

A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA VIZSGÁLATA FORDÍTÓ- ÉS TOLMÁCSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK KÖRÉBEN

LESZNYÁK MÁRTA

SZTE Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

E-mail: lesznyakm@t-online.hu

The Social Competence of Translation and Interpretation Trainees. In translator training there has been a growing interest in using methods that simulate real-life work experiences. Team work and projects in translation are examples of these efforts. Project method was introduced and tested in the translation and interpretation Masters Programme of the University of Szeged, too. While several students seemed to enjoy cooperation and collaboration, it was observed that some other students clearly struggled with group work. We hypothesised that deficiencies in social competence may account for this apparent difficulty. To test our hypothesis we asked students who took a legal translation course in spring 2016 to fill out the Hungarian version of the Interpersonal Competence Questionnaire by Buhrmester et al. (1988). At the same time, students were asked to complete a questionnaire in which they could report their experiences with projects in the legal translation course. The ICQ assesses interpersonal competence in five domains: initiation of interactions and relationships, negative assertion, self-disclosure, emotional support and conflict management. As our sample is relatively small (28 subjects), as yet no definite conclusions can be drawn regarding the social competence profile of translation and interpretation students in general. However, some tendencies can be observed, for example, some factors (e.g. negative assertion) predict students' preference for working alone. As a result, these factors might indicate the extent to which students can profit from teamwork, too. In addition, students seem to form a highly diverse group, some of whom would benefit from social competence training. This can be particularly pressing if we consider that several students plan to work as interpreters (too), and interpretation relies even more heavily on social competence than translation

Keywords: translation training, projects, team work, social competence of translation students, measuring social competence

A nyelvi közvetítői szakmában, és ezzel párhuzamosan a fordító- és tolmácsképzésben is, az utóbbi időben előtérbe kerültek az úgynevezett soft skillek, vagyis a nyelvi, szakmai kompetenciához szorosan nem kötődő, ugyanakkor azokat erőteljesen befolyásoló készségek, mint például a szociális és kommunikációs készségek, vagy az énkép és önszabályozás kérdései. Ennek hátterében egyrészt a szakma megváltozott követelményei állnak. Másrészt az elmúlt évtizedekben fellendülő fordítástudomány, és annak is elsősorban a didaktikára és a pszichológiára/pszicholingvisztikára fókuszáló ágai ráirányították a figyelmet ezekre a korábban is létező, de elhanyagolt faktorokra. A fordítóképzés viszonylag gyorsan reagált erre a változásra, és módszertani újításokkal próbálja segíteni a leendő fordítók és tolmácsok egyéni és szociális kompetenciáinak fejlődését. Ezek kö-

zül az újítások közül az egyik a csoportmunka, illetve a projektek alkalmazása, amely módszerek már több mint százéves pedagógiai múlttal rendelkeznek, és bár a fordító- és tolmácsolásban még újdonságnak számítanak, de alkalmazásukra külföldön már széles körben sor került, és a szakirodalomban is számos alkalommal ismertették ezeket (Király 2000, 2003, 2005, 2012; Clavijo – Marín 2013; Pralas 2014; Li és mtsai 2015; Gonzáles Davies 2016).

A projekt módszer bevezetésével több magyar képzőhely is próbálkozik (ELTE, PTE, PPKE), és az SZTE fordító- és tolmács mesterképzésében is sor került a módszer kipróbálására (2015-től folyamatosan). Ennek során azt figyeltük meg, hogy a hallgatók egy részének igen nagy kihívást jelent másokkal együtt dolgozni. Feltételeztük, hogy ennek háttérében szociális készségeik jellegzetességei és esetleges egyenetlenségei állhatnak. A hallgatói visszajelzésekből arra is fény derült, hogy míg egyesek nagyon hasznosnak élik meg a projekt munkát, mások sokkal közönyösebben viszonyulnak hozzá, és nem érzik úgy, hogy sokat segítene professzionális fejlődésükben. Feltételeztük, hogy ezeknek a különbségeknek a háttérében is a szociális készségek különbözőségei állhatnak. Hipotéziseink igazolására vizsgálatot terveztünk, melynek során 2016 tavaszán a jogi szakfordítás órán projekt módszerrel dolgozó hallgatók a kurzus értékelésével egy időben kitöltötték Buhrmester és munkatársai (1988) interperszonális kompetenciára irányuló kérdőívének (ICQ – Interpersonal Competence Questionnaire) magyar változatát. A jelen tanulmányban ennek a vizsgálatnak az eredményeit mutatjuk be. Az elméleti bevezetőben röviden szólunk a fordító- és tolmácsolásban fontosnak tartott soft skillekről és a projekt módszeréről. Ezt követően röviden bemutatjuk az SZTE-n 2015 óta folyó projekt munka vizsgálatának sorozatát, majd a kutatási kérdések és módszerek bemutatása után térünk rá az eredmények ismertetésére.

1. Soft skillek a fordításban

Nehéz pontosan megállapítani, hogy a fordítástudomány mikor kezdett érdeklődni a fordító soft skilljei iránt, de ez az időszak körülbelül a 90-es évekre tehető, amikor egyrészt Don Király (1995) tágabb pedagógiai kontextusból vizsgálva a fordítást eljutott ezekhez a készségekhez, másrészt a folyamatorientált kutatások nem tudták figyelmen kívül hagyni a fordítók azon megjegyzéseit, amelyek a fordítási folyamat közben az érzelmi állapotokra vagy a szociális kapcsolatokra utaltak (Tirkkonen-Conditt–Laukkanen 1996, Laukkanen 1996).

A PACTE csoport fordítókompetencia-modelljét először 2000-ben publikálta, ebben már szerepel az ún. pszichofiziológiai kompetencia, amelyet bár nem részleteznek nagyon mélyen a szerzők, mégis beleérthetők az fordító bizonyos pszichés adottságai és mentális készségei, így egyéni és szociális kompetenciái is. Don Király még ugyanabban az évben (2000) megjelent művében szintén kiemelte, hogy a fordítási és a személyes kompetencia mellett a szociális kompetencia a fordítói kompetencia harmadik összetete-

vője. Hasonlóképpen az Európai Unió szakértői által 2009-ben megalkotott EMT-kompetenciamodellnek eleme a szolgáltatói kompetencia, amely az idő beosztásának, a határidők betartásának, a stressz kezelésének készségeitől az instrukciók követésének képességén át a csapatmunkában való részvételig számos részkészséget magában foglal (EMT Expert Group, 2009).

2010-től kezdődően megnövekedett azoknak az empirikus kutatásoknak a száma, amely a fordítók személyes és szociális kompetenciájának valamely aspektusát vizsgálják. Lehr 2014-ben, majd Rojo és Caro 2016-ban azt vizsgálták, hogy a fordító érzelmi megnyire befolyásolja teljesítményét. Hasonló kutatást végzett Bontempo–Napier (2014), akik azt próbálták feltárni, hogy a tolmácsok érzelmi stabilitása mennyire jelzi előre kompetenciájukat és teljesítményüket. Hubscher-Davidson 2013-ban az érzelmi intelligencia fordításban betöltött szerepét taglalta egy, a *Metában* megjelent publikációjában. Coban–Telci (2016) szintén a fordítás és az érzelmi intelligencia összefüggésére fókuszáltak, de ők inkább a fordítóképzés szempontjából. Apfelthaler (2014) azt próbálta megállapítani, hogy a perspektíva-váltás (melyet a szociális kompetencia egy elemének tekinthetünk) mennyire elengedhetetlen része a fordítói kompetenciának.

Mint látható, a fenti kutatások inkább a fordítók és tolmácsok egyéni, pszichés jellemzőinek és azok hatásainak feltárására irányultak. Ezt magyarázhatja az a tény, hogy ezeket a jellemzőket sokkal egyszerűbb mérni, mint az együttműködési készségeket, különösen professzionális fordítók esetén. A szociális készségekre sokkal inkább jellemző, hogy a modern munkaerőpiac követelményeiként jelölik meg azokat a fordítóirodák és a kutatók is, arról viszont keveset tudunk, hogy ezek a készségek valójában mennyire jól fejlettek a fordítók és tolmácsok körében, és hogyan befolyásolják életpályájuk alakulását vagy fordítási teljesítményüket.

A következő alfejezetben bemutatunk néhány pedagógiai kezdeményezést, amely többek között a szociális készségek fejlesztésére irányul, és ismertetünk néhány vizsgálatot is, amelyek ezek hatékonyságával foglalkoztak.

2. Projekt módszer a fordítóképzésben

Az elmúlt évtizedekben a fordítóképzésben megnőtt az igény, hogy a képzést minél közelebb vigyük a munka világához. Ennek egyik legmegfelelőbb módja az úgynevezett projekt módszer, illetve annak valamely módosított változatának alkalmazása a képzésben. Egy klasszikus pedagógiai projektben a gyerekek maguk választanak egy témát (feladatot), amelyen hosszabb ideig dolgoznak, és amelynek végeredménye mindig egy felmutatható produktum (M. Nádasi, 2003).

A fordításoktatásban alkalmazott projekt fogalma ettől több ponton eltérhet. Fordítóképzésben projekt alatt leggyakrabban azt értjük, amikor egy csoport diák viszonylag hosszú szöveget több héten át együttműködve fordít le. Léteznek ugyanakkor egyéni projektek is (pl. Li és társai, 2015), illetve ismerünk terminológiai projekteket is, ame-

lyek célja, hogy a közös együttműködés során egy kisebb terminológiai adatbázist alakítsanak ki a hallgatók (Sermann 2018). Emellett a szakirodalom a fordítástanításban megkülönböztet pedagógiai projekteket és autentikus projekteket (González Davies, 2004). Autentikus projektek során a hallgatók valódi fordítási megbízásokat teljesítenek, és valóban elképzelhető, hogy minden csoport más szöveget vagy más szövegrészt kap feladatként. A pedagógiai projektek jellemzője, hogy minden csoport ugyanazt a szöveget fordítja, és ezt a szöveget nem maguk a diákok, hanem az oktató választja.

A projektmódszer előnyeit már több szerző elemezte (Kelly, 2005; Kiraly, 2003, 2005; Li, 2013, Pralas, 2014 stb.), jelen tanulmányunk szempontjából elsősorban annak van jelentősége, hogy a szerzők egyetértenek abban, miszerint a projektmódszer nagy előnye, hogy hozzájárul a szociális készségek fejlődéséhez. A szerzők rendszerint a kommunikációs készségek, a konfliktuskezelés, az együttműködés, illetve a szervezés és időkezelés készségeit emelik ki. Nem ismerünk azonban olyan kutatásokat, amelyek empirikus módon vizsgálnák ezeket a készségeket a projektmódszerrel kapcsolatban. Kutatásunkkal ezt a hiányt szeretnénk volna részben pótolni.

3. Projektmódszer a Szegedi Tudományegyetem fordítóképzésében

A projektmódszer kipróbálása 2015 óta folyik a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán akkreditált mesterképzés keretein belül. Ezzel párhuzamosan a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Jog- és Államtudományi Karának jogi szakfordító szakirányú továbbképzésén is sor került a módszer bevezetésére. A két intézmény együttműködéséről és a módszer kipróbálásának összehasonlító elemzéséről már több közlemény született (Lesznyák–Balogh 2017, Balogh és Lesznyák 2018). A jelen vizsgálatra azonban csak a SZTE-n került sor, ezért a módszer bemutatásakor csak a szegedi képzés jellegzetességeinek leírására szorítkozzunk.

Az SZTE-n a projektmunkára a jogi szakfordítás óra keretében került sor először 2015-ben, és azóta minden tavaszi félévben. A projekt során a hallgatók 4-5 fős csoportokban egy hosszabb, 15 oldalas építési-felújítási szerződés szövegét fordították le angolról magyarra. A csapatok a szöveg felosztásáról, a munkaterhek elosztásáról és belső határidőkről maguk dönthettek. Ugyanakkor bármikor fordulhattak az oktatókhoz segítségért a fordítás elkészítése során. Mivel a projekt valós fordítási helyzetet próbált szimulálni, a hallgatóknak a csapatokon belül a fordítás teljes folyamatához szükséges szerepeket is vállalniuk kellett. Ezek a következők voltak:

- projektmenedzser
- terminológus
- lektor
- szerkesztő
- technikus-informatikus

A szerepek mindegyikéhez részletes leírást mellékelünk a projektleírásban. A csoporton belül a szerepek elosztásáról a hallgatók ismét önállóan dönthettek. A célnyelvi szöveg elkészítésére körülbelül egy hónap (4 hét) állt a hallgatók rendelkezésére.

A projekt zárásaként egy tanórán a hallgatók prezentációt tartottak, illetve megbeszéltük személyes élményeiket, és egy kérdőívet is kitöltöttek, amelyben a projekttel kapcsolatos szakmai és társas jellegű tapasztalataikra is rákérdeztünk (erről részletesebben a következő alfejezetben). Az első év tapasztalatai arra utaltak, hogy a számos pozitív élmény mellett a bölcsészhallgatók egy része nemhogy nem lelkesedett a csoportmunkáért, de kifejezetten nehéznek találta annak bizonyos aspektusait. Álljon itt egy idézet ennek illusztrálására egy hallgatótól, aki az egyéni fordítás előnyeit ecsetelte a csoportmunkával szemben:

„[Egyéni fordítás során] nem kell elvetni olyan megoldást, amit esetleg jónak tartok.”

Ez a megjegyzés egyértelműen önértékelési, kommunikációs problémára utal, ami természetes velejárója a csoportmunkának.

Ezeknek a tapasztalatainknak a fényében úgy döntöttünk, megvizsgáljuk, hogyan befolyásolják a hallgatók szociális készségei, hogy hogyan élék meg a projektmunkát és az azzal járó együttműködést.

4. Kutatási kérdések

A fenti megfontolásokból kiindulva a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- 1) Hogyan jellemezhető a fordítóképzésben részt vevő bölcsészhallgatók szociális kompetenciája?
- 2) Hogyan befolyásolja a hallgatók szociális kompetenciája a projektmunka társas aspektusának sikerét? (másképpen fogalmazva: a szociális kompetencia milyen összefüggést mutat az együttműködés készségeivel)
- 3) A szociális kompetencia mely összetevői bírnak kiemelkedő jelentőséggel a projektmunka szempontjából?
- 4) Milyen különbségek figyelhetők meg a gyengébb és jobb szociális készségű hallgatók között a projektmunka során?

5. Módszerek

Kutatási kérdéseink megválaszolására kérdőíveket alkalmaztunk. A hallgatók egyrészt kitöltötték az általunk szerkesztett, projekttapasztalatokra vonatkozó kérdőívet, amely a következő témákban tartalmazott kérdéseket:

- A fordítási feladatra és a forrásnyelvi szövegre vonatkozó kérdések
- A társakkal való együttműködésre vonatkozó kérdések
- A projektmunka és az önálló fordítási feladatok összehasonlítása (sok nyílt kérdés)

A jelen tanulmány szempontjából a 2. és a 3. csoportba tartozó kérdések relevánsak, ezek megtalálhatók a mellékletben.

A hallgatók szociális kompetenciáját a Buhrmester és munkatársai által összeállított, interperszonális kompetenciára vonatkozó kérdőív (Buhrmester és társai 1988) magyar változatával mértük. A kérdőív a szociális kompetencia öt faktorát vizsgálja, melyek a következők: kezdeményezés, negatív önérvényesítés (vagyis a nemet mondás képessége), megnyílás, érzelmi támogatás nyújtása és konfliktuskezelés. Természetesen tisztában vagyunk vele, hogy a kérdőív nem fedi le a szociális kompetencia teljes spektrumát, ugyanakkor úgy találtuk, hogy a csoportos tanulás/csoportmunka helyzetben felbukkanó legfontosabb tényezőket méri, ezért kutatásunk számára gazdaságos módon képes releváns adatokat gyűjteni.

6. Adatgyűjtés és minta

A kérdőíveket 28 hallgató töltötte ki 2016. májusban a projektet lezáró tanórán. A kérdőív kitöltése névtelen volt.

Az ICQ magyar fordítását magunk készítettük, ezért a pszichometriai mutatók ellenőrzésére is sor került. A próbamérés során 98, pedagógusképzésben (tanár-, óvónő- és gyógypedagógus-képzés) részt vevő egyetemi hallgató töltötte ki a kérdőívet, a reliabilitást mutató Cronbach $\alpha = 0,86$ volt, ami a kérdőív kiemelkedően jó megbízhatóságára utal.

7. Eredmények

Az eredmények bemutatása során az egyes kutatási kérdésekre válaszolunk.

7.1. Hogyan jellemezhető a fordítóképzésben részt vevő bölcsészhallgatók szociális kompetenciája?

Ennek a kérdésnek a megválaszolására az ICQ-kérdőív eredményeire támaszkodhatunk. Mivel azonban magyar standard értékek nem állnak rendelkezésre, csak az eredeti értékekhez viszonyíthatunk, amely összehasonlítás eredményeit azonban a kulturális és időbeli eltérések miatt fenntartásokkal kell kezelni. Emellett lehetőség nyílik a fordítóalminta (28 fő) és a teljes egyetemistaminta (98 fő) összehasonlítására is.

	Fordítók	Teljes minta	Buhrmester 1988
Kezdeményezés	3,38 (0,61)	3,28 (0,66)	3,36 (0,71)
Nemet mondás képessége	3,69 (0,71)	3,68 (0,55)	3,37 (0,71)
Megnyílás	3,59 (0,59)	3,63 (0,60)	3,23 (0,68)
Érzelmi támogatás	4,18 (0,47)	4,25 (0,44)	4,14 (0,58)
Konfliktuskezelés	3,58 (0,61)	3,61 (0,53)	3,49 (0,58)

1. táblázat: Az interperszonális kompetencia-teszt alskáláinak átlagai

A 1. táblázatból jól látszik, hogy a fordítók interperszonális kompetencia szempontjából teljesen átlagos csoportot képeznek, sem a Buhrmester-féle 1988-as egyesült államokbeli mérés, sem pedig a 2016-os magyar egyetemisták körében végzett mérés átlagaitól nem térnek el lényegesen.

A kérdés további elemzésére összehasonlítottuk a 28 fordító és a felmérésben részt vevő másik 70, pedagógusképzésben részt vevő egyetemi hallgató átlagait az egyes alskálákon. Az eredmények azt mutatták, hogy a két csoport (leendő fordítók és leendő pedagógusok) között semmilyen tekintetben nincsenek szignifikáns különbségek, tehát nem igazolódott az a közkeletű feltevés, hogy a fordítók kevésbé nyitottak vagy szociábilisak lennének, mint a leendő pedagógusok.

7.2. A szociális kompetencia mely tényezői és hogyan befolyásolják a projektmunka társas aspektusának sikerét?

A második és harmadik kutatási kérdésünk összefügg egymással, ezért egy alfejezetben válaszoljuk meg a két kérdést. Ennek érdekében korrelációs együtthatókat számoltunk az ICQ-kérdőív alskálái és a projektvéleményezési kérdőív releváns kérdései között. Érdekes módon azonban meglehetősen kevés szignifikáns összefüggést találtunk. A szignifikáns összefüggések szinte kivétel nélkül a projektkérdőív „saját kommunikáció sikere” faktorával voltak összefüggésben. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy azok a hallgatók, akiknek magasabb a globális ICQ-pontszámuk (tehát összegésében jobban teljesítenek az interperszonális kérdőíven), akik kezdeményezőbbek, és akik képesek nemet mondani, azok sikeresebbnek látják saját kommunikációjukat a projektmunka során (a korrelációs együtthatók a 2. táblázatban találhatóak).

	ICQ globális	nemet mondás	kezdeményezés
saját kommunikáció sikere	0.40 (p<0.05)	0.33 (p<0.08)	0.36 (p<0.06)

2. táblázat: Az interperszonális kommunikációs kérdőív és a projekt társas tapasztalatai között talált szignifikáns összefüggések (spearman rho). Zárójelben a szignifikanciaszintek

Nagyon fontosnak tartjuk kihangsúlyozni, hogy az ICQ által mért szociális készségek semmilyen más együttműködéssel kapcsolatos véleménnyel nem álltak összefüggésben: sem a csoport szakmai sikerességének megítélésével, sem a csoportmunka han-

gulatának megítélésével, de még a projekt globális megítélésével sem. Ennek alapján úgy tűnik, hogy az *interperszonális készségek leginkább azt határozzák meg, hogy mennyire éli meg a fordító sikeresnek a saját kommunikációját a csoportmunka során.*

Ugyanehhez a kutatási kérdéshez kapcsolódik egy másik, igen érdekes jelenség vizsgálata. A projektkérdőíven szerepelt egy kérdés, amelynek során a hallgatónak azt kellett megítélnie, hogy az egyéni fordítást vagy a projektmunkát tartja hasznosabbnak a képzésben, vagy mindkettő egyformán fontos. Bár a hallgatók döntő többsége mindkét munkaformára szavaz, már a korábbi években is találtunk olyanokat, akik az egyéni munkát hasznosabbnak találják a csoportmunkánál. Ezt a jelenséget nagyon érdekesnek találtuk, ezért megpróbáltuk feltárni a hátterét. A mintából 8 hallgató választotta az egyéni munkát, az ő eredményeiket vetettük össze a másik 20 hallgatóéval. Eredeti hipotézisünk az volt, hogy ezek a hallgatók gyengébb szociális készségekkel rendelkeznek, ezért dolgoznak szívesebben egyedül.

A vizsgálati eredmények azonban nem támasztották alá ezt a feltételezést. A két csoport („individualisták” és mindkét munkaformát kedvelők) között csak nagyon kevés szignifikáns különbséget találtunk, és azok sem az „individualisták” gyengeségeire utaltak, sőt mindkét esetben az individualisták átlagpontjai bizonyultak magasabbnak. Ez két tényező esetében jelentkezett: egyrészt az egyéni munkát kedvelők sikeresebbnek látták saját kommunikációját (projektkérdőív), másrészt könnyebben és határozottabban tudtak nemet mondani (ICQ-kérdőív) (3. táblázat). Ezekből az eredményekből inkább arra következtethetünk az egyéni munkát kedvelők egyáltalán nem gyengébbek szociális készségeik terén, hanem társaiknál önérvényesítőbbek, jobban tudják saját érdekeiket érvényesíteni. Ez inkább egy szociális készség „konfigurációra”, esetleg személyiségtípusra utal, de semmiképp gyengeségekre.

	Egyéni munkát preferálók átlaga	Mindkét munkaformát kedvelők átlaga	t	p
saját kommunikáció sikere	4,87	4,25	2,75	≤0,011
nemet mondás	4,05	3,52	1,84	≤0,077

3. táblázat: *Az egyéni munkát preferálók és a két munkaformát (egyéni/társas) egyformán kedvelők közötti szignifikáns különbségek (kétmintás t próba eredményei)*

7.3. Milyen különbségek figyelhetők meg a gyengébb és jobb szociális készségű hallgatók között a projektmunka során?

Bár az összefüggés-vizsgálatok kevés szignifikáns összefüggést mutattak az interperszonális készségek és a projektmunka megélése között, de a kérdőívekből az is kiderült, hogy a 28 hallgató meglehetősen heterogén csoportot alkot, akik között vannak gyengébb és jobb szociális készségű hallgatók is. Ezért úgy gondoltuk, hogy megfordítjuk a kérdést, és azt is megvizsgáljuk, hogy találunk-e szignifikáns különbségeket abban, hogy a gyengébb és jobb interperszonális készségekkel rendelkező hallgatók hogyan élik meg a cso-

portmunkát. Ennek érdekében a mediánértéknél (ICQ globális pontszámösszeg = 147) kettéválasztottuk a csoportot, és létrehoztunk két 13-13 főből álló csoportot (gyengébb ill. jobb szociális készségű hallgatók csoportja), majd a továbbiakban ezt a két csoportot hasonlítottuk össze.

A projekt szakmai részére vonatkozó kérdések terén nem találtunk szignifikáns különbségeket a két csoport között. A társas kérdések vonatkozásában azonban több szignifikáns különbség is látszott (ld. 4. táblázat), és mindig a jobb szociális készségű csoport javára. Így azt találtuk, hogy a **magasabb ICQ**-pontszámot elérő hallgatók sikeresebbnek látták a **csoportjuk szakmai együttműködését, szervezettebbnek látták a csoportmunkát**, és sikeresebbnek látták a **saját kommunikációjukat**. Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a jobb szociális készségekkel rendelkező egyének vagy pozitívabban viszonyulnak környezetükhöz, és pozitívabban élik meg ugyanazokat a helyzeteket, mint kevésbé jó interperszonális készségekkel rendelkező társaik, vagy pedig éppen fejlettebb készségeik által valóban pozitívabbá teszik társas környezetüket.

	Alacsonyabb ICQ-átlag	Magasabb ICQ-átlag	t	p
szakmai együttműködés sikere	3,64	4,38	2,04	≤0,05
csoportmunka szervezettsége	3,57	4,54	2,58	≤0,02
saját kommunikáció sikere	4,07	4,77	2,49	≤0,02

4. táblázat: Szignifikáns különbségek a gyengébb és jobb interperszonális készséggel rendelkező hallgatók között (kétmintás t próba eredményei)

8. Következtetések

A minta kis elemszáma miatt (28 fő) csak nagyon óvatos és feltételes következtetéseket vonhatunk le kutatásunkból. Eredményeink arra utalnak, hogy a „*saját kommunikáció sikere*” a csoportmunka során az a tényező, amely leginkább összefüggésben áll az ICQ által mért szociális kompetencia globális mutatójával, illetve néhány komponensével. Vagyis a jobb szociális készségekkel rendelkező hallgatók úgy élik meg, hogy valóban eredményesebben tudnak kommunikálni csoportmunka során. Emellett a **jobb szociális készségekkel** rendelkező hallgatók több szempontból is **pozitívabban élték meg** a projektmunka társas oldalát: a szakmai együttműködést sikeresebbnek, a csoportot pedig szervezettebbnek látták. Ezek az eredmények felvetik annak a lehetőségét, hogy a csoportmunkát azok tudják kihasználni igazán, akik már eleve jobb szociális készségekkel rendelkeznek, ami a szociológiából jól ismert Máté-elv működésére utal. Természetesen mindez nem zárja ki, hogy a projekt- és a csoportmunka hosszú távon fejleszti a gyengébb szociális készségekkel rendelkező hallgatók interperszonális és együttműködési

készségeit, ennek igazolása azonban csak hosszabb kifutású, kontrollcsoportos kísérlet segítségével lenne megvalósítható.

Érdekességként felhívnanék a figyelmet arra, hogy az egyéni munkát kedvelők két területen is átlag feletti pontszámot értek el: ez a saját kommunikáció sikere és a nemet mondás képessége volt. Mindez arra utal, hogy az egyéni munkát preferálók szociális készségei nem gyengébbek társaikénál, hanem annak bizonyos elemei fejlettebbek, és ezek „individualista profilt” eredményeznek.

Az individualistáktól jól elkülöníthető a fordítók egy csoportja (5 fő, a minta megközelítőleg 18%-a), akiknek az ICQ által mért globális szociális készségei több mint egy szórásnyival az átlagérték alá estek. Feltételezhető, hogy ezek a hallgatók sokat profitalnának szociáliskészség-fejlesztésből, különösen, ha tolmácsként is szeretnének dolgozni a jövőben.

Tanulmányunk zárásaként szeretnénk felhívni a figyelmet a kutatás korlátaira, és tennénk néhány javaslatot további vizsgálatok folytatására. Elsőként ismét hangsúlyozzuk, hogy a minta igen kicsiny, ezért vizsgálatunk eredményeit mindenképp ellenőrizni kell nagyobb mintán is. További korlátot jelent a projektkérdőív, amely eredeti céljainál fogva (visszajelzést hivatott szolgáltatni az oktatóknak arról, hogy a hallgató hogyan élte meg a projektmunkát) nem szolgáltat elégséges információt a szociális kompetencia vizsgálatához. Ugyanígy felvethető, hogy az ICQ-kérdőív csak a szociális kompetencia bizonyos aspektusairól nyújt információt. Kutatási szempontból problémát jelent az is, hogy az anonimitás miatt nem ismert a hallgatók teljesítménye, így nem tudjuk ellenőrizni, hogy a jobb szociális készségek párosulnak-e jobb szakmai teljesítménnyel (márpedig szakmai szempontból ez lenne az egyik legfontosabb kérdés). Szintén az anonimitás miatt nem ismert a csapattársak kiléte, ami további fontos elemzési szemponttól fosztja meg a kutatókat, hisz nem tudjuk ellenőrizni, hogy ugyanúgy látták-e a tagok a csoportot, és azt sem tudjuk, hogy hogyan látták *egymást* a csapattagok, stb.

Tekintve a szociális kompetencia jelentőségét a fordítók és tolmácsok munkájában, mindenképp fontos lenne ennek a képességegyüttesnek a nagy mintán történő, longitudinális vizsgálata. Szükséges lenne több mérőeszköz bevonása, társak egymásról nyújtott értékelésének elemzése, valamint kódszámok használatával teljesítményértékelés elvégzése is. Mindezt szisztematikusan, a képzés teljes időtartama alatt többször el kellene végezni, csak így tudnánk megbízható információkat gyűjteni arról, hogy bizonyos módszertani eljárások segítik-e fordítók és tolmácsok szociális készségeinek fejlődését. Ilyen eredmények fényében lehetne tovább gondolkodni az esetleges további szociáliskészség-fejlesztés szükségességéről.

Irodalom

- Apfelthaler, Matthias 2014. Stepping into others' shoes: a cognitive perspective on target audience orientation in written translation. In: Munoz-Martin, Ricardo (ed.) *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, Alicante: Universidad de Alicante. 303–330.
- Balogh Dorka – Lesznyák Márta 2018. Project work in the legal translation classroom: First results of an empirical investigation. In: Horváth Ildikó (szerk.) *Latest Trends in Hungarian Translation Studies*. Budapest: Hungarian Office for Translation and Attestation Ltd. (OFFI), 173–190.
- Bontempo, Karen – Napier, Janina 2014. Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude for Interpreting. In: Pöchacker, Franz – Liu, Minhua (eds.). *Aptitude for Interpreting*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 87–106.
- Buhrmester, D. Michael – Furman, Wyndol – Wittenberg, Mitchell., T. – Reis, Harry T. 1988. Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55. évf. 6. szám, 991–1008.
- Clavijo, Bibiana – Marín, Patricia 2013. Identifying Translation Teaching Strategies: An Exploratory Study. *International Journal of Humanities and Social Sciences*. 3. évf. 21. szám, 71–78.
- Çoban, Fadime – Telci, Ümmülgüsüm Albiz 2016. The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: does a translator or interpreter need emotional intelligence. *The Journal of International Linguistic Social and Educational Sciences*, 2. évf. 2. szám, 118–125.
- EMT Expert Group 2009. *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. Brüsszel: EU EMT. online: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahU-KEwiqjeahxOrfAhWNzqQKHVl6C7AQFjABegQIBBAC&url=https%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Finfo%2Fsites%2Ffiles%2Femt_competences_translators_en.pdf&usq=AOvVaw09sf0v9mOnHZbYuWXgTFUt. (Letöltés: 2019. jan. 13.)
- González Davies, Maria 2004. *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- González Davies, Maria 2016. A collaborative pedagogy for translation. In: Venuti, L. (ed.) *Teaching translation: programs, courses, pedagogies*. London–New York: Routledge. 118–131.
- Hubscher-Davidson, Severine 2013. Emotional Intelligence and Translation Studies: A New Bridge. *Meta: Translators' Journal*, 58. évf. 2. szám, 324–346.
- Kelly, Dorothy 2005. *A Handbook for Translator Trainers*. London–New York: Routledge
- Kiraly, Donald 1995. *Pathways to translation: Pedagogy and process* (No. 3). Kent State University Press.
- Kiraly, Donald 2000. *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, Donald 2003. From Instruction to Collaborative Construction: A passing fad or the promise of a paradigm shift in translator education? In: Baer, B. – Koby, G. (eds.) *Beyond the Ivory Tower. Rethinking translation pedagogy*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, 3–27.

- Kiraly, Donald 2005. Project-based learning: A case for situated translation. *Meta: Journal des traducteurs – Meta: Translators' Journal*, 50. évf. 4. szám, 1098–1111.
- Kiraly, Donald 2012. Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta: Journal des traducteurs – Meta: Translators' Journal*, 57. évf. 1. szám, 82–95.
- Laukkanen, Jari 1996. Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target. International Journal of Translation Studies*, 8. évf. 2. szám, 257–274.
- Lehr, Caroline 2014. *The influence of emotion on language performance: study of a neglected determinant of decision-making in professional translators*. Doctoral dissertation, Geneva: University of Geneva.
- Lesznyák Márta – Balogh Dorka 2017. Projektmódszer a fordítás tanításában. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szeged: MTA Pedagógiai Bizottság, SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, 75–100.
- Li, Defeng 2013. Teaching Business Translation: A Task-Based Method. *The Interpreter and Translator Trainer* 7. évf. 1. szám, 1–26.
- Li, Defeng – Zhang, Chunling – He, Yuanjian 2015. Project-based learning in teaching translation: students' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*. 9. évf. 1. szám, 1–19.
- M. Nádasdi Mária 2003. *Projektoktatás*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- PACTE 2000. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, Allison – Ensinger, Doris – Presas, Marisa (eds.) *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99–106.
- Pralas, Jelena 2014. Using Mini-Team Projects in Translation Classes to Achieve Competences Defined in the EMT reference framework. In: Erakovic, Borislava – Todorova, Marija (szerk.): *Topics in Translator and Interpreter Training. Proceedings of the Third LATIS Regional Workshop on Translator and Interpreter Training*. Novi Sad: Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. 87–100.
- Rajo López, Ana – Caro, Marina Ramos 2016. Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance. In: Munoz Martín, Ricardo (ed.) *Reembedding translation process research*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins. 107–130.
- Sermann Eszter 2018. Lo sviluppo della competenza terminologica nell'ambito della formazione dei traduttori ed interpreti. Előadás. Elhangzott: Corvinus Nyelvi Napok. A szaknyelvoktatás és vizsgáztatás perspektívái – interkulturális kihívások a nyelvoktatásban. Budapest, 2018. december 7.
- Tirkkonen-Condit, Sonja – Laukkanen, Jari 1996. Evaluations – a key to understanding the affective dimension of translational decisions, *Meta* 41. évf. 1. szám, 45–59.

Melléklet

A projektkérdőív (hallgatói visszajelzés) kutatás során felhasznált része

A társakkal való együttműködés megvalósulása

A megfelelő szám bekarikázásával jelezze, hogy mennyire ért egyet a következő kijelentésekkel!

	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Részben egyetértek, részben nem	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
1. A csoport szakmai szempontból eredményesen tudott együttműködni (= elégedett vagyok a fordítás végső változatával).	1	2	3	4	5
2. A csoportmunka jó hangulatban telt, nem voltak komoly vagy burkolt feszültségek.	1	2	3	4	5
3. A csoportmunka gördülékeny volt (mindenki tudta, mit kell csinálnia, ha nem, akkor kapott segítséget, a határidőket betartottuk, stb.).	1	2	3	4	5
4. Könnyen kommunikáltam csapattársaimmal (nem esett nehezemre kérdéseket feltenni, javaslatokat tenni, stb.)	1	2	3	4	5
5. Úgy látom, csapattársaim is könnyen kommunikáltak velem, velünk.	1	2	3	4	5

Próbálja megfogalmazni, hogy társas együttműködés szempontjából melyek a legfontosabb tanulságai a feladatnak? (Akár pozitív, akár negatív, akár szakmai, akár emberi)

.....

A projektmunka és az önálló fordítási feladatok összehasonlítása

Melyik állítással ért egyet leginkább?

Tegyen pipát azon állítás mellé, amelyikkel a leginkább egyetért!

	Tegyen pipát!
Az egyéni/önálló fordítási feladatok hasznosabbak a fordítóképzésben.	
A projektmunka hasznosabb a fordítóképzésben.	
Mindkettő nagyon hasznos, mást lehet belőlük megtanulni.	

Saját szavaival próbálja megfogalmazni, melyek a projektmunka előnyei az egyéni fordítással szemben.

.....

Saját szavaival próbálja megfogalmazni, melyek az egyéni fordítás előnyei a projektmunkával szemben.

.....
