

Besznyák Rita

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
 Gazdaságtudományi Kar
 Idegen Nyelvi Központ, Tolmács és Fordítóképző Központ

Vezérfonal a tolmácsvizsgák optimalizálásához

<https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.8>

A szakirodalmi források és a profi tolmácsok gyakorlati tapasztalatai is egybehangzóan arra engednek következtetni, hogy rendkívül nehéz a tolmácsolás minőségének objektív megítélése. A sok változó miatt a tolmácsolási teljesítmény értékelése csak adott helyzetben, adott körülmények között lehetséges, így nem igazán beszélhetünk általános érvényű minősítési kritériumokról. A tolmácsképző intézményeknek valahogy mégis visszajelzést kell adniuk hallgatóik tolmácsolási készségeiről a képzés egyes szakaszaiban – lehetőség szerint objektív, univerzálisan alkalmazható értékelési rendszerben. Jelen tanulmány célja annak feltérképezése, hogy milyen szempontok alapján, milyen ismérvek mentén értékelhetjük a tolmácsolási teljesítményt vizsgahelyzetben: legyen szó a tolmácsképzésre jelentkezők felkészültségéről és alkalmasságáról, vagy a tolmácsoló hallgatók értékeléséről. A tolmácsoktatók vizsgákkal kapcsolatos nehézségeire reflektálva a tanulmány összegzi a bemeneti, félidei és kimeneti vizsgák felépítésére, súlypontjaira és a lehetséges feladattípusokra vonatkozó szakmai ajánlásokat, a gyakorlatban is hasznosítható vezérfonalat adva ezzel a tolmácsvizsgák összeállításához.

Kulcsszavak: tolmácsképzés, tolmácsvizsgák, értékelés, alkalmassági vizsga, záróvizsga

A vonatkozó szakirodalomban gyakran olvashatunk arról, hogy a minőség a tolmácsolásban nehezen meghatározható fogalom. Megítélését számos külső körülmény befolyásolja, ráadásul a folyamatban érintett szereplők egymástól eltérő elvárásokkal értékelik a tolmácsok munkáját. Eltérő prioritások jelennek meg a megbízók és a felhasználók értékítéletében, más szempontokat vizsgál egy tolmácsoktató, mint egy tolmácskutató; más teljesítményt tart elfogadhatónak egy tolmács kolléga (Moser-Mercer, 1996). Ennek megfelelően nagyon nehéz általános érvényű standardokat felállítani. Nem véletlen, hogy a tolmácsolás minőségét mérni, számszerűsíteni próbáló kutatások többsége arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy a sok változó miatt meglehetősen nehéz a tolmácsolási teljesítmény objektív megítélése (Kahane, 2000).

Bár a fentiek fényében nincsenek általános érvényű minősítési kritériumok, a tolmácsképző intézményeknek valahogy mégis értékelniük kell hallgatóik teljesítményét – lehetőség szerint egy egységes és következetesen alkalmazható kritériumrendszerben. A képzés során meg kell jelennie az eltérő értékelési perspektíváknak, de vizsgahelyzetekben az oktatóknak a szubjektív szempontokat félretéve – vagy azokat csak részben figyelembe véve – kell minősíteni a tolmácsoló hallgatók teljesítményét. Ahhoz, hogy ez az értékelés valóban reális képet fessen a jelöltek teljesítményéről, nagyon tudatosan végig kell gondolni, hogy a képzés egyes szakaszaiban pontosan mit várunk el a vizsgajellegű számonkéréseknél, és milyen eszközök alkalmasak az elvárt tudás, ill. készségek tesztelésére és értékelésére. Jelen tanulmány célja ezen szempontok összegzése, részben a szakirodalmi ajánlások – elsősorban G. Láng Zsuzsa (2002), valamint Setton és Dawrant tanári kézikönyvei (2016), illetve a European Masters in Conference Interpreting (EMCI) hálózat vizsgákra vonatkozó standardjai (2015)–alapján.

A vizsgáztatás kapcsán felmerülő nehézségek – tanári dilemmák

A tolmácsvizsgák jellegére, felépítésére és a mért készségekre vonatkozó szakirodalmi ajánlások áttekintése előtt érdemes először megvizsgálni, hogy maguk a képzőintézmények milyen nehézségekbe ütköznek a tolmácsvizsgák rendszerének kialakításában. A tanári

dilemmák és kihívások összegzésében a BME Tolmács- és Fordítóképző Központjában a tolmácsvizsgákkal kapcsolatban tartott Tanár–Tanár Találkozó tanulságaira támaszkodom. A 2019-es szakmai fórumon megfogalmazott tanári vélemények alapján reális képet kaphatunk a magyar egyetemek vizsgáztatási gyakorlatáról, hiszen a hazai tolmács- és fordítóképző intézmények többsége képviseltette magát (BME, ELTE, PPKE, BGE). A tolmácsoktató kollégák válaszaiból az alábbi nehézségek körvonalazódtak a tolmácsvizsgák kapcsán:

- A többi képzőintézmény gyakorlatát és a vonatkozó szakirodalmi ajánlásokat is figyelembe véve kellene egységesíteni, ill. adott esetben a változó képzési struktúrához adaptálni, hogy milyen vizsgafeladatok szerepeljenek a vizsgán, milyen rendszerben értékeljük és mik legyenek a mérési kritériumok.
- Kérdés, hogy milyen mértékben engedhetünk teret a szubjektív minősítési szempontoknak, ill. hogyan tudja egymást kiegészíteni egy objektív értékelési kritériumrendszer és a vizsgáztatók szakmailag megalapozott szubjektív értékítélete.
- Visszatérő probléma a beszédválasztás/írás, ezen belül is a beszédnehézség szintjének meghatározása, a beszédek jellege, hossza, témája stb.
- Számos képzőintézmény küzd azzal, hogy megfelelő előadót találjon a vizsgabeszédekhez. Akkor lehet igazán autentikus a tolmácsolási szituáció, ha a vizsgán (is) anyanyelvi előadók beszédeit kell tolmácsolni, ugyanakkor az idegen nyelvi lektorok felkészítése sokszor problematikus. Sokan közülük nem tanítanak tolmácsolást, ezért nem mindig érzik reálisan, hogy milyen nehézségi szintet kellene megcélozniuk, milyen előadásmóddal, milyen redundáns nyelvi elemek betoldásával segíthetik a vizsgázó tolmácsolókat.
- Ehhez kapcsolódó további nehézség, hogy miután a vizsgákon több részfeladat is van, és a hallgatói létszámhoz igazodva nyelvenként időnként 6-10 vizsgaszöveggel is dolgozunk, az előadók többnyire a beszédek leírt szövegváltozatából indulnak ki, vagy a kapcsolódó részletes jegyzetből. Az írott szöveg természetesnek ható oralizálása olyan tolmácsolásos prezentációs technikát igényel, mellyel nem feltétlenül rendelkezik minden előadó.
- A technikai fejlődésnek köszönhetően – és nem utolsósorban az egységes és mérhető elvárásrendszer kialakítására való törekvés jegyében – felmerül az a dilemma, hogy a vizsgán élőben elhangzó beszédeket tolmácsoljanak a hallgatók vagy inkább előzetesen rögzített videófelvevételekből dolgozzanak; mindkettő mellett és ellen is lehet érveket felsorakoztatni.
- A való életben a jó tolmácsolási teljesítmény egyik kulcseleme a felkészülés, felmerül tehát a kérdés, hogy vizsgahelyzetben mikor és milyen fogódzót adhatunk előzetesen a hallgatóknak (pl. szűkebb/tágabb témamegjelölés, kulcsszavak, személynevek, intézménynevek stb.).
- Azokban a képzőintézményekben, ahol több nyelven is folyik tolmácsolás, eltérések lehetnek az egyes nyelvek között (a hallgatók létszámában, tudásszintjében és a számonkérési rendszerben). Kérdés, hogy e tekintetben folyamatosan harmonizálni kell-e a nyelveket, vagy az alapvető képzési struktúra keretein belül elfogadhatóak bizonyos különbségek.
- Nem elhanyagolható szempont a vizsgateljesítményt esetleg jelentősen befolyásoló hallgatói stressz kérdése sem. Oktatói oldalról nemcsak az merül fel igényként ezzel kapcsolatban, hogy a stresszkezelést hangsúlyosabban be kell építeni a képzésbe, hanem az a kérdés is, hogy ezt milyen szinten kell, ill. lehet figyelembe venni az értékelésnél.

Ahogy a továbbiakban látni fogjuk, a magyarországi képzőintézményekben tolmácsolást oktató kollégák dilemmái több ponton is összecsengenek a szakirodalmi forrásokban megfogalmazott nehézségekkel. Bár a vizsgakövetelményekre vonatkozó ajánlások többnyire hasonló alapokról indulnak, a tolmácsoláskutatók – akik sokszor oktatók is egyben – nem egészen egységesek az elvárt és mérni kívánt ismeretek és készségek tekintetében.

Szakirodalmi áttekintés a tolmácsvizsgákon alkalmazott értékelési szempontokról

A tolmásképzésben az első vizsgahelyzet a tolmácsjelöltek alkalmasságának tesztelése a felvételi vizsgákon. Az 1980-as évek végén a Trieszti Egyetemen a hallgatók bemeneti és kimeneti teljesítményének összevetésével részben igazolták, hogy sok esetben már a felvételi vizsga alapján következtetni lehet a jelölt várható „előmenetelére” és a záróvizsga sikerességére (Gerver et al, 1989). Bár nem egészen egységes a szakirodalom a vizsgált készségeket illetően, a témát kutató szakemberek egyetértenek abban, hogy az elvárt kimeneti szint eléréséhez elengedhetetlen egy bizonyos tudásbázis. A fokozatos építkezéshez nyelvtudás és „tolmácpotenciál” tekintetében hasonló képességű csoportokkal lehet hatékonyan dolgozni, a bemeneti alkalmassági vizsga ennek kiszűrésére is szolgál (Bowen – Bowen, 1989).

A felvételi vizsgákon az anyanyelvi és idegen nyelvi ismeretek felmérése mellett bizonyos mértékig megjelenik az átváltási, a kognitív-elemző és a kommunikációs kompetenciák tesztelése is. Emellett a vizsgafeladatokban sok esetben – néha indirekt módon – megjelenik a figyelemmegosztási képesség, a rövid távú memória, valamint a fogalmazási és a folyamatos beszédre való képesség is (Daró, 1994). Az alkalmassági vizsgával kapcsolatos szakirodalmi forrásokban is sokszor eltérő súlypontokat találunk. Alexieva (1993) például elsősorban azt vizsgálná, hogy a jelölt hogyan és milyen szinten képes értelmezni és alkalmazni a megszerzett ismereteket, ezért olyan kétlépcsős felvételi vizsgafeladatsort javasol, mely elsősorban az információfeldolgozás hatékonyságát vizsgálja.

Több szakirodalmi forrásban is megjelenik, hogy a jelöltek alkalmasságát vizsgáló tesztek összeállításánál a képzés célját, időtartamát és tematikus súlypontjait is szem előtt kell tartani (Bowen – Bowen, 1989; Moser-Mercer, 1994). Setton és Dawrant (2016) külön is hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a felvételi vizsgáknál a jelöltek anyanyelvi készségeinek és idegennyelv-tudásának tesztelésénél igen magas követelményeket kell állítani, hiszen a tolmásképzés keretei között már nem a nyelvfejlesztés az elsődleges cél, hanem a tolmáchkészségek célirányos fejlesztése. Az „A” nyelvnél gazdag, választékos, szakterületekre is kiterjedő szókinész, tudatos regiszterváltási képesség az alapvető elvárás, az aktív „B” nyelvnél a Közös Európai Referenciakeret (CEFR) szerinti C2-es szintű nyelvtudás, passzív „C” nyelvnél pedig C1-es szint (Setton – Dawrant, 2016). Settonék felvételi követelményei között megjelenik az általános és szakirányú tájékozottság is, kifejezetten kívánatosnak tartják a más szakterületen szerzett végzettséget, a releváns területeken (pl. diplomácia, újságírás) szerzett szakmai tapasztalatokat, és a „világ dolgaiban való széleskörű jártasságot” (*extensive real-world exposure*) (Setton – Dawrant, 2016:107). Ennek megfelelően az ő felvételi alkalmassági ajánlásaik között még az is szerepel, hogy az ideális tolmácsjelöltek 22 és 32 év közötti diplomás szakemberek.

A magyar és külföldi tolmásképző intézmények igyekeznek a fenti szempontokat figyelembe véve kialakítani felvételi vizsgáikat, a konkrét feladatok skálája ugyanakkor igen változatos. A tapasztalatok azt mutatják, hogy időről időre érdemes felülbírálni és megújítani a piaci elvárások fényében a vizsgakövetelményeket, illetve a vizsga felépítését. Egyre tisztábban látszik, hogy a jövőben a tolmásképző intézmények felvételi rendszerében a nyelvi ismeretek és kognitív készségek mellett a mostaninál hangsúlyosabban meg kell jelennie a jelöltek személyiségjegyeinek, valamint az olyan ún. puha készségeknek (*soft skills*), mint a pontosság, terhelhetőség, képezhetőség, stresszkezelés és autonóm tanulási képességek – bár ez utóbbiak

igen nehezen mérhetőek egy felvételi vizsgahelyzetben. Az európai tolmácsképző intézmények felvételi gyakorlatát összegző tanulmányukban Timarová és Ungoed-Thomas is előrevetítik ezen készségek felmérésének szükségességét a tolmácsjelölteknél (Timarová – Ungoed-Thomas, 2008), de a képzőintézmények bemeneti vizsgáin még mindig csak indirekt – és meglehetősen szubjektív – módon jelenik meg ez a komponens.

A folyamatos megújulás és alkalmazkodás igénye tetten érhető a kimeneti képesítő vizsgák esetében is. Itt az értékelési rendszer kidolgozásánál együttesen kell figyelembe venni a piaci elvárásokat, a minőségbiztosítási alapelveket, illetve azt, hogy reálisan milyen teljesítmény várható el a hallgatóktól a képzési struktúra alapján.

A legtöbb tolmácsképző intézmény jelenlegi értékelési rendszerében a záróvizsgákon három fő szempont jelenik meg: a tartalmi pontosság, a célnyelvi minőség és az előadásmód. Ez a hármas szempontrendszer köszön vissza – némileg átdolgozott formában – a European Masters in Conference Interpreting (EMCI) értékelésre vonatkozó ajánlásaiban, valamint Setton és Dawrant konferenciatorolmács-képzési „útmutatójában” is (2016). Az EMCI hálózathoz tartozó tolmácsképző intézményekben egységes kritériumrendszert alkalmaznak az értékelésnél. 2013-as tanulmányában Jantsits Ágnes összefoglalja a három fő vizsgálati szempontot: (1) az „A” nyelv tökéletes ismerete – szókincs, regiszterváltások, interferencia-kerülés stb.; (2) megértés – megérti a munkanyelvein elhangzó beszédek, célnyelvi előadása koherens, érti és használni tudja az adott tárgykörhöz tartozó szakkifejezéseket mindkét nyelven; (3) feladattudatosság – folyamatosság, pontosság, problémamegoldási képesség, jó prezentáció, stresszkezelés, tolmácsolási technikák alkalmazása (Jantsits, 2013:172). Setton és Dawrant (2016) is hármas szempontrendszert alkalmaz a vizsgateljesítmény értékelésére, ezek a tartalmi megfeleltethetőség (*fidelity of content*); a kifejezőmód, nyelvhasználat (*expression*); valamint az előadásmód (*delivery*).

A különböző értékelési rendszerek közös elemeit összegezve és kiegészítve a tolmácsolás vizsgateljesítményének főbb értékelési paramétereit az 1. ábra mutatja.

1. ábra. Tolmácsolás teljesítmény értékelésének szempontjai vizsgahelyzetben

<p>a) Tartalom / Szövegűség</p> <ul style="list-style-type: none"> • üzenet átadása – megértés, átváltás, tartalmi megfeleltethetőség • koherencia – gondolati egységek szegmentálása, logikai összefüggések visszaadása • tényszerű információk (adatok, személy- és intézménynevek stb.) pontos tolmácsolása 	<p>b) Nyelvi megfogalmazás / Stílus</p> <ul style="list-style-type: none"> • célnyelvi nyelvhelyesség • érthető megfogalmazás • gazdag és választékos szókincs • szakkifejezések ismerete, pontosan használt terminusok • megfelelő regiszter és stílus
<p>c) Előadásmód</p> <ul style="list-style-type: none"> • kiejtés, prozódia, természetes intonáció, tudatos hanghasználat • folyamatosság, tempó • non-verbális tényezők (testbeszéd, szemkontaktus, gesztikuláció) • fellépés, magabiztosság 	<p>d) Tolmácsolási technikák</p> <ul style="list-style-type: none"> • megküzdési stratégiák alkalmazása (vattázás, anticipáció, kompresszió, <u>szalámitechnika</u>, approximáció stb.) • konszekutív jegyzetelés és jegyzetkezelés • tudatos <u>décalage</u> (fül-száj ívhossz) • időtudatosság
<p>e) Szakmai felkészültség</p> <ul style="list-style-type: none"> • háttértudás, téma ismerete • technikai ismeretek, mikrofon-kezelés • stressz-menedzsment 	<p>f) Összbenyomás</p> <ul style="list-style-type: none"> • fellépés (magabiztosság, határozottság) • tudatos nyelvi közvetítői szerep • megbízható minőség

Bár az alapvető készségek hasonlóak, a vizsgateljesítmény értékelésénél valóban érdemes további minősítési szempontokat is bevonni attól függően, hogy milyen tolmácsolási módban dolgoznak a jelöltek. A konkrét vizsgaértékelő-lapokat is bemutató szakirodalmi források általában különválasztják a konszekutív és a szinkrontolmácsolási teljesítmény megítélésénél vizsgált szempontokat. Setton és Dawrant (2016) tolmácsolási módoktól függően további kritériumokat is megfogalmaz; konszekutív tolmácsolásnál megjelenik például az időkontroll, a hangerő és hanghordozás kérdése, a szemkontaktus, valamint a fellépés aspektusa is. A szinkrontolmácsolási teljesítmény értékelésénél olyan szempontokat is figyelembe kell venni, mint a kabinetikett szabályainak figyelembevétele, a technikai felszerelés hatékony használata, és az optimális fül-száj ívhossz tartása (Setton – Dawrant, 2016).

A konferenciatolmács-képző intézményekben használt értékelési rendszer ismertetésénél G. Láng Zsuzsa (2002) is két külön értékelőlapot mellékel, melyekben a konszekutív- és a szinkrontolmácsolási teljesítmény értékelésénél vizsgált paraméterek és azok arányai hasonlóak: a tartalmi tényezők 40%-ban számítanak be az összesített eredménybe, a nyelvi megvalósítás (tehát formai szempontok) 30%-ban, az elsajátított tolmácsolási technikák szintén 30%-ban. A konszekutív tolmácsolás értékelésében hangsúlyosabban jelenik meg a gondolati egységek közötti összefüggések felismerése, az előadásmód, az adatok, nevek, részletek pontosságának ellenőrzése megfelelő jegyzetelési technikával (2002:162). Szinkrontolmácsolásnál ezzel szemben a kimenő hang kontrollálása, a tudatos hangképzés, az önmonitorozás, a mondatok befejezettsége is szerepel az értékelési szempontok között (2002:186).

Tolmácsolási módtól függetlenül a fent hivatkozott értékelőlapok alján gyakran szerepel egy rubrika azzal kapcsolatban, hogy milyen összbenyomást tett a jelölt az értékelőre. Ez felvet egy alapvető és elgondolkodtató elvi kérdést: tolmácsvizsgák esetében inkább holisztikus vagy analitikus megközelítésben értékeljük?

Hogyan értékeljük a vizsgateljesítményt - holisztikus vagy analitikus szemlélettel?

Gyakran felmerül a tolmácsoláskutatásban, hogy holisztikus vagy analitikus megközelítésben célszerű-e értékelni a tolmácsoló teljesítményét (Setton – Dawrant, 2016; Gile 2002/2009; Jönsson – Balan – Hartell; 2021). Az oktatók és a témát vizsgáló kutatók egy része inkább a holisztikus értékelést részesítené előnyben, melyet optimális esetben aztán alátámasztanak az analitikus módszerekkel nyert eredmények. Ennek megfelelően a tolmácsoló teljesítményének értékelésében alapvetően két megközelítés bontakozott ki az elmúlt évtizedekben. Az első, nyelvészeti jellegű analitikus megközelítés a tolmácsolás során tapasztalható hibákat kategorizálja, számszerűsíti és elemzi (annak érdekében, hogy hosszú távon tudatosítsa és minimalizálja ezeket a hibákat). A második, didaktikai jellegű, holisztikus megközelítés a tolmácsoló teljesítmény egyes szegmenseit vizsgáló értékelési sémákkal dolgozik, és táblázatos értékelőlapokon keresztül ítéli meg a nyelvi közvetítés minőségét.

A vizsgán nyújtott tolmácsolási teljesítmény analitikus szemléletű nyelvészeti elemzése azért is kívánatos lehet, mert – adaptálva Klaudy Kinga szóhasználatát a szakfordítói vizsgák leírására – a záróvizsgán a „diagnosztikus célú értékelésnél” (Klaudy, 2005:77) szükség van a hibák megnevezésére és súlyozására. A képzés során a lehetséges hibatípusok számbavétele és a tolmácsolási teljesítményre adott részletes, konkrét hibákat is nevesítő értékelés fontos és hasznos visszajelzés a hallgatóknak, és vizsgahelyzetben is segíthet egységes minősítési kritériumok alkalmazásában. Ugyanakkor a tanári visszajelzés nyilvánvalóan nem merülhet ki a hibák pusztá lajstromozásában, mert a tételes, részletekbe menő hibaelemzés demoralizáló és hosszú távon demotiváló hatású lehet.

Az analitikus nyelvészeti megközelítést alkalmazó értékelésnél jó kiindulópont lehet Barik (1975) hibatipológiája. A legfontosabb hibatípusok Bariknál a következők: kihagyás, hozzáadás, helyettesítés, szóserinti fordítás, téves szóválasztás, nyelvtani és szintaktikai hibák;

torzítás; regisztertévesztés (Barik, 1975). Bár Barik részletesen kidolgozott hibatipológiája valóban segíthet az oktatóknak bekategorizálni a tolmácsolási hibákat és tudatosítani a hallgatókban a lehetséges hibaforrásokat, a szakirodalmi forrásokban megjelenik a hibakategóriák besorolásának egy árnyaltabb, „finomhangolt” változata is. Altman (1994) például Barikra alapozva felállít ugyan négy átfogó hibacsoportot a konferenciatorlmácsolás-hallgatók szinkrontolmácsolási teljesítményének értékelésére – (1) kihagyás, (2) hozzáadás, (3) egyes lexikai elemek pontatlan tolmácsolása, (4) hosszabb kifejezések pontatlan tolmácsolása – de nem pusztán hibajegyzéket készít, hanem elsősorban azt vizsgálja a tolmácsolási teljesítmény értékelésekor, hogy a fenti hibák mennyiben gátolták a kommunikációs cél megvalósulását (Altman, 1994:26).

A tolmácsolási teljesítmény értékelésének holisztikus megközelítésénél a tolmácsolási hibák kategorizálásának csak másodlagos jelentősége van, az értékelés központjában az előzetesen lefektetett minőségbiztosítási kritériumok teljesítése áll. E megközelítést alkalmazva, az 1990-es évektől kezdve számos tolmácsoláskutató dolgozott ki értékelőlapokat tolmácsolási események elemzésére és ebből kiindulva a hallgatók teljesítményének értékelésére (Schjoldager, 1996; Gillies, 2004; Kutz, 2005; Kalina, 2002). A korábban ismertetett vizsgaértékelő lapok is részben ezek alapján készültek, vagy legalábbis hasonló szempontokat vizsgálnak. Jelen tanulmány behatárolt keretei nem teszik lehetővé valamennyi értékelési módszer részletes bemutatását, de néhányat közülük érdemes röviden felvázolni.

Schjoldager (1996) a szinkrontolmácsolási teljesítmény minőségének holisztikus megítélésére négy főbb értékelési kritériumot jelöl: (1) érthetőség és előadásmód, (2) nyelvhasználat, (3) koherencia és (4) szöveghűség. Schjoldager a főbb szempontok alá eldöntendő kérdéseket rendel, ezek megválaszolásával születik meg a végső értékelés. A módszer előnye, hogy nem megy bele aprólékos elemzésbe, s maguk a tolmácsolók is használhatják a képzés aránylag korai szakaszától önértékelésre. Hátránya, hogy néhány összetettebb kérdés túlzottan is leegyszerűsödik, s a kérdőív nem mindig ad teret árnyaltabb válaszokra. Erre kínál lehetőséget Kutz (2005) értékelőlapja, amely igen aprólékosan kidolgozott makro- és mikrokritériumokat sorakoztat fel különböző szinkrontolmácsolási gyakorlatokhoz, és részletes magyarázattal szolgál minden egyes értékelési szempontoz. Oktatói szempontból hasznos lehet ez a részletekbe menő elemzés, de rendkívül időigényes a kérdőív kitöltése, így hallgatói önértékelésre nem igazán alkalmas. Kutz értékelési szempontrendszerre ilyen értelemben hasonlít Kalina minőségellenőrzési adatlapjához (Kalina, 2002), mely szintén igen részletes és alapos. Valós tolmácsolási helyzetekből indul ki, kitér a felkészülésre, sőt, még a szerződéskötés körülményeire is, ám a hallgatók szempontjából nem túl „felhasználóbarát”, mert az aprólékos elemzésben néha elvész a lényeg.

Az analitikus és holisztikus értékelés előnyeit és hátrányait Setton és Dawrant (2016) hasonló összevetése alapján az 1. táblázat összegzi.

1. táblázat. A holisztikus és analitikus értékelési rendszer összevetése (Setton – Dawrant, 2016:431 alapján)

Holisztikus	Analitikus
gyorsabb, hatékonyabb – helyszíni értékelésnél alkalmazható	lassabb, fáradtságosabb – utólagos értékelésnél alkalmazható
autentikusabb, a piaci megbízásoknál alkalmazott értékelési szempontok	kevésbé autentikus, néha „életszerűtlen”
átfogó, jól értelmezhető összképet ad	a részeredményeket néha nehéz átkonvertálni
kevésbé megbízható – eltérő értékelők, szubjektivitás	többnyire megbízhatóbb, reálisabb eredmény
nem ad részletes diagnosztikus visszajelzést, így nehezebb belőle építkezni –	hasznosabb lehet, részletes visszajelzést ad – így jobban segíti a célzott fejlődést

Összességében azt mondhatjuk, hogy a képzés különböző szakaszaiban mind a holisztikus, mind az analitikus értékelési módszereknek van létjogosultsága. Az eszköztárunk megválasztásánál szem előtt kell tartanunk, hogy míg a képzés során alkalmazott órai fejlesztő értékelési módszerek általában diagnosztikus jellegűek, és a reális önértékelés kialakítása a céljuk, a képzést lezáró képesítővizsga már egyfajta abszolút mércét állít (G. Láng, 2002), ahol egy elvárt kimeneti szintet kell teljesíteni a hallgatóknak – nem önmagukhoz mérten, hanem a piacon elvárt követelményekre szabva.

Az egységes kritériumrendszer kialakításához elengedhetetlen az analitikus szempontok megjelenése a tolmácsvizsgákon is, ugyanakkor az értékelést jó irányba árnyalhatják a szakmailag megalapozott holisztikus benyomások (Besznyák, 2020). Tapasztalatom szerint e tekintetben hangsúlyeltolódás tapasztalható a bemeneti és kimeneti vizsgák között. Míg az előbbinél az analitikus szempontok inkább csak megtámogatják a holisztikus benyomást, a kimeneti vizsgáknál a tételes analitikus elemzés adja az értékítélet alapját, amit kiegészíthet a záróvizsgán nyújtott teljesítmény alapján alkotott összbenyomás. Ennek háttérében az áll, hogy a két vizsgahelyzetben eltérő motivációjú minősítést végzünk. Míg a felvételi vizsgán a jelölt alkalmasságát és majdani előmenetelét kívánjuk felmérni, tehát *prediktív* jellegű az értékelés, addig a záróvizsgán azt vizsgáljuk, milyen mértékben sikerült elsajátítani a képzés során a minőségi tolmácmunkához szükséges készségeket és ismereteket, ilyenkor a teljesítmény értékelése inkább *szummatív*. Nem mindegy tehát, hogy mikor mit mérünk és milyen eszközökkel. A következő két fejezetben erre a két szempontra vonatkozóan összegzem a szakmai ajánlásokat és képzőintézményi gyakorlatokat.

Hogyan épülnek egymásra a képzés egyes szakaszaiban a vizsgákon mért készségek?

Setton és Dawrant (2016) táblázatos formában összegzik, hogy a tolmácképzés során megjelenő három komolyabb vizsgahelyzetben milyen tudásanyagot, készségeket és szakmai ismereteket várhatunk el a vizsgázóktól. A felvételi, félidei és záróvizsga-követelmények egymás mellé állításával jól látszik, hogy a képzőintézményeknek e tekintetben tudatos, lépcsőzetes építkezésre kell törekedniük, fokozatosan mélyítve el az alapkészségeket, illetve a képzés során megszerzett ismeretanyagot. Külön figyelmet érdemel, hogy a köztes, félidei vizsga a képzés első felét lezáró szummatív értékelési elemek mellett a második szakaszra vonatkozó prediktív elemeket is tartalmaz (pl. a képzés második szakaszában induló szinkrontolmácsolási tárgyakhoz kapcsolódóan az alapvető szinkrontolmácsolási készségek tesztelésére). Setton és Dawrant hármastagolású értékelési rendszeréből kiindulva (Setton – Dawrant, 2016:95) a tolmácképzés egyes szakaszaiban elvárt és mért, folyamatosan bővülő tudást és készségeket az alábbiakban összegezhetjük.

2. táblázat. A tolmácképzés egyes szakaszaiban mért tudás és készségek
(Setton – Dawrant, 2016:95 alapján)

	FELVÉTELI VIZSGA	FÉLIDEI VIZSGA	ZÁRÓVIZSGA
	<i>prediktív</i>	<i>prediktív + szummatív</i>	<i>szummatív + képesítő</i>
Nyelvtudás I – Szövegértés (A, B, C nyelven)	<ul style="list-style-type: none"> szövegértés nyelvi akadályok nélkül elemzési képesség aktív figyelem 	<ul style="list-style-type: none"> szövegértés, elemzés, figyelem magasabb szinten 	<ul style="list-style-type: none"> részletgazdag szövegértés teljes tartalmi megfeleltethetőség

Nyelvtudás II – Aktív nyelvhasználat (A és B nyelven)	<ul style="list-style-type: none"> tisztán érthető koherens folyamatosság nyelvhelyesség 	<ul style="list-style-type: none"> választékosabb szókinés rugalmas nyelvhasználat szinkron-alapkészségek 	<ul style="list-style-type: none"> széleskörű szókinés tudatos stílus- és regiszterválasztás
Háttérismeretek	<ul style="list-style-type: none"> alapvető általános tájékozottság ígéretes alapismeretek („potenciál”) 	<ul style="list-style-type: none"> nyitottság új ismeretekre felkészülési és témafeldolgozási alapismeretek 	<ul style="list-style-type: none"> általános és szakmai ismeretek tematikus készülés, forráskritika megszerzett ismeretek alkalmazása
Verbális készségek	<ul style="list-style-type: none"> kommunikativitás 	<ul style="list-style-type: none"> fejlettebb kommunikációs készségek 	<ul style="list-style-type: none"> tudatos előadói attitűd
(Tolmácsolás)technikai tudás	--	<ul style="list-style-type: none"> konzekutív jegyzetelés-technika alapjai folyamatos blattolás 	<ul style="list-style-type: none"> hosszú szakaszos konzekutív jegyzetekkel szinkron-technikák szöveggel támogatott szinkron technikák
„Nyílt” készségek (<i>‘Open’ skills</i>)	<ul style="list-style-type: none"> kíváncsiság elemzőképesség empátia formálhatóság / képezhetőség (<i>coachability</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> tudásszomj releváns információ kiszűrése eltérő álláspontok hű visszaadása koncentráció mentális terhelhetőség, állóképesség 	<ul style="list-style-type: none"> szakmai ismeretek felkészülés priorizálás tudatos megküzdési stratégiák
Szakmai ismeretek	--	--	<ul style="list-style-type: none"> tudatos közvetítői stratégiák szakmai etika

Mérési eszközök és vizsgaszervezési szempontok tolmácsvizsgákon

Miután rögzítettük, hogy milyen alapelvek mentén, milyen készségeket kívánunk mérni a tolmácsvizsgákon és ezek a számonkérések hogyan épülnek egymásra a képzési struktúrában, érdemes áttekinteni a számonkérés lehetséges eszközeit és az optimális vizsgakörülményeket. Az alábbi összefoglalóban az EMCI, valamint a fent többször idézett Setton és Dawrant-féle tanári kézikönyv szakmai ajánlásaira és saját tanári tapasztalataimra építve ismertetem a képzés bemeneti, félidei és kimeneti vizsgáinak felépítésére és a lehetséges feladatokra vonatkozó standardokat és jó gyakorlatokat. Kitérek olyan gyakorlati, szervezési kérdésekre is, mint a vizsgabizottság összetétele, a vizsgabeszédek nehézsége és jellege, az előadók felkészítése, valamint a beszéd előkészítettsége.

Felvételi /Alkalmassági vizsga

Ahogy korábban utaltunk rá, a tolmácsképző intézmények bemeneti vizsgái alapvetően prediktív jellegű vizsgák, tehát a jelölt tolmács pályára való alkalmasságát hivatottak felmérni. A fenti táblázatokból kiderült, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi ismerteken és háttértudáson túl a felvételi vizsgákon a jelentkezők nyelvi átváltási és kommunikációs készségei is górcső

alá kerülnek. A végső döntésnél az is meghatározó lehet, hogy a tolmácsoktatók mennyire látják képezhetőnek a felvételizőt a vizsgateljesítménye alapján.

A felvételi vizsgáknak sok képzőintézményben írásbeli része is van, a képzés profiljától és a képzési struktúrától függően igen változatos kombinációkban. Az írásbeli részei lehetnek:

- a) Feleletválasztó feladatok a nyelvtudás és az idegen nyelvi szókincs tesztelésére (pl. fogalom és definíció párosító feladatok, antonima-/szinonima-kereső feladatok; idiomatikus kifejezések kiegészítése, nyelvtani tesztek, többszörös választásos szövegértési feladatok) vagy az általános tájékozottság felmérésére szolgáló tesztek, kvízek a célnyelvi kultúráról vagy közéleti kérdésekről.
- b) Feleletalkotó feladatok, ill. teljesítménytesztek a nyelvi ismeretek és átváltási készségek tesztelésére – pl. parafrázálási feladatok (A és B nyelven); hiányzó kifejezések beillesztését megkívánó cloze-tesztek; esszéírás, tömörítés, fordítási feladatok (utóbbinál a felvételin hangsúlyosabb az B>A nyelvi irány).

A tolmács felvételi vizsgákon – szemben mondjuk a fordító-képzésekkel – általában hangsúlyosabb a vizsga szóbeli része, olyannyira, hogy a képzőintézmények egy része nem is tart írásbeli felvételiket. A szóbeli alkalmassági vizsgáknak általában van egy interjú-jellegű bevezető része, ahol a jelölt hátterét, anyanyelvi készségeit és pályalkalmasságát igyekeznek felmérni a vizsgáztatók, majd ezt követően kerül sor mindkét nyelven a szóbeli és kommunikációs készségek, valamint az átváltási készségek tesztelésére. A szóbeli felvételire vonatkozó szakirodalmi ajánlásokban az alábbi lehetséges feladatok jelennek meg:

- blattolás – rövid írott szöveg első olvasásra történő párhuzamos fordítása,
- rövid, szerkesztett 2-3 perces beszédek tolmácsolása kezdetleges saját jegyzetektől,
- újramesélés – rövid beszéd „pseude-konzekutív” tolmácsolása memóriából (B>A nyelvi irányba)
- rövid szakaszos összekötő, ill. tárgyalástolmácsolás (A>B és B>A nyelvi irányba)
- hallott beszéd célnyelvi tartalmi összefoglalása (tömörítés)
- rögtönzött beszédalkotás és prezentáció (előre megadott témában, rögzített szempontok alapján, kb. 2-3 perces terjedelemben)
- hangos olvasás B és C nyelven – akcentus, intonáció, hangsúlyozás és szövegértés tesztelésére – a végén ellenőrző kérdésekkel,
- általános tájékozottságot mérő kérdések.

A felvételi bizottság optimális esetben 3-4 gyakorló tolmács-oktatóból áll, minden érintett nyelvnél legalább két vizsgáztatónak jelen kell lennie (ebből egy lehetőleg anyanyelvi beszélő). Szerencsés, ha egy adott nyelv felvételijén legalább egy vizsgabizottsági tag végigkíséri az összes jelentkező alkalmassági vizsgáját. A felvételin az ideális forrásnyelvi szöveg, ill. -beszéd (feladattípustól függően) önmagában koherens és jól követhető, érdekes és aktuális témáról szól, a nyelvtudás, szövegértés és -elemzés tesztelésére alkalmas nyelvi szintet céloz meg. A felvételi szövegekben/beszédekben is lehet néhány lexikai „csapda” (pl. idiomatikus vagy ritkán használt kifejezések) és tényszerű információk, de a bemeneti vizsgán ezek tévesztése még nem esik olyan szigorú elbírálás alá. A különböző tolmácsolási céllal előadott beszédek optimális hossza ebben a fázisban 2-3 perc, az előadásmód egyenletes és kiegyensúlyozott, a beszédtempó 120-130 szó/perc körüli (Setton-Dawrant, 2016).

Félidei vizsga

A tolmácsképzés teljes időtartamának felénél a hallgatóknak általában számot kell adniuk az addig megszerzett tudásról és tolmácsolási készségekről. Ahogy fent utaltunk már rá, ez a félidei vizsga (*midpoint exam*) egyszerre szummatív és prediktív jellegű, mert az elsajátított konszekutív technikák mellett a „szinkron-készültség” mérésére is szolgál. A félidei vizsga elemei a következők lehetnek:

- konszekutív tolmácsolás (B/C nyelvről A nyelvre, A nyelvről B nyelvre) jegyzetektől – 3-4 perces beszédek alapján, változatos témákban, váltakozó stílusjegyekkel és nyelvi nehezítő elemekkel,
- formálisabb, hosszabb szövegek blattolása – általános témakörökben, de komplexebb mondatstruktúrákkal, 2-3 perces blattolási egységenként,
- tárgyalástolmácsolási feladat gyors váltásokkal általános témakörben, hosszabb idegen nyelvi szakaszokkal,
- hallott szövegértési feladatok – szóbeli tömörítési feladatok, tartalmi összefoglalók (3-400 szavas forrásnyelvi beszéd alapján)
- hallott szövegértéssel párhuzamos beszédprodukciós feladatok a szinkron-alkalmasság tesztelésére.

Néhány képzőintézményben – például a BME esti szakfordító- és tolmácsképzésén – a félidei vizsgának az előmenetellel kapcsolatos visszajelzésen túl fontos szűrő-szerepe is van, hiszen a hallgatók az első két féléves órai értékeléseik mellett a vizsgateljesítményük alapján kapnak arra vonatkozó ajánlást és útmutatást, hogy tanácsos-e maradniuk a tolmács szakirányon vagy szakfordítóként aspiráljanak a képesítő oklevélre. Emiatt nyilván komolyabb tétje van a félidei vizsgának a hallgatók szempontjából is, és fontos visszajelzést jelent arra vonatkozóan, hogy megfelelnek-e az elvárt szakmai követelményeknek.

Tolmács záróvizsga

A tolmácsképző intézmények kimeneti vizsgáinak igazi súlyát (és tétjét) nyilvánvalóan az adja, hogy itt nem pusztán egy, a teljes képzési idő alatt elsajátított tolmácskészségek mérésére szolgáló szummatív értékelési fórumról van szó, hanem a tolmácsvégzettség megszerzéséhez szükséges képesítővizsgáról. A konferenciatolmács-képzés kialakítására vonatkozó tanári kézikönyvben Setton és Dawrant három fő feladattípust jelöl ki a képzést lezáró kimeneti vizsga, a PECE (*Professional Examination in Conference Interpreting*) részeként (2016:414):

- 1) hosszú szakaszos konszekutív tolmácsolás jegyzetekkel (*consecutive interpreting*)– 6-7 perces, strukturált, logikailag jól tagolt beszéd – a teljes vizsgaidő 20-25%-ában,
- 2) „szabad” szinkrontolmácsolás (*free SI*) – kötetlenebb stílusú, szabadon előadott 20-25 perces (!) beszédek tolmácsolása változatos témakörökben, készülési idő nélkül – a vizsgaidő 50%-ában,
- 3) szöveggel támogatott szinkron (*SI with text*) – 10-12 perces strukturált, szöveggel támogatott beszéd tolmácsolása felkészülési anyaggal és 15-20 perces készülési idővel – a vizsgaidő 20-25%-ában.

A záróvizsga beszédek témái között megjelennek nemzetközi politikai és közéleti témák, szakmai jellegű ismeretterjesztő szövegek (gazdasági, műszaki, egészségügyi vonatkozásokkal stb.). Eltérő a beszédek információsűrűsége, de többségükben informatív (és ennek megfelelően tényszerű adatokban gazdag) szövegek ezek, melyek mondatszerkesztése és logikai szerkezete összetett. Az előadások között felváltva találkozhatunk formális és kollokvialis stílussal, váltott

regiszterekkel. Settonék ajánlása szerint még az előadók akcentusa és a beszédek prozódiaja is változhat. Az optimális beszédtempó a záróvizsgán 130-160 szó/perc között mozog. A beszédek tervezésénél kifejezett cél ún. tolmácsolási csapdák, „mikroszintű” kihívások – azaz számadatok, terminusok, idiomatikus kifejezések, idézetek – beépítése és nyelvpár-specifikus átváltási nehézségek integrálása. (Setton – Dawrant, 2016)

Az EMCI ajánlásai a konferenciatolmács záróvizsgák kialakítására vonatkozóan néhány ponton összezsengenek az imént vázolt modellel, azzal a különbséggel, hogy a vizsga szerkezete kicsit letisztultabb és kevesebb változóval operál. B nyelvi kimeneti vizsga esetén mindkét nyelvre van konszekutív és szinkrontolmácsolási feladat, C nyelvről értelemszerűen csak az anyanyelvükre dolgoznak a vizsgázók. Változatos témakörökben és szókinccsel, regiszterváltásokat is felismerve és beépítve kell a jelölteknek tolmácsolniuk, konszekutív módban 5-7 perces vizsgabeszédeket, szinkronkabinban pedig 10-15 perces előadásokat (EMCI, 2015). Opcionális feladatként jelenik meg a vizsgán a szöveggel segített szinkrontolmácsolás és a blattolás. Utóbbi néhány magyarországi képzőintézmény – többek között a BME TFK – záróvizsga-palettáján is szerepel a kétnyelvű konferenciatolmács-képzésen, csakúgy, mint a tárgyalástolmácsolás, mely a rövid szakaszos konszekutív tolmácsoláson túl a gyors átváltási és interperszonális készségek tesztelésére is alkalmas. A tolmács záróvizsgát kiegészíthetik egyéb opcionális írásbeli és szóbeli feladatok: tudományos igényű szakdolgozat valamilyen tolmácsoláseméleti kérdéstről, vagy egy tolmácsolási eseményt megadott szempontok alapján elemző portfólió, esetleg az elméleti és közéleti ismereteket mérő tesztek.

Minden vizsgára általános érvényű ajánlás, hogy az előadók anyanyelvi beszélők legyenek, akik előkészített, de életszerűen, lehetőség szerint jegyzetekből előadott beszédeket hozzanak a vizsgára. Az egységes követelményrendszer miatt és minőségbiztosítási szempontból is fontos, hogy az előadók felkészültek és „tolmács-tudatosak” legyenek, tisztában legyenek a beszéd nehézségét tolmácsolási szempontból növelő tényezőkkel. A kiszámíthatóságot és összemérhetőséget szolgálja, ha az előadásokat felvételtől látják a vizsgázók, ugyanakkor ez a fajta közvetett információátadás csökkenti a tolmácsolási helyzet életszerűségét és esetleges interaktivitását. A záróvizsga-bizottság tagjai ideális esetben az oktatók mellett gyakorló tolmácsok, minden érintett nyelvnél jelen kell lennie anyanyelvi beszélőnek is. A kimeneti vizsgákon általában részt vesz egy felkért semleges megfigyelő is (egy ún. „külső fül”), aki optimális esetben szintén nyelvi szakember (esetleg egy másik képzőintézmény vagy valamelyik uniós intézmény tolmácsszolgálatának képviselője).

Összegzés

A fenti összefoglalóból is kiderül, hogy a tolmácsolási minőség mérése képzési keretek között sem mindig egyszerű vállalkozás. A képzőintézményeknek gondosan kell mérlegelniük, hogy a képzés mely szakaszában, milyen kritériumok és súlypontok mentén kívánják mérni és minősíteni a hallgatók teljesítményét. A fent vázolt értékelési szempontok, a bemutatott szakmai ajánlások és jó gyakorlatok segíthetnek optimalizálni a tolmácsvizsgák rendszerét. Útmutatásul szolgálhatnak arra vonatkozóan, hogy az egyes képzési fázisokban – a bemeneti, félidei és kimeneti vizsgákon – milyen ismeretek és készségek tesztelésére van szükség és melyik értékelési szemlélet (holisztikus vagy analitikus) szolgálja leginkább a hallgatók fejlődését. A felsorolt feladattípusok és a vizsgák lebonyolítására vonatkozó gyakorlati javaslatok pedig inspirációt adhatnak a magyarországi képzőintézményeknek is vizsgáztatói eszköztáruk továbbfejlesztésére.

Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy ne szükséges rosszként tekintsük a tolmácsvizsgákra, hanem egy olyan lehetőségként, amely átgondolt szervezési keretek között és tudatosan alkalmazott értékelési szempontok mentén rendkívül hasznos eszköz lehet a jövő tolmácsainak szakmai felkészítésében.

Hivatkozások

- Alexieva, B. (1993): Aptitude Tests and Intertextuality in Simultaneous Interpreting. *The Interpreters' Newsletter*. 5. 8–12
- Altman, J. (1994): *Error analysis in the teaching of simultaneous interpreting: A pilot study*. In: Lambert, S. – Moser-Mercer, B. (eds): *Bridging the Gap*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. 25–38. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.3.05alt>
- Barik, H.C. (1971): A description of various types of omissions additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation. *Meta*. 16/4. 199–210. DOI: <https://doi.org/10.7202/001972ar>
- Besznyák, R. (2020): Tolmácsolási gyakorlószövegek graduálása lexikai csapdák elemzésével. In: Szabó, Cs. – Bakti, M. (eds): *Iránytű a tolmácsolás oktatásához. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged. 109-122
- Bowen, D. – Bowen, M. (1989): Aptitude for Interpreting. In: Gran. L. – Dodds. J. (eds) (1989): *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation*. Campanotto: Udine. 109–25
- Darò, V. (1994): Non-Linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation. In: Lambert, S. – Moser-Mercer, B. (eds). *Bridging the Gap*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. 248–271. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.3.20dar>
- EMCI Marking criteria (2015): Training of Trainers workshop on Final Exams in Conference Interpreting (Prága). <https://www.emcinterpreting.org/emci/examinations>
- G. Láng, Zs. (2002). *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Scholastica: Budapest
- Jantsits, Á. (2013): Az értékelés szerepe a tolmácsolás oktatásában. In: Klaudy, K. (szerk.). *Fordítás és tolmácsolás a harmadik évezred elején*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó
- Jönsson, A. – Balan, A. – Hartell. E. (2021) Analytic or holistic? A study about how to increase the agreement in teachers' grading. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 28/3. 212-227. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884041>
- Kahane, E. (2000): *Thoughts on the quality of interpretation*. *aiic.net*. (May 13, 2000). Online elérhető: <https://aiic.net/p/197>
- Kalina, S. (2002): Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view. In: Garzone, G. – Viezzi M. (eds). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 121–130. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.43.12kal>
- Klaudy K. (2005): A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány*. VII./1. 76–84
- Kutz, W. (2005): Zur Bewertung der Dolmetschqualität in der Ausbildung von Konferenzdolmetschern. *Lebende Sprachen*. 50/1. 14–34. DOI: <https://doi.org/10.1515/LES.2005.14>
- Moser-Mercer, B. (1996): Quality in interpreting: some methodological issues. *The Interpreters' Newsletter*. 1996/7. Edizioni LINT: Trieste. 43–55
- Schjoldager A. (1996): Empirical Investigations into Simultaneous Interpreting Skills: Methodological and Didactic Reflections. *Perspectives*. Vol. 2. 187–195
- Setton, R. – Dawrant, A. (2016): *Conference Interpreting. A Trainer's Guide*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/Philadelphia. DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.121>
- Timarová, S. – Ungoed-Thomas, H. (2008): Admission Testing for Interpreting Courses. *The Interpreter and Translator Trainer*. 2/1. 29–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798765>