet felsőoktatást érintő intézkedései alapján 2020. április 21-i közleményében rendelkezett a vizsgák és a számonkérések távolléti rendjéről, így többek között a záróvizsgák távolléti rendszerben történő megszervezéséről is. A közlemény melléklete tartalmazta a távolléti oktatásra vonatkozó tanulmányi és vizsgaszabályozás kiegészítését, majd május 8-án az egységes és kiszámítható oktatás és számonkérés alapelveinek rögzítése céljából megjelent az ideiglenes tanulmányi és vizsgaszabályzat, amelynek előkészítésében és véleményezésében – az egyetemi gyakorlatnak megfelelően – a karok képviselői és a hallgatói önkormányzatok is részt vettek. Mindez merőben új szituációt teremtett az egyetem hallgatói, oktatói és munkatársai számára, hiszen még az immár hat éve a Fordító- és Tolmácsképző Tanszéken működő távoktatásos képzések is rendszerint személyes részvétellel történő államvizsgával zárulnak. Mindazonáltal a március óta folyó távolléti oktatás tapasztalatai megalapozták a vizsgák szervezését, hogy minden hallgató tel-

jesíthető, transzparens, jogi és etikai szempontoknak is maradéktalanul megfelelő vizsgakörülmények között zárhassa a szakos tanulmányait (Bereczki et al. 2020b).

2.1. Kérdések

A jelenléti záróvizsgákat is számtalan hallgatói kérdés szokta megelőzni, minden részlethez nagy jelentőség társul, és ez a távolléti záróvizsgára készülve hatványozottan igaz volt. A kérdések többek között a vizsgán használandó alkalmazásokra, a vizsgáztatás menetére, a bemutatandó dokumentumokra, a tételhúzás módjára, a tolmácsolandó beszédek hosszára, az előadókra, az értékelők személyére, a feladatok sorrendjére fókuszáltak, és mindenkit az a kérdés foglalkoztatott leginkább, vajon miben lesz más ez a záróvizsga az eddigiekhez képest. Mindezek mellett természetesen felmerült még a „mi lesz, ha...” kérdése is, vagyis hogyan folytatódik a vizsga, ha netán az egyik fél nem hallja a többieket, vagy éppen őt nem lehet látni vagy hallani. Mi történik, ha megszakad a kapcsolat, és csak sokára sikerül helyreállítani?

A felmerülő kérdések megválaszolásában és a vizsgák megszervezésében segítséget nyújtott az egyetem már fent említett távolléti oktatásra vonatkozó ideiglenes tanulmányi és vizsgaszabályzata, amely részletes tájékoztatást nyújtott a számonkérések elvi és gyakorlati aspektusairól. Az oktatók számára további útmutatásul szolgáltak az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának a távolléti oktatásról és a hallgatói teljesítmény távolléti rendszerben történő értékeléséről szóló segédanyagai (Bereczki et al. 2020a, 2020b). A szakértők által megfogalmazott ajánlások nagy hangsúlyt fektettek a hallgatók részletes tájékoztatására a számonkérések folyamatáról, időkeretéről és feltételeiről, továbbá felhívták a figyelmet arra is, hogy a szokatlan helyzet és a bizonytalanság fokozott feszültséget és szorongást okozhat a hallgatóknak. Éppen ezért a tanszék oktatói és munkatársai igyekeztek minél pontosabban válaszolni a fenti kérdésekre, és kidolgozni a záróvizsgák részleteit, különös tekintettel a számonkérés során alkalmazandó technikára.

2.2. Technika

Az ELTE Bölcsészettudományi Kara elsősorban aszinkron számonkérési megoldásokat javasolt az ellenőrzött, interneten történő szóbeli vizsgáztatással szemben. Ennek több oka is volt: az esetleges technikai problémák felmerülése, a vizsgáztató kollégák folyamatos monitor előtti munkavégzése, valamint a hallgatók online képpel és hanggal történő bekapcsolása miatti szorongás és a nyomában jelentkező lehetséges teljesítménycsökkenés (Bereczki et al. 2020b). Mivel azonban a tolmács záróvizsgák gyakorlati eleme eleve kizárta az aszinkron, írásbeli vizsgázás lehetőségét, a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék minden képzése esetében – fordító, tolmács szakirányú és EMCI – az online szinkron módú szóbeli záróvizsga megszervezése mellett határozott, ügyelve a vizsgatisztaságra és az esélyegyenlőség biztosítására.

A vizsgához egy olyan webinarium-alkalmazást használtuk, amelynek kezelésében a távolléti oktatás során jártasságot szereztünk, és megbizonyosodtunk róla, hogy a tanórák előben történő megtartásán túl alkalmas az online konszekutív tolmácsolás végzésére is hallgatói csoportokban, párokban és individuálisan egyaránt. Mivel a távolléti vizsgáztatási helyzetben a technikai körülmények lényeges szerepet játszanak, a választott alkalmazással kapcsolatos tapasztalat nagy mértékben megkönnyítette a résztvevők dolgát, illetve a már ismerős program hozzájárult a hallgatók magabiztosságához is.

Az online munka rendkívül fontos előfeltétele, hogy a résztvevők megfelelő minőségű számítógéppel, internettel, kamerával és mikrofonnal rendelkezzenek. A távolléti oktatás során már megtapasztaltunk, hogy az e téren fellépő hiányosságok igencsak megnehezítik a munkát, így még a záróvizsgák előtt mindenkit emlékeztettünk a szilárd technikai háttér fontosságára, és arra a tényre is, hogy egy olyan kommunikációs esemény során, mint amilyen a tolmácsolás, mennyire fontos, hogy a beszélő arca jól megvilágított, kivehető legyen.

Szeretnénk néhány szóban kitérni az esetleges technikai problémák kezelésére is. A témában az egyetem már 2020 áprilisában rendelkezett:

Technikai probléma felmerülésekor – így elsősorban akkor, ha a kép vagy a hang akadozik, a kommunikáció nem érthető, vagy az internetes kapcsolat megszakad – minden esetben a bizottság kezdeményezi a hallgató újbóli hívását és a záróvizsga menetébe való bekapcsolásának megkísérlését, a hallgató maga nem kezdeményez hívást. A bizottságnak erre legalább két ízben kísérletet kell tennie. A két hívási kísérlet között legalább öt percnak kell eltelnie. A technikai kapcsolat megszakadását és az újrahívás megkísérlését a jegyzőkönyvben rögzíteni kell. Amennyiben a vizsga előtt vagy a vizsga közben megszakadt internetes kapcsolatot nem sikerül helyreállítani, a bizottság egyik tagja telefonon felhívja a vizsgázót, és jelzi, hogy a vizsganap végén újból megpróbálja a vizsgázó vizsgára való behívását. Ennek sikertelensége esetén a bizottság egyik tagja telefonon felhívja a vizsgázót és jelzi számára, hogy a Tanszékkal egyeztessen az új időpontról. Átosztás után a tanszék értesíti a Tanulmányi Hivatalt és a hivatal gondoskodik az új jegyzőkönyv elkészítéséről a tanszék által megjelölt új vizsgaalkalomra. (ELTE BTK Hallgatói útmutató szóbeli és záróvizsgákhoz, 16. pont)

A vizsganapokat körülbelül egy héttel megelőzően a vizsgáztató tanárok és a hallgatók próbahíváson vettek részt, hogy mindenki megbizonyosodjon az alkalmazás használatáról, valamint a még fennálló kérdéseket és a vizsga menetét is tisztázni lehetett. Minden vizsganap reggelén, mielőtt megkezdődött volna a vizsgáztatás, újabb próbahívást végeztünk, hogy a résztvevők meggyőződhesenek: megfelelően működik a program, a hang és a kép is. Ilyen módon próbáltuk biztosítani a záróvizsgák résztvevőinek felkészítését és a számonkérés zökkenőmentességét. Továbbá a tanszék minden vizsganap délutánjára, 16 órától kezdődően beiktatott

egy ismétlősávot, hogy az esetleges technikai problémák ne okozzanak a vizsgabeosztásban fennakadást. A vizsga technikai vezénylését, vagyis a videokonferencia-szoftver működtetését, a hallgatók behívását, értesítését és az elektronikus dokumentumok kezelését a háromfős vizsgabizottságok titkára, az esetek többségében az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának doktoranduszai végezték.

3. Fordítói szakirány

Habár a fordító szakirányú záróvizsgák feladatai nem tartalmaznak gyakorlati elemeket, tanszékünk mégis úgy döntött, hogy a tolmácsok vizsgájához hasonlóan követi a korábbi évek bevált gyakorlatát, és a szóbeli számonkérést alkalmazza, jelenléti részvétel helyett azonban internetes videokonferencia útján valósítja meg a távolléti rendszerű vizsgáztatást. A fordító szakirányú záróvizsga jelentősége nagy a hallgatók munkájának értékelése szempontjából, hiszen a vizsga részeire kapott érdemjegyek átlaga adja az oklevelük minősítését. Éppen ezért szerettük volna megadni számukra a lehetőséget, hogy az előzetes felkészülés után szóban, szabadon érvelve védhessék meg a szakdolgozatukat, felelhessenek a bírálók kérdéseire, és fejthessék ki a vizsgatételeket a bizottság előtt.

3.1. A feladat

A fordítói záróvizsga első része a szakdolgozat megvédése volt. A fordítójelöltnek részletesen ismertetnie kellett a vizsgafordítás szövegét, és válaszolnia a szakdolgozatával kapcsolatos három kérdésre, amelyet az opponens a bírálattal előre megküldött. A témával kapcsolatos mélyebb eszmecserére az online lebonyolítás kevésbé adott lehetőséget, mint a személyes vizsgáztatás, mivel a vizsgabizottság minél kevesebb csúszással és minél nyugodtabb légkörben igyekezett a hallgatókat vizsgáztatni, hogy az internetes vizsga okozta stresszt ne súlyosbítsa (Bereczki et al. 2020b). Ezt követően a záróvizsgázóknak tíz nyelvhelyességi témakör közül egy tételt kellett ismertetniük az előzetesen elkészített fordítástechnikai példatáruk alapján. Végezetül pedig öt kötelező olvasmány közül a bizottság elnöke által választott olvasmányról kellett beszámolni, ehhez a feladathoz a vizsgázók használhatták saját jegyzetüket. E feladatban nem a könyv felépítését kellett ismertetni, hanem a fordítójelölt számára fontos és érdekes aspektusokat kiemelni.

3.2. A vizsga menete

A fordító szakirányú záróvizsga az egyetem távolléti oktatásra kidolgozott ideiglenes tanulmányi és vizsgaszabályzatának megfelelően a vizsgatisztaságot szem előtt tartva kétfős bizottság előtt zajlott, a vizsga elnökének és a hallgató témavezetőjének a részvételével. Az elnökön és a témavezetőn kívül jelen volt a bizottság titkára is, aki a jegyzőkönyv vezetése mellett ellátta az online vizsgáztatás techni-

kai feladataival járó feladatokat és a szervezési teendőket is, biztosítva a hallgatók és a vizsgáztatók számára, hogy kizárólag a vizsgáztatásra, a feleletekre és az értékelésre összeponthassanak.

A hallgatók előzetesen felkérést kaptak, hogy a tanszék felhőalapú tárhelyére töltsék fel a saját névükkel ellátott mappájukba azokat a dokumentumokat, amelyek a záróvizsga során szerepet kapnak, nevezetesen a szakdolgozatot, a bírálatban megfogalmazott kérdésekre írásban kifejtett válaszokat és a nyelvhelyességi példatárat, tehát azokat az írásos anyagokat, amelyek a jelenléti záróvizsgák alkalmával nyomtatott formában kerülnek a vizsga résztvevői elé. A személyes jelenléttel zajló záróvizsgákra általában nem szükséges írásban kidolgozni a bírálati kérdésekre adott válaszokat, mivel azonban az új helyzet miatt nem volt előrelátható, milyen technikai problémákkal vagy esetleges csúszásokkal kell szembesülnünk a vizsga során, továbbá igazságos és egyenlő számonkérésre törekedtünk, végül úgy határoztunk, hogy előre bekérjük a válaszokat a hallgatóktól. Ilyen módon minden vizsgázónak minden egyes kérdésre válaszolnia kellett, de a bizottság szükség esetén csupán egy kérdést tett fel, hogy megfelelően tudjon gazdálkodni az idővel. A hallgatóknak ugyanakkor megadtuk a lehetőséget, hogy szóban módosíthassanak a bírálati kérdésekre adott válaszaikon. A névvel ellátott mappák tartalma csupán az érintett vizsgázó és a vizsgabizottság tagjai számára volt elérhető és megnyitható, gondoskodva a hallgatók adatainak védelméről. A bizottság titkára ide töltötte fel a vizsga előtt a diplomamunkákról szóló bírálati lapokat is.

A vizsganap reggelén – még a vizsgáztatás megkezdése előtt – a titkár mindenki számára megnyitotta a vizsgához használt videokonferencia-felületet, hogy a vizsga résztvevői beléphessenek, meggyőződve a technika, a kép és a hang működéséről, hiszen a záróvizsga bekapcsolt kamerával és mikrofonnal zajlott. A webinárium-alkalmazás funkcióinak ellenőrzése után a vizsgáztatók és az első vizsgázó kivételével mindenki elhagyta a felületet, és kezdetét vette a számonkérés. A későbbi vizsgázókat a bizottság titkára előzetes beosztás szerint hívta be először az applikáció városházájába, majd a virtuális vizsgahelyiségbe, ahol a bizottság elnöke, a témavezető és a titkár volt „jelen” a vizsgázóval együtt.

A vizsgázó személyazonosságának ellenőrzése és a bemutatkozás után a szakdolgozat rövid bemutatásával kezdődött a vizsga, amikor is a vizsgázó az elnök számára ismertette a diploma fordítás témáját és a fordítás közben szerzett tapasztalatait. Ezt követte a bírálati kérdésekre adott válasz részletes kifejtése, majd a nyelvhelyességi tételre adott felelet. A „tételhúzás” egy véletlenszám-generátor segítségével történt, amelyet a bizottság titkára működtetett olyan módon, hogy az láthatóvá vált a megosztott képernyőn a vizsgázó és a vizsgáztatók számára egyaránt. A vizsgázás során a titkár megnyitotta az előre feltöltött dokumentumokat a vizsgázó mappájából, könnyebben követhetővé téve a feleletet. A záróvizsga utolsó részében egy fordítástudományi könyv ismertetését kellett szabadon kifejteniük a hallgatóknak az előzetesen megadott olvasmánylistáról.

Az értékelésre három-három hallgató felelete után került sor. A vizsgázók a felelet után a városházába kerülve várták, hogy a titkár szólítsa őket a vizsgabi-

zottság elé. Amíg a hallgatók „odakinn” várakoztak, a bizottság tagjai megvitatták és értékelték a vizsgázók teljesítményét, amelyet a titkár az elektronikus jegyzőkönyvben rögzített. Végezetül sor került az eredményhirdetésre, amikor az elnök a vizsgázók behívása után ismertette az eredményt, személyre szóló értékelést nyújtva, és lehetőséget adva a témavezetőnek is a hozzászólásra. A gratulációk után a hallgatók számára véget is ért a számonkérés, míg a vizsgabizottság tagjai folytatták a vizsgáztatást.

3.3. Tanulságok

Amikor a távolléti rendben megvalósult záróvizsgák tanulságairól van szó, elsődlegesen az a kérdés merül fel, vajon van-e bármilyen pedagógiai előnye az online, távolléti vizsgáztatásnak a jelenléti rendben történő számonkéréssel szemben. Erre a kérdésre valószínűleg nem is lehet határozott választ adni széles körű felmérések és elemzések nélkül, mindazonáltal szeretnénk néhány tanulságot megfogalmazni a fordító szakirányú záróvizsgák tapasztalatai kapcsán.

A személyes jelenléttel járó záróvizsga vitathatatlanul szorosabb kapcsolatot teremt a vizsga résztvevői között, nem nehezíti a kommunikációt a használt online médium, amelyen keresztül a vizsgáztatás folyik, és nem is kell technikai problémáktól tartani. A távolléti rend, a kamera bekapcsolása valóban fokozott feszültséget és szorongást kelthet a vizsgázókban (Bereczki 2020a, 2020b) – amit az ajánlásoknak megfelelően részletes előzetes tájékoztatással igyekeztünk csökkenteni –, ugyanakkor egy vizsgaszituáció mindenképpen stresszhelyzetet teremt a vizsgázó számára, akár jelenléti, akár távolléti munkarendről van szó. Megvannak a tagadhatatlan előnyei annak is, hogy a hallgató a saját megszokott környezetéből, otthoni körülmények között vizsgázhatott egy már ismert szoftver segítségével.

A fordító szakirányú záróvizsgák esetében a legnagyobb különbséget ebben az évben az jelentette, hogy a hallgatók előre feltöltötték egy megosztott mappába a vizsgához szükséges anyagaikat (szakdolgozat, nyelvhelyességi példatár, bírálati kérdések válaszai), így a vizsgabizottság tagjai, elsősorban az elnök, előre ellenőrizni tudott mindent, és szükség esetén akár még a vizsga előtt visszajelzést tudott adni a hallgatóknak, akik még időben elvégezhették a kért módosításokat. Megkönnyítette a vizsgáztatás menetét is, hogy a titkár a webinárium-alkalmazás online képernyőmegosztó funkciójával a vizsga minden résztvevője számára láthatóvá tette az éppen aktuális dokumentumokat, így a vizsgáztatók jobban tudták követni a hallgató feleletét, további kérdéseket tudtak feltenni, ezzel pedig az értékelés is pontosabbá vált. Úgy véljük, hogy ez a módszer „alaposabb, mélyebb” vizsgáztatást tett lehetővé, mert a bizottság nem feltétlenül volt szigorúan a vizsga szűk idő- és térbeli keretéhez kötve, mintegy nagyobb tér és idő állt rendelkezésünkre a vizsgáztatáshoz. Nemcsak azt az egy szeletét láthattuk a hallgató munkájának, amelyet a vizsgán szóban előadott, hanem a diplomázáshoz előkészített teljes produkcióját. Az online számonkérés ezzel új dimenzióba helyezte a vizsgáztatást.

Bizonyos szempontból a távolléti, internetes felületen történő szóbeli vizsgáztatás a megosztható dokumentumok segítségével a megszokott jelenléti módszer-nél igazságosabb számonkérést tett lehetővé. Amennyiben a csúszások miatt kevés idő állt rendelkezésre, a témavezető többnyire csak egy kérdést tett fel a vizsgázó-nak a bírálóban megfogalmazott háromból, de mivel írásban minden válasz meg-tekinthető volt a megosztott mappákban, biztosak lehettünk abban, hogy a hallga-tó a minden kérdésre tud felelni; így azok sem kerültek hátrányba, akiknek mind a három kérdésre felelniük kellett. A tételhúzáshoz használt véletlenszám-generá-tor is objektívebb vizsgáztatást tesz lehetővé: nincs papírgyűrogetés, cetlizés, és nem is a vizsgáztató szabja meg, melyik tételre feleljen a vizsgázó, nem marad ki egyetlen vizsgatétel sem a szórásból.

Összességében megállapíthatjuk, hogy bár az élőben történő jelenléti vizsgá-zatásnak sok, elsősorban emberi és személyes jellegű előnye van, az online szá-monkérés digitális eszköztárának bizonyos elemeit érdemes lehet beemelni a je-lenléti rendszerű vizsgáztatásba is (például a megosztható dokumentumokat). A személyes részvétellel történő szóbeli vizsgán is helyet adhatunk a digitális és felhőalapú eszközöknek, ahogyan az oktatásban ez már széles körben elfogadott pedagógiai módszerré vált.

3.4. European Masters in Translation (EMT) – kitekintés

Mivel az ELTE Magyarországon egyedüli intézményként tagja az EU legnevesebb fordítóképző intézményeit tömörítő *European Masters of Translation* (EMT) há-lózatnak, érdemes kitekinteni más EMT-tagintézmények távolléti rendszerű vizs-gáztatási gyakorlatára is. Ahogyan a víruskezelésben, úgy a megváltozott körü-lményekhez igazodó vizsgáztatásban is változatos megoldásokat alkalmaznak az európai egyetemek.

Az Antwerpeni Egyetem weboldala szerint távvizsgáztatást nem tartottak, az elektronikusan lebonyolított felmérések is az egyetemen zajlottak, azonban szigo-rú szabályok betartása mellett. Még a vizsga előtti kötelező mosdóhasználatot is előírták a hallgatók számára, mivel a vizsga közben ilyesmire nem volt lehetőség; a számítógép előtt pedig nyomtatott lapon várta őket a vizsgaútmutató. A vizsga után azonnal el kellett hagyni a kampusz területét. A Brüsszeli Szabadegyetem (*Université Libre de Bruxelles*) hibrid rendben folytatta a tavaszi félév vizsgáit, az infrastrukturális beszerzések támogatására és az oktatás átalakítására pedig 900 000 eurós beruházást jelentett be.

A dél-spanyolországi I. Jakab Egyetem (*Universitat Jaume I*) májusban 77 oldalas elektronikus kézikönyvet adott ki a távvizsgáztatás pedagógiai és mód-szertani ajánlásaival. Az ajánló érdekessége, hogy vizsgáztatás céljára kizárólag az egyetem saját rendszerében futó, virtuális osztályteremként funkcionáló keret-rendszer ajánlja. Meghatározza a vizsgafeladatok leírásának mikéntjét, részletei-ben tárgyalja a lebonyolítás protokollját, amely egyetemi szinten is egységes, va-

lamint olyan részletekre is kitér, mint a feleletválasztós és az esszékérdések előnyei és hátrányai a távvizsgáztatásban.

A holland Leideni Egyetem honlapja szerint nagyobb szabadságot biztosított oktatóinak. A hallgatók és oktatók által követendő alapelveket viselkedési kódexben rögzítette, a szóbeli vizsgákat azonban telefonon keresztül és videóhívásban is le lehetett folytatni. A Leideni Egyetem vezetése a használt platformok tekintetében is rugalmas: az ELTE által is használt *Microsoft Teams* programon kívül a *Brightspace*, *ANS*, *Remindo*, *Blackboard*, *Kaltura Live Room*, *Proctorio* és *ProctorExam* platformot is ajánlják, a *Zoom* használatát azonban biztonsági okokra hivatkozva megtiltották. A *Proctorio* és a *ProctorExam* böngészőbe épülő felület előnyei között említik a végpontok közötti titkosítást és a beépített puskázásdetektort: az írásbeli vizsga megkezdése előtt a *ProctorExam* úgynevezett *RoomCheck* funkciója a webkamera körbeforgatását kéri a vizsgázótól, így ellenőrzi, hogy a vizsgázó közelében nem maradt-e nem megengedett segédanyag vagy okostelefon. A program folyamatosan és automatikusan figyeli a vizsgázó megosztott képernyőjét, webkameráját és mikrofonját, „gyanús viselkedés” esetén pedig jelentést küld az incidensről. A jelentést a szoftver üzemeltetői az automatikus értesítést követően felülvizsgálják, ha megalapozottnak ítélik, jelentést küldenek róla a vizsgáztatónak, aki megteheti a szükséges lépéseket.

A milánói IULM kevésbé szigorú szabályok szerint vizsgáztatta tavaszi féléves hallgatóit, a *Microsoft Teams* rendszerében a személyazonosság igazolásával és az előírások betartásával tartották meg az esedékes vizsgákat. Legközelebbi EMT-szomszédunk, a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem nagy oktatói szabadságot biztosított, a Rectori Hivatal döntése értelmében az oktatók az engedélyezett platformok közül a számukra legmegfelelőbbet választhatták.

Ebből a néhány példából kiderül, hogy az EMT-hálózat tagintézményeire vonatkozóan nem született egységes ajánlás, az egyetemek szabadon választhatták meg, hogyan kezeljék az világjárvány oktatást érintő kihívásait, ahogyan a magyar egyetemek gyakorlatában is számos távoktatási és vizsgáztatási megoldás fellelhető. Összességében megállapítható, hogy az egyes intézmények és az oktatók is rendkívüli rugalmasságról és találékonyságról tettek tanúságot, alkalmazkodtak a szűk-séghelyzet kihívásaihoz, és sikeresen megvalósították a záróvizsgákat: szigorú szabályozással, e-vizsgáztatással, tanulásmenedzsment-rendszerek és webináriumok alkalmazásával – mindvégig szem előtt tartva nem csupán a minőséget és kivitelezhetőséget, hanem az átláthatóságot, vizsgatisztságot és esélyegyenlőséget is.

4. Tolmács szakirány

A világjárvány megfékezésével kapcsolatos korlátozások miatt a tolmács záróvizsgákat is távolléti rendszerben kellett megtartani. A vizsgán a hallgatók szóbeli kommunikációs teljesítménye, konszekutív tolmácsolási kompetenciája kerül mér-

legre, ami ez esetben egy számítógépes alkalmazás, valamint kamera és mikrofon segítségével az interneten keresztül valósult meg.

A szerzők tudtával kevés olyan kurzus van a bölcsészkaron, amelynek oktatásához és értékeléséhez olyan mértékben fontos lenne a szinkron kapcsolat, mint a tolmácsolás. Bár az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara *Kiegészítő segédanyag a hallgatói munka értékeléséhez a távolléti oktatásban megvalósuló kollokviumok és vizsgák esetében* (Bereczki et al 2020b) című javaslatában elsősorban aszinkron módokat javasol a szóbeli vizsgák kiváltására, esetünkben ez nem jelentett volna megoldást.

Itt szükséges még megjegyezni, hogy a bölcsészettudományi karon jellemzően nem a záróvizsga sikeres letétele jelenti a legnagyobb kihívást, és magas a záróvizsgák sikeraránya. Ezzel szemben a tolmács záróvizsgákon ez az arány többnyire nem 100 százalékos. Mivel a tolmács szakirányon kifejezetten gyakorlati záróvizsga van, az itt nyújtott teljesítmény tétje igen nagy. Így nem ritka az sem, hogy valakinek csak a második, vagy harmadik próbálkozásra sikerül a záróvizsgát abszolválnia.

4.1. A feladat

A feladat három 4-5 perces beszéd konszekutív tolmácsolása volt BA, AB és CA nyelvi irányban. A beszédek 1-2 perccel tehát rövidebbek voltak a jelenléti vizsgákon megszokottnál. A beszédeket az órákról ismert oktatók és anyanyelvi lektorok adták, és a tolmácsok teljesítményét is ők értékelték. A szorgalmi időszakban próbavizsgákat tartottunk, így készítettük fel a hallgatókat a szokatlan vizsgahelyzetre, és próbáltuk mérsékelni emiatti szorongásukat, mint azt a PPK kiegészítő segédanyagában is javasolják (Bereczki et al. 2020b).

Ám a jelenléti gyakorlattal ellentétben nem egy ülésben adtak számot mindhárom irányukról a hallgatók, hanem három alkalommal: egy BA, egy AB és egy CA vizsga keretében. Így rövidebbek lettek az online ülések, amelyek a tapasztalat szerint kimerítőbbek, mint a jelenlétben együtt töltött idő, és a vizsgabizottságok létszáma is kisebb lett. A vizsgázók a BA irányú vizsgán védték meg a szakdolgozatukat.

4.2. A vizsga menete

A vizsgákat az egyetem utasításait és a szak sajátosságait figyelembe véve tartottuk meg. A vizsgákra a hallgatók egyetemi e-mail-címükre a vizsgabizottságtól kaptak meghívót. A Zoom webinarium-alkalmazás biztonságával kapcsolatos aggályok miatt úgy döntöttünk, hogy a vizsgameetinghez tartozó linket és jelszót külön e-mailben vagy Neptun-üzenetben juttatjuk el a hallgatókhoz. Két ízben, a vizsga előtt néhány nappal, valamint a vizsga kezdete előtt még egyszer próbahívást kezdeményeztünk, amelyen megbeszéltük a felmerülő kérdéseket és a legfontosabb tudnivalókat, így például:

- mindenki teljes nevével (család- és keresztnév) jelentkezzen be, hogy azonnal be tudjuk azonosítani, így elkerülve az illetéktelenek beférkőzését az applikáció felületére;
- a jobb képminőség érdekében kérjük, ne telefonról használják a szoftvert;
- a vizsga során lehetőleg mellőzzük a chatfunkciót (ne vonja el a figyelmet), csak indokolt esetben használjuk (pl. a vizsgabeszédben szereplő nehezebben érthető vagy ismeretlen nevek előzetes megadására);
- mindkét oldalon kötelező a hang- és képkapcsolat is, tehát mindenkinek be kell kapcsolnia a kamerát;
- jelentős késés esetén mindenkit értesítünk.

A vizsga kezdetének időpontja előtt 15 perccel kértük a bejelentkezést, ekkor a hallgatók a program virtuális várószobájába kerültek, itt várakoztak, míg az előző vizsgázó el nem hagyta a felületet, és be nem hívta őket a technikai szervezést végző titkár. Az online vizsga lebonyolítása nagy türelmet igényelt oktatói és hallgatói oldalról egyaránt. A hallgatók számára a jobb hangminőség érdekében javasoltuk a mikrofonos fejhallgató viselését. A hangminőséget mindenkivel teszteltük a vizsgaszöveg elhangzása előtt. Fontos volt továbbá, hogy a hallgatók számítógépe előtt legyen elegendő hely, és tudjanak kényelmesen jegyzetelni a beszédek meghallgatása közben.

A vizsgaszöveg kulcsszavait, a neveket a jelenléti vizsgák gyakorlatához hasonlóan megadtuk a vizsgázóknak, a nehezebb neveket a chatfalon írtuk ki. A vizsgaszöveg kiválasztása egy internetes program segítségével véletlenszerűen történt (<https://wheelofnames.com/>).

A vizsgabizottság átlagosan négy tagból állt (elnök, anyanyelvi lektor, magyar anyanyelvű tolmástanár, titkár). A biztonságosabb technikai háttér érdekében a bizottság közös egyetemi helyszínről, egyetlen csatornán jelentkezett be a videokonferencia-felületre. Előfordult, hogy egy-egy oktató szintén online csatlakozott, ám a vizsgázóval együtt így is csak három bejelentkezővel folyt az esemény. Részben az előkészítésnek köszönhetően a vizsgán nem tapasztaltunk komolyabb technikai problémákat.

Megfigyeltük, hogy egyes hallgatóknál az online környezet negatívan hatott a teljesítményre, az élőben megszokotthoz képest nehezebben vették az akadályt, míg más hallgatók elemükben voltak a távolléti vizsgarendben, és úgy tűnt, kifejezetten testhezálló feladat volt számukra az online tolmácsolás. A hallgatók többnyire oldott, látszólag alacsony stresszszinten zajló vizsgája nagyban köszönhető a szemeszter során szerzett tapasztalatoknak, a platform rutinos használatának.

4.3. Tanulságok

Bátran állíthatjuk, hogy 2020. tavaszi féléve senkit nem győzött meg arról, hogy tolmácsképzésben a jövőben a jelenléti oktatás helyett távolléti oktatásra és vizsgáztatásra érdemes áttérni. Kellő felkészüléssel és gyakorlással azonban szükség

esetén így is lehet tolmácsokat képezni és vizsgáztatni, hiszen az online kommunikáció sikeres elsajátítása a tolmácsolóképzés saját érdeke is. A jövőben várhatóan a tolmácsolási megbízások jelentős szegmense távolléti módon valósul majd meg (lásd Eszenyi tanulmányát ebben a kötetben), ezért nyugodtan nevezhetjük ezt a helyzetet, valamint a hallgatók feladatát megnehezítő stresszt is életszerűnek. A tolmácsolásra használható platformok funkcióinak megismerése, begyakorlása szintén nyereségnek tekinthető.

A digitális távoktatásban megismert Zoom szoftver számos olyan praktikus funkcióval rendelkezik, amelyeket korábban több eszköz biztosított. Az első tolmácsórák egyik jól bevált gyakorlata, hogy a hallgatók rövid, spontán előadásairól videófelvételt készítünk, majd prezentációs és retorikai szempontok alapján közösen kiértékeljük a látottakat. Ehhez külső kamerára, mikrofonra és lejátszóra, valamint kivetítőre van szükség. A Zoom videórögzítő és -mentő funkciója, továbbá a képernyőmegosztás viszont mindezt egy platformon belül teszi lehetővé. A távolléti oktatás ismételt bevezetése esetén tehát online is problémamentesen megvalósítható a prezentációs készségek elemzése.

A jövőben egy kurzuson belül bátran tervezhetnek az oktatók néhány online alkalmat az új készségek begyakorlására.

5. EMCI

A mesterképzés záróvizsgáitól némileg eltért az EMCI (*European Masters in Conference Interpreting*) képzés év végi záróvizsgálata. Az EMCI-képzésen a hallgatók egy éven keresztül tanulnak konszekutív és szinkrontolmácsolást, és a záróvizsgán is csak erre koncentrálnak. Nem kell tehát szakdolgozatot írni, sem a szakdolgozatot megvédeni. Az EMCI-záróvizsgák online megrendezésével kapcsolatban az alábbiakban azokra az elemekre fogunk koncentrálni, amelyek a mesterszakos hallgatók záróvizsgáztatásától eltértek.

5.1. A vizsga megtervezése

Az EMCI-záróvizsga minden évben nemzetközi bizottság előtt zajlik, napokon keresztül, mintegy megkoronázva a hallgatók egész éves magas szintű, elhivatott munkáját. Az utolsó vizsganapon megtartott egyéni eredményhirdetések után az oktatók ünnepélyes keretek között gratulálnak a hallgatók éves teljesítményéhez, és kívánnak sok sikert további szakmai életükhöz. A távolléti oktatásban azonban több okból is eltűnt ez a rituális, ünnepi jelleg.

Először is a sávzsélességgel való takarékoskodás miatt az egyes vizsganapokra a lehető legkisebb számú vizsgabizottságot kértük fel, és eltekintettünk a szokásos külsős vizsgáztatók, például az Európai Unió tolmácsszolgálatainál dolgozó kollégák meghívásától. Így a vizsga az ismert oktatók, anyanyelvi lektorok közreműködésével zajlott, és a vizsgázók még őket is csupán a vizsga néhány perce alatt

láthatták. A távolléti vizsgarend miatt társaikkal sem várakozhattak együtt, ezáltal megszűnt a vizsga társasági esemény jellege.

Másrészt a szinkrontolmácsolási feladatok újszerű lebonyolítása miatt (amelyről a következő pontban számolunk be részletesebben) a vizsga a szokásosnál jobban elhúzódott: összesen hat napot ölelt fel. Ilyen körülmények között úgy véltük, nem lehet az eredményhirdetéssel az utolsó vizsganapig várni, így minden nap kétszer tájékoztattuk a hallgatókat az aznap elért részeredményeikről. Ezzel az egyetem online vizsgáztatásra vonatkozó útmutatójához is igazodtunk (Bereczki et al. 2020b). Ez az újítás különösen azok szempontjából jelentett változást, akiknek valamelyik részfeladatot nem sikerült teljesíteniük, így a többi részfeladat teljesítése irreleváns lett volna a vizsga (elégtelen) végeredménye szempontjából. Az ilyen hallgatóknak is lehetőséget adtunk rá, hogy gyakorlásként tovább folytassák a vizsgát, de a jelentős többség nem élt vele. Ebből következően a vizsga nem egy ünnepélyes eredményhirdetéssel záruló közös megmérettetés volt, hanem egyéni hallgatók különböző hosszúságú, egyénileg bejárt útja.

A vizsgabeosztás konkrét elkészítésekor figyelembe kellett venni, hogy a szinkrontolmácsoláshoz használt aszinkron módszer több időt vesz igénybe, mint a jelenléti vizsgákon használt módszerek. Másrészt azt is szem előtt kellett tartani, hogy az előző hónapok tapasztalata szerint a délutáni időszámban a videokonferencia-platformok már nem működnek annyira megbízhatóan, mivel ilyenkor a tengerentúlon is elkezdődik a home office-ban dolgozók munkaideje. Mivel az EMCI-záróvizsga különösen magas stresszszinttel jár együtt, úgy döntöttünk, hogy a szinkron kapcsolatot igénylő feladatot, vagyis a konszekutív tolmácsolások teljesítését az EMCI esetében kizárólag délelőttre időzítjük, míg a szinkrontolmácsolási feladatokra az ebéd után kerül majd sor.

5.2. A vizsga menete

A vizsga konszekutív része nem különbözött a tolmács szakirányú mesterszakos hallgatók vizsgájánál leírtaktól, bár az elhangzott beszédek valamivel hosszabbak és komplexebbek voltak. Az EMCI-záróvizsga különlegessége a szinkrontolmácsolási feladatok megoldása volt.

A távolléti oktatás során a szinkrontolmácsolás oktatására három módszert használtunk párhuzamosan. Az egyik módszer teljesen aszinkron volt. Az oktatók és a lektorok a beszédek hangfelvételeit a Canvasre töltötték fel, majd a hallgatók a szinkrontolmácsolásukról szintén hangfelvételt készítettek, és ezeket ismét csak a Canvasen tették elérhetővé az oktatók számára.

A második használt módszer a szinkron és aszinkron módszerek keveréke volt, és ezáltal sokkal jobban szimulálta a valós szinkrontolmácsolási szituációt. Ezt úgy tudtuk megvalósítani, hogy miközben az oktatók és a lektorok bekapcsolt kamerával valós időben mondták a beszédeiket, a hallgatók mikrofonjuk elnémítása mellett azonnal szinkrontolmácsolták őket. Tolmácsolásukat telefonjukkal rögzítették, majd az óra végén feltöltötték a kurzus Canvas-felületére.

A harmadik, szinkron módszerhez a KUDO elnevezésű távtolmácsolási platformot használtuk, amelyet az azt kifejlesztő amerikai start-up cég tanszékünk kezdeményezésére ingyen bocsátott az EMCI-hálózatban résztvevő összes európai tolmácsképző intézmény rendelkezésére (lásd Eszenyi írását a jelen kötetben). Ez a nagylelkű felajánlás hatalmas segítséget és remek lehetőséget jelentett a tanév közbeni gyakorláshoz, ám az oktatók úgy ítélték meg: jelenleg egyetlen távtolmácsolási platform sem stabil annyira, hogy az EMCI-zárárvizsga jelentette stresszhelyzetben megnyugtató háttérrel adjon a hallgatóknak. Ezért úgy döntöttünk, hogy a zárárvizsga szinkrontolmácsolási feladatát – ironikus módon – biztonságosabb félig aszinkron módban előkészíteni.

Minden vizsganapra időzített feladatként linket töltöttünk fel a Canvas felületére egy-egy vizsgabeszéd YouTube videofelvételéhez. Úgy véltük ugyanis, hogy a vizsgahelyzetben nem elégséges a hallgatóknak a hangfelvétel, a képi információkra is szükségük van. Természetesen minden vizsganapra készültünk pótbeszédekkel is, arra az esetre, ha valamilyen technikai malőr miatt a feladatot újra kellene kezdeni.

A vizsga délutánján a hallgatók bejelentkeztek Zoomon, hogy a vizsgát felügyelő oktató végig képi kapcsolatban lehessen velük, lássa, mit csinálnak. Ezután egyenként megnyitották a saját gépükön a Canvas-feladatot. Amikor mindenki megtalálta a videót, és megbizonyosodott róla, hogy le tudja játszani, elkezdődött a vizsga. Kikapcsolt mikrofonnal, de bekapcsolt kamerával kezdték el szinkrontolmácsolni a videón rögzített beszédet, miközben a tolmácsolásukat saját telefonjukra rögzítették. A feladat végén a hangfájlt MP3 formátumban feltöltötték a Canvas felületére. Amikor a felügyelő oktató meggyőződött róla, hogy az összes hangfájl látja a felületen, a hallgatók számára véget ért a vizsga.

Meg kell itt jegyeznünk, hogy az ELTE BTK vizsgaszabályzata tiltja a vizsgákon a kép vagy hangrögzítést, azonban a szinkrontolmácsolás különleges esetként kivételt jelent ez alól. A technológia jelenlegi fejlettsége mellett nem állt volna rendelkezésünkre semmilyen más módszer, amely biztosította volna, hogy a hallgató a valóságot lehetőleg minél jobban modellező, megnyugtató helyzetben tudja elvégezni a gyakorlatot, és a bizottságnak is módja legyen összevetni a tolmácsolást az eredeti beszéddel. Másrészt hangsúlyozandó, hogy a hangfelvételeket maguk a hallgatók készítették és töltötték fel, így a felvétel tényével tisztában voltak, és bizonyos kontroljuk is volt fölötté. Harmadrészt ez az eljárás megegyezett azzal a módszerrel, ahogyan a kijárási korlátozások alatt az esetek nagy részében együtt dolgoztunk velük, így a feladat ismerős volt számukra. Egy újabb, negyedik módszer zárárvizsgán történő bevezetése felesleges bonyodalmakkal és technikai kockázattal járt volna.

A gördülékeny megvalósuláshoz természetesen szükség volt egy „kosztümös főpróbára” is, ahol a 2019/20-as tanévben vizsgázó és pótvizsgázó összes EMCI-hallgatóval kipróbáltuk a rendszert, két külön csoportban. Ez alkalommal meggyőződünk arról is, hogy megfelelnek-e a vizsgázók technikai eszközei a feladat végrehajtásához, és le tudják-e játszani az oktatók a hangrögzítőjük fájlformátu-

mát. Az itt tapasztaltak alapján írtuk elő az MP3 formátumot minden vizsgázó számára.

Mind a főpróba, mind a tényleges vizsga alatt nagyon fontos volt, hogy a virtuálisan jelen lévő oktató megnyugtassa a vizsgázókat, akik egy-egy technikai nehézség esetén könnyen pánikba estek. A szokásosnál több türelem kellett ahhoz, hogy mindenkit megvárjanak, amíg megtalálja a megfelelő gombot, és így tovább.

Amikor a hallgatók kijelentkeztek a webinárium felületéről, az oktatók egy új meetinget indítottak az értékeléshez. Az értékelés azzal kezdődött, hogy minden vizsgáztató egyszerre megnézte az eredeti beszédéről készült videófelvételt, és a konszekutív tolmácsoláshoz használt jegyzeteléstéchnikával kijegyzetelte. Ezután egyenként meghallgattuk a tolmácsolásokról készült hangfelvételeket, miközben tovább jegyzeteltünk. A hangfelvételek meghallgatása után megbeszéltük és értékeltük az elhangzottakat. Amikor az összes érdemjeggyel kapcsolatban konszenzus alakult ki, a hallgatókat egyenként tájékoztattuk a döntésünkről.

5.3. Tanulságok

Az EMCI-zárovizsga járványhelyzet nélkül is nagyon összetett szervezést igényel, és a hallgatóknak igen komoly stresszhelyzetet jelent. Amikor mindezt a távolléti oktatás újszerű keretében kellett levezényelni, az oktatók szinte egyetlen prioritása az volt, hogy a lehető legmegfelelőbb körülményeket biztosítsák a hallgatóknak. Így nem sok idő maradt a kutatásra vagy az elmélkedésre. Visszatekintve mégis érdemes kiemelni két tényezőt, bár ez a kivételes helyzet ennél sokkal összetettebb elemzésre lenne méltó.

Az első tényező, amelyet szeretnék megvizsgálni, a pótvizsgázók helyzete. A pótvizsgázók olyan hallgatók voltak, akik a korábbi években (akár 5 évvel korábban is) végezték el az EMCI-képzést, de akkor nem sikerült zárovizsgát tenniük. Az ilyen hallgatók az első vizsgájukat követő öt évben még összesen kétszer próbálkozhatnak. Ugyanakkor az órákra már nem járhatnak be, a zárovizsgára egyénileg készülnek. Ennek megfelelően a használt online módszerekkel sem volt alkalmuk olyan mélységben megismerkedni, mint a 2019/20-as tanév hallgatóinak. Habár ők is hivatalosak voltak egy főpróbára, mégis attól tartottunk, hogy ez nem pótolhatja azt a gyakorlatot, amelyet a többi hallgatónak volt alkalma szerezni.

Végül az volt a szubjektív benyomásunk, hogy nem ez jelentette a vízvázlasztó különbséget a hallgatók között. Volt olyan pótvizsgázónk, aki a főpróbán könnyedén eligazította még a társait is a virtuális világ rejtelmeiben, de az ellenkezőjére is akadt példa: volt olyan hallgatónk, aki hiába dolgozott velünk online hónapokig, a zárovizsgán azt sem tudta, melyik gombhoz kapjon. Úgy tűnik, ebben az esetben az egyéni különbségek, affinitások voltak meghatározók. Jó hír, hogy a legtöbb hallgató nagyon gyorsan alkalmazkodott a virtuális körülményekhez, ugyanakkor rossz hír, hogy a számítógépektől idegenkedő hallgatók teljesítményére érzéseink szerint hátrányosan hatott ez a helyzet.

A második tényező, amit érdemes átgondolni, az oktatókra háruló mentális teher. Mind arra számítottunk, hogy az online vizsgahelyzet számunkra is nehezen kezelhető plusz terhet fog jelenteni, de meglepődve tapasztaltuk, hogy ez nem így lett. Egyrészt, mivel a webináriumokhoz használt szoftverek kalickáiban megjelenő arcokkal nehéz csevegni, összekacsintani, a vizsga tárgyától eltérő beszélgetésbe kezdeni – különösen, amikor a vizsgázó arca is az egyik kockában van. Így a vizsgahelyzetből eltűnt minden, ami nem oda kapcsolódik, és nagyon tárgyyszerűen, szinte lecsupaszítva csak a feladatra koncentráltunk. Ennek következtében gyorsabban haladtunk, és kevesebb inger között kellett megosztani a figyelmünket, mint a szokásos hat-tíz fős vizsgabizottságban ülve.

Másrészt a szinkrontolmácsolás esetében hatalmas előnyt jelentett, hogy külön hallgattuk meg az eredeti beszédet és a tolmácsolást, illetve a tolmácsolást össze tudtuk vetni az eredeti beszédről készült jegyzeteinkkel. Ennek következtében a vizsga az oktatók számára sokkal kevésbé volt fárasztó, mint a hagyományos elrendezés, ahol egyszerre ismerkedünk az eredeti beszéddel, hallgatjuk a tolmácsolást, és jegyzeteljük a gondolatainkat. Akár többször is visszahallgathattunk volna egy-egy részletet, bár végül erre nem került sor.

Felmerül a kérdés, hogy így vajon objektívebb, igazságosabb jegyek születnek-e? Hiszen a tolmácsolás olyan műfaj, amely a kimondott szóval együtt elszáll. A valós ügyfeleknek sincs általában módjuk ilyen mértékben összehasonlítani az eredeti beszédet a tolmácsolással. Ezzel a módszerrel olyan mértékű ellenőrzést gyakorolhatunk a hallgató teljesítménye fölött, amelyre a tanórákon sincs sosem mód.

Ugyanakkor a beszéd jegyzetelése közben a konszekutív jegyzetelési technika sajátosságaiból adódóan meglehetősen jó képet kaptunk az eredeti beszéd nehézségéről (mennyire volt gyors, logikusan felépített és információban gazdag). Azt se felejtjük el, hogy maga a vizsgáztatás sem természetes helyzet: a vizsgabizottság tagjainak hosszú órákon és napokon keresztül kell a teljesítményekre koncentrálniuk. Nem lenne-e észszerű és igazságos, hogy a jövőben is hasonló módszerekkel könnyítsük meg a helyzetünket? Az aszinkron módszerek használatakor újra és újra felmerül ez a kérdés: nagyobb átláthatóságot biztosítanak ugyan, de vajon igazságos-e, hasznos-e élni velük?

Az oktatók terheinek további csökkentését jelentette, hogy egyetlen szinkron-beszédet hat-nyolc vizsgázó is fel tudott használni egyszerre. Így kevesebb beszédet kellett készíteni, és könnyebb volt a hallgatók teljesítményét is egy közös, objektív mércével összevetni, hiszen eltérő komplexitású beszédek helyett az egy napon vizsgázók mind ugyanazon a beszéden dolgoztak. Az értékelés szempontjából azonban megint felmerül a kérdés: ugyanolyan kritikusak vagyunk-e vajon azzal a hallgatóval, akit először hallgatunk meg, akivel szinte egy időben ismerkedünk a beszéddel, mint azzal a vizsgázóval, akitől a hatodik változatban halljuk az akkor már kívülről ismert történetet?

Összességében elmondhatjuk, hogy az EMCI-záróvizsgákat rengeteg előkészítés és izgalom előzte meg, de végül szerencsésen, zökkenőmentesen lezajlottak.

Habár a használt módszerek egy részét csupán a kényszer szülte, rájöttünk, hogy ezeknek vannak pozitívumai is. Emiatt a vizsga lezárultával közös gondolkodás indult és jelenleg is folyik arról, hogyan tudnánk ezeket az előnyöket a jelenléti vizsgáztatás keretei között is kamatoztatni.

5.4. European Masters in Conference Interpreting (EMCI) – kitekintés

Ahogy az EMT-hálózattal kapcsolatban, úgy az EMCI-hálózattal kapcsolatban is felmerülhet a kérdés, hogyan oldották meg a tagegyetemek a záróvizsgáztatást. A magyarországi tolmácsképző intézmények közül egyedül az ELTE FTT tagja ennek a konzorciumnak, amelyet az Európai Unió tolmácsszolgálatai alapítottak, illetve jelenleg a mi tanszékünk vezetője tölti be a hálózat elnöki tisztségét is. A fordító szakiránnyal ellentétben erről nem elérhető az interneten hivatalos beszámoló vagy vizsgaszabályzat, de az oktatók közötti szoros együttműködésnek és kommunikációnak köszönhetően bizonyos tendenciák így is felvázolhatók. Az minden intézményben közös elem, hogy a záróvizsgák szervezésekor a vizsgázó hallgatók szempontjából legstabilabb technikai megoldást igyekeztek kiválasztani.

A tagegyetek egy részében aszinkron eszközökkel, tehát előre felvett beszédekkel vizsgáztattak. Ennek a módszernek a beszámolók szerint az volt a fő vonzereje, hogy ilyen esetben a hallgatók nincsenek annyira kiszolgáltatva a sáv-szélesség ingadozásainak, mivel csak a felvételek le- és feltöltésekor van szükség internetkapcsolatra.

A tagegyetek másik csoportjába azok tartoznak, akik valahogyan kieszközték, hogy helyszíni vizsgát tarthassanak. A magyarországi jogszabályi környezetben nekünk nem volt lehetőségünk arra, hogy a záróvizsga szokott idejében jelenléti vizsgát tartsunk. Egyes tagegyetek ezt a problémát úgy oldották meg, hogy a vizsgát nyár végére halasztották, amikor a legtöbb uniós országban enyhítettek a kijárási korlátozásokon. Ezt a lehetőséget mi is megfontoltuk, de úgy döntöttünk, hogy inkább nem halasztjuk el a vizsgákat. Egyrészt azért, mert a vizsga időpontjára felkészített hallgatóink teljesítményét valószínűleg jelentősen visszavetette volna egy több hónapos kihagyás. Másrészt a vizsgák szervezésekor a lehető legkisebb mértékben sem lehetett még előre látni, mi vár ránk augusztusban.

Ugyanakkor maga az a tény, hogy több képző intézmény is komoly lobbitevékenységet végzett, vagy átszervezte a programját annak érdekében, hogy a hallgatók jelenléti körülmények között vizsgázhassanak, jól mutatja, milyen nagy fontosságot tulajdonítanak a tolmácsképzésben dolgozó szakemberek a valós idejű kapcsolatnak, valamint a közvetlen és akadálytalan kommunikációnak. Ezek pedig a jelenlegi helyzetben még nem tudnak online környezetben maradéktalanul megvalósulni.

6. Záró gondolatok

Beszámolónk az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének 2020. tavaszi félévi záróvizsgáit írta le. Megnyugvással tapasztaltuk, hogy a világjárvány miatt módosításokkal, akadályokkal együtt sikerült a tanév záróvizsgáit tartalmilag és technikailag egyaránt színvonalasan, megbízható módszerekkel megoldani. A változtatásokat a kényszer szülte, ám minden esetben arra törekedtünk, hogy méltányos és igazságos módon vizsgáljuk hallgatóink tudását, az egyetem rendelkezéseinek betartásával.

A vizsgák szervezése, ahogy kötetünk krónikája szerint a tavaszi távolléti oktatás megvalósítása is, számtalan tanulsággal szolgált hallgatók és oktatók részére egyaránt. Új digitális eszközöket és módszereket ismertünk meg, és kreatívan, a vizsgák tartalmát figyelembe véve, új módszerekkel gazdagítottuk eszköztárunkat, amelyek egy része a jövőben, a remélhetőleg nagyrészt jelenléti módban végzett oktatás és vizsgáztatás idején is velünk marad, mint előkészítő (például a feladatok feltöltése előre, a felhőbe), vagy kiegészítő módszer (például az aszinkron tolmácsolási gyakorlat, mint vizsgafelkészítő módszer). Nagyobb önbizalommal, szélesebb módszertani repertoárral nézünk elébe a jövő kihívásainak.

Irodalom

- Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Misley H., Rausch A., Rónay Z. 2020a. *Távolléti oktatást támogató módszertani segédanyag az ELTE PPK oktatói számára*. Budapest: ELTE, PPK.
https://ppk.elte.hu/media/c7/4f/b3c928134aa5163f9aa3037a4a169eef2080aaac37a1e-8de855ac807b4e9/Teljes_Oktat%C3%B3i_Sege%CC%81danyag_ELTE_PPK.pdf
- Bereczki E. O., Horváth L., Kálmán O., Káplár-Kodácsy K., Misley H., Rausch A., Rónay Z., Solymosi K. 2020b. *Kiegészítő segédanyag a hallgatói munka értékeléséhez a távolléti oktatásban megvalósuló kollokviumok és vizsgák esetében*. Budapest: ELTE-PPK.
https://ppk.elte.hu/media/de/62/f2d80c4749b7dddb4d9e190cb7c6195f5f3dde-659a145d963d92d3bb84fd/VizsgaSege%CC%81dlet_20200421.pdf
- Eszenyi R. 2020. Tolmácsolásoktatás a karantén idején. In Seresi M., Eszenyi R., Robin E. (szerk.) *Távolléti oktatás a fordító és tolmácsképzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest: ELTE BTK FTT. 113–124.

Internetes források

- I. Jakab Egyetem (Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, Spanyolország) elektronikus pedagógiai és technikai útmutatója az online vizsgák lebonyolításához
<https://cent.uji.es/pub/sites/cent/files/guia-questionaris-examens-en-linia.pdf> (Elérés: 2020. 10. 10.)

- Antwerpeni Egyetem honlapja <https://www.uantwerpen.be/en/conferences/iaspm/practical-informatio/corona-virus-covid-1/> (Elérés: 2020. 09. 29.)
- Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Vizsgaidőszakok és pótvizsga-időszakok megszervezése és lebonyolítása a Románia területén érvényben lévő szükségállapot feltételei mellett, 6. melléklet
https://www.ubbcluj.ro/hu/studenti/files/Anexa_Regulament_ECTS_21.09.2020_Hu.pdf (Elérés: 2020. 10. 10.)
- Brüsszeli Szabadegyetem honlapja <https://actus.ulb.be/next-academic-year-ulb-will-offer-a-hybrid-curriculum-combining-a-genuine-university-experience-and-strict-health-safety> (Elérés: 2020. 10. 05.)
- ELTE Bölcsészettudományi Kar, Hallgatói útmutató a szóbeli vizsgák és záróvizsgák személyes jelenlét nélküli, hang- és képi átvitelt egyidejűleg biztosító elektronikai eszköz útján történő lebonyolításához
<https://btk.elte.hu/vizsgaszabalyzat2020> (Elérés: 2020. 09. 29.)
- ELTE Járványügyi Koordináló Testület Közlemény
<https://www.elte.hu/dstore/document/4683/ELTE-JOKT-2020-04-21.pdf> (Elérés: 2020. 09. 29.)
- ELTE Tanulmányi és vizsgaszabályozás kiegészítése
<https://www.elte.hu/dstore/document/4684/ELTE-JOKT-2020-04-21-tvsz.pdf> (Elérés: 2020. 09. 29.)
- ELTE Hallgatói Követelményrendszer járványügyi veszélyhelyzetre tekintettel elrendelt távolléti oktatásra vonatkozó átmeneti sajátos szabályai (Állapot: 2020. május 8.)
<https://www.elte.hu/dstore/document/4616/ELTE-TVSz-%C3%A1tmeneti-2020.pdf> (Elérés: 2020. 09. 29.)
- IULM távvizsga-útmutató <https://www.iulm.it/wps/wcm/connect/iulm/1e43a59c-106b-42c7-969b-8069c1b31809/STUDENT%2BUSER%2BGUIDE.pdf?MOD=AJPERES> (Elérés: 2020. 10. 05.)
- Leideni Egyetem honlapja: <https://www.universiteitleiden.nl/en> (Elérés: 2020. 10. 10.)
- Segédlet a Proctorio vizsgafelügyelő program használatához
<https://proctorio.com/platform/exam-monitoring> (Elérés: 2020. 10. 05.)

Doktori disszertáció műhelyvitája a távolléti oktatásban

Tanulságok és nehézségek

Seidl-Pécs Olívia és Mány Dániel¹

olivia@inyk.bme.hu

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Idegen Nyelvi Központ

manydaniel91@gmail.com

ELTE Bölcsészettudományi Kar

Fordítástudományi Doktori Program

Kivonat: Az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjában a nyilvános védést megelőzi a doktori disszertáció munkahelyi vitája. Az előírások szerint a dolgozatnak már ekkor meg kell felelnie valamennyi, a nyilvános védésre előírt tartalmi és formai követelménynek. A három előopponens és a bírálók véleménye alapján a doktorjelölt témavezetőjével egyeztetve módosíthatja értekezésének végleges változatát. A válsághelyzetben szervezett műhelyvita abban különbözött a megszokottól, hogy az írásos bírálatok továbbküldése után nem került sor szóbeli vitára. Mindez a bizottság valamennyi tagját, a témavezetőt és a doktorjelöltet is új helyzet elé állította. Az írásban szervezett munkahelyi védés így rugalmasságot és az online kommunikációra való nyitottságot és empátiát követelt, ugyanakkor a nyilvános szerepléssel járó stresszforrás csökkent, a szervezés gördülékenyebb volt. A jelen tanulmányban részletesen bemutatjuk a távolléti rendszerben megrendezett műhelyvita folyamatát, sajátosságait és a levonható tanulságokat.

Kulcsszavak: csökkenő stressz, írásos bírálatok, műhelyvita, rugalmasság, válsághelyzet

Abstract: PhD students of Translation Studies at Eötvös Loránd University (ELTE) carry out a pre-defense before being awarded their doctorate degree at the final defense. The dissertation shall at this point conform to the rules regarding the format and content requirements of the final defense. Based on the opinions of the three pre-opponents and other members of the committee, the PhD candidate at this point can still modify the dissertation in consultation with the supervisor. As certain measures had to be implemented due to the pandemic crisis, pre-defense was remarkably different from the normal procedure in having no oral examination after sharing the committee's written comments in advance. Therefore, all members of the com-

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap ÚNKP-20-4-I-ELTE-275 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának szakmai támogatásával készült.

mittee, the supervisor and the PhD candidate had to face new challenges. As a result, organising the pre-defense in a written form required flexibility, empathy, and openness to online communication, while the stress associated with public performance decreased significantly, in addition to the rather smooth organisation of the event. The present study details the process, characteristics and lessons learned from the pre-defense organised in a distance-learning setting.

Keywords: decreased level of stress, flexibility, pandemic crisis, pre-defense, written comments

1. Bevezetés

A felsőoktatás átállása a távolléti oktatási rendszerre nemcsak az alapoktatást és a mesterképzést érintette, hanem hatással volt a doktori iskolák működésére is. Az előadások, szemináriumok, konzultációk megszervezése, illetve a tudományos közéletben való részvétel (konferencia-részvétel, publikációk írása) nem okozott különösebb kihívást a doktori iskolák hallgatói számára sem. Egyedül a fokozatszerzési eljáráshoz köthető kiemelkedő események, a munkahelyi és nyilvános vita megszervezése jelentett teljesen új tapasztalatot az eddigi gyakorlathoz képest. Míg a nyilvános vita online lebonyolítása inkább technikai oldalról támasztott kihívásokat a szervezők számára, addig a munkahelyi vagy másnéven műhelyvita felépítése merőben eltérő volt az eddig megszokott módszerektől. Tanulmányunkban egyrészt bemutatjuk a műhelyvita folyamatát, másrészt kitérünk a távolléti formából fakadó eltérésekre és nehézségekre, továbbá összefoglaljuk a tanulságokat is.

2. A műhelyvita sajátosságai

Amint ismeretes, a PhD-fokozat megszerzéséhez a doktori disszertáció nyilvános vitája szükséges. Ezt a lépést azonban megelőzi egy nem kevésbé fontos esemény: az értekezés műhelyvitája. A doktori szabályzat szerint a tanulmányaikat 2016-tól megkezdő doktorjelölteknek legkésőbb a komplex vizsga napjától számított három éven belül be kell nyújtaniuk az értekezés végleges formáját. Előtte szükséges megszervezni a műhelyvitát, azaz elterjedtebb nevén a házi védést, amelyre sor kerülhet akár abszolválás előtt vagy után is. A munkahelyi vitára leadott disszertációnak meg kell felelnie a nyilvános vitára benyújtandó értekezéssel szemben támasztott formai és tartalmi követelményeknek: a doktorjelölt az általa teljesen késznek ítélt dolgozatot nyújtja be vitára, még ha számolnia kell is az eshetőséggel, hogy az előopponensek és a bírálók meglátásai, javaslatai alapján komolyabb átalakításokat kell végeznie a dolgozaton.

Jelentős különbség a házi és a nyilvános véde között, hogy az előbbinél a nyilvános védéssel ellentétben nem kettő, hanem három előopponens bírálja a benyújtott dolgozatot. Az előopponenseken kívül a doktori program minden oktatója, a bizottság elnöke, (pót)tagjai és titkára egyaránt hozzászólhatnak az értekezéshez. Az előopponen-

nensek egyike „belső” egyetemi oktató – a Fordítástudományi Doktori Program esetében az ELTE egyik tanára –, a másik előopponens viszont „külső”, az egyetemmel szerződéses viszonyban nem álló kutató. A dolgozat elővédésére a nyilvános vitától eltérően harmadikként bírálatot nyújt be a program egyik doktorandusz hallgatója is.

A dolgozat bírálóit a programvezető kéri fel, aki javaslatot tesz a bírálat összeállításának módszerére. A tartalmi szempontok értékelésénél célszerű kitérni a dolgozat kutatási céljára, az elméleti háttér kritikájára, a kutatási kérdések és a hipotézisek véleményezésére. A bírálók reflektálnak a kutatás korpuszára, majd kitérnek arra, hogy a kutatási módszerek megfelelőek, helytállóak-e. A disszertáció értékelésénél külön figyelmet kapnak az új eredmények és az új terminusok, valamint azok definíciói. További külön szempont az eredmények hasznossága, a gyakorlatban és az oktatásban való alkalmazhatósága. A formai szempontok értékelésénél az előopponensek alaposan áttanulmányozzák többek között az irodalomjegyzék szabályosságát, a táblázatok és az ábrák megfelelő számozását és címezését, a nyelvi példák kezelését, a források bemutatását, valamint a helyesírást és a tipográfiát.

A hagyományos műhelyvitán nemcsak az előopponensek vesznek részt, hanem minden érdeklődő oktató és doktorandusz hallgató is. Ilyenkor maguk a bírálók is meghallgatják egymás véleményét, amelyekre a jelölt egyesével válaszol. Az előopponensek és a bírálók elsődleges feladata, hogy észrevételeikkel és javaslataikkal segítsék az értekezés színvonalának emelését, illetve felhívják a jelölt figyelmét a tartalmi és fogalmi következetlenségekre. A bírálók szakmai javaslatai és a jelölt szóban is ismertetett álláspontja mentén a vita eredményeként megszületik a dolgozat végső felépítésének víziója, amely esetenként kevéssé, máskor jelentősen eltér a házi védésre benyújtott műtől, és amelynek elkészítése a doktorjelölt feladata a rendelkezésre álló időkeretben.

3. Műhelyvita a távolléti oktatásban

A Fordítástudományi Doktori Programban a házi védésre rendszerint a jelölt, a témavezető és a bizottság személyes részvételével kerül sor, de a 2020 tavaszán kialakult vészhelyzet miatt ebben a félévben nem volt lehetőség rá. A programvezető és a Doktori és Tudományszervezési Iroda lehetőséget biztosított a vita távolléti rendszerben történő megszervezésére, ezért a szokásostól eltérően a házi védés kizárólag írásban zajlott. A dolgozat benyújtása online formában történt. A bírálóknak két hónap állt rendelkezésükre a bírálat megírásához, amelyre a jelölt két héten belül válaszolt, egyeztetve a programvezetővel és a témavezetővel. Az értekezés műhelyvitája akkor ért véget, amikor a programvezető a védés jegyzőkönyvét elküldte a Doktori és Tudományszervezési Hivatal részére. A jegyzőkönyv tartalmazza a programvezető összefoglaló véleményét a dolgozatról, a három előopponens bírálatát, a bizottsági titkár hozzászólását és a jelölt válaszát.

A három előopponensen túl a bizottság titkára is hozzászólt az értekezéshez. A tartalmi észrevételek (az elméleti háttér bemutatásának sorrendisége, a kutatási

kérdésekre való reflektálás a dolgozat végén, az eredmények magyarázatának explicitebb kifejtése) mellett mind a négy bíráló értékes megjegyzéseket tett a dolgozat formai hiányosságaival és hibáival kapcsolatosan is. Az elütéseket és a nyelvíleg vagy stilisztikailag helytelennek tartott megfogalmazásokat, formázási hiányosságokat magukban foglaló formai hibákat korrektúrában vagy oldalszámmal ellátott listákban küldték meg a jelölt számára. A doktori értekezés kapcsán mind a négy bíráló nyilatkozott arról, hogy javasolja-e a dolgozat nyilvános vitára bocsátását.

A doktorjelölt szemszögéből nézve azért elengedhetetlen az értekezés házi védeése, mert ekkor még lehetőség van valamennyi tartalmi és formai elem megvitatására és módosítására. A műhelyvitán elhangzott javaslatokat a jelölt beépítheti a dolgozat végleges formájába. A házi védeések írásos lebonyolítása során a vita jelentős része nem tér el a szokásos menetrendtől, hiszen valamennyi előopponens részletesen, írásban értékelte eddig is a disszertációkat. Szintén nem újdonság, hogy a jelöltnek az írásos véleményekre írásban (is) válaszolnia kell. Számottevő különbség azonban, hogy az írásos vélemények továbbküldése után nem kerülhetett sor szóbeli vitára, tudományos diskurzusra. Utóbbi tényező a munkahelyi vita valamennyi résztvevője számára nehézséget okozott, hiszen a szóbeli, a nyilvános védésénél szűkebb létszámú vita elmaradása miatt különösen fontossá vált, hogy minden észrevételt rendkívül pontosan, érthetően, építő kritikával foglazzanak meg az előopponensek és a bírálók. Az előopponensek telefonos konzultációs lehetőséget is felajánlottak, amellyel a jelöltnek abban az esetben célszerű élnie, ha a bírálat valamely pontja nehezen értelmezhető számára, vagy úgy érzi, hogy olyan szempontra, körülményre kell mindenképpen felhívnia a bírálók figyelmét, amely módosíthatja a bírálatban megfogalmazott észrevételeket.

4. Alkalmazkodás a megváltozott körülményekhez

A szóbeli diskurzus elmaradása miatt a bizottság tagjainak, a programvezetőnek, a témavezetőnek és a jelöltnek is több időre és energiára volt szüksége a műhelyvita sikeres lebonyolításához. Minden résztvevőtől rugalmasságot és türelmet igényelt, hogy telefonon és online formában konzultáljanak, egyeztessenek a bírálatról. Megemlítendő továbbá a műhelyvitával járó, magától értetődő stressz, amely a nyilvános szereplés elmaradásával csökkenhet. Ugyanakkor az online ügymenet következtében növekszik a doktorjelölt felelőssége, szerepvállalása. A műhelyvita sikeres és mihamarabbi lebonyolítása nagyobb odafigyelést igényel a doktorjelölttől, aki segíti a gördülékeny kapcsolattartást a Doktori és Tudományszervezési Irodával, a képzésvezetővel, a témavezetővel és az előopponensekkel, és aki ezáltal úgymond koordinálja a vita egyes elemeinek egymásutáni megvalósulását. Mindez a feladat azért hárul elsősorban a doktorjelőltre, mert ő a leginkább érdekelt a műhelyvita mihamarabbi sikeres lebonyolításában, és ő látja át legjobban, hogy a folyamat éppen hol tart, melyik féllel érdemes felvenni következőleg a kapcsolatot az előrelépés vagy az elakadás megszüntetése érdekében.

A doktorjelölt felelősségének növekedése egyfajta autonómiát tesz szükségesé, amely jellemzi mind a védés előkészítését, mind lebonyolítását. Természetesen a doktorjelölt nem marad egyedül a ráháruló megnövekedett felelősséggel, bármikor kezdeményezhet konzultációt a témavezetővel, a Doktori és Tudományszervezési Irodával vagy a képzésvezetővel, ha éppen úgy érzi, saját szakértelme önmagában nem elegendő a folyamat továbbgördítéséhez. E megnövekedett autonómia kétségtávol pozitív hatással van a doktorjelölt esetében a folyamatok és következményeik tudatosítására.

5. A témavezető szerepe

Ha a témavezető–doktorjelölt viszony felől közelítünk a műhelyvitához, akkor megállapíthatjuk, hogy ezen kapcsolatok szempontjából is hangsúlyos szerepet kap a megnövekedett tudatosság, és emellett az empátia kerül előtérbe. A levelezés útján, írásos formában elküldött bírálatok kézhezvétele, a szóbeli reflektálás és a vita elmaradása nehéz lélektani helyzetet jelentenek a doktorjelölt számára. Mivel az előopponensek és a bírálók feladata a dolgozatra vonatkozó összes olyan javító szándékú kritika megfogalmazása, amely a dolgozat szakmai értékét tovább növelheti, a doktorjelölt könnyen elbizonytalanodhat mindezek olvasása közben a saját munkája értékét illetően. A konzultációk során ezért igen fontos tudatosítani a dolgozat írójában, hogy a kritikai észrevételek nem feltétlenül utalnak rossz minőségű dolgozatra, különösen akkor nem, ha az előopponensi vélemények hosszasan részletezik a munka vitathatatlan érdemeit is.

A szóbeli vita, eszmecsere hiányában a doktorjelöltnek a bírálatok írott változatai alapján kell eldöntenie, mely javaslatokat építi be a végleges dolgozatba. Dweck a siker és kudarc okait kutatva Benjámín Barber gondolatát idézi könyvében, aki így nyilatkozott: „Én nem gyengékre vagy erősekre, sikerekre vagy sikertelenekre osztom fel a világot. [...] Szerintem kétfajta ember él a földön: aki kész tanulni, és aki nem” (Dweck, 2015: 32). A tanulást e műhelyviták esetében nem a konkrét felkészülésre kell leszűkíteni, hanem az előopponensek, bírálók meglátásainak, javaslatainak konstruktív számbavételére, valamint a doktorjelölt szakmai fejlődését szolgáló útmutatások megfontolására. A konzultációk feladata tehát a kritikai észrevételek rendszerezése, az esetlegesen egymásnak ellentmondó észrevételek kiszűrése, továbbá mindazon megállapítások megkeresése, amelyek a jelölt tudományos életútja szempontjából fontosak lehetnek a dolgozat megvalósításakor. Ugyanakkor a témavezető érzékelheti vezetettje elakadását is, akinek esetleg gondot okozhat az előopponensi vélemények kooperatív feldolgozása, mivel a valós vita hiányában nagyon is korlátozottan érzi a saját koncepcióból fakadó előnyök bemutatásának lehetőségét. Ilyenkor a témavezető megpróbálhatja érzékelhetővé tenni a doktorjelölt számára azokat a pozitívumokat, amelyek az előopponensi vélemények bizonyos elemeinek beépítésével tapinthatóvá válhatnak számára. Szükségessé válhat a doktorjelölt elakadásából való kimozdításához a perspektíaváltás is. Perspek-

tívváltást tesz például lehetővé a feladat elképzelt befejezését követő visszatekintés, ennek során a doktorjelölt tudatosítani tudja magában mindazon pozitívumokat, amelyekkel a dolgozat átalakítása után szembesülhet. Ilyen például a nyilvános vitára történő jelentkezés, az előopponensek véleményének megfogadása és egyeztetése nyomán kialakuló szakmai együttműködés lehetősége, illetve a dolgozat relevanciájának növekedése, amely az újabb szempontok integrálásának eredményeként valósul meg.

A konzultációk esetében az online térben hangsúlyosabbá válik az időbeosztás pontosabb tervezése, hogy a feladatok teljesülése visszaellenőrizhető legyen mind a doktorjelölt önellenőrzési folyamata során, mind a témavezető számára. A tervezésnél gondolni kell az előrehaladás mellett az adminisztratív feladatok időkereteinek számbavételére is. A feladatok feltérképezésénél a doktorjelöltet segíteni kell saját kapacitásának reális felmérésében, amely során kalkulálnia kell egyéb kötelezettségeinek (esetleges tanulmányi és munkahelyi feladatok) teljesítésével is. Az időterv elkészítésében tehát a doktorjelöltre hárul az alapvető feladat, amelyhez a témavezető valóban csupán a feladatok egymásutániségének számbavételével és a szükséges határidők betartásának segítségével tud hozzájárulni. A lehetséges ütemezés meghatározásának előnye, hogy a doktorjelölt teljesen magáénak érezheti, hiszen az egyes szakaszok kijelölését a témavezető nem a kötelezettségek alapján vezeti le, hanem a doktorjelölt tervezi meg a határidők és saját lehetőségei ismeretében.

6. Konklúzió

Összegzésként elmondható, hogy a műhelyvita a távolléti oktatási rendszer keretei között is lebonyolítható, a szervezés ilyen módon kevesebb időt vesz igénybe, csökken a stresszforrás, ugyanakkor több rugalmasságot és türelmet igényel a bizottság minden tagjától és a jelölttől, aki a félév jelentős részét egyébként is az online térben tölti. A házi védés valós, szóbeli vita nélküli lefolytatása fokozott tudatosságot igényel a jelölttől, illetve empatikusabb kísérést a témavezetőtől. Ugyanakkor érdemes a jövőben zajló házi védések esetében megfontolni, hogy a jelölt lehetőséget kapjon online vita keretében véleményének kifejtésére, illetve az opponensi bírálatokkal kapcsolatos reflexiókra. E gyakorlat hasznos hozadéka lehet, hogy a műhelyvitán megvalósuló tudományos diskurzus során a disszertáció témakörét érintően esetleg új, meghatározó szempontok merülnek fel, amelyek disszertációba való építését a jelölt a hátralévő időkeretben még elvégezheti. Másrészt az online műhelyvita így jó alkalom maradhatna arra is, hogy felkészítse a jelöltet magára a védési folyamatra.

Irodalom

Dweck, C. S. 2015. *Szemléletváltás. A siker új pszichológiája*. Budapest: HVG Kiadó Zrt.

A távolléti oktatás és én

Hallgatói élmények és tapasztalatok

Robin Edina

robin.edina@btk.elte.hu

ELTE Bölcsészettudományi Kar
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék

2020. március 4-én Magyarországon is igazoltan megjelent az új típusú, Covid–19 koronavírus, és országos szinten megkezdődött a védekezés a járvány terjedésének megelőzése érdekében. A betegség Magyarországon való megjelenése és terjedése miatt a kormány 2020. március 11-én veszélyhelyzetet rendelt el, és az Innovációs és Technológiai Minisztériummal egyeztetve rendelkezett a felsőoktatási intézmények működéséről. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektora 2020. március 12–13. napra a hallgatók számára rektori szünetet rendelt el, majd a tanév rendjében meghatározott időtartamtól eltérve következett a tavaszi szünet 2020. március 16. és 22. között. Ez idő alatt a hallgatókat távolmaradási kötelezettség terhelte március 12-től a rendelkezés visszavonásáig. A szünetet követően az ELTE egésze 2020. március 23-tól távolléti oktatásra állt át, amelyre a rektori és a tavaszi szünet ideje alatt készülhettek fel az egyetem munkatársai és oktatói, hogy a járványhelyzettől függetlenül, habár otthoni munkavégzéssel, de lezárható legyen a tavaszi félév.

Az átállás páratlan és példa nélküli helytállást, rugalmasságot és gyors alkalmazkodást követelt meg az egyetem minden polgárától: adminisztrációs munkatársaktól, oktatóktól és hallgatóktól egyaránt. Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke nagy előnyt élvezett a távolléti oktatási rendszerre való áttérés során – noha még így is jócskán akadtak kihívások –, hiszen a tanszék többéves tapasztalattal rendelkezik a távoktatásban elvégezhető szakirányú továbbképzések terén, ezért az oktatók jelentős része számára nem volt idegen a távolléti oktatás, és zökkenőmentesen sikerült a mesterképzésben folyó tolmácsolás- és fordításszemináriumok átállítása is. A váratlan akadályt tehát sikerrel vette az intézmény, és máris számos kutatás jelent meg egyetemi és egyetemközi szinten a távolléti oktatási mód eredményeiről és tanulságairól, különös tekintettel az egyetemi hallgatók személyes tapasztalataira¹. A távolléti oktatásban megvalósult fordító- és tolmácsképzés módszertani eredményeiről és tanulságairól esik szó a jelen tanulmánykötetben is, azonban semmilyen százalékos számadat vagy mélyreható elemzés sem szólhat ékeesebben a hallgatók személyes élményeiről, mint a saját szava-

¹ Lásd többek között az ELTE Politológiai Műhely kutatási összefoglalóját: <https://www.elte.hu/content/egyetemi-hallgatok-a-tavolsagi-oktatasban.t.21119>

ikkal megfogalmazott beszámolóik. Az alábbiakban ezek közül olvashatunk néhányat tematikus csokrokba szedve.

Az első döbbenet után

Az első reakció vitathatatlanul a döbbenet volt, és talán egy csipetnyi kétségbeesés is, hiszen senki sem tudta, hogyan is kellene elképzelni az egészen mostanáig kizárólag a biztonságos és jól megszokott tantermi keretek között folyó órákat a távoktatási rendszerben. Amikor azonban elindult az oktatás, csillapodni kezdtek a kedélyek is.

„Szerintem jól működött az online oktatás, gyorsan létrejöttek a kurzusok a Canvas felületén, a tanárok is rögtön kapcsolatba léptek velünk, és tájékoztattak minket a félév menetéről.”

„Azért annyira nem volt nagy katasztrófa, mint ahogyan azt az elején megéltem. Először nagyon furcsa volt megszokni, hogy kiestünk a napi pörgésből, és a híroldalokról csak a korona ömlött az emberre, de annyira, hogy a szokásos tolmácsolás előtti hírkörből szinte ki is lett tiltva a „K” betűs szó. Tiszta Voldemort. Az biztos, hogy rosszul vagyok még az emlegetésétől is.”

Egy idő után több hallgató is ráébredt, hogy a távolléti oktatásnak megvannak a maga előnyei, elsősorban a rugalmas időbeosztás és a kötetlenebb munkavégzés. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a kényelem és a kötetlenség korántsem párosul túlzott lazasággal vagy az oktatás színvonalának csökkenésével.

„Őszintén szólva, nekem ez a helyzet olyan szempontból egy kicsit kapóra jött, hogy munka mellett is jó eredményekkel tudtam teljesíteni a félévet. Az első hét után, amikor még bejártunk, aggódtam is, hogyan fogom tudni megoldani a tanulást, ezért nekem a távoktatás rugalmassága sokat segített: például a 23:59-es határidők a Canvasen, vagy hogy az ebédszünetben be tudtam jelentkezni telefonon az órára. :),

„Szerintem sokkal kényelmesebb volt így tanulni. Reggelente nem kellett sietnem és utaznom, ezzel időt spóroltam meg, és így tovább tudtam aludni. Én úgy érzem, hogy a távolléti rendszer a tanulás rovására sem ment. Szerintem ugyanannyira hatékonyak voltak az óráink minden tanárnál, mint amikor élőben találkoztunk. Úgy gondolom, hogy a tolmácsolásórákat is nagyon jól meg lehetett tartani élőben online.”

Családom és egyéb állatfajták

A járványügyi karanténhelyzet és az eredményeként életbe lépő távolléti oktatási rendszer abba a szokatlan szituációba hozta a családokat, hogy kénytelenek voltak egy helyen, egy időben és közös erőforrások használatával, vagyis az otthonukban teljesíteni a kötelességeiket és elvégezni a feladataikat. Márpedig sokan sokfélék vagyunk, sokféle feladatot és tevékenységet végzünk, ezért időnként nagy kihívásnak bizonyulhatott az alkalmazkodás. Másrészt a kényszerű karantén sokak számára idegenszerű helyzetet teremtett, egyfajta „képzavart” okozva, hiszen az otthon nem munkavégzésre, hanem pihenésre, visszavonulásra, kikapcsolódásra és családi együttlétre szolgál, így nehezen ment az átállás, hogy munka, otthon és család immár egy szférában működjön tovább. A távolléti oktatás és tanulás otthoni keretei természetesen nem nélkülözték a mókás pillanatokat sem, ahogyan az alábbiakban olvashatjuk.

„Nekem számtalan mókás élményem van a távolléti oktatással kapcsolatban, ugyanis én is és a testvérem is hazajöttünk egy időre a szüleinkhez, és itthon küzdöttünk mindketten az új rendszerrel. A szüleink nem igazán figyelnek arra, hogy mikor van óránk, ugyanúgy intézik a dolgaikat (ha kell, a kamera háttérében is :D). Előfordult olyan, hogy éppen tolmácsorám volt, amikor apukám bejött, konstátálta, hogy órám van, belevigyorgott a kamerába, majd nyugodtan az ablakhoz lépett a függönyt igazgatni. De ugyanezen az órán az is megessett, hogy a gondoskodó édesanyám ebédet hozott nekem, feltartva az órát, majd amikor elnézést kértem, válaszul azt kaptam, hogy dolgozzak meg az ebédemért, lehet tolmácsolni... :)”

*„Mivel nálunk is itthon volt az egész család (tesó+szülők kombó), néha kezdünk egymás idegeire menni. Apukám, hogy lefoglalja magát, sütögetett, és olyan is volt, hogy óra közben jött be megkérdezni, kérek-e egy kis buktát. *Csúnyán néz, mikrofon lenémít*: Apa, majd később. De azért hagyjatok szilvasat!!”*

„A netkapcsolat úgy működött, mint a mesében: hol volt, hol nem volt... Egy-egy órán többször is helyet kellett változtatnom, és amikor egyáltalán nem volt jel, kiköltöztem a nappaliba. Persze a család is ilyenkor kezdett el keringeni, és vidáman sasszéztak el a kamera előtt. A tesóm még egy rögtönzött táncikálást is lenyomott a monitor mögött, miközben tolmácsoltam, és elég nehéz volt nem felröhögni rajta. :)”

„Van egy kiskutyánk, aki előszeretettel ugatott bele a tolmácsolásórákba, jelezve, hogy ő biztos sokkal jobban tudná elmondani a szövegeket, mint én, és többször is volt, hogy az ölembe ugrott és megnézte, mi van éppen a számítógépen. Anyukám pedig rendszeresen felkiabált, hogy mit kérek ebédre, hozzam le a

mosnivalót, hova tettem ezt vagy azt, mert nem találja, és a kedvencem az volt, hogy bár korábban sosem porszívóztott (mindig csak sepregetett), amikor tolmácsolásórám volt, feltétlenül be kellett indítania azt a csodás takarítógépet.”

„Éppen valamelyik online óra közben apukám kintről bekiabált: csináltam reggelit, behozzam? Gyorsan lenémítottam magam, kikapcsoltam a kamerát, és azt válaszoltam, hogy még nem kell, mert órám van. Jól tettem, ugyanis nem hallotta a válaszomat, és benyitott még egyszer, hogy éhes vagyok-e, kezében tartva a reggelimet. Természetesen én következtem a tolmácsolásban, így nem tudtam megenni a reggelit, és mivel láttam a finom falatokat, borzasztóan éhes lettem, és egész óra alatt azon a reggelin járt az eszem. Miután ez megtörtént egy munkával kapcsolatos meetinggel is, kiírtam az ajtóra jó nagy betűkkel a heti beosztásomat, online órákkal és a munkámmal kapcsolatos meetingekkel együtt. Ez sokat segített, ugyanis ezután tudták, mikor vagyok elfoglalt. És az eset után megtanultam, hogy mindig reggelizzek óra előtt.”

Amennyire a szakértőknek és a társadalomkutatóknak hinni lehet, a családi szférában végzett munka a jövő zenéje. Bizonyos előrejelzések szerint számíthatunk rá, hogy a *home office*, az otthonról végzett munka elterjedésével normává válik a családtagok esetleges felbukkanása és bizonyos családi történések megjelenése a munkához tartozó hivatalos értekezlek – esetünkben a tolmácsolások – hátterében. A fordítói szakmától már most sem idegen ez az élethelyzet, hiszen a szakma képviselőinek jelentős része otthonról vagy szabadúszóként dolgozik, így szakfordító hallgatóink életszerű és hasznos tapasztalattal gazdagodhattak a távolléti oktatásnak köszönhetően, ugyanakkor a távtolmácsolás és a videokonferencia-tolmácsolás egyre erősödő térnyerésével elképzelhető, hogy a jövőben tolmácsoló hallgatóink is hasznosítani fogják a most szerzett tapasztalataikat. A legfőbb tanulság mégis talán az utolsó beszámolóból világlik elénk: világos kommunikációval és egyértelmű egyeztetéssel – valamint az étkezések időben történő elfogyasztásával – elkerülhetők lesznek a kínos pillanatok, és megőrizhető a családi béke is, bízva segítőkész családtagjaink megértésében és együttműködésében.

A technika ördöge

A munkahelyen és az egyetemen az intézmény infrastruktúráját használva dolgozik az ember, nem feltétlenül van rákényszerülve, hogy maga gondoskodjon a tevékenységéhez szükséges digitális eszközökről, illetve az online munkavégzéshez elengedhetetlen, megfelelően gyors, széles sávú internetkapcsolatról. Az egyetem számítástechnikai infrastruktúrájából kiszakadva a hallgatók és az oktatók önállóan voltak kénytelenek megbirkózni a technika vívmányaival, az új és ismeretlen digitális oktatási felületekkel, valamint sok esetben az ugyancsak internetre és digitális eszközökre pályázó családtagokkal. Ahogyan az alábbi beszámolókból is

kiderül, a türelem és a rugalmasság mellett ilyenkor is sokszor a humorérzék segít a legtöbbet.

„A laptopom, bármilyen furán hangzik, jól érzékelhetően nehezen viselte, hogy egyszerre fut rajta a Zoom, a böngésző, a hatféle különböző Word dokumentum, a pdf olvasó, én galád pedig mindennek a tetejébe még azt is elvárom tőle, hogy gyorsan töltse be az oldalakat, mert szótáraznom kell. A technikai bakik miatt egy zéhám majdnem oda is lett, alig tudtam bekapcsolni a szerencsétlen gépet.”

„Ha 12 és 14 óra között van órám, akkor igencsak instabil lesz az internetkapcsolatom, ugyanis valamilyen okból kifolyólag nálunk, ha megy a mikró, nincs wifi... és a szüleink nem várnak az ebéddel az óra végéig, nyugodt szívvel használják a mikrót, így minket folyton szétkapcsol a számítógép.)”

„Eleinte nagyon viccesnek találtam, hogy a Zoom miként szórakozik velünk, és próbál eltántorítani minket, de nem járt sikerrel, ha kellett, akár négyszer indítottunk újra egy tolmácsórát :D. Aztán a vége felé, amikor például pont tolmácsolás közben dobált ki a rendszer, már kevésbé éreztem viccesnek a dolgot...”

„A tolmácsolásórák voltak számomra a legnehezebbek, mivel mindig elment nálam is az internet, és akusztikailag nem mindig hallottam jól a szavakat, vagy kimaradtak részek, amiből több kínos félreértés is volt, de végül csak nevettem rajta, mert mást nem nagyon tudtam csinálni.”

„Az utolsó hetek egyikében gond volt az internetkapcsolattal, éppen egy hétfő esti német–magyar tolmácsolástechnika óra során. Többször is kidobott a Zoom, majd pár csoporttársam később megírta, hogy az egyik ilyen alkalommal pont rajtam lett volna a sor, hogy tolmácsoljam le az egyik szakaszt. Még hallottam a tolmácsolandó szöveget, és megmondom őszintén, hogy magamban örömmel vettem a kimaradást, hiszen az a szakasz történetesen hihetetlenül rosszul sikerült volna. Így bár bosszús voltam a technikai baki miatt, mégis megmenekültem egy kínos helyzettől.”

„Az egyik tolmácskurzusunkon a heti feladataink közé tartozott a számunkra megküldött beszédek letolmácsolása és az erről készített hangfelvétel visszaküldése. A hetek során teljesen hozzászoktam az otthonüléshez, szinte nem is találkoztam emberekkel a való életben, minden a gépen és a telefonon zajlott, ezért egy hosszabb, fárasztó napon az egyik beszédemet így zártam le: »Köszönöm szépen a figyelmet, viszonhallásra!«”

„Eleinte még úgy jelentkeztem be az órákra, hogy bekapcsoltam a kamerát, később viszont, ahogy telt az idő, úgy döntöttem, nem vállalom a karanténfri-

zurámat, és jobb, ha nem ijesztgetem vele tovább a többieket, ezért kikapcsoltam a kamerámat óra közben.”

„A tolmácsolás az elején furcsa volt, nekem is gyakran voltak problémáim a hang minőségével, a végére viszont teljesen megszoktam – szerintem akkor történt az áttörés, amikor kikapcsoltam a kamerát :)”

Önmenedzselés felsőfokon

A Fordító- és Tolmácsképző Tanszéken több éve folyó távoktatás egyik legnagyobb tanulsága, hogy a folyamatos és hatékony fejlődés elengedhetetlen feltétele a hallgatók önfegyelme és következetes munkavégzése. Amint arról fentebb már szó esett, a szakmában dolgozó fordítók jelentős része otthonról végzi a munkáját, saját eszközökkel – a technika minden ördögével együtt –, saját napi időbeosztással, szem előtt tartva a megadott határidőket, mindeközben a családot és a magánéletet is egyensúlyozva. A tanszék fordító- és tolmácshallgatói a távolléti oktatásra átválva éppen ezért olyan helyzetben találták magukat, amely későbbi pályafutásuk során is vár rájuk. Először azonban korántsem olyan egyszerű az önmenedzselés az egyetem intézményes kereteitől megfosztva, amikor összefolynak a mindennapok, annak ellenére sem, hogy az oktatók igyekeztek egyértelmű követelményeket és teljesíthető határidőket megszabni. A terhek először túl nehéznek tündtek, azután derengeni kezdett a fény az alagút végén...

„A távolléti oktatás elég vegyes érzelmeket váltott ki belőlem. Vannak olyan tanáraink, akik ugyanannyit várnak el tőlünk, amennyit eddig is, és folyamatosan tartják velünk a kapcsolatot. Ezzel szemben vannak olyanok, akik úgy gondolják, hogy most úgysem megy senki sehova, ezért minden szabadidőnket az egyetemre tudjuk fordítani. Hétről hétre annyi feladatot kaptunk, hogy azzal konkrétan 1-2 napunk elment. Habár úgy gondoltam, hogy a távolléti oktatás mellett több szabadidőm lesz, főleg így, hogy most állandóan itthon vagyok, ez nem igazán valósult meg.”

„Az egyik dolog, amit „negatívumként” éltem meg, hogy időnként úgy éreztem, körülbelül háromszor annyit kell dolgoznom. Nehéz volt követni, melyik szemináriumon, kivel, hol, mikor tartjuk az adott órát, és emiatt sokszor úgy éreztem, hogy elvesztem az irányítást a dolgok felett.”

„Számos ponton én is úgy éreztem, hogy több feladat szakadt a nyakunkba, de ez talán abból is fakadt, hogy nem különült el olyan élesen a házi feladat és az órai munka, mint korábban. Ugyan a közlekedéssel jelentős időmennyiséget takaríthattunk meg, de erre sokszor szükségünk is volt, hiszen amit más-

kor egy órán elhangzó kérdésben össze tudtunk foglalni, azt most több e-mailben, fórumbejegyzésben kellett megfogalmaznunk.”

„Örültem, hogy voltak webináriumos óráink, mert fix pontot jelentettek a szétfolyó napjaimon. Eleinte nekem is nehézséget jelentett, hogy ne havazódjak el a fordításokkal, fórumokkal, és úgy éreztem, hogy több dolgom van, mintha bejárnék az egyetemre. Utólag szerintem ezt azért éreztem, mert nem különült el élesen a szabadidőm és a tanulás. Ezen még dolgoznom kell, de jó tapasztalként könyveltem el, hogy ha később fordítóként magamnak kell beosztanom az időmet, akkor jobban tervezzek előre és különítem el a szabadidőmet. Gyakorolnom kell az önfegyelmet is: ha nincs kedvem épp a fordításhoz, akkor ne álljak fel 10 perc után és menjek el futni, hogy majd akkor este folytatom, amiből vagy lesz valami, vagy sem, ha találok egy jó filmet...”

„Nekem a kedvencem az egészben az volt, hogy én osztottam be az időmet, mikor mit szeretnék csinálni. Így volt, hogy egy-egy nap alatt letudtam x feladatot, és másnap pihenhettem vagy mással tudtam tölteni az időmet.”

„Az önfegyelem és a megfelelő időbeosztás nagyon fontos. Bizonyos időintervallum után ki kell kapcsolni a számítógépet, és nem szabad ránézni az e-mailekre, mert könnyen a „folyamatos munka rabjai” lehetünk. A testmozgás is elengedhetetlen, nekem a futás segített abban, hogy ki tudjam szellőztetni a fejem.”

„Jó volt az otthon kényelméből tanulni, hisz ha megéheztem, akkor csak ki kellett mennem a konyhába :D és ahogy mások is írták: néha muszáj volt egyszerűen csak kikapcsolni a gépet, mert a tanulás végetnemérőnek tűnt, ami frusztráló tudott lenni.”

„Igyekeztem beosztani az időmet, hogy az egyébként szinte semmilyen fix időpontokat nem tartalmazó napjaim ne essenek szét teljesen. Az elején éreztem, hogy rengeteg időt spórolok meg azzal, hogy nem kell utazni, tömegközlekedni. Sokáig nem maradt meg ez az érzésem, mert egy kicsit tényleg az volt a benyomásunk, hogy több feladatot kell elvégezni az egyetemmel kapcsolatosan, pedig talán ez nem így volt, csak hirtelen kellett alkalmazkodni, melyik órát, hogyan, milyen fórumon kell elvégeznünk. Az első néhány hétben írtam folyamatosan a listáimat, nehogy elfelejtsek valamit.”

„Több olyan barátnőm is van, akik nem járnak egyetemre, és most még csak otthonról sem tudtak dolgozni. Tőlük végig azt hallgattam, milyen jó nekem, hogy ott van a sulis. És tényleg! Jó úgy felkelni, hogy van feladatom, és jó úgy lefeküdni, hogy ma is fejlődtem valamiben, tanultál valamit.”

Természetesen a járványhelyzet eredményeként életbe lépő távolléti oktatás hullámhegyeket és hullámvölgyeket is hozott a hallgatók életébe, a szünet fölötti első örömtől kezdve a távoktatás elindulásán át addig a pillanatig, amikor is hiányozni kezdett az egyetemi jelenléti oktatás...

„Számomra rendkívül vegyes élmény volt az elmúlt néhány hónap. Eleinte azt hittem, hogy simán fog menni, olyan érzés volt az egész, mint egy hosszú hétvége vagy egy tanítási szünet. Aztán elkezdett kicsit túl hosszúra nyúlni az itthon töltött idő. Új napirendet kellett kialakítanom, teljesen máshogy kellett beosztanom az időmet, mert már nem a koliban laktam egy darab szobatársal, ahol csak magamra vagy kettőnkre főzök/mosok/takarítok, hanem az egész családdal, ami egész pontosan kétszer annyi tennivalót jelentett. Eltartott néhány hétig, mire kialakult az a fajta időbeosztás, amibe belefért a házimunka, a full extrás tanulás és neadjisten még egy kis kikapcsolódás is.

Ekkor jött az, hogy igazából jól éreztem magam egy darabig. Volt mit csinálnom bőven, de minden nap éreztem, hogy haladok és ez jó érzés volt. Mivel nem nagyon lett volna hova mennem akkor se, ha mehettem volna (az egy dolog, hogy közigazgatásilag veszprémi vagyok, de földrajzilag inkább a szomszéd galaxisban lakom a 612-es kisbolygón, ha érdekel valakit), ezért csupa szép és jó benti elfoglaltsággal töltöttem a szabadidőmet. Megvásárolt-egyszer megcsomagolt-aztán-későbbre-félretett könyveknek tudtam végre nekilátni, rajzoltam, festettem, „meditatív színező felnőtteknek” alcímmel ellátott foglalkoztatófüzetekkel kontárkodtam, kipróbáltam úgy hatféle új sütireceptet...

Persze ez az állapot is csak ideig-óráig tartott. Ahogy jöttek az újabb feladatok, egyre jobban kezdett hiányozni a személyes konzultáció (nem csak a szakdolgozathoz). Bármilyen jó és hasznos, nincs fórum, ami helyettesíti az órai diskurzust. Egyre rosszabb érzés volt az, hogy az egyetem és az otthon egy helyen van, nincs hova menni a másik elől. Volt, hogy alig csináltam valamit, mégis hulla fáradt voltam. Olyan hibáim voltak, amelyeneket normális körülmények között álmomban sem vétettem volna...”

Az ember társas lény

A távolléti oktatásban is kiemelkedően fontos – sőt a személyes találkozás és kapcsolat hiánya miatt még nagyobb jelentőségű – a hallgatók és az oktatók, illetve a hallgatók egymás közötti kommunikációja, kapcsolattartása. Az alábbi beszámolók tanúsága szerint a hallgatók maguk is érzékelték a jelenléti oktatásban megvalósuló társas tanulás és a kölcsönös visszajelzések előnyeinek hiányát, jóllehet a távoktatás számos módszert kínál – többek között a webinárium funkciók használatával, virtuális tanteremmel és online fórumozással – a közös munka megvalósítására. Leginkább mégis egymás társasága hiányzott a hallgatóknak.

„Nagyon hiányzott a jól összeszokott társaság. Számomra nagyon fontos, hogy lássam a másik arcát, és hogy mindenki hozzászóljon a dolgokhoz, így is fejlesztve a szókincsünket, illetve hogy más megközelítéseket is megfigyeljek, visszajelzést kapjak, ahelyett hogy csak a kommenteket olvasnám vagy a kis kockát bámulnám a képernyőn.”

„Nem is gondolná az ember, mennyire hiányzik neki a társas kapcsolat, akár egy mosoly, egy sokatmondó pillantás, akár a „közös szenvedések” a diákelet nehézségeiről. Jó mindenkit látni a videokonferenciák alkalmával, de még jobb, amikor órán kívüli beszélgetős estet tartunk a szaktársainkkal.”

„A társaság nekem is nagyon hiányzik. Emiatt szerettem a webináriumos órákat, mert ott egy időben láthattam, hallhattam mindenkit, de az biztos, hogy az online találkozás sosem tudná pótolni az eredetit.”

Summa summarum

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem – az ország többi oktatási intézményéhez hasonlóan – nem tért vissza a jelenléti oktatási formához a tanév végéig, ezért a 2019/2020-as tavaszi félév távolléti oktatással zárult, beleértve az alap- és mester-szakokat, valamint a doktori képzést is. Mindenképpen leszögezhetjük, hogy az egyetem munkatársainak és hallgatóinak munkája eredményeként sikerült teljesíteni a pedagógiai és tanulmányi célkitűzéseket, megtartottuk a tanórákat, megtörténtek a számonkérések, megszülettek a szakdolgozatok, és lezajlottak az egyetemi tanulmányokat lezáró államvizsgák is. A rendkívüli helyzet végén pedig érdemes mérlegre tenni a tapasztalatokat, és levonni a szükséges konklúziókat.

„Azok alapján, amit más egyetemen/szakon tanuló ismerőseimtől hallottam, kijelenthetem, hogy a mi tanszékünkön a feltételekhez képest teljesen jól működött a távolléti oktatás rendszere.”

„Úgy vélem, hogy teljesen megvalósítható a fordító- és tolmácsképzés így interneten keresztül, anélkül hogy az a minőség rovására menne, hisz szerencsére nekünk nincs sok mindenre szükségünk, csak egy papírra, tollra vagy számítógépre és a hangunkra, vagyis semmi extra felszerelést nem igényelt a képzés az első évben.”

„Én is azt gondolom, hogy a lehetőségekhez, körülményekhez képest az egész tanszék és mi, tanulók is nagyon igyekeztünk alkalmazkodni a helyzethez, és sikerült is. Vegyes érzelmekkel zárom ezt az időszakot (remélem, hogy zárom, és nem kényszerülünk már sokáig így folytatni kis életünket).”

„Sok dolgot megtanultunk a technikáról, magunkról, önmagunk fegyelmezéséről, az időbeosztásról... Úgy éreztem, hogy a tanáraink mind megértőek, segítőkészek voltak, és hálásak is, hogy csináltuk rendesen a feladatainkat, pedig ez közös érdek volt. :)”

Köszönettel tartozunk az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke következő hallgatóinak, akik részt vettek a 2019/2020-as tanév tavaszi félévének távolléti oktatásban végrehajtott kurzusain, és beszámoltak élményeikről a vírushelyzet okán kényszerűen bevezetett otthoni tanulásról: Vadász Ágota, Kaiser Adrienn, Gál Orsolya, Tóth Boglárka, Szekrényes Karola, Van Waarden Franciska, Végvári Villő, Nagy Melinda, Pál Dániel, Bakos Petra, Mayer Zoé, Busi-Szabó Bernadett, Czikó Enikő, Simon Kitti, Mátrai Dorina és Tóth Krisztina. Úgy vélem, hogy oktatóként hálásak lehetünk a hallgatók türelmes és közreműködő hozzáállásáért, amellyel mindvégig kitartottak a távolléti oktatás ideje alatt. A fenti beszámolókból pedig számos tanulságot leszűrhetünk magunknak a tanulásszervezésről, önfegyelemről, munkavégzésről, kommunikációról és nem utolsósorban egymásról. Ezeket az értékes tanulságokat pedig meg kell őriznünk, hogy egy esetleges újabb szükséghelyzetben, vagy akár a normális mindennapokban, kamatoztatni tudjuk őket – hiszen valószínűleg semmi sem lesz már többé ugyanaz, még az egyetemi oktatás, sőt mi magunk sem.

„Szerintem sikerült kihoznunk a maximumot ebből a helyzetből. Szóval, pacsi mindenkinek!!! :”*

Szerzőink

BENEDEK ENIKŐ az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének egyetemi tanársegédje, többek között angol–magyar fordítás-technikát, fordítói projekt munkát és számítógéppel támogatott fordítást oktat. A Fordítástudományi Doktori Program doktorjelöltjeként a fordítás interkulturális vonatkozásait, a hivatalos dokumentumok és azokban található reáliák fordítását kutatja.

ESZENYI RÉKA 2013 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének egyetemi adjunktusa. Oktat többek közt EU-s tanulmányokat, konszekutív és szinkrontolmácsolást, valamint gazdasági és jogi fordítást angol–magyar és holland–magyar nyelvpárban. Témavezetőként részt vesz az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának munkájában is. Fő kutatási területe a tolmács és fordító szókincsének vizsgálata, valamint a gépi fordítás és utó-szerkesztés sajátosságai.

FELEKNÉ CSIZMAZIA ERZSÉBET 2002 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének megbízott oktatója. A mesterképzés hallgatóinak konszekutív tolmácsolást, az EMCI képzésben konszekutív és szinkrontolmácsolást tanít német–magyar, magyar–német nyelvpárban. A SCIC My Speech Repository magyar nyelvű beszédbankjának szerkesztője. Doktori kutatásában a blattolást szemmozgáskövető eszközzel vizsgálja.

KOVALIK-DEÁK SZILVIA 2001 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének megbízott oktatója. A mesterképzés hallgatóinak fordítástechnikát, a távoktatásban résztvevőknek gazdasági és jogi szakfordítást oktat francia–magyar nyelvpárban. A Fordítástudományi Doktori Program keretében 2020-ban védte meg doktori disszertációját. Fő kutatási területe a fordítási kompetencia és a fordító szerepének vizsgálata gépi fordítási környezetben.

MÁNY DÁNIEL az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének megbízott oktatója, fordítási projekt munkát tanít francia B nyelvű végzős hallgatóknak. Ezen felül szakdolgozati témavezetőként vesz részt a tanszéki munkában. Doktori kutatásában elsősorban az orvos és laikus közötti szövegek fordítására koncentrál, illetve gyakorló fordítóként és tolmácsként is elsősorban orvosi szövegek közvetítésére vállalkozik.

PETZ ANDRÁS a komplex idegen nyelvi szolgáltatásokkal (tolmácsolás, fordítás és speciális nyelvi képzések) foglalkozó Anglofon Studio igazgatója. Jogi és köz-

gazdász háttérrel régóta foglalkozik szakmai nyelvoktatással és speciális nyelvi tréningekkel. Az ELTE Fordító- és Tolmacsképző Tanszékén 2012 óta, a Jogtudományi Karon 2016 óta tanít jogi és gazdasági terminológiát.

ROBIN EDINA az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmacsképző Tanszékének egyetemi adjunktusa, fordításközpontú magyar nyelvhelyességet, lektoráláselméletet és angol–magyar fordítástechnikát oktat. Témavezetőként és oktatóként részt vesz az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának munkájában is. Fő kutatási területe a lektorálás kérdésköre és a fordítás univerzális jellemzői. Tagja az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának. A MANYE Fordítástudományi Szakosztályának társelnöke.

SEIDL-PÉCH OLÍVIA 2011 óta a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központjának egyetemi docense. Oktat többek közt fordításelméletet, fordítástechnológiát, terminológiamenedzsmentet, német műszaki szakfordítást és szaknyelvet, francia nyelvet. Témavezetőként részt vesz az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának munkájában is. Fő kutatási területe a korpusznyelvészet, lexikográfia, szövegnyelvészet és terminológia. A MANYE Fordítástudományi Szakosztályának társelnöke. Tagja a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsának, a Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesületének.

SEREG JUDIT 2019 óta az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmacsképző tanszékének tanársegédje, a szakfordító és audiovizuális fordító szakirányú továbbképzés programvezetője és a fordítástudományi doktori program védelemre váró hallgatója. Az audiovizuális fordítási tantárgyak mellett nyelvtchnológiát és fordítói projektmunkát oktat a tanszéken. Oktatói tevékenysége mellett audiovizuális fordítóként dolgozik több mint tíz éve, doktori kutatási területe az audiovizuális fordítás, azon belül pedig a filmszinkronok befogadói értékelése.

SERESI MÁRTA az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmacsképző Tanszékének adjunktusa, ahol konzekutív és szinkrontolmacsolást tanít magyar–francia és francia–magyar nyelvpárban. Emellett az Európai Unió intézményeinek tolmácsszolgálataival együttműködve nemzetközi virtuális órákat szervez a European Masters in Conference Interpreting képzés hallgatóinak. Témavezetőként részt vesz az ELTE Fordítástudományi Doktori Programjának munkájában is. Fő kutatási területe a távtolmacsolás. Az EU intézményeinek akkredidált szabadúszó konferenciatolmácsa.



A 2020 tavaszán az egész világon végigsöprő Covid-19-járvány korábban sohasem tapasztalt helyzet elé állította az oktatókat és a hallgatókat egyaránt. A korlátozó intézkedések miatt nem lehetett az egyetemek épületében megtartani az órákat, ugyanakkor az elmúlt évtizedek látványos technológiai fejlődésének hála lehetőség nyílt arra, hogy a megszokott kontaktórákat a modern információs és kommunikációs technológiák segítségével helyettesítsék. Így történt ez az Eötvös Loránd Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén (ELTE FTT) is. Az itt dolgozó oktatóknak és hallgatóknak volt már tapasztalatuk távoktatásos kurzusokkal, virtuális órákkal vagy éppen videokonferencia-berendezésen keresztül lezajló szigorlatoztatással, így nem érte őket teljesen váratlanul ez a feladat. Ennek ellenére kihívást jelentett a jórészt digitális eszközökre épülő távolléti oktatás bevezetése az összes képzéstípusban, legyen szó fordítóképzésről, tolmácsképzésről, multimédiás fordítóképzésről vagy éppen a doktori programról. Ebben a tanulmánykötetben az ELTE FTT oktatói hallgatóik visszajelzései és saját tapasztalataik alapján azt tekintik át, milyen tanulságok vonhatók le a koronavírus első hulláma során használt oktatási módszerekről: milyen nehézségekkel kellett megküzdeniük, illetve milyen új lehetőségek tárultak fel előttük, amikor LMS-rendszerek, videohívásos programok és távtolmácsolási platformok segítségével tanítottak és vizsgáztattak.