**Tlmočnícke denníky v reálnom a virtuálnom prostredí**

**Miroslava Melicherčíková**

**Abstrakt**

Odborná literatúra potvrdzuje podstatnú úlohu, ktorú zohrávajú tlmočnícke denníky v rámci didaktiky tlmočenia. Ako nástroj sebareflexie sú prínosné nielen pre študentov, ale aj pre učiteľov. Príspevok predstavuje jednoduchú podobu tlmočníckych denníkov, v akej sú súčasťou tlmočníckych seminárov na Katedre anglistiky a amerikanistiky FF UMB. Primárnou ambíciou je zhodnotenie ich prínosu v reálnom prostredí (zimný semester 2019/2020) a vo virtuálnom prostredí (zimný semester 2020/2021). Analyzovaním zozbieraných materiálov príspevok poukazuje na opodstatnenosť a efektívnosť tlmočníckych denníkov vo výučbe tlmočenia v reálnom a virtuálnom prostredí a uvádza kritériá, ktoré môžu zabezpečiť ich optimálnu podobu.

**Kľúčové slová**: tlmočnícky denník, sebareflexia, študent, reálne prostredie, virtuálne prostredie.

**Stručný prehľad skúmanej problematiky**

Pedagógovia sa často zamýšľajú nad prínosom a efektívnosťou svojej výučby. Fundamentálnym metakritériom posudzovania vhodnej alebo nevhodnej výučby je podľa Brookfielda (1995) miera, do akej sa učitelia zámerne a systematicky snažia preniknúť do myslí študentov, aby mohli vnímať triedu a učenie z ich uhla pohľadu. Možnosť aplikácie tejto vzdelávacej filozofie na prípravu budúcich tlmočníkov akcentuje Takeda (2010). Stotožňujeme sa s autorkou, že ak chcú učitelia tlmočenia zlepšiť svoje vyučovacie postupy, mali by venovať zvýšenú pozornosť potrebám, očakávaniam, želaniam, obavám a názorom študentov v kontexte ich študijných skúseností. Vstup študentov predstavuje cenný zdroj, ktorý pomáha učiteľom premýšľať o zaužívaných postupoch a v prípade potreby ich modifikovať tak, aby sa neustále zlepšovali (Takeda, 2010). Vstup študentov potom vnímame ako spätnú väzbu.

Spätná väzba je súčasťou každej výučby a učenia sa a vo výučbe tlmočenia môže mať rôznu podobu, zvyčajne však rozlišujeme tri druhy: spätná väzba od vyučujúceho, od spolužiakov, vlastná (Lee, 2018). V domácom kontexte spracovala problematiku tlmočníckej sebareflexie najkomplexnejšie Machová (2016, s. 32), ktorá ju popri hodnotení vyučujúcim alebo spolužiakmi považuje za „najužitočnejšiu formu spätnej väzby, ktorú študent môže získať“. Autorka vymedzuje pojmy sebahodnotenie a sebareflexia v kontexte tlmočenia nasledovne. Za tlmočnícku sebareflexiupovažuje zamýšľanie sa nad vlastnými tlmočníckymi schopnosťami. Sebahodnotenie tlmočeniachápe ako súčasť sebareflexie, ako „proces retrospektívnej analýzy *konkrétneho* tlmočníckeho výkonu, pri ktorej sa pozoruje proces tlmočenia alebo jeho výsledný produkt alebo obe súčasne a hodnotí sa úspešnosť daného tlmočníckeho výkonu na základe vopred stanovených hodnotiacich kritérií“ (Machová, 2016, s. 31-32). Autorka teda chápe sebareflexiu ako nadradený pojem, hoci pripúšťa, že oba termíny možno používať i synonymne. Domnievame sa, podobne ako Machová (2016), že pojem sebareflexia má širší význam, predstavuje hyperonymum, na rozdiel od užšie vymedzeného sebahodnotenia, ktoré v tomto prípade vnímame ako hyponymum. Sebareflexia, ako Piotrowska (2012) vhodne dopĺňa, je nielen súčasťou (samo)štúdia prekladateľov a tlmočníkov, ale aj dôležitou súčasťou vzdelávania učiteľov prekladateľstva a tlmočníctva v súčasnosti. V dôsledku sebareflexie dochádza k uvedomeniu si silných a slabých stránok, schopností a nedostatkov. Zvýšená miera sebareflexie je obzvlášť cenná pre profesionálny rozvoj (Piotrowska, 2012). Súhlasíme s Machovej (2016) tvrdením, že najvýraznejší prínos tlmočníckej sebareflexie spočíva v tom, že vedie k zvýšenej autonómii u študentov, čo znamená, že študenti preberajú väčšiu zodpovednosť za dosiahnutý pokrok v učení a nespoliehajú sa len na to, čo ich naučí učiteľ. K uvedeným aspektom pridáva Postigo Pinazo (2008) aj zvyšovanie individuálnej a skupinovej sebadôvery, podporu priamej komunikácie medzi študentami a učiteľmi a zlepšovanie prostredia výučby.

Vo výučbe tlmočenia sa využívajú viaceré nástroje sebareflexie, jedným z nich sú tlmočnícke denníky. Opodstatnenie študentských denníkov vo výučbe tlmočenia potvrdzujú Setton – Dawrant (2016). Podľa autorov sú známe edukačné a terapeutické výhody vedenia tlmočníckych denníkov, ktoré slúžia na vyjadrenie skúseností, formulovanie otázok, konkretizovanie problémov či na stanovenie cieľov. Ako prínosné vnímajú tlmočnícke denníky aj iní autori, napríklad Arumí – Esteve (2006), Moser-Mercer (2008). Prostredníctvom takýchto nástrojov môžu učitelia získať relevantné informácie o svojich aktivitách v triede, ako aj o tom, či sú užitočné pre študentov alebo je potrebné ich zmeniť (Arumí – Esteve, 2006). Za efektívny doplnkový nástroj ústnej interakcie v triede považujú písomnú podobu tlmočníckych denníkov i Mraček – Mračková Vavroušová (2021). Podľa autorov môžu byť tieto nástroje sebareflexie prospešné pre všetky zúčastnené strany (vyučujúceho aj študentov), ak sú adekvátne pripravené a pristupuje sa k nim otvorene. Vo všeobecnosti poukazuje zvýšené využívanie nástrojov sebareflexie, akými sú i tlmočnícke denníky, na širšie zmeny v príprave budúcich tlmočníkov. Poskytnutím možnosti sebareflexie poskytuje učiteľ študentom väčší priestor vyjadriť sa. Väčšie zameranie na študenta má osobitný význam v stredoeurópskom kontexte, kde ešte stále môžeme cítiť dedičstvo prístupov prevažne zameraných na učiteľa (Mraček – Mračková Vavroušová, 2021).

**Metodika výskumu**

Predložený príspevok sa zameriava na tlmočnícke denníky študentov v prvom semestri magisterského stupňa štúdia. Naším cieľom je zhodnotenie ich prínosu počas prezenčnej výučby v reálnom prostredí (zimný semester 2019/2020) a počas dištančnej výučby vo virtuálnom prostredí (zimný semester 2020/2021). Analyzovaním zozbieraných materiálov sa pokúšame overiť opodstatnenosť a efektívnosť tlmočníckych denníkov študentov vo výučbe tlmočenia respektíve v prípade identifikovaných nedostatkov navrhnúť ich optimálnu podobu.

Tlmočnícke denníky boli zavedené ako povinná súčasť tlmočníckych seminárov, bakalárskych (*Metodika tlmočenia, Tlmočnícke cvičenia*) a magisterských (*Konzekutívne tlmočenie v praxi*),na Katedre anglistiky a amerikanistiky (KAA) FF UMB v zimnom semestri 2019/2020 v rámci realizácie projektu KEGA 026UMB-4/2019: *Exaktná učebnica tlmočenia[[1]](#footnote-1)*. Úlohou študentov bolo vyplniť jednoduchý tlmočnícky denník po každom tlmočníckom seminári a kompletný denník odovzdať elektronicky po skončení výučbovej časti zimného semestra. Tlmočnícky denník sa zameriaval na cvičenia a aktivity osvojované a praktizované na danom seminári, ďalej na názory študentov na jednotlivé cvičenia/aktivity a dojmy po ich precvičovaní. Denník poskytol priestor i na akékoľvek ďalšie postrehy či komentáre k daným cvičeniam/aktivitám. Inštrukcie k tlmočníckemu denníku uvádzame nižšie.

|  |
| --- |
| *Milí študenti, v rámci realizácie projektu KEGA 026UMB-4/2019: Exaktná učebnica tlmočenia Vás prosíme, aby ste si po každom tlmočníckom seminári vyplnili tlmočnícky denník. Nezabudnite prosím uviesť Váš kód, názvy cvičení, ktoré sa precvičovali na danom seminári. Relevantné sú Vaše názory na jednotlivé cvičenia, dojmy po ich praktizovaní. Uvítame taktiež akékoľvek ďalšie postrehy či komentáre k daným cvičeniam. Kompletný tlmočnícky denník poprosíme odovzdať elektronicky do 19.12.2019 na adresu:* *miroslava.melichercikova@umb.sk**. V prípade akýchkoľvek nejasností nás kontaktujte osobne alebo mailom. Ďakujeme za spoluprácu.***Tlmočnícky denník****Identifikačný** **kód** (iniciály krstného mena a priezviska, číslice dňa a mesiaca narodenia, napr. SM0509)**:** **Dátum seminára:****Druh precvičovaných prípravných cvičení:****Prínos cvičení:****Nedostatok cvičení:****Ďalšie postrehy, komentáre:** |

V rámci projektu študenti vypĺňali aj anonymný online dotazník, ktorý nám poskytol bližšie informácie o respondentoch (vek, pohlavie), ich štúdiu (študijný program, ako dlho sa učia anglický jazyk), uprednostňovaní prekladu alebo tlmočenia či o potenciálnom budúcom povolaní. Realizáciu uvedeného projektu KEGA prerušila náhle v marci 2020 (letný semester 2019/2020) pandémia koronavírusu, ktorá súvisela s neplánovaným presunom výučby z prostredia triedy do domáceho prostredia. V nasledujúcom zimnom semestri 2020/2021 sa väčšia časť výučby (10 týždňov v pomere k 2 týždňom) na KAA FF UMB realizovala dištančne prostredníctvom online hodín cez platformu MS Teams podľa platného rozvrhu. Z tohto obdobia pochádza druhá skupina tlmočníckych denníkov. Podoba denníkov bola rovnaká ako v ZS 2019/2020, avšak vzhľadom na priebežné výsledky realizácie projektu, ako aj mimoriadnosť situácie, sme zvolili týždenný interval na odovzdávanie denníkov, teda po každom absolvovanom seminári. Ako sme už uviedli, tlmočnícke denníky boli súčasťou dvoch predmetov bakalárskeho štúdia (povinného a výberového) a jedného predmetu magisterského štúdia (povinne voliteľného). V príspevku sa zameriame len na denníky študentov magisterského štúdia, ktorí sa v prvom ročníku zapísali na povinne voliteľný predmet *Konzekutívne tlmočenie v praxi.* Podobne ako Mraček – Mračková Vavroušová (2021) i my sme kvôli vyššej miere návratnosti zaradili vyplnenie tlmočníckeho denníka medzi podmienky potrebné na ukončenie predmetu, zároveň sme rovnako zdôraznili, že podoba a obsah spracovania denníka neovplyvní záverečné hodnotenie daného predmetu.

**Zhodnotenie tlmočníckych denníkov v reálnom prostredí v ZS 2019/2020**

V zimnom semestri 2019/2020 absolvovalo predmet *Konzekutívne tlmočenie v praxi* prezenčne, v reálnom prostredí školských tlmočníckych kabín, 10 študentov[[2]](#footnote-2) prekladateľstva a tlmočníctva (filológie), 3 ženy a 7 mužov, priemerný vek bol 23,2 rokov. Vzhľadom na skutočnosť, že predmet nebol povinný a študenti si ho zvolili z viacerých ponúknutých možností, predpokladali sme, že viac inklinujú k tlmočeniu, respektíve rovnakou mierou inklinujú k tlmočeniu a prekladaniu. Tabuľka 1 ilustruje translačné preferencie študentov v ZS 2019/2020.

**Tabuľka 1:** Translačné preferencie študentov v ZS 2019/2020

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Inklinujem**  | **k tlmočeniu** | **k prekladaniu** | **k obom rovnako** | **ani k jednému** |
| **Počet študentov** | 3 (30 %) | 1 (10 %) | 5 (50 %) | 1 (10 %) |

Vidíme, že až 80 % študentov buď inklinuje viac k tlmočeniu, alebo inklinuje rovnakou mierou k tlmočeniu aj prekladaniu, čo vnímame pozitívne z hľadiska tlmočníckej profilácie. Len 20 % študentov pravdepodobne nedisponuje potrebnou motiváciou na absolvovanie predmetu, keďže viac inklinuje k prekladaniu alebo neinklinuje ani k jednej z uvedených translačných činností.

Po skončení výučby (december 2019) sme mali k dispozícii 10 kompletných tlmočníckych denníkov za celý semester, t. j. jeden súbor od jedného študenta. Po prečítaní a analýze jednotlivých denníkov (niekedy už pri prvom pohľade) bolo zrejmé, ktorí študenti k vypracovávaniu úlohy pristupovali zodpovedne a využili ponúknutú možnosť sebareflexie a naopak, ktorí študenti vyplnením denníka splnili len ďalšiu podmienku absolvovania predmetu. Odovzdané tlmočnícke denníky by sme na základe komplexnosti spracovania a miery sebareflexie mohli rozdeliť do troch skupín: komplexne spracované denníky s vysokou mierou sebareflexie, dostatočne spracované denníky s primeranou mierou sebareflexie a stručnejšie spracované denníky s minimálnou mierou sebareflexie. Prehľad zaradenia študentov do týchto troch skupín a ich translačné preferencie uvádzame v Tabuľke 2.

**Tabuľka 2:** Spracovanie denníka, miera sebareflexie a translačné preferencie študentov v ZS 2019/2020

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  **Tlmočnícky** **denník****Preferencie** | **Komplexne spracovaný s vysokou mierou sebareflexie**  | **Dostatočne spracovaný s primeranou mierou sebareflexie** | **Stručnejšie spracovaný s minimálnou mierou sebareflexie** |
| Tlmočenie | Š1 |  | Š4, Š6 |
| Preklad |  |  | Š7 |
| Tlmočenie a preklad | Š3, Š8, Š9, Š10 |  | Š5 |
| Ani jedno |  | Š2 |  |

Očakávali by sme, že študenti, ktorí uprednostňujú tlmočenie pred prekladaním, v najväčšej miere využijú možnosť sebareflexie prostredníctvom tlmočníckeho denníka. Tlmočnícku preferenciu deklarovali traja študenti, pričom len jedna študentka (Š1) detailne vyplnila tlmočnícky denník podľa inštrukcií, pričom z napísaných úvah vyplýva jej výrazná motivácia a snaha o rozvíjanie tlmočníckych zručností. Naopak, tlmočnícke denníky ostatných dvoch študentov (Š4, Š6), ktorí uprednostňujú tlmočenie pred prekladaním, sa vyznačovali minimalistickým, strohým zápisom a minimálnou sebareflexiou. Vnímali sme ich ako „povinnú čiarku“, ktorá však študentovi poskytne veľmi málo. V tomto kontexte považujeme za náležité zistenie, ktoré uvádza Motta (2016, s. 145): „Keď sa študenti na konci svojho štúdia obzrú späť, uvedomia si, že niektoré nástroje, ktoré nevyužili v rámci výučby mohli byť v skutočnosti užitočné. Týka sa to napríklad reflexívnych denníkov tak v prezenčnej, ako aj online výučbe.“[[3]](#footnote-3)

Veľmi málo sebareflexie, skôr len opísanie realizovaných aktivít, charakterizovalo aj tlmočnícky denník študenta, ktorý preferuje prekladanie pred tlmočením (Š7). V tomto prípade možno nedostatočnú tlmočnícku sebareflexiu pripísať skôr menšiemu záujmu o tlmočenie a inklinácii k prekladu.

Z piatich študentov, ktorí uviedli, že rovnako inklinujú k prekladaniu a tlmočeniu, považujeme u štyroch študentov tlmočnícke denníky za optimálne. Uvedení štyria študenti (Š3, Š8, Š9, Š10) vypĺňali denník systematicky, uviedli v ňom relevantné postrehy súvisiace s výučbou a svojimi tlmočníckymi schopnosťami a výkonmi, pokúsili sa o zhodnotenie svojich silných a slabých stránok, o zhodnotenie priebežne dosahovaného pokroku, poukázali na aktivity, ktoré vnímajú ako dôležité a prínosné vo vyučovacom procese, uvedomovali si aplikáciu teoretických poznatkov v praxi. Z týchto štyroch študentov odovzdal najkomplexnejší denník študent Š3, ktorý mal pocit, že je najslabší v celej skupine, napriek tomu mu zdravá konkurencia v skupine pomáhala napredovať. Z jeho úvah bolo zrejmé, že chce pracovať na zdokonaľovaní svojich tlmočníckych zručností, niektoré zručnosti si precvičuje aj samostatne, avšak niekedy mu v domácom prostredí chýba motivácia, aby vytrval. Zamýšľal sa nad sebou, nad tým, ako zefektívniť precvičované postupy, ktoré osobne nepovažuje za prínosné, konkretizoval, čo by mu pomohlo zo strany pedagóga, uvedomoval si aj priebežne dosahovaný progres. Poukázal na to, že ekonomickosť notačného zápisu osvojenú na seminároch už aplikuje aj na iné predmety. V denníku uviedol aj zaujímavý nápad, aby sa nácvik notačného zápisu trénoval podobne ako nácvik nejakej skladby v hudbe. V závere semestra bol zo seba milo prekvapený, hoci si stále uvedomoval, že je pred ním dlhá cesta. Práve pri tomto študentovi sme si uvedomili, že ak chce učiteľ bezprostredne reagovať na podnety a potreby študentov, nie je vhodné, aby sa tlmočnícky denník odovzdával až na konci semestra, ale priebežne po každom seminári. Posledný študent, ktorý taktiež uviedol rovnakú preferenciu pre prekladanie a tlmočenie (Š5), odovzdal tlmočnícky denník s minimálnou mierou sebareflexie. Hoci uvedená translačná preferencia naznačuje potenciál pre dostatočné spracovanie a sebareflexiu, tlmočnícky denník to nepotvrdzuje.

Ako nevyvážený by sme mohli charakterizovať tlmočnícky denník študenta, ktorý neinklinoval k žiadnej z uvedených translačných činností (Š2). Úvodná časť (prvý seminár) bola pomerne strohá, postupne, pre ďalšie semináre bola príznačná čoraz obšírnejšia sebareflexia, pričom zápisy k posledným dvom seminárom boli opäť minimálne. Aj napriek tomu môžeme denník ako celok hodnotiť ako dostatočne spracovaný s primeranou mierou sebareflexie. Jedným z možných vysvetlení podoby tohto denníka je skutočnosť, že študenti uvádzajú svoje preferencie na začiatku semestra. Postupne, absolvovaním prekladových a tlmočníckych seminárov, môže dôjsť k potvrdeniu alebo zmene uvedených preferencií, čo by v tomto prípade zodpovedalo čoraz rozsiahlejšej sebareflexii. Zároveň je však náročné poskytnúť zdôvodnenie jej poklesu v závere semestra.

Pri analýze a zhodnotení tlmočníckych denníkov odovzdaných v rámci prezenčnej výučby predmetu *Konzekutívne tlmočenie v praxi* na konci ZS 2019/2020 sa nepreukázala výrazná súvislosť medzi mierou sebareflexie a tlmočníckou preferenciou. To znamená, že študenti, ktorí viac inklinovali k tlmočeniu, neodovzdali komplexnejšie spracované tlmočnícke denníky. Ako optimálne sa javili najmä tlmočnícke denníky študentov, ktorí rovnako inklinujú k prekladaniu a tlmočeniu a ktorých by sme mohli vnímať ako ideálnych adeptov na štúdium prekladateľstva a tlmočníctva (pozri Melicherčíková, 2017). Väčšina študentov (60 %) adekvátne využila tlmočnícky denník ako nástroj tlmočníckej sebareflexie a potenciálneho rozvoja. Nevyužitie tejto možnosti u 40 % študentov mohlo okrem subjektívnych faktorov (napríklad osobnosť študenta) súvisieť aj so zadaným intervalom na odovzdanie denníka (jednorazovo na konci výučby) a chýbajúcou priebežnou kontrolou plnenia úlohy.

**Zhodnotenie tlmočníckych denníkov vo virtuálnom prostredí v ZS 2020/2021**

V zimnom semestri 2020/2021 absolvovalo predmet *Konzekutívne tlmočenie v praxi* 14 študentov prekladateľstva a tlmočníctva (filológie), 8 žien a 6 mužov, priemerný vek bol 22,6 rokov. Prvé dva týždne prebiehala výučba prezenčne, ďalších desať týždňov dištančne (online) vo virtuálnom prostredí. Študenti zasielali vyplnený tlmočnícky denník mailom po každom absolvovanom seminári, to znamená, že po skončení výučby sme mali k dispozícii 121 priebežne vedených tlmočníckych denníkov, v priemere takmer 9 denníkov na študenta[[4]](#footnote-4). Údaje o translačných preferenciách študentov získané z online dotazníka uvádzame v Tabuľke 3.

**Tabuľka 3:** Translačné preferencie študentov v ZS 2020/2021

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Inklinujem**  | **k tlmočeniu** | **k prekladaniu** | **k obom rovnako** | **ani k jednému** |
| **Počet študentov** | 2 (14,3 %) | 7 (50 %) | 5 (35,7 %) | 0 (0 %) |

Na základe percentuálneho vyhodnotenia translačných preferencií je zrejmé, že skupina je rovnako rozdelená na študentov, ktorí viac inklinujú k prekladu (50 %) a na študentov, ktorí buď uprednostňujú tlmočenie alebo rovnakou mierou inklinujú k tlmočeniu a prekladaniu (50 %). Žiaden študent sa nejavil ako nevyhranený, keďže všetci uviedli konkrétnu translačnú preferenciu. Pre predchádzajúci zimný semester (2019/2020) bola príznačná výraznejšia tlmočnícka profilácia, ktorá sa však neprejavila v očakávanej vyššej miere sebareflexie študentov inklinujúcich viac k tlmočeniu.

Podobne ako v ZS 2019/2020 aj v ZS 2020/2021 by sme odovzdané tlmočnícke denníky mohli rozdeliť do troch skupín na základe komplexnosti spracovania a miery sebareflexie. Prehľad zaradenia študentov do týchto troch skupín a ich translačné preferencie uvádzame v Tabuľke 4.

**Tabuľka 4:** Spracovanie denníka, miera sebareflexie a translačné preferencie študentov v ZS 2020/2021

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Tlmočnícky** **denník****Preferencie** | **Komplexne spracovaný s vysokou mierou sebareflexie**  | **Dostatočne spracovaný s primeranou mierou sebareflexie** | **Stručnejšie spracovaný s minimálnou mierou sebareflexie** |
| Tlmočenie | Š1 |  | Š13 |
| Preklad | Š2, Š4, Š5, Š10 | Š11 | Š9, Š12 |
| Tlmočenie a preklad | Š6, Š7 | Š3, Š8 | Š14 |
| Ani jedno |  |  |  |

V ZS 2020/2021 vnímame pozitívne, že polovica študentov (N=7) odovzdala tlmočnícke denníky, ktoré sa vyznačovali komplexným spracovaním a vysokou mierou sebareflexie. Je prekvapujúce, že väčšina z týchto študentov, konkrétne štyria, uprednostňovali preklad (Š2, Š4, Š5, Š10), dve študentky inklinovali rovnakou mierou k prekladaniu a tlmočeniu (Š6, Š7) a len jedna študentka inklinovala viac k tlmočeniu (Š1). Ako dominantná pri komplexnosti spracovania a miere sebareflexie sa teda javila preferencia prekladu. Ak by sme sa pokúsili stručne zhrnúť postrehy z týchto denníkov, mohli by sme uviesť nasledovné: uvedomenie si svojich silných a slabých stránok pri tlmočení, stanovenie cieľov na odstránenie identifikovaných nedostatkov, mapovanie postupného pokroku, uvedomenie si komplexnosti a zložitosti tlmočenia, nestačí len excelentne ovládať dané jazyky, potrebné sú aj ďalšie špecifické schopnosti a zručnosti, tlmočník by nemal byť len znalcom vo svojom odbore, ale aj sčítanou a informovanou osobnosťou, vplyv emočného rozpoloženia, vonkajších podmienok prostredia, terminologickej prípravy, skúsenostného komplexu na tlmočnícky výkon, časté a dôsledné precvičovanie vedie k upevňovaniu a zautomatizovaniu jednotlivých zručností, význam a prínos konštruktívnej spätnej väzby od vyučujúceho a spolužiakov, rozdiel pri tlmočení do rodného a cudzieho jazyka, dôležitosť fungujúcej techniky.

Podobné informácie sa objavovali aj v denníkoch druhej skupiny študentov, pre ktoré bolo príznačné dostatočné spracovanie a primeraná miera sebareflexie. Z troch študentov tejto skupiny dvaja rovnako inklinovali k prekladaniu a tlmočeniu (Š3, Š8) a jedna študentka uprednostňovala skôr preklad (Š11). Do poslednej skupiny, stručnejšie denníky s minimálnou mierou sebareflexie, sme zaradili štyroch študentov, z ktorých jedna študentka inklinovala viac k tlmočeniu (Š13), dvaja viac k prekladu (Š9, Š12) a jeden k obom translačným činnostiam (Š14).

Pri analýze a zhodnotení tlmočníckych denníkov odovzdaných počas dištančnej výučby vo virtuálnom priestore v ZS 2020/2021 sa podobne ako pri prezenčnej výučbe v reálnom priestore v ZS 2019/2020 nepreukázala výrazná súvislosť medzi mierou sebareflexie v tlmočníckom denníku a tlmočníckou preferenciou. Ako optimálne sa javili najmä tlmočnícke denníky študentov, ktorí inklinujú k prekladaniu alebo rovnako k obom translačným činnostiam. To, že tlmočnícke semináre môžu byť prínosné aj pre študentov uprednostňujúcich preklad, potvrdzuje i jeden študent (Š2) vo svojom tlmočníckom denníku po desiatom týždni v ZS 2020/2021: „Cítim, že s každým tlmočením to je o čosi lepšie a myslím si, že takýto predmet by mal byť povinný, nielen povinne voliteľný. Aj keď sa človek nevydá tlmočníckou dráhou, určite to pomôže jazykovej kompetencii a vyjadrovaniu jednotlivca.“

Dvaja študenti, ktorí uprednostňovali preklad (Š4, Š9), vo svojich denníkoch uviedli, že sa im dobre tlmočilo v domácom prostredí, pretože ich nerušili hlasy tlmočiacich kolegov z iných kabín. Toto zistenie by bolo vhodné v budúcnosti preskúmať, aby sa potvrdilo, či virtuálne prostredie predstavuje komfortnejšie prostredie na tlmočenie pre študentov, ktorí inklinujú k prekladu a neplánujú sa stať profesionálnymi tlmočníkmi.

V ZS 2020/2021 väčšina študentov (71,4 %) adekvátne využila tlmočnícky denník ako nástroj tlmočníckej sebareflexie a potenciálneho rozvoja. Podoba tlmočníckeho denníka pravdepodobne súvisela s osobnosťou študenta, zároveň sa domnievame, že ďalší dôvod, ktorý prispel ku dôkladnejšiemu vypĺňaniu denníkov, bolo ich priebežné čítanie vyučujúcou po každom seminári a zohľadnenie uvedených návrhov a podnetov v následnej výučbe (napríklad stručná prezentácia o artikulácii, intonácii a posturike v tlmočení, začlenenie artikulačných cvičení a jazykolamov do výučby, tlmočenie vybraných rečníkov a iné). Rozsiahlejšiu sebareflexiu mohlo podnietiť aj samotné virtuálne prostredie a chýbajúci ľudský kontakt.

**Záver**

Na základe realizovaného výskumu sa domnievame, že tlmočnícke denníky majú opodstatnené miesto vo výučbe tlmočenia v reálnom i virtuálnom prostredí a dokážu byť rovnako prínosné pre študentov, ako aj pre učiteľov. Pomocou nich si študent uvedomí svoje silné a slabé stránky, zamyslí sa nad konkrétnymi zložkami výučby a môže ich modifikovať, stanoví si ciele a dokáže sledovať vlastný pokrok. Stáva sa tak autonómnejším v procese vzdelávania a odbornej prípravy. Tlmočnícke denníky môžu byť i vhodným prostriedkom na dodatočné vyjadrenie niečoho, na čo študenti zabudli, čo nestihli, nemohli alebo nechceli verejne vysloviť na seminári. Za efektívne považujeme ich odovzdávanie v týždenných intervaloch, pretože vtedy dokáže učiteľ včas zareagovať na jednotlivé podnety a takmer okamžite zohľadniť prípadné návrhy vo výučbe. Podstatné je, aby sa študenti nebáli úprimne a otvorene vyjadriť svoje pocity, dojmy, názory, kritické postrehy, keďže bez nich zmena nie je možná. Podobne otvorene by k nim mal pristupovať aj pedagóg a zvážiť ich opodstatnenosť respektíve potenciálny prínos. Najmä zmenená situácia v dôsledku pandémie koronavírusu v podobe dištančnej výučby vo virtuálnom prostredí kladie iné (často aj vyššie) nároky na všetkých zúčastnených (učiteľov aj študentov) a vyžaduje si (okrem iného) vnímavosť, toleranciu a empatiu. Zohľadnenie týchto aspektov môže prispieť k efektívnemu procesu výučby.

Realizovaný výskum ukázal, že tlmočnícke denníky komplexnejšie spracovali študenti v ZS 2020/2021, keď výučba prebiehala dištančne vo virtuálnom prostredí. Zároveň vo väčšej miere využili ponúknutú možnosť sebareflexie a potenciálneho rozvoja než študenti, ktorí absolvovali prezenčnú výučbu v reálnom prostredí v ZS 2019/2020. Ako sme už uviedli, môže to byť podmienené osobnosťou študenta, ako aj rozdielnym časovým intervalom odovzdávania denníkov. Taktiež to môže súvisieť so samotným virtuálnym prostredím a chýbajúcim ľudským kontaktom. V odbornej literatúre poukazujú niektorí autori na nevýhody tlmočenia na diaľku, s ktorými analogicky súvisia aj problematické aspekty dištančnej výučby tlmočenia ako napríklad zlá viditeľnosť, izolácia a alienácia, chýbajúci pocit „prítomnosti“, znížená motivácia a koncentrácia, únava, vyššia úroveň stresu (Moser-Mercer 2005, Mouzourakis 2006, Roziner – Shlesinger 2010, Setton – Dawrant 2016, Fantinuoli 2018). Uvedené aspekty môžu prispievať k potrebe rozsiahlejšej sebareflexie. Vo výskume sme pracovali len s malou vzorkou, čo znamená, že spracované údaje nemôžu poskytnúť všeobecne platné závery. Doplňujúce zistenia by poskytol ďalší výskum s väčšou výskumnou vzorkou tak v reálnom prostredí školských tlmočníckych kabín, ako aj vo virtuálnom prostredí tlmočníckeho laboratória.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 026UMB-4/2019: *Exaktná učebnica tlmočenia* a projektu VEGA 1/0202/21:*Reflexia kognitívnych a osobnostných charakteristík v tlmočníckom výkone študentov PaT a profesionálov v reálnom a virtuálnom prostredí*.

**Summary**

The paper focuses on interpreting diaries of students in the first semester of the master's degree. The aim is to evaluate their contribution during traditional interpreting training in a real environment (winter semester 2019/2020) and during distance interpreting training in a virtual environment (winter semester 2020/2021). The research showed that the interpreting diaries were processed more comprehensively by the students in WS 2020/2021, when the training took place remotely in a virtual environment. At the same time, they used the offered opportunity for self-reflection and potential development to a greater extent than students who completed traditional interpreting training in a real environment in WS 2019/2020. This may be due to the personality of the student, as well as the different time interval for submitting diaries. It can also be related to the virtual environment itself and the lack of personal contact, which leads to more extensive self-reflection. Interpreting diaries have a legitimate place in interpreting training, in both real and virtual environments, and can be as beneficial for students as for teachers. Students thus realize their strengths and weaknesses, think about specific components of training and can modify them, set goals and are able to monitor their progress. They thus become more autonomous in the process of education and training. Interpreting diaries should be submitted at weekly intervals, because then the teacher will be able to respond in time to individual stimuli and almost immediately take into account any suggestions in training. It is essential that students are not afraid to sincerely and openly express their feelings, impressions, opinions, critical observations, as without them change is not possible. Similarly, the teacher should approach them openly and consider their justification or potential benefits.

**Bibliografické odkazy**

Arumí, M. – Esteve, O. 2006. Using Instruments Aimed at Self-Regulation in the Consecutive Interpreting Classroom: Two Case Studies. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*.3(2), 158-189.

Brookfield, S. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. ISBN 0-7879-0131-8.

Djovčoš, M. 2020. A methodology for tracking interpreting students’ progress. In: Z. Bohušová – M. Djovčoš – M. Melicherčíková, eds. *Interpreter Training – Experience, Ideas, Perspectives / Dolmetschtraining – Erfahrungen, Ideen, Perspektiven. Translation Studies and its Contexts* / *Translationswissenschaft und ihre Zusammenhänge*, vol. 8. Wien: Praesens Verlag, 15-27. ISBN 978-3-7069-1107-8.

Fantinuoli, C. 2018. [Interpreting and technology: the upcoming technological turn](http://langsci-press.org/catalog/view/209/1386/1341-1). In: C. Fantinuoli, ed. *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press, 1-12.

Lee, J. 2018. Feedback on Feedback: Guiding Student Interpreter Performance. In:

*Translation & Interpreting*.10(1), 152-170. ISBN 978-3-96110-161-0.

Machová, L. 2016. *Hodnotiaci formulár ako nástroj tlmočníckej sebareflexie*

*u študentov: Didaktické východiská*: *dizertačná práca*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Melicherčíková, M. 2017. *Kognitívne charakteristiky a tlmočnícky výkon: "Súvisia spolu?"*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1290-1.

Moser-Mercer, B. 2005. Remote interpreting: The crucial role of presence. In: *Bulletin*

*VALS-ASLA*.81, 73-97.

Moser-Mercer, B. 2008. Skill Acquisition in Interpreting. In: *The Interpreter and*

*Translator Trainer*.2(1), 1-28.

Motta, M. 2016. A blended learning environment based on the principles of

deliberate practice for the acquisition of interpreting skills. In: *The Interpreter and Translator Trainer*. 10(1), 133-149.

Mouzourakis, P. 2006. Remote Interpreting. A Technical Perspective on Recent

Experiments. In: *Interpreting*.8(1), 45-66.

MRAČEK, D. – MRAČKOVÁ VAVROUŠOVÁ, P. 2021. A Case Study Involving Learners’ Diaries. In: P. Šveda, ed. *Changing Paradigms and Approaches in Interpreter Training. Perspectives from Central Europe*. New York and London: Routledge, 229-247. ISBN 978-0-367-51891-2.

Piotrowska, M. 2012. Methodological Value of Self-Reflection in Translator

Training. Student Empowerment. In: J. Zehnalová – O. MOLNÁR – M. KUBÁNEK, eds. *Teaching Translation and Interpreting Skills in the 21st Century*. Olomouc: Palacký University, 105-115. ISBN 978-80-244-3253-3.

Postigo Pinazo, E. (2008). Self-Assessment in Teaching Interpreting. In: *TTR*. *21*(1),

173-209.

Roziner, I. – Shlesinger, M. 2010. Much ado about something remote: Stress and

performance in remote interpreting. In: *Interpreting*.12(2), 214-247.

Setton, R. – Dawrant, A. 2016. *Conference Interpreting: A Trainer’s Guide*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978 90 272 5864 9.

Takeda, K. 2010. What Interpreting Teachers Can Learn from Students: A Case

Study. In: *The International Journal for Translation & Interpreting Research*.

2(1), 38-47.

**Kontakt**

PhDr. Miroslava Melicherčíková, PhD.

Katedra anglistiky a amerikanistiky,

Filozofická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

miroslava.melichercikova@umb.sk

1. Metodiku projektu podrobne popisuje Djovčoš (2020) vo svojom príspevku. [↑](#footnote-ref-1)
2. Celkovo sa na predmet zapísalo 12 študentov, pričom dvaja z nich absolvovali mobilitu v zahraničí, teda neparticipovali na prezenčných hodinách. [↑](#footnote-ref-2)
3. Anglický citát do slovenčiny preložila autorka príspevku. [↑](#footnote-ref-3)
4. Výučba prebiehala počas 11 týždňov, keďže jeden seminár odpadol z dôvodu štátneho sviatku 17.11.2020. Niekedy sa študenti nemohli zúčastniť seminára zo zdravotných dôvodov, inokedy kvôli výpadku internetového spojenia, niekedy svoju neúčasť neodôvodnili. Študenti, ktorí absolvovali všetky semináre, odovzdali 11 denníkov. [↑](#footnote-ref-4)